

2021-2022

Master 2

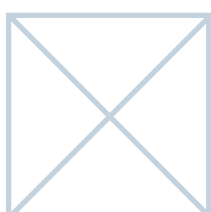
Didactique des langues, des littératures et des cultures

**Le conte de tradition orale :  
Un outil de formation pour des apprenant.e.s de  
FLE se destinant à l'enseignement ?**

Une recherche-action au cours préparatoire  
de la Haute École Pédagogique de Lucerne (Suisse)

**FEURICH Arielle**

Sous la direction de  
Mme Nadja Maillard



**L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :**



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

**Consulter la licence creative commons complète en français :**  
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



# REMERCIEMENTS

Mes vifs remerciements vont tout d'abord à madame Nadja Maillard, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement attentif et pour ses encouragements tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie également l'équipe enseignante du master 2 Dilalic (Didactique des langues, des littératures et des cultures) de l'Université d'Angers pour la richesse des contenus des UE et pour leur exigence d'analyse et de réflexion.

Merci à Sylvie Meylan (à Lucerne), Paulette Vaissière et Katherine Pauly (dans l'Aude), les trois conteuses qui m'ont soutenue dans ce projet en m'offrant leur temps, leurs conseils et l'accès à leur documentation. Elles sont la bienveillance incarnée.

Merci à Michael Eisner (à la tête du département de français), à Bruno Rihs (directeur du cours préparatoire) et à toute l'équipe de français de la Haute École Pédagogique de Lucerne, pour la confiance qui circule : c'est un encouragement à expérimenter et à progresser.

Merci à Coline, ma fille, pour son enthousiasme et sa soif de savoir : nos discussions tous azimuts ont contribué à donner du sens à cette recherche.

Merci à Gratschi, mon compagnon, et à Giacomo, mon fils, pour leur soutien sans faille dans la vie quotidienne, lorsque je suis débordée.

Merci à ma sœur Déborah de m'avoir prêté un ordinateur pour continuer à rédiger ce mémoire après le cambriolage de la maison familiale.

Merci à mon amie Marie-Josée pour les échanges revigorants.

Et enfin, des remerciements chaleureux aux étudiant.e.s du cours préparatoire, pour leur dynamisme et leur force vitale pendant ce semestre d'enseignement à distance (pour cause de pandémie).

Les contes nous ont portés vers le printemps 2021.

Ce mémoire est dédié à mes parents disparus, Monique et Charles.

Ils m'ont donné le goût de tisser des histoires au fil des rencontres.

# Sommaire

<b>Glossaire des abréviations</b> .....	<b>1</b>
<b>Termes spécifiques</b> .....	<b>1</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>2</b>
<b>Partie 1 : Cadrage théorique - Quelles sont les articulations possibles entre conte de tradition orale, cours de FLE et formation d'enseignants ?</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Le conte de tradition orale : un matériau multidimensionnel universel</b> .....	<b>7</b>
1.1. Qu'est-ce qu'un conte ? Définition et éléments historiques .....	7
1.2. Caractéristiques du conte : les apports de l'anthropologie .....	8
1.2.1. La composition des contes .....	8
1.2.2. La situation de contage et les fonctions du conte.....	8
1.3. Bref aperçu des hypothèses psychanalytiques concernant le conte.....	9
1.4. Caractéristiques linguistiques du conte : une narration orale structurée et personnalisée .....	10
1.4.1. Outils d'analyse de la structure.....	10
1.4.2. Délimiter un espace-temps fictionnel : les formules .....	12
1.4.3. Enjeux de la parole dans le conte.....	12
1.4.4. Le conte fait partie du trésor de la littérature orale .....	13
1.5. Du côté des conteuses : la force d'une rencontre.....	13
1.6. Halte récapitulative au terme du chapitre 1.....	14
<b>2. Le conte dans les espaces de formation : quelle place et quels rôles lui sont dévolus ?</b> .....	<b>15</b>
2.1. Les indices donnés par les sites de formation au conte .....	15
2.2. L'ouvrage « Former par les contes » .....	16
2.3. Halte récapitulative au terme du chapitre 2.....	17
<b>3. Le conte en classe de langue : un support d'apprentissage comme les autres ?</b> .....	<b>17</b>
3.1. L'offre éditoriale en FLE : bilan de la présence du conte .....	18
3.1.1. Exemple 1 : le parcours autour du conte dans le manuel « <i>Nouveau Rond-Point 2</i> » .....	19
3.1.2. Exemple 2 : le positionnement de l'ouvrage de FLE « <i>Il était une fois des contes</i> » .....	20
3.2. Le conte en classe de FLM : des pistes didactiques transposables au FLE ? .....	21
3.3. Voix, corps et émotions : travailler le conte en classe de langue – Bilans d'expériences didactiques .....	23
3.4. Halte récapitulative au terme du chapitre 3.....	25
<b>4. Quels sont les enjeux de formation, dans un cours de FLE pour futur.e.s enseignant.e.s ? (Situation en Suisse alémanique)</b> .....	<b>26</b>
4.1. Différencier cours de langue, cours de savoirs disciplinaires et cours de didactique.....	26
4.2. Entrer en formation : la notion de répertoire didactique et les bases de sa construction .....	26
4.2.1. Le statut sociolinguistique de l'enseignant .....	27
4.2.2. Représentations, croyances et savoirs (RCS).....	28
4.2.3. L'importance des modèles.....	28
4.3. Apprendre la langue française pour un usage professionnel : quels enjeux pour les apprenant.e.s ?.....	29
4.3.1. Les apports du FOS : le cours de langue comme lieu d'entraînement à des situations langagières et culturelles professionnelles.....	29
4.3.2. Les référentiels de compétences, des outils pour approcher les besoins langagiers des futur.e.s enseignant.e.s ? .....	30

4.3.3.	Apprenant.e.s de FLE et futur.e.s enseignant.e.s : quelle place pour les affects concernant la langue dans la construction professionnelle ? .....	33
4.4.	<b>Halte récapitulative au terme du chapitre 4.....</b>	<b>34</b>
<b>5.</b>	<b>Place et rôles possibles du conte comme élément formateur dans un cours de langue pour de futur.e.s enseignant.e.s .....</b>	<b>34</b>
5.1.	Conte et contage pour une langue incarnée : créativité langagière et circulation d'émotions.....	34
5.2.	Conte et contage pour les premiers pas de l'identité professionnelle : la voix et le corps.....	35
5.3.	Conte et contage comme éléments potentiels du répertoire didactique : l'importance du travail réflexif	35
5.4.	<b>Halte récapitulative au terme du chapitre 5.....</b>	<b>36</b>

## **Partie 2 : Cadrage méthodologique - Une recherche-action au cours préparatoire de la HEP de Lucerne..... 37**

<b>1.</b>	<b>La démarche retenue : une recherche-action.....</b>	<b>37</b>
<b>2.</b>	<b>Questions de recherche .....</b>	<b>38</b>
<b>3.</b>	<b>Le contexte - le terrain choisi.....</b>	<b>39</b>
3.1.	La situation linguistique locale : des langues aux fonctionnalités complémentaires .....	39
3.2.	Le contexte institutionnel : des cours de FLE en mutation .....	40
3.3.	Le contexte du cours préparatoire .....	41
3.3.1.	Le cours préparatoire : une porte d'entrée pour des étudiant.e.s sans diplôme de maturité générale .....	41
3.3.2.	Place de la langue, objectifs généraux, examen final .....	41
3.3.3.	Les enjeux de cette période de transition .....	42
3.3.4.	Profils et projets des apprenant.e.s .....	42
<b>4.</b>	<b>Le dispositif didactique .....</b>	<b>46</b>
4.1.	Un compagnonnage avec les contes .....	46
4.2.	Faire, observer le faire, dire sur le faire et sur le ressenti .....	48
4.3.	Le déroulement détaillé des activités liées au conte .....	48
4.4.	Travailler sur zoom, un défi supplémentaire.....	51
<b>5.</b>	<b>Production ou recueil de données ? .....</b>	<b>52</b>
5.1.	Comment approcher les représentations des apprenant.e.s ? .....	52
5.2.	Le journal de bord, un outil d'observation et de réflexivité .....	52
5.3.	L'entretien collectif focalisé : interactions pour approfondir la réflexion .....	53
5.3.1.	L'intérêt d'un entretien collectif .....	53
5.3.2.	Les pièges à éviter.....	54
5.3.3.	L'organisation matérielle de l'entretien .....	54
5.4.	La transcription .....	54
5.5.	« L'inconfort » du terrain et les doutes de l'apprentie-chercheuse .....	55

## **Partie 3 : Analyse des données - Où les représentations se verbalisent plutôt qu'elles ne s'écrivent..... 57**

<b>1.</b>	<b>Le journal de bord : des représentations... à lire entre les lignes .....</b>	<b>57</b>
1.1.	Comment catégoriser les données ? .....	57
1.2.	Le journal de bord : un aide-mémoire pour soutenir l'apprentissage .....	58
1.3.	Les traces concernant les contes dans les journaux de bord .....	59
1.3.1.	Le matériau conte .....	59
1.3.2.	Le compte rendu des activités .....	60
1.3.3.	Éléments de réflexion, nés du vécu des activités /de leur description .....	62
1.4.	Les bilans : forme la plus achevée de travail réflexif ? .....	62
1.5.	<b>Halte récapitulative au terme de l'analyse des journaux de bord .....</b>	<b>62</b>

<b>2.</b>	<b>La discussion en groupe focalisé : quand parler en groupe épaula la réflexion .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1.</b>	<b>Analyse thématique de la discussion .....</b>	<b>64</b>
2.1.1.	Le conte, un compagnon tout au long de la vie ? .....	64
2.1.2.	Représentations de la langue et de son apprentissage : conter en langue étrangère pour « sentir » la langue et apprendre en liberté.....	65
2.1.3.	Quels bénéfices pour le répertoire didactique en construction ?.....	69
<b>2.2.</b>	<b>Leila et Judith : quelles sont leurs représentations des rôles à apprivoiser ?.....</b>	<b>72</b>
2.2.1.	Leila : des représentations en contradiction latente ? .....	73
2.2.2.	Judith : sensorialité et créativité au cœur des représentations .....	74
<b>2.3.</b>	<b>Halte récapitulative au terme de l'étude de la discussion en groupe focalisé (analyse thématique puis prises de paroles de Judith et Leila).....</b>	<b>76</b>
	<b>Conclusion .....</b>	<b>77</b>
	<b>Bibliographie thématique .....</b>	<b>81</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>86</b>
	<b>Annexe 1 : Biographie langagière d'A. Feurich (en exemple pour les apprenant.e.s) .....</b>	<b>86</b>
	<b>Annexe 2 : Les contes écoutés par les participant.e.s.....</b>	<b>87</b>
	<b>Annexe 3 : Les contes préparés par les participant.e.s .....</b>	<b>96</b>
	<b>Annexe 4 : Récit subjectif du déroulement de l'atelier (A. Feurich).....</b>	<b>101</b>
	<b>Annexe 5 : Extraits des journaux de bord .....</b>	<b>103</b>
	<b>Annexe 6 : Tableaux de travail pour l'analyse des journaux de bord .....</b>	<b>106</b>
	<b>Annexe 7 : Canevas préparatoire pour la discussion de bilan .....</b>	<b>110</b>
	<b>Annexe 8 : Transcription de la discussion de bilan.....</b>	<b>111</b>
	<b>Table des illustrations (extraites d'ouvrages) .....</b>	<b>127</b>
	<b>Table des tableaux (produits par l'auteure du mémoire).....</b>	<b>128</b>

## Glossaire des abréviations

**AaTh** (classification) : classification de contes établie par Aarne et Thompson

**BnF** : Bibliothèque nationale de France

**CECR ou CECRL** : Cadre européen commun de référence pour les langues

**CMLO** : Centre méditerranéen de Littérature Orale

**CP** : cours préparatoire (en France) : première classe de primaire

**DDL** : didactique des langues

**FDLM** : le français dans le monde, revue de la Fédération internationale des professeurs de français

**FLE** : français langue étrangère

**FLM** : français langue maternelle

**FOS** : français sur objectif spécifique

**HEP** : Haute École Pédagogique

**Tp** : tour de parole

## Termes spécifiques

**conterie** (nom féminin) : événement ou manifestation festive pendant laquelle un ou des conteurs partagent des contes avec un auditoire.

**contage** (nom masculin) : action de conter (terme employé par Bernadette Bricout).

## Introduction

Ce travail de recherche est né du croisement de deux interrogations : d'une part un questionnement professionnel, concernant la mission de la Haute École Pédagogique de Lucerne (Suisse) où j'enseigne le français langue étrangère (désormais FLE), et d'autre part un questionnement plus personnel, lié au besoin de comprendre ce que recouvre le « pouvoir des contes ».

J'ai baigné, par ma famille d'origine, dans un environnement où le conte était tenu en haute estime. En effet, ma mère, bibliothécaire pour enfants, faisait partie du groupe des Conteuses de l'Aude et s'en allait conter, de bibliothèque en centre social, de marchés en écoles, à des adultes, à des enfants ou à des adolescents. Mieux saisir ce qui a si fortement passionné ma mère, voilà qui constitue l'arrière-plan de ma recherche sur le conte et remplit mes poches de petits cailloux blancs de motivation pour m'engager sur ce chemin de lectures, de réflexion et d'action, propre au mémoire.

Formatrice de français langue étrangère au sein de la Haute École Pédagogique (désormais HEP) de Lucerne en Suisse alémanique depuis cinq ans, je travaille avec un public particulier : mes apprenant.e.s se destinent à devenir enseignant.e.s, en primaire ou au secondaire I (équivalent du collège en France).

Les enseignant.e.s du primaire et du secondaire I sont les ambassadeurs-relais de la politique linguistique de la Confédération Helvétique. Ils/Elles transmettent non seulement les langues-cultures, mais aussi des images, des représentations, des jugements de valeur sur celles-ci. Or, sur le plan des représentations, le français a souvent mauvaise presse en Suisse alémanique : langue réputée rébarbative et difficile, le français est volontiers, au sein des familles, appréhendé davantage sous forme d'un pensum que d'une découverte joyeuse. C'est pourquoi les HEP de Suisse alémanique ont la responsabilité d'aider leurs étudiant.e.s en formation initiale à développer une vision accueillante, riche et différenciée de la langue française, vivante au contact d'autres langues, dans une approche plurilingue et pluriculturelle.

Par ailleurs, comme instituts publics de formation, les HEP ont la mission de relayer les orientations de politique scolaire élaborées au niveau cantonal ou intercantonal. Or, à l'automne 2021, le Lehrplan 21 (*Plan d'études 21*) se met en place dans le canton de Lucerne. Ce programme d'orientation pour les enseignements dans les écoles publiques de Suisse alémanique est basé sur l'approche par compétences. En conséquence, la HEP de Lucerne se doit d'adapter et de compléter ses curriculums de formation. Ainsi par exemple, des cours de FLE centrés sur compétences langagières professionnelles vont être introduits au printemps 2022.

Mon travail de recherche s'inscrit dans le contexte général de la mission de la HEP de Lucerne, et dans le contexte particulier de l'introduction du Lehrplan 21 : comment les cours de FLE, qui ne sont ni des modules

de didactique, ni des modules disciplinaires, pourraient-ils contribuer chez les futur.e.s enseignant.e.s alémaniques au développement d'une posture de transmission basée sur le plaisir de la langue ?

Il m'a semblé, intuitivement, que le conte serait un atout, pour plusieurs raisons :

- c'est un objet universel qui parle de/à notre humanité, en habitant et transcendant les langues (s'il n'est donc pas spécifique à l'espace francophone, il s'y déploie toutefois aussi avec ses particularités)
- le conte participe d'une transmission intergénérationnelle (il ouvrirait ainsi une terre d'accueil commune aux futur.e.s enseignant.e.s et aux enfants/adolescents dont ils/elles auront la charge)
- le conte occupe, quelle que soit la langue, une place valorisée dans les cultures familiales (il permettrait donc éventuellement, pour le français, de relativiser les clichés sur une langue aride et rebutante).

Sur la base de cette première intuition, j'ai formulé la problématique qui sert de fil rouge à ma recherche.

Le conte de tradition orale peut-il être un outil de formation pour des apprenant.e.s de FLE se destinant à devenir enseignant.e.s ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question j'ai choisi de mener une expérimentation avec les étudiant.e.s du cours préparatoire à l'entrée à la HEP, en intégrant le conte dans leur parcours d'apprentissage du FLE. Je me suis appuyée sur le paradigme de la recherche-action, qui permet de tester l'implantation de nouvelles pratiques en réponse à un problème analysé. Au sein de ce paradigme, le praticien collabore activement à la recherche, le lien entre théorie et pratique est immédiatement mis à l'épreuve.

Afin de définir précisément les modalités de cette expérimentation, je devais tout d'abord inscrire celle-ci dans un espace théorique cohérent, en réfléchissant à la manière d'articuler les trois composantes de ma recherche :

- l'outil : le conte
- la situation : une classe de français langue étrangère
- l'objectif : contribuer à former de futurs enseignant.e.s

Ne trouvant aucun travail de chercheur.e (sauf la recherche-action sur l'éveil aux langues au CP de Dora François-Salsano) qui mette en regard ces trois éléments, j'ai dû délimiter mon objet de recherche à partir de notions provenant de champs à priori non reliés.

Dans un premier temps, j'ai mené l'enquête dans les viviers du conte de tradition orale en consultant, entre autres, des travaux d'anthropologues. Cela m'a permis d'approfondir ma perception du conte : plus qu'un objet textuel (oral/transcrit), il s'agit en fait d'une pratique langagière ritualisée, une situation-relation rassemblant un conteur, des contes et un auditoire. Dans un deuxième temps, j'ai cherché des indices de ce que signifie une « initiation au conte », dans le domaine de la formation aux métiers de l'humain. Je me suis ensuite tournée vers le champ de la didactique des langues, pour étudier comment le conte pouvait être intégré dans un parcours d'apprentissage de la langue.

En parallèle, considérant la position particulière des participant.e.s à mon cours : apprenant.e.s/futur.e.s enseignant.e.s, je me suis intéressée au moment « d'entrée en formation », un temps de transition où les

étudiant.e.s arrivent, riches de leurs expériences passées d'apprenant.e.s, pour aborder un changement de rôle et basculer dans l'univers du/de la futur.e enseignant.e. Les travaux de Cicurel (2011) et Causa (2012), ont été très inspirants : ils montrent que les expériences vécues comme apprenant.e de langue, tout comme la confrontation avec des modèles d'enseignement, nourrissent les représentations d'un.e futur.e enseignant.e et contribuent à poser les bases de son répertoire didactique. A l'aide de la démarche de Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) et par l'étude de deux référentiels de compétences, j'ai cherché à circonscrire la vision institutionnelle d'un cours de FLE pour futur.e.s enseignant.e.s : en quoi différerait-il d'un cours généraliste et quel rôle pourrait y jouer le conte ?

Les documents de référence que j'ai utilisés sont donc de différentes natures : travaux de chercheur.e.s qui contribuent au balisage conceptuel ; publications à destination d'enseignant.e.s ou d'apprenant.e.s qui proposent des pratiques ou des activités liées au conte ; descriptifs de formation sur des sites Internet qui révèlent des modes de transfert du conte dans la sphère professionnelle ; témoignages qui permettent d'approcher le vécu de praticien.ne.s ; référentiels qui listent les compétences professionnelles attendues au sortir de la formation.

Ce tour d'horizon théorique m'a permis d'élaborer mon cadre d'expérimentation. Celui-ci repose sur quatre piliers :

- un dispositif didactique proposant un compagnonnage de plusieurs semaines avec des contes, pendant lequel les participant.e.s passent progressivement du rôle d'auditeur à celui de conteur.
- une initiation-sensibilisation à l'art de conter, menée par une conteuse professionnelle invitée dans le cours.
- la rédaction par les apprenant.e.s d'un journal de bord pour rendre compte de l'expérience.
- une réunion de bilan finale (discussion en groupe focalisé) pour partager les fruits de l'expérience et placer les participants du cours dans une posture réflexive.

Deux niveaux sont donc convoqués : **faire** (niveau expérientiel), et **dire sur le faire** (niveau réflexif). Les apprenant.e.s sont mes informateurs/trices et je souhaite avoir accès à leurs représentations, suite à l'expérience.

La problématique de départ (le conte de tradition orale peut-il être un outil de formation pour des apprenant.e.s de FLE se destinant à devenir enseignant.e.s ?) se décline en deux questions de recherche :

QR1 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE colore-t-elle et enrichit-elle les représentations que les participant.e.s ont de la langue et de son enseignement/apprentissage ?

QR2 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE contribue-t-elle à alimenter les représentations que les participant.e.s ont de leur future identité professionnelle et de leur futur agir professoral ?

Pour avoir accès aux représentations des participant.e.s, je souhaite analyser deux types de données :

- les traces écrites du compagnonnage avec le conte dans les journaux de bord (informations spécifiques provenant de chaque participant.e)
- la transcription de la discussion en groupe focalisé, qui cartographie le bilan de l'expérience (informations combinant le *je* et le *nous* : l'expérience est rapportée non seulement sur un plan subjectif individuel, mais aussi dans sa dimension de dynamique de groupe).

Ces deux corpus seront analysés de manière verticale et horizontale.

Par ailleurs, afin de mieux cerner les profils des apprenant.e.s, je tiendrai compte de leur biographie langagière, de leur parcours avant d'entrer à la HEP, et enfin de leur réponse transcrite sur le chat de zoom, en début de semestre, à la question : pourquoi veux-tu devenir enseignant ?

Ce mémoire comprend trois grandes parties.

Dans la première partie, je rendrai compte de mon tour d'horizon théorique et définirai mon objet de recherche, en articulant les trois composantes (conte de tradition orale - classe de langue - formation d'enseignants) dans un réseau conceptuel pertinent.

Dans la deuxième partie, je présenterai le cadre méthodologique de ma recherche. Je situerai le contexte du cours préparatoire de la HEP de Lucerne et préciserai le profil des apprenant.e.s. Je justifierai le choix d'une recherche-action, et en expliquerai les modalités. Je caractériserai les corpus choisis pour l'étude.

Dans la troisième partie, j'analyserai les données recueillies pour apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche.

## Partie 1 : Cadrage théorique - Quelles sont les articulations possibles entre conte de tradition orale, cours de FLE et formation d'enseignants ?

Comme enseignante de FLE, c'est la première fois que se posent à moi les questions de la formation initiale d'enseignant.e.s et de la fonction d'un cours de FLE au sein de celle-ci. Jusqu'à présent, dans mon cadre professionnel de la HEP de Lucerne, les cours de FLE se situaient « en bordure » de la formation d'enseignant.e.s et avaient pour objectif l'atteinte d'un niveau B2, considéré comme prérequis à l'entrée en formation, puis d'un niveau C1, obligatoire pour être habilité à enseigner le français à l'école primaire ou au secondaire I.

L'objectif de ce cadrage théorique est de faire entrer dans mon champ de réflexion des modes de croisement entre cours de FLE et formation d'enseignant.e.s, par l'entremise du conte. L'entreprise est délicate, car je ne peux participer à une « filiation conceptuelle » déjà établie, ni me positionner par rapport à des expériences réunissant ces trois dimensions (cours de FLE - formation d'enseignants - conte), car je n'en ai quasiment pas trouvé. Cette partie I suit donc le fil de mon enquête, menée pour donner une cohérence conceptuelle à l'expérimentation sur le conte que je souhaite mettre en place au cours préparatoire de la HEP de Lucerne.

Ainsi, pour découvrir/construire les rôles que pourrait tenir le conte au sein d'une formation-FLE pour de futurs enseignant.e.s, je définirai et caractériserai dans un premier temps ce matériau, afin de mieux en comprendre le potentiel. Dans un deuxième temps, j'enquêterai sur les usages du conte proposés dans les sphères de formation, pour repérer ce qui serait transposable au cas particulier des futur.e.s enseignant.e.s. Dans un troisième temps, je me rapprocherai de mon cadre de travail : la classe de langue. J'étudierai les modes d'exploitation du conte de tradition orale pour l'apprentissage d'une langue (FLM/FLE). Après ces trois phases d'approche du conte, j'analyserai, dans un quatrième temps, les enjeux de l'entrée en formation pour de futur.e.s enseignant.e.s, dans le but de concevoir, dans un cinquième et dernier temps, une manière pertinente d'intégrer le conte dans le processus de formation d'enseignants, au sein d'un cours de FLE.

J'ai conscience que ce tour d'horizon n'est pas exhaustif, loin s'en faut, mais il sera effectué de manière critique. En effet, cette enquête a pour but de préparer le cadre de ma recherche-action, par un travail de choix, d'explicitation et d'articulation de concepts : en analysant un faisceau de points de vue sur le conte, c'est mon propre positionnement qui, je l'espère, se définit progressivement, par petites touches, dans une subjectivité responsable, argumentée et assumée. Je rejoins ici Castellotti qui affirme :

*« Une recherche se construit donc à partir d'(une) histoire(s) et en fonction d'un projet, en réfléchissant, en écoutant, en lisant, en débattant, en écrivant. Écrire la recherche, c'est la constituer en s'inscrivant dans une tradition tout en la confrontant à d'autres, en la traduisant d'abord pour soi-même (donc la revisitant par là même), en se formulant le sujet de cette recherche, son contenu, ses objectifs. »*  
(Castellotti, 2017, p.294-295)

# 1. Le conte de tradition orale : un matériau multidimensionnel universel

## 1.1. Qu'est-ce qu'un conte ? Définition et éléments historiques

Qui n'a jamais entendu parler de Cendrillon, du Petit Poucet, d'Ali Baba, d'ogres ou de fées ?

En ce XXIème siècle mondialisé, où les écrans individuels ont remplacé les veillées collectives, le conte continue à circuler. Ici, en s'invitant dans de nouveaux espaces de relation (à l'hôpital, en entreprise, à l'école). Là, en participant des traditions de contage, dans les moments culturels et festifs de « conteries ».

Mais qu'est-ce qu'un conte ? Le dictionnaire Larousse<sup>1</sup> nous donne la définition suivante : « récit, en général assez court de faits imaginaires ». Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales<sup>2</sup> (CNRTL) évoque les fonctions du conte : « récit d'aventures imaginaires destiné à distraire, à instruire en amusant ». Dans l'article de l'Encyclopedia Universalis<sup>3</sup> consacré au conte, il est précisé :

*Si le conte présente, dans la littérature, des acceptions multiples et des frontières indécises, trois critères suffisent à le définir en tant que récit ethnographique : son oralité, la fixité relative de sa forme et le fait qu'il s'agit d'un récit de fiction.*

Retrouver les origines des contes a fait l'objet de multiples hypothèses, reliant par exemple les contes aux mythes ou aux rêves, mais les contes n'ont point de « date de naissance » : leur histoire est une histoire de pratiques orales, qui, si elles sont attestées depuis l'antiquité, n'ont été transcrites (ou réécrites) en vue d'être compilées et préservées que depuis 4 siècles...et enregistrées depuis une cinquantaine d'années seulement.

Au XVIIIème siècle, Charles Perrault fixe sous une forme écrite personnelle les quelques Histoires ou contes du temps passé ou Contes de ma mère l'Oye, accompagnés chacun d'une morale. Au XIXème siècle, les frères Grimm entreprennent une collecte-transcription-réécriture de plus de 200 contes populaires allemands. Durant le XIXème et le XXème siècle, le travail de collecte des folkloristes auprès de conteurs se développe. Les classifications des contes recueillis, visant à organiser ressemblances et dissemblances, ont permis de dégager de grandes catégories. Ainsi, la classification AaTh, établie par Aarne en 1910 et reprise par Thompson en 1927 puis en 1961, s'organise autour de contes-types, chaque conte-type étant caractérisé par une suite de séquences narratives précises. Les grands groupes retenus sont : contes d'animaux, contes merveilleux, contes religieux, contes-nouvelles, contes de l'ogre ou du Diable dupé, contes facétieux et anecdotes, contes à formules (par exemple les randonnées), contes inclassables. Il existe une multitude de sous-groupes, classant les contes analysés dans 2340 cotes distinctives. En France, Paul Delarue et Marie-Louise Tenèze se basent sur ce système de classification pour leur ouvrage Le conte populaire français : Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer (1964).

Par ailleurs, les recherches des ethnologues et des anthropologues sur le terrain, au sein de sociétés où le contage est encore une pratique sociale partagée, ont permis de mieux comprendre la composition des contes et de décrire les rôles sociaux tenus par ce matériau. Citons, par exemple, l'intérêt marqué par Marius Barbeau

---

<sup>1</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conte/18551>

<sup>2</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/conte/1>

<sup>3</sup> Consulté sur Internet : 1<sup>er</sup> paragraphe du chapitre : Qu'est-ce qu'un conte populaire ?  
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/conte/>

pour les traditions orales du Québec, ou plus récemment, les recherches de Camille Lacoste-Dujardin (2003) sur les contes kabyles.

## 1.2. Caractéristiques du conte : les apports de l'anthropologie

### 1.2.1. La composition des contes

Dans son ouvrage *Poétique du conte : essai sur le conte de tradition orale* (1999) Nicole Belmont, chercheuse au sein du Laboratoire d'anthropologie sociale, nous rend attentifs à plusieurs points spécifiques au conte.

Tout d'abord, son mode d'élaboration en fait un genre particulier. Sans auteur individuel, c'est par l'activité de transmission orale que le conte naît et renaît. Belmont précise :

« Les paroles du conte sont mouvantes, plurielles. Chaque narrateur raconte un récit avec ses propres mots et ne racontera pas le même récit de la même manière à chaque fois » (p. 10).

Dans ce rôle de passeur, le conteur a donc une marge de liberté par rapport au récit qu'il a lui-même reçu. Il tient pourtant compte de règles non écrites, mais qui sont « profondément intégrées par le bon conteur » (p. 15). En effet « chaque type de conte se définit par les oscillations admissibles d'un scénario particulier » (p. 16-17). Il s'agit donc bien de moduler la narration et non d'inventer un autre conte. Ici, la notion de « conte-type », mise en œuvre par Aarne et Thompson pour bâtir leur classification est parfaitement opératoire. Chaque conte type renvoie en effet à une « organisation spécifique de séquences narratives et de motifs, que l'on retrouve dans un certain nombre de récits, à savoir les versions, entre lesquelles un degré de variabilité toujours présent n'est pas suffisamment important pour affecter la structure générale » (Aarne, 1910, cité par Belmont, 1999). Chaque conte type constitue à la fois un « espace narratif » autorisant le « vagabondage » et un « espace sémantique » posant « les données d'un problème » (Belmont, p. 17).

Le conte se compose donc d'une succession ordonnée de séquences formant l'itinéraire du récit au sein duquel les motifs, images fortes, capturent l'auditoire. Camille Lacoste-Dujardin, ethnologue, spécialiste de contes kabyles, définit le motif comme suit : « la plus petite unité narrative qui consiste au minimum en un syntagme composé d'un sujet - personne ou chose - et d'une action ». Par exemple : « têter le sein de l'ogresse par surprise pour s'en rendre invulnérable » (citée par Decourt et Raynaud (1999), p. 72). Le motif rend également visible un contexte culturel. Decourt et Raynaud (1999) précisent que le motif « met en jeu le monde des choses et donne à voir non seulement les objets et leurs usages dans la vie quotidienne (realia) mais le monde de l'imaginaire spécifique à une culture donnée » (p. 74).

Ainsi, les variations existantes d'un conte-type correspondraient (entre autres) à des inscriptions localisées et contextualisées (voir l'exemple de *Ti Pocame*, conte antillais et ses variantes en Europe : Cendrillon / Cindarella / Aschenputtel).

### 1.2.2. La situation de contage et les fonctions du conte

La situation de contage rassemble un conteur, des contes et un auditoire, pour un moment d'écoute spécifique, pendant lequel les mains peuvent être occupées à des travaux non bruyants (à la différence d'une écoute religieuse). En Europe, ce temps du conte était celui des veillées. Suivons la description qui en est faite par Anatole Le Braz, rapportée par Geneviève Massignon, collectrice de contes :

*Les grâces récitées en commun, et une fois lue la vie du Saint du jour, les hommes de la maison – tous de rudes travailleurs – se groupaient autour de l’âtre. Les enfants se faufilaient entre leurs jambes ou s’accroupissaient aux deux angles du foyer. Alors, tandis que séchaient les habits, laissant évaporer en vagues fumées la pluie ou la neige dont ils avaient été trempés, depuis le matin, les langues se réveillaient peu à peu. On devisait des travaux du domaine, des nouvelles locales ; puis, ces sujets épuisés, venait le tour des récits merveilleux ou terrifiants. (Massignon, 1981, p.15)*

L’auditoire est lui aussi acteur du moment de conte : les réactions du public conduisent le conteur à s’adapter, à improviser, à détailler, à introduire du suspens. Le conteur entretient une relation de dialogue avec l’auditoire : il peut le prendre à parti, le questionner, le laisser terminer une phrase ou attendre une formule rituelle pour continuer. En Afrique, où l’on conte aussi traditionnellement en fin de journée, le conteur peut avoir un assistant, un « agent rythmique » au sein du public (N’Da K, 1984, p.184). Récepteur privilégié de la parole du conteur, il lui renverra la balle au nom de l’assistance, par des exclamations, des commentaires, ou des questions qui contribuent à une dynamique oratoire très vivante.

### 1.3. **Bref aperçu des hypothèses psychanalytiques concernant le conte**

Les psychanalystes se sont eux aussi intéressés au conte, principalement à cause de sa relation présumée avec l’inconscient individuel ou collectif : le conte, tout comme le rêve, serait une porte d’entrée vers les couches profondes de la psyché. Si *La psychanalyse des contes de fées* de Bettelheim constitue l’ouvrage de référence, d’autres théories ont émergé. Il me paraît nécessaire d’en donner un aperçu, car elles nous aident à considérer le conte sous toutes ses facettes. Je m’appuie pour cela sur quelques interprétations résumées par Carina Coulacoglou (2006) :

*« Roheim (1953) souligne la ressemblance entre les contes de fées et les expériences oniriques. Les contes de fées pourraient provenir d’expériences oniriques racontées et re-racontées. »*

*« Pour Schwartz (1956), le conte de fées, comme le rêve, procède par opposition ou contraste, est illogique, possède une signification manifeste et latente, emploie des symboles, interprète et étend le concept de réalité, est une forme d’expression dramatisée, contient des éléments sexuels et culturels, exprime des désirs, fait preuve d’humour et utilise les mécanismes de condensation, substitution, déplacement, évaluation et surévaluation. »*

*« Pour Bettelheim (1976) les contes stimulent l’imagination de l’enfant et l’aident à voir clair dans ses émotions mais aussi à prendre conscience de ses difficultés tout en lui proposant des solutions possibles aux problèmes qui le troublent. »*

*« Christian Guérin (1989) a développé une thèse originale sur la fonction “conteneur potentiel” du conte -en s’appuyant sur la théorie de Bion-, c’est-à-dire sur sa fonction de transformation des affects ou des objets non pensés, parce que destructeurs du penseur lui-même en représentations tolérables : en représentations capables d’engendrer des représentations. »*

*« Pour Claude de la Génardière (1996), les personnages des contes comme les personnages des rêves sont tous des figures du moi. »*

*« Pour René Diatkine (1998), l’analyse d’un conte ne doit pas être orientée par la recherche d’une signification unique. Dans l’analyse d’un rêve, la polysémie des personnages, des objets, des lieux et des actions permet d’aborder les formes les plus cachées de chacun de nous. “Quand il s’agit d’un conte, c’est une clé précieuse pour comprendre quelqu’un...”(p.338). Chaque “rôle” ne représente pas la totalité d’une personne, mais un de ses aspects, le produit d’une de ses identifications. »*

Cet inventaire rapide nous permet de souligner la richesse cachée du conte, qui, sous des dehors parfois perçus comme simplistes, approche de manière symbolique des questions, des peurs et des désirs existentiels, en leur donnant une forme recevable et intégrable par le psychisme.

## 1.4. Caractéristiques linguistiques du conte : une narration orale structurée et personnalisée

### 1.4.1. Outils d'analyse de la structure

Le conte est un « objet de langage » dont la structure et les constituants ont été analysés selon plusieurs théories. Considérons successivement le travail de Propp, de Greimas, et de Brémond.

Propp, qui travaille sur un corpus de contes russes, publie la *Morphologie du conte* en 1928. Il considère 7 catégories de personnages et 31 types d'actions, qu'il appelle « fonctions ». D'où la définition qu'il propose : « le conte merveilleux est un récit construit sur une succession régulière de fonctions présentées, sous leurs aspects divers, succession dans laquelle certaines fonctions peuvent être omises et d'autres répétées, selon le conte » (Propp, traduction de 1970, p. 167).

Greimas (1966) construit un schéma analytique récapitulatif du récit (applicable au conte), sur la base du rôle « d'actant » de chaque personnage (être animé ou inanimé) :

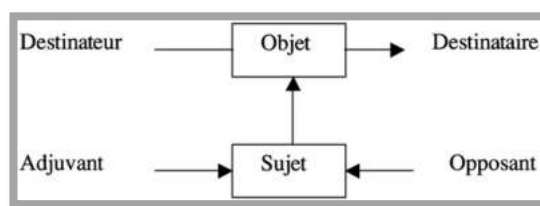


Figure 1 : Modèle actantiel de Greimas

Trois axes portent et motivent les actions : l'axe du vouloir relie le sujet (celui qui accomplit la mission ou la quête) et l'objet (enjeu ou objet de la quête) ; l'axe du pouvoir met en compétition l'adjuvant (qui aide le sujet) et l'opposant (qui nuit à la réalisation de la mission) ; l'axe du savoir ou de la transmission qualifie la relation à l'objet du destinataire (qui commande ou qui impulse la mission) et du destinataire (qui bénéficie du résultat de la mission).

Le schéma actantiel de Greimas complète avec profit le schéma narratif « de base » qui peut être employé pour analyser un conte.

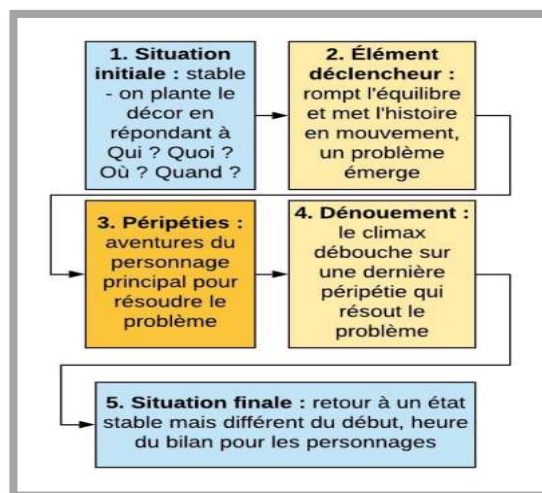
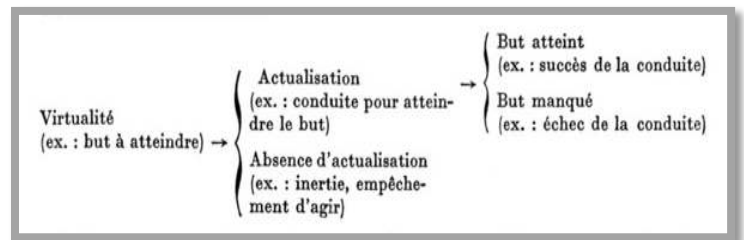


Figure 2 : Le schéma narratif (auteur inconnu) représentation de Frédéric Buffa (<https://booklaunch.io/fredbuffa/schema-narratif>)

Bremond (1966) développe la notion de « possible narratif », en considérant les ramifications engendrées par la réalisation (c'est-à-dire l'actualisation) ou non d'une action, dans une « séquence élémentaire ». Un récit se déploie dans la combinaison de séquences élémentaires.

Figure 3 : C. Bremond - Modèle du réseau des possibles ouvert par la séquence élémentaire  
[https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1966\\_num\\_8\\_1\\_1115](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1115)



Pour analyser les actions dans les *Mille et une nuits*, Bremond (2002, p. 55-56) crée une grille applicable à toute forme de récit bref. Il différencie les personnages « agents », auteurs responsables d'événements, des personnages « patients » qui sont touchés par les événements. Tous les événements peuvent se lire sous l'angle de la conservation (sous-catégories : protection, frustration) ou de la modification (sous-catégories : amélioration ou dégradation). Quatre catégories de valeurs sont adjointes aux événements : l'affectivité hédonique (plaisirs et déplaisirs) ; la valorisation éthique (honneurs et déshonneurs) ; l'évaluation pratique (avantages et inconvénients) ; l'intellect cognitif (savoirs et ignorance, vérité et erreur). Chaque valeur peut s'exprimer dans l'un des champs suivants (p. 59) : corporel, environnemental, économique, sexuel, familial, social, politique, surnaturel profane, religieux.

Ces éléments d'analyse structurale des contes nous permettent de repérer les règles de l'ordonnement de la matière du récit, qui garantissent son intelligibilité pour l'auditoire. Les conteurs respectent la structure et s'appuient sur celle-ci, quels que soient les méandres de leur mise en mots. Étant donné qu'elle est la colonne vertébrale du conte, toucher à la structure pour créer une autre version du même conte, peut faire basculer ce dernier dans un registre de significations différentes<sup>4</sup>.

Toutefois, la structure n'est pas le conte, nous rappelle Serge Martin qui critique violemment l'effet simplificateur de ces analyses. Le conte y est vidé de sa qualité de « discours » où « narration et narré » sont confondus. Il précise, nous invitant à la prudence, à propos de Propp :

*[...] c'est le nez ou l'œil ou la pensée de l'observateur qui sont schématiques, simplificateurs, et non les objets culturels transmis de génération en génération qui sont réductibles à des "schémas". Car, soit on les considère indépendamment des réseaux dans lesquels ils s'insèrent, soit on les simplifie dans leur complexité propre. C'est cette complexité, ces réseaux qui se sont transmis dans des modifications sans cesse à l'œuvre dans les modes d'appropriation et de diffusion, dans des pratiques sociales extrêmement diverses et plurielles, dans des activités humaines concrètes et historiques. Il est facile de s'en défaire, il est plus difficile d'en tenir compte et de reconnaître notre impuissance, nos méconnaissances et d'en tirer les conclusions. Les contes et les contages sont des objets d'observation pour des sujets qui ne se laissent pas prendre parce que les contes et les contages sont des lieux de liberté, les lieux du discours parmi d'autres.* (Martin, 1997, p. 33-34)

<sup>4</sup> L'analyse comparative de deux versions de La princesse au petit pois (Grimm-Andersen), menée par Jean-Michel Adam et Ute Heidmann en témoigne. Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2002). Réarranger des motifs, c'est changer le sens. Princesses et petits pois chez Andersen et Grimm. In A. Petitot (dir.), Contes : l'universel et le singulier (p.155-173). Editions Payot Lausanne.

#### 1.4.2. Délimiter un espace-temps fictionnel : les formules

Après avoir approché la notion de structure du conte, abordons d'autres éléments langagiers nécessaires à un moment de contage : les formules ou formulettes, phrases rituelles énoncées pour entrer et sortir de l'univers du conte. Les premières signifient à l'auditoire que l'on quitte le domaine du quotidien, de l'information, du commentaire, du bavardage pour rejoindre un espace-temps différent, qui demande l'attention de tous. Dans l'univers fictionnel qui s'ouvre alors, le rapport à la vérité/à la réalité est différent : le conteur est en droit de mentir, de broder<sup>5</sup>, de donner vie à des personnages merveilleux.

Les formulettes, portes d'entrées ou de sortie du conte, sont issues de la tradition ou créées sur mesure par les conteurs. Elles sont extérieures au conte lui-même, et peuvent être employées pour plusieurs contes différents :

« Que mon conte soit beau et qu'il se déroule comme un long fil. » (Muriel Bloch, conteuse)

« Voici, mon conte est fini, je le plie et le mets dans vos oreilles ainsi vous vous en souviendrez et le raconterez à votre tour. » (conteuse originaire du Niger)

Le plus souvent, une formule introductive annonce le début véritable du conte : *Il était une fois...*, nous transporte à la fois dans un ailleurs et dans un temps indéfinis, étrangers à notre « ici et maintenant ». En ritualisant l'entrée puis la sortie de l'univers des contes, le conteur met également en place sa relation avec le public, en l'instaurant comme partenaire : certaines formules demandent de ce fait la participation de l'auditoire.

En voici un exemple :

*Messieurs et dames si je dis bonsoir c'est parce qu'il ne fait pas jour et si je dis pas bonne nuit c'est auquel-que la nuit sera blanche ce soir comme un cochon-planche dans son mauvais samedi et plus blanche même qu'un béké sans soleil sous son parapluie de promenade au mitan d'une pièce-cannes é kria ?*

*(public) : é kraa !*

(formule créole, mise dans la bouche du conteur Solibo Magnifique dans le roman éponyme de P. Chamoiseau (1988), NRF.)

Ces moments d'entrée et de sortie peuvent être soulignés musicalement.

#### 1.4.3. Enjeux de la parole dans le conte

Sylvie Loiseau nous sensibilise, dans *Les pouvoirs du conte* (1992, p. 56-80) à d'autres traits d'oralité qui donnent au conte sa saveur. D'une part, les jeux sonores, sous forme de répétitions, assonances, allitérations et formules rimées appellent à écouter la langue dans sa musicalité. D'autre part, la parole, dans toutes ses nuances, tous ses usages et impacts multiples s'invite à l'intérieur des contes et offre aux auditeurs un panorama des potentiels du langage : paroles de salutation, de négociation, de séduction ; formules magiques, vœux et injonctions à valeur performative; parole menteuse aux conséquences délétères ou salvatrices ; parole empêchée ou interdite ; parole en l'air aux retombées inattendues ; parole rusée, réponse habile qui

<sup>5</sup> *Broder* au sens vieilli, donné par le Trésor de la Langue Française informatisé : "ajouter des détails, des circonstances souvent imaginaires à une histoire ou à un récit". <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/broder>

aide à sortir d'un mauvais pas ; parole incomplète ou incomprise qui induit en erreur le destinataire ; parole adressée au faux destinataire.

Pour Loiseau (1992, p. 66) : « Les pièges du trop-parler, du mal-parler, du non-parler balisent le difficile territoire du Verbe et en rendraient les explorations dangereuses sans cette cartographie qu'en dressent les contes. » Elle ajoute : « Les contes sont un formidable lieu d'apprentissage de la langue, par l'exemple de la mise en parole qu'ils impliquent nécessairement – c'est la performance du conteur – mais aussi par le démontage, le grossissement des mécanismes de fonctionnement de la langue qu'ils favorisent ».

Bernadette Bricout (2006) souligne un autre aspect de la parole dans les contes, en nous rappelant de façon très poétique, que le conte est le lieu où il nous est possible de comprendre la voix de tout être, dans le grand Tout du cosmos :

[...] nous donner à entendre les voix de l'univers par le biais de l'imitation. Il convient d'évoquer ici ces récits qu'on appelle des mimologismes : ils nous proposent une interprétation humaine des chants d'oiseaux, des cris d'animaux, du tintement de la cloche, d'un froissement de feuilles, de tous ces bruits que nous entendons tout au long du jour sans comprendre ce qu'ils ont à nous dire. Car ils parlent un langage obscur dont nous avons perdu la clé. [...] Les mimologismes nous renvoient à ce temps où les bêtes parlaient. Il suffit de tendre l'oreille. (Bricout, 2006, p. 283-284)

#### 1.4.4. Le conte fait partie du trésor de la littérature orale

On appelle littérature orale l'ensemble des mythes, contes, légendes, proverbes, prières et devinettes, transmis de bouche à oreille. Cette forme de littérature relève pour Bernadette Bricout (2006) de la mémoire longue de l'humanité. Elle précise que le conte diffère du mythe ou de la légende, en cela qu'il est porteur d'un « passé indéfini », le temps de la fiction. Les termes d'orature ou d'oraliture qui sont parfois employés, signalent qu'au sein de cette parole mouvante des contes, c'est bien une forme littéraire qui se déploie, narration subtile basée d'une part sur l'art du conteur, mais aussi sur ce qui pourrait être qualifié de « poétique des profondeurs ».

Nicole Belmont (1999) nous éclaire sur ce point, en s'appuyant sur Bachelard :

*Gaston Bachelard parlait de la « communicabilité » de l'image poétique, qui possède une valeur de transsubjectivité. Si la poésie nous touche, c'est parce qu'elle a la faculté de transcender la subjectivité du poète pour affecter celle de ses lecteurs. Plus encore, ajoute Bachelard "l'image poétique a touché les profondeurs avant d'émouvoir la surface" (Bachelard 1970, p.7).*

*Le conte fait de même. Ses images et mises en scène possèdent ce pouvoir de transsubjectivité. En ce sens elles sont poétiques. Mais ce pouvoir ne s'exerce qu'au niveau profond, alors que l'histoire, la narration retient l'attention au niveau superficiel. (Belmont, 1999, p.133)*

#### 1.5. Du côté des conteuses : la force d'une rencontre

Pour terminer cette présentation du conte, il m'a paru pertinent d'écouter le témoignage de deux conteuses de ma connaissance : Paulette Vaissière (institutrice à la retraite et Conteuse de l'Aude) et Sylvie Meylan, qui conte en français dans la région de Lucerne et qui a accompagné le groupe d'apprenant.e.s de la HEP dans sa découverte du conte. En tant que praticiennes du conte, elles participent à la transmission d'une culture de contage héritée des anciens. J'ai classé leurs réponses de manière thématique.

**Choisir un conte** : toutes deux expriment l'importance de conter ce qui résonne en elles, de manière presque inconsciente : « J'ai tout plein de livres de contes. J'en prends un au hasard et je les lis les uns après les autres

jusqu'à ce que l'un d'eux me fasse un clin d'œil. » (Sylvie M.) « Les années de pratique me font dire que c'est le conte qui me choisit. » (Paulette V.)

**Mémoriser et se préparer à conter** : il faut prendre le temps de s'approprier le conte pour en faire une mise en mots personnelle fluide, par immersion. « Je le lis deux fois. Je fais une photocopie pour y annoter mes remarques. Je fais le dessin de la trame. Ensuite je prends un bain et, dans l'eau chaude, je réfléchis à tous mes personnages, les situations, les décors, les vêtements. » (Sylvie M.)

**Le lieu de contage** : l'installation contribue à faire du conte un moment à part dans le flux de la journée. Chacun doit se sentir accueilli dans l'espace de contage. « Je ne conte jamais à des enfants derrière des pupitres, j'ai toujours préparé avec soin le lieu où je raconte. Les enfants sont, soit en cercle, si la classe est seule, soit en demi-cercle pour deux ou trois classes. Les enfants sont bien assis sur des petites chaises ou des tapis ou des coussins ou des bancs. Je suis face à eux. Tous doivent me voir, et je dois les voir tous. » (Paulette V.)

**Rituels d'entrée** : à l'aide d'objets et de formulettes, les conteuses assurent la transition vers l'espace fictionnel. Paulette V. possède un sac avec quelques accessoires qu'elle dépose tranquillement sur une table basse à côté d'elle, ce qui initie un dialogue avec son auditoire (une fée protectrice, un lutin, un bougeoir et une bougie, des allumettes, un paquet de mouchoirs). Avec les adultes et les adolescents, elle utilise un collier de perles disparates, qui représentent chacune un conte : une personne de l'auditoire peut choisir. Sylvie M. a une « lampe-livre » qui s'allume lorsqu'elle ouvre le livre. Puis viennent les formulettes.

En écho au témoignage des conteuses, *les dix principes du conteur* d'Edith Montelle (1996) rendent compte à la fois des actions préparatoires et de l'attitude mentale permettant un accueil et un don du conte :

- 1 Après avoir choisi le conte à raconter, laisser passer au moins une nuit : le rêve joue le rôle de fixateur.
- 2 Se l'entendre dire à haute voix avant de le raconter aux enfants : le conte ne se réalise qu'à l'oral.
- 3 Créer un rituel (musique, bougies, fleurs, chant) qui ouvre pour l'enfant la porte de la fiction. Les bornes du fictionnel doivent être claires pour lui.
- 4 Conter est une fête, un partage : le conteur ne doit pas être seul dans sa bulle.
- 5 Le silence est la respiration du récit : dans les plages de silence, l'auditeur invente son histoire.
- 6 La gestuelle, qui n'est ni mime ni théâtre, enclenche des images mentales. Par son regard, le maître conteur accroche l'attention de tous ses petits auditeurs : chacun a ainsi l'impression que le conte s'adresse à lui seul.
- 7 Les bruitages donnent vie et relief : s'inspirer des inventions des enfants
- 8 Préférer le dialogue au style indirect, en vivant chaque personnage dans ses intonations, dans sa voix, dans sa posture, dans ses mimiques.
- 9 Répéter, même aux plus grands, au moins trois fois le même conte : à chaque écoute se dévoile un niveau de compréhension, ce qui est observable dans les dessins.
- 10 Reprendre un conte déjà raconté plusieurs mois auparavant, comme un vieil ami oublié : c'est ainsi que les enfants entrent en littérature. Ces histoires réentendues et aimées constituent la culture commune du groupe, élément fondateur qui sert de ciment, qui apporte une bonne cohésion à la classe. (Montelle, 1996, p. 73)

## 1.6. Halte récapitulative au terme du chapitre 1

Ce premier chapitre nous a familiarisés avec le conte de tradition orale, une pratique sociale ritualisée mais aussi un art. Sur le plan du langage, le conte se caractérise par une narration évocatrice personnalisée,

structurée selon des règles transmises par imprégnation. Le conte engage la personne conteuse de tout son être, dans une relation à l'auditoire, partenaire par l'écoute.

Différents modèles d'analyse ont été proposés pour rendre compte des régularités de structure des contes. Ils permettent de comprendre comment s'organisent ces récits, mais sont inopérants pour approcher la dimension poétique du conte, qui semble agir de manière inconsciente et profonde dans la psyché humaine.

Quittons maintenant la scène des « conteries » ou séances de contage traditionnelles pour nous attarder dans les lieux de formation au conte, afin de nous renseigner sur les rôles sociaux actuellement remplis par ce dernier.

## 2. Le conte dans les espaces de formation : quelle place et quels rôles lui sont dévolus ?

Pour préparer la recherche-action au cours préparatoire de la HEP de Lucerne, il me semble indispensable d'analyser en amont ce que recouvrent des programmes de formation au conte, qu'ils soient proposés directement par des associations de conteurs ou relayés par des organismes de formation. Par ailleurs, la question de former par le conte, grâce au conte se pose également : je présenterai un ouvrage à l'usage de formateurs.

Ces informations, situées hors du champ de la didactique des langues me permettront éventuellement d'envisager des atouts liés au conte et au contage pour la formation d'enseignants.

### 2.1. Les indices donnés par les sites de formation au conte

À titre d'exemples, j'ai sélectionné sur Internet huit sites offrant une initiation au conte pour en comparer le contenu. Deux sites sont spécialisés en littérature orale : Le CMLQ (Centre méditerranéen de littérature orale) et l'oreille qui parle (Association des conteuses et conteurs du canton de Vaud - Suisse). Les six autres sites sont des organismes de formation<sup>6</sup> pour lesquels le conte constitue un outil parmi d'autres. Les publics des formations proposées travaillent dans des métiers de l'humain : enseignants, professionnels du soin, animateurs, éducateurs, professionnels de la petite enfance ou toute personne intéressée par les contes.

Les formations d'initiation durent, suivant les prestataires de 1 à 40 jours. Sans surprise, ce sont les deux sites spécialisés dans le conte qui proposent les formations les plus approfondies (44h et 2x20 jours).

L'objectif final commun à toutes les formations est de pouvoir conter à un groupe. De ce fait, les programmes des huit sites se rejoignent sur deux grands axes de formation : acquérir une culture du conte et développer

---

<sup>6</sup> Liste des 6 organismes retenus :

- SOFOR : Sud-Ouest Formation Recherche (Bordeaux-France)
- La ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente (Belgique)
- Institut d'éco-pédagogie (Belgique)
- Fédération des foyers ruraux de Seine et Marne (France)
- GRIEPS : organisme de formation et de conseil pour les professionnels de santé (France)
- IFATC : Institut de formation et d'application des thérapies de la communication (France)

une pratique de conteur. Ainsi retrouve-t-on dans toutes les formations des apports théoriques concernant le conte (structure narrative, aspects symboliques), le travail du conteur (voix, présence scénique, créativité), le rapport avec l'auditoire (moduler le récit, interagir).

Quatre programmes de formation développent explicitement l'axe créatif du contage, en insistant sur une prise en charge personnalisée du récit : travailler à partir des souvenirs sensoriels des participant.e.s et de leurs émotions (Institut d'éco-pédagogie), « jeux de créativité verbale et non verbale pour animer les personnages » (Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente), « trouver ses propres images et se détacher du texte » (Foyers ruraux). En revanche, le CMLO met en garde contre la surcharge d'informations pour le public et appelle à trouver un équilibre entre « description et suggestion ».

Plusieurs fonctions sont attribuées au conte, selon le type de situation professionnelle (ou non professionnelle) où celui-ci se déploiera. Ainsi, pour la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, le conte peut servir, dans le domaine de l'animation à :

- *animer un groupe (prise de parole, écoute, créativité, ouvertures d'esprit, thèmes abordés).*
- *mettre en relation (générations, cultures, personnes).*
- *transmettre (savoirs, savoir-faire, attitudes).*
- *porter des projets et soutenir l'intelligence collective (la métaphore)*

La fonction de médiation du conte est particulièrement mise en valeur dans les formations dédiées aux professionnels du soin, ce qui apparaît, tant dans un titre (« Le conte, un médiateur de la relation de soin - GRIEPS), que dans les arrière-plans théoriques développés sur le site de SOFOR (« la fonction organisatrice du conte : l'apaisement des angoisses et des conflits par leurs mises en représentations »), ou de l'IFATC (« désamorcer les conflits psychiques »).

Dans chacun des huit programmes, les participants ont un rôle actif et sur-mesure : il est question au CMLO de choisir les récits avec lesquels on « entre en résonance » pour se créer un répertoire, des temps de relaxation sont prévus dans la formation « Osez le conte » de la Fédération des foyers ruraux, une réflexion collective sur la pertinence du conte pour sensibiliser aux enjeux environnementaux est proposée dans la formation de l'Institut d'éco-pédagogie.

Remarquons pour terminer que toutes ces formations sont menées par des conteurs/conteuses sauf celles en milieu thérapeutique où un praticien de santé est responsable de formation, parfois accompagné d'une intervenante conteuse.

On retiendra de ce mini-panorama, que se former au conte (texte oral) signifie principalement se former à l'activité de contage avec un auditoire. Les participants épousent deux rôles, conteur ou auditoire, en alternance. La situation de contage apparaît comme organisatrice de la formation : éducation à la parole conteuse et expérience de l'écoute se vivent de manière tout aussi intensive.

## 2.2. L'ouvrage « Former par les contes »

L'ouvrage *Former par les contes* de Philippe Coste et Martine Bigeard (2017) confirme l'entrée du conte dans les formations entrepreneuriales. Destiné aux formateurs dans les branches de communication, vente,

management et développement personnel, il se veut un outil pratique et efficace pour apprendre à intégrer le conte dans une formation, grâce aux fiches pratiques qui encadrent chacun des 26 contes proposés. Dans un tableau thématique récapitulatif (p. 57) la langue des managers croise de manière inhabituelle l'univers des contes. Par exemple, le conte *Chittesch et Danesh* est mis en relation dans ce tableau à double entrée avec « la fonction RH » et « les techniques de vente ». La fonction principale de ces contes est donc de transmettre sous une forme narrative séduisante la substance de la formation. Le conte a fonction à la fois d'amplificateur et de simplificateur du message. Ainsi, s'adressant au lecteur :

*Vous tirerez parti de la puissance du conte soit pour sensibiliser, annoncer, ouvrir une séquence, une journée, un stage, soit pour résumer, provoquer et prolonger la réflexion, et transmettre l'essentiel d'un contenu.* (Coste, 2017, p. 11)

Le travail du conteur est ramené à un exercice de bonne lecture, texte en main, s'appuyant sur « les deux piliers : simplicité et sincérité » (Coste, 2017, p. 33). L'apprenti-conteur est guidé dans sa préparation : lecture en silence puis à voix haute, assis puis debout, enfin face à un public. Il est recommandé de laisser le conte « transmettre tout ce qu'il possède : émotions, couleurs, sens, intentions, sentiments » (Coste, 2017, p. 42). Pour s'aider dans cette entreprise, le « solfège du conteur », sorte de code de transcription, indique les modulations de ton, rythme et débit.

La richesse des contes est mise en valeur dans le premier chapitre de l'ouvrage, mais il est fait peu de cas par la suite de l'art du contage. Contrairement aux formations proposées dans les métiers de l'humain, l'aspect superficiel du travail sur le matériau conte peut dérouter et décevoir dans cet ouvrage.

### 2.3. Halte récapitulative au terme du chapitre 2

Ce deuxième chapitre nous a permis d'explorer ce que recouvrait une formation au conte axée sur l'activité de contage : les participant.e.s font l'expérience d'être auditeurs/trices puis conteurs/conteuses, après avoir enrichi leur culture du conte et avoir développé leur créativité. Nous avons également noté que le conte peut être réduit à une forme de storytelling au message à peine déguisé, où une symbolique parfois grossière et cousue de fil blanc sert de métaphore pour des situations professionnelles.

Approchons-nous maintenant de la classe de langue.

## 3. Le conte en classe de langue : un support d'apprentissage comme les autres ?

De quelles manières le conte de tradition orale (ou conte populaire) a-t-il trouvé sa place dans les cours de langue ? Quels objectifs lui sont attribués ? Quels types d'activités lui sont associés ? Matériau issu et nourri de la transmission orale, est-il un ambassadeur de l'oralité ? Au sein de mon cours de FLE, où les futur.e.s enseignant.e.s sont en premier lieu des apprenant.e.s de langue, le conte peut-il être utile ?

Je m'attacherai tout d'abord à repérer quelques pistes dans l'offre éditoriale, en reprenant, dans les pas de Nadja Maillard et Dominique Ulma (2018), leur tour d'horizon réalisé à partir du dépouillement systématique de la revue *Le français dans le monde* (désormais FDLM) de 1980 à 2016. Puis j'analyserai comment deux

manuels de FLE développent une approche du conte. Je m'intéresserai ensuite aux options ouvertes en classe de FLM et conclurai par la mise en regard de quelques travaux de recherche.

Mon fil conducteur d'analyse dans ce troisième chapitre sera le rapport à l'oralité. Il me semble que se niche là toute la tension interprétative entre le conte considéré comme un objet textuel (oral ou transcrit), et le conte abordé comme une pratique langagière et sociale<sup>7</sup>. Cette tension va in-fine orienter les modalités ma recherche-action.

### 3.1. L'offre éditoriale en FLE : bilan de la présence du conte

Dans l'article intitulé Quand la marmite du conte déborde dans...la classe de FLE Maillard et Ulma (2018) considèrent quatre décennies d'accueil du conte sur les terres de la didactique du FLE. La présence d'articles, de fiches pédagogiques, de dossier spécial-conte dans la revue FDLM leur sert, par ricochet, d'indicateur de l'intérêt porté au conte en classe de langue. Attentives à considérer l'objet conte dans sa dimension littéraire, elles ne distinguent pas les contes de tradition orale des contes littéraires d'écrivain, d'autant que les occurrences concernant l'un ou l'autre type se répartissent presque à moitié (19/22) dans leur corpus.

L'analyse des différentes contributions dans FDLM montre que le travail sur le conte est d'abord principalement mené selon le canevas des quatre compétences langagières (typique de la classe de FLE). Cette approche ne fait pas du conte un matériau à part : on aborde le conte comme on aborde tout autre « texte ». On remarquera que les occurrences liées à l'oral sont au nombre de 17, c'est à dire moins que le travail sur la langue (19), ou sur la structure narrative (21). La question de l'oralité n'apparaît donc pas être au cœur du travail sur le conte, même si en 2006 un dossier « le conte, un atout pour l'oral » insiste sur ce potentiel.

Aux finalités plutôt langagières, s'adjoignent plus intensivement dans la décennie 1990-2000 ce que les deux chercheuses appellent des « objectifs humanistes », qui replacent le conte dans des réseaux (amphi)textuels, (inter)culturels, sociaux et psychoaffectifs et autorisent sa fréquentation par tous types d'apprenant.e.s.

Maillard et Ulma rappellent que les objectifs assignés au conte sont à lire en parallèle avec les méthodologies en vogue dans chaque décennie, de l'approches communicative au développement de la perspective actionnelle, porté par le CECRL, en passant par l'éclectisme. Remarquons à cette occasion que le conte, en quelque sorte, se plie aux usages du FLE, plus que le FLE ne se plie aux pratiques conteuses.

Les chercheuses insistent dans leur conclusion sur la multiplicité des finalités d'exploitation du conte :

*Sur la période de notre étude, le conte est travaillé pour le développement intellectuel, social, culturel, psychologique, langagier, linguistique de l'enfant / de l'apprenant ; pour sa qualité de pont entre oralité et écriture : la richesse de ses contenus (archétypes de personnages, lieux, motifs, symbolisme des situations, identification du lecteur / auditeur) ; la puissance de ses contenants (analyse structurale selon Propp ; schéma actantiel selon Greimas ; possibles narratifs selon Brémond, états du récit selon Larivaille) ; l'imaginaire et la fonction symbolique ; les dimensions sociale et anthropologique (initiatique et explication du monde). (p. 266-267)*

---

<sup>7</sup> Remarque : le théâtre est traversé par la même tension. Le texte d'une pièce est un matériau qui ne s'actualise que dans son incarnation sur scène. Il est toutefois possible d'étudier une pièce en classe de FLM/FLE sans jamais la jouer, ni avoir accès à une représentation théâtrale...Cela a-t-il encore un sens ?

La recherche menée par Maillard et Ulma montre donc l'intérêt porté au conte dans le domaine du FLE, dans un spectre large d'utilisation.

À titre d'exemple d'exploitation du conte en classe de langue pour un public adulte, j'analyserai succinctement les propositions de deux manuels : *le Nouveau Rond-Point 2 – B1* aux Éditions Maison des langues (2013) et l'ouvrage *Il était une fois des contes*, aux éditions FLE PUG, entièrement dédié au conte en FLE.

Comme fil rouge, je choisis encore une fois d'étudier la conception de l'oralité qui est associée au conte dans ces ouvrages.

### 3.1.1. Exemple 1 : le parcours autour du conte dans le manuel « Nouveau Rond-Point 2 »

Le tableau ci-dessous présente un résumé succinct du dossier du Nouveau Rond-Point 2 (niveau B1).

Plan du dossier 9 - « <i>Il était une fois...</i> » (Éléments en lien avec les contes) Manuel Nouveau Rond-Point 2 - Editions Maison des langues			
Rubrique	Supports	Activités	Pages
Ancrage	Illustration rassemblant les personnages de plusieurs contes	Associer des extraits de textes à des illustrations de contes	p.90-91
En contexte	CD : savoirs sur le conte par une « spécialiste de littérature orale »	Répondre à un quiz écrit de connaissances théoriques sur le conte, vérification grâce à l'écoute	p. 92
En contexte	Texte du Petit Poucet présenté sur des étiquettes en désordre fond de page : illustration pastel du conte	Recomposer l'histoire Identifier le passé simple	p. 93
Formes et ressources	Thème grammatical : les articulateurs temporels ou logiques Exemples de la leçon de grammaire : phrases tirées de contes	Aucun des exercices n'est en relation avec le conte	p.94-95
Tâche ciblée	Conte philosophique	Lecture active : intégrer les connecteurs pour organiser le récit	p. 96
Tâche ciblée	Illustrations mélangeant des héros de contes Cartouche « stratégies » invitant à employer les marqueurs temporels et les connecteurs logiques	Tâche d'écriture créative en petits groupes : détourner un conte connu en intégrant un intrus dans l'histoire	p.97
Regards croisés	Présentation écrite de la langue créole 3 photos d'habitants des îles Une partie du conte Ti Pocame (texte écrit) CD Le conte Ti Pocame (lecture à haute voix)	Lire le début du conte, remarquer la ressemblance avec Cendrillon, Inventer/deviner la fin du conte Contrôler avec le CD	p.98-99

Tableau 1 : Résumé du dossier sur le conte dans *Nouveau Rond-Point 2*

Le neuvième dossier (sur 10) du manuel Nouveau Rond-Point de niveau B1 s'intitule « il était une fois... ». Il est entièrement dédié au conte, sauf les deux pages « formes et ressources ».

L'univers du conte est considéré comme un arrière-plan culturel commun aux apprenant.e.s : il ne s'agit pas de découvrir les contes, mais plutôt de réactiver des souvenirs. La première activité (associer des phrases de contes à des illustrations), tout comme la reconstitution du conte du Petit Poucet en témoignent.

L'entrée dans les contes se fait par l'écrit, tout au long du dossier. On remarquera avec étonnement que le conte antillais de Ti Pocame, inscrit dans la collection des variations de Cendrillon, a été privé de toute trace de créole, alors même que la langue créole, langue orale, constituait le thème de la rubrique « regards croisés ».

À l'aune de l'oralité, le dossier 9 est très décevant : si les apprenants sont conviés à raconter leur conte contenant un personnage intrus (« À vous de raconter ! ») il n'est pas établi de différence entre conter et lire à haute voix. Le modèle sonore (de piètre qualité) proposé pour le conte de Ti Pocame se limite à une lecture au pas de charge. Il n'est pas non plus suggéré à l'enseignant d'endosser le rôle du conteur. Un parcours rapide du guide pédagogique montre qu'une activité orale est prévue à la rubrique « pour aller plus loin » à partir du Petit Chaperon Rouge. Il s'agit, collectivement, de reconstruire l'histoire, en prenant conscience des variations rapportées par les différents participants...avant que l'enseignant ne distribue le texte de Perrault à lire, pour que chacun y repère des différences avec sa propre version. Là encore, l'occasion d'écouter ensemble un conte n'a pas été saisie.

### 3.1.2. Exemple 2 : le positionnement de l'ouvrage de FLE « Il était une fois des contes »

L'ouvrage de Denisse (enseignante de FLE) et Lauginie (enseignante de FLE et conteuse), intitulé Il était une fois des contes est destiné aussi bien à des enseignants de FLE qu'à des apprenants souhaitant travailler en autonomie. Dans le premier chapitre, « Avant de commencer », le lecteur se familiarise avec les ingrédients des contes, grâce à de courtes activités. Ainsi sont abordés les personnages, objets et lieux typiques, puis la structure des contes, les types de quête, les formules et pour finir les variantes. Dix-sept contes traditionnels sont ensuite répartis en quatre chapitres : contes des origines, contes pour rire, contes d'amour, contes de sagesse ou du bien et du mal. L'origine de chaque conte est signalée, ainsi que le niveau de langue minimum pour pouvoir l'apprécier. Le parcours d'exploitation suit toujours les mêmes étapes :

Pour entrer en lecture : contextualisation du conte, deux activités visant à faciliter la lecture en donnant des clés culturelles, lexicales ou sémantiques.

Pour lire : conte sous forme écrite + CD (plusieurs conteurs/ conteuses racontent de façon expressive). Les éléments dans d'autres langues sont traduits en bas de page.

Pour comprendre : activités de compréhension globale puis détaillée

Pour dire ou pour écrire : activités d'écriture créative s'appuyant sur la structure du conte donné à lire/ à écouter précédemment ; activités de mémorisation ; activités de contage (randonnée, détailler un moment du conte, composer un conte) ; transformation d'un conte en scène de théâtre à jouer ; discussion/débat sur un thème abordé dans le conte ; réflexion sur les différences entre écrit et oral ; échanges interculturels à partir des traditions/ rites/ modes de vie décrits dans le conte.

Les auteures font parfaitement la différence entre lire à haute voix et conter. Ainsi, page 18, il est proposé un répertoire de détournements de contes : « (...) vous écrirez un conte à votre façon, que vous pourrez lire ou raconter à haute voix ». De plus, des éléments d'aide au contage sont proposés dans la rubrique « Pour dire ou pour écrire » de plusieurs contes. L'oralité est valorisée dans cet ouvrage, sans exclusivité.

Les auteures insistent dans l'avant-propos sur la capacité du conte à nous faire voyager de culture en culture, au centre de l'humanité :

*Les croisements de langues, de cultures, de symboliques au travers des contes francophones sont en soi un pas vers la décentration, puisque l'opportunité de ne pas se limiter à des contes issus de la culture française donne l'occasion de s'ouvrir à des cultures autres. Nous ramenant à notre condition humaine, les contes nous donnent l'opportunité de nous interroger sur les références à des coutumes, des mythes, des valeurs, des principes différents et de nous confronter à des représentations ou à des stéréotypes. » (Denisse et Lauginie, 2015, p. 6)*

### 3.2. Le conte en classe de FLM : des pistes didactiques transposables au FLE ?

Six ouvrages<sup>8</sup> à destination des enseignants (et du grand public) nous renseignent sur les possibilités d'intégration du conte à l'école, en langue maternelle / langue de scolarisation, pour des enfants ou des adolescents. Tous les auteurs plaident vigoureusement pour l'emploi du conte en situation d'apprentissage de la langue, sous des formes variées. Voici une présentation synthétique de leurs arguments.

Sylvie Loiseau, dans *Les pouvoirs du conte* constate la richesse des situations de langage propres au conte, pouvant aider les enfants vers « le chemin de soi-même ». Elle enjoint les enseignants à se dégager de l'écrit et à expérimenter pleinement la situation de contage.

Popet et Roques, dans *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* (2000), proposent un récapitulatif détaillé des savoir-faire mis en jeu dans les activités de contage (voir ci-dessous). Leur parcours pédagogique se compose de trois étapes : apprendre à écouter, comprendre et mémoriser, apprendre à raconter. L'écrit n'est pas laissé de côté mais mis au service du projet : écrire pour comprendre, pour comparer des versions, pour se représenter, pour décoder, pour anticiper, pour transposer, pour améliorer le contage (p. 33 à 37).

---

<sup>8</sup> Par ordre de parution :

- *Les pouvoirs du conte* de Sylvie Loiseau (1992)
- *Paroles conteuses* d'Edith Montelle (1996)
- *Les contes à l'école* de Serge Martin (1997)
- *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* d'Anne Popet et Evelyne Roques (2000)
- *Contes et diversité des cultures- le jeu du même et de l'autre* de Nadine Decourt et Michelle Raynaud (2003)
- *La parole contre l'échec scolaire-la haute langue orale* de Christian Montelle (2005)

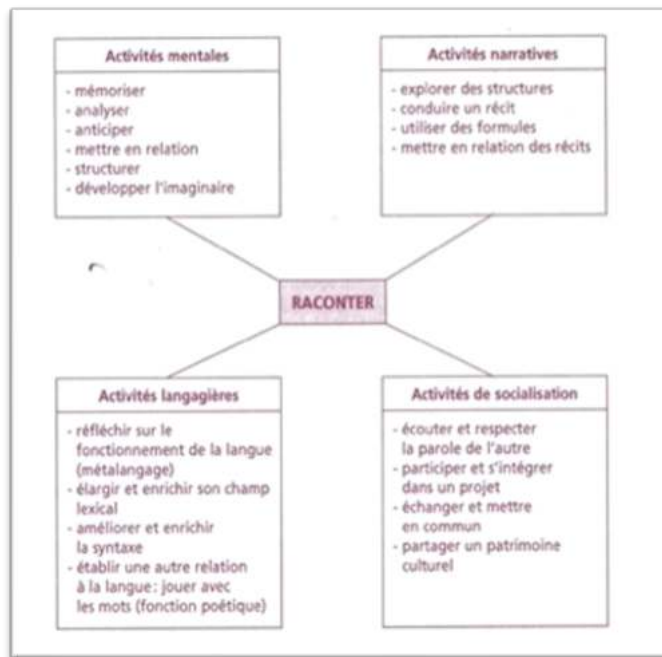


Figure 4 : Comment apprendre à raconter permet de développer des savoir-faire et savoir-être variés. (Schéma extrait de : Popet et Roques, (2000, p.20))

Christian Montelle dans *La parole contre l'échec scolaire - La haute langue orale* (2005) invite à une « lecture par l'oreille », en insistant sur l'importance d'une éducation à l'écoute. Il met en avant le principe de réitération qui permet à l'auditeur d'approcher différents niveaux de sens.

Montelle attribue aux différentes catégories de contes des fonctions de formation distinctes. Par exemple, les randonnées, contes d'énumération, sont particulièrement adaptées à la découverte des structures narratives, qu'il liste de manière imagée : « accumulation, énumération, enchaînement, dents de scie, ballon de baudruche, cercle éternel, toboggan, montagnes russes ». Il rappelle que la posture de conteur nécessite « la conviction du locuteur, son adhésion pleine et entière à ce qu'il dit. Si celui qui raconte déguste tel repas plantureux, voit la créature de rêve, tremble avec le héros d'une peur véritable, les auditeurs vivent le récit avec lui » (p. 213).

Edith Montelle, conteuse, consacre justement un recueil de *Paroles conteuses* aux randonnées, qui étaient à l'origine des histoires-énumérations accompagnant un trajet à pied pour faire paraître plus court le chemin. Elle signale que les randonnées étaient contées par les adolescents en soirée de conte, comme premier essai de mémorisation réussie pour ces apprentis-contes. Pour elle, les randonnées, par leur prosodie empreinte de répétitions, développent « l'oreille poétique ». Elles sont aussi utiles pour mieux maîtriser la langue, par les rapports circonstanciels, la logique intratextuelle et la richesse lexicale qu'elles déploient, mais ne doivent pas, à ses yeux, être instrumentalisées pour un travail de grammaire plus formel. C'est en effet par imprégnation qu'elles participent d'un enrichissement langagier.

Serge Martin dans *Le conte à l'école* (1997), Nadine Decourt et Michelle Raynaud dans *Contes et diversité des cultures - le jeu du même et de l'autre* (2003), prennent des positions un peu différentes, sans opposer l'oral à l'écrit. Ces auteurs insistent sur l'importance de l'étude comparative de différentes versions du même conte. Serge Martin met au premier plan la lecture d'albums nés de la matrice d'un conte, en considérant également

les illustrations. Decourt et Raynaud, au sein de classes multiculturelles, animent un travail de comparaison entre plusieurs versions d'un même conte, mené sous forme de tableau. En récapitulant les répétitions / transformations / absence d'éléments ou motifs d'une version à l'autre, les élèves prennent conscience des motifs du conte et entrent dans l'art de la réécriture, ce qui permet « un rapport au texte fait de liberté ».

Je remarque que les auteurs présentés considèrent tous le conte comme un matériau enrichissant tant sur le plan individuel que collectif, en classe. Ils se rejoignent également sur le fait que le conte a l'avantage d'être un matériau d'un abord facile qui conduit à un approfondissement langagier, à une mise en action de la créativité langagière et/ou à un développement de la capacité d'analyse textuelle.

Les pistes didactiques proposées, par leur cohérence et leur dimension immersive me paraissent tout à fait transposables en classe de FLE.

### 3.3. Voix, corps et émotions : travailler le conte en classe de langue – Bilans d'expériences didactiques

J'ai sélectionné quelques travaux de recherche approchant le conte en classe de langue. J'ai choisi uniquement ceux s'appuyant sur une vision holistique, globale et humaniste du conte et ai délibérément laissé de côté les approches plus technicistes. Le titre que j'ai donné à chaque compte rendu indique l'axe qui m'a paru particulièrement porteur pour ce travail de recherche.

#### **Des gestes pour comprendre un conte, des gestes pour le mémoriser**

Dans l'article *Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire*, Marie Potapushkina-Delfosse (2013), chercheuse à l'université du Maine explicite le dispositif qu'elle a mis en place dans les classes de CE1 où elle enseigne l'anglais. Elle travaille à partir de contes, d'une part car ils conviennent au mode de "conscience mythologique" spécifique aux enfants de cet âge, selon les travaux de K. Egan, d'autre part parce que le conte est un objet culturel, convenant à la transmission d'une langue-culture. S'appuyant sur les travaux de Marcel Jousse dans *L'anthropologie du geste* (2008), confortée dans son choix par les recherches en neurosciences sur les neurones-miroir, elle commence par mimer entièrement un conte à l'aide de gestes-clés qui en véhiculent le sens. Les enfants miment à leur tour, puis « traduisent » en français ce qu'ils ont compris. Les gestes clés sont ensuite verbalisés en anglais, à l'aide de divers jeux renforçant la mémorisation. La corporalité est ici à la fois un moyen d'accès au sens et un outil de rappel du sens. Les enfants, par groupes, prennent ensuite en charge une théâtralisation plus développée de la structure sémantique et se distribuent les rôles. Pour finir, s'appuyant sur la structure du conte de base, chaque groupe pourra créer de nouvelles histoires en anglais au gré de son imagination, avec l'aide de l'enseignante pour le vocabulaire nécessaire. Cinq contes sont ainsi travaillés sur une année scolaire, avec une progression syntaxique et lexicale mais aussi une complexification de la morphologie des récits. Ce dispositif fait le pari d'une entrée dans la langue anglaise basée sur l'oralité et la gestualité.

## **Le conte pour entrer dans une autre langue par l'imagination et l'émotion**

Dans l'article *Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire*<sup>9</sup> Dora François-Salsano (2019) présente un dispositif<sup>9</sup> concernant l'éveil aux langues, testé dans l'Académie de Nantes de 2015 à 2017. Le cadre retenu combine recherche, intervention, et formation de 8 professeurs des écoles (désormais PE) volontaires.

Malgré leurs représentations empreintes d'humanisme, les PE avaient développé des craintes (le plurilinguisme serait un „brouilleur d'apprentissage“) et un sentiment d'illégitimité à transmettre une langue étrangère, les conduisant à se réfugier dans des pratiques technicistes et décontextualisées, axées sur le vocabulaire et la grammaire.

Soulignant que la fonction première de la langue est de permettre l'entrée en relation, et considérant l'importance des émotions et de l'imaginaire pour l'apprentissage, la chercheuse opte pour l'introduction du conte, en français et en langue étrangère dans des classes accueillant des enfants parfois bi- ou plurilingues. Les PE volontaires sont alors formées pour conter à leur jeune public, sans le soutien d'albums. Cela leur permet de s'approprier pleinement le matériau conte et de laisser se déployer l'imaginaire des enfants.

Les premiers résultats montrent que ceux-ci, en co-construisant le sens, restituent l'histoire en français, émaillée d'expressions étrangères, dans une perspective interculturelle de cohabitation des langues. Ils apprennent, par et suite à ce contact avec d'autres langues, à développer verbalement leur relation à autrui et au monde.

Rassurées par les effets bénéfiques de ces activités, les PE ont pu réorganiser leur pratique.

Cette recherche montre que des enseignantes peuvent s'appuyer sur le conte pour développer, pour elles-mêmes comme pour leurs élèves, un rapport plus assuré et plus chargé d'émotions envers une langue étrangère.

## **Conter pour prendre confiance**

Dans l'article *Le conte : Pour apprendre aux débutants à communiquer*, Marie-Christine Anastassiadi (1997) relate son expérience de contage avec des adultes débutant.e.s en FLE. Elle souligne l'effet sécurisant d'un travail oral sur les contes : dans toutes les cultures, les contes ont des scénarios semblables, ce qui leur donne un air de « paysage familier » rassurant : issus, pour chacun.e des apprenant.e.s, de la langue maternelle et donc chargés affectivement, ils témoignent d'une humanité commune et favorisent ainsi le dialogue interculturel tout en réduisant la distance entre enseignant.e et apprenant.e.s. L'apprenant.e, même si le fait de conter est exigeant (car il faut emmener l'auditoire jusqu'au bout du conte !), a la possibilité d'adapter la narration à ses moyens langagiers, ce qui le/la rend acteur de son apprentissage. Grâce au conte, il/elle rencontre différentes structures linguistiques dans un contexte toujours porteur de sens et peut, par imprégnation, les adopter. La mémorisation, qui permet une reconstruction personnelle du conte est favorisée par une écoute répétée. Il est

---

<sup>9</sup> Dispositif « Langues, cultures et imaginaires au CP»

fait appel au savoir référentiel des apprenant.e.s, qui n'arrivent pas vierges de connaissances au cours de langue.

Anastassiadi mène un travail par étapes, pendant une année : instauration d'un rituel d'heure du conte, où elle raconte, plusieurs semaines de suite ; reproduction/restitution d'un conte par les apprenant.e.s ; sensibilisation à l'organisation interne du conte à l'aide de diverses activités (fiche signalétique de personnages, itinéraire du héros, repérage d'erreurs ou introduction d'éléments incongrus) ; contagage par les apprenant.e.s, avec un support iconique puis sans rien ; création de contes.

Au terme de l'année d'apprentissage, la chercheuse remarque que les discours les plus longs et les plus complets des apprenant.e.s ont été produits dans le cadre des activités sur le conte.

### **L'atelier, un format au long cours permettant l'expérience de la voix en langue**

Pour finir, je voudrais introduire la réflexion d'Olivier Mougnot (2018) sur les « ateliers du dire », bien que le conte ne soit pas une pratique qu'il analyse dans sa thèse de doctorat intitulée *Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures) : enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)*. Partant du constat que des « pratiques langagières vivantes » sont actualisées avec passion et succès dans différents espaces de la société et pourraient être sources d'inspiration et d'enseignements pour la didactique du FLE, Mougnot mène l'enquête au sein d'ateliers de théâtre, de slam, d'écriture créative. Il affirme que « tout essai de voix transforme le sujet-du-dire jusque dans son corps-langage dans la mesure où il est une expérience qui tient ensemble l'écoute, la présence et la résonance » (p. 515). Il souligne l'importance « d'articuler des rapports concrets et singuliers entre langage, langues et littérature. Ces rapports garantissent des continuités notionnelles et expérientielles fortes » (p. 51).

Le format d'atelier, qui contient toujours un projet expérientiel, relie et mêle compréhension de l'oral, production orale, compréhension de l'écrit et production écrite dans une situation globalement porteuse de sens et dans ce que Mougnot qualifie de « parcours relationnel ». Ce format, différent de la suite d'activités habituellement proposée en cours de langue, invite les participant.e.s à trouver leur voix en langue étrangère, en « sujets-du-dire ».

### **3.4. Halte récapitulative au terme du chapitre 3**

Les expériences décrites dans ce chapitre 3 montrent que le fait de conter peut favoriser une entrée positive dans la langue, par le corps, les émotions et l'imagination. Les apprenant.e.s ne se retrouvent pas en situation délicate : ce matériau langagier, par sa charge affective, s'avère sécurisant pour s'exprimer oralement. Remarquons que toutes les expériences se sont déroulées sur un temps long, et selon des scénarios didactiques sur-mesure. Ces résultats confirment l'intérêt du conte au sein d'un cours de langue.

Il est temps maintenant d'étudier dans le chapitre 4 un public particulier pour l'apprentissage du FLE : les futur.e.s enseignant.e.s. Comment apprendre une langue et en parallèle, se former à sa transmission ? Tel est le défi que les futur.e.s enseignant.e.s de Suisse alémanique doivent relever.

## 4. Quels sont les enjeux de formation, dans un cours de FLE pour futur.e.s enseignant.e.s ? (Situation en Suisse alémanique)

De quelle manière des cours de langue peuvent-ils contribuer à la démarche de professionnalisation d'apprenant.e.s futur.e.s enseignant.e.s ? Quels sont les concepts susceptibles d'éclairer ce qui se joue pendant un cours de FLE pour ce public ?

Nous différencierons tout d'abord les types d'enseignement dispensés dans un parcours de Bachelor/Master pour former les futur.e.s enseignants de primaire ou de secondaire I en Suisse alémanique. Puis, dans un deuxième temps, nous détaillerons le concept de répertoire didactique (Cicurel). Dans un troisième temps, nous verrons comment le FOS (français sur objectif spécifique) et les référentiels de compétences peuvent contribuer à orienter la conception d'un cours de FLE avec un objectif professionnel. Pour finir, nous nous interrogerons sur la place des affects dans l'apprentissage d'une langue, vue la situation spécifique du français en Suisse alémanique.

### 4.1. Différencier cours de langue, cours de savoirs disciplinaires et cours de didactique

En Suisse alémanique, la formation d'enseignant pour le primaire et le secondaire I repose sur quatre piliers : cours disciplinaires, cours de didactique, cours de langue et stages professionnels. Les cours de langue ont pour but d'assurer que les futurs enseignants « non-natifs » auront des compétences langagières suffisantes pour enseigner le FLE. Le niveau C1 du CECR est exigé à leur sortie de la HEP. Actuellement, les étudiants portent la responsabilité entière de leur formation en langue, l'institution ne propose aucun cours obligatoire, aucun crédit selon le système de Bologne n'est attribué pour la participation aux modules de langue.

### 4.2. Entrer en formation : la notion de répertoire didactique et les bases de sa construction

Un.e jeune adulte qui entreprend une formation d'enseignant.e n'arrive pas vierge de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de représentations liés à la profession. De par son parcours d'élève, il/elle connaît de l'intérieur un système scolaire, ses rites et ses attentes. Il/Elle s'est forgé une opinion sur les qualités et les manquements de ce système. Il/Elle a vécu des expériences d'apprentissage diverses, qui sont sa principale réserve de références. Il/Elle s'est fait une idée de ce que signifie enseigner : il/elle possède déjà un mini « répertoire didactique ». Cette notion de répertoire didactique, définie comme suit par Cicurel (2012) permet de prendre en compte non seulement le « déjà-là » à l'entrée en formation, mais aussi les nouvelles ressources qui s'enrangeront durant le parcours de professionnalisation et ensuite, durant la vie professionnelle :

*Le répertoire didactique peut être considéré comme étant formé par un ensemble de ressources diversifiées - modèles, savoirs, situations - sur lesquelles un enseignant s'appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques. (Cicurel, 2012, p. 149-150)*

Ce répertoire est donc en construction tout au long de la vie professionnelle adulte, mais les premières briques sont déjà posées durant l'enfance et l'adolescence. Voyons des exemples d'éléments potentiellement

intégrables dans le répertoire didactique cités par Cicurel (2012, p. 151-152). Nous avons pris la liberté de les catégoriser selon leur provenance, pour en montrer la diversité :

Éléments provenant de l'expérience familiale

- *transmission des savoirs en famille (renvoie au milieu social et au rapport au savoir)*

Éléments provenant de l'expérience d'apprentissage

- *figures d'enseignants (pouvant être positives ou négatives)*
- *expériences en tant qu'apprenant, rôle de la culture éducative native*

Éléments provenant de la formation professionnelle – du développement personnel

- *formations diverses (savoirs académiques et pédagogiques)*
- *matériaux pédagogiques et savoirs didactiques à travers les lectures*
- *savoirs savants sur la langue - renvoie à la distinction de Beacco (2010)*

Éléments provenant de l'expérience professionnelle

- *contact avec les autres enseignants du milieu institutionnel où l'on enseigne*
- *connaissance des groupes, savoirs des élèves eux-mêmes*
- *institution et feed-back après instruction*
- *savoirs d'expertise professionnelle - renvoie à la distinction de Beacco (2010)*

Éléments provenant de sources multiples

- *savoirs ordinaires sur la langue – renvoie à la distinction de Beacco (2010)*
- *savoirs divulgués - renvoie à la distinction de Beacco (2010)*
- *ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d'enseignement*
- *stratégies mises au point provenant des obstacles rencontrés*
- *humour, mime, théâtralisation*

Notons que, quelle que soit la source, l'intégration d'un élément dans le répertoire didactique peut s'effectuer de différentes manières : par imprégnation, par observation, par imitation et/ou par réflexion.

Pour Causa (2012, p. 24) le répertoire didactique s'organise selon trois dimensions : une composante didactique, une composante interactionnelle, une composante linguistique. Ainsi, dans une situation professionnelle, en mobilisant des éléments de son répertoire didactique, l'enseignant.e mettra en œuvre des manières de dire, des manières de faire, des manières de comprendre et des manières d'interpréter et d'analyser les situations au sein de sa classe, avant, pendant et après son cours.

Causa (2012), s'intéresse à trois éléments qu'elle estime particulièrement sensibles pour l'enseignant.e en formation et l'enseignant.e novice : son statut sociolinguistique, son système de représentations, croyances et savoirs (RCS) et les modèles auxquels il/elle est/a été exposé et/ou qu'il/elle s'est choisi. Si elle nous rend attentifs à ces éléments, c'est principalement pour qu'ils soient pris en compte durant la formation initiale des enseignants, qu'ils deviennent matière à travailler. Elle rejoint ici Cambra-Giné (2007) : « il s'agit de mettre en place "des contextes potentiellement formatifs" (CPF) favorisant chez les formés la déstabilisation /modification / évolution des représentations, croyances et savoirs et le développement d'outils d'accompagnement qui optimisent ce processus. »

Étudions plus en détail les éléments qui peuvent jouer un rôle au sein d'un cours de langue pour de futur.e.s enseignant.e.s.

#### **4.2.1. Le statut sociolinguistique de l'enseignant**

La notion de statut sociolinguistique se rapporte à la place de la langue à enseigner dans le répertoire langagier du futur enseignant : est-ce sa langue première, ou une langue apprise au sein du système scolaire ? Dans le second cas, cette expérience d'apprentissage pourra être un atout pour se mettre à la place de ses futurs

élèves, pour comprendre leurs difficultés et les accompagner. Par contre, signale Dabène (1990), un sentiment « d'insécurité linguistique » peut habiter la future personne enseignante non-native, ce qui la conduira à un rapport plus normatif à la langue. Causa (2010) remarque toutefois que l'insécurité linguistique se trouve contrebalancée par une assurance pédagogique basée sur la connivence de L1 avec les apprenant.e.s et sur la connaissance par l'expérience (comme apprenant.e) des méthodologies d'enseignement du FLE.

Concernant la mise en place du répertoire didactique, le cours de langue apparaît alors comme le lieu où l'enseignant.e en formation développe sa sécurité linguistique car son statut d'apprenant.e l'y autorise : il/elle participe au cours de langue pour consolider son niveau, enrichir ou clarifier ses savoirs, faire l'expérience de la langue, sans devoir agir didactiquement ou pédagogiquement. Par contre, dégagé.e du stress d'enseigner, il/elle pourrait développer pendant le cours de langue un système d'observation et d'analyse, tant de ce qu'il/elle vit, que de ce qu'il/elle voit et perçoit.

#### 4.2.2. Représentations, croyances et savoirs (RCS)

Selon Cambra Giné, Les RCS peuvent être définis comme :

*[...] un ensemble de constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs, autrement dit, des manières de penser la réalité, plus ou moins organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis. (Cambra Giné (2003, citée par Causa 2012))*

Ces constructions mentales sont donc pour les futur.e.s enseignant.e.s des outils d'orientation et d'interprétation du réel : elles vont influencer sur leur action, la modeler, la justifier. La chercheuse considère trois niveaux pour rendre compte de la relation entre représentations et actions d'un.e enseignant.e. Elle place au premier niveau les RCS ; au deuxième niveau la pensée critique ; au troisième niveau, l'organisation de l'action dans la classe. Ces trois niveaux peuvent s'influencer mutuellement. Elle précise : « Les actions de formation (...) se doivent d'approfondir le deuxième niveau, celui de la pensée critique, de la réflexion de l'enseignant sur sa propre action, si elle souhaite introduire une culture d'innovation (...) » (p.222, cité par Causa, 2012).

Ainsi, au sein de la classe de langue, une réflexion sur la langue et sur l'apprentissage de celle-ci, en qualité d'apprenant.e, pourrait être favorisée, afin que les futur.e.s enseignant.e.s conscientisent leurs représentations pour les mettre en regard avec les nouvelles ressources acquises dans d'autres modules de leur formation. Ainsi, ils/elles enrichiraient et/ou modifieraient leur répertoire didactique en construction.

#### 4.2.3. L'importance des modèles

Pour Causa (2012, p. 41), les modèles sont différents du système des RCS, car ils impliquent « une notion d'identification / de référence à quelqu'un ou quelque chose. » Elle distingue les modèles de référence socioculturels, renvoyant au statut d'enseignant dans une société donnée, des modèles de référence scolaires, qui sont liés au parcours individuel de chaque apprenant.e. Ce second type de modèles est qualifié de « fort » par la chercheuse en raison du temps d'exposition pendant la scolarité. Ces modèles lient la langue à des personnes qui (qu'elles le veuillent ou non) vont influencer sur les représentations positives ou négatives que les apprenant.e.s/ futur.e.s enseignant.e.s ont de la langue, de son apprentissage, de son enseignement. De l'émerveillement au dégoût profond, c'est aussi une relation chargée d'émotions qui s'établit entre

l'apprenant.e et l'objet d'apprentissage, par l'entremise du passeur de langue qui, en incarnant la langue à sa manière, en donne une image subjective.

Dans un cours de langue, un.e futur.e enseignant.e rencontre un modèle « illustratif global » de tous les registres d'une situation d'enseignement/apprentissage : il/elle peut repérer les savoirs sur lesquels l'enseignant.e de langue base son cours (contenus, connaissances sur la langue) ; il/elle peut décomposer la manière dont l'enseignant.e de langue organise son enseignement (options didactiques, choix méthodologiques) ; il peut observer un.e enseignant.e en action (profil d'enseignant) et la gestion de la classe (interactions). Il peut aussi se concentrer sur les autres apprenant.e.s et confronter leurs actions/réactions aux propositions didactiques de l'enseignant.e.

### **4.3. Apprendre la langue française pour un usage professionnel : quels enjeux pour les apprenant.e.s ?**

Après avoir porté le regard sur le cheminement intérieur de ces apprenant.e.s de langue particuliers que sont les futur.e.s enseignant.e.s, voyons quelques instruments dont dispose une institution pour orienter le contenu d'un cours de FLE qui leur serait destiné.

#### **4.3.1. Les apports du FOS : le cours de langue comme lieu d'entraînement à des situations langagières et culturelles professionnelles**

La notion de Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) nous intéresse ici, à la fois pour la méthode d'élaboration d'un cours de langue à laquelle elle renvoie et pour le type d'activités qui y est mis en valeur. Contrairement aux cours de FLE généralistes qui s'orientent sur une progression calée sur les niveaux du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), une démarche FOS se construit en cinq étapes (Mangiante et Parpette, 2004, p. 7-8), afin de répondre aux besoins ciblés d'un public particulier (souvent en milieu professionnel), dans un temps limité :

1<sup>ère</sup> étape : la demande de formation (cadrage des contraintes temporelles et budgétaires, définition des objectifs généraux)

2<sup>ème</sup> étape : L'analyse des besoins (en lien avec les situations de communication auxquelles devront prendre part les apprenants dans leur milieu professionnel)

3<sup>ème</sup> étape : la collecte des données par l'enseignant-concepteur du cours (informations concernant les situations de communication pertinentes et les discours produits pendant des situations de communication similaires à celles que les apprenants vont rencontrer, qui vont permettre à l'enseignant-concepteur de s'immerger dans la réalité professionnelle des apprenants)

4<sup>ème</sup> étape : l'analyse des données (relevé et analyse des composantes des situations de communication)

5<sup>ème</sup> étape : l'élaboration des activités (en fonction des savoir-faire langagiers et culturels à maîtriser par les apprenants). Mangiante et Parpette (2004, p. 23) insistent par ailleurs sur la prise en compte des aspects culturels propres aux situations de communication concernées.

Les activités dans un cours de FOS s'articulent autour des options méthodologiques suivantes, sur la base de documents pertinents pour la profession (2004, p. 79) : formes de travail très participatives, communication

basée sur l'échange réel d'informations et la concertation entre les apprenants, moments de travail collectif combinés à des moments de travail individuel.

Si l'on transfère cette démarche à un cours de langue pour futur.e.s enseignant.e.s, (considéré.e.s donc comme de futur.e.s professionnel.le.s), l'analyse des besoins touche toutes les situations de communication en français que le/la futur.e enseignant.e sera amené.e à rencontrer, dans son cadre professionnel : dans sa classe, avec les institutions francophones partenaires, en formation continue. Le cours de langue devient un lieu d'entraînement aux défis langagiers liés à ces situations.

#### 4.3.2. Les référentiels de compétences, des outils pour approcher les besoins langagiers des futur.e.s enseignant.e.s ?

Nous supposons que les référentiels de compétence des futur.e.s enseignant.e.s peuvent nous aider à envisager un panorama des besoins langagiers propres à cette profession. En effet, ces référentiels, en cartographiant de manière plus ou moins précise et plus ou moins souple, les attitudes et gestes professionnels attendus et validés par l'institution de référence, nous permettent d'approcher ce qui signifie être un.e « enseignant.e professionnel.le » : ces listes de descripteurs traduisent la vision institutionnelle des résultats attendus après une démarche de professionnalisation. C'est une des boussoles d'orientation pour l'apprenti.e enseignant.e. Nous rejoignons toutefois Perrenoud (1999, p. 17, cité dans Longuet et Springer, 2012) sur le fait qu'un référentiel ne doit pas se concevoir comme un cadre de contrôle, de normalisation, mais comme un outil permettant de « penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées ». Nous étudierons ici deux référentiels pour voir comment les compétences langagières et le rapport à la langue - deux thèmes relevant à notre avis du cours de langue - y sont considérés.

Le portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale (PEPELF), produit par le centre européen pour les langues vivantes (CELV) du conseil de l'Europe en 2007 est explicitement dédié aux futur.e.s enseignant.e.s de langue et se veut un outil de réflexion. Cette réflexion, menée sous forme d'une auto-évaluation évolutive, comprend sept domaines : contexte, méthodologie, ressources, préparation du cours, faire cours, apprentissage autonome, évaluation de l'apprentissage. Le/La futur.e enseignant.e est sensibilisé.e aux différentes facettes de sa profession par près de 200 critères retenus. Dans le domaine « contexte », le rôle de l'enseignant est précisé page 17. Le descripteur 1 renvoie à la position de l'enseignant comme ambassadeur d'une vision positive de l'apprentissage des langues (« Je suis capable de promouvoir la valeur et les bienfaits de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et autres interlocuteurs »). Plus loin, dans la partie « faire cours », la page 46 (6 critères) est consacrée à la langue d'enseignement. La compétence langagière en langue cible est posée comme prérequis (descripteur 1), les 5 autres descripteurs sont liés à la gestion de la langue cible et de la langue source dans la classe de langue, dans une perspective plurilingue (exemple, descripteur 6 : « Je sais encourager les apprenants, lorsque cela est utile, à faire le lien entre la langue cible et d'autres langues qu'ils parlent ou qu'ils ont apprises »).

Dans ce portfolio, la langue d'enseignement et surtout le rapport que le futur enseignant entretient avec elle n'occupent donc qu'une place réduite, comme si, pendant le temps de formation - auquel ce portfolio est

consacré -, tout allait de soi de ce côté. Seuls des besoins en stratégies par rapport à l'usage de la langue cible dans différentes situations sont mentionnés.

Attachons-nous maintenant au double référentiel intitulé : *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire / au degré secondaire I*, conçu par l'équipe du Centre de compétences langagières des enseignants, sous l'égide de la HEP de Saint-Gall (Suisse), qui est le référentiel employé à la HEP de Lucerne. Ce référentiel est entièrement orienté sur les attendus en matière de langue. Cinq champs d'action ont été retenus :

1. Préparer l'enseignement (14 descripteurs)
2. Diriger l'enseignement (29 descripteurs)
3. Evaluer, donner un feed-back et conseiller (10 descripteurs pour le primaire, 12 descripteurs pour le secondaire)
4. Etablir des contacts externes (10 descripteurs)
5. Se former et compléter sa formation continue (21 descripteurs)

L'ensemble des descripteurs renvoie à des tâches langagières possibles en situation professionnelle. Suivant le découpage du CECRL, ces tâches sont subdivisées en compétences communicatives : *lire/ écouter / écrire/ s'exprimer oralement en continu/ interaction orale*, complété par *stratégies et conscience linguistique*.

Les descripteurs sont sensiblement les mêmes pour le primaire et le secondaire I, seuls les exemples diffèrent. Ainsi, dans le champ d'action « Diriger l'enseignement », l'activité de contage (descripteur 2.15b), différente de la lecture à haute voix (2.17), fait partie des compétences langagières pour les enseignants de primaire, mais cette compétence n'est plus demandée pour les enseignants de secondaire I : le conte, récit fictionnel, est remplacé par l'anecdote, récit basé sur l'expérience réelle.





Primaire	Secondaire I
<p>2.15 <i>Dans la langue cible, la personne enseignante peut ...</i></p> <p> raconter des histoires à la classe.</p> <p>a Raconter une anecdote à la classe, en accompagnant le récit de mimiques et de gestes appropriés. b Raconter un conte.</p>	<p>2.15 <i>Dans la langue cible, la personne enseignante peut ...</i></p> <p> raconter des histoires à la classe.</p> <p>a Raconter une anecdote à la classe, en accompagnant le récit de mimiques et de gestes appropriés.</p>
<p>2.17 <i>Dans la langue cible, la personne enseignante peut ...</i></p> <p> lire un texte à haute voix et utiliser l'accentuation, le rythme et l'intonation de manière adéquate.</p> <p>a Lire une histoire en faisant attention, à l'intonation et à la gestuelle. b Réciter des rimes pour enfants ou des comptines.</p>	<p>2.17 <i>Dans la langue cible, la personne enseignante peut ...</i></p> <p> lire un texte à haute voix et utiliser l'accentuation, le rythme et l'intonation de manière adéquate.</p> <p>a Lire une histoire en faisant attention à l'intonation et à la gestuelle.</p>

Figure 5 : Descripteurs extraits du Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire/ au degré secondaire I, pp 10-11. (Copie d'écran)

Il est affirmé dans ce référentiel que les savoir-faire langagiers doivent donner les moyens aux enseignant.e.s :  
- de concevoir leur cours (exemple : « 1.4 Dans la langue cible, la personne enseignante peut comprendre des documents audiovisuels, afin de pouvoir juger de leur pertinence pour une utilisation dans l'enseignement. »)

- de gérer le « multi agenda des préoccupations enchassées » (Bucheton) de la classe en direct (exemple : « 2.7 Dans la langue cible, la personne enseignante peut présenter un contenu devant la classe de manière claire et structurée. »)
- de concevoir et mettre en pratique une forme d'évaluation (exemple : « 3.3 Dans la langue cible, la personne enseignante peut formuler des tâches, afin d'évaluer les compétences d'un apprenant de manière ciblée. »)
- de gérer des contacts et des informations hors la classe (exemple : « 4.4 Dans la langue cible, la personne enseignante peut écrire des lettres et des e-mails formels et informels en rapport avec l'organisation d'activités scolaires. »)
- d'utiliser des sources orales/écrites pour continuer à se former ; de réfléchir et de formuler des remarques concernant son propre cours, son propre apprentissage de la langue (exemple : « 5.15 b Dans la langue cible, la personne enseignante peut discuter des préjugés culturels et des stratégies adaptées d'apprentissage des langues en prévision d'un séjour linguistique. »)

Les rubriques 2.28 et 5.18a sont les seules de tout le référentiel liant la langue aux émotions.

Le descripteur 2.28 indique : « Dans la langue cible, la personne enseignante peut aborder les émotions et les exprimer de manière adaptée dans l'enseignement. » L'usage de l'article défini « les » (et non de l'adjectif possessif « ses ») donne à penser que les émotions sont un thème linguistique à traiter de manière professionnelle (« de manière adaptée à l'enseignement »). Il n'est pas question de transmettre des émotions concernant la langue, et les émotions du sujet-enseignant ne sont pas thématiques. Dans ce référentiel, « la personne enseignante » accomplit des gestes didactiques ou organisationnels grâce à la langue, sans qu'aucun affect ne soit convoqué, ce qui sous-entendrait que la langue est un outil « objectif », manipulable par tous de la même manière.

Nous rencontrons toutefois une indication concernant l'état émotionnel de l'enseignant.e, grâce au descripteur 5.18a, dans le champ d'action « se former et compléter sa formation continue » : « La personne enseignante n'a pas peur de faire des fautes lorsqu'elle parle la langue cible. » La seule convocation des affects de l'enseignant.e, dans cette phrase énoncée à la forme négative, renvoie à l'insécurité linguistique : la peur, unique émotion traversant le professionnel... ou seule émotion digne d'être mentionnée. Ainsi, l'ensemble du référentiel reste extérieur aux perceptions subjectives qu'a l'enseignant.e. de la langue.

Sur le plan terminologique, on remarquera que tous les descripteurs placent l'enseignant.e au centre et aux commandes de la situation de classe, ce qui peut conforter les apprenti.e.s-enseignant.e.s dans l'idée qu'en remplissant les critères du référentiel, leur transmission sera automatiquement efficace, quel que soit le contexte.

En conclusion, les deux référentiels consultés ne sont pas de même nature : le PEPELF, en usage au niveau européen, répertorie les différentes facettes de l'agir enseignant alors que le profil de compétences langagières, employé au niveau régional (CH), est axé uniquement sur les compétences langagières pour la profession. Tous deux proposent un découpage de l'agir professionnel des enseignant.e.s sous forme de

tâches à remplir : être compétent, c'est « savoir faire ». Est-ce à dire que les seuls besoins des apprenti.e.s enseignant.e.s relèvent du « quoi faire » et du « comment faire », sans tenir compte des aspects psycho-affectifs et relationnels ? Cela m'amène à une comparaison avec la profession de médecin : on aussi longtemps centré la formation des médecins sur l'action, en considérant que la relation au patient allait de soi, ou pire, était sans importance. Ce qui engendrait des situations d'une grande maladresse : par exemple annoncer un cancer en deux minutes, sans regarder le patient en face, en consultant les résultats du labo... Les référentiels-métier sont un outil de formation en cela qu'il transmettent un cadre pour penser l'action. Il est dommage que les affects concernant la langue fassent peu partie des champs de réflexion ouverts par ces listes de descripteurs.

#### 4.3.3. Apprenant.e.s de FLE et futur.e.s enseignant.e.s : quelle place pour les affects concernant la langue dans la construction professionnelle ?

Que les affects constituent un non-thème dans les référentiels de compétences, contribue peut-être à nourrir des représentations de la langue comme *objet-extérieur-à-soi* (à apprivoiser) et non des représentations d'un *sujet-en-langues*, dont les langues, plus ou moins maîtrisées, irriguent une dynamique de professionnalisation plurilingue.

À ce sujet, la thèse de Delphine Etienne-Tomasini (2018) est particulièrement éclairante. Cette chercheuse accompagne 14 apprenti.e.s enseignant.e.s pendant leurs années de formation à la HEP de Fribourg (Suisse), région bilingue français/allemand. Elle analyse leurs trajectoires d'appropriation langagière en L2, à partir d'entretiens biographiques menés à différents stades de la formation. Elle conclut à l'existence d'un lien fort entre dynamique de développement identitaire professionnel et plaisir/déplaisir d'apprendre la langue française, lien nourri par le sentiment de maîtrise/non maîtrise de cette langue en situation de stage. Elle suggère, pour la formation des enseignant.e.s, de fournir des espaces de discussion et de réflexion sur le thème de l'appropriation langagière. Elle ajoute que la confrontation à l'altérité, langagière ou autre, est nécessaire pour le développement de l'identité professionnelle et propose, à côté des personnes référentes (académiques et professionnelles), d'intensifier le recours aux textes activant les frottements d'idées. Pour finir, elle plaide pour ce que l'on nomme en Suisse la « didactique intégrée », une approche décloisonnée et transversale des langues.

Devenir un sujet-en-langues, pouvoir s'appuyer en confiance sur un vécu positif de l'expérience langagière en langues première et étrangère(s) pour se construire comme enseignant.e, me paraît être un enjeu primordial de la formation : durant la vie professionnelle, la langue d'enseignement (ici le français pour les cours de FLE) sera outil, allié et compagnon quand il s'agira de formuler pour soi et pour autrui ; d'entrer en relation, de partager des informations, des sensations, des émotions ; d'explorer et de reconfigurer les données des expériences vécues ; de prendre du recul, d'analyser ; d'inventer, de créer. Des affects positifs au sujet des langues constituent le terreau d'une professionnalisation réussie.

#### 4.4. Halte récapitulative au terme du chapitre 4

Nous avons souhaité caractériser dans ce chapitre 4 les enjeux d'un cours de langue, lorsque le public est composé de futur.e.s enseignant.e.s. Nous avons vu que le cours de langue est quasiment une situation-miroir de celle que les futur.e.s enseignant.e.s auront à vivre en classe dans leur avenir professionnel. Le cours de langue peut ainsi devenir un « contexte potentiellement formatif », au sens donné par Cambra Giné (2007) et contribuer à la construction de leur répertoire didactique : par le développement d'une autonomie d'apprentissage basée principalement sur un rapport plus conscient à la langue, comme le prônent les référentiels ; par le vécu d'activités similaires à celles qu'ils/elles pourraient conduire dans leur future classe, comme nous le suggère la démarche FOS ; par la mise en route d'une réflexion sur la langue et son enseignement / apprentissage, nourrie au premier plan par l'(auto-)observation, qui contribuerait à faire évoluer leurs représentations. Sans entrer dans les détails, nous avons remarqué que les deux référentiels de compétences consultés développaient une vision des futur.e.s enseignant.e.s en action, sans que les affects de ces derniers ne soient thématiques, bien que, selon Etienne-Tomasini (2018) les affects concernant la langue jouent un rôle déterminant dans le développement identitaire professionnel durant la période de formation. Après avoir posé ce cadre général, explorons à présent comment le conte de tradition orale pourrait s'intégrer dans une démarche de professionnalisation, au sein d'un cours de FLE, dans un esprit de langue-plaisir.

### 5. Place et rôles possibles du conte comme élément formateur dans un cours de langue pour de futur.e.s enseignant.e.s

Le bilan de ce parcours d'enquête (conte - conte en situation de formation - conte en classe de langue – enjeux d'un cours de langue pour futur.e.s enseignant.e.s) me permet de distinguer plusieurs axes qui orienteront ma recherche-action sur le conte comme élément formateur en classe de langue pour de futur.e.s enseignant.e.s. Le principe de base en est le suivant : pour une intégration éventuelle du conte dans la classe de langue, l'activité de contage (voir 2.1) se doit d'occuper une place centrale dans la démarche, vu que le conte de tradition orale trouve tout son sens et toute sa richesse dans une reconstruction-transmission orale personnalisée (voir chap. 1).

#### 5.1. Conte et contage pour une langue incarnée : créativité langagière et circulation d'émotions

La mise en place d'une situation de contage oblige à une rupture dans le flux du cours de FLE. Nous avons vu la nécessité de créer un espace-temps particulier avec une installation adéquate (voir 1.5), de sortir de la relation enseignant-apprenants organisée autour du contrat didactique, pour la remplacer par une relation conteur-auditoire, qui n'obéit pas aux mêmes règles ni aux mêmes asymétries de place (voir 3.3. Les « ateliers du dire » de Mouginot). L'apprenant.e.-conteur/conteuse devient alors le « maître de la parole », sa performance déroule le fil du conte. Cette expérience singulière de mise en mots sur une trame donnée, permet l'émergence d'un univers fictionnel. Les images mentales, nées de l'imagination du conteur (voir 1.4) se partagent avec l'auditoire constitué des autres apprenant.e.s, dans le direct de la performance.

L'activité de contage oblige à une prise en charge personnalisée, individualisée de la langue et mobilise des affects : il n'est pas possible de conter en demeurant insensible et détaché du contenu, sous peine de rester dans sa bulle, coupé de l'auditoire. En racontant « à sa manière » le conte qu'il a choisi (voir 1.5), c'est-à-dire en faisant preuve de créativité langagière (voir 1.3), l'apprenant.e-futur.e enseignant.e-conteur/conteuse peut s'établir comme sujet-en-langue(s) (voir 4.3.3) et développer un rapport plus affectif à la langue française tout en faisant circuler des émotions.

## **5.2. Conte et contage pour les premiers pas de l'identité professionnelle : la voix et le corps**

Le travail du conteur est celui d'une personne, seule, face à un groupe, auquel elle se relie par la parole et auquel elle transmet, sur le mode du partage, un récit. La voix du conteur, dans ses modulations (voir 1.5) et le corps du conteur, dans sa présence et son expressivité, sont les vecteurs de transmission. Apprendre à utiliser sa voix pour conter ; apprendre à placer et poser son corps pour être pleinement là, dans l'instant présent ; apprendre à regarder tous et chacun à la fois ; apprendre à établir et à maintenir un rapport à l'auditoire ; mimer pour aider la compréhension du conte par l'auditoire (voir 3.3 Marie Potapushkina-Delfosse) : ces savoir-faire de conteur sont des atouts pour un.e futur.e enseignant.e en cela qu'ils favorisent le développement d'une gestuelle professionnelle empreinte de sens. La prise de conscience corporelle qui accompagne la performance du conteur apparaît même comme une dimension du travail réflexif.

## **5.3. Conte et contage comme éléments potentiels du répertoire didactique : l'importance du travail réflexif**

Pour que des expériences vécues s'intègrent dans le répertoire didactique, il faut qu'elles soient positivement marquantes, que le sujet puisse leur donner un sens pour sa pratique professionnelle, c'est à dire qu'elles trouvent leur place dans son système de RCS (voir 4.2.2), mais il est aussi nécessaire qu'il s'en souvienne comme d'une « situation modèle » (voir 4.2.3 et 4.3.1) dont il peut s'inspirer, en l'adaptant à un autre contexte, s'il en a compris les ingrédients et le déroulement.

De ce point de vue, les travaux de Cadet (2006), sont éclairants. Ils portent sur l'intérêt d'un module d'initiation à une langue étrangère, comme outil de formation pour de futur.e.s enseignant.e.s. La chercheuse préconise la mise en place d'un travail réflexif pour accompagner cette expérience d'apprentissage linguistique. Deux objectifs sont définis :

-développer l'autonomie d'apprentissage par l'auto-analyse de ses propres comportements en situation de classe.

-se professionnaliser par l'observation du dispositif d'enseignement/ apprentissage dans lequel l'étudiant.e est partie prenante.

Par la tenue d'un journal d'apprentissage, une démarche réflexive individuelle est favorisée : il s'agit de décrire, raconter, exprimer les affects puis prendre du recul, analyser et interpréter, prendre conscience d'une trajectoire, d'une évolution, de changements. Cadet différencie quatre types d'entrées dans les journaux qu'elle a analysés : biographie éducative, biographie langagière, biographie quotidienne, biographie professionnelle.

Elle remarque que les étudiant.e.s donnent au journal à la fois la fonction d'aide-mémoire et d'aide à penser : il s'établit d'une part un dialogue entre l'étudiant scripteur et lui-même, en tant que (re)lecteur, et un dialogue indirect avec l'enseignant qui va évaluer le journal en vue de la validation de l'UE. En définitive, ce type de journal se trouve à la croisée de l'écrit académique et de l'écrit autobiographique. C'est un travail obligatoire en licence de DDL, pour engager les étudiant.e.s à mettre en perspective et en relation leur rapport aux langues, leur apprentissage et leur histoire personnelle.

Un tel outil pourrait être profitable dans la situation d'apprentissage du FLE de futur.e.s enseignant.e.s non-natifs/non-natives, en centrant les entrées du journal d'apprentissage sur les expériences liées au conte. Cela permettrait de délimiter un temps/lieu d'observation guidée pour développer la posture réflexive.

#### 5.4. Halte récapitulative au terme du chapitre 5

En m'appuyant sur quelques points clés de cette enquête sur le conte et sur la formation d'enseignant.e.s, il m'a été donné d'argumenter, dans ce cinquième chapitre, en faveur du conte comme outil de formation. La situation de contage, centrale et indispensable, permet aux apprenant.e.s d'entrer dans un nouveau rôle de conteur/conteuse qui les prépare au travail d'enseignant.e de langue, tant dans leur futur corps-enseignant, que dans leur rapport à la langue, axé sur une transmission-plaisir.

Il est maintenant possible, équipée de ces outils théoriques, d'expérimenter au sein d'un groupe de futur.e.s enseignant.e.s cette démarche de contage. Tel est le projet de ma recherche-action.

## Partie 2 : Cadrage méthodologique - Une recherche-action au cours préparatoire de la HEP de Lucerne

### 1. La démarche retenue : une recherche-action

J'ai souhaité conduire un parcours de sensibilisation-initiation au conte avec le groupe d'apprenant.e.s de FLE de niveau B1-B2 au sein de la HEP, pour les préparer à entrer dans une posture particulière d'enseignant.e de langue, axée sur le partage-plaisir d'une langue incarnée.

Je me suis appuyée sur les travaux de Cicurel (2011) et Causa (2012), qui montrent que les expériences vécues comme apprenant.e de langue, tout comme la confrontation avec des modèles d'enseignement, nourrissent les représentations d'un.e futur.e enseignant.e et contribuent à poser les bases de son répertoire didactique.

J'ai présumé de ce fait que les expériences vécues lors de la sensibilisation-initiation au conte affecteraient les représentations que les étudiant.e.s du cours FLE B1-B2 ont de la langue, de son apprentissage et de son enseignement et s'intégreraient dans leur répertoire didactique de futur.e.s enseignant.e.s.

L'expérience que j'ai souhaité mener s'inscrit dans le paradigme méthodologique de la recherche-action.

Catroux (2002) définit la recherche-action comme « un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à des expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche.

L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. »

Catroux (ibid.) distingue cinq étapes : identification du problème, établissement, d'un plan d'action, mise en place de l'action, évaluation des effets de l'action, communication des résultats et valorisation de la recherche.

Je peux transposer de manière synthétique ces cinq étapes à la recherche-action mise en place :

Identification du problème	Comment contribuer, au sein d'un cours de FLE, à l'enrichissement du répertoire didactique d'apprenants-futurs enseignants, sur la base d'une approche-plaisir de la langue française ?
Établissement d'un plan d'action	Introduire le conte comme élément de formation : mise au point d'un dispositif didactique basé sur l'activité de contage
Mise en place de l'action	Mise en place du dispositif didactique, de janvier à avril 2021 au cours préparatoire de la HEP
Évaluation des effets de l'action	Recueil et analyse de données : le corpus constitué par les journaux de bord des apprenants et par un entretien en groupe focalisé donnera accès aux

	représentations des étudiants sur la langue et son enseignement/apprentissage. Ce corpus devrait également permettre de repérer de (nouvelles) représentations concernant le métier d'enseignant.
Communication des résultats et valorisation de la recherche	Rédaction du mémoire de master 2 – Université d'Angers Compte-rendu au responsable du département de français de la HEP de Lucerne

Catroux (ibid) précise qu'une recherche-action est « une réponse à une situation particulière ». Ainsi, il n'est possible « de revendiquer une pertinence que pour le seul terrain d'exploration et pour les seuls partenaires étudiés. »

J'ai eu deux rôles dans cette recherche-action : enseignante et apprentie-chercheure.

Comme chercheure, mes responsabilités étaient les suivantes (ibid.) :

- « - responsable de la planification
- catalyseur et facilitatrice de l'action
- conceptrice de tâches ou de stratégies de remédiation
- observatrice
- rédactrice de la synthèse »

Dans une recherche action classique, chercheurs et praticiens travaillent ensemble, en gardant chacun leur rôle habituel. Ici, compte tenu des circonstances liées à ce projet de mémoire, les deux rôles me sont attribués. Cela a pour conséquence que la dimension réflexive de ma pratique a augmenté pendant cette période de recherche, pour permettre une adaptation éventuelle du projet aux difficultés et aléas rencontrés sur le terrain.

## 2. Questions de recherche

La problématique de départ (le conte de tradition orale peut-il être un outil de formation pour des apprenant.e.s de FLE se destinant à devenir enseignant.e.s ?) se décline alors en deux questions de recherche :

QR1 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE colore-t-elle et enrichit-elle les représentations que les participant.e.s ont de la langue et de son enseignement/apprentissage ?

QR2 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE contribue-t-elle à alimenter les représentations que les participant.e.s ont de leur future identité professionnelle et de leur futur agir professoral ?

Ces questions de recherche concernent les représentations des participants du cours préparatoire. Mes étudiant.e.s sont donc mes informateurs/trices et c'est leur perspective qui m'intéresse.

Pour apporter des éléments d'explication et de justification à la mise en place de cette recherche-action, je m'attèle à présent à la présentation détaillée du contexte d'intervention. Le dispositif didactique concernant le travail sur le conte sera ensuite précisément décrit au chapitre 4. Je terminerai ce cadrage méthodologique au chapitre 5 par l'explication du mode de recueil des données suivi de l'exposé des choix de transcription. Je signalerai également les doutes ressentis.

### 3. Le contexte - le terrain choisi

#### 3.1. La situation linguistique locale : des langues aux fonctionnalités complémentaires

En Suisse alémanique, la langue véhiculaire à l'oral est le suisse allemand, aussi appelé Dialekt. Cette langue est fortement investie par les habitants natifs et fonctionne un marqueur et un ciment de l'identité locale.

La langue de scolarisation et langue de l'écrit est l'allemand, qui est vécu comme une langue d'emprunt.

Les nouveaux arrivants sont confrontés à cette difficulté particulière : la langue du travail ou de l'école n'est pas celle des conversations informelles. Maîtriser l'allemand ne permet pas de comprendre le suisse-allemand, qui demeure une langue de l'entre-soi.

Dans le canton de Lucerne, l'anglais est abordé dès la 3<sup>ème</sup> classe de primaire. Le français (une des quatre langues nationales) est, quant à lui, une matière d'enseignement de la 5<sup>ème</sup> classe primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque enfant qui grandit dans ce canton recevra un enseignement de français pendant cinq ans au minimum : 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> classe primaire, puis les trois années du secondaire I. Au-delà de la scolarité obligatoire, les situations sont diverses : français obligatoire pour ceux qui préparent la maturité (équivalent du bac), français obligatoire / optionnel / inexistant dans les circuits d'apprentissage professionnel. Les enjeux entourant le français sont en partie spécifiques à ce pays multilingue :

- maintenir une forme de cohésion nationale en familiarisant les apprenants alémaniques avec les réalités linguistiques et socioculturelles de la Suisse romande, de l'autre côté du « fossé des röstis ». Ce fossé symbolise la relation complexe et parfois tendue existant entre cantons francophones et germanophones.
- contribuer à la formation de citoyens plurilingues capables d'échanger (et de travailler !) avec des partenaires d'autres communautés linguistiques (voir la section 2 de l'Ordonnance sur les langues du 4 juin 2010<sup>10</sup>).
- ouvrir à l'espace francophone.

En Suisse alémanique, la langue française est souvent considérée comme difficile et rebutante au sein des familles. Un halo de représentations négatives se transmet de génération en génération. Le même processus prend place pour l'allemand dans les familles romandes.

Les Hautes Écoles Pédagogiques ont donc un rôle à jouer : plus que la valorisation de la langue « de l'Autre », pour chaque région linguistique, il s'agit d'aider les futur.e.s enseignant.e.s à se construire comme sujets

---

<sup>10</sup> Consultable sur le site officiel de la Confédération, plateforme de publication du droit fédéral : <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2010/355/fr>

plurilingues, capables de transmettre aux enfants et aux adolescents une vision différenciée et non compétitive des langues en présence. Duchêne (2008), chercheur en sociologie du plurilinguisme à Fribourg (CH) nous rappelle en effet que « la langue est un instrument de pouvoir. Elle permet d'inclure ou d'exclure ».

### 3.2. Le contexte institutionnel : des cours de FLE en mutation

Au sein de la HEP de Lucerne, il existe actuellement quatre types de cours de FLE, visant à améliorer ou maintenir les compétences langagières en français des étudiant.e.s-futur.e.s enseignant.e.s : cours de préparation au Dalf C1 (module de 24h), cours de grammaire (module de 24 h), cours de conversation (10 séances de 45 min). Ces modules sont optionnels et ne donnent pas de crédits. Le cours préparatoire (6 leçons par semaine pendant 16 semaines) vise l'obtention du niveau B2 pour des personnes n'ayant pas de maturité fédérale (équivalent du bac) et souhaitant devenir enseignant.e.

Dans le département de français, les étudiant.e.s suivent principalement des cours de didactique ainsi que des cours de savoirs disciplinaires : linguistique, initiation à l'interculturel, littératures francophones. Cela constitue la base théorique de leur formation, qui est complétée par des stages. Trois parcours de formation sont possibles : enseignant.e au niveau de base (le jardin d'enfants et les deux premières classes de primaire), enseignant.e en primaire, enseignant.e au secondaire I. La HEP forme par ailleurs en didactique les enseignant.e.s du secondaire II, ainsi que les enseignant.e.s spécialisé.e.s.

Or, en septembre 2021 entre en vigueur le *plan d'étude 21* pour la scolarité obligatoire dans les cantons alémaniques. Il s'agit de prescriptions concernant les programmes, qui basent l'enseignement / apprentissage dans toutes les matières sur l'acquisition de compétences. Porté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique, ce plan a pour but d'harmoniser les progressions conçues sur trois cycles, entre tous les cantons alémaniques. Dans le cadre de sa mission de formation des enseignants, la HEP de Lucerne doit en tenir compte. De ce fait, une réorganisation est en chantier, visant à mieux articuler les modules de langue avec les modules de didactique et les modules disciplinaires. Ainsi, premier changement, tou.te.s les étudiant.e.s commenceront leur cursus par un module mené par les didacticien.ne.s du département, où leurs compétences langagières seront testées, puis fortement mobilisées pour des enjeux didactiques. Deuxième changement, aux cours de FLE généralistes seront ajoutés dès le printemps 2022 deux modules progressifs intitulés BSSK (berufsspezifische Sprachkompetenzen : compétences langagières propres à la profession),

Relevant des niveaux B2-C1, le contenu de ces modules doit être orienté sur les besoins langagiers de futur.e.s enseignant.e.s, concernant tant la vie de la classe, que la préparation des cours ou la poursuite de leur formation. Au terme de ce cours BSSK, un examen interne validera les compétences langagières des étudiant.e.s. Je suis chargée d'élaborer la maquette de ce cours.

En tant qu'enseignante de langue à la HEP de Lucerne, il me tient à cœur d'être une praticienne en questionnement, capable d'améliorer ma pratique et d'innover, et de contribuer ainsi au développement de cette institution. Le choix d'une recherche-action sur le thème du conte comme outil de formation est donc né

de ces circonstances particulières de transformation au sein de la HEP, combinées à la prise de conscience du statut assez déplorable du français en Suisse alémanique.

### 3.3. Le contexte du cours préparatoire

#### 3.3.1. Le cours préparatoire : une porte d'entrée pour des étudiant.e.s sans diplôme de maturité générale

Dans un premier temps, j'avais souhaité intégrer ma recherche dans un des modules de formation dédié à la littérature. En dépit de l'extrême bonne volonté de mes collègues, cela s'est avéré impossible : je n'aurais pas eu assez de temps à disposition pour la mise en place d'un atelier-contes au sein d'un des modules.

Petit à petit, grâce à mes lectures théoriques et aux réunions d'équipe du département de français, la fonction particulière des cours de langues s'est précisée. J'ai donc décidé d'intégrer mon projet dans le cours préparatoire à la HEP où je donne, au semestre de printemps 2021, six leçons de français pendant 16 semaines, soient 96 h de cours. Le tournant que s'apprête à prendre la HEP de Lucerne m'a confortée dans cette option : je pouvais, au cours préparatoire, expérimenter un travail sur le conte dans le but éventuel de faire profiter des résultats les étudiant.e.s du module BSSK sur les compétences langagières professionnelles (module en gestation). J'ai eu l'accord du responsable du cours préparatoire pour mener cette recherche-action.

Pour comprendre l'importance de ce cours préparatoire, rappelons qu'en Suisse actuellement, environ 25% d'une classe d'âge suit un parcours direct jusqu'à la maturité générale (équivalent du baccalauréat). Les 75% restants vont s'orienter vers un apprentissage professionnel en entreprise, couplé s'ils le désirent avec la préparation d'une maturité professionnelle. Un système de passerelles, dont le cours préparatoire fait partie, permet de réintégrer l'enseignement supérieur.

Ce système facilite la réorientation professionnelle et valide l'idée d'une formation tout au long de la vie : l'apprentissage en entreprise n'est pas considéré comme une voie de garage mais comme le premier jalon d'une identité professionnelle valorisante.

Au sein du cours préparatoire, des personnes de tous âges et de tous horizons, qui ne sont donc pas en possession d'un diplôme de maturité générale, effectuent « une mise à jour » dans les matières où elles ne peuvent prouver un niveau de compétences équivalent à la maturité. Ainsi, français (ou anglais au choix), allemand, histoire, géographie, mathématique, biologie, physique, chimie, dessin, travaux manuels et musique font partie de l'emploi du temps.

#### 3.3.2. Place de la langue, objectifs généraux, examen final

Contrairement à un séjour linguistique pendant lequel les apprenant.e.s se focalisent sur la langue, pour les apprenant.e.s du cours préparatoire, le français n'est qu'une matière parmi d'autres.

En 96 leçons, ils/elles doivent atteindre le niveau B2 du CECRL, leur permettant de réussir l'examen interne de juin avec la note 4/6 (soit 60%) au minimum. Toute note en dessous de 4 leur interdit la poursuite d'études à la HEP. Ils disposent toutefois d'une session de rattrapage en août.

Le cours est composé d'une partie généraliste, à partir du manuel *Version Originale B2* des éditions Maison des langues. L'autre partie du cours est dédiée à la littérature, et vise à développer une posture de lecteur/lectrice en français. Pendant l'heure consacrée à la littérature chaque semaine, les apprenant.e.s réalisent différentes activités dans une démarche de co-construction du sens, à partir de nouvelles et d'un roman qu'ils lisent en autonomie.

Afin de garantir qu'ils ne seraient pas pénalisés dans leur préparation à l'examen par le temps alloué au travail sur le conte, j'ai proposé aux étudiant.e.s un système complémentaire de tutorat pour les accompagner. Chacun a eu droit à 6 heures en tête à tête avec moi, selon ses besoins exprimés, pour aplanir des difficultés grammaticales, s'entraîner à la production orale, poser des questions, faire des exercices. Bien heureusement, tou.te.s les étudiant.e.s du semestre de printemps 2021 ont été reçu.e.s à l'examen de juin et peuvent poursuivre leurs études à la HEP de Lucerne.

### 3.3.3. Les enjeux de cette période de transition

Les jeunes adultes de la classe de français n'ont pas de diplôme de maturité générale, mais des expériences professionnelles variées.

Le cours préparatoire constitue pour eux un moment intermédiaire entre la vie professionnelle passée et le parcours universitaire à venir (Bachelor/Master). Il s'agit d'un temps de transition identitaire, où les participant.e.s ne sont plus des professionnel.le.s qualifiés, mais pas encore des apprenti.e.s-enseignant.e.s. Pour Zittoun et Perret-Clermont (2002) « Une période de transition peut être l'occasion d'un développement si une personne étend ses compétences, fait l'expérience de nouveaux rôles identitaires, de nouvelles relations interpersonnelles, lui permettant de gérer la nouveauté et d'y trouver un sens. »

Balleux et Perez-Roux (2013) indiquent qu'une transition n'est pas un passage fluide et détendu d'une identité professionnelle à une autre :

*Les multiples tensions que vit l'individu dans les périodes de transition professionnelle génèrent des transformations plus ou moins profondes au plan identitaire, engageant un processus de déconstruction/reconstruction qui accompagne le remaniement du rapport entre soi et l'environnement. Les déséquilibres, les tensions, les moments de crise dans la trajectoire du sujet seront dépassés si ce dernier a conscience de son unité, de sa continuité et s'il conserve une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire. (Balleux et Perez-Roux, 2013)*

Pour les participants au cours, ce temps de transition s'accompagne donc à la fois d'une fragilité identitaire et d'une ouverture à la nouveauté.

### 3.3.4. Profils et projets des apprenant.e.s

Six femmes et un homme ont commencé le semestre de français au cours préparatoire. Une participante a quitté le cours pour raisons de santé après quelques semaines (elle ne fait pas partie de cette recherche, n'ayant pas participé à l'atelier avec la conteuse). Une autre a arrêté après les vacances de printemps, car elle avait réussi le Dalf C1.

J'esquisse ici une présentation succincte de ce groupe, à l'aide d'informations recueillies lors d'entretiens individuels informels qui ont eu lieu pour faire connaissance en début de semestre. J'ai pris des notes sur le

chat de zoom, ce qui a permis aux participants de relire. Je n'ai pas eu l'occasion de revenir avec eux sur ces témoignages, ni de les questionner plus précisément pendant l'entretien : j'agissais alors en tant que professeure, et non comme chercheure, ce qui, après coup, me semble être un des signes d'une préparation insuffisante à ce rôle.

Les prénoms ont été modifiés.

Tou.te.s les participant.e.s ont entre 20 et 27 ans, sauf Sandra, âgée de 46 ans. Tou.te.s ont fait un apprentissage au sortir de la scolarité obligatoire : quatre personnes se sont tournées vers un apprentissage commercial, une personne a suivi un apprentissage de droguiste, une autre, un apprentissage d'assistante médicale.

Quatre d'entre eux ont préparé et réussi l'examen de maturité professionnelle.

Devenir enseignant.e représente donc pour tous une réorientation professionnelle conséquente. J'ai essayé d'en savoir plus sur leur motivation par le biais de la question : pourquoi veux-tu devenir enseignant.e ?

Voici leurs réponses, mises en regard avec le niveau auquel ils se destinent.

Lukas et Leila, futur.e.s enseignant.e.s au secondaire I : les recommandations d'un conseiller d'orientation sont à l'origine du virage professionnel de Leila ; pour Lukas, c'est le plaisir du dialogue informatif avec les jeunes touristes lors de son travail comme garde suisse au Vatican qui lui a fait envisager cette reconversion. Tous deux font part de leur envie « d'aider » les jeunes.

Marie, Jana, Judith et Sandra, futures enseignantes en primaire : Jana, dans sa fonction de monitrice de ski, a remarqué son intérêt pour le travail avec les enfants. Elle signale : « les enfants me fascinent, je peux influencer les enfants, faire le cours comme je veux » ; Marie est ambivalente « je ne voulais pas stopper d'être droguiste, c'est une profession avec beaucoup de thèmes », à la HEP « il y a différents thèmes pour apprendre : langues, géographie , maths, c'est le point commun avec droguiste » ; Judith signale uniquement qu'elle « a l'habitude d'être avec des enfants » ; pour Sandra, , changer de profession c'est continuer à évoluer: « j'ai eu envie de me développer, de faire encore une école », elle ajoute qu'elle souhaite accompagner des personnes.

« Enseigner, c'est accompagner » résume-t-elle.

On retiendra de ces réponses deux points : tou.te.s ont conscience du public auquel il/elles auront affaire mais peu se projettent dans leur(s) rôle(s). Seuls deux verbes émergent : *influencer* et *accompagner* qui renvoient à deux conceptions très différentes de la relation pédagogique : modeler, ou tenir la main sur le chemin.

Afin de mieux les connaître, mais aussi pour leur donner les moyens de relire leur propre parcours et d'en recomposer le sens pour mieux porter leur choix, je leur ai demandé, en début de semestre également, de rédiger leur biographie langagière. Soucieuse qu'ils investissent autant la sphère privée que la sphère scolaire dans leur biographie, je leur ai lu la mienne en exemple (voir annexe 1). J'agissais alors à la fois comme enseignante et comme chercheure qui souhaite avoir un aperçu de leurs représentations des langues et de l'enseignement/ apprentissage, avant le travail sur les contes. Le tableau ci-dessous reprend les éléments saillants de leurs témoignages. Je les commente ci-après.

	Langue considérée comme maternelle	Langues apprises en contexte de scolarisation	Langues reliées à d'autres contextes	Représentations /langue apprentissage	Affects-expériences positives - négatives
<u>Lukas</u> Texte de 8 lignes	Suisse allemand	Français - 5 ans Anglais 6 ans	<b>Service militaire</b> : contact avec des Romands <b>Rome 2 ans</b> : Italien parlé, plus difficile à écrire « J'ai parlé toutes les langues avec les touristes : Anglais, espagnol, français e aussi polonais »	« je suis heureux de parler déjà allemand, parce que c'est une langue très <b>difficile</b> » L'anglais était plus <b>facile</b> à apprendre, grâce à la musique moderne »	
<u>Sandra</u> Texte de 17 lignes	Non mentionné	Au secondaire : français puis anglais  Apprentissage commercial : 3 ans anglais et français	<b>Voyage</b> : 1 mois en Amérique à 27 ans <b>Vacances</b> en France et en Italie <b>Belle-famille</b> francophone		J'ai <b>toujours aimé</b> les langues plus que les maths J'ai été <b>heureuse</b> d'avoir eu la langue française La prof été <b>misérable</b> Je <b>préfère plus</b> le français / belle famille: <b>Comment j'ai emarrassé...</b>
<u>Judith</u> Texte de 25 lignes	allemand	3 <sup>ème</sup> classe : anglais 5 <sup>ème</sup> classe : français  Apprentissage assistante médicale : anglais	<b>Environnement</b> : A grandi dans un restaurant dans un lieu touristique Voyage : un peu tamil et cinghalais <b>Environnement quotidien</b> : colocation multilingue et multiculturelle <b>Engagement</b> : accueil d'un réfugié érythréen, cours d'allemand pour réfugiés	Langues différentes <b>normales</b>  « nous parlons » « nous combinons beaucoup des langues sur place et quand nous n'avons pas une langue commune, nous utilisons le mimique et le gestique »	J'étais très <b>curieuse</b>  J'ai une <b>grande passion</b> à jouer avec les mots Pendant la maturité professionnelle j'ai me souvenue comment j' <b>aime</b> la langue
<u>Lella</u> Texte de 4 lignes	allemand	Anglais 3 <sup>ème</sup> classe Français 5 <sup>ème</sup> classe		« Si j'ai le <b>temps</b> , je veux apprendre l'espagnol une fois. »	

<p><u>Jana</u></p> <p>Texte de 19 lignes</p>	<p>allemand</p>	<p>Allemand : <i>c'était la langue standard dans l'école</i>  Anglais : 3<sup>ème</sup> classe  5<sup>ème</sup> classe français</p>	<p><b>Environnement :</b>  j'ai grandi avec le suisse allemand</p> <p><b>Séjours linguistiques :</b>  Neuchâtel 1 semaine  5ème classe  Crans Montana 1 semaine  8<sup>ème</sup> classe  Lyon 2 semaines  Bournemouth 2 semaines  Biarritz 3 mois</p>	<p>Apprentissage = processus sans fin : <i>j'espère que cela est le début de ma biographie langagière... j'ai encore quelques projets comme continuer avec le français, améliorer l'anglais et apprendre l'espagnol</i></p>	<p>Anglais : <i>ça me faisait toujours beaucoup de plaisir</i>  Français : <i>le début était terrible, j'ai pensé que je n'arrive jamais à parler cette langue. Mais le plus je l'ai parlé plus je l'aimais</i>  C'était une séjours linguistiques : <i>bonne expérience J'adorais l'accent britannique J'aime bien aussi la culture, la vie et l'histoire derrière une langue</i></p>
<p><u>Marie</u></p> <p>Texte de 24 lignes</p>	<p>Suisse allemand</p>	<p>Français 5<sup>ème</sup> classe  6ème classe anglais</p>	<p><b>Parenté</b> bilingue de fribourg  <b>Au pair</b> en romandie une année dans une famille trilingue : anglais, français, suisse-allemand  <b>Voyage en</b> Australie 4 semaines  <b>Travail</b> à la droguerie : Parle suisse-allemand, anglais et français</p>	<p>« J'ai beaucoup de <b>problèmes</b> pour apprendre »  « L'anglais arrivée <b>à côté</b> de français , et était <b>plus fassilment</b> pour apprendre. <b>Pas trop des règles</b> comme français. <i>Dommage, puisque français c'est le plus beau que l'anglais, je trouvait</i>  Seulement parler en français : « on apprenais <b>tellement beaucoup</b> en <b>langue familière</b> »</p>	<p>Relation avec la parenté bilingue : <i>J'étais pas très intéressée apprendrait la langue française</i>  Français : <i>il ne me faisait pas plaisir, parce que j'ai beaucoup des problèmes pour apprendre</i>  J'avais <i>une super maîtresse à Neuchâtel à L'école de langues</i></p>

Tableau 2 : Éléments saillants des biographies langagières des participants  
( cours préparatoire HEP de Lucerne 2021)

Tout.e.s, sauf Leila, ont investi l'exercice de manière détaillée.

Bien qu'il/elles parlent suisse-allemand dans le cadre familial depuis leur naissance, tou.te.s n'ont pas la même conception de la langue maternelle : seul.e.s Marie et Lukas en font état. Cela est peut-être à mettre en relation avec la qualité de « (vraie) langue » qu'il/elle accordent ou non au *Dialekt*.

Cinq participant.e.s témoignent de rencontres linguistiques en dehors de la sphère scolaire : à l'étranger ou dans d'autres régions de Suisse (voyages, vacances, séjours linguistiques, stage au-pair, service militaire) ; dans le cadre de vie quotidien (parenté, colocation).

Tout.e.s situent leurs langues apprises les unes par rapport aux autres : par comparaison (plus facile-plus difficile) ; par évidence (« langues différentes normales ») ; par projet d'apprentissage (« je veux apprendre », « continuer », « améliorer »).

Les affects sont aussi mis en avant (aimer, adorer).

Trois témoignent d'un ressenti négatif par rapport au français en début d'apprentissage, qui s'est estompé depuis. Le sentiment d'impuissance et de découragement a également été au rendez-vous : « j'ai pensé que je n'arrive jamais à parler cette langue ».

Deux enseignantes sont mentionnées avec des qualificatifs extrêmes renvoyant à un souvenir marquant : « maîtresse misérable », « super maîtresse ».

En définitive, les expériences langagières des apprenant.e.s du groupe sont riches et abordées de manière différenciée par les acteurs. Leurs représentations de la langue française avant le travail sur le conte ne sont pas sédimentées dans le négatif.

On remarquera pour finir le profil de Judith, pour qui le plurilinguisme, vécu dès l'enfance au restaurant de ses parents, est une évidence quotidienne. Jongler entre les langues selon les personnes et les situations, à la recherche d'une langue commune qui peut aussi être gestuelle, caractérise sa manière de prendre la vie et les rencontres.

## 4. Le dispositif didactique

### 4.1. Un compagnonnage avec les contes

Le plan d'action, pour reprendre la terminologie d'une recherche-action, repose sur les trois étapes prévues par Popet et Roques (2000), dans *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* : apprendre à écouter, apprendre à mémoriser, apprendre à raconter. Progressivement, les participant.e.s vont passer du statut d'auditeur à celui de conteur. Le scénario didactique a été élaboré de concert avec Sylvie Meylan, la conteuse qui nous a accompagné.e.s. Nous nous sommes partagé les tâches : tandis qu'elle était la passeuse de contes, prenant en charge l'initiation au contage, j'étais la passeuse de langue, prenant en charge le soutien linguistique éventuel.

Le conte et l'activité de contage, telle qu'elle est pratiquée par les conteurs/conteuses, ont été intégrés dans le cours de FLE sous forme d'un atelier-parcours spécifique. Cet atelier a constitué une bulle d'expériences qui n'ont pas été instrumentalisées dans d'autres parties du cours. Il n'était pas question ici de didactiser le conte "pour le FLE". Nous sommes allé.e.s à la rencontre du conte, sur les terres de l'anthropologie, pour partager

une expérience langagière, affective, symbolique et relationnelle qui est différente des codes habituels du cours de FLE.

Consciente de la nécessité d'un temps long pour faire mûrir l'expérience, le travail sur le conte s'est étalé sur une période de trois mois (janvier-février-mars 2021). Il a pris tout d'abord la forme d'un rituel d'écoute en fin de cours, lorsque la nuit était déjà d'encre (les contes écoutés se trouvent en annexe 2). Chaque écoute s'est accompagnée d'une restitution soutenue d'une manière ou d'une autre : telles des pierres permettant de traverser à sec la rivière, mots clés, verbes d'action, mime/gestuelle ou images offraient des points de repère aux apprenants.

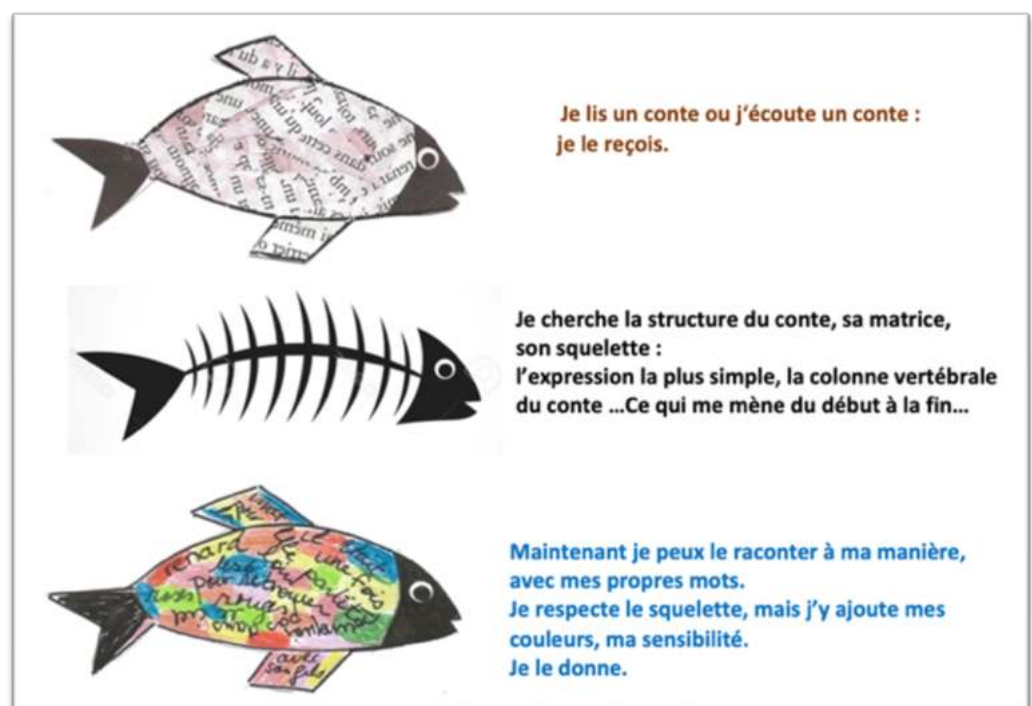
Puis, quelques éléments de culture du conte ont été introduits : structure du récit ; notion de variation ; différenciation entre un conte et une nouvelle relevant du même canevas, à partir des *Trois petits cochons*, nouvelle de Colin Thibert (2008) étudiée dans la partie littérature du cours.

Ensuite, le mois de la francophonie a été l'occasion d'un travail plus intensif, avec la venue de la conteuse. Le thème de 2021 étant *les îles*, j'ai décidé que nous travaillerions sur des contes insulaires. Accessoirement, les îles avec leur côté dépaysant et ensoleillé nous ont aidé à sortir de l'hiver, enfermés dans nos maisons sur zoom !

Les apprenant.e.s, en binôme, ont dans un premier temps présenté à l'oral une île francophone de leur choix. Dans un deuxième temps, il/elles ont choisi individuellement, sur la base d'un résumé succinct, un conte qui les intéressait, qui leur plaisait ou qui les intriguait, parmi douze contes des îles que j'avais présélectionnés (voir les contes choisis en annexe 3).

Chaque participant.e a ensuite préparé son conte. Les diverses activités que Sylvie Meylan a mises en place visaient une appropriation personnalisée de l'histoire. Elles étaient soutenues par la métaphore du poisson, en trois temps : j'attrape le poisson, je le dépiaute, je le fais renaître paré d'une nouvelle peau.

Figure 6 : Soutien visuel présenté aux apprenant.e.s (poster créé par A. Feurich et S. Meylan)



L'initiation de la conteuse a d'abord porté sur le repérage des « mouvements » du conte, comme indicateurs de sa structure. Dans un second temps, les participant.e.s ont travaillé sur le lien entre visualisation créative et formulation personnalisée, en décrivant de manière aussi précise que possible les images mentales qui accompagnaient leur compréhension du conte. Pour finir, la conteuse les a sensibilisé.e.s à l'approche corporelle de la transmission, à la musicalité et l'expressivité de la voix et à la relation au public.

#### 4.2. Faire, observer le faire, dire sur le faire et sur le ressenti

Ce travail sur le conte comportait une dimension expérientielle, car nous avons fait l'expérience d'écoutes et de contages, mais aussi une dimension réflexive. À fin des activités du jour liées au conte, les participant.e.s étaient invité.e.s à récapituler ce que nous avons fait, à en retrouver la logique et à exprimer leur ressenti, s'il/elles le souhaitaient. Ce moment de formulation en groupe visait à aider les apprenant.e.s à se décentrer, à devenir observateur de la situation, dans un premier pas vers la réflexion : il ne s'agissait pas seulement de restituer des contenus de l'atelier (le quoi ?) mais de conscientiser les étapes et les modalités d'une appropriation, de s'intéresser aux charnières, aux moteurs, aux effets (le comment ? et avec quelles conséquences ?). De plus, donner un moment, régulièrement pour formuler les affects permettait également de valider l'existence des émotions et leur place bienvenue dans l'espace-classe.

Je regrette profondément de ne pas avoir enregistré ces moments de bilan « à chaud » car ils témoignaient de la perception des apprenant.e.s des activités. Ces éléments devaient être réinvestis à l'écrit dans le cadre des devoirs, dans le journal d'apprentissage, leur permettant alors de poser un regard plus distancé.

#### 4.3. Le déroulement détaillé des activités liées au conte

Le tableau ci-dessous résume le scénario pédagogique élaboré pour cette recherche action.

Dates Temps Imparti	objectifs	Activités	Organisation de la classe matériel nécessaire	Consigne pour le journal de bord - journal d'apprentissage Devoirs en rapport avec le projet
Etape 1 Semaine 1 (mercredi) 13.01.2021  50 min	Introduire la gestuelle comme soutien à la compréhension	Echauffement pendant la leçon : mimer un fait divers après une CO	plenum CO : manuel nouveau rond- point B1 CD n°2	Rédiger sa biographie langagière  dans le journal de bord : - décrire les activités autour du conte - comment vous êtes- vous senti.e ?
	Familiariser les apprenants avec l'outil «biographie langagière » par l'exemple	Comprendre la biographie langagière d'Arielle Partager des informations concernant la bio langagière personnelle	Plenum Doc : biographie langagière d'Arielle	
	Informers les participants, obtenir leur accord	Présentation du projet d'initiation au conte : découvrir des contes, apprendre à conter, réfléchir à l'intérêt du conte pour l'apprentissage / enseignement des langues	Plenum	
	Être capable de restituer un conte à l'aide de mots clés. Faire l'expérience de gestes traduisant les situations.	1) écouter le conte « <i>les pierres précieuses</i> » 2 fois, accompagné de gestes explicatifs. Donner 5 mots clés entendus  2) « voir » le conte : Arielle « conte » sans parler, uniquement à l'aide du langage corporel  3) restituer à deux le conte à l'aide des mots proposés (fiche) en soutenant le récit par la gestuelle	Ecoute seul, partage en plenum Conte: <i>Les pierres précieuses</i>  Seul  Tandem dans salon particulier + fiche avec les mots clés	
Etape 2 Semaine 3 (mercredi) 27.01.2021  30 min	être capable de comprendre puis restituer un conte à l'aide des verbes d'action. Faire l'expérience de gestes traduisant les situations  être capable de décrire une situation d'apprentissage et de donner son avis, en tant qu'apprenant.	<b>Savoir sur les contes</b> : Présentation du système de la randonnée  1) Ecouter le conte de la toundra 2 fois. Les quatre personnages principaux sont présentés à l'aide de photos (la lune, un lac minuscule, le spermophile, la chouette des neiges)  Après la première fois : de quels gestes vous rappelez-vous ? Après la deuxième fois : quels mots avez-vous retenus ?  2) restituer le conte à l'aide des verbes d'action, en soutenant le récit par la gestuelle  3) commenter l'expérience	Plenum  Seul Doc : photos conte : randonnée de la toundra  Plenum  Tandem  Plenum	Dans le journal de bord : - décrire les activités autour du conte - comment vous êtes-vous senti.e ?

<p>Etape 3 Semaine 5 (lundi) 22.02.2021</p> <p>30 min</p>	<p>être capable de comprendre et restituer un conte</p> <p>être capable de repérer des éléments du conte et de les utiliser pour réfléchir à la notion d'identité</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ecouter le conte du sultan tisserand</li> <li>2) Restitution collective</li> <li>3) Lister les différents aspects de l'identité du sultan</li> <li>4) Réflexion sur le thème de l'identité (fixe ? variable ? modifiable, enracinée ? en devenir ?)</li> </ol>	<p>Ecoute <b>seul</b></p> <p>Plenum</p> <p>Tandem</p> <p>Plenum</p> <p>Conte : le sultan tisserand</p>	<p>Dans le journal de bord :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire les activités autour du conte</li> <li>- pourquoi et comment le conte a-t-il été intégré au cours ?</li> </ul>
<p>Etape 4 Semaine 5 (mercredi) 24.02.2021</p> <p>40 min</p>	<p>être capable de comprendre et restituer un conte en conservant les formules répétitives</p> <p>Etre capable de différencier deux versions du conte, réfléchir à la fonction des éléments fixes</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ecouter les trois petits cochons (version Gallica-BnF). Les trois matériaux (paille, bois, briques) sont présentés à l'aide de photos avant le début du contage.</li> <li>2) Restituer collectivement le cours du récit</li> <li>3) Visionner le dessin animé « <i>les trois petits cochons</i> »</li> <li>4) Comparer (ressemblances et différences) la version contée par Arielle avec le dessin animé - Outils langagiers : <i>par contre, alors que, en revanche</i> - éléments rassemblés en tableau</li> </ol> <p><b>5) Savoirs sur les contes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conte-type et versions</li> <li>- la temporalité répartie entre les personnages : chaque petit cochon représente une étape du passage à l'âge adulte, de l'insouciance à la responsabilité.</li> </ul>	<p>Ecoute <b>seul</b></p> <p>Conte : <i>les 3 petits cochons</i></p> <p>Photo : <i>matériaux de construction</i></p> <p>Plenum</p> <p>Seul</p> <p>Lien youtube <a href="https://www.youtube.com/watch?v=S9UAcyD2fwk">https://www.youtube.com/watch?v=S9UAcyD2fwk</a></p> <p>Tandem puis plenum</p> <p>Plenum</p>	<p>Introduction aux contes des îles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- choisir une île francophone et préparer un exposé (en tandem) pour la semaine 7</li> </ul> <p>Journal de bord :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Raconter l'activité de comparaison de deux versions des 3 petits cochons. Cette activité a-t-elle été profitable pour vous, pourquoi ?</li> </ul>
<p>Etape 5 Semaine 6 (lundi) 01.03.2021</p> <p>30 min</p>	<p>être capable de repérer les éléments caractéristiques du genre « conte », par opposition avec la nouvelle</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Savoirs sur le conte</b> : qu'est-ce qu'un conte ? Ecoute de la définition sur CD Rond-point B1</li> <li>2) Différencier le conte « Les trois petits cochons » de la nouvelle « Trois petits cochons... »</li> </ol>	<p>Seul puis partage en plenum</p> <p>CD : <i>manuel Nouveau Rond-point B1 piste</i> :</p> <p>Tandem puis plenum</p> <p>Texte de la <b>nouvelle</b> : <i>Trois petits cochons...</i></p>	
<p>Etape 6 Semaine 6 (mercredi) 03.03.2021</p> <p>40 min</p>	<p>Créer un horizon d'attente par rapport à la venue de la conteuse</p> <p>Être capable de visualiser pour porter le récit</p> <p>Être capable d'analyser une activité</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Choisir un conte des îles à partir d'un résumé oral rapide</li> <li>2) Préparer les questions de l'interview de la conteuse</li> <li>3) Ecoute de la philo-fable « <i>il était un homme riche, il était un homme pauvre</i> » Visualisation individuelle d'une colline particulière, s'y positionner en pensée puis « regarde ! » : expressivité de la voix</li> <li>4) Commentaires sur cette expérience</li> </ol>	<p>plenum</p> <p>Liste de contes des îles + textes sans illustrations</p> <p>Plenum</p> <p>Seul, puis partage des visualisations en plenum</p> <p>Texte de la fable <i>homme riche-homme pauvre</i></p> <p>Plenum</p>	<p>Lire votre conte</p>
<p>Etape 7 Semaine 7 (lundi) 08.03.2021</p> <p>Avec Sylvie</p> <p>90 min</p>	<p>Faire connaissance avec la conteuse</p> <p>être capable de repérer la construction du conte et de la traduire par un dessin</p> <p>améliorer la prononciation (vocabulaire spécifique à chaque conte, lettres muettes)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sylvie conte <i>Le petit prince aux grandes oreilles</i></li> <li>2) Interview de Sylvie par les apprenants</li> <li>3) Deux ateliers parallèles : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser le dessin des déplacements du conte pour le mémoriser (Sylvie)</li> <li>- Atelier de prononciation (Arielle)</li> </ul> </li> </ol>	<p>Ecoute <b>seul</b></p> <p>Conte : <i>Le petit prince aux grandes oreilles</i></p> <p>Plenum</p> <p>Demi - groupe</p> <p>Exemple de <b>dessin de conte</b></p> <p>Doc : <i>prononciation</i></p>	<p>Journal de bord :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- décrivez les activités autour du conte</li> <li>- ces activités vous sont-elles profitables, pour votre parcours de français, pour votre future profession ? Pourquoi ?</li> </ul>
<p>Etape 8 Semaine 7 (mercredi) 10.03.2021</p> <p>40 min</p>	<p>Enrichir les savoirs culturels communs sur les îles francophones</p>	<p>Exposés sur les îles</p> <p>Recherche d'indices spécifiques aux îles dans vos contes</p>	<p>Plenum</p> <p>Présentation <b>diapos</b> -powerpoint préparées par les apprenants</p>	<p>Relire votre conte, sélectionner les verbes d'action importants</p>

<p>Etape 9 Semaine 8 (lundi) 15.03.2021 Avec Sylvie</p> <p>130 min</p>	<p>Développer la capacité d'improvisation verbale et de mime</p> <p>être capable de de formuler verbalement des visualisations mentales</p> <p>Développer la conscience corporelle Exercer sa voix S'essayer au contage</p>	<p>1) Jeu " je te donne...": réaction verbale et gestuelle Exemple : - <i>Je te donne un balai!</i> - <i>Ah, ou! Merci! Justement, je voulais nettoyer ma chambre (mime de balayage)</i></p> <p>2) Théorie : Connaissez-vous vos personnages ? - Il est nécessaire de créer mentalement leur aspect physique et leur caractère - trouver une traduction visuelle précise, unique aux mots généraux (pauvre, riche, jeune vieux, beau, laid...) etc (exemple donné par Sylvie avec le corset "une pauvre femme")</p> <p>3) ateliers en parallèle : - questions sur les personnages avec Sylvie - conjuguer correctement et mimer les verbes d'action avec Arielle</p> <p>4) raconter un moment clé du conte</p> <p>-Théorie : raconter en incarnant =&gt; les émotions en mots au service d'un moment clé (exemple du secret du coiffeur dans <i>Le petit prince aux grandes oreilles</i> ) - les participants choisissent un moment clé à l'aide de leur cartographie du conte, puis vont le préparer individuellement sans caméra. - Sylvie donne des conseils pour une bonne assise, nous nous exerçons à sortir la voix par des vocalises. - Chacun présente son moment clé</p> <p>5) Théorie : les formulettes (pour entrer et sortir du conte) - Lire, élucider et choisir des formulettes</p>	<p>Chaîne en plenum</p> <p>Plenum</p> <p><i>Le corset de la pauvre femme</i></p> <p>Plenum</p> <p>Demi-groupe</p> <p>Plenum</p> <p>Seul</p> <p>Plenum</p> <p>Plenum Liste de formulettes de Sylvie+ liste Internet</p>	<p>Préparez votre conte</p> <p>Journal de bord : commentez les activités réalisées autour du conte</p>
--	---	---	--	--

<p>Etape 10 Semaine 9 (lundi) 22.03.2021 Avec Sylvie</p> <p>80 min</p>	<p>Exercer sa voix, en lien avec les émotions</p> <p>Développer la capacité d'improvisation verbale et de mime</p> <p>Développer la conscience corporelle, entrer dans la posture de conteur</p>	<p>Echauffement :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Voir s'il y a des questions, des points à clarifier</li> <li>Lancer / moduler la voix: nous lançons un mot de notre conte, accompagné d'un geste, d'une mimique, d'une émotion</li> <li>"réveiller les personnages" par un dialogue à deux. On ne s'adresse qu'à une personne, celle qui a posé la question, on apprivoise la narration.</li> </ol> <p>Mise en contexte: <i>nous sommes très très loin et nous pouvons observer l'univers des contes à la longue vue, mais seulement le début des histoires.</i> exemple: Arielle : <i>Mais qui est là sur le bord de la table (on pointe)?</i> Sylvie : <i>Ah oui, là, c'est un enfant avec de grandes oreilles! un petit prince avec de longs longs cheveux. Il n'est jamais allé chez le coiffeur. Oui, il est triste, il est tout seul dans le château aux 1000 portes, son père le roi, tu le vois, là, avec ses sourcils de pierre, il ne veut pas qu'il sorte.</i> Arielle : <i>Ah oui, je le vois, le petit prince, il tourne en rond dans l'immense château, il s'ennuie!</i> Arielle questionne Sylvie puis Sylvie questionne Jana=&gt; Jana questionne.=&gt; =&gt; =&gt; .. (éventuellement xy questionne Arielle)</p> <p>4) moment de concentration, d'installation : rentrer dans son histoire et savoir qu'on est là ensemble, se préparer à raconter tranquillement, bien respirer</p> <p><b>Cercle de contage</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Arielle commence avec " <i>La mère des contes</i>": pourquoi les contes existent-ils ?</li> <li>Chacun.e des apprenant.e.s conte son conte des îles</li> </ol>	<p>Plenum</p> <p>Plenum</p> <p>Tandem en chaîne</p> <p>Seul/plenum</p> <p>Plenum</p> <p>conte: <i>La mère des contes</i> contes : <i>contes des îles</i> conte : <i>Les trois vœux</i></p>	<p>Compléter votre journal de bord : - quelles activités avons-nous réalisées ? Que pensez-vous de ces activités ?</p> <p>Pour la discussion de bilan du 31 mars : -relire votre journal de bord, -utiliser la feuille de préparation pour rassembler vos réflexions</p>
--	--	--	--	--

	<p>Être capable de verbaliser : déroulement des activités, opinion, émotions</p>	<p>3) Sylvie conte <i>Les trois vœux</i> pour clôturer le cercle de cette initiation</p> <p><b>Bilan</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Nous échangeons oralement tous ensemble sur ce parcours des 3 lundis -</li> <li>Les apprenant.e.s notent les étapes, leurs émotions et pensées par rapport à cette initiation dans leur carnet de bord.</li> </ol>	<p>Plenum</p> <p>Seul</p>	
--	--	--	---------------------------	--

Etape 11 Semaine 10 (mercredi) 31.03.2021  90 min	Être capable de synthétiser des éléments d'expérience	Bilan détaillé de l'atelier des contes, à partir de thèmes de réflexion proposés en amont : entretien en groupe focalisé  - développer les points de vue - comparer les points de vue	Alternance <b>plenum / tandems</b> <b>Doc</b> : feuille de préparation du bilan Système de captation du son <b>Doc</b> : récapitulatif des contes entendus et racontés	
<b>Total : 650 min (env 11h)</b>				

Tableau 3 : Dispositif didactique du compagnonnage avec le conte (déroulement)

#### 4.4. Travailler sur zoom, un défi supplémentaire

Suite à la situation sanitaire liée à l'épidémie de coronavirus, les cours du semestre de printemps 2021 n'ont pu avoir lieu en présentiel. Suivant les recommandations des autorités fédérales et cantonales, la directrice de la HEP a déclaré obligatoire l'enseignement à distance, synchrone et asynchrone. J'ai conservé les plages horaires dédiées au cours (lundi et mercredi 17:15 - 20:00). Les cours ont eu lieu exclusivement sur zoom, une application de visioconférence qui offre les possibilités suivantes : travail en grand groupe, paramétré en « galerie » où tous les participant.e.s apparaissent sur des écrans de même taille ; travail en petits groupes, dans les *Breakout Rooms*. La fonction de partage d'écran permet de présenter des documents (visuel, audio, vidéo) ou de réaliser un travail d'écriture collaborative.

Les participant.e.s étant chez eux, dans leur espace privé, une partie des rituels de classe est à réinventer. J'ai choisi de ne pas utiliser de fond d'écran afin de contribuer à la collection d'ambiances offerte par les différents intérieurs. C'était également ma manière de signifier que « nous sommes tous dans le même bateau ». Cette ouverture à l'espace personnel offre un avantage pour le cours de langue : les participants se sentent à l'aise dans leur environnement familier, ce qui favorise la prise de parole. Lors de l'activité d'accueil (échange de nouvelles, questions croisées où les participants se passent mutuellement la parole sans que j'intervienne) l'environnement personnel sera souvent thématiqué : montrer un objet, faire profiter de la vue, présenter une personne qui entre dans le cadre. Il s'agit, pour eux comme pour moi, de réinjecter de la vie sensible dans ce cadre de travail en deux dimensions. Nous compensons la perte de contacts de proximité par une convivialité qui s'invente avec les moyens du bord.

Ce même défi sera brillamment relevé par la conteuse qui n'avait jamais utilisé de système de visioconférence : création chez elle d'un « décor de contage » ; utilisation d'un tableau blanc pour expliquer en dessinant ; travail du regard pour parler à chacun et à tous.

On pourrait considérer que cette approche avec zoom allait nuire à l'expérience sur le conte. Mais dans le contexte global de la pandémie qui menaçait de durer, il nous semblait essentiel, à la conteuse et à moi-même, de garder le cap de nos valeurs communes : si zoom n'est pas conçu pour l'activité de contage, ce n'est toutefois pas zoom qui va nous empêcher de conter ! Petit à petit, nous avons appris collectivement à traverser l'écran et à l'oublier.

Après avoir caractérisé le contexte et le terrain, intéressons-nous aux observables.

## 5. Production ou recueil de données ?

### 5.1. Comment approcher les représentations des apprenant.e.s ?

J'ai choisi d'étudier comment cette expérience sur le conte colorait les représentations des apprenant.e.s en matière d'apprentissage de la langue et de (futur) agir professoral. Pour cela, j'ai considéré deux types de données : leurs écrits dans leur journal d'apprentissage et leur(s) discours dans le cadre du bilan oral collectif de l'expérience. Tant la tenue d'un journal d'apprentissage que la participation à une réunion de bilan s'intègrent de manière pertinente dans le dispositif pédagogique de compagnonnage avec le conte : le journal d'apprentissage recueille la perception individuelle de l'expérience et ses retombées éventuelles au niveau des représentations, tandis qu'une discussion de bilan offre la possibilité de confronter des points de vue et/ou d'en construire de nouveaux en situation de débat.

Considérons de plus près les modalités de constitution de ce corpus.

### 5.2. Le journal de bord, un outil d'observation et de réflexivité

Dès le premier cours, j'ai fait parvenir à chaque participant.e un cahier à la couverture attrayante, en les conviant à tenir un journal d'apprentissage. Toute liberté leur était laissée quant au volume et à la forme de leurs écrits. Il s'agissait de noter ce qu'ils considéraient comme important pour leur apprentissage, en se posant les questions suivantes : qu'ai-je appris aujourd'hui ? Comment ai-je appris ? Pour quoi faire ? Comme devoirs obligatoires (inscrits en rouge sur la plateforme Moodle), je leur demandais également de noter les réponses aux questions sur les activités liées au conte. Mes consignes générales étaient les suivantes : observez ce que nous faisons, décrivez les activités, indiquez ce que vous en retirez et comment vous vous sentez.

Contrairement aux modèles rédactionnels proposés par Berchoud (2002), Cadet (2006 et 2007) ou Molinié (2005) qui, de manière assumée et pertinente incluent la personne enseignante comme destinataire-évaluatrice du journal d'apprentissage, j'ai insisté sur le fait que ce journal était à réaliser *par et pour* eux-mêmes : je craignais sinon d'influer sur leur prise en main de l'activité et de troubler par là-même le recueil des représentations. J'ai signalé que je copierai et lirai les journaux uniquement dans un but de recherche, après la fin du cours.

Je m'attendais à ce qu'ils n'aient pas de difficultés à tenir un tel journal : pendant un apprentissage en entreprise, comme ils en ont tous vécu, la tenue du « Lernjournal » est un élément obligatoire de la formation. Il contient le récit des activités de la journée et il y est fait l'inventaire des succès et difficultés rencontrés. Cet écrit mobilise ainsi l'activité métacognitive de l'apprenti par une mise à distance du vécu et une recherche de solutions aux obstacles rencontrés.

J'ai ainsi eu accès à six journaux d'apprentissage d'une longueur de 4 à 44 pages. Malheureusement, mon cadrage à maillage trop flou a été diversement interprété par les apprenant.e.s. L'analyse des données dans la partie trois montrera que des consignes plus précises et du temps alloué pendant le cours auraient vraisemblablement permis un recueil plus riche.

(Quelques extraits des journaux peuvent être lus en annexe 5).

### 5.3. L'entretien collectif focalisé : interactions pour approfondir la réflexion

#### 5.3.1. L'intérêt d'un entretien collectif

L'atelier conte étant une expérience de groupe, il me paraissait important et cohérent d'en faire un bilan en groupe. En m'informant sur les entretiens collectifs, j'ai compris que ce mode de production/recueil de données pourrait être adapté à cette recherche-action. Utilisé dans la recherche en sciences sociales, ce type d'entretien vise à minimiser le rapport de force entre chercheur et enquêté, en réduisant « l'impact de la hiérarchisation que suppose le travail d'interrogation » (Duchesne et Haegel, 2004, p.33).

Étant à la fois enseignante et apprentie-chercheuse auprès de ce groupe, il me paraissait essentiel de construire un cadre de prise de parole où je puisse, autant que possible, m'effacer, pour éviter d'influencer les apprenant.e.s qui me connaissent bien.

Par ailleurs, je considère qu'une réflexion individuelle peut naître dans un cadre interactif et s'y déployer. Duchesne et Haegel montrent l'intérêt spécifique des entretiens collectifs sur ce point :

*Cette méthode nous semble intéressante pour tous ceux qui mettent au premier plan de leur système théorique le fait que la pensée n'est pas déjà donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire. L'intérêt de l'entretien paraît alors évident : il s'agit de saisir les prises de positions en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion. (Duchesne et Haegel, 2004, p. 35)*

Ce type d'entretien est par ailleurs « focalisé », c'est-à-dire pourvu d'un fil conducteur (ici, le bilan du travail sur le conte) et réunit un groupe ayant participé à une expérience commune. En tant qu'animatrice et apprentie-chercheuse, j'ai déterminé les modalités de déroulement de l'entretien. Nous alternons des plages où les apprenant.e.s confrontent leur point de vue à deux, hors enregistrement, et en rendent compte ensuite au groupe, avec des temps où tous participent dans le cadre du grand groupe. J'ai par ailleurs, comme l'autorise cette méthode, introduit un « stimulus » de discussion : les titres de tous les contes travaillés en classe, de la première écoute à la conterie finale. Comme le soulignent Duchesne et Haegel :

*(...) Cette diversité des modalités d'interrogation permet de valoriser pleinement ce qui fait la force de l'entretien collectif : le développement d'une dynamique de la discussion qui entraîne chaque participant à exprimer des opinions qui trouvent leur origine dans l'échange de points de vue au moins autant que dans son propre système de représentations. (Duchesne et Haegel, 2004, p. 75)*

Dans un souci de transparence, et afin de donner aux participants l'opportunité de se préparer à cet échange, je leur ai remis ma fiche de « dramaturgie de l'entretien » (ibid, p. 69). Elle contient la liste des thèmes qui seront abordés, en partant de l'expérience individuelle des contes dans l'enfance pour aller explorer l'atelier des contes, vécu collectivement à la HEP (voir en annexe 7).

Pour tenir mon rôle pendant l'entretien, je me suis appuyée sur les recommandations de Duchesne et Haegel : « privilégier la compréhension, éviter les jugements, apprendre à intervenir en priorité pour faciliter l'explicitation que les participant.e.s peuvent faire de leur propos » (ibid p. 60). J'ai agi uniquement comme facilitatrice de la discussion : mise en confiance, répartition des tours de paroles, sollicitation des silencieux, relance ou cadrage de la discussion si nécessaire (ibid, p. 63).

### 5.3.2. Les pièges à éviter

Deux dangers guettent toutefois la méthode des entretiens collectifs. Tout d'abord, celui d'une trop grande familiarité des participant.e.s entre eux, qui conduit à un discours non développé car déjà trop partagé : ce qui semble évident pour l'ensemble du groupe n'est pas abordé, pas formulé.

De plus, la dynamique des interactions peut avoir des effets sur les prises de positions. Duchesne et Haegel précisent :

*On sait que même si l'entretien collectif peut générer des effets d'entraînement (la dynamique de groupe va pousser certains à exprimer des points de vue qu'ils ne livreraient pas dans un autre contexte), il induit également des effets de censure et de conformité (certaines personnes vont taire en groupe ce qu'elles exprimeraient dans un entretien individuel, voire conforter un point de vue majoritaire dont ailleurs elles se distancieraient).*

*Dès lors, l'analyse des opinions individuelles consiste essentiellement à observer qui dit quoi et quand. Elle est donc d'abord destinée à essayer de comprendre pour quelles raisons certains parlent peu ou pas du tout et si ces silences couvrent ou non des opinions minoritaires ou dissidentes. (Duchesne et Haegel, 2004, p. 89)*

Pour limiter les effets de conformité, j'ai compté sur le climat de confiance qui s'était développé dans le groupe des apprenant.e.s du cours préparatoire, et sur l'entraînement au débat qui nous a également occupé tout le semestre : le travail sur l'argumentation, exercice propre au niveau B2, rend les apprenant.e.s plus tolérant.e.s à l'expression de contradicteurs et limite les soucis de gestion de face.

Ainsi, j'espère que discuter en groupe ouvre, grâce aux remarques et réactions de chacun.e concernant cet atelier sur le conte, la porte aux représentations individuelles, modifiées ou non, nouvelles ou non, de l'apprentissage/ enseignement d'une langue et du futur agir professoral.

### 5.3.3. L'organisation matérielle de l'entretien

L'entretien a duré 90 min environ, dans le cadre d'un horaire de cours normal, afin de garantir la présence de tous les participant.e.s. Il s'est déroulé en français, ce qui a eu des effets sur la formulation des idées : on remarquera une moindre richesse de l'expression ainsi qu'une fatigue linguistique.

Notons que, l'entretien ayant lieu sur zoom, il était possible pour chaque participant de choisir sur son écran le mode galerie, où tous les visages sont visibles, ou de ne voir que la personne qui s'exprime, sans prendre en compte les réactions des autres membres du groupe.

Pour cette raison, j'ai uniquement enregistré le son de l'entretien : j'ai considéré que le travail sur zoom ne permettait pas une analyse d'images car nous y sommes « seuls et ensembles » à la fois.

Par ailleurs, être filmé, mode assez intrusif de recueil de données, aurait pu conduire les participant.e.s à refuser leur accord, ce que je souhaitais à tout prix éviter, vue la taille déjà réduite du groupe.

## 5.4. La transcription

Effectuer une transcription consiste à transformer un document oral en texte écrit, c'est-à-dire à opérer une forme de traduction qui se doit d'être la plus fidèle possible, sous peine de dénaturer les données recueillies.

Deux critères principaux ont guidé mes choix en matière de conventions de transcription :

- conserver au contenu de l'entretien ses caractéristiques de « produit d'apprenants en langue », sans lisser le texte : hésitations, recherche de mots, mots inventés, erreurs de conjugaison sont conservés. Toutefois, dans un souci de confort de lecture, je n'ai pas fait usage de la notation phonétique. Certains mots sont donc orthographiés à partir de ma logique interprétative. J'assume ce fait, en sachant qu'un lecteur attentif pourra sans encombre retrouver, en disant le texte à haute voix, une traduction phonétique.

- rendre compte de la dynamique de l'entretien : succession de prises de parole, recouvrements de voix éventuels, intensité. Les tours de paroles sont numérotés de manière croissante. Ils sont toujours accompagnés du prénom (d'emprunt) du locuteur : cette recherche-action ayant une dimension monographique, le choix d'employer les prénoms signale mon respect pour la singularité et l'humanité de chaque participant.e. Les prénoms ont été changés pour maintenir l'anonymat et remplacés par des prénoms proches à la fois par les sonorités et par l'origine.

Les conventions de transcriptions que j'ai utilisées (voir ci-dessous), proviennent du module de master I Interaction et acquisition des langues (cours de Marie-Thérèse Vasseur, tutoré par José Aguilar à l'université du Maine - France).

La transcription peut être consultée en annexe 8.

XXX	incompréhensible
+ ++ +++	pauses plus ou moins longues
*nnn*	mot en langue ≠ français
(nnn)	commentaire, remarques de contextualisation ajoutés par l'apprentie-chercheuse
<b>nnnn</b>	chevauchement
<nnnn>	mot inventé à partir du français
NNN	accent d'intensité
;, ::, :::	allongement vocalique ou redoublement consonantique
↓	intonation descendante
↑	intonation montante

## 5.5. « L'inconfort » du terrain et les doutes de l'apprentie-chercheuse

Dans cette partie II, la présentation du cadrage méthodologique ne rend pas compte des doutes qui m'ont habitée tout au long du processus. En effet, la mise en place d'un protocole de recherche oblige à de nombreux choix. Ceux-ci sont motivés par la conscience des enjeux -qui évolue au fil des lectures-, mais aussi par les contingences du contexte et du terrain, dont il faut tirer le meilleur parti. Les choix s'appuient également sur les savoirs acquis par l'apprentie-chercheuse à propos des modalités d'un travail de recherche proprement dit.

C'est pourquoi je retiens l'expression « inconfort du terrain » (La Soudière (de), 1988) empruntée à l'ethnographie, pour qualifier les difficultés de méthode et de positionnement associées à un travail de recherche où la chercheuse est immergée dans son terrain. Faire ici l'inventaire des incertitudes me permet

de prendre du recul pour mettre au jour les tensions non résolues, au moment où cette expérimentation autour du conte s'est déroulée, début 2021.

**Incertitude concernant le choix du terrain :** le choix du cours préparatoire s'est imposé car je ne trouvais pas d'autre module au sein de la HEP me permettant de mener une expérience sur un temps long, en adoptant le format d'atelier qui me paraissait cohérent avec un travail sur le conte. Toutefois, les apprenant.e.s du cours préparatoire ne sont pas encore véritablement entrés en formation d'enseignant.e et ne disposent donc pas encore d'une culture professionnelle : la posture d'enseignant.e-en-formation leur est encore inconnue.

**Incertitude concernant la production de données en français :** demander à des apprenant.e.s de français de niveau B1 de tenir un journal de bord en français constitue certes une tâche très formatrice et pertinente pour la responsabilisation des étudiant.e.s face à leur propre apprentissage, mais risque aussi de limiter l'expression des représentations, vue la complexité de l'exercice. Employer le français, comme langue de communication « entre soi et soi » constitue un défi pour des étudiant.e.s germanophones.

**Incertitude concernant ma légitimité dans mes différents rôles :** apprentie-chercheure, enseignante, étudiante à distance en master de didactique des langues, comment jongler entre les différentes postures pour adopter celle qui sied à la situation ? En immersion complète dans le groupe et en interaction constante avec les apprenant.e.s dans ma mission d'enseignement du français, je fais aussi partie -comme enseignante-modèle- des variables qui influent sur le terrain lui-même. Comment mettre en place un outil de changement sans en biaiser le résultat ? Comment rendre compte, dans la rédaction du mémoire, de manière décentrée et analytique, d'une expérience vécue non pas en observatrice mais en participante ? C'est cette difficulté qu'analysent Colin et Delignier (2019), dans leur travail sur des mémoires (et les soutenances de mémoire) de futurs enseignants de lettres. Ils explicitent les trois types de rédactions rencontrés dans leur corpus de mémoires : « le mode concurrentiel », où la posture du praticien étouffe celle du chercheur ; « le mode alternatif » qui se caractérise par des efforts pour entrer dans la démarche scientifique, tout en gardant le mode de pensée du praticien ; « le mode réconcilié », où « le questionnement (de l'étudiant.e) s'est décentré du "comment faire" et a cherché à investiguer le "qu'est-ce qui se joue ici ? Pourquoi cela se passe-t-il ainsi ?" <sup>11</sup> ».

Il est donc nécessaire, pour l'examen des données qui s'ouvre dans la partie III, de me distancier de la situation vécue et de sa narration, pour entrer dans une posture analytique. Toutefois, à titre de témoignage, le lecteur/la lectrice trouvera mon récit subjectif de l'atelier-conte en annexe 4.

---

<sup>11</sup> Les expressions entre guillemets anglais sont reprises de C.Delarue-Breton (2014 a:53), citées par Colin et Delignier

## Partie 3 : Analyse des données - Où les représentations se verbalisent plutôt qu'elles ne s'écrivent

### 1. Le journal de bord : des représentations... à lire entre les lignes

#### 1.1. Comment catégoriser les données ?

Pour analyser le contenu des journaux de bord, j'ai choisi de catégoriser les éléments recueillis dans deux tableaux de travail (voir cet instrument en annexe 6). Chaque trace écrite globalement signifiante est appelée « entrée ». Une entrée peut être un mot, une liste de mots, une phrase, un texte, un schéma, un dessin.

Le premier tableau vise à différencier les entrées dédiées au conte de celles dédiées à d'autres thèmes, afin de mieux cerner le rôle attribué au journal par les participants. Travaillant de manière inductive, j'ai créé les catégories en fonction des éléments rencontrés de façon récurrente (par exemple : vocabulaire, grammaire). Il m'importait par ailleurs de repérer si une dimension réflexive apparaissait dans les journaux de bord, que ce soit à propos du parcours avec les contes ou à propos d'autres aspects de l'apprentissage de la langue.

Voici la matrice de ce premier tableau :

Nom :	Entrées centrées sur le conte	Entrées concernant le vocabulaire	Entrées concernant la grammaire	Dimension réflexive (hors compagnonnage avec les contes)	Remarques
Nbre total de pages					
Nbre de pages sur le conte					

Tableau 4 : Les différentes rubriques de classement de données (relevées dans les journaux de bord)

Le deuxième tableau m'a permis d'approcher plus finement les contenus liés au conte dans les six journaux de bord. Les catégories de classement ont été créées pour rendre compte des pistes empruntées par les participants.

De quel conte s'agit-il ?	Entrées centrées sur le contenu du conte : l'apprenant.e s'intéresse au « texte » du conte			Entrées signalant une <u>relation au conte</u> , un <u>regard sur cet objet de langage</u>
C = contes présents (signalés par leur couleur)	Relevé de mots faisant partie du conte (mots clés, mots inconnus)	Reconstruction du scénario du conte	Réécriture personnelle	-Commentaire -Réflexion à partir de... -Affects -Prise de position -Recul

Tableau 5 : Traces du compagnonnage avec les contes dans les journaux de bord

C'est à partir de ces deux tableaux de travail que j'ai analysé le contenu des carnets.

#### Considérations générales

Remarquons tout d'abord que les six journaux de bord ont été diversement investis : 49 pages et deux carnets (Judith), 37 pages (Sandra), 27 pages (Jana), 19 pages (Marie), 18 pages -dont une grande partie illisible- (Lukas), 4 pages (Leila).

Ils offrent des réponses contrastées à deux strates de consignes. Les apprenant.e.s considèrent d'une part les consignes générales concernant l'apprentissage (Qu'ai-je appris ? Comment ai-je appris ? Pour quoi faire ?) et d'autre part, les consignes spécifiques au travail sur le conte (Décrivez les activités réalisées ; Que vous ont-elles apporté ? Comment vous êtes-vous senti.e ?).

Les entrées concernant l'apprentissage en général sont largement majoritaires. Elles occupent de 73% à 87% de l'espace pris en main, avec des textes, des phrases, des tableaux ou des schémas. Les consignes concernant le conte, bien que répétées et inscrites sur la liste des devoirs de la plateforme Moodle de semaine en semaine, ont trouvé un écho bien moins important (13% à 18% de l'espace d'écriture/de dessin). Étudions tour à tour ces deux aspects (apprentissage en général - conte) pour approcher les priorités des participants.

## 1.2. Le journal de bord : un aide-mémoire pour soutenir l'apprentissage

Il existe un noyau commun aux six journaux, basé sur les contenus « techniques » de l'apprentissage : il s'agit de noter les éléments à apprendre, à mémoriser. La question « qu'ai-je appris ? » occupe pleinement les participant.e.s et renvoie principalement aux outils langagiers : noter des listes de vocabulaire, reproduire des règles et des exemples de grammaire. Il est possible/plausible que prendre des notes soit alors une manière d'apprendre, de s'impliquer dans la leçon. Les écrits qui concernent « qu'ai-je appris » sont exclusivement recopiés sur mes présentations de cours, considérées comme l'exemple, le modèle ; ils ne sont aucunement retravaillés.

Si nous partons du principe que dans des pratiques d'apprentissage s'inscrivent en filigrane des représentations, on pourra voir se déployer chez les six apprenant.e.s une vision très applicationniste de l'apprentissage : il s'agit d'intégrer pour les maîtriser des outils langagiers qui construisent peu à peu un savoir, en convoquant principalement la mémoire dite déclarative, dont on sait maintenant qu'elle est sans lien avec la mémoire procédurale (voir les travaux de Germain sur ce thème). L'écrit a donc ici principalement une fonction de fixation d'informations, et non pas une fonction d'aide à la découverte, d'aide à la construction d'un savoir-faire, ou encore d'aide au questionnement.

Autour de ce noyau commun de recopiage s'articulent des pratiques d'écriture plus individuelles. Des formules pour le débat (Lukas, Sandra, Marie), par exemple, montrent de souci d'avoir du matériel à disposition pour parler. Loin de la copie, le journal de bord peut également être un outil de préparation à un rendez-vous de bilan (Judith, Sandra), à une recherche d'idées pour enrichir le vocabulaire (Judith, Marie), posant ainsi le premier jalon d'une prise de recul vers une écriture réflexive.

Deux apprenantes (Sandra, Marie) éprouvent la nécessité d'un marquage chronologique (date-N° des leçons) et inscrivent ainsi implicitement une représentation de l'apprentissage comme processus se déployant dans le temps. Pour finir, seule Sandra fixe de manière synthétique la progression envisagée, en résumant à l'aide de mots clés le programme de chaque leçon.

### 1.3. Les traces concernant les contes dans les journaux de bord

Les activités sur le conte ayant été exclusivement réalisées à l'oral, aucune trace écrite sur ce thème dans le journal de bord ne peut relever de la simple copie (excepté le dessin du conte de Sylvie Meylan, réalisé par la conteuse en direct au tableau blanc) : le choix des traces repose entièrement sur la perception, l'intérêt, la valeur qu'attribuent les participants au parcours sur le conte. Que notent-ils, de quelle manière gardent-ils des indices de ce vécu ?

Trois grandes catégories émergent : les traces scripturales ou dessinées des contes eux-mêmes ; les traces scripturales des activités en fonction des consignes données pendant le cours ou comme devoirs ; des embryons de réflexions nés du vécu des activités.

Seule Judith a gardé la trace de la totalité des contes entendus et/ ou travaillés avant la dernière séance. En effet dans tous les carnets, les relevés s'arrêtent le jour du rendez-vous de conterie, pendant lequel semble-t-il personne n'a pris de notes. L'émotion de raconter à d'autres et l'ambiance particulière de l'activité de contage, tenant davantage d'un spectacle collectif que d'un moment de cours ont vraisemblablement captivé les participant.e.s.

#### 1.3.1. Le matériau conte

Analysons tout d'abord la prise en main du matériau conte. Quatre modes de comptes-rendus sont présents : récit-résumé ; relevé de mots clés au fil de l'écoute ou à posteriori ; schéma à base de mots (mettant au jour la structure de l'histoire) ou encore dessin.

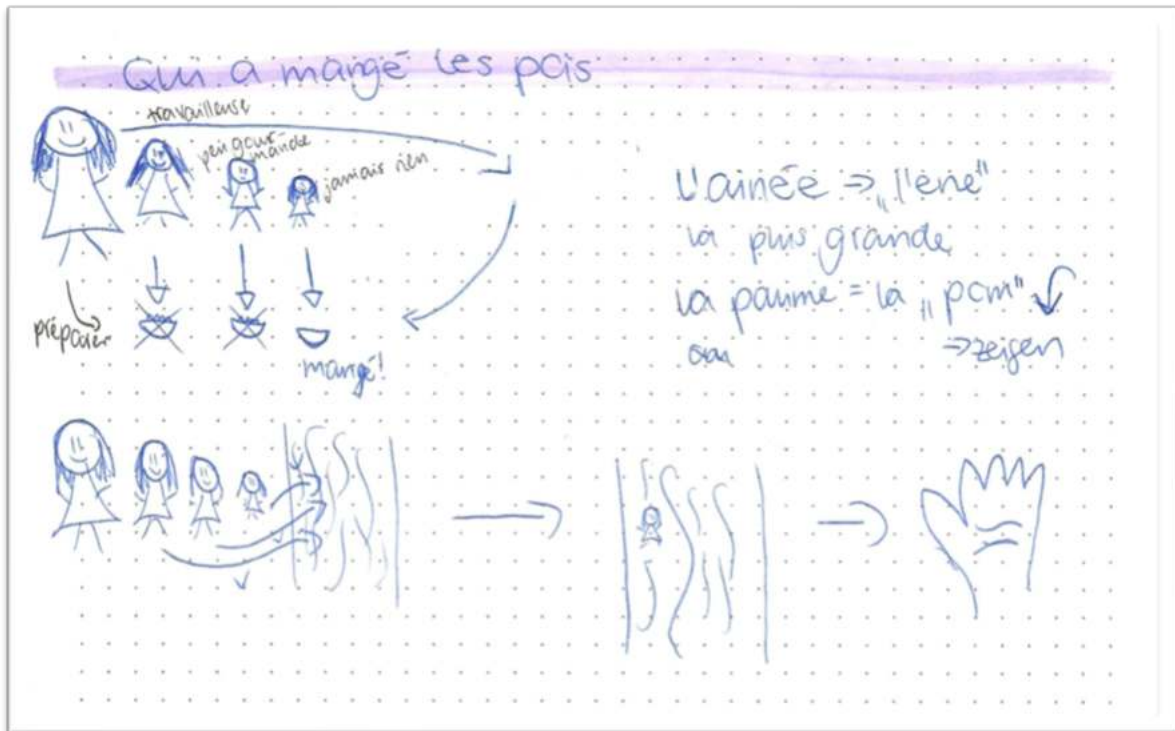


Figure 7 : Croquis du scénario du conte « Qui a mangé les pois ? » par Jana

L'atelier a donc permis de s'initier à différentes techniques de représentation d'un récit : usage de mots qui évoquent d'autres mots ou usage de dessins symboliques. Ce travail de mise en représentation visuelle d'un conte montre une prise de distance et une appropriation plus individuelle de l'histoire. En particulier, le mode « dessin » autorise ensuite à raconter dans n'importe quelle langue.

Même s'il s'agit ici de mouvements quasi imperceptibles, les apprenant.e.s ont découvert et surtout mis en action de leur propre chef de nouvelles manières d'aborder un contenu langagier, en déployant des méthodes dont ils ont saisi l'intérêt. On pourrait avancer que leur usage du journal de bord s'est enrichi lors de cette expérience : loin des pratiques de recopiage pour apprendre, ils ont développé un rapport au sens à la fois plus global et plus individualisé, en créant leur manière propre de faire un compte-rendu. Qui sait si le recopiage de schémas explicatifs pour des contenus grammaticaux n'a pas contribué à ouvrir la voie à des schémas inventifs, transmetteurs du sens d'un récit ?

Les participant.e.s. ont par ailleurs parfaitement saisi ce qui fait la spécificité du conte : lorsqu'une trace du squelette du conte existe (résumé, schéma, dessin), il devient possible de redire le conte ou de créer sa version personnelle. Ainsi Judith rédige-t-elle dans son carnet de bord le conte du requin bleu avec ses propres mots, en préparation à la soirée de contage.

### 1.3.2. Le compte rendu des activités

Étudions à présent comment les participant.e.s relatent dans leur journal de bord les activités sur le conte.

Les comptes-rendus des premiers moments comme auditeur/ trice de conte sont peu précis : le lecteur ne peut savoir de quelle histoire il s'agit, de quels mots de soutien il est question ni d'où vient l'humour du récit. Toutefois, ces premiers comptes-rendus témoignent d'une écoute qui passe par l'émotion.

*« Arielle a raconté une histoire. L'histoire était très drôle. ça a motivé. Nous avons essayé de faire la même chose. Elle a nous aider avec quelques mots. J'ai bien aimé. » (Leïla)*

*« Arielle nous a raconté l'histoire d'un homme qui a un fils et c'est le moment de chercher une profession. Arielle nous a expliqué très clair et avec beaucoup de gestes. Alors j'ai bien compris. J'ai pu faire des notices et après on a raconté l'histoire. Moi j'ai raconté l'histoire à Arielle ». (Sandra-13.1.2021).*

*« L'histoire de la pierre de jade est très belle et je l'aime bien. » (Lukas)*

Le travail de restitution ou le fait de re-raconter après avoir entendu un conte est un défi dont certain.e.s mesurent la difficulté :

*« Quand je racontais, j'ai cherché mon vocabulaire du français. Maintenant, c'est très difficile pour moi et le niveau est grand et vite. Mais comme j'ai appris aujourd'hui : il faut beaucoup de temps pour apprendre un métier. » (Judith 13.01.2021)*

*« c'était très difficile de reraconter parce que on avait usage des formes correctes passées composées. » (Sandra 13.01.2021)*

Arrêtons-nous sur le conte du calife. Contrairement aux autres contes, il n'a pas fait l'objet d'une restitution complète, mais a été accompagné d'une activité de listage des identités successives du sultan. Trois participantes (Judith, Marie, Sandra) ont pris des notes enrichies d'éléments de réflexion sur les caractéristiques de cette identité (choisie/subie-mouvante/fixe). Ici, on se rapproche d'une activité classique de

compréhension de l'oral : la consigne est précise, le cadre de travail connu, le niveau de difficulté encadré, la demande de passer par l'écrit explicite (« listez »). Le journal de bord est utilisé comme outil de travail dans le vécu direct de la leçon.

Certaines participantes ont conservé des informations en lien avec la culture du conte. C'est le cas de Jana (27.01.2021) qui propose sa propre définition de la randonnée :

*« une randonnée de histoire c'est qu'il passe un truc , après un truc, un truc et encore un truc et à la fin on raconte l'histoire encore=> la lune/ le lac le spermophile/ la chouette de neige. J'aime bien ces histoires. »*

Elle note également la prise en charge symbolique, par chacun des trois cochons, d'une phase du développement vers l'âge adulte, dans Les trois petits cochons :

*« les trois petits cochons montrent les différents situations dans une vie. La maison en paille est un peu naïf, on est jeune, la maison en bois plus stable mais pas assez, et la maison en brique est optimal=> on a déjà un peu plus d'expérience de vie. Cela montre qu'on est autorisé à se tromper. »*

Cet intérêt pour la culture du conte apparait également lors de l'écoute des explications d'une spécialiste de littérature orale (audio du manuel rond-point B1). Deux participantes notent les étapes du déroulement d'un conte. Ici, la version de Judith :

Le conte

5 étapes

1 formule rituelle => présentation du héros

2 il y a un problème

3 le héros cherche des solutions

4 solution première ne fonctionne pas

5 finir bien

La venue de Sylvie Meylan, conteuse, n'est quasiment pas commentée dans les journaux de bord :

« elle nous raconte une conte : le prince avec les grandes oreilles

Atelier : formulettes » (Sandra-12<sup>ème</sup> fois)

« Aujourd'hui une conteuse a nous visite. Elle s'appelle Sylvie et elle est très sympa. Sylvie a travaillé avec nous tous ce soir par les contes. C'était très intéressant. » (Marie 8.03.21)

Cela m'interroge sur la perception qu'ont les apprenant.e.s des passeurs non-enseignants. Mais je ne peux exprimer ici que des hypothèses d'interprétation : la venue d'une personne extérieure signale-t-elle que ce n'est plus un moment d'apprentissage ? Ou au contraire, son entrée si fluide dans le zoom du cours est-elle vécue comme une évidence n'ayant pas besoin d'être mentionnée ? Cela me montre en tout cas que les apprenant.e.s ne sont pas dans une posture d'observation de ses faits et gestes, à l'affût d'une mine de renseignements provenant d'une spécialiste, mais qu'ils restent centrés sur leur propre expérience. Si avides de modèles linguistiques, ont-ils/elles mesuré la chance qu'ils avaient de rencontrer une conteuse ? Pour contrebalancer cette impression, notons que les questions qu'il/elles lui ont posées pendant l'interview à la première séance commune témoignent d'un intérêt marqué pour son savoir-faire.

### 1.3.3. Éléments de réflexion, nés du vécu des activités /de leur description

Des embryons de réflexion vont naître de l'expérience avec les contes et être couchés dans leur journal de bord par Marie et Jana.

Marie s'ouvre à l'art de partager un contenu (*une histoire, une info*) et envisage sa responsabilité dans le « comment transmettre ». Sans s'en tenir uniquement au conte, elle considère aussi la dimension explicative, liée sa mission de future enseignante :

*Nous avons faire des exercices «mimée 3 mots clé dans ton histoire ».  
Je le trouve importante, pour apprendre comment à conter intéressant. C'est un peu comme joue du théâtre, mais seulement avec des mots des émotions et les mains.  
Si je suis prof, je peux faire mes leçons plus intéressant avec ces informations.  
Emotions et une histoire ou une info bonne contée ou explique va rester dans la tête des enfants plus long*

Jana, quant à elle, est sensible au pouvoir du conte comme porte d'entrée sur l'imaginaire. À la manière du joueur de flûte de Hamelin, elle veut pouvoir fasciner les enfants, pour les emmener sur les sentiers de l'apprentissage : conter et enseigner sont imbriqués.

*Raconter l'histoire avec les gestes, aider pour raconter aux enfants, aller dans une autre monde avec les enfants. Ils sont très attentif et on peut les attraper pour enseigner quelque chose*

Au-delà des remarques succinctes de Marie et Jana, étudions maintenant si les participant.e.s du cours préparatoire utilisent le journal de bord pour un bilan plus complet .

### 1.4. Les bilans : forme la plus achevée de travail réflexif ?

Rédiger un bilan oblige l'apprenant.e à un retour en arrière, par lequel il/elle met en relation et en perspective les activités réalisées, les découvertes effectuées, les difficultés rencontrées, les progrès accomplis, les affects vécus, afin d'en tirer une interprétation et des éléments de réflexion.

Judith et Sandra ont utilisé le journal de bord comme espace de bilan. Sandra accorde une petite place au conte dans un bilan personnel (voir annexe 5) et dans sa préparation écrite à la réunion de bilan de l'expérience. Judith, quant à elle, ne signale même pas le travail sur le conte dans son état des lieux final, axé principalement sur ses difficultés.

Ces deux étudiantes ont trouvé un cadre d'écriture (« le bilan ») pour entrer en réflexion en français. Cette entrée en réflexion ne se fait pas grâce au conte, mais avec lui ou sans lui.

### 1.5. Halte récapitulative au terme de l'analyse des journaux de bord

La pratique du journal de bord n'a pas directement porté les fruits que j'attendais : le travail sur le conte n'a pas conduit les participant.e.s à élaborer une réflexion portant sur l'apprentissage de la langue et sur leur futur agir enseignant, en lien avec ce qu'ils ont vécu pendant l'expérience : leurs représentations ne sont que peu présentes. Toutefois, l'analyse des journaux de bord a permis de mieux cerner les pratiques des six étudiant.e.s, et au travers de ces pratiques, de mieux situer leurs représentations de l'apprentissage, fortement liées à la maîtrise d'outils langagiers et à la reproduction de modèles linguistiques.

Le conte est toutefois venu bousculer ces usages en ouvrant à d'autres manières de conserver des traces (schémas, dessins), à d'autres choix de traces (texte personnel, prise de notes individualisée), mais aussi à d'autres manières de se projeter dans l'agir professoral, en se comprenant comme enseignant.e-conteur/conteuse.

En cela, le travail sur le conte a été un facteur de changement des représentations. Il a influé sur la manière de prendre en main le journal de bord et a permis aux participant.e.s de reconsidérer le rôle et la valeur des traces écrites.

Par ailleurs, la notion de « bilan » semble avoir été un déclencheur d'écriture réflexive pour deux apprenantes. Voyons si la discussion en groupe focalisé nous renseigne de manière plus précise sur ce cheminement effectué par les apprenant.e.s du cours préparatoire.

## 2. La discussion en groupe focalisé : quand parler en groupe épaula la réflexion

La discussion en groupe focalisé s'est déroulée le 31 mars 2021 pendant 90 min, selon une partition en six mouvements thématiques. Les participant.e.s avaient reçu une semaine à l'avance, le canevas de la discussion (voir annexe 7). En commençant par la place donnée au conte dans leur vie personnelle, je voulais comprendre comment il/elles situaient le projet de compagnonnage dans le fil de leur histoire (1<sup>er</sup> mouvement). Puis, récapituler les activités de notre atelier leur donnait l'occasion de se rafraîchir la mémoire (2<sup>ème</sup> mouvement), pour ensuite expliquer leurs stratégies de préparation au contage (3<sup>ème</sup> mouvement). Le 4<sup>ème</sup> mouvement portait sur la façon dont ils avaient mis en scène et incarné leur conte, tandis que le 5<sup>ème</sup> mouvement était dédié aux difficultés de l'expérience. Pour terminer, le 6<sup>ème</sup> mouvement consistait en un bilan de l'expérience selon trois axes :

- porter l'attention sur la langue, sur son apprentissage et sur son enseignement
- considérer les effets de cette expérience sur le groupe
- donner son avis sur l'usage d'un journal de bord.

Ce cadre proposait donc de partir du déjà-là, puis de prendre la mesure de l'expérience en la convoquant dans une description détaillée, pour finalement réfléchir aux fruits de l'atelier et aux possibles retombées professionnelles. Pour rappel, la transcription se trouve en annexe 8. Le tableau ci-dessous rend compte de la temporalité des six mouvements.

	Thème proposé	N° Tours de parole	Minutage
1	- Contacts avec les contes dans l'enfance et plus tard - Réaction à l'annonce du projet de compagnonnage avec des contes (Discussion en grand groupe enregistrée)	1 Arielle : accueil +question Tours de parole : 2 à 32	00:00:00
2	- Se remémorer les activités à partir de la liste de contes (Arielle absente, discussion en grand groupe enregistrée)	32 Arielle : consigne Tours de parole 33 à 86	00:18:59
3	- La préparation du conte personnel à la maison : techniques et stratégies mises en œuvre (Préparation en binôme dans les breakout-rooms => pas enregistrée, mise en commun en grand groupe, enregistrée)	87 Arielle : consigne Temps sans micro Tours de parole : 88 à 120	00:29:52 00:41:17
4	- Inventions personnelles de contage - Les sources d'inspiration (intertextualité ?) (Témoignages en grand groupe, enregistrés)	121Arielle : rappel de quelques trouvailles Tours de parole : 122 à 142	00:49:25
5	Gros plan sur les difficultés : - ne pas conter (Leila)	143 Arielle : donner la parole à Leila	

	- soucis d'expression (Témoignages en grand groupe, enregistrés)	Tours de parole <b>144 à 156</b>	
6	- La langue - Apprendre /enseigner - Le groupe - Le carnet de bord (Préparation en binôme dans les breakout-rooms => pas enregistrée, mise en commun en grand groupe, enregistrée)	<b>157</b> Arielle :consigne Temps sans micro Tours de parole : <b>158 à 225</b>	01:02:07  01:11:45
	Conclusion et clôture	<b>226</b> Arielle à <b>231</b>	01:31:43

Tableau 6 : Les six mouvements thématiques de la discussion en groupe focalisé

## 2.1. Analyse thématique de la discussion

Rappelons ici les deux questions de recherche qui encadrent ce travail et qui ont motivé ce compagnonnage de trois mois avec les contes dans la classe du cours préparatoire de la HEP de Lucerne :

QR1 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE colore-t-elle et enrichit-elle les représentations que les participant.e.s ont de la langue et de son enseignement/apprentissage ?

QR2 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE contribue-t-elle à alimenter les représentations que les participant.e.s ont de leur future identité professionnelle et de leur futur agir professoral ?

Je compte sur l'analyse thématique de la discussion de bilan pour nous donner des pistes de réponses à ces deux questions et éventuellement en faire émerger d'autres.

Pour cela, je m'attacherai tout d'abord à voir la place qu'occupe le conte dans l'histoire des participant.e.s. Puis, j'analyserai le rapport à la langue française qui s'est développé grâce au travail sur le conte personnel : ce travail a-t-il eu un effet sur les représentations de l'apprentissage ? Pour terminer, je m'intéresserai aux indices témoignant d'une entrée en professionnalisation : les étudiant.e.s se projettent-il/elles dans leur futur rôle, et dans ce cas, quelle place donnent-il/elles au conte ?

### 2.1.1. Le conte, un compagnon tout au long de la vie ?

Les étudiant.e.s du groupe du cours préparatoire témoignent tous/toutes d'une mise en relation avec le conte dès l'enfance. Transmis par les parents (Sandra, Lukas), par les grands-parents (Leila, Lukas), écouté sur cassettes (Marie), écouté au coucher pendant des camps de ski (Jana) ou même découvert en contexte scolaire grâce à une conteuse réputée en Suisse alémanique (Jana), le conte semble associé de manière évidente à l'enfance, comme le souligne Sandra (Tp 24) avec l'adverbe « naturellement » :

*24 Sandra : +++alors moi j'ai fait mon premier contact NATURELLEMENT en enfance avec les contes*

Cette première expérience n'est pas toujours bien vécue : Sandra signale sa peur, née d'une trop grande imagination, tandis que la première contribution de Lukas s'ouvre sur ces mots :

*31 Lukas : alors ma première pensée est que je n'aime pas le conte mais j'ai réfléchi un peu et je pense c'est la même chose comme pour les autres quand j'étais un z'enfant ma mère et aussi ma grand-mère me racontent beaucoup de contes et après aussi mon frère, vu que nous avons une chambre ensemble + mon frère a + 4 ans plus de moi donc il me doit toujours raconter un conte de m'endorme*

D'auditeur de conte, certain.e.s participant.e.s sont déjà devenus conteurs à leur tour : Leila, lors de séances de babysitting ; Lukas auprès de sa petite nièce ; Judith avec les enfants de ses sœurs ; Sandra avec ses propres enfants. Il me paraît intéressant de noter que les participants ne signalent jamais la/les langues qu'ils emploient pour conter. C'est particulièrement visible dans l'échange suivant :

81 Leila : avez-vous ++ avez-vous + comment on dit ↑ ce conte qu'on en parle de la randonnée de la lune avez vous+ parlé avec une autre personne après la leçon avec quelqu'un parce que moi j'ai après j'ai j'ai mangé et j'ai + j'ai raconté l'histoire aussi à ma famille et vous↑  
82 Marie : moi aussi (rire) parce que je le trouve très drôle mais

En effet, le conte ne circule pas seulement dans le temps, par la transmission intergénérationnelle, mais aussi dans l'espace. Il quitte le zoom du cours préparatoire pour s'attabler chez Leila et Marie, en changeant de langue sans que cela ne soit mentionné. Constatons ici la force des affects liés au conte : digne d'être écouté, digne d'être transmis, même au prix d'une médiation.

Ces affects forts se retrouvent lors de l'annonce de la mise en place de l'atelier.

9 Marie : je me <réjouissais> beaucoup si tu as dit nous faisons quelque chose (rire) quelque chose avec les contes (...)

26 Sandra (...) et quand tu nous as + raconté qu'on va travailler avec les contes j'étais très heureuse vraiment très heureuse mais j'ai eu peur parce que aussi un peu peur parce que j'ai pensé oh je dois conter un conte mais c'était une TRES TRES bonne expérience (...)

29 Judith (...) + ça me plaît beaucoup et j'ai été très xxxx +pour ce ce chemin+ d'apprendre une langue parce que ++c'est +c'est +c'est très spécial mais je pense c'est un un bon chemin le chemin+ plus de créativité avec les mimiques et \*Gestik\* et je pourrais écouter le plus long possible ++ et utiliser le mimique et \*Gestik\* m'a AIDE pour comprendre l'histoire↓ oui+ (...)

30 Jana (...) et oui je me réjouis de ce thème parce que oui il y a beaucoup de z'ans je n'avais pas beaucoup de contacts avec des contes et oui c'était une bonne expérience de ++ ré ::utiliser le conte ↓(...)

En résumé, pour les participant.e.s, le conte n'est pas un matériau relié à une langue ou à un lieu. S'il est fortement lié à l'enfance, il occupe aussi une place positive à l'âge adulte : la proposition d'atelier a trouvé un écho favorable.

Voyons à présent si (et comment) cet atelier-conte en langue française a agi sur les représentations qu'ont les participant.e.s de la langue et de son apprentissage.

### 2.1.2. Représentations de la langue et de son apprentissage : conter en langue étrangère pour « sentir » la langue et apprendre en liberté

Nous analyserons successivement les représentations de la langue, celles de l'apprentissage et nous nous pencherons pour finir sur les techniques et stratégies mises en œuvre par les participant.e.s pour être capables de conter.

## Représentations de la langue française liées au travail sur le conte

Durant la discussion, les étudiant.e.s considèrent le plus souvent la langue française en relation avec leur apprentissage et ne lui donnent pas le statut d'objet-en-soi. Des représentations de la langue hors de la situation d'apprentissage ne sont donc pas formulées.

Toutefois, remarquons que deux points concernant la langue sont directement mis en parallèle avec le fait de conter : les sonorités du français et le lien langue-culture. Pour Sandra (Tp 168) « c'est un très bon exercice de conter de trouver le son de la langue ». Lukas (Tp 169) voit dans le travail sur le conte un accès à des dimensions culturelles, par une supposée théâtralité qui s'incarnerait lors du fait de conter :

*169 Lukas : oui nous avons aussi dit que + la conte c'est une mé c'est une méthode très belle pour la <langue> la langue français parce que je pense que ++ la culture français c'est très théâ ↑ théâtral avec beaucoup de ++\*theatrik ↑ theatrik\*et le conte c'est aussi comme ça+ c'est pour comprendre un peu comme est la culture français*

Si l'on développe cette réflexion, cela signifierait que le conte permet de ressentir la musicalité du français, et d'avoir un accès à une langue-culture vécue de l'intérieur. Peut-être pourrions-nous alors envisager qu'il s'agit d'une expérience poétique de la langue, où signifiant, signifié, images et arrière plans culturels sont mêlés de manière si intime que l'étudiant.e en est traversé.

### **Représentations de l'apprentissage évoquées en lien avec l'atelier-conte**

Les autres commentaires lient ouvertement conter et apprendre le français. Plusieurs aspects sont mis en avant. Pour Judith (Tp 29 et 170), c'est à la fois la dimension d'improvisation et la multi-sensorialité qui donnent à l'apprentissage par le conte sa valeur, ce qu'elle a vécu à la fois comme auditrice et comme conteuse :

*29 Judith : (...) ça me plaît beaucoup et j'ai été très xxxx +pour ce ce chemin+ d'apprendre une langue parce que ++c'est +c'est +c'est très spécial mais je pense c'est un un bon chemin le chemin+ plus de créativité avec les mimiques et \*Gestik\* et je pourrais écouter le plus long possible ++ et utiliser le mimique et \*Gestik\* m'a AIDE pour comprendre l'histoire↓ oui+je passe la parole à Jana*

*170 Judith : ouais c'est très riche en créativité et improvisation écouter voir raconter et + écrire + lire pour moi c'était c'est TRÈS TRÈS riche et complément et nous avons appris avec tous les ++ tous les sens.*

Ce sentiment de liberté par rapport à la langue est repris par Jana (Tp 172) : le conte apparaît comme un espace où les règles sont moins pesantes ou se font oublier. En particulier, pouvoir moduler le lexique lui apparaît comme un atout de choix.

*172 Jana : Oui je suis d'accord avec les autres c'est une très bonne forme de apprendre aussi à parler parce qu'on n'a pas de règles ou de mots qui sont obligatoires dans la conte parce que c'est la mienne et je peux inviter les mots que je connais et oui ++oui c'était une bonne expérience une bonne forme pour PARLER simplement parler*

Sandra (Tp 114), lors de la préparation de son conte personnel, reprend cette idée d'un lexique-sur-mesure « (...) + de plus en plus j'ai essayé de raconter l'histoire sans texte et j'ai essayé de trouver des mots plus + faciles pour moi↓ (...) »

Les interventions de Jana et Sandra montrent un changement de rapport à la langue : il ne s'agit plus de tendre vers un français de référence, mais de prendre en charge un français personnalisé que l'on module pour les

besoins de la narration. Dans la situation de contage, les deux étudiantes ne se voient plus comme apprenantes, mais comme auteures : « c'est la mienne » précise Jana (Tp 172).

Par ailleurs, l'atelier-conte ouvre les étudiant.e.s à de nouvelles manières d'apprendre, tout en révélant des aspects de la culture éducative intériorisée. Ainsi, Leila s'étonne que l'on ait pu consacrer du temps à un projet qui n'était pas évalué par un test (et donc des notes). Les termes « sympa », « pas normal » qu'elle emploie, font apparaître en creux les valeurs attachées à l'apprentissage « normal » :

*6 Leila : au début j'ai+ c'était plus difficile pour moi pour imaginer comment ça va se passer mais en fait c'était je pense que c'est quelque chose nouveau et pour moi c'est aussi c'était un peu une surprise parce que+ je pense que+ dans CE cours + nous avons peut-être aussi un peu plus de temps je sais pas + parce que c'était sympa pour moi que on fait aussi quelque chose qui est pas quelque chose où on a à la fin un test ou c'était pour moi sympa de faire un peu autre chose qui est pas normal si je peux dire ça comme ça ↓+++*

Elle observe le lien entre apprentissage et plaisir :

*175 Leila : (...) et je pense que dans cet exercice que nous avons fait ici c'est aussi quelque chose qui nous avait <plaisé :>↑*

*176 A : plu ↑*

*177 Leila : plu oui et je crois nous avons travaillé nous avons appris+ mais nous avons même pas c'était même pas la même chose que comme on doit ++ apprendre le vocabulaire et écrire le vocabulaire c'est quelque chose que + on a même pas++ \*gemerkt\* ↑*

*178 A : remarqué*

*179 Leila : remarqué qu'on a appris parce que ça c'était rigolo ++ et tout ça et je pense c'est aussi une bonne technique pour apprendre avec plaisir*

Quant à Lukas, il a développé une nouvelle stratégie de lecture, avec une plus grande tolérance à l'incertitude :

*191 Lukas : pour moi était intéressant que +n'est pas nécessaire pour comprendre tous les mots avec un conte est aussi possible pour décrire + une chose pour beschreiben*

*192 A : Oui décrire*

*193 Lukas : décrire oui oui c'est nécessaire pour connaît le sens mais tout le reste c'est égal c'est très personnel + c'est une méthode très intéressante pour moi↓*

Si je mets en parallèle les remarques des étudiant.e.s cité.e.s dans ce paragraphe avec les modes d'apprentissage auxquels il/elles avaient recours dans leur journal de bord pour le français en général, force est de constater que le travail sur le conte a introduit de nouvelles dimensions, « testées » par les apprenant.e.s, et validées dans leur bilan oral comme étant positives : un autre rapport au lexique, l'usage de canaux sensoriels multiples, le corps partie-prenante, les émotions positives, la tolérance à l'incertitude.

Mais dans le cadre de cette discussion finale, aucun n'a mis en regard ce nouvel habitus de conteur avec l'ancien habitus d'apprenant. La bulle symbolique que j'avais créée pour isoler la zone de contage du reste de la leçon a peut-être eu un effet indésirable : celui d'empêcher de penser un transfert direct de savoir-faire du contage vers l'apprentissage en général.

Conter demeure une activité à part, qui est préparée de manière très responsable et autonome, en s'appuyant sur les conseils de la conteuse et sur l'expérience d'apprenant.e (dans le sens apprenant => conteur, le transfert de savoir-faire s'effectue !). Ainsi Sandra (Tp 114) : « (...) le dessin j'ai mis comment Sylvie nous a dit les verbes actions ↓ »

## Retracer les étapes de préparation du conte choisi, pour conscientiser l'apprentissage

Les participant.e.s étaient libres de préparer leur conte de la manière qui leur convenait. Par la verbalisation des étapes, il leur est possible de reconstruire et de conscientiser leur propre démarche, dans un processus réflexif.

Voici les étapes préparatoires à l'acte de conter évoquées par les apprenant.e.s :

- impression du texte sur papier pour quitter l'écran d'ordinateur (Leila, Jana)
- lectures du conte (tout.e.s)
- recherche de vocabulaire dans un dictionnaire (tout.e.s)
- dessin du conte, recherche du squelette (Lukas, Judith, Sandra, Marie)
- passage par l'écrit : élaboration d'un résumé (Leila, Jana) d'une version personnelle (Judith)
- s'exercer à conter sans texte (Lukas, Judith) éventuellement à une autre personne (Sandra, Marie)

Remarquons que la moitié du groupe s'est appuyé sur une réécriture, quatre personnes ont misé sur un entraînement à l'oral et Judith a combiné les deux approches.

Faire le récit d'une démarche personnelle est un premier pas vers la réflexion, à l'exemple de deux participantes qui font état de leurs difficultés :

*103 Marie : nous avons dire que euh+ je \*start \* avec moi. j'ai au début j'ai lire mon conte + conjugué des mots+ et après j'ai pensé c'est pas une très jolie histoire au début mais avant euh après le premier leçon avec Sylvie j'ai compris que beaucoup des petits morceaux dans ma conte va être bons si je réfléchis un peu si je cherche le squelette de mon conte (...)*

*116 Leila : (...) après nous avons essayé de lire le conte et c'était pas ++ très facile pour moi parce que j'ai beaucoup de mots parfois pas connus (...)*

Lukas, quant à lui, prend la mesure de ses atouts (« une fantasia très grande ») et des outils qui lui conviennent :

*89 Lukas : alors nous avons eu point identique que nous avons tous deux une fantasia très grande donc c'est pour nous était facile pour créer notre histoire seul ++mais c'est un point +un différent que c'est le dessin ce pour moi n'était pas une aide vraiment et pour Judith c'était une aide*

Les participant.e.s vont, à ma demande, clarifier le processus qui les a conduit.e.s à « mettre en scène » leur conte. Tou.te.s font état d'une improvisation, née d'une inspiration le jour du contage. On retrouve ici le travail de mûrissement dont parlent les conteurs : le conte, en trouvant une place profonde dans la psyché, va à son tour donner des idées au narrateur. Jana, Marie et Judith en témoignent :

*122 Jana : C'était pas dans ma préparation (rire) c'était venu je ne sais pas pendant le pendant l'action pendant oui je raconte l'histoire oui je pensais ah oui je pourrais être trois personnes comme ça oui c'était juste oui le jour XXX*

*134 Marie : Chez moi était par hasard \*per Zufall\* que j'étais dans mon maison de mes parents à cause de ça j'avais mes jou :+*

*135 A : les jouets d'enfants*

*136 Marie : les jouets des enfants (rire) oui c'était à ce jour que je pense à ça (rire)*

*137 A : d'accord*

*138 Judith : pour moi c'était aussi le jour et+ l'improvisation et + le le moment d'action qui qui m'in m'inspiraient*

Quant à Lukas, il va combiner l'exemple de la conteuse invitée avec des lectures passées, enrichissant son conte d'images qui l'ont touché :

*126 Lukas : c'était pour moi la même chose je pense d'abord de moi Sylvie a raconte un conte et a fait quelque chose similaire de moi donc je XXXX ↑ un peu cette idée \*gestohlen\*↑*

*127 A : j'ai volé une idée*

*128 Lukas : volé oui ↓ et je dois dire que j'ai fait aussi pour mon conte cette femme noire comme Papabondieu j'ai lu dans un autre livre + donc je prends un peu l'inspiration+ des autres contes des autres personnes*

Ces processus créatifs d'invention et de récupération d'éléments apparaissent comme évidents (des rires ponctuent ces interventions). Ils témoignent d'une culture de l'improvisation qui s'invite de manière très fluide dans le cours de FLE. Pour Jana, ce savoir-faire est le prolongement de l'expérience des exposés en classe :

*140 Jana : oui je pense parce que quand j'avais des + des expositions dans l'école c'était toujours un peu improvisé c'était un peu*

*141A : d'accord*

*142 Jana : c'était jamais comme je l'ai préparé à la maison parce que oui peut-être quelque chose est venu une pensée ou + ou on veut ajouter encore ou on a oublié quelque chose et oui alors pour moi je pense c'était pas + c'était normal (rire)*

En résumé, les participant.e.s ont mobilisé pour conter leurs ressources d'apprenant.e.s de FLE de manière individuelle, à la carte. Ils se sont également appuyés sur les nouveaux savoir-faire appris de la conteuse et ont ouvert, pour eux-mêmes et par eux-mêmes des espaces de créativité : leurs pratiques d'apprentissage sont plus riches et variées que dans le cadre du reste de la leçon. Certaines représentations ont évolué : l'apprentissage peut être synonyme de plaisir, le lexique peut être appréhendé de manière plus personnalisée et plus affective, la tolérance à l'incertitude augmente.

Leur formulation des réponses est celle d'acteurs de l'expérience : les participant.e.s rendent compte de leur vécu d'apprenant.e. Voyons à présent s'il leur est possible de se projeter dans leur futur rôle d'enseignant.e.

### 2.1.3. Quels bénéfices pour le répertoire didactique en construction ?

Si les participant.e.s ont vécu pleinement l'expérience comme apprenant.e.s, ont-il/elles perçu un lien avec leur futur travail d'enseignant.e ? Consultons dans un premier temps leur compte-rendu des activités : celui-ci peut nous donner des indices d'une prise de recul. Dans un second temps, nous aborderons la place qu'il/elles souhaitent donner au conte dans leur vie professionnelle future.

#### Le compte-rendu des activités

La partie de la discussion où il/elles essaient de retrouver les activités liées au conte (Tp33 à Tp86) montre qu'il/elles n'ont, après l'expérience, aucune conscience de la structure de l'atelier. Bien que la liste chronologique des contes leur soit donnée, il/elles peinent à l'identifier comme telle :

Les pierres précieuses	La randonnée de la lune, du lac, du spermophile et de la chouette des neiges	Le roi tisserand	Les 3 petits cochons (deux versions)	L'homme riche, l'homme pauvre sur la colline	Le petit prince aux grandes oreilles	La mère des contes Papabondieu Le requin bleu La femme dauphin Qui a mangé les pois ? Le lion et le lièvre Les trois vœux et la saucisse
------------------------	--	------------------	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--

Tableau 7 : Les contes, par ordre d'apparition dans l'atelier-contes

De plus, il/elles ne s'entendent pas sur le début du compagnonnage. La phase où il/elles sont auditeurs/trices est plus ou moins déconsidérée :

33 Sandra : *moi je me souviens qu'on a commencé avec les 3 petits cochons + c'est possible↑ est-ce que vous↑++ vous vous ++ souvient ++des 3 petits cochons↑ on a entendu des différentes histoires \*also\* c'était la même histoire +la même conte mais avec les différents ++et là-bas on a fait un exercice + où on ++ devait trouver les trouver les différences*

34 Marie : *C'était le début des ++ sur le travail avec les contes*

L'organisation chronologique ne semble pas être source d'intérêt. De même, la nature des activités liées à chaque conte reste peu précise, comme le montrent ces deux extraits :

48 Leila : *oui et je crois après nous avons++ fait des groupes je ne sais pas avec combien de personnes et nous avons reçu des IMAGES et ou des mots*

49 ? : *ah ouais (acquiesce)*

50 Marie : *mm (acquiesce)*

51 Leila : *et après nous avons essayé de+ raconter une histoire*

52 Marie : *ouais (acquiesce)*

53 Leila : *dans le petit groupe avec ça nous sommes retournés dans le grand groupe et nous avons essayé de raconter l'histoire ensemble*

69 Leila : *et quand elle a nous raconté + le conte les pierres précieuses est-ce que nous avons + nous avons essayé de refaire ça de faire ça aussi ou pas↑ ou nous avons que entendu qu'est-ce qu'elle dit ↑ je ne sais plus↓*

70 Sandra : *moi je pense que c'était Sylvie qui a raconté le petit prince aux grandes oreilles ↓et on n'a pas re-raconté*

Même s'il/elles avaient la possibilité de se préparer pour la discussion de bilan, il ne leur a pas paru nécessaire de se remémorer ni l'architecture, ni le contenu exact de ce qu'il/elles avaient vécu. Ils n'ont donc pas posé d'œil extérieur et analytique sur la situation. Cette prise de recul, et la capacité de la formuler auraient été le signe d'un changement intérieur de rôle : devenir observateur, pour comprendre ce qui se passe, comment le projet s'organise et se développe.

Dans le temps mis à disposition pour reconstituer les différentes activités, la suite de l'échange ne porte d'ailleurs plus sur la structure de l'atelier, mais sur leurs contes préférés, à l'initiative de Lukas, qui réintroduit les affects dans la conversation :

78 Lukas : *quel est pour vous le conte préféré de cette de cette liste↑*

79 Sandra : *Alors moi j'aime bien la randonnée de la lune ++ et toi ↑*

80 Lukas : *oui moi aussi c'est+ c'est un peu comme fonctionne le monde que tous pensaient moi je suis le plus grand +et oui↓*

81 Leila : *avez-vous ++ avez-vous + comment on dit ↑ ce conte qu'on en parle de la randonnée de la lune avez-vous+ parlé avec une autre personne après la leçon avec quelqu'un parce que moi j'ai après j'ai j'ai mangé et j'ai + j'ai raconté l'histoire aussi à ma famille et vous↑*

82 Marie : moi aussi (rire) parce que je le trouve très drôle mais

83 Leila : oui

84 Marie : très intéressant oui quelque chose spécial

85 ? : oui

86 Marie : que Lukas demande quelle est l'histoire préférée +moi je peux pas choisir les préférés contes il y a beaucoup des contes qui a une +qui a un sens qui a une XXX spéciale à eux moi je ne peux pas choisir

Toutefois, la structure de l'atelier sera évoquée plus tard par Marie et Sandra, au retour d'un moment de réflexion en tandem. Pour Marie (Tp103) les « morceaux » de l'atelier pendant lesquels j'ai conté servent à préparer la venue de la conteuse : elle pense donc les parties de l'atelier comme s'articulant les unes par rapport aux autres. Sandra, quant à elle, précise cette verbalisation de Marie (les « morceaux » sont une « introduction » (Tp 106). Elle se projette dans son futur agir professoral par l'évocation de ma fonction d'enseignante-modèle et reprend la notion de « chemin »(Tp 112) qui renvoie sans équivoque au parcours avec les contes.

103 Marie. : (...) +et nous disons aussi +que nous trouvons+ que tu AS+ fait +tu as donné nous beaucoup de petits morceaux ça veut dire tu as raconté chaque semaine un conte et après il vient la surprise avec Sylvie (rire) c'était c'était ++nous trouvons tellement beau

104 Sandra : oui c'était une très+ super \*Einführung\* comment est-ce qu'on dit \*eine Einführung\* dans un thème†

105 A : une introduction†

106 Sandra : Une introduction dans un nouveau thème

107 A : qu'est-ce que ça veut dire super pourquoi† quoi†

108 Sandra : pourquoi†tu nous as fait +comment est-ce qu'on dit++\*also\* le premier est que je remarque +que tu es une conteuse passionnée et ça+ j'admire + et j'ai toujours pensé que ça je peux ça je veux j'aime bien aussi savoir savoir \*oder\* pouvoir† savoir oui ↓tu nous as donné toujours un petit \*Vorgeschnack\* un petit +

109 A : goût

110 Sandra : un petit goût +

111 A : un apéritif

112 Sandra : oui un apéritif et tout à coup+ est venue une grande surprise avec Sylvie +c'était une super idée ça je dis à Marie quand quand une fois je suis une professeure c'est une bonne idée aussi de faire quelque chose comme ça↓ avec cette chemin ++et et //

Dans cet extrait, nous voyons que Marie et Sandra développent leur compréhension de l'architecture de l'atelier. Leur positionnement d'observatrices est chargé d'affects (« tellement beau », « très super », « passionnée », « super idée », « bonne idée »), suggérant que le ressenti prend le pas sur l'analyse.

### Le conte dans l'agir professoral futur des participants

Plus loin, dans l'entretien, je leur pose la question d'un emploi futur du conte à l'école. Cinq réponses positives sont audibles :

197 Sandra : mais bien sûr

198 ? : ouais

199 Judith : cette cette expérience me donne une grande variété d'outils +et je peux m'imaginer que je XXX plus apprendre avec tous les sens et favoriser la créativité avec le conte ++ oui +je vais prendre le conte dans mon avenir

200 Lukas : Moi aussi parce que je pense que l'école la leçon c'est déjà dur + pour les enfants c'est tout ++ tout vite et comme ça + c'est un conte un changement mais aussi un peu liberté pour les

*enfants+ mais pour moi je + pour+ pour le secondaire + c'est un peu difficile +parce que oui les jeunes sont dans la puberté je ne sais pas que ils aimaient les contes dans cet âge↓  
201 A : D'autres avis sur ce thème enseigner les contes ↑ Marie ↑  
202 Marie : je pense je vais raconter des contes si j'avais une fois une classe (rires)+ aussi ↑ j'pense j'aime beaucoup+ raconter des histoires à mes amis aussi. j'pense j'ai déjà fait un peu mais sans savoir + j'pense↓*

Arrêtons-nous sur la réponse de Lukas, car il est le seul à faire entrer en jeu son futur public : les adolescents pendant la puberté. Toute sa réponse est orientée sur les publics potentiels (enfants ou adolescents) et leur intérêt présumé pour le conte. Sa représentation d'une situation de classe intègre le triangle didactique, avec les relations entre les trois pôles : enseignant-élève-savoir.

Pour les autres, la projection est moins nette : Judith emploie le terme « apprendre » (lapsus ?) se situant à nouveau comme apprenante ; Marie met au conditionnel son avenir d'enseignante.

En résumé, conter ne paraît pas impossible aux futur.e.s enseignant.e.s du cours préparatoire, si leur public y est réceptif. Peut-on pour autant parler d'intégration du conte/du contage dans leur répertoire didactique futur ? Que le conte s'inscrive dans leur collection d'expériences d'apprenant.e de manière positive et valorisée semble acquis, mais cette expérience peut-elle s'ancrer dans le répertoire didactique, alors que leur analyse de l'architecture et du déroulement de l'atelier est plus que sommaire ? Autrement dit, la force d'adhésion et de conviction née de l'expérience peut-elle supplanter la dimension réflexive ?

Certes, leur représentation de l'agir professoral inclut dorénavant l'action de conter, mais seront-ils/elles en mesure, en posture d'enseignant.e, de mobiliser ces savoir-faire liés aux souvenirs déjà flous de l'atelier ?

Ces questions me conduisent à comparer les prises de paroles de deux participantes, Judith et Leila. Je souhaite analyser la conscience qu'elles ont des rôles à investir/rôles investis pendant le compagnonnage avec les contes. Ces deux portraits compléteront l'analyse de l'entretien collectif.

## **2.2. Leila et Judith : quelles sont leurs représentations des rôles à apprivoiser ?**

Lors du compagnonnage avec les contes, les participant.e.s du cours préparatoire ont été convié.e.s à entrer dans plusieurs rôles : apprenant.e de FLE, auditeur/trice de contes, apprenti.e conteur/conteuse, conteur/conteuse, observateur/trice de la situation, futur.e enseignant.e. Chaque rôle renvoie à un angle de vue et à un mode d'action différent dans la situation de l'atelier-conte. De plus, chaque rôle est pré-chargé de représentations qui peuvent cohabiter plus ou moins sereinement dans l'identité personnelle et professionnelle en construction.

Judith et Leila en ont fait l'expérience, chacune à leur manière, pendant l'atelier. J'aimerais ici rassembler les indices de leurs différentes « prises de rôle », comme autant d'éléments pouvant s'intégrer dans leur répertoire didactique en construction. Les hypothèses que je développe ci-après sont prudentes car elles font une large place à mon interprétation personnelle, les indices n'étant pas assez nombreux pour permettre des recoupements.

### 2.2.1. Leila : des représentations en contradiction latente ?

Leila a rempli certains rôles a minima : peu d'inscriptions dans le journal de bord (rôle d'observatrice), absente du zoom lors de la conterie finale (rôle de conteuse), elle est restée comme « en bordure de l'expérience ».

Leila ne semble pas connaître la notion de rôle. Elle se réfère à un *moi* entier, essentiel et fixe. Ainsi, lorsqu'elle tire le bilan de l'usage d'un journal de bord (Tp 212), elle remarque :

*212 Leila : relu qu'est que j'ai écrit je pense que ++ ça m'aide ou c'est une bonne + chose + mais je crois que je suis pas assez disciplinée pour faire ça alors je trouve c'est une bonne expérience + et serait bien si je voudrais faire ça plus souvent mais comme je me connais + (rire) je pense que c'est parfois un peu difficile↓ Parce que c'est quand même + oui en fait c'est que quelques minutes mais +++ oui ↓c'est moi (rire) oui↓*

Sa réaction au lancement de l'atelier montre un étonnement authentique à l'idée de prendre du temps pour un projet sans évaluation sous forme de test en fin de parcours. Ses représentations du rôle de l'apprenant.e de FLE en sont bousculées :

*6 Leila : (...) au début j'ai+ c'était plus difficile pour moi pour imaginer comment ça va se passer mais en fait c'était je pense que c'est quelque chose nouveau et pour moi c'est aussi c'était un peu une surprise parce que+ je pense que+ dans CE cours + nous avons peut-être aussi un peu plus de temps je sais pas + parce que c'était sympa pour moi que on fait aussi quelque chose qui est pas quelque chose où on a à la fin un test ou c'était pour moi sympa de faire un peu autre chose qui est pas normal si je peux dire ça comme ça ↓+++*

Remarquons que Leila, plus extérieure au processus à priori, a contribué au rappel des premières activités réalisées dans l'atelier.

*48 Leila : oui et je crois après nous avons++ fait des groupes je ne sais pas avec combien de personnes et nous avons reçu des IMAGES et ou des mots*

*51 Leila : et après nous avons essayé de+ raconter une histoire*

*53 Leila : dans le petit groupe avec ça nous sommes retournés dans le grand groupe et nous avons essayé de raconter l'histoire ensemble*

Dans le rôle d'observatrice, elle conscientise un déroulement en décrivant, de manière embryonnaire, les modalités d'organisation d'une activité : « fait des groupes » ; « combien de personnes » ; « nous avons reçu des images ou des mots » (Tp 48) ; « petit groupe »/ « grand groupe » (Tp 53)

Lorsqu'il s'agit de préparer et présenter le conte, Leila butte sur le thème des mimiques. De fait, elle associe celles-ci au jeu, à des moments de clowneries dans la sphère familiale. Ces attitudes lui semblent alors déplacées dans l'espace-zoom de l'atelier, où elle ne connaît pas les autres participants de manière personnelle. Elle ne peut (ne veut pas ?) entrer dans le rôle du conteur, qu'elle se représente comme un amuseur. Sa situation personnelle (corona et deuil) ne lui permet pas de s'impliquer dans l'action. On pourrait en déduire qu'elle n'entend pas combiner le rôle de conteuse à celui de future enseignante : la sphère privée n'est pas la sphère professionnelle et toutes deux doivent demeurer disjointes. Pour Leila, les mimiques (forme d'incarnation du récit) ne font pas partie des gestes didactiques d'appui à la compréhension, mais relèvent d'une mise en spectacle :

148 Leila *Peut-être je dois dire c'était pas que j'étais pas stressée que je dois parler c'était pas ça c'était plutôt de jouer faire des mimiques, juste mimiques++ oui*

154 Leila : *et pour moi c'était peut-être aussi un peu que alors devant mes amis ou devant ma famille j'ai aucun problème de faire des blagues ou des jeux quelque chose comme ça ça ne fait rien mais+ je pense peut-être c'est aussi un peu cette situation un peu bizarre devant l'écran et aussi que j'ai encore jamais vu les autres vraiment devant moi \*physisch physical\**

155 A : *en vrai*

156 Leila : *et j'ai jamais parlé + avec les autres ou pas beaucoup parlé qu'est-ce qu'on fait dans la vie et comment les autres sont ou comment je suis +je crois c'était ça peut-être pourquoi c'était un peu difficile pour moi de faire des choses comme ça + parce que je pense + comme j'avais dit +personnellement j'aime FAIRE ÇA j'aime rigoler j'aime faire des jeux des blagues↓ j'aime ça mais+ c'était peut-être cette ambiance + un peu+ bizarre avec corona et tout ça oui ↓ (Leila a perdu récemment un membre de sa famille)*

Par contre, elle peut voir un intérêt à l'expérience sous l'angle de l'apprentissage, tant pour elle (rôle d'apprenante) que pour d'autres (éventuellement rôle de future enseignante). Elle a pris la mesure du lien entre plaisir et motivation durant l'atelier : s'approprier du vocabulaire sans effort, avec un objectif motivant (ici, enrichir le projet de contage), constitue une expérience fondatrice pour elle. Cette expérience fait écho à un travail écrit (appelé « travail d'approfondissement ») sur le thème de l'illettrisme qu'elle a rédigé dans une autre matière du cours préparatoire. Les éléments théoriques concernant la motivation lors d'un apprentissage, qu'elle a lus pour préparer le travail d'approfondissement, se trouvent corroborés par son expérience personnelle au sein de l'atelier-contes. Elle peut convoquer une théorie de référence pour analyser une pratique vécue, en observatrice réflexive :

175 Leila : *oui alors je peux dire que je suis d'accord avec les autres et je pense XXX aussi intéressant a été pour moi que +alors j'ai quelques semaines où j'ai écrit un travail + pour l'école d'abord et là j'ai écrit sur les gens +qui ont des difficultés + avec écrire et lire mais avec mais les gens + ont comme++ ont été dans l'école+ comme nous mais ils ont quand même des difficultés↓ et là j'ai appris ou j'ai lu que + c'est très important aussi pour les gens + qui ont+ des difficultés dans ce thème que on fait quelque chose ou on fait des exercices qui sont motivés pour les gens + et je pense que dans cet exercice que nous avons fait ici c'est aussi quelque chose qui nous avait <plaisé :>↑*

176 A : *plu ↑*

177 Leila : *plu oui et je crois nous avons travaillé nous avons appris+ mais nous avons même pas c'était même pas la même chose que comme on doit ++ apprendre le vocabulaire et écrire le vocabulaire c'est quelque chose que + on a même pas++ \*gemerkt\* ↑*

178 A : *remarqué*

179 Leila : *remarqué qu'on a appris parce que ça c'était rigolo ++ et tout ça et je pense c'est aussi une bonne technique pour apprendre avec plaisir*

Par l'emploi de la formule « technique pour apprendre avec plaisir » (Tp 179) Leila signale avoir inscrit l'expérience dans la catégorie mentale des outils réutilisables en d'autres circonstances : son répertoire didactique en construction s'est enrichi.

## 2.2.2. Judith : sensorialité et créativité au cœur des représentations

Julia (Tp 29) envisage l'expérience menée autour des contes ainsi que l'apprentissage en général comme des processus (emploi du terme « chemin »), tant pour elle (« ça me plaît ») que pour d'autres (« c'est un bon chemin »), adoptant ici le point de vue d'une apprenante et peut-être aussi celui d'une future enseignante.

*29 Judith (...) ça me plaît beaucoup et j'ai été très xxx +pour ce ce chemin+ d'apprendre une langue parce que ++c'est +c'est +c'est très spécial mais je pense c'est un un bon chemin (...)*

Sensible à la multiplicité des entrées possibles sur les contes, elle détaille les activités communicatives langagières réalisées pendant l'atelier (Tp 170) : « (...) écouter voir raconter et + écrire + lire pour moi c'était c'est TRES TRES riche et complément (...) ». Elle établit des catégories indépendantes de l'ordre chronologique vécu, et entre de ce fait dans le rôle d'observatrice.

Judith associe le travail sur le conte à la créativité (le mot est repris : Tp 29, 170, 199). Celle-ci permet d'élaborer des versions personnelles : « avec le conte personnel ++ avec notre imagination » (Tp 101). Elle souligne :

*153 Judith : je pense aussi s'est élevée une dynamique + très spécialement+ parce que chaque personne de notre petit groupe +a créé un <universe> unique + et c'est aussi très + personnel + oui et pas facile pour explique ou partage*

Notons que Judith est la seule des six participant.e.s à considérer « le groupe » comme une dimension de l'expérience. Sa grille de lecture de la situation lui permet de se décentrer pour observer, comme le montre la formule : « s'est élevée une dynamique ».

Plus loin dans la discussion (Tp 185), Judith montrera à nouveau sa capacité à se décentrer, en évoquant « les unes » et « les autres » et en reprenant son idée d'une dynamique basée sur l'expérience commune autour des contes, qu'elle qualifie globalement de « bon apprentissage » :

*185 Judith : je pense que pour les unes + c'était plus facile et pour les autres plus difficile↓ mais pour chaque personne une un bon apprentissage↓ et comme j'ai déjà dit s'élevait une dynamique très spéciale dans le petit groupe avec + + avec notre <universe> unique.*

À nouveau (Tp 219), pour donner son avis sur le carnet de bord, elle choisira de parler de « chaque personne », se positionnant de fait en porte-parole et observatrice du groupe :

*219 Judith : je pense que c'est une bonne méthode pour se+ réfléchir et améliorer le niveau + mais c'est aussi très intense intensif avoir un course en soirée et +régulièrement+ chaque personne est très très fatiguée après le course ou le long jour et le journal du bord aussi prend du temps +mais je pense c'est très*

Contrairement à Leila, Judith cautionne pleinement l'implication corporelle (usage de mimiques et de la gestuelle) comme soutien à la compréhension et comme espace de création, espace qu'elle aborde comme apprenante :

*29 Judith : (...) plus de créativité avec les mimiques et \*Gestik\* et je pourrais écouter le plus long possible ++ et utiliser le mimique et \*Gestik\* m'a AIDE pour comprendre l'histoire↓(...)*

L'expérience avec les contes lui a permis d'intégrer les cinq sens dans l'apprentissage : « nous avons appris avec tous les ++ tous les sens. » (Tp 170). Cela lui paraît positif, puisqu'elle conclut, sans laisser deviner s'il s'agit de son avenir d'apprenante ou d'enseignante :

*199 Judith : cette cette expérience me donne une grande variété d'outils +et je peux m'imaginer que je XXX plus apprendre avec tous les sens et favoriser la créativité avec le conte ++ oui +je vais prendre le conte dans mon avenir*

Tout comme Leila, Judith peut envisager un transfert des savoir-faire développés pendant le compagnonnage avec les contes à d'autres situations (Tp 199 : « cette expérience me donne une grande variété d'outils »). Son répertoire didactique en construction se trouve donc enrichi.

En résumé, Leila et Judith ont abordé le compagnonnage avec les contes de manières très différentes et nous faisons l'hypothèse que leur stock de représentations de départ a joué un rôle décisif dans ce contraste d'approches. Leila a fait entrer la notion de plaisir dans ses représentations de l'apprentissage et a rencontré le point limite de son implication personnelle-corporelle en situation de classe avec zoom ; Judith a découvert la valeur des cinq sens pour apprendre, et a ouvert une place décisive à la créativité dans sa représentation de l'apprentissage d'une langue.

Toutes deux se sont approprié des techniques qu'elles peuvent envisager de réutiliser, nourrissant leur répertoire didactique en construction.

Leur prise de rôle n'est jamais ouvertement formulée, ce qui pourrait signifier que cet instrument d'appréhension/compréhension d'une situation ne leur est ni familier ni même connu.

### **2.3. Halte récapitulative au terme de l'étude de la discussion en groupe focalisé (analyse thématique puis prises de paroles de Judith et Leila)**

L'analyse thématique de la discussion en groupe focalisé fait principalement apparaître des changements de représentations concernant l'apprentissage de la langue française. Dans la bulle du conte et du contage, une relation plus libre, plus sereine et plus personnelle à la langue a germé. Ce changement de représentations touche des axes variés, selon les participants : le rapport au lexique (modulable, appris avec plaisir), la lecture (moins fastidieuse), l'expression en français (plus incarnée et plus créative).

Les représentations des étudiant.e.s de leur agir professoral, qui nécessitent de s'imaginer en tant que futur.e enseignant.e, ne sont que peu développées. Notons toutefois que conter est envisageable comme pratique de classe pour cinq participant.e.s.

Les représentations du déroulement de l'atelier apparaissent comme décousues, parcellaires : dans son ensemble, ce compagnonnage avec le conte semble avoir été vécu par imprégnation, dans le présent des actions, sans prise de recul. L'investissement des participant.e.s est fort (et formulé), très chargé d'affects le plus souvent positifs au niveau expérientiel. Le niveau réflexif s'avère beaucoup moins visible ou lisible.

Toutefois, la relecture attentive des prises de parole de Leila et Judith sous le prisme des rôles m'a permis de remarquer que toutes deux intègrent dans leur bagage mental une panoplie de nouvelles techniques auxquelles elles adhèrent, et qui peuvent donc nourrir leur répertoire didactique en construction.

## Conclusion

Pour clore ce travail de mémoire, je souhaite dans un premier temps récapituler les étapes qui m'ont conduite à mener une expérimentation autour du conte comme outil de formation, dans le cadre d'un cours de FLE pour de futur.e.s enseignant.e.s. Dans un second temps, je dresserai le bilan critique de cette expérimentation avec le conte pour dégager de nouvelles pistes de réflexion ou d'expérimentation qui me paraissent pertinentes au regard de mes tâtonnements et des résultats de l'analyse des données.

Ce travail de mémoire a été initié à l'automne 2020. Durant plusieurs mois de lecture, j'ai pu approfondir ma connaissance du conte de tradition orale, de ses cadres d'analyse, de sa richesse de « parole mouvante » (Belmont), parole dont la profondeur symbolique traverse à la fois le temps et l'espace. J'ai pu également découvrir comment le conte s'inscrivait dans divers projets de formation professionnelle et d'enseignement des langues, en offrant toujours un espace où confiance, engagement par la voix et le corps, affects et créativité langagière étaient au rendez-vous. Ceci s'avérait possible dans la mesure où le savoir-conter et la situation de contage (conteur-conte-auditeur) étaient retenus comme vecteurs et objectifs centraux d'apprentissage, au sein de projets au long cours, plutôt que d'activités ponctuelles qui n'auraient pas offert un espace-temps propice au mûrissement.

Suite à de nombreuses interrogations sur le rôle des enseignants de FLE en Suisse alémanique où le français est mal-aimé, j'ai cherché comment contribuer à transmettre une vision de la langue axée sur le plaisir d'apprendre et d'enseigner. C'est dans mon contexte professionnel de la HEP de Lucerne (Suisse) que j'ai choisi de « tester le conte » comme outil de formation, en considérant la problématique de départ suivante : le conte de tradition orale peut-il être un outil de formation pour des apprenant.e.s de FLE se destinant à l'enseignement ?

Au cours préparatoire de la HEP de Lucerne, classe qui accueille les aspirant.e.s-futur.e.s enseignant.e.s non détenteurs/trices d'un diplôme de maturité générale, j'ai trouvé le terrain de mon expérimentation. Le paradigme de la recherche-action m'a semblé adapté au projet que je voulais mener : par le biais d'une expérimentation adossée à des savoirs théoriques pertinents, approcher une forme de réponse ou de solution à une difficulté rencontrée sur un terrain particulier.

En mettant en place un compagnonnage avec le conte sur une durée de trois mois ; en proposant aux apprenant.e.s de passer progressivement du rôle d'auditeur à celui de conteur ; en invitant Sylvie Meylan, conteuse, à intervenir dans le cadre éthique des conteurs ; en créant un parcours didactique menant à une conterie finale, je me donnais les moyens d'œuvrer de manière cohérente avec ce que j'avais compris sur le matériau-conte grâce à mes lectures.

Portée par les travaux de Causa (2012) spécifiant l'importance des représentations dans un parcours de formation, et ceux de Cicurel (2011) introduisant la notion de répertoire didactique, j'ai choisi de m'intéresser aux représentations des étudiants. J'ai pu alors formuler deux questions de recherche :

QR1 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE colore-t-elle et enrichit-elle les représentations que les participant.e.s ont de la langue et de son enseignement/apprentissage ?

QR2 - De quelle(s) manière(s) l'initiation au conte menée dans ce groupe d'apprenant.e.s de FLE contribue-t-elle à alimenter les représentations que les participant.e.s ont de leur future identité professionnelle et de leur futur agir professoral ?

La question des observables et du recueil des données a été plus épineuse : tiraillée entre plusieurs rôles (enseignante, prof-modèle, apprentie chercheure), j'ai craint d'influencer les participant.e.s sans m'en rendre compte. J'ai donc choisi des espaces d'observation des représentations qui se fondaient le plus discrètement possible dans le processus didactique et qui requéraient mon intervention a minima : la tenue d'un journal de bord par chaque étudiant.e et un rendez-vous de bilan collectif en fin de projet.

J'ai ensuite travaillé de manière inductive, en créant les catégories de lecture et d'analyse des données qui me paraissaient pertinentes et/ou fécondes et en proposant des bribes d'interprétation, sur la base des journaux de bord puis de la transcription de l'entretien en groupe focalisé.

L'analyse des journaux de bord m'a permis de comprendre que des représentations peuvent exister sans être formulées : elles se vivent, se traduisent dans des pratiques. Ainsi, la manière dont les étudiant.e.s ont pris en main le journal de bord est révélateur de leurs pratiques d'apprenant.e.s et donne donc des indications, par ombre portée, sur leurs représentations de l'apprentissage. Sur ce point, le compagnonnage avec le conte aura permis de passer d'une prise de notes basée sur le recopiage, à une prise de notes plus personnalisée et plus analytique : les étudiants ont développé des techniques individualisées pour garder la trace d'un récit fictionnel : textes, schémas, dessins.

L'analyse de l'entretien en groupe focalisé a fait ressortir des changements de représentations variables selon les individus, mais allant tous dans le sens d'un rapport plus serein, plus libre et plus joyeux à la langue française et à son apprentissage. En particulier, le rapport au lexique s'est trouvé renouvelé : à la vision d'un lexique contenu dans de mortes listes de vocabulaire, s'est substituée la vision d'un « lexique de projet personnel » vivant, beaucoup mieux intériorisé et chargé d'affects positifs.

L'activité de contage, en offrant une entrée dynamique et incarnée dans la langue, a permis une nouvelle forme d'appropriation linguistique. Pour reprendre les termes de Mouginot (2018), les apprenant.e.s sont devenu.e.s « sujets-du-dire », sujets de leur dire. Cette position de sujet a été renforcée - ou permise (?) - par le fait que le conte connectait les participant.e.s à des dimensions identitaires plus larges et plus assurées que celle d'apprenant.e de français : dans la continuité de l'enfance d'une part (rôle d'auditeur), dans la confirmation de leur statut d'adulte (rôle de conteur). Ainsi, des représentations de l'apprentissage davantage tournées vers le plaisir et le risque d'apprendre (par une plus grande tolérance à l'incertitude) ont été formulées.

Par contre, les représentations se rapportant à l'agir professoral semblent plus floues. Si les étudiant.e.s disent, dans l'ensemble, vouloir adopter le conte dans leur pratique future, les contours de cette pratique ne semblent même pas ébauchés. Ici le choix du cours préparatoire comme terrain d'expérimentation pourrait être critiqué

et remis en question : à ce stade, les étudiant.e.s n'ont pas encore de formation en didactique, leur vision professionnelle est toute entière constituée de leur culture éducative antérieure et ils peinent à se projeter. De ce fait, une expérimentation du même type, en première ou deuxième année de Bachelor permettrait probablement de recueillir des verbalisations sur l'agir professoral à la fois plus présentes et plus construites.

Par ailleurs, je me dois aussi de porter un regard critique sur ma propre gestion de l'expérience.

Concernant les journaux de bord, on peut avec raison se demander si ma mise en retrait n'a pas impacté la valeur des données recueillies : le manque de cadrage, ma résistance à vérifier comment les apprenant.e.s avaient compris les consignes, mon refus d'intégrer les journaux de bord dans un processus d'évaluation ont certainement contribué à rendre la démarche réflexive moins essentielle aux yeux des étudiant.e.s.

De même, lors de la discussion en groupe focalisé finale, ma position peu interventionniste a probablement concouru à des verbalisations plus superficielles, car je ne demandais pas d'explicitier ou de préciser.

Ces remarques me conduisent à deux questions, à me poser pour tout travail ultérieur concernant l'approche des représentations :

-Est-il possible pour un.e étudiant.e de modifier ses représentations, s'il ne dispose pas encore d'un nouveau cadre de référence où elles peuvent s'inscrire ? Par exemple : comment se représenter une identité composée de rôles, si le concept de rôle n'est pas connu ?

-Est-il possible d'avoir ex nihilo une attitude réflexive dans des domaines où la personne n'a pas l'habitude d'entrer en réflexion ? Par exemple : comment réfléchir à son propre apprentissage dans un carnet de bord, si la réflexivité ne fait pas partie de l'habitus d'apprenant.e au préalable ?

Il aurait donc été pertinent de faire précéder le projet d'atelier-conte d'un temps de « pratique réflexive accompagnée », en fournissant des instruments supplémentaires aux étudiant.e.s. Par exemple, considérer et analyser ensemble des expériences variées d'apprentissage sans rapport avec la scolarité ; aborder la catégorisation en rôles ; argumenter en groupe sur l'intérêt d'une attitude réflexive. Ce que je comprends à posteriori, c'est que la réflexivité s'apprend. Si les représentations nous habitent et nous travaillent, les formuler oblige à une posture d'observateur de soi-même, que j'ai insuffisamment expliquée et défendue lors de cette expérimentation.

Les maladresses évoquées ci-avant me font qualifier cette expérience sur le conte d'étude exploratoire, en cela qu'elle révèle quelques pièges dans lesquels il serait nécessaire de ne pas tomber.

Elle a bien entendu eu des effets sur ma propre réflexion : comment intégrer un projet au temps long dans un cheminement didactique ? Comment oser expérimenter ? Comment mieux préparer une expérimentation ? Comment concilier posture de praticienne et posture d'apprentie-chercheuse ?

Ici, le travail en solitaire a montré ses limites et ses dangers : monter ce type de projet avec une équipe d'enseignants-chercheurs aurait été à la fois un garde-fou et un activateur plus efficaces.

Pour finir, je souhaite compléter ce travail en 2024 par des entretiens individuels avec les ex-étudiants du cours préparatoire, pour entendre de leur bouche si et comment ce travail sur le conte s'est inscrit dans la durée au

sein de leur répertoire didactique en construction. Ont-ils rétrospectivement un autre regard sur l'expérience ? Ont-ils pu intégrer cette expérience dans de nouveaux champs théoriques découverts pendant leurs études ? L'avenir le dira.

La préparation de ce mémoire aura ressemblé à un voyage au long cours, avec ses tempêtes et ses calmes plats, ses rencontres humaines et ses paysages linguistiques plus ou moins explorés.

C'est avec le sentiment d'un retour au bercail que je le termine, chargée et nourrie des mots des conteurs et conteuses, des travaux des chercheur.e.s, des témoignages des étudiant.e.s, mais surtout, réconciliée avec notre humanité partagée. Au confluent du narratif et de l'explicatif, du fictionnel et du conceptuel, entre la saveur des histoires et la rigueur de la réflexion, je mesure le chemin parcouru.

## Bibliographie thématique

Rubriques : **Le conte (analyses)**  
**Conte et psychanalyse**  
**Le conte comme outil de formation**  
**Le conte en classe de langue**  
**Recueils de contes/nouvelles/ fables employés dans le cadre du cours**  
**Apprenants et futurs enseignants : démarche de professionnalisation**  
**Méthodologie**

(norme APA 7ème édition - Le lieu de publication est abandonné)

### Le conte (analyses)

- Adam, J-M. et Heidmann, U. (2002). Réarranger des motifs, c'est changer le sens. Princesses et petits pois chez Andersen et Grimm. Dans A. Petitat (dir.), *Contes : l'universel et le singulier* (p.155-173). Editions Payot Lausanne.
- Belmont, N. (1999). *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Gallimard.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications* (8), 60-76.  
<https://doi.org/10.3406/comm.1966.1115>
- Bremond, C. (2002). Principe d'un index des actions dans les *Mille et une nuits*. Dans A. Petitat (dir.), *Contes : l'universel et le singulier* (p.55-67). Editions Payot Lausanne.
- Bricout, B. (2005). *La clé des contes*. Seuil.
- Delarue, P. et Ténèze, M-L. (nouvelle édition 1997) *Le Conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer, Nouvelle édition en un seul volume*, Maisonneuve & Larose.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Larousse.
- Labelle, R. (2015). « Une fois, c'était un jeune ethnologue... » Marius Barbeau et les contes populaires. *Rabaska*, 13, 43–54. <https://doi.org/10.7202/1033748ar>
- Lacoste-Dujardin, C. (2003). *Le conte kabyle. Étude ethnologique*. La découverte.
- Leguy, C. (2021). Geneviève Calame-Griaule et la performance du conte, *Fabula / Les colloques*.  
<http://www.fabula.org/colloques/document6954.php>
- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.desa.1992.01>
- Martin, J-B. et Decourt, N. (dir.). (2003). *Littérature orale : Paroles vivantes et mouvantes*. Presses universitaires de Lyon. [doi:10.4000/books.pul.11585](https://doi.org/10.4000/books.pul.11585)
- Massignon, G. (1981). *Récits et contes populaires de Bretagne*. Gallimard.
- N'Da K, P. (1984). *Le conte africain et l'éducation*. Editions L'Harmattan.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte* (traduit par C. Ligny). Gallimard.

### Conte et psychanalyse

- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Thames and Hudson.

- Coulacoglou, C. (2006). La psychanalyse des contes de fées : les concepts de la théorie psychanalytique de Bettelheim examinés expérimentalement par le test des contes de fées. *Le Carnet PSY*, 6(6), 31-39.  
<https://doi.org/10.3917/lcp.110.0031>
- De la Genardière, C. (1996). *Encore un Conte ? Le Petit Chaperon Rouge à l'usage des Adultes*. L'Harmattan.
- Diatkine, R. (1998). Le dit et le non-dit dans les contes merveilleux. *La psychiatrie de l'enfant*, XLI-2.
- Freud, S. (1913). *The Occurrence in Dreams of Material from Fairy Tales*. Hogarth.
- Guérin, C. (1989). Une fonction du conte : un conteneur potentiel. Dans R. Kaës & al, *Contes et Divans*. Dunod.
- Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Casterman.
- Kaës, R., Perrot, J., Guerin, C., Mery, J. et Reumaux, F. (1989). *Contes et Divans (Fairy tales and couches)*. Dunod.
- Péju, P. (1981). *La Petite Fille dans la Forêt des Contes*. Editions Laffont.
- Róheim, G. (1953). "Fairy tales and dream". In *The Psychoanalytic Study of the Child, III*. International Universities Press.
- Schwartz, K.E. (1956). A psychoanalytic study of the fairy tale. *American Journal of Psychotherapy*, 10, 740-762.
- Von Franz, M.L. (1982). *Interpretation of Fairy Tales*. Spring Publications.

### **Le conte comme outil de formation**

- Centre Méditerranéen de Littérature Orale. <http://www.euroconte.org/>
- Coste, P. et Bigeard, M. (2008). *Former par les contes*. Editions d'Organisation.
- IFTAC. (s.d.). *Formation : Le conte thérapeutique*. <https://www.ifatc.com/centre-de-formation-ifatc-dans-le-rhone/formations-ifatc-dans-le-rhone/formation-le-conte-therapeutique-rhone/>
- L'oreille qui parle. (2019). *Formation de base à l'art de conter en public*. <https://www.loreillequiparle.ch/wp-content/uploads/2019/10/formation-site-20-21.pdf>
- La fédération des foyers ruraux de Seine et Marne. (2020, 21 septembre). *Formations au conte et à l'art de l'oralité*. <https://fdfr77.org/site2015/wp-content/uploads/2020/09/Catalogue-Formations-CONTES-2020-2021-V2.pdf>
- La ligue de l'Enseignement. (2019, 10 décembre). *Le conte : Un art de la parole au service de l'animation*. <https://ligue-enseignement.be/formation/le-conte-un-art-de-la-parole-au-service-de-lanimation/>
- SOFOR. (s.d.). *L'atelier conte : stage de sensibilisation-Module 1*. <http://www.sofor.net/formation.php?idFormation=32>

### **Le conte en classe de langue**

- Anastassiadi, M.-C. (1997). Le conte : Pour apprendre aux débutants à communiquer. *Le Français dans le monde*, (292), 38-42.

- Beaud, A. (2009). *Le conte en classe de langage* [mémoire de master spécialisé, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <https://doc.rero.ch/record/30729?ln=de>
- Decourt, N. et Raynaud, M. (1999). *Contes et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre*. CRDP de l'Académie de Lyon.
- Denisse, M. et Lauginie, A. (2015). *Il était une fois des contes. Histoires à lire, à écouter, à raconter*. PUG.
- Falaise, G. (2012). Le conte oral en classe. *Québec français*, (165), 44-45.
- Flumian, C., Labascoule, J., Prinotakis et S., Royer, C. (2011). *Nouveau rond-point 2 - Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Editions Maison des langues.
- François-Salsano, D. (2019). Imaginer et ressentir pour interagir : Les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, (14). <https://doi.org/10.4000/strenae.3075>
- Geron, G. (2012). Des contes francophones comme déclencheurs linguistiques et culturels. *Le Langage et l'homme*, XXXXVII(2), 77-84.
- Maillard-De La Corte Gomez, N., et Ulma, D. (2018). Quand la marmite du conte déborde... dans la classe de FLE. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dir.), *L'épanchement du conte dans la littérature. Modernités*, 43, 255-267. Presses Universitaires de Bordeaux. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02119222>
- Martin, S. (1997). *Les contes à l'école*. Bertrand-Lacoste.
- Martin, S. (2005). Faire œuvre avec les œuvres. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 67-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.149.0067>
- Montelle, C. (2005). *La parole contre l'échec scolaire. La haute langue orale*. L'harmattan.
- Montelle, E. (1996). *Paroles conteuses : Approche théorique de la randonnée*. Société Suisse de perfectionnement pédagogique.
- Mouginot, O. (2018). *Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures) : Enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02147370>
- Popet, A. et Roques, E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Retz.
- Potapushkina-Delfosse, M. (2013). Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. *Voix Plurielles*, 10(2). <https://doi.org/10.26522/vp.v10i2.841>

### **Recueils de contes / nouvelles / fables utilisés dans le cadre du cours**

- Causse, R., Vézinet N. et J-L., Zaü. (2011). *Contes des îles*. Circonflexe.
- Gougaud, H. (2013). *Petits contes de sagesse pour temps turbulents*. Albin Michel.
- Gougaud, H. (2012). *L'arbre d'amour et de sagesse*. Seuil.
- Les trois petits cochons. (1912, 1<sup>er</sup> février). Dans *les Petits bonshommes*. Edition la Maison des jeunes. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55119338/f8.image>

Montelle, E. (1995). *Paroles conteuses*. Société suisse de perfectionnement pédagogique.  
Perrault, C. (1697). *Histoires ou contes du temps passé*. Edition Jean de Bonnot d'après Barbin.

[https://fr.wikisource.org/wiki/Histoires\\_ou\\_Contes\\_du\\_temps\\_pass%C3%A9\\_\(1697\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Histoires_ou_Contes_du_temps_pass%C3%A9_(1697))

Piquemal, M., Lagautrière, P. (2003). *Les philo-fables*. Albin Michel.

Rocard, A. (collectif) (2007). *Contes des îles lointaines*. Editions Lito.

Site de contes : Conte-moi. <https://www.conte-moi.net/>

Site de contes : Tous les contes. <http://touslescontes.com/>

Thibert, C. (2008) Trois petits cochons... Dans (collectif) *Nouvelles re-vertes*. Editions Thierry Magnier.

Vibert, F. (2020, 5 septembre). Les trois petits cochons. Dans *Les Patapons* [vidéo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=S9UAcyD2fwk>

### **Apprenants et futurs enseignants : démarche de professionnalisation**

Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). « Transitions professionnelles ». *Recherche et formation*, (74), 101-114.

Bigot, V., Blondel, E., Cadet, L. et Causa, M. (2004). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. *Marges Linguistiques*. M.L.M.S.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02141502>

Berchoud, MJ. (2002). Le « journal d'apprentissage » : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche & Formation*, (39), 143-158. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1750>

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, (4/159), 39-46. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-39.htm>

Cadet, L. (2006). Ecrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, (45), 163-185. [https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/163-185\\_cadet.pdf](https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/163-185_cadet.pdf)

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

Causa, M. (dir.). (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : Enjeux et questionnements*. De Boeck.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier Erudition.

Dabène, L. (dir.). (1990). *Variations et rituels en salle de classe*. Hatier.

Duchêne, A. (2008, 18 novembre). « La langue est un instrument de pouvoir ». *La liberté*.

<https://grupsderecerca.uab.cat/cien/sites/grupsderecerca.uab.cat.cien/files/interview.pdf>

Etienne-Tomasini, D. (2018). *Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel : un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante* [thèse de doctorat, Université de Lausanne]. [https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_B42744942B95.P001/REF](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_B42744942B95.P001/REF)

- Kuster, W. (dir.). (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire*. PH St.Gallen, Institut Fachdidaktik.  
[https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Dienstleistung/Fachstellen/Fachstelle%20für%20Sprachkompetenzen%20von%20Lehrpersonen/Kompetenzprofile/PdC\\_degre\\_primaire\\_9.8.14\\_V.4.2.pdf](https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Dienstleistung/Fachstellen/Fachstelle%20für%20Sprachkompetenzen%20von%20Lehrpersonen/Kompetenzprofile/PdC_degre_primaire_9.8.14_V.4.2.pdf)
- Kuster, W. (dir.). (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré secondaire I*. PH St.Gallen, Institut Fachdidaktik.  
[https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Dienstleistung/Fachstellen/Fachstelle%20für%20Sprachkompetenzen%20von%20Lehrpersonen/Kompetenzprofile/PdC\\_degre\\_secondaire\\_9.8.14\\_V.4.2.pdf](https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Dienstleistung/Fachstellen/Fachstelle%20für%20Sprachkompetenzen%20von%20Lehrpersonen/Kompetenzprofile/PdC_degre_secondaire_9.8.14_V.4.2.pdf)
- Longuet, F. et Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langue à l'université : une mission impossible ? Dans M. Causa (dir.), *Formation initiale et profil d'enseignant de langues : enjeux et questionnements*. De Boeck université.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage : Pour quoi faire ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, 137-152. <https://doi.org/10.4000/aile.1712>
- Newby, D. & al. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix Nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Perret-Clermont, A. N. et Zittoun, T. (2001). Contribution à une psychologie de la transition. *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*.  
<http://doc.rero.ch/record/12847>

## **Méthodologie**

- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e éd. augmentée. ed.Grands Repères.Guides). La Découverte.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (2e édition mise à jour et complétée). Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, XXI(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : Les entretiens collectifs*. Nathan.  
[https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/841629/filename/SD\\_Haegel\\_entretiens\\_collectifs\\_ouv\\_2004.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/841629/filename/SD_Haegel_entretiens_collectifs_ouv_2004.pdf)

## Annexes

### Annexe 1 : Biographie langagière d'A. Feurich (en exemple pour les apprenant.e.s)

#### La biographie langagière d'Arielle

Mes parents sont genevois, ma langue maternelle est le français.

J'ai grandi en France et je n'ai pas de souvenir de langues étrangères avant 6 ou 7 ans. Ma famille vivait en colocation avec une autre famille, et la grand-mère était anglaise. Quand elle venait en visite, je ne comprenais plus rien aux dialogues.

En classe de 6ème, j'ai commencé à apprendre l'anglais. J'aimais beaucoup notre manuel, on faisait des sketches inspirés des situations du livre.

Puis en 4ème, j'ai commencé l'allemand. Le livre de cours était horrible. Dommage !

Au collège, j'avais beaucoup d'amis dont les parents venaient d'Afrique du nord. Ils mélangeaient l'arabe et le français dans leurs conversations. J'ai appris quelques mots et de ce fait, quand j'entends parler arabe, cela me rappelle mon adolescence.

En classe de seconde, nous avons eu une assistante d'allemand qui venait du quartier de Kreuzberg à Berlin: pour la première fois, j'ai entendu des informations directes sur la culture du pays.

Après le bac, j'ai habité pendant une année à Dublin, en Irlande. J'étais jeune fille au-pair.

J'ai énormément appris en regardant la télé et en écoutant la radio. J'allais souvent au cinéma.

Ensuite, à 28 ans, je suis venue vivre à Lucerne. Quel choc ! Je ne comprenais absolument rien au suisse allemand, alors j'ai pris des cours d'allemand et de suisse allemand pour mieux m'intégrer.

En licence de sciences du langage, j'ai appris le vietnamien pendant 6 mois, pour mieux comprendre les difficultés d'apprentissage de personnes dont la langue est très éloignée de la mienne. C'était passionnant : en vietnamien, il faut faire très attention à respecter les hiérarchies (âge, liens familiaux, liens professionnels) ... Mais j'ai tout oublié!

Actuellement, je parle français en classe et à la maison, je lis le journal en allemand, en français et en anglais et je regarde les nouvelles en allemand à la télé.

Je me sens bien en français et en anglais, mais je me sens toujours un peu bizarre en allemand. Par contre, maintenant, j'adore le suisse allemand !

**Et vous ?**

**Quand et comment les langues sont-elles entrées dans votre vie ?**

**Quel est votre sentiment par rapport à chaque langue ?**

**Dans quel contexte utilisez-vous chacune de vos langues ?**

## Annexe 2 : Les contes écoutés par les participant.e.s

### Conte : Pierres précieuses

(Extrait de : Gougoud, H. (2013). *Petits contes de sagesse pour temps turbulents*. Albin Michel.)



#### Pierres précieuses

- Quel métier feras-tu, mon fils ?  
– Père, seule me tient à cœur la passion des pierres précieuses. Je veux devenir bijoutier.  
– Va voir maître Yu de ma part. Il connaît l'art des minéraux, ces plus vieux vivants de la terre, aussi bien que je te connais. Il t'instruira utilement.  
Le garçon vint chez maître Yu.  
– Je veux être votre apprenti. Enseignez-moi, je vous en prie.  
– Volontiers, lui répondit l'homme.  
C'était un vieillard simple et sec. Il prit une pierre de jade, la tendit à son visiteur.  
– Ne la lâche plus. Garde-la une pleine année dans ta main.  
– C'est tout ?  
– C'est tout. Bonsoir, garçon.  
L'apprenti s'en alla déçu. « Tenir une pierre dans la main, est-ce là un travail utile ? se dit-il, les sourcils froncés. Cet homme se moque de moi ! » Il obéit pourtant. Il mit un point d'honneur à la serrer toujours, même au cœur du sommeil. Après douze mois il revint à l'atelier de maître Yu, lui rendit la pierre de jade. Il demanda :  
– Et maintenant ?  
Yu lui tendit une autre pierre.  
– Dans ta main, dit-il. Une année.  
– Ah non, répondit le garçon. Moi, si je suis venu vous voir, c'est pour apprendre le métier. Quand allez-vous m'instruire, dites ?  
Il palpa machinalement, dans sa main, la nouvelle pierre que Yu venait de lui donner.  
– Tiens, dit-il, ce n'est pas du jade.

### Conte de la toundra

(Extrait de : Montelle, E. (1996). *Paroles*

*conteuses : Approche théorique de la randonnée*. Société Suisse de perfectionnement pédagogique.)

*La lune au rond visage parcourait le ciel en traîneau et se vantait : « Je suis plus gaie et plus grande que le soleil lui-même ! » Un minuscule lac, au milieu de la toundra, l'entendit et dit : « Tu n'es qu'une vantarde ! Regarde-moi et tu verras que je suis le plus grand ! » La lune se pencha et y vit son reflet. Le lac poursuivit : « Vois, je suis plus grand que toi puisque tu peux te loger chez moi ! » Les deux antagonistes se disputèrent tant qu'ils réveillèrent le spermophile. Sikiq sortit de son terrier. Il s'étira, bâilla en ouvrant si largement la bouche que son œil gauche se ferma. Il regarda d'un œil le lac, puis la lune et constata : « En fait, le plus grand de tous est mon œil droit puisqu'y entrent ensemble le lac et la lune ! » La chouette qui volait par-là ricana. Elle s'empara du spermophile, l'engloutit et dit : « Heureusement que mon cou supporte une tête très intelligente. La lune a pris place dans le lac, le lac et la lune se sont installés dans l'œil du spermophile et celui-ci babite désormais dans mon estomac ! »*

*A ton avis, lequel d'entre eux est le plus grand ?*

**Conte : Le roi tisserand** - Repéré sur le site: [www.conte-moi.net](http://www.conte-moi.net) – <https://www.conte-moi.net/contes/roi-tisserand>

Dans les temps anciens, il y avait un puissant sultan du nom de Haroun El-Rachid. Il était le calife de Baghdâd. Ce monarque avait une femme de grande intelligence et de bon conseil. Un jour, elle insista auprès de lui : « Monseigneur, le pouvoir est capricieux et la vie pleine de surprises ! Apprends un métier manuel. Les mains, on les emporte toujours avec soi. Un jour ou l'autre l'apprentissage d'un métier révélera son utilité ! ».

Le Calife accepta et choisit l'art du tissage et de la broderie. Il fit venir un grand maître tisserand-brodeur et commença son apprentissage. Plus que le tissage des tapis, il affectionnait la broderie au fil d'or. Par amour du cheval, il inclinait au travail minutieux sur le cuir destiné aux selleries. Mais son érudition le poussait à la calligraphie pour orner les couvertures des manuscrits. Durant sept longues années, il partagea son temps entre ses responsabilités et sa nouvelle passion pour la broderie fine.

Mais Haroun El-Rachid était réputé pour son sens aigu de la justice et du bien public. Accompagné de son vizir, il avait l'habitude de se déguiser en simple marchand et de se glisser au milieu de la foule pour s'enquérir de la vie de ses sujets. Un soir, pour une raison inconnue, il s'en fut seul à travers de sombres ruelles. Il marchait quand, soudain, il tomba au fond d'un trou. C'était un piège préparé par des bandits détresseurs qui devinrent furieux de le trouver sans bourse et les poches vides. Il n'eut la vie sauve qu'en leur faisant une juteuse promesse: « Je suis tisserand et jamais vous ne trouverez une personne qui sache tisser et broder mieux que moi ».

C'est ainsi qu'il se retrouva esclave parmi les esclaves. De l'aube au crépuscule, il tissait des tapis et exécutait de magnifiques broderies que le maître revendait à prix d'or.

Tandis que sa police le recherchait inlassablement dans tout le royaume, le roi mûrissait un projet pour recouvrer sa liberté. Il attendait patiemment le moment propice car l'infinie cupidité de son geôlier était un atout. Un jour, alors que ce dernier lui exprimait sa satisfaction en soupesant les pièces d'or dans ses mains, le calife lui proposa : « Apporte-moi une étoffe en velours noir et du fil d'or de belle facture ! Je te façonnerai une somptueuse broderie, jamais vue de mémoire de commerçant. L'épouse du Calife t'en donnera une fortune ». Aussitôt, on fit remettre à l'esclave le tissu et une bobine de fil d'or. Il ne fallait pas perdre un instant. Le roi tisserand, maître de son art, tissa à l'aiguille une broderie en relief représentant un oiseau posé sur un délicat épi de blé. Un véritable chef d'œuvre !

Le maître des esclaves se précipita au palais avec sa précieuse étoffe sous le bras. Il demanda audience et fut reçu. Il déroula la magnifique pièce devant la sultane qui poussa un murmure de ravissement : « Ho ! Cela ferait un somptueux vêtement de cérémonie ! ».

Mais à l'observation, un détail attira son attention. En effet, l'épi de blé sur lequel l'oiseau était posé demeurait bien droit. Or le poids de l'oiseau aurait dû le faire pencher. Intriguée, elle regarda de plus près. Elle sentit soudain son cœur bondir dans sa poitrine. Elle venait de reconnaître la dextérité de l'aiguille de son mari. Ne laissant rien paraître de son émotion, elle poursuivit attentivement l'observation des motifs. Méthodiquement. Jusqu'à y déceler le message secret calligraphié qu'elle avait pressenti. Le roi indiquait l'endroit précis où il était détenu. Sur le champ, elle fit arrêter le maître des esclaves et fit libérer le sultan.

C'est depuis cette époque que l'ont dit : « L'apprentissage d'un métier révèle toujours un jour ou l'autre son utilité ! »



## LES TROIS PETITS COCHONS

Il était une fois trois petits cochons qui coururent le monde pour chercher fortune. Le premier petit cochon rencontra un homme qui portait une botte de paille.

— Bonjour, Monsieur, dit-il, veux-tu me donner ta paille pour construire ma maison ? Et l'homme lui donna la paille et le petit cochon construisit sa maison.

Le loup passa par là et dit : — Petit cochon, petit cochon, laisse-moi entrer.

— Par les poils de ma « barbichon, barbichonnette », dit le petit cochon, tu n'entreras pas. — Eh bien ! dit le loup, je m'en vais faire ouf et pouf jusqu'à ce que ta maison tombe. Et le loup fit ouf et pouf, la maison tomba et le loup mangea le petit cochon.

Le second petit cochon rencontra un homme qui portait un fagot d'épines. — Veux-tu bien, Monsieur, lui dit-il, me donner ce fagot pour construire ma maison ? Et le paysan donna son fagot, et le petit cochon en fit sa maison !

Le loup, bientôt, vint frapper à la porte. — Petit cochon, petit cochon, ouvre-moi !

— Non ! dit le petit cochon. Par les poils de ma « barbichon, barbichonnette », je n'ouvrirai pas ! Ah ! c'est ainsi, dit le loup. Eh bien ! je vais faire ouf et pouf jusqu'à ce que ta maison tombe. Et le loup fit ouf et pouf, et la maison tomba et le loup mangea le petit cochon.

Le troisième petit cochon rencontra un homme qui portait des briques dans une brouette. — Hé ! Monsieur le maçon, lui dit-il, veux-tu me donner ces briques pour construire ma maison ? — Le maçon donna ses briques et le petit cochon se fit une solide maison ! Bientôt le loup passa par là. — Petit cochon ! Ouvre-moi ! — Plus souvent ! dit le petit cochon. Par les poils de ma « barbichon, barbichonnette », je n'ouvrirai pas ! Alors, le loup, tout en colère, dit : — Je vais faire ouf et pouf ! et ta maison tombera.

Et le loup fit ouf ! et il fit pouf ? et il refit ouf ! et il refit pouf ! mais la maison était solide, elle ne tomba pas !

Le loup frappa à la porte du petit cochon : — Pan, pan, pan. — Qu'est-ce qu'il y a ? dit le petit cochon mettant le nez à la fenêtre. — Dis donc, petit cochon, je connais un beau champ de navets vers la ferme ; ce soir nous en ramasserons ensemble. Je viendrai te chercher à six heures. Mais le petit cochon partit plus tôt. Il ramassa les navets et courut.



## La nouvelle «Trois petits cochons...»

Thibert, C. (2008) Trois petits cochons... Dans (collectif) *Nouvelles re-vertes*. Editions Thierry Magnier.

### Trois petits cochons...

Paul Guillaumet était charcutier à Blainville-sur-Esse comme son père et son grand-père l'avaient été avant lui. On venait de tout le département et de plus loin encore pour goûter le jambon au torchon et la somptueuse andouillette qui avaient établi la réputation de la maison.

En 1966 Paul épousa la fille unique de son principal fournisseur, un éleveur de porcs sarthois. Entre 1967 et 1974, Thérèse lui donna trois fils : Victor, Hervé et Ludovic. Ils héritèrent la grosse tête ronde de leur père, ses jambes courtes et sa charpente solide. À leur mère ils empruntèrent la blondeur, une carnation d'un rose délicat et un caractère placide<sup>1</sup>.

Tout le monde, à Blainville, connaissait les trois fils du charcutier, d'autant que leur mère avait la déplorable manie de les habiller à l'identique. Le pharmacien qui, tous les jours, les voyait passer à la queue leu leu sur le chemin de l'école, les surnomma « les Trois Petits Cochons »<sup>2</sup>. Le sobriquet<sup>3</sup> leur resta.

Victor n'avait aucun goût pour les études. Très jeune, il manifesta le désir de reprendre l'affaire familiale. Au lendemain de ses seize ans, son père le mit en apprentissage chez un confrère.

Victor avait manifestement la vocation : il se découvrit de surcroît une passion pour la moto. Tout ce qu'il gagnait passait dans l'achat et la réparation de machines plus puissantes les unes que les autres avec lesquelles il semait la terreur sur les routes du département.

1. Placide : calme, tranquille.  
2. Sobriquet : surnom.

Le surnom fait allusion au conte bien connu adapté dès 1933 par Walt Disney au cinéma.

Hervé ne partageait pas les goûts de son aîné. C'était un garçon sérieux, réfléchi et couard<sup>4</sup> avec une disposition naturelle pour les chiffres que ses professeurs encourageaient. Il passa avec succès son diplôme d'expert-comptable et se fit embaucher par les Papeteries Rioux, la plus grosse entreprise de Blainville. Hervé, qui tenait à titre gracieux les comptes de la charcuterie Guillaumet, se désolait de voir son frère aîné gaspiller tout son argent pour des mécaniques bruyantes et dangereuses.

À vingt-cinq ans, Hervé jugea raisonnable de se marier. Il épousa une jeune fille timide, comptable comme lui, que le pharmacien surnomma aussitôt « le Castor ». Rien à voir avec Simone de Beauvoir<sup>5</sup> ; la jeune femme était seulement affligée d'une paire d'incisives saillantes. Plus écuréuil<sup>6</sup> que castor, Hervé ouvrit un plan épargne en vue de l'acquisition d'un logement. On songerait à la procréation<sup>7</sup> dès qu'on serait installés dans un F3<sup>8</sup>.

Ludovic manifesta très tôt une personnalité originale. C'était un garçon éveillé, curieux, un lecteur vorace. Ni la charcuterie, ni les motos, ni la comptabilité ne l'intéressaient. Ludovic fréquentait des marginaux, et même, au grand désespoir de son père, des végétariens<sup>9</sup>. Il se rêva tour à tour chanteur à texte, cinéaste, journaliste. Parti visiter l'Afrique, il travailla pour diverses ONG<sup>10</sup> avant d'adhérer à une puissante association écologique.

1. Couard : peureux.  
2. Simone de Beauvoir : Activiste du 20<sup>e</sup> siècle qui était surnommée « Castor » par son célèbre compagnon, l'écrivain et philosophe Jean-Paul Sartre (1901-1980).  
3. À la procréation : à avoir des enfants.  
4. F3 : appartement de trois pièces.  
5. ONG : organisation non gouvernementale, c'est-à-dire qui ne dépend pas de l'État.

La réputation de l'écuréuil est d'être éparpant et prévoyant car il fait des réserves de nourriture pour l'hiver ; Hervé est donc comparé à cet animal non pour son physique mais pour sa manière d'être.  
Les végétariens ne mangent pas de viande, ce qui est étonnant pour un fils de charcutier et désespérant pour le père !

Tandis que son frère aîné courait son premier Paris-Dakar sur une Yamaha 600 XT et que le second achevait d'établir le bilan annuel des Papeteries Rioux, Ludovic campait à trente mètres du sol, dans les superstructures d'un pylône à haute tension, manière de protester contre les dangers du nucléaire.

Paul et Thérèse Guillaumet purent ainsi coller trois clichés dans l'album de famille : le premier montrait un Victor gris de poussière à côté d'une moto fracassée sur une piste de Mauritanie. Le second était un portrait souriant d'Hervé assis à la droite de Jean-Michel Rioux, PDG des papeteries éponymes<sup>1</sup>, à l'occasion du banquet de fin d'année. Sur le troisième, découpé dans *Paris-Match*, un Ludovic barbu adressait un bras d'honneur aux CRS massés au pied du pylône à haute tension.

Un an plus tard, Paul et Thérèse Guillaumet moururent, asphyxiés par les émanations de CO<sub>2</sub> du vieux poêle qu'ils avaient toujours négligé d'entretenir. Le chagrin réunît les Trois Petits Cochons dans l'église Saint-Gratien, devant une paire de cercueils vernis. Tout Blainville assista aux obsèques.

Paul Guillaumet avait fait de bonnes affaires et sagement géré son patrimoine : à l'ouverture du testament, Victor hérita sans surprise de la charcuterie, ses deux frères d'une somme rondelette.

« Qu'est-ce que tu vas faire de ta part ? demanda Hervé à son jeune frère.

Lui-même prévoyait de rembourser par anticipation une partie du prêt consenti par sa banque pour l'achat de son F3.

1. Éponymes : du même nom (les papeteries portent le nom de leur fondateur, M. Rioux).

« Si je trouve un terrain à mon goût, je me construirai une maison ! répondit Ludovic.

La réponse surprit agréablement Victor et Hervé : leur cadet allait-il enfin se ranger, exercer une profession honorable et cesser de fréquenter ces écoles allumés qui se couchaient en travers des voies de chemin de fer au passage des convois de déchets toxiques ou plaçaient leurs canots pneumatiques dans la trajectoire des harpons des baleiniers japonais ?...

« Je vous parle d'une maison entièrement écologique, précisa Ludovic.

« Une hutte de branchages ! ricana Victor. Comme les sauvages !

« Ou un igloo ! dit Hervé. Quoique... Avec le réchauffement climatique...

Les deux cochons se payèrent longuement la tête du troisième. Il avait l'habitude. Sous leurs quolibets<sup>1</sup>, il fit le dos rond<sup>2</sup>.

Quelques semaines plus tard, Ludovic dénicha le terrain idéal sur les hauteurs de Blainville. Il entreprit d'y bâtir, avec l'aide d'une poignée de copains, une maison de bois, de paille compressée et de brique crue dont le toit plongeant faisait office de capteur solaire. On y récupérait l'eau de pluie, on y recyclait l'énergie du vent à l'aide d'une éolienne verticale, on s'y chauffait avec un poêle à granulés, on y faisait ses besoins dans des toilettes sèches. C'était une maison saine et lumineuse où l'on pouvait vivre en autarcie<sup>3</sup>.

Ses deux frères ne s'intéressèrent pas à la construction : Victor, obsédé par son échec au dernier Paris-Dakar, se partageait entre

1. Quolibets : moqueries.  
2. En autarcie : en se suffisant à soi-même sans aide extérieure ; la maison produit en effet sa propre énergie.

Ludovic supporte les moqueries de ses frères sans se fâcher contre eux.

100 le billot et l'établi, le tranchoir et la clé anglaise, la confection de l'andouillette et la chasse au sponsor. Il dormait à peine.

Hervé avait d'autres soucis : les Papeteries Rioux menaçaient de délocaliser<sup>1</sup> et le Castor ne parvenait pas à tomber enceinte ; le couple passait d'un spécialiste à l'autre en quête de conseils ou de recettes.

105 Quand Ludovic convia ses frères à pendre la crémaillère<sup>2</sup> autour d'un buffet bio, ils ne répondirent ni l'un ni l'autre à l'invitation. Il en fut peiné.

Ce nouveau Paris-Dakar ne répondit pas aux attentes de Victor.

110 Le camion d'assistance qu'il avait dû financer de sa poche s'enlisa bêtement tandis qu'il se trouvait lui-même, vingt kilomètres plus loin, avec un embrayage en miettes. Il attrapa en plus une turista carabinière<sup>3</sup>, rétive à tous les traitements.

Victor revint à Blainville aigri, malade et endetté. La charcuterie, qu'il avait négligée, commençait à périliter<sup>4</sup>. Sur un coup de tête, et sans consulter Hervé obnubilé par la menace d'un licenciement et la stérilité du Castor, il vendit l'affaire paternelle pour une poignée de cerises<sup>5</sup>. Il vécut dès lors en ermite dans une caravane moisie, plantée sur un socle de parpaings au milieu d'un terrain boueux où il s'entraînait inlassablement pour la prochaine course.

115 Hervé, lui, fut licencié. Il passait ses journées à tourner en rond dans son F3, ruminant son échec professionnel, se désolant de la stérilité de son couple. Lassée de l'entendre geindre et de le voir se gaver d'anxiolytiques pour combattre la dépression, le Castor le quitta.

1. Délocaliser : changer de pays pour aller là où les salaires sont plus bas.  
2. Pendre la crémaillère : fêter son installation.  
3. Une turista carabinière : une terrible diarrhée.

4. Périliter : aller à la ruine.  
5. Pour une poignée de cerises : pour une très petite somme d'argent.

Il se produisit alors une série d'événements dramatiques que Ludovic et ses amis prévoient depuis longtemps : le prix des énergies fossiles<sup>1</sup> grimpa si haut que seuls les plus fortunés purent encore se chauffer, s'éclairer et se déplacer en voiture. Le réchauffement climatique entraîna la dissolution du Gulf Stream<sup>2</sup> ce qui, paradoxalement, fit chuter les températures dans l'hémisphère nord. De mémoire de Blainvillois, jamais on n'avait eu si froid et les tempêtes d'équinoxe se muèrent en blizzard<sup>3</sup>.

120 Le vent fouetta la caravane dans laquelle Victor grelottait, faute de chauffage. Les tôles rouillées grinçaient affreusement, les vitres tremblaient dans leurs châssis. Lorsqu'il sentit vaciller son abri, Victor prit peur. La prochaine rafale arracherait la caravane de son socle, la ferait rouler comme une vulgaire boîte de conserve.

125 Plié en deux pour donner moins de prise au vent, Victor réussit à gagner le domicile d'Hervé au prix de terribles efforts. Il dut frapper longuement avant que son frère ne lui ouvre sa porte. Il n'y avait plus d'électricité nulle part : des pylônes s'étaient effondrés, les lignes avaient rompu.

L'appartement était glacial : on ne chauffait plus depuis des mois et l'isolation était inexistante. Coiffé d'un bonnet de laine, chaussé de charentaises, Hervé vivait enveloppé dans de vieilles couvertures.

130 – Il ne te manque plus qu'une plume pour avoir l'air d'un chef indien dans un mauvais western ! commenta Victor.

Hervé était trop frigorifié pour rire. Après une nuit atroce, passée à trembler l'un contre l'autre, les deux frères découvrirent de l'eau qui ruisselait le long des murs : le béton n'avait pas résisté

1. Énergies fossiles : le pétrole, le gaz naturel, la houille.  
2. Gulf Stream : courant chaud de l'Atlantique qui adoucit le climat de l'Europe du Nord-Ouest.  
3. Blizzard : vent glacial accompagné de neige.

135 aux écarts de température, l'immeuble fissurait de partout, il ne lui faudrait pas longtemps pour se désagréger entièrement.

– Et moi qui pensais avoir fait un bon investissement ! soupira Hervé devant le désastre.

Les deux frères résolurent alors de se rendre chez Ludovic.

140 Le trajet leur prit un temps fou. La tempête avait éparpillé quantité d'obstacles sur leur chemin, dressé des congères<sup>1</sup> à tous les carrefours. Transis, épuisés, giflés par un vent polaire, ils arrivèrent enfin en vue de la maison de Ludovic. À travers les doubles vitrages, on voyait brûler de la lumière.



1. Congères : amas de neige entraînés par le vent.

145 – Il a de l'électricité, le veinard ! remarqua Hervé. Sa ligne a tenu le coup...

– Quelle ligne ? grommela Victor en désignant le paysage couvert de givre et vierge de tout poteau.

150 Lorsque Ludovic leur ouvrit sa porte, Hervé et Victor manquèrent de défaillir : il régnait chez leur frère une douce chaleur et d'une marmite ventrue posée sur le poêle s'échappait un fumet divin.

– Ça me fait plaisir de vous voir ! dit Ludovic. Même dans l'état où vous êtes...

155 Il ajouta ironiquement :

– Qu'est-ce qui vous a décidés à me rendre visite, en fin de compte ?

– Le froid ! bredouilla Victor.

160 – Comment tu fais pour avoir tout ce que nous n'avons plus ? s'enquit Hervé en louchant avec envie sur ce qui l'entourait.

Les frères Guillaumet, enfin réunis, se régalerent d'un savoureux ragoût de légumes bio. Ils passèrent la soirée à rire, à blaguer, à se raconter leurs souvenirs d'enfance. Dehors, le vent hurlait aussi fort qu'une meute de loups. Tous les efforts qu'il déploya pour s'introduire dans la maison de Ludovic restèrent vains. En revanche, ils firent tourner l'éolienne tant et si bien qu'elle produisit assez de kilowatts pour assurer aux trois petits cochons un hiver douillet...

**Conte : Le garçon aux grandes oreilles** - Repéré sur le site : [www.conte-moi.net](http://www.conte-moi.net) - <https://www.conte-moi.net/contes/garcon-aux-grandes-oreilles>

Il était une fois dans un pays lointain, très lointain, un hakem (gouverneur). Il avait un garçon qui avait de longues oreilles. Comme ce dernier en avait honte, il les cachait avec une calotte. Si cette tare s'ébruite, il sera la risée de tout le monde. C'est pourquoi son père faisait appel à un coiffeur pour lui faire couper les cheveux, à domicile, loin des regards indiscrets.

Mais un jour, le coiffeur, rongé par la curiosité, voulut savoir pourquoi le garçon avait de longues oreilles. C'est ainsi qu'il commit l'irréparable ! On le laissa couper les cheveux, puis on lui coupa la tête pour qu'il ne révèle pas le secret. Les coiffeurs se succédèrent et posèrent la même question, et leurs têtes sautèrent après qu'ils coupèrent les cheveux du fils du gouverneur.

Un jour, on fit venir un coiffeur, qu'on dit discret. Il vit les grandes oreilles de l'enfant, mais ne chercha pas à savoir pourquoi. Il coupa les cheveux. Mais avant qu'il s'en aille, le père lui recommanda de garder le secret s'il ne voulait pas se faire décapiter.

Le coiffeur rentra chez lui décontenancé car le secret qu'il détenait prenait de l'ampleur et le gonflait petit à petit si bien que son corps devint trop lourd. Pour se libérer de ce poids qui l'écrasait depuis de nombreux jours, il se rendit dans un puits et cria en se penchant vers le vide : « le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! » La grenouille l'entendit et se mit à crier elle aussi : « le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ». Le pigeon venu se désaltérer, près du puits, l'entendit et se mit à dire : « le fils du gouverneur a de grandes oreilles, le fils du gouverneur a de grandes oreilles, le fils du gouverneur a de grandes oreilles ». Le corbeau l'entendit et se mit à crier la même chose. Les autres oiseaux l'entendirent et se mirent à répéter : « le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! ». La nouvelle se répandit dans la ville et arriva aux oreilles du gouverneur. Furieux contre le coiffeur qui avait divulgué le secret, il promit de lui faire avaler sa langue. On le fit venir ; mais il jura et nia en avoir parlé à quelqu'un.

Le fils intervint et dit à son père que le coiffeur est sincère. Après tout, la nouvelle s'est propagée et tout le monde est aujourd'hui au courant. Cela ne sert à rien de tuer le coiffeur. « Je suis une créature de Dieu, je n'ai pas à rougir d'être différent des autres ». Sur ce, le coiffeur fut lâché. Le garçon, libéré de sa hantise, sortait désormais sans calotte. Mon conte était parti avec la rivière et moi je suis restée avec les fils des généreux.

## La mère des contes (Extrait de : Gougau, H. (2012). *L'arbre d'amour et de sagesse*. Seuil.)

Où sont donc nés les contes, et pourquoi, et comment ? Une femme l'a su, aux premiers temps du monde. Qui l'a dit à la femme ? L'enfant qu'elle portait dans son ventre. Qui l'a dit à l'enfant ? Le silence de Dieu. Qui l'a dit au silence ?

Il était pour la première fois, dans la grande forêt des premiers temps, un rude bûcheron et son épouse triste. Ils vivaient pauvrement dans une maison basse, au cœur d'une clairière. Ils n'avaient pour voisins que des bêtes sauvages et ne voyaient passer, dehors, par la lucarne, que vents, pluies et soleils. Mais ce n'était pas la monotonie des jours qui attristait la femme de cet homme des bois et la faisait pleurer, seule, dans sa cuisine. De cela elle se serait accommodée, bon an, mal an. Hélas, en vérité, son mari avait l'âme aussi broussailleuse que la barbe et la tignasse. C'était cela qui la tournebouloit. Caressant, il l'était comme un buisson d'épines, et quand il embrassait en grognant sa compagne, ce n'était qu'après l'avoir battue. Tous les soirs il faisait ainsi, dès son retour de la forêt. Il poussait la porte d'un coup d'épaule, empoignait un lourd bâton de chêne, retroussait sa manche droite, s'approchait de sa femme qui tremblait dans un coin, et la rossait. C'était là sa façon de lui dire bonsoir.

Passèrent mille jours, mille nuits, mille roustes. L'épouse supporta sans un mot de révolte les coups qui lui pleuvaient chaque soir sur le dos. Vint une aube d'été sur la clairière. Ce matin-là, comme elle regardait son homme s'éloigner sous les grands arbres, sa hache en bandoulière, elle posa les mains sur ses hanches et pour la première fois depuis le jour de ses épousailles elle sourit. Elle venait à l'instant de sentir une vie nouvelle bouger là, dans son ventre. "Un enfant !" pensa-t-elle, tremblante, émerveillée. Mais son bonheur fut bref, car lui vint aussitôt plus d'épouvante qu'elle n'en avait jamais enduré. "Misère, se dit-elle, qui le protégera si mon mari me bat encore ? En me cognant dessus, il risque de l'atteindre. Il le tuera peut-être avant qu'il ne soit né. Comment sauver sa vie ? En n'étant plus battue. Mais comment, Seigneur, ne plus être battue ?" Elle réfléchit à cela tout au long du jour avec tant de souci, de force et d'amour neuf pour son fils à venir qu'au soir elle sentit germer une lumière.

Elle guetta son homme. Au crépuscule il s'en revint, comme à son habitude. Il prit son gros bâton, grogna, leva son bras noueux. Alors elle lui dit :

– Attends, mon maître, attends ! J'ai appris aujourd'hui une histoire. Elle est belle. Écoute-la d'abord, tu me battras après.

Elle ne savait rien de ce qu'elle allait dire, mais un conte lui vint. Ce fut comme une source innocente et riieuse. Et l'homme demeura devant elle captif, si pantois et content qu'il oublia d'abattre son bâton sur le dos de sa femme. Toute la nuit elle parla. Toute la nuit il l'écouta, les yeux écarquillés, sans remuer d'un poil. Et quand le jour nouveau éclaira la lucarne, elle se tut enfin. Alors il poussa un soupir, vit l'aube, prit sa hache et s'en fut au travail.

Au soir gris, il revint. Elle l'entendit pousser la porte à grand fracas. Elle courut à lui.

– Attends, mon maître, attends ! Il faut que je te dise une nouvelle histoire. Écoute-la d'abord, tu me battras après !

A l'instant même un conte neuf naquit de sa bouche surprise. Comme la nuit passée son époux l'écouta, l'œil rond, le poing tenu en l'air par un fil invisible. Le temps parut passer comme un souffle. A l'aube elle se tut. Il vit le jour, se dit qu'il lui fallait partir pour la forêt, prit sa hache, et s'en alla.

Et quand le soir tomba vint encore une histoire. Neuf mois, toutes les nuits, cette femme conta pour protéger la vie qu'elle portait dans le ventre. Et quand l'enfant fut né, l'homme connut l'amour. Et quand l'amour fut né, les contes des neuf mois envahirent la terre. Bénie soit cette mère qui les a mis au monde. Sans elle les bâtons auraient seuls la parole.

## Les trois souhaits (version de madame Leprince de Beaumont)

Repéré sur le site : <http://touslescontes.com> - <http://touslescontes.com/biblio/contes.php?idConte=274>

Il y avait une fois un homme qui n'était pas riche ; il épousa une jolie femme. Un soir, en hiver, qu'ils étaient auprès de leur feu, ils s'entretenaient du bonheur de leurs voisins qui étaient plus riches qu'eux.

- Oh ! si je pouvais avoir tout ce que je souhaite, dit la femme, je serais bien plus heureuse que tous ces gens-là.

- Et moi aussi, dit le mari.

Au même instant, ils virent dans la chambre une très belle dame qui leur parla ainsi :

- Je suis une fée : je vous promets de vous accorder les trois premières choses que vous demanderez.

Mais prenez-y garde, après avoir souhaité trois choses, je ne vous accorderai plus rien.

La fée ayant disparu, cet homme et cette femme furent très embarrassés.

- Pour moi, dit la femme, je sais bien ce que je voudrais : je ne souhaite pas encore, mais il me semble qu'il n'y a rien de si bon que d'être belle, riche et grande dame.

- Mais, répondit le mari, en étant de la sorte, on peut devenir malade ou chagrine ; on peut mourir jeune : il serait plus sage de souhaiter de la santé, de la joie et une longue vie.

- Et à quoi servirait une longue vie si l'on était pauvre ? répartit la femme. En vérité, la fée aurait dû nous promettre de nous accorder une douzaine de dons.

- Cela est vrai, dit le mari, mais prenons du temps. Examinons d'ici à demain matin les trois choses qui nous sont le plus nécessaires, et nous les demanderons ensuite. En attendant, chauffons-nous car il fait froid.

En même temps, la femme prit les pincettes et ranima le feu ; comme elle vit qu'il y avait beaucoup de charbons bien allumés, elle dit sans y penser :

- Voilà un bon feu, je voudrais avoir une aune de boudin pour notre souper ; nous pourrions le faire cuire bien aisément.

A peine eut-elle achevé ces paroles qu'il tomba une aune de boudin par la cheminée.

- Peste soit de la gourmande avec son boudin ! s'écria le mari. Ne voilà-t-il pas un beau souhait ! Nous n'en avons plus que deux à faire. Pour moi, je suis si en colère que je voudrais que tu eusses le boudin au bout du nez !

Au même moment, l'homme s'aperçut qu'il était encore plus fou que sa femme ; car, par ce second souhait, le boudin saute au nez de cette pauvre femme qui ne put jamais l'arracher.

- Que je suis malheureuse ! s'écria-t-elle. Tu es méchant d'avoir souhaité ce boudin au bout de mon nez.

- Je te jure, ma chère femme, que je n'y pensais pas, répondit le mari. Je vais désirer de grandes richesses, et je te ferai faire un étui d'or pour cacher ce boudin.

- Gardez-vous-en bien, reprit la femme, car je me tuerais s'il fallait vivre avec cette chose pareille à mon nez. Croyez-moi, il nous reste un souhait à faire, laissez-le-moi ou je vais me jeter par la fenêtre.

En disant ces paroles, elle courut ouvrir la fenêtre ; et son mari qui l'aimait, cria :

- Arrête, ma chère femme ! je te donne la permission de souhaiter tout ce que tu voudras.

- Eh bien, dit la femme, je souhaite que le boudin tombe à terre.

A cet instant, le boudin se détacha ; et la femme qui avait de l'esprit, dit à son mari :

- La fée s'est moquée de nous, et elle a bien fait. Peut-être aurions-nous été plus malheureux étant riches, que nous le sommes à présent. Crois-moi, mon ami, ne souhaitons rien et prenons les choses comme il plaira à Dieu de nous les envoyer ; en attendant, soupçons avec notre boudin, puisqu'il ne nous reste que cela de nos souhaits.

Le mari pensa que sa femme avait raison : ils soupèrent gaiement, et ne s'embarrassèrent plus des choses qu'ils avaient eu dessein de souhaiter.

Fable : **Regarde (il était un homme riche, il était un homme pauvre...)**

(Extrait de : Piquemal, M., Lagautrière, P. (2003). *Les philo-fables*. Albin Michel.)

## Regarde

Il y avait un homme très riche. Il y avait un homme très pauvre. Chacun d'eux avait un fils et chacun d'eux vivait de part et d'autre d'une grande colline. Un jour, l'homme très riche fit monter son fils au sommet de la colline et, embrassant tout le paysage d'un grand geste du bras, il lui dit :

- Regarde, bientôt tout cela sera à toi !

Au même instant, l'homme très pauvre fit monter son fils sur l'autre versant de la colline et, devant le soleil levant qui illuminait la plaine, il lui dit simplement :

- Regarde !



134

## Annexe 3 : Les contes préparés par les participant.e.s

### Conte : Qui a mangé les pois ?

Extrait de :

Causse, R., Vézinnet N. et J-L., Zaü. (2011). *Contes des îles*.

Circonflexe.

### Qui a mangé les pois ?

Il était une fois une mère et ses trois filles qui habitaient un petit carbet à l'embouchure de la rivière. L'aînée était travailleuse et attentionnée, la cadette espiègle, nonchalante et quelque peu gourmande. Quant à la plus petite, elle ne faisait jamais rien. Elle se plaignait d'être toujours fatiguée ou malade tout en passant son temps à courir les chemins en quête d'excellents fruits bien mûrs, mangues et papayes. Coquine, elle osait se moquer de ses sœurs, qui aidaient leur mère.

Un jour, cette dernière décida de se rendre à la rivière pour faire la lessive. Tôt le matin, elle prépara le déjeuner : du riz, avec des pois et des petits morceaux de viande de porc. Des odeurs appétissantes envahissaient la maison.

– J'ai posé le repas de midi sur l'étagère du cabanon ; il est interdit d'y toucher, vous entendez ! leur dit-elle. Sur ces mots, elle partit laver le linge.

Les deux aînées se mirent alors à ranger et à balayer, puis elles allèrent travailler au jardin. La petite resta à paresser. Soudain la cadette remarqua un curieux manège : sa petite sœur allait et venait de la maison à la cabane au fond du jardin. Elle l'épia et réussit à la prendre la main dans la marmite du déjeuner.

– J'ai faim, donne-m'en un petit peu, sinon je dirai tout à maman, déclara la cadette.

La petite lui tendit une cuillère bien remplie.

– Pas plus ! Rappelle-toi que c'est le repas de midi, fit-elle remarquer.

Si la grande avait soulevé le couvercle, elle aurait découvert qu'il ne restait que peu de chose du bon ragoût. Bientôt rassasiée, la petite choisit de disparaître discrètement laissant la fin des travaux à ses deux aînées.

Midi sonna, la mère rentra et s'écria :  
– À table vite, j'ai une faim de loup !  
Elle courut chercher la marmite, fut surprise par sa légèreté et souleva le couvercle : il ne restait rien !  
Vraiment plus rien !  
– Qui a mangé notre repas ? s'écria-t-elle en colère. Répondez !  
– Pas moi ! dit l'aînée.  
– Pas moi ! ajouta la cadette en toussant.  
– Ni moi ! murmura la petite.  
– C'est peut-être moi alors ? Je veux savoir qui a dévoré le plat entier.  
– Je ne sais pas !  
– Je ne sais pas !  
– Moi non plus !  
– Suivez-moi immédiatement toutes les trois ! gronda la mère.  
Tête basse, les filles obéirent. L'aînée marchait d'un bon pas, les deux autres allaient le plus lentement possible. La mère les menait à l'endroit où la rivière se jette dans la mer. Arrivées là, elle les entraîna sur la grève.  
– Mettez les pieds dans l'eau, avancez et chantez :

\* Si sé mwen i mangé pwa  
larivyé la ké chayé mwen

Fière, l'aînée se trempa jusqu'aux genoux tout en fredonnant. Rien ne se passa. Puis la cadette entra dans la rivière et chanta le refrain : l'eau monta à mi-jambes, puis se retira. À son tour, la petite, toute tremblante, pénétra dans les flots.

Elle avait à peine marmonné les trois premiers mots, *Si sé mwen*, que l'eau monta, monta jusqu'à ses mollets.

– Continue ! dit la mère. *Larivyé la chayé mwen*. Les flots lui arrivèrent alors à mi-cuisses.

– Chante encore ! fit-elle. *Si sé mwen i mangé pwa*. L'eau enserra sa taille.

– Maman, maman ! supplia l'enfant.

– Par pitié arrête ! crièrent les deux grandes filles.

Insensible à leur prière, la mère reprit : - Petite, chante, chante toujours ! *Larivyé la*. La mer la cerna jusqu'au menton. *Ké chayé mwen*. La petite disparut sous les eaux.

Alors, d'un geste prompt, la mère l'attrapa par les cheveux et la tira avec force vers elle.

– Que cela te serve de leçon ! dit-elle d'un ton sec.

Elle déposa l'enfant trempée sur la grève. Celle-ci respirait doucement.

Alors, regardant la paume de sa main, la mère y découvrit les fils des cheveux de sa fille inscrits profondément dans sa peau. On dit que les lignes de la main seraient nées ce jour-là, de cette aventure-là...

\* Traduction de la chansonnette :

Si c'est moi Qui ai mangé les pois, La rivière m'emportera

## Conte : Lièvre et le roi lion

Extrait de : Rocard, A., (collectif) (2007). *Contes des îles lointaines*. Editions Lito.

# Lièvre et le roi Lion

Grande Comore  
(Ngazidja)

Autrefois, tous les animaux vivaient en bonne entente dans la forêt. Lion, leur roi, habitait une maison située à l'écart de la ville. Un jour, il expliqua à tous ceux qu'il avait fait rassembler :

« Prévenez les absents. Je suis le roi, vous êtes mes sujets et vous devez m'obéir. Tous les jours, je dévorerai deux d'entre vous. Que deux animaux se présentent à l'aube sur le seuil de ma maison, chaque matin ! Si vous n'obéissez pas, je vous dévorerai tous en une seule journée. »

Les habitants de la ville se jetèrent des regards affolés : le roi était-il devenu fou ? Mais ils n'avaient pas le choix. Ils acceptèrent donc d'un signe de tête.

L'un d'eux prit la parole et affirma :

« Sire, nous avons compris. N'aie crainte ! Chaque matin, deux d'entre nous viendront chez toi. »

Satisfait, Lion repartit.

Le lendemain à l'aube, deux habitants furent désignés : Tanrec, un petit insectivore au corps couvert de piquants, et Mangouste qui se nourrissait de serpents. Ils se mirent en route, tête basse. Ils savaient qu'ils ne reviendraient plus.

Après les avoir dévorés, Lion fut pris d'une violente colère. Il retourna en ville et rugit :

« Vous vous moquez de moi ! Ceux-là n'étaient pas assez gros. J'ai encore faim ! Les petits animaux devront venir par trois ! Compris ? – Oui, sire », soupirèrent ses sujets.

Peu après le départ de Lion, Lièvre arriva en ville. Il avait dû s'absenter, et il fut fort surpris de voir les habitants pleurer. Quelqu'un lui raconta :

« Le roi a beaucoup changé. Maintenant, il veut dévorer chaque jour deux ou trois animaux, en fonction de leur taille. Il a déjà mangé Tanrec et Mangouste.

– Pourquoi avoir accepté ? protesta Lièvre.

– Pour éviter de tous finir dans son estomac, répondit l'autre.

Comme nous sommes très nombreux, certains auront la vie sauve. »

Lièvre agita ses longues oreilles et décida :

« Demain, c'est moi qui me rendrai chez le roi. Mais seul !

– Seul ? sursautèrent les habitants de la ville. Le roi se vengera sur nous.

– Rassurez-vous ! dit Lièvre. Je vais lui faire comprendre qu'il a mal agi. »

Le lendemain, Lièvre se rendit donc chez le roi. Il était malin et avait une bonne idée en tête. Il se mit à pleurer, sangloter, gémir... si fort que le roi, intrigué, l'interrogea :

« Pourquoi pleures-tu ?

– Hélas, sire, dit Lièvre, nous étions trois. Mais en route, nous avons croisé un autre lion qui a dévoré mes deux compagnons. Moi seul ai pu m'enfuir. »

Le roi poussa un rugissement terrible :

« GRRR ! Quoi ? Un autre lion se permet de manger ma nourriture ? Montre-moi immédiatement l'endroit où il se cache. »

Lièvre guida le roi vers un puits, rempli d'eau, et il sanglota :

« Après avoir mangé mes pauvres compagnons, l'autre lion s'est jeté dans ce puits. Regarde, tu le verras ! »

Le roi se pencha et aperçut son reflet à la surface de l'eau. Mais il était tellement en colère qu'il crut voir l'autre lion. Et il gronda :  
« Est-ce vrai ? Tu as dévoré les compagnons de Lièvre ? »  
Le reflet faisait bien sûr les mêmes gestes que lui, ce qui rendit Lion fou furieux :  
« En plus, tu oses te moquer de moi ? Misérable ! »  
Il sauta dans le puits, toutes griffes dehors pour saisir l'autre lion... et se noya.  
Alors Lièvre se frotta les pattes et retourna en ville. Les animaux frémirent en le voyant arriver :  
« Tu devais aller te faire dévorer par le roi. Que fais-tu là ? – J'y suis allé, affirma Lièvre en se vantant un peu. Je l'ai battu et jeté dans un puits. Suivez-moi, je vais vous le prouver. »  
En effet, le roi était bien dans le puits. Ceci prouve que l'intelligence est nécessaire, et que la force ne suffit pas !

## Conte : la femme dauphin

Extrait de :

Causse, R., Vézinet N.et J-L., Zaü. (2011). *Contes des îles*. Circonflexe.

Dans les eaux qui entourent l'atoll d'Ulithi, en Micronésie, vivaient autrefois deux jeunes dauphins facétieux. Tout au long du jour, ils jouaient, bondissaient, plongeaient, se roulaient dans l'écume des vagues sans jamais se lasser.

Il advint que l'un d'eux, en voulant sauter plus haut que la plus haute vague, aperçut, à demi cachés par les palmiers qui bordaient le rivage de l'île, quelques hommes qui dansaient et chantaient joyeusement.

Il proposa à son compagnon de jeu d'aller voir ce spectacle de plus près. Les dauphins nagèrent jusqu'à la plage, où ils prirent soin d'ôter leurs nageoires et de les enfouir dans le sable. Aussitôt, ils se transformèrent en deux ravissantes jeunes filles aux longs cheveux de jais.

Dissimulées derrière une dune, elles purent tout à loisir admirer le spectacle des hommes.

À la nuit tombée, elles remirent leurs nageoires, et redevenues dauphins, plongèrent avec délice dans l'océan. Mais chaque jour désormais, à l'heure où les hommes dansaient, les femmes-dauphins revenaient dans l'île.

Un soir, l'un d'entre eux, sans doute fatigué, marcha le long des dunes pour contempler le coucher du soleil. Adossé au tronc d'un palmier, l'homme surprit malgré lui les deux jeunes filles aux cheveux de jais

se parant de leurs nageoires qui avaient été enfouies dans le sable, pour devenir dauphins et plonger aussitôt dans les vagues. Bouleversé, il revint le lendemain sur la plage et assista de nouveau à cette prodigieuse métamorphose qui l'envoûtait véritablement. Ébloui par la grâce et la jeunesse de l'une des femmes-dauphins, il en tomba aussitôt amoureux et désira ardemment l'épouser. Sans plus attendre, il s'empara de ses nageoires et se hâta de regagner sa maison pour les dissimuler dans un lieu connu de lui seul. Puis il se dirigea vers la plage où la femme-dauphin, en larmes, cherchait ses nageoires disparues.

L'homme s'approcha d'elle et lui avoua :

– J'ai découvert ton secret, et je crains que tu ne puisses jamais regagner les flots. Mais si tu acceptes de m'épouser et de vivre auprès de moi, jamais tu ne le regretteras.

Que pouvait faire la malheureuse ?

Elle le suivit dans sa modeste maison de pêcheur. Parce qu'il était bon et généreux, elle vécut auprès de lui de paisibles années, mit au monde un vaillant garçon puis une fillette aux longs cheveux de jais.

Elle aimait tendrement ses deux enfants, auxquels elle consacrait tout son temps. Mais au fil des ans, elle devint de plus en plus triste, et les rires de ses bambins ne suffirent plus à son bonheur. Elle ne pouvait contempler les flots sans ressentir un violent désir de retrouver son état premier, souhaitant plus que tout redevenir dauphin pour se griser des jeux insoucians du passé dans les vagues chaudes de l'océan.

Elle acquit peu à peu la certitude que son mari avait autrefois dissimulé ses nageoires pour la garder auprès de lui. Dès qu'elle était seule, elle parcourait les plages de l'île dans l'espoir de les retrouver, mais ses recherches demeuraient vaines...

Un jour, pourtant, elle eut l'idée de fouiller les moindres recoins de leur maison et, enfoui sous le toit au cœur d'un épais matelas d'algues, elle trouva enfin ce qu'elle cherchait depuis si longtemps.

Mais desséchées par le soleil, la poussière et le vent, ses nageoires avaient piètre allure !

Elle les baigna délicatement dans les eaux tièdes du lagon jusqu'à ce qu'elles redeviennent brillantes et luisantes. Magnifiques.

Alors la femme-dauphin appela ses deux enfants, devenus de beaux jeunes gens qui aimaient pêcher avec leur père et danser avec leurs amis.

Elle les prit dans ses bras, les embrassa tendrement et leur avoua son secret :

– J'ai été très heureuse auprès de vous et grâce à vous, leur dit-elle, mais je dois maintenant retrouver les miens dans l'immensité de l'océan. Ne soyez pas tristes, je vous ai aimés plus que tout. À l'heure où s'enfuit le jour, lorsque vous vous rendez sur la plage où dansent les hommes, je viendrai vous retrouver, mais personne ne devra nous voir. N'oubliez jamais que vous êtes nés d'une femme-dauphin et gardez-vous de pêcher l'un d'entre nous.

Elle embrassa une dernière fois ses enfants, et, enfin parée de ses nageoires, elle plongea avec délice dans les vagues.

On raconte que depuis ce temps-là, certaines nuits sans lune, trois silhouettes se retrouvent sur la plage. Elles chuchotent gaiement... Ensemble, elles s'en vont nager dans les flots noirs...

Par l'océan attirée  
Femme-dauphin s'en est allée  
Mais jamais ses enfants n'a oubliés

## Conte : le requin bleu

Extrait de :

Rocard, A. (collectif). (2007). *Contes des îles lointaines*.

Editions Lito.

# Le requin bleu

Tabiti

Il y a longtemps, un dieu de la mer et une déesse de la terre eurent un fils qu'ils nommèrent Moana. Ce qui signifie *l'océan*.

Moana était un superbe requin bleu qui vivait autour d'une île. Il avait l'habitude de nager près de la plage, là où l'eau est très peu profonde. Les enfants venaient le rejoindre et s'asseyaient à califourchon sur son dos. Et Moana nageait loin de l'île, bondissait entre les vagues tandis que les enfants riaient aux éclats.

Le requin bleu aimait aussi rendre service. Un jour, un pêcheur l'appela depuis sa pirogue :

« Moana ! J'ai besoin de toi !

– Que dois-je faire ? demanda le requin.

– Mon fils Tamahere m'attend. J'avais promis de l'emmener à la pêche. Pourrais-tu aller le chercher ?

– Bien sûr », dit le requin qui fila vers la plage.

En faisant très attention, Moana plaça le tout petit garçon dans sa gueule, puis il nagea en direction de la pirogue.

Peu après, Tamahere retrouva son père et tous deux se mirent à pêcher.

Hélas, une tornade s'éleva. Un tourbillon noir emporta tout sur son passage, et l'on ne revit jamais le pêcheur et son fils.

Depuis des années, les dieux de la mer et de la terre étaient jaloux de Moana que les enfants aimaient tant. C'est pourquoi ils racontèrent aux habitants de l'île que l'enfant ne s'était pas noyé mais avait été dévoré par le requin.

La mère de Tamahere éclata en sanglots :

« C'est vrai. J'ai vu Moana l'emporter dans sa gueule. Ah, si j'avais su...

– Les enfants n'iront plus jouer sur la plage ! déclara le chef du village. Ce requin est devenu dangereux. Qui va l'abattre ?

– Nous ! » répondirent deux oncles de Tamahere.

Armés de leurs lances aux pointes acérées, ils s'installèrent sur le rivage, guettant le requin bleu.

Moana les vit de loin ; il crut que les deux hommes avaient besoin de lui. Il s'approcha donc de la plage... Quand il aperçut les lances, il était trop tard pour faire demi-tour. Il ouvrit la gueule ; la première lance s'y engouffra et s'y brisa. La seconde le transperça à deux doigts du cœur. La mer devint rouge sang...

Pendant que les deux hommes allaient prévenir les habitants de l'île en criant : « Venez ! Nous allons dépecer cette terrible bête et la partager entre nous ! », les dieux de la mer et de la terre regrettaient déjà ce qu'ils avaient provoqué. Ils ne souhaitaient pas voir mourir Moana, ils voulaient seulement empêcher les enfants de jouer avec lui.

Et ils constatèrent :

« Les hommes pensent toujours qu'on veut leur faire du mal, et ils se vengent sans la moindre preuve. Pauvre Moana ! Il n'y est pour rien. »

Ils déclenchèrent alors une violente tempête. Le ciel était noir de plomb. Le vent rugit ; les vagues explosèrent. Un raz de marée repoussa les habitants vers leur village. Moana fut projeté vers les nuages et ses blessures guérirent aussitôt. Il replongea dans la mer, loin de la terre, loin de l'île qu'il aimait.

Depuis, les enfants des hommes ne jouent plus avec les requins.

## LES MOITIÉS

Le sixième petit matin de la création, Papabondieu, accoudé au balcon du ciel, considère avec une certaine satisfaction les étoiles, innombrables loupottes qui s'éteignent au lever du jour.

Papabondieu trouve que tout cela est bon.

Il baisse les yeux et admire les océans, les fleuves, les lacs qui regorgent de bêtes à écailles, de dauphins et autres mammifères colossaux et microscopiques. Il admire de même, la terre toute égaillée de bêtes à cornes, de bêtes à poils gigantesques et minuscules. Il s'émerveille de voir, dans les airs, quantité de bêtes à plumes de tout poil.

Papabondieu trouve que tout cela est bon.

Il décide alors de créer l'humanité. Il prend de l'argile et fait trois boules, deux petites pour deux têtes et une grosse pour un ventre. Avec un long boudin, il fait quatre bras et quatre jambes. Il rassemble le tout auquel il donne deux sexes, comme pour la vanille, et il pose cette créature androgyne sur le sol.

L'humanité fraîchement créée se met à rouler à grand fracas, s'appuyant tantôt sur les mains tantôt sur les pieds. Papabondieu arrive à supporter ce vacarme car il a une grande capacité de concentration, mais la vitesse avec laquelle la créature androgyne se reproduit le laisse pantois. Il est à craindre qu'au rythme où ça va, il n'y aura, d'ici peu, plus de place pour tout ce monde sur terre. Papabondieu ne fait ni une ni deux, il dégaine sa machette et... raaha, coupe son œuvre en deux moitiés.

Pour la première fois, l'humanité divisée en mâles et femelles se retrouve debout sur ses pieds, et se met aussitôt à courir, courir, courir. Où va-t-elle et, grand dieu, que cherche-t-elle ?

Chacun cherche la moitié qu'on lui a enlevée. Beaucoup la cherchent encore. Il y a tant de monde sur terre que ce n'est pas chose facile de tomber sur la bonne moitié. Quand on se trompe, c'est la déveine, mais quand on la trouve, c'est le bonheur.

## Annexe 4 : Récit subjectif du déroulement de l'atelier (A. Feurich)

Il me semble nécessaire, pour guider les lecteurs/lectrices de ce travail, de présenter succinctement mes remarques sur le déroulement effectif de l'atelier : dans les deux corpus analysés (journaux de bord et transcription de la discussion en groupe focalisé), les étudiant.e.s font référence à des moments, des détails qu'il convient de décrire pour les rendre compréhensibles. Par ailleurs, même s'il est fondamentalement subjectif et ne participe pas de l'analyse, ce récit peut offrir un éclairage complémentaire, à mettre en relation avec les représentations des étudiants.

Pour rappel : j'ai d'abord conté une fois par semaine et ai invité les participant.e.s, suite à l'écoute, à restituer le conte, en s'appuyant sur un outil d'aide à la mémorisation (le mime explicatif - des photos - des mots clés - des verbes d'action). Travaillant en binôme, dans des « salles séparées » de zoom, il/elles ont été capables de se préparer, de conter l'un à l'autre puis parfois, de présenter au groupe le résultat. L'accent était toujours mis sur le contenu, je ne donnais des indications concernant la forme qu'à la demande. Le défi consistait à transmettre en français une histoire entendue en français.

Puis, pour développer une culture du conte partagée, je me suis appuyée sur les trois petits cochons que j'ai conté à partir d'une version conservée à la BnF<sup>12</sup>. Nous avons visionné une autre version en dessin animé<sup>13</sup>, pour réfléchir à la question de l'illustration. Nous avons pu comparer ces deux versions sur le plan du contenu, et travailler la notion de variation comme le proposent Nadine Decourt et Michelle Raynaud. L'écoute des explications d'une spécialiste de littérature orale (CD-piste 25 du manuel Nouveau Rond-point 2) a complété ces informations. À ce moment, une prise de conscience a eu lieu dans le groupe d'apprenant.e.s : tout en véhiculant des contenus variés ancrés dans l'imaginaire collectif, le conte n'en est pas moins un objet textuel obéissant à des règles. La mise en regard avec la nouvelle Trois petits cochons de Thibert (2008), que nous étudions en parallèle, leur a permis, par effet de contraste, de mieux cerner les caractéristiques d'un conte.

Les étudiant.e.s ont ensuite préparé une interview de la conteuse invitée et ils ont choisi le conte des îles qu'ils souhaitaient préparer avec elle.

Les diverses activités que Sylvie Meylan a mises en place visaient l'appropriation personnalisée du conte.

( Pour rappel : elles étaient soutenues par la métaphore du poisson, en trois temps : j'attrape le poisson, je le dépiaute pour repérer le squelette, puis je le fais renaître paré d'une nouvelle peau.)

Dans un premier temps, les étudiant.e.s ont appris avec la conteuse à discerner le squelette, en analysant les mouvements / déplacements dans le conte (qui va où ?). Ils ont ainsi pu produire un schéma ou un dessin de leur conte qui présentait la chronologie des actions.

---

<sup>12</sup> Version BnF: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55119338/f8.image>

<sup>13</sup> Version en dessin animé : <https://www.youtube.com/watch?v=S9UAcyD2fwk>

Dans un deuxième temps, la conteuse leur a expliqué l'importance des images mentales. En effet, tout conte lu ou entendu conduit automatiquement à la production d'images mentales, différentes pour chaque personne. Autour du squelette, ces images mentales seront la chair, la substance pour conter à son tour. Plus les images mentales sont prises en compte, plus l'expression est riche et vraie. Les participant.e.s ont donc été invité.e.s à décrire précisément leurs images mentales, à leur donner vie. Ils ont parfaitement compris cet enjeu et aucun n'a désiré présenter le conte comme il l'avait lu. À mon avis, le travail sur les images mentales leur a donné un autre rapport au texte de départ : celui-ci est devenu un déclencheur d'images mentales. Or, les images ne pouvaient naître que de la compréhension des mots-clés, d'où des recherches dans le dictionnaire bilingue pour visualiser de manière personnelle les lieux, les actions, les détails. Sylvie Meylan les a encore poussés dans cette voie par des questions. Par exemple : « Il court, ton personnage, mais il court comment, dans ta tête ? Il court parce qu'il panique ? Il court joyeusement ? Il court avec un grand sourire ? Il court en serrant les poings ? » La précision lexicale était mise au service de la description minutieuse des images mentales. Par d'autres exercices, la gestuelle a trouvé une place juste : elle est devenue une partie du langage permettant la transmission de ces images mentales. En entraînement, les étudiant.e.s ont par exemple raconté un moment clé de leur conte, en mobilisant toutes leurs ressources combinées (expressivité de la voix, lexique précis, gestuelle).

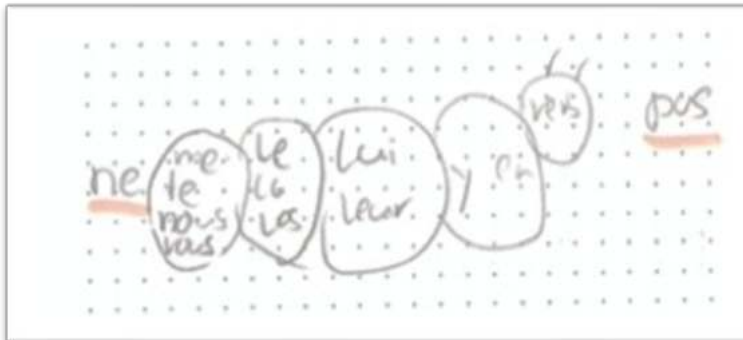
Pour finir, soucieuses de permettre aux étudiant.e.s une rencontre directe avec leur conte, la conteuse et moi-même... les avons laissé se débrouiller !

Le jour de la conterie, cinq étudiant.e.s ont présenté leur conte. Leila n'a pas participé : sa connexion Internet a sauté et elle n'a pu réintégrer le zoom. Chacun.e a conté de manière très inventive. Lukas a décrit le Papabondieu de son conte des origines comme une femme noire aux formes généreuses, présence invisible mais accueillante sur la chaise à côté de la sienne. Marie a mis en scène ses jouets d'enfance comme autant de personnages du conte des deux dauphins, Jana a joué tous les personnages de son conte en changeant sa chaise de place, Judith a fait entrer la musicalité de la tempête dans son histoire...

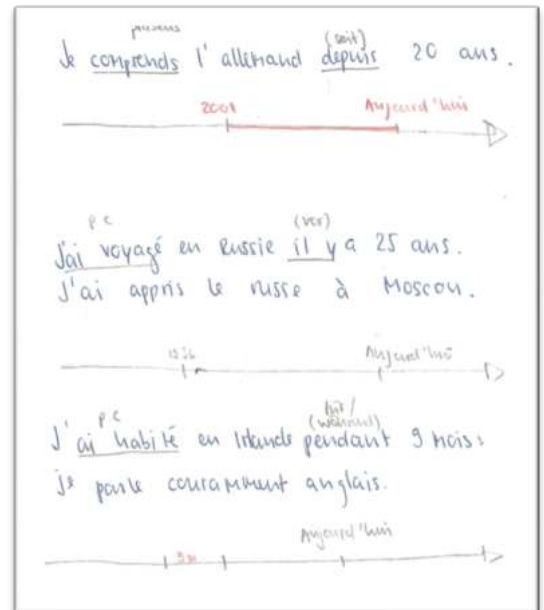
Bien sûr, de nombreuses maladroites grammaticales ont émaillé les récits, des erreurs de prononciation ont parfois gêné la compréhension, mais toutes les prestations étaient incarnées de manière sensible, et offertes aux spectateurs : vivantes, pleines d'émotion et d'humour. La conteuse en a été ébahie. Nous étions toutes deux très émues car jamais nous n'aurions imaginé que les étudiants s'investiraient de manière si personnelle. Ce qui m'a profondément impressionnée, c'est la manière dont les étudiants sont entrés dans le projet comme s'il s'agissait d'une évidence, comme si le conte transcendait la/les langues.

## Annexe 5 : Extraits des journaux de bord

### 1) Apprendre en recopiant

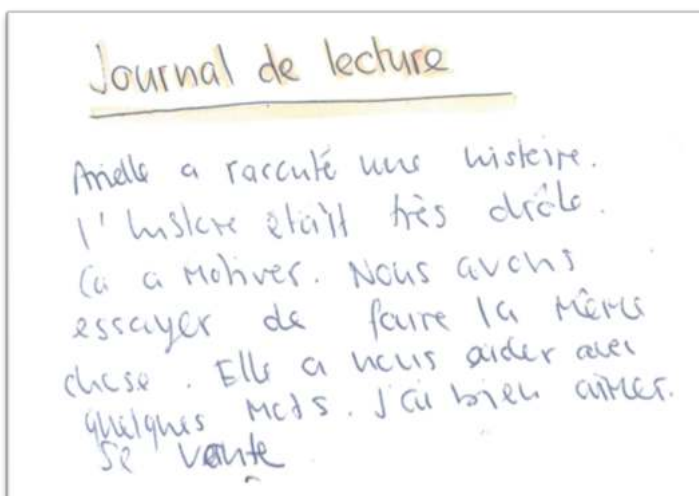


Extrait journal de bord 1 : Lukas (grammaire) - L'ordre des pronoms compléments

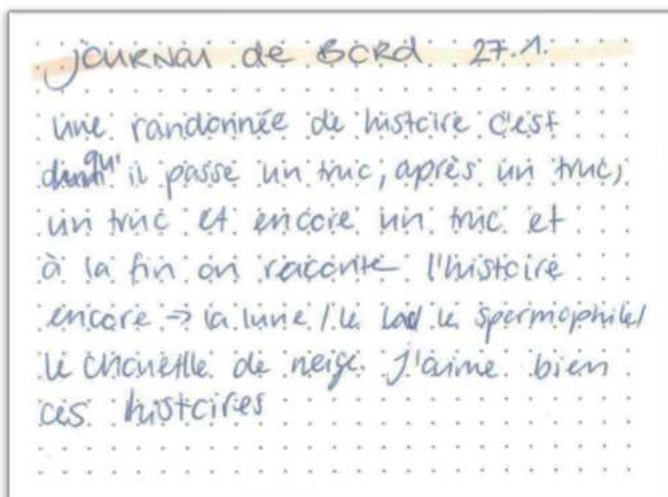


Extrait journal de bord 2 : Leila (grammaire)  
Les indicateurs temporels

### 2) Prise de notes concernant les contes



Extrait journal de bord 3 : Leila (conte) - Relater une suite d'activités



Extrait journal de bord 4 :  
Jana (conte) - Définition personnelle de la randonnée

Journal de bord 27.2.21

le 3. petits cochons montrent les  
différents situation dans une vie.  
la maison en paille et un petit naïf,  
on est jeune, la maison en bois plus  
stable mais pas assez, et la maison  
en brique est optimal → on a déjà  
un peu plus d'expérience de vie.  
Cela montre, qu'il est autorisé, de  
se tenter.

Extrait journal de bord 5 :  
Jana (conte) : interprétation des trois  
petits cochons

13.3.21

le 3. petits cochons : Ich bin faul  
Tous : alle  
Tout : alles  
ce qu'on fait : was wir machen

homme riche  
avait un fils  
montre ensemble  
sur une petite  
colin

homme pauvre  
avait un fils  
montre ensemble  
sur une petite  
colin

"Regarde mon fils,  
tout ce que tu vois  
est ton"

il est semblable : er ist ähnlich.  
germanisch

Extrait journal de bord 6 :  
Marie (conte) - Résumé de la philo-fable  
« Regarde ». Le parallélisme de la mise  
en page fait écho au parallélisme des  
situations.

15.3.21

Nous avons fait des exercices "mimée  
3 mots clés dans ton histoire".  
C'est très important, pour apprendre comment  
à conter intéressant. C'est un peu comme  
part du théâtre, mais seulement avec des  
mots, des émotions et les mains.  
Si je suis prof, je peux faire mes leçons  
plus intéressant avec ces informations.  
Émotions et une histoire ou une info bonne  
contée ou explique rester dans la tête  
des enfants plus long &  
grammaire! →

Extrait journal de bord 7 :  
Marie (conte) - Réflexion sur l'acte de  
conter et intérêt pour sa profession



## Annexe 6 : Tableaux de travail pour l'analyse des journaux de bord

### Classement des thèmes évoqués dans les journaux de bord

Tableau 1 : Que notent les participants dans leur journal de bord ?

Tableau 2 : Que notent les participants **à propos des contes** dans leur journal de bord ?

#### Légende

- À chaque conte est associée une couleur :

**Les pierres précieuses** (conte choisi par Arielle)

**Randonnée dans la taïga** (conte choisi par Arielle)

**Le conte du calife** (conte choisi par Arielle)

**Les trois petits cochons** (conte choisi par Arielle)

**Regarde ! (Homme riche, homme pauvre)** (fable philosophique choisie par Arielle)

**Le prince aux grandes oreilles** (conte proposé par Sylvie Meylan, conteuse invitée)

**Conte personnel** (un conte des îles choisi individuellement pour la conterie finale)

- C : conte
- a., b., c., ... : le classement a.,b.,c., associé aux différentes entrées montre dans quel ordre chronologique les notes ont été rédigées par le/la participant.e

**Tableau 1 : Que notent les participants dans leur journal de bord ?**

Nom	Entrées centrées sur le conte	Entrées concernant le vocabulaire	Entrées concernant la grammaire	Autre dimension réflexive (hors compagnonnage avec le conte)	Remarques
<b>Judith</b> 49 pages dont 6,5 dédiées au conte (2 carnets : pendant la leçon -après la leçon)	a.Mot : spermophile( <b>randonnée</b> ) b.relevé de mots du <b>conte du calife</b> en direct pendant la leçon c.liste des identités du <b>calife</b> (exercice) d.relevé de mots des <b>3 petits cochons</b> en direct e.comparaison avec le dessin animé <b>3 petits...</b> f.différencier conte et nouvelle : exemple <b>3 petits...</b> g.structure du conte (CD-B1) h. mots conte <b>homme riche homme pauvre</b> i.relevé mots conte Sylvie <b>prince aux grandes oreillesj.</b> j.réécriture personnelle du <b>conte personnel</b> requin bleu-aide phonétique-liste de verbes utiles k.essai d'introduction à son conte -----	-liste de mots avec traduction	a.Tableaux recopiés b.Phrases exemples recopiées c.Remarques d'Arielle	a.Réflexion écrite avant un rendez-vous de bilan b.Bilan réflexif du semestre, pas un mot sur le conte c.Techniques d'enrichissement du vocabulaire	a.écrit en direct pendant le cours b.Réalise dans son carnet des activités de devoirs

	l.bilan /conte <b>pierres précieuses</b> m.bilan/ <b>randonnée</b> n.phrases entières : <b>homme riche homme pauvre</b>				
<b>Sandra</b> 37 pages dont 6 dédiées au conte	a.relate l'activité des <b>pierres précieuses</b> + ses difficultés b.récit court, illisible c. <b>conte du sultan</b> résumé d. liste des identités <b>du sultan</b> (exercice) e.résumé <b>3 petits cochons</b> f.comparaison avec le dessin animé <b>3 petits cochons</b> ( par contre, prise de position) g.structure du conte (CD-B1) h.différencier conte et nouvelle : exemple <b>3 petits...</b> i.plan du cours N°1 avec Sylvie j.bilan perso des activités de contage k.fiche de préparation au bilan final <b>l.dessin de son conte</b>		a.Tableaux /schémas recopiés b.Phrases exemples recopiées c.conjugaison d.exercices de grammaire	a.Réflexion écrite avant un rendez- vous de bilan	a.N° des leçons et programme b.Outils linguistiques pour débattre c.Utilisation de couleurs ( mise en relief)
<b>Jana</b> 27 pages dont 4 dédiées au conte	a.commentaire sur <b>la randonnée</b> b.aspect symbolique des <b>3 petits cochons</b> c.dessin <b>prince aux grandes oreilles</b> <b>d.dessin de son conte</b> e.liste incomplète des contes f. bilan/ enfants	Liste de mots avec traduction	a.Tableaux recopiés b.Phrases exemples recopiées		a.Page thématique sur les 5 sens b.Utilisation de couleurs ( mise en relief)
<b>Marie</b> 19 pages dont 4 dédiées au conte	a.définir l'identité : le conte comme éclairage ( <b>sultan</b> ) b.définition de <b>la randonnée</b> + scénario de « <b>c'est moi le plus grand</b> » c.scénario <b>3 petits cochons</b> d.scénario <b>homme riche homme pauvre</b> e.relate la venue de Sylvie + opinion f.prise de recul/conte, projection comme institut	Mots et expressions + traduction	a.Tableaux recopiés b.conjugaisons recopiées	a.relate une suite d'activités et son bénéfice personnel b.techniques d'enrichissement du vocabulaire c.commente des activités	c.Utilisation de couleurs ( mise en relief) d.note des questions de l'activité d'accueil orale b.Outils linguistiques pour débattre
<b>Lukas</b> 18 pages dont 1/2 dédiée au conte	a.commentaire sur <b>les pierres précieuses</b> ....illisible...		a.Tableaux recopiés		a.auto- encouragemen ts

<b>(carnet partiellement illisible)</b>			b. Phrases exemples recopiées		b. biographie professionnelle c. Outils linguistiques pour débattre
<b>Leila</b> 4 pages dont 1/2 dédiée au conte	a. relate l'activité de randonnée+ impressions		a. un tableau recopié b. une règle (discours indirect) c. phrase exemple passé composé / imparfait		

### Le compagnonnage avec les contes dans les journaux de bord

**Tableau 2 : Que notent les participants à propos des contes dans leur journal de bord ?**

	Entrées centrées sur le contenu du conte le « texte » du conte			Entrées signalant une « relation » au conte
<b>C = Contes Présents (signalés par leur couleur)</b>	<b>Relevé de mots faisant partie du conte (mots-clés, mots inconnus)</b>	<b>Reconstruction du scénario</b>	<b>Réécriture personnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commentaire</li> <li>• Réflexion à partir de...</li> <li>• Affects</li> <li>• Prise de position</li> <li>• Recul</li> </ul>
Judith C C C C C C	a. mot : spermophile ( <b>randonnée de la Taïga</b> ) b. relevé de mots du <b>conte du calife</b> en direct d. relevé de mots des <b>3 petits cochons</b> en direct h. mots fable <b>homme riche homme pauvre</b> i. relevé mots conte Sylvie <b>prince aux grandes oreilles</b> . n. phrases entières : <b>homme riche homme pauvre</b>		j. réécriture personnelle du <b>conte personnel</b> requin bleu -aide phonétique -liste de verbes utiles k. essai d'introduction à son conte	c. liste des identités du <b>calife</b> (exercice) e. comparaison avec le dessin animé <b>3 petits cochons ...</b> f. différencier conte et nouvelle : exemple <b>3 petits cochons...</b> g. structure du conte (CD-B1) l. bilan /conte <b>pierres précieuses</b> m. bilan/randonnée

Sandra C C C C		c. conte du sultan résumé e. résumé 3 petits cochons l. dessin de son conte		a. relate l'activité des pierres précieuses + ses difficultés d. liste des identités du calife (exercice) f. comparaison avec le dessin animé 3 petits cochons ( par contre, prise de position) g. structure du conte (CD-B1) h. différencier conte et nouvelle : exemple 3 petits cochons i. plan du cours N°1 avec Sylvie j. bilan personnel des activités de contage k. fiche de préparation au bilan final
Jana C C C C		c. dessin prince aux grandes oreilles d. dessin de son conte		a. commentaire sur la randonnée b. aspect symbolique des 3 petits cochons e. liste incomplète des contes f. bilan/travail possible avec des enfants
Marie C C C		b. scénario de « c'est moi le plus grand » c. scénario 3 petits cochons d. scénario homme riche homme pauvre		a. définir l'identité : le conte comme éclairage (calife) b. définition de la randonnée e. relate la venue de Sylvie + opinion f. prise de recul/ conte, projection comme institutrice
Lukas C				a. commentaire sur les pierres précieuses
Leila C				a. relate l'activité de randonnée + impressions

## Annexe 7 : Canevas préparatoire pour la discussion de bilan

Moi et les contes, avant l'initiation (comme enfant, comme adulte) - contacts avec les contes - opinions sur les contes		
L'initiation au conte : 1) Écouter des contes en cours de français : Arielle conte - (Comment) je comprends - comment je me sens - Mon opinion		
2) La venue de Sylvie - Ce que je comprends, - Ce que j'apprends - Les points les plus importants pour moi - Mes surprises ? - Comment je me sens pendant les activités		
<b>Mon conte</b> et l'apprentissage de la langue française : mon expérience - ce que j'ai fait, à la maison, en cours : quelles ont été mes stratégies de <b>préparation</b> ? Le <b>moment de conter</b> : - ce que j'ai pensé - ce que j'ai ressenti - pourquoi ?	A la maison	En cours de français
Mon regard sur la langue française, mon sentiment de la langue, après cette expérience		
L'initiation au conte et <b>le groupe</b> du cours B2 Ce que j'ai vu, ce que j'ai remarqué Comment je l'explique		
Moi, comme <b>futur enseignant.e</b> : - Cette expérience m'a-t-elle donné des outils professionnels ? - Conter, une option dans ma pratique future ? pourquoi ?		
Usage du journal de bord : vivre une expérience, puis <b>noter</b> l'expérience et la commenter. Qu'en pensez-vous ? Pourquoi ?		

### Les contes du groupe

Arielle :

- Pierres précieuses
- L'homme riche, l'homme pauvre
- Les trois petit cochons (2 variantes)
- Le roi tisserand
- la mère des contes

Sylvie : - le petit prince aux grandes oreilles  
- les trois vœux et la saucisse

Contes des îles :

- Marie : -la femme dauphin
- Judith : - le requin bleu
- Sandra et Leila : -le lièvre et le lion
- Lukas : -Papabondieu et les deux moitiés
- Jana : - la soupe de pois et la rivière

## Annexe 8 : Transcription de la discussion de bilan

### Conventions de transcription

XXX	incompréhensible
+ ++ +++	pauses plus ou moins longues
*nnn*	mot en langue ≠ français
(nnn)	commentaire, remarques de contextualisation
<b>nnnn:</b>	chevauchement
<nnnn>	mot inventé à partir du français
[nnnnn]	transcription phonétique
(...)	passage omis
NNN	accent d'intensité
;, ::; :::	allongement vocalique ou redoublement consonantique
↓	intonation descendante
↑	intonation montante

00 :00

(retour de la pause : les participants entrent les uns après les autres dans le zoom)

00 :02 :11

1 A : *J'espère que vous avez pu profiter encore d'un petit moment de soleil +pendant la pause + On fait maintenant le bilan de ce PARCOURS + ce CHEMIN avec les contes + et je vous ai expliqué qu'on faisait aussi le bilan parce que c'était une expérience pour moi et quand on fait une expérience, on a tous envie enfin en tout cas moi j'ai envie de voir quels sont les EFFETS de l'expérience, qu'est-ce que ça donne + alors on va faire différentes activités++ pour se rappeler au maximum et pour échanger aussi par rapport à ce qui s'est passé, ce qu'on a fait + je donne à chaque fois un peu la méthode la règle du jeu + mais si vous avez envie d'intervenir, de dire quelque chose, s'il vous plaît mettez un signe dites j'ai envie d'intervenir sur le thème. Le premier tour de table qu'on fait c'est l'idée ++ est-ce que VOUS avant ce travail qu'on a fait ici au cours de français est-ce que vous comme enfant comme adolescent vous aviez déjà eu des contacts avec les contes et est-ce que+ quelle a été votre réaction quand j'ai dit on va faire ce projet donc là on va parler les uns après les autres et se passer la parole↓ est-ce que vous avez déjà eu des contacts comme enfant ou comme adolescent ou même là jeune adulte avec les contes↑ et puis quelle a été votre première réaction↑ et tout ce travail qu'on fait maintenant ce n'est pas un travail pour juger y a rien qui est bien ou qui est mal c'est pour essayer de voir ce qui s'est passé + alors on commence avec Leila Leila pour vous comment c'était↑ est-ce que vous aviez déjà eu des contacts avec les contes avant et comment avez-vous réagi dans votre tête quand j'ai annoncé qu'on allait travailler là-dessus↓*

04:02

2 Leila : *oui j'ai déjà, j'avais déjà du contact avec des contes quand j'étais un enfant et après plus ++ plus ou je ne souviens pas en ce moment quand ++j'avais du contact après mes enfances, on dit ça↑*

3 A : *dans l'enfance*

4 Leila: *oui mais après je crois que j'avais plus beaucoup*

5 A : *vous dites dans l'enfance mais c'était quoi comme contact↑*

6 Leila : *oui par exemple que mes grands-parents ou mes parents ont me raconté des histoires ou comme ça et peut-être aussi que j'ai raconté une fois des contes quand j'avais fait du baby-sitting mais autrement j'ai pas j'ai pas d'autre expérience ++ et c'est difficile pour moi pour dire qu'est-ce que j'ai pensé quand vous avez expliqué que on va faire ce projet je pense que + au début j'ai+ c'était plus difficile pour moi pour imaginer comment ça va se passer mais en fait c'était je pense que c'est quelque chose nouveau et pour moi c'est aussi c'était un peu une surprise parce que+ je pense que+ dans CE cours + nous avons peut-être aussi un peu plus de temps je sais pas + parce que c'était sympa pour moi que on fait aussi quelque chose*

qui est pas quelque chose où on a à la fin un test ou c'était pour moi sympa de faire un peu autre chose qui est pas normal si je peux dire ça comme ça ↓+++

7 A : *et vous pouvez passer la parole*

Leila: ah oui et je passe la parole à Marie

06 : 24

9 Marie : je me <réjouissais> beaucoup si tu as dit nous faisons quelque chose (rire) quelque chose avec les contes parce que dans mon enfance j'ai eu beaucoup des contacts avec les contes↓mais c'étaient pas les parents ou les grands-parents qui me rappelaient des histoires c'était moi qui a écouté beaucoup les contes sur les cassettes ou après si j'ai lité + j'ai li +↑

10 A : *lu*

11 Marie : les contes et +++ \*bis jetzt\*↑

12 A : *jusqu'à maintenant*

13 Marie : jusqu'à maintenant j'aime les contes beaucoup j'aime la la monde des des rêves des imagine+imagine++

14 A : *imaginaires*

15 Marie : ouais des fantaisies oui j'aime ça beaucoup à cause de ça oui je me <réjouissais> beaucoup que nous faisons quelque chose comme ça et c'était aussi un peu si ++ derrière l'ordinateur c'est une ++ c'est une ::

16 A : *en allemand*↑

17 Marie : une \*Herausforderung\*

18 A : *un défi un challenge+ un défi*

19 Marie : Oui c'était un défi mais aussi c'était sauter + sur le (rire)\*Schatten\*

20 A : *sauter sur + sauter par-dessus notre ombre c'est l'expression allemande ouais d'accord*

21 Marie : ouais

22 A : OK ::

23 Marie : et c'était c'était une bonne expérience j'trouve↓et moi, j' passe la parole à Sandra

08:42

24 Sandra : +++alors moi j'ai fait mon premier contact NATURELLEMENT en enfance avec les contes mais en c'temps là je n'aimais pas les contes parce que + c'était trop pour moi+ (rire) j'ai jamais + j'ai toujours eu peur parce que mes imaginations et ma fantaisie étaient +plus forts et ça peut être aussi à cause de +notre mère a nous raconté des contes et mon frère était 3 ans plus +++

25 A : *plus âgé*

26 Sandra : oui c'était peut-être un peu +plus pour moi ALORS +mes parents ont commencé de +chanter (rire) le soir et plus de raconter des contes et alors on a nous avons chanté les Mani Matter et ça peut être une petite conte pour moi parce que il y a des ++ similaires parce que les contes et les chansons de Mani Matter ont un morale +et ça me plaisait beaucoup mais + sûrement en enfance je n'ai pas encore compris ça \*also\* mais de temps en temps je commence à comprendre les morales et j'ai commencé avec mes enfants encore une fois d'aimer les contes+ ouais et aussi mes enfants les aiment très+ et aussi avec les morales d'une autre culture c'est peut-être dans tout le monde la même chose mais :: quand je lisais ou quand je contais + mon conte avec le lion c'est comme une super message super message et ça j'aime bien et quand tu nous as + raconté qu'on va travailler avec les contes j'étais très heureuse vraiment très heureuse mais j'ai eu peur parce que aussi un

peu peur parce que j'ai pensé oh je dois conter un conte mais c'était une TRES TRES bonne expérience parce que quand quand je me décidais de faire encore une fois une \*Ausbildung Ausbildung\* ↑

#### 27 A : une formation

28 Sandra : une formation, j'ai décidé de faire le professeur à cause de +j'aime bien ++ raconter conter et + c'est peut-être aussi un peu comme un peu un acteur et de de oui faire cette +ce chemin avec les enfants et c'était une très bonne expérience avec les contes de raconter pour moi c'était super ++oui et moi je passe la parole à Judith ↓

#### 12:38

29 Judith : alors moi + depuis mon enfance j'ADORE les contes j'ai toujours aimé les écouter et plus en plus je lis je lire ou raconte à haute voix et jusqu'à maintenant spécialement avec les enfants de mes sœurs + et ensemble nous développons et racontons beaucoup des contes + et ça me plaisir très+ ça me plaît beaucoup et j'ai été très xxxx +pour ce ce chemin+ d'apprendre une langue parce que ++c'est +c'est +c'est très spécial mais je pense c'est un bon chemin le chemin+ plus de créativité avec les mimiques et \*Gestik\* et je pourrais écouter le plus long possible ++ et utiliser le mimique et \*Gestik\* m'a AIDE pour comprendre l'histoire ↓ oui+je passe la parole à Jana

4

#### 14 : 40

30 Jana : moi j'avais déjà beaucoup des contacts avec les contes parce que dans mon enfance à l'école+ je ne sais pas peut-être une fois par an une conteuse est venue pour raconter un conte et c'était oui +je me réjouis déjà deux mois avant+ pour elle +parce que elle a le fait c'était comme un lieu magique elle fait beaucoup avec la lumière la musique et avec la voix aussi peut-être +c'était Jolanda Steiner peut-être quelqu'un connaît +sa femme ce femme+ et oui et j'étais souvent dans un camp de ski et chaque soir quelqu'un de les moniteurs a raconté aussi un conte et c'était plutôt un conte un peu dangereux mais oui c'était + oui c'était aussi un peu +on a toujours réjouit le soir pour le conte de la nuit oui comme ça j'étais aussi très curieuse comment on va faire ce thème maintenant dans notre cours et oui je me réjouis de ce thème parce que oui il y a beaucoup de z'ans je n'avais pas beaucoup de contacts avec des contes et oui c'était une bonne expérience de ++ ré ::utiliser le conte ↓ je passe la parole à Lukas ↓

#### 16 : 40

31 Lukas : alors ma première pensée est que je n'aime pas le conte mais j'ai réfléchi un peu et je pense c'est la même chose comme pour les autres quand j'étais un z'enfant ma mère et aussi ma grand-mère me racontent beaucoup de contes et après aussi mon frère, vu que nous avons une chambre ensemble + mon frère a + 4 ans plus de moi donc il me doit toujours raconter un conte de m'endorme + et je sais et mon conte préfère c'est la flûte magique ++je suis allé aussi beaucoup dans le théâtre théâtre de Kasperli et je raconte aussi les cassettes Globi Kasperli tout Rössli Hüe xxx aussi ça ++ et après j'ai perdu un peu le conte mais j'ai eu et j'ai encore une fascination très grande pour les choses surnaturelles \*übernatürlich\* ↑ et je pense aussi que c'est pour le conte non ↑ il y a une fée dans les xxx les \*Charakters\* ++ et maintenant je peux raconte les contes à ma nièce oui est très joli aussi elle aime beaucoup les contes avec les animaux comme ça + et parce que ça était très intéressant pour moi j'ai+ je profite bien de le cours de Sylvie pour +mon nièce pour ma nièce oui ↓

#### 18 : 59

32 A: merci beaucoup+ je vais maintenant partager l'écran et vous laisser pendant 5+5+8 minutes y a tous les noms des contes qu'on a vu est-ce que vous vous arrivez à vous rappeler ensemble des activités qu'on a faites autour de ces contes ↓ donc y a le nom des contes est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait AVEC ↑ est-ce que vous vous souvenez des exercices des activités (A. fait les réglages de zoom) +++voilà++ et je vous laisse discuter ENSEMBLE je sors du du +++ je suis++je suis pas en face de vous+ voilà je libère l'écran comme ça vous les voyez je vais faire un peu plus petit+++ pour que vous ayez tou::te la série+ j'espère que je n'en ai pas oubliés voilà tous les CONTES que vous avez rencontrés au cours de français est ce que vous vous souvenez pour chacun de l'ACTIVITE qui l'a accompagné ↑ ça c'est votre + c'est vous qui cherchez ensemble si vous vous souvenez de quelque chose vous le dites et vous avancez comme ça+ voilà je vous laisse ↓ +

#### 20 : 15

(silence)

5

#### 20 : 22

- 33 Sandra : moi je me souviens qu'on a commencé avec les 3 petits cochons + c'est possible ↑ est-ce que vous ↑ ++ vous vous ++ souvent ++ des 3 petits cochons ↑ on a entendu des différentes histoires \*also\* c'était la même histoire + la même conte mais avec les différents ++ et là-bas on a fait un exercice + où on ++ devait trouver les différences
- 34 Marie : C'était le début des ++ sur le travail avec les contes
- 35 ? : j'pense aussi
- 36 ? : oui
- 37 Judith : et et+ nous avons aussi comparé le conte avec une youtube vidéo ++ c'était la première fois fois nous avons VU quelque chose
- 38 ? : Ah oui
- 39 ? : mm (acquiesce)
- 40 Jana : et je pense le conte avec la randonnée de la lune du lac du xxx
- 41 Marie : avec le geste gestique ↑ je pense + pas ↑
- 42 Sarah : Mais quand tu sais ça + j'pense que c'était avant les trois petits cochons ↑
- 43 Jana : ah oui je pense
- 44 Sarah : c'était avant les 3 petits cochons
- 45 Jana : mm ça c'est la \*Reihenfolge\* qui est ici je pense
- 46 Sarah : Avec les gestes ↑ +++ oui quand Arielle raconte une histoire elle (rire) elle a besoin toujours des gestes
- 47 Marie : TOUJOURS
- 48 Leila : oui et je crois après nous avons ++ fait des groupes je ne sais pas avec combien de personnes et nous avons reçu des IMAGES et ou des mots
- 49 ? : ah ouais (acquiesce)
- 50 Marie : mm (acquiesce)
- 51 Leila : et après nous avons essayé de+ raconter une histoire
- 52 Marie : ouais (acquiesce)
- 53 Leila : dans le petit groupe avec ça nous sommes retournés dans le grand groupe et nous avons essayé de raconter l'histoire ensemble
- 54 ? : mm(acquiesce)
- 55 Marie : ah quelqu'un se peut souvenir à les pierres <précisieuses> ↑
- 56 Jana : Oui c'était dans les mains l'apprentissage le garçon qui veut faire un apprentissage de + avec des pierres
- 57 Judith : c'était le premier conte je pense non ↑ (rire) non ↑
- 58 Sandra : je n'sais plus (rire)xxxx

6

- 59 Lukas : c'était +le premier conte c'était avec les pierres de jade
- 60 ? : oui
- 61 ? : ouais
- 62 Judith : c'est c'était la \*Reihenfolge\*
- 63 ? : mm(acquiesce)
- 64 Sandra : les pierres précieuses précieuses étaient +ça c'était le début
- 65 Marie: peut être c'était les 3 petits cochons aha moi j'ai pensé c'était le début des +de ces ++de ces contes ++\*Block\*
- 66 Judith : et aussi nous avons passé beaucoup du temps avec le conte les trois petits cochons parce que nous avons aussi lu +++c'était plus du temps que les autres
- 67 Sandra : oui c'est vrai on a eu les trois petits cochons dans le livre (le recueil de nouvelles) et les deux + et une histoire que Arielle nous a racontée et une histoire en vidéo
- 68 ? : ouais(acquiesce)
- 69 Leila : et quand elle a nous raconté + le conte les pierres précieuses est-ce que nous avons + nous avons essayé de refaire ça de faire ça aussi ou pas ↑ ou nous avons que entendu qu'est-ce qu'elle dit ↑ je ne sais plus ↓
- 70 Sandra : moi je pense que c'était Sylvie qui a raconté le petit prince aux grandes oreilles ↓ et on n'a pas re-raconté
- 71 Leila : oui d'accord oui et je pense que j'étais pas là XXX oui
- 72 Sandra : est-ce que vous vous souvient qu'est-ce qu'on a fait après le petit prince avec les grandes oreilles là-bas on a fait les ateliers n'est-ce pas ↑
- 73 ? : Ah oui
- 74 Sandra : mais qu'est ce qu'on a fait dans les ateliers ↑ est-ce qu'on a déjà dessiné ↑ ou est-ce qu'on a trouvé les+ je me souviens qu'une fois on a cherché++ le le début comment on ++commence dans un conte on a cherché l'annonce ↑ ou pas ↑
- 75 Marie : Moi je me souviens que nous + nous avons dessiné en premier et après c'était le travail avec le squelette avec le poisson le poisson
- 76 ? : \*ja genau\*
- 77 Jana : (bruit de feuille, elle cherche dans son carnet de bord?) ah oui
- 78 Lukas : quel est pour vous le conte préféré de cette de cette liste ↑
- 79 Sandra : Alors moi j'aime bien la randonnée de la lune ++ et toi ↑
- 80 Lukas : oui moi aussi c'est+ c'est un peu comme fonctionne le monde que tous pensaient moi je suis le plus grand +et oui ↓
- 81 Leila : avez-vous ++ avez-vous + comment on dit ↑ ce conte qu'on en parle de la randonnée de la lune avez-vous+ parlé avec une autre personne après la leçon avec quelqu'un parce que moi j'ai après j'ai j'ai mangé et j'ai + j'ai raconté l'histoire aussi à ma famille et vous ↑
- 82 Marie : moi aussi (rire) parce que je le trouve très drôle mais
- 83 Leila : oui

84 Marie : très intéressant oui quelque chose spécial

85 ? : oui

86 Marie : que Lukas demande quelle est l'histoire préférée +moi je peux pas choisir les préférés contes il y a beaucoup des contes qui a une +qui a un sens qui a une XXX spéciale à eux moi je ne peux pas choisir

29 : 45

29 : 52

87 A : vous êtes arrivés à retrouver quelques activités qui étaient liées au conte ? ou comment ça se présente ↑ (bruits de fond, une des participantes reçoit une visite inattendue, dispersion de l'attention)++++ vous revoyez un petit peu ↑ donc Sylvie elle est arrivée au moment du petit prince aux grandes oreilles hein elle était là dans ces deux cases et puis avant il y a eu ces quatre histoires++ que j'ai racontées ↓ je vous propose pour continuer maintenant de se mettre dans les \*breakout rooms\* dans les petits salons particuliers et à deux de vous expliquer comment vous avez travaillé votre conte qu'est-ce que vous avez fait à la maison ↑ parce que en fait on vous a un peu laissés en TETE A TETE avec votre conte++ Sylvie et moi vous avez CHOISI le conte hein avec le petit résumé et après vous avez eu le conte et vous êtes partis à la maison alors moi ça m'intéresse de savoir comment vous vous êtes débrouillés ↑ qu'est-ce que vous avez fait ↑ donc au début vous en discutez à deux pour COMPARER+ vos techniques et puis après on en reparle tous ensemble donc je vous mets à deux hein+ on va faire une autre euh euh (fait le réglage du zoom) oh ↑ pardon ↓ faut trois pièces +++ OK+++ on va mettre par ordre alphabétique Leila et Jana + Judith et Lukas + je me suis déjà trompée++ pardon j'ai mis trois personnes ensemble Leila et Jana dans une pièc dans une autre Judith et Lukas et dans la dernière Marie et Sandra ↓ donc pendant quelques minutes vous échangez sur vos techniques comment vous vous êtes DEBROUILLES avec votre conte qu'est-ce que vous avez fait est-ce que ça allait ↑ est-ce que ça n'allait pas ↑ vos sentiments et puis votre stratégie ↓

32 : 21

(les participants discutent en tandem sans micro)

41 : 17

88 A : on se retrouve++ alors commençons par l'équipe de Judith et Lukas qu'avez-vous remarqué ↑ avez-vous fonctionné de la même manière ↑ ou : qu'est-ce qui était pareil ↓ différent ↑ racontez-nous

89 Lukas : alors nous avons eu point identique que nous avons tous deux une fantasie très grande donc c'est pour nous était facile pour créer notre histoire seul ++mais c'est un point +un différent que c'est le dessin ce pour moi n'était pas une aide vraiment et pour Judith c'était une aide

90 A : Judith vous avez quelque chose à rajouter ↑

91 Judith : je pense nous avons eu une une préparation +\*ähnlich\*

92 A : pareille

93 Judith : pareille lire le conte+ faire de la recherche sur les mots que nous n'appris pas nous n'avons appris pas ou résumer raconter une fois XXX

94 A : à la maison ↑

95 Judith : oui

96 A : donc vous avez travaillé aussi le texte ↑ Lukas dit on a inventé mais vous avez aussi travaillé le texte Judith ↑ vous dites chercher les mots etc

97 Judith : mmm

98 A : Vous avez travaillé avec le texte ↑

99 Judith : Ouais premièrement avec le texte et après entraîner à raconter sans le texte ++

100 A : OK

101 Judith : avec le conte personnel ++ avec notre imagination

102 A : Sandra Marie+ vous étiez ensemble ↑

9

103 Marie : nous avons dit que euh+ je \*start\* avec moi. j'ai au début j'ai lu mon conte + conjugué des mots+ et après j'ai pensé c'est pas une très jolie histoire au début mais avant euh après la première leçon avec Sylvie j'ai compris que beaucoup des petits morceaux dans ma conte va être bons si je réfléchis un peu si je cherche le squelette de mon conte .et nous disons aussi +que nous trouvons+ que tu AS+ fait +tu as donné nous beaucoup de petits morceaux ça veut dire tu as raconté chaque semaine un conte et après il vient la surprise avec Sylvie (rire) c'était c'était ++nous trouvons tellement beau

104 Sandra : oui c'était une très+ super \*Einführung\* comment est-ce qu'on dit \*eine Einführung\* dans un thème↑

105 A : une introduction↑

106 Sandra : Une introduction dans un nouveau thème

107 A : qu'est-ce que ça veut dire super pourquoi↑ quoi↑

108 Sandra : pourquoi↑tu nous as fait +comment est-ce qu'on dit++\*also\* le premier est que je remarque +que tu es une conteuse passionnée et ça+ j'admire + et j'ai toujours pensé que ça je peux ça je veux j'aime bien aussi savoir savoir \*oder\* pouvoir↑ savoir oui ↓tu nous as donné toujours un petit \*Vorgeschnack\* un petit +

109 A : goût

110 Sandra : un petit goût +

111 A : un apéritif

112 Sandra : oui un apéritif et tout à coup+ est venue une grande surprise avec Sylvie +c'était une super idée ça je dis à Marie quand quand une fois je suis une professeure c'est une bonne idée aussi de faire quelque chose comme ça↓ avec cette chemin ++et et //

113 A : à la maison oui à la maison Sandra à la maison qu'est-ce qui s'est passé à la maison↑ donc Marie raconte c'était pas génial au début↑ si j'ai bien compris↑ + qu'est-ce qui s'est passé d'autre à la maison↑

114 Sandra : à la maison c'était aussi ma \*Stück\* structure de lire cette conte plusieurs fois de chercher les mots qui je ne comprends pas et quand on a fait le dessin le dessin j'ai mis comment Sylvie nous a dit les verbes actions ↓+ et avec le dessin et avec mes verbes actions + de plus en plus j'ai essayé de raconter l'histoire sans texte et j'ai essayé de trouver des mots plus + faciles pour moi↓ et une fois on a aussi Marie et moi on a aussi raconté le conte moi j'ai raconté le conte à Marie et elle XXX oui c'était notre préparation.

47 : 37

115 A : Jana et Leila↑ votre discussion↑

116 Leila : oui alors nous avons fait ça à peu près presque pareillement↓ au début nous avons + <emprunté> ↑ la le conte parce que c'était pour nous deux plus facile d'avoir ça en papier et pas sur l'écran + après nous avons essayé de lire le conte et c'était pas ++ très facile pour moi parce que j'ai beaucoup de mots parfois pas connus et nous deux ont font ↑ont fait↑ ont fait des traductions nous avons cherchés des mots et traduits les mots et après nous avons aussi fait un résumé pour nous avec des mots qui nous avons pensé qui vont aider ou qui XXX pas d'autre vocabulaire nous avons écrit ça sur une feuille et nous avons après ++ alors ça a aidé pour nous après ↓c'était ça notre préparation↓ alors presque pareil


117 A : Jana vous voulez rajouter quelque chose↑

118 Jana : non

119 A : non↑

FEURICH Arielle |

Le conte de tradition orale : un outil de formation pour des apprenant.e.s de FLE se destinant à l'enseignement ?

Une recherche-action au cours préparatoire de la Haute École Pédagogique de Lucerne (Suisse) 

120 Jana : je l'ai XXX la même technique

49 : 25

121 A : *la même technique maintenant que merci alors vous avez entendu un peu les uns les autres est-ce que quelqu'un veut encore rajouter quelque chose qui qui revient sur l'idée se préparer en tête à tête avec le conte comment ça a fonctionné est-ce qu'il y a encore d'autres détails↑ qui qui vous semblent importants à partager+ ↑ en écoutant les autres des fois on en ah oui ça je voudrais aussi dire↓++ moi ça m'intéresserait de savoir comment sont venues vos idées :: vous avez apporté des instruments ou des morceaux de théâtre comment c'est venu tout ça↑ est-ce que c'est venu++ le jour+ au moment de raconter↑ par exemple Jana vous aviez une chaise et vous avez fait +vous avez bougé la chaise pour faire les trois filles vous aviez comme trois positions je suis celle-là je bouge ma chaise je suis celle-là voilà. ou Lukas vous avez apporté une chaise pour Papabondieu ou Marie vous avez mis de la musique de l'eau etc de ce point de vue c'était comment↑ comment c'est entré dans votre préparation↑ ces moments -là Jana↑*

122 Jana : C'était pas dans ma préparation (rire) c'était venu je ne sais pas pendant le pendant l'action pendant oui je raconte l'histoire oui je pensais ah oui je pourrais être trois personnes comme ça oui c'était juste oui le jour XXX

123 A : *Improvisé*

124 Jana : oui improvisé c'est ça

125 A : *les autres personnes merci Jana*

126 Lukas : c'était pour moi la même chose je pense d'abord de moi Sylvie a raconte un conte et a fait quelque chose similaire de moi donc je XXXX ↑ un peu cette idée \*gestohlen\*↑

127 A : *j'ai volé une idée*

128 Lukas : volé oui ↓ et je dois dire que j'ai fait aussi pour mon conte cette femme noire comme Papabondieu j'ai lu dans un autre livre + donc je prends un peu l'inspiration+ des autres contes des autres personnes

129 A : *Vous avez ENRICHI +votre conte c'est ça↑ vous l'avez enrichi*

130 Lukas : enrichi↑

131 A : *plus riche ++\*bereichern\**

132 Lukas : Ah oui oui oui +

133 A : *Est-ce quelqu'un d'autre veut dire quelque chose sur+ la préparation↑*

134 Marie : Chez moi était par hasard \*per Zufall\* que j'étais dans mon maison de mes parents à cause de ça j'avais mes jou :+

135 A : *les jouets d'enfants*

136 Marie : les jouets des enfants (rire) oui c'était à ce jour que je pense à ça (rire)

137 A : *d'accord*

138 Judith : pour moi c'était aussi le jour et+ l'improvisation et + le le moment d'action qui qui m'in m'inspiraient

139 A : *c'est + je sais pas mais je trouve que c'est assez intéressant de voir qu'il y a un mélange de préparation et aussi du + de choses qui se passent dans le moment est-ce que vous aviez imaginé au début ↑ comme ça ↑ ce mix ↑ (rire) +++ ou+ j' sais pas*

140 Jana : oui je pense parce que quand j'avais des + des expositions dans l'école c'était toujours un peu improvisé c'était un peu

141A : *d'accord*

142 Jana : c'était jamais comme je l'ai préparé à la maison parce que oui peut-être quelque chose est venu une pensée ou + ou on veut ajouter encore ou on a oublié quelque chose et oui alors pour moi je pense c'était pas + c'était normal (rire)

143A : *j'voudrais encore demander à Leila donc Leila vous n'avez pas pu dire votre conte vous n'avez pas pu le raconter comment c'est* ↑  
*pour vous+ cette situation* ↑  
(le jour de contagé, la connexion Internet de Leila a sauté : elle est sortie du zoom et n'a plus pu rentrer)

144 Leila : oui pour moi c'est un peu dommage que je n'étais pas capable d'entendre d'entendre les autres contes + que je n'étais pas capable de faire MA conte, ça XX je peux bien accepter alors c'est pour moi c'est aussi peut-être un peu pas stressée mais pour moi c'est pas facile de+ jouer et +de faire +des+ mimiques et tout ça++ donc :: mais oui bien sûr c'était dommage mais j'étais aussi un peu++ \*erleichtert vielleicht\*

145 A : *soulagée*

146 Leila : oui (rire)

147 A *est-ce que cette ambiance là d'être un peu stressé vous l'avez aussi vécu ? les autres* ↑++*Comment c'était ce que Leila raconte* ↑+ *est-ce que ça ressemble aussi à ce que vous avez ressenti* ↑ *un stress+* à *l'idée de conter* ↑

148 Leila Peut-être je dois dire c'était pas que j'étais pas stressée que je dois parler c'était pas ça c'était plutôt de jouer faire des mimiques, juste mimiques++ oui

149 Marie : j'étais un peu nerveuse mais pas beaucoup parce que c'est c'est un petit groupe et je pense si si :::si nous \* wenn mir mehr wären\* ↑

150 A : *Si on était plus*

151 Marie : oui j pense j'ai pas l'envie de faire des trucs avec les jou je pense les jeux d'enfants j'étais plus plus nerveuse parce que je pense plus de gens plus de nervosité, moins de gens moins de nervosité +++

152 A : *quelqu'un veut ajouter quelque chose* ↑ *sur ce thème* ↑

153 Judith : je pense aussi s'est élevée une dynamique + très spécialement+ parce que chaque personne de notre petit groupe +a créé un univers unique + et c'est aussi très + personnel + oui et pas facile pour explique ou partage

154 Leila : et pour moi c'était peut-être aussi un peu que alors devant mes amis ou devant ma famille j'ai aucun problème de faire des blagues ou des jeux quelque chose comme ça ça ne fait rien mais+ je pense peut-être c'est aussi un peu cette situation un peu bizarre devant l'écran et aussi que j'ai encore jamais vu les autres vraiment devant moi \*physisch physical\*

155 A : *en vrai*

156 Leila : et j'ai jamais parlé + avec les autres ou pas beaucoup parlé qu'est-ce qu'on fait dans la vie et comment les autres sont ou comment je suis +je crois c'était ça peut-être pourquoi c'était un peu difficile pour moi de faire des choses comme ça + parce que je pense + comme j'avais dit +personnellement j'aime FAIRE ÇA j'aime rigoler j'aime faire des jeux des blagues ↓ j'aime ça mais+ c'était peut-être cette ambiance + un peu+ bizarre avec corona et tout ça oui ↓ (Leila a perdu récemment un membre de sa famille)

00 : 58 : 50

157 A : *est-ce que quelqu'un d'autre veut encore ajouter quelque chose* ↑ *sur ce thème* ↑++++*OK alors la dernière chose que j'aimerais faire maintenant c'est de nouveau à deux avec la personne avec qui vous n'avez pas encore travaillé aujourd'hui ça il faut m'aider un peu+ vous avez eu un groupe là et puis avant dans le cours on a eu d'autres groupes avec qui n'avez-vous pas encore été* ↑ ++*de réfléchir autour des thèmes +par rapport à la langue française donc ça c'est un thème la langue française ce conte et la langue française un autre thème c'est + (réglages de zoom) par rapport au groupe ces activités et le groupe donc++ (réglage de zoom) un autre + par rapport au fait de+ apprendre++ donc la langue c'est une chose mais apprendre c'est encore autre chose + et enseigner ↓ le contraire ↓ est-ce que ça ça ce qu'on a fait d'une manière ou d'une autre ça vous nourrit pour apprendre ou pour enseigner* ↑ *pourquoi pour enseigner* ↑ *parce que vous êtes au cours préparatoire de la HEP+ et puis écrire dans le carnet de bord rédiger dans le carnet de bord qu'est-ce que c'est comme expérience pour vous* ↑+ *le carnet de bord* ↓++*(réglages) donc vous avez ++ quatre thèmes la langue le groupe apprendre*

*enseigner carnet de bord* ↓ pendant 10 min vous êtes comme ça+ dans votre équipe à 2 ↓ alors aidez-moi à fabriquer les équipes.

158 Judith : Moi je suis été j'ai+ j'ai été avec Lukas et Marie aujourd'hui

159 A : *c'est Judith qui parle* ↑

160 Judith : Ouais

161 A : *oui++ ok on va faire Judith et Leila d'accord* ↑ *est-ce que quelqu'un peut dire avec qui il a été* ↑ *et pis après on va voir j'espère que ça marche* ↓

162 Sandra : et moi ah+ Marie ↑

163 A : *Marie* ↑ *Marie vous étiez avec* ↑

164 M : j'étais avec Judith et Sandra.

165 A : *Judith et Sandra* ↓ *alors si je mets Marie et Lukas ça marche* ↑ *et Jana et Sandra ça marche* ↑ *non* ↑ *Jana et Sandra ça marche pas* ↑ *alors Marie et Jana ça marche* ↑ *Marie et Jana* ↑ *et Lukas et Sandra* ↑ *oui alors merci. Marie e et Jana* ↓ *Lukas et Sandra* ↓ (*réglages*)+ *Sur les 4 thèmes est-ce que ce CHEMIN a fait bouger des choses sur les thèmes qui sont présentés* ↑+ *pour vous++(réglages) la langue le groupe apprendre et enseigner +et le carnet de bord+ rédiger (réglages)ça marche* ↑ *ça marche* ↓

01 : 02 : 07

(Les participants discutent en binôme sans micro)

01 : 11 : 45

166 A : *vous voilà téléscopés*

(rires)

167 A : *ok alors on regarde thème par thème un ptit un ptit tour de piste concernant la LANGUE française qu'est-ce que vous auriez à dire* ↑ *par rapport à cette expérience* ↓ *Sandra* ↑

168 Sandra : moi j pense que + pour apprendre la langue c'est un très bon exercice de conter de de trouver le le son de la langue ++ oui et pour moi c'était une très très bonne expérience +et je me souviens aussi que tu nous as raconté une histoire et nous nous devons re-raconter+ c'était pour moi aussi une bonne forme+ une bonne structure de parler++ et de trouver le son de la langue ↓

169 Lukas : oui nous avons aussi dit que + la conte c'est une mé c'est une méthode très belle pour la <langue> la langue français parce que je pense que ++ la culture français c'est très théâ ↑ théâtral avec beaucoup de ++\*theatrik ↑ theatrik\*et le conte c'est aussi comme ça+ c'est pour comprendre un peu comme est la culture français

170 Judith : ouais c'est très riche en créativité et improvisation écouter voir raconter et + écrire + lire pour moi c'était c'est TRÈS TRÈS riche et complément et nous avons appris avec tous les ++ tous les sens.

171 A : *est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose sur le thème de la langue* ↑

172 Jana : Oui je suis d'accord avec les autres c'est une très bonne forme de apprendre aussi à parler parce qu'on n'a pas de règles ou de mots qui sont obligatoires dans la conte parce que c'est la mienne et je peux inviter les mots que je connais et oui ++oui c'était une bonne expérience une bonne forme pour PARLER simplement parler

173 A : *Marie ?*

174 Marie : nous disons aussi c'est ++ nous avons une chance que nous sommes seulement 6 ou 7 et à cause de ça nous parlons souvent dans chaque leçon et pour apprendre le français c'est ++ j pense parler également quelle langue nous apprenons ↓ c'est super et à cause de ça c'est bon que nous sommes seulement un petit groupe

175 Leila : oui alors je peux dire que je suis d'accord avec les autres et je pense XXX aussi intéressant a été pour moi que +alors j'ai quelques semaines où j'ai écrit un travail + pour l'école d'abord et là j'ai écrit sur les gens +qui ont des difficultés + avec écrire et lire mais avec mais les gens + ont comme++ ont été dans l'école+ comme nous mais ils ont quand même des

difficultés↓ et là j'ai appris ou j'ai lu que + c'est très important aussi pour les gens + qui ont+ des difficultés dans ce thème que on fait quelque chose ou on fait des exercices qui sont motivés pour les gens + et je pense que dans cet exercice que nous avons fait ici c'est aussi quelque chose qui nous avait <plaisé :>↑

176 A : plu ↑

177 Leila : plu oui et je crois nous avons travaillé nous avons appris+ mais nous avons même pas c'était même pas la même chose que comme on doit ++ apprendre le vocabulaire et écrire le vocabulaire c'est quelque chose que + on a même pas++ \*gemerkt\* ↑

178 A : remarqué

179 Leila : remarqué qu'on a appris parce que ça c'était rigolo ++ et tout ça et je pense c'est aussi une bonne technique pour apprendre avec plaisir

180 A : *quelqu'un veut rajouter quelque chose*↑ *sur ce thème* ↑+++ *le groupe* ↑++ *les contes le groupe*↓

181 Marie : je pense c'est un peu le même thème que je dis juste avant++ moi je trouve les travail sont tout le temps ++ bien dans le petit groupe et avec les deux groupes + une avec toi, une avec Sylvie c'était c'était très +\*abwechslungsreich\*

15

182 A : varié

183 Marie : varié oui

184 A : *moi je posais la question+ donc +c'est* ↑ *+conter c'est conter à un groupe*↑ *est-ce que + ça ça a pas d'sens de conter juste toc pour soi-même on conte pour des autres* ↑ *non* ↑ *et est-ce que ÇA vous l'avez remarqué* ↑ *est-ce que vous l'avez ressenti ou pour vous c'était juste on est en classe comme d'habitude*↑ *est-ce que c'était différent*↑ *pour vous + en gros est-ce que c'est la même chose pour vous de débattre*↑ *ou de conter* ↑ *ou d'expliquer*↑ *ou d'analyser un graphique*↑ *c'est ça un peu est-ce que* ↑ *c'est ça que je me demandais*↑ *par rapport au groupe*

185 Judith : je pense que pour les unes + c'était plus facile et pour les autres plus difficile↓ mais pour chaque personne une un bon apprentissage↓ et comme j'ai déjà dit s'élevait une dynamique très spéciale dans le petit groupe avec + + avec notre <universe> unique.

186 A : *ok autre chose sur ça* ↑+++ *Sur le thème de apprendre ou enseigner*↓ *enseigner*↑ *apprendre vous en avez un petit peu parlé*↓ *apprendre enseigner*↓ *cette expérience*↓ *faut toujours imaginer vous +si vous ne l'avez pas faite hein maintenant vous avez vécu quelque chose* ↓ *si ça n'avait pas existé* ↑*est-ce que vous seriez au même endroit aujourd'hui* ↑ *ou qu'est-ce qui a changé en vous ou pas changé je sais pas sur le thème de apprendre enseigner Jana*↑*est-ce que vous avez quelque chose à dire*↑

187 Jana : peut-être cette technique avec le dessin + c'était une nouvelle technique oui pour apprendre et peut-être on peut le aussi enseigner par exemple si quelqu'un a des difficultés de se +++

188 A : mémoriser

189 Jana : Oui mémoriser avec des mots il peut essayer de dessiner oui ça c' qu'il doit savoir oui

190 A : Lukas↑

191 Lukas : pour moi était intéressant que +n'est pas nécessaire pour comprendre tous les mots avec un conte est aussi possible pour décrire + une chose pour beschreiben

192 A : Oui décrire

193 Lukas : décrire oui oui c'est nécessaire pour connaît le sens mais tout le reste c'est égal c'est très personnel + c'est une méthode très intéressante pour moi↓

194 A : Sandra ↑*je sais pas je vous demande juste*

195 Sandra : au moment j'ai pas autre chose

196 A : *est-ce que simplement vous vous imagineriez* ↑ *vous de conter à l'école* ↑ *dans le futur* ↓

197 Sandra : mais bien sûr

198 ? : ouais

199 Judith : cette cette expérience me donne une grande variété d'outils +et je peux m'imaginer que je XXX plus apprendre avec tous les sens et favoriser la créativité avec le conte ++ oui +je vais prendre le conte dans mon avenir

200 Lukas : Moi aussi parce que je pense que l'école la leçon c'est déjà dur + pour les enfants c'est tout ++ tout vite et comme ça + c'est un conte un changement mais aussi un peu liberté pour les enfants+ mais pour moi je + pour+ pour le secondaire + c'est un peu difficile +parce que oui les jeunes sont dans la puberté je ne sais pas que ils aimaient les contes dans cet âge ↓

201 A : *D'autres avis sur ce thème enseigner les contes* ↑ *Marie* ↑

202 Marie : je pense je vais raconter des contes si j'avais une fois une classe (rires)+ aussi ↑ j'pense j'aime beaucoup+ raconter des histoires à mes amis aussi. j'pense j'ai déjà fait un peu mais sans savoir + j'pense ↓

01 : 24 : 00

203 A : *d'autres personnes* ↑ *++++ rédiger le carnet de bord + est-ce que vous l'avez fait* ↑ *est-ce que ça vous a APPORTÉ quelque chose* ↑ *quelle était votre relation avec ce carnet* ↑ *un petit tour* ↓ *Sandra on commence* ↑

204 Sandra : euh + c'est une bonne exp + expérience parce que après le cours on ++ peut-être une ou deux jours après +je fais une ↑ une ↑

205 A : *des notes* ↑

206 Sandra : Des notes oui je fais des NOTES+ et en ce moment je réfléchis encore une fois les choses qu'on a fait je fais des notices pendant le cours + et ++ peut-être le soir ou deux ou trois jours après je fais encore une fois une + re :: comment est-ce qu'on dit ↑

207 A : *une revue ?*

208 Sandra : une revue oui une revue + ça j'pense que pour mémoriser et pour apprendre et encore une fois +de faire cette revue ça m'aide beaucoup ++ j'pense.

209 A : *Ok quelqu'un d'autre* ↑ *pourrait COMPLÉTER ou donner une autre information* ↑ *est ce que c'est le seul objectif* ↑ *le seul but de ce carnet pour vous* ↑ *est-ce que+ Leila*

210 Leila : alors je peux dire que j'ai fait ça parfois ↑ mais pas toujours quand j'ai re : relire ↑

211 A : *relu*

212 Leila : relu qu'est que j'ai écrit je pense que ++ ça m'aide ou c'est une bonne + chose + mais je crois que je suis pas assez disciplinée pour faire ça alors je trouve c'est une bonne expérience + et serait bien si je voudrais faire ça plus souvent mais comme je me connais + (rire) je pense que c'est parfois un peu difficile ↓ Parce que c'est quand même + oui en fait c'est que quelques minutes mais +++ oui ↓ c'est moi (rire) oui ↓

213 Lukas : pour moi c'est un peu la même chose. Après la leçon après déjà trois heures de français je n'ai plus pas la motivation pour mes idées écrit et après deux jours j'ai oublié XXX pour écrire mais je sais parce que j'écris le journal ↓ + est une aide écrire les pensées + c'est +c'est une idée très très bien pour réfléchir ↓ +qu'est-ce que les pensées.

214 A : *Jana* ↑

215 Jana : Moi j'écris tous dans le journal de bord + j'ai aussi des vocabulaires dedans et de grammaire + et +oui c'est bon pour se rappeler qu'est-ce qu'on a fait pendant les cours mais oui je ne n'écris pas toujours tous ou très précisément parfois seulement un peu XX et oui vite

216 A : Judith ↑ merci ↓ Judith ↑ +++ne m'entend plus ↓ Judith ↑

217 Judith : ah pardon (rire)

218 A : vous êtes partie

219 Judith : je pense que c'est une bonne méthode pour se réfléchir et améliorer le niveau + mais c'est aussi très intense intensif avoir un course en soirée et +régulièrement+ chaque personne est très très fatiguée après le course ou le long jour et le journal du bord aussi prend du temps +mais je pense c'est très

220 Lukas : em em em

221 Judith : C'est huit heures

222 A : c'est huit heures oui c'est huit heures on doit arrêter ok c'est le signe

223 Judith : ouais mais c'est très très++comme nous avons des disciplines ouais

224 A : Marie un dernier mot ↑

225 Marie : Oui j'ai déjà le apéro ici : ( rire, elle montre un verre) le journal de bord, pour moi +c'est + j'ai aussi écrit pas juste après les leçons j'écris + je me fais pendant le course des notes +et après j'ai un ou deux jours après j'ai +écrit dans le journal ↓ oui + souvent les souvent les vocabulaires + j'ai écrit XXX

226 A : d'accord ↓ on a commencé le journal de bord parce que j'ai une amie qui a fait une école de théâtre pendant une année et chaque jour elle écrivait son journal pour l'école de théâtre et moi j'comprendais pas pourquoi elle faisait ça mais j'ai compris après quand elle est revenue en Suisse+ une année après on ne sait plus les exercices ↑ on ne sait plus quelles activités ↑ on ne sait plus comment ça fonctionnait et elle elle ouvrait son journal alors :: exercice avec le poisson+ le squelette du poisson hop tchoutchouk hop squelette du poisson hop (mime l'ouverture dans cahier pour consulter des informations) c'est-à-dire que c'était sa BANQUE d'informations finalement, une banque d'informations je vous laisse là-dessus je vous remercie infiniment d'avoir tenu le coup jusqu'à vingt heures dix et pis je vous souhaite des bonnes vacances+ vous allez entendre parler de moi demain+ je vous envoie un mail et comment dire prenez des bonnes forces buvez des jus d'oranges allez au soleil + et écoutez la radio en français quand vous pouvez d'accord ↑ au revoir + et bonne Pâques ↑

227 ? au revoir

228 ? au revoir à tous

229 ? bonnes Pâques

230 Judith : merci beaucoup

231 A : Merci à vous Judith

01 : 31 : 43

## Table des matières

Glossaire des abréviations.....	1
Termes spécifiques.....	1
Introduction.....	2
<b>Partie 1 : Cadrage théorique - Quelles sont les articulations possibles entre conte de tradition orale, cours de FLE et formation d'enseignants ?.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Le conte de tradition orale : un matériau multidimensionnel universel.....</b>	<b>7</b>
1.1. Qu'est-ce qu'un conte ? Définition et éléments historiques.....	7
1.2. Caractéristiques du conte : les apports de l'anthropologie.....	8
1.2.1. La composition des contes.....	8
1.2.2. La situation de contage et les fonctions du conte.....	8
1.3. Bref aperçu des hypothèses psychanalytiques concernant le conte.....	9
1.4. Caractéristiques linguistiques du conte : une narration orale structurée et personnalisée.....	10
1.4.1. Outils d'analyse de la structure.....	10
1.4.2. Délimiter un espace-temps fictionnel : les formules.....	12
1.4.3. Enjeux de la parole dans le conte.....	12
1.4.4. Le conte fait partie du trésor de la littérature orale.....	13
1.5. Du côté des conteuses : la force d'une rencontre.....	13
1.6. Halte récapitulative au terme du chapitre 1.....	14
<b>2. Le conte dans les espaces de formation : quelle place et quels rôles lui sont dévolus ?.....</b>	<b>15</b>
2.1. Les indices donnés par les sites de formation au conte.....	15
2.2. L'ouvrage « Former par les contes ».....	16
2.3. Halte récapitulative au terme du chapitre 2.....	17
<b>3. Le conte en classe de langue : un support d'apprentissage comme les autres ?.....</b>	<b>17</b>
3.1. L'offre éditoriale en FLE : bilan de la présence du conte.....	18
3.1.1. Exemple 1 : le parcours autour du conte dans le manuel « Nouveau Rond-Point 2 ».....	19
3.1.2. Exemple 2 : le positionnement de l'ouvrage de FLE « Il était une fois des contes ».....	20
3.2. Le conte en classe de FLM : des pistes didactiques transposables au FLE ?.....	21
3.3. Voix, corps et émotions : travailler le conte en classe de langue – Bilans d'expériences didactiques.....	23
3.4. Halte récapitulative au terme du chapitre 3.....	25
<b>4. Quels sont les enjeux de formation, dans un cours de FLE pour futur.e.s enseignant.e.s ? (Situation en Suisse alémanique).....</b>	<b>26</b>
4.1. Différencier cours de langue, cours de savoirs disciplinaires et cours de didactique.....	26
4.2. Entrer en formation : la notion de répertoire didactique et les bases de sa construction.....	26
4.2.1. Le statut sociolinguistique de l'enseignant.....	27
4.2.2. Représentations, croyances et savoirs (RCS).....	28
4.2.3. L'importance des modèles.....	28
4.3. Apprendre la langue française pour un usage professionnel : quels enjeux pour les apprenant.e.s ?.....	29
4.3.1. Les apports du FOS : le cours de langue comme lieu d'entraînement à des situations langagières et culturelles professionnelles.....	29
4.3.2. Les référentiels de compétences, des outils pour approcher les besoins langagiers des futur.e.s enseignant.e.s ?.....	30
4.3.3. Apprenant.e.s de FLE et futur.e.s enseignant.e.s : quelle place pour les affects concernant la langue dans la construction professionnelle ?.....	33

4.4.	Halte récapitulative au terme du chapitre 4.....	34
<b>5.</b>	<b>Place et rôles possibles du conte comme élément formateur dans un cours de langue pour de futur.e.s enseignant.e.s .....</b>	<b>34</b>
5.1.	Conte et contage pour une langue incarnée : créativité langagière et circulation d'émotions.....	34
5.2.	Conte et contage pour les premiers pas de l'identité professionnelle : la voix et le corps.....	35
5.3.	Conte et contage comme éléments potentiels du répertoire didactique : l'importance du travail réflexif	35
5.4.	Halte récapitulative au terme du chapitre 5.....	36

## **Partie 2 : Cadrage méthodologique - Une recherche-action au cours préparatoire de la HEP de Lucerne ..... 37**

<b>1.</b>	<b>La démarche retenue : une recherche-action.....</b>	<b>37</b>
<b>2.</b>	<b>Questions de recherche .....</b>	<b>38</b>
<b>3.</b>	<b>Le contexte - le terrain choisi.....</b>	<b>39</b>
3.1.	La situation linguistique locale : des langues aux fonctionnalités complémentaires .....	39
3.2.	Le contexte institutionnel : des cours de FLE en mutation .....	40
3.3.	Le contexte du cours préparatoire .....	41
3.3.1.	Le cours préparatoire : une porte d'entrée pour des étudiant.e.s sans diplôme de maturité générale .....	41
3.3.2.	Place de la langue, objectifs généraux, examen final .....	41
3.3.3.	Les enjeux de cette période de transition .....	42
3.3.4.	Profil et projets des apprenant.e.s .....	42
<b>4.</b>	<b>Le dispositif didactique .....</b>	<b>46</b>
4.1.	Un compagnonnage avec les contes .....	46
4.2.	Faire, observer le faire, dire sur le faire et sur le ressenti .....	48
4.3.	Le déroulement détaillé des activités liées au conte .....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.4.	Travailler sur zoom, un défi supplémentaire.....	51
<b>5.</b>	<b>Production ou recueil de données ? .....</b>	<b>52</b>
5.1.	Comment approcher les représentations des apprenant.e.s ? .....	52
5.2.	Le journal de bord, un outil d'observation et de réflexivité .....	52
5.3.	L'entretien collectif focalisé : interactions pour approfondir la réflexion .....	53
5.3.1.	L'intérêt d'un entretien collectif .....	53
5.3.2.	Les pièges à éviter.....	54
5.3.3.	L'organisation matérielle de l'entretien .....	54
5.4.	La transcription .....	54
5.5.	« L'inconfort » du terrain et les doutes de l'apprentie-chercheuse.....	55

## **Partie 3 : Analyse des données - Où les représentations se verbalisent plutôt qu'elles ne s'écrivent ..... 57**

<b>1.</b>	<b>Le journal de bord : des représentations... à lire entre les lignes .....</b>	<b>57</b>
1.1.	Comment catégoriser les données ? .....	57
1.2.	Le journal de bord : un aide-mémoire pour soutenir l'apprentissage .....	58
1.3.	Les traces concernant les contes dans les journaux de bord .....	59
1.3.1.	Le matériau conte.....	59
1.3.2.	Le compte rendu des activités .....	60
1.3.3.	Éléments de réflexion, nés du vécu des activités /de leur description .....	62
1.4.	Les bilans : forme la plus achevée de travail réflexif ? .....	62
1.5.	Halte récapitulative au terme de l'analyse des journaux de bord .....	62
<b>2.</b>	<b>La discussion en groupe focalisé : quand parler en groupe épaula la réflexion .....</b>	<b>63</b>
2.1.	Analyse thématique de la discussion .....	64

2.1.1.	Le conte, un compagnon tout au long de la vie ? .....	64
2.1.2.	Représentations de la langue et de son apprentissage : conter en langue étrangère pour « sentir » la langue et apprendre en liberté.....	65
2.1.3.	Quels bénéfices pour le répertoire didactique en construction ?.....	69
<b>2.2.</b>	<b>Leila et Judith : quelles sont leurs représentations des rôles à apprivoiser ?.....</b>	<b>72</b>
2.2.1.	Leila : des représentations en contradiction latente ? .....	73
2.2.2.	Judith : sensorialité et créativité au cœur des représentations .....	74
<b>2.3.</b>	<b>Halte récapitulative au terme de l'étude de la discussion en groupe focalisé (analyse thématique puis prises de paroles de Judith et Leila).....</b>	<b>76</b>
<b>Conclusion .....</b>		<b>77</b>
<b>Bibliographie thématique .....</b>		<b>81</b>
<b>Annexes.....</b>		<b>86</b>
<b>Annexe 1 : Biographie langagière d'A. Feurich (en exemple pour les apprenant.e.s) .....</b>		<b>86</b>
<b>Annexe 2 : Les contes écoutés par les participant.e.s.....</b>		<b>87</b>
<b>Annexe 3 : Les contes préparés par les participant.e.s .....</b>		<b>96</b>
<b>Annexe 4 : Récit subjectif du déroulement de l'atelier ( A. Feurich).....</b>		<b>101</b>
<b>Annexe 5 : Extraits des journaux de bord .....</b>		<b>103</b>
<b>Annexe 6 : Tableaux de travail pour l'analyse des journaux de bord .....</b>		<b>106</b>
<b>Annexe 7 : Canevas préparatoire pour la discussion de bilan .....</b>		<b>110</b>
<b>Annexe 8 : Transcription de la discussion de bilan.....</b>		<b>111</b>
<b>Table des illustrations (extraites d'ouvrages) .....</b>		<b>127</b>
<b>Table des tableaux (produits par l'auteure du mémoire).....</b>		<b>128</b>

## Table des illustrations (extraites d'ouvrages)

Figure 1 : Modèle actantiel de Greimas .....	10
Figure 2 : Le schéma narratif (auteur inconnu) .....	10
Figure 3 : C. Bremond : modèle du réseau des possibles ouvert par la séquence élémentaire.....	11
Figure 4 : Comment apprendre à raconter permet de développer des savoir-faire et savoir-être variés. (Schéma extrait de : Popet et Roques, (2000), p.20) .....	22
Figure 5 : Descripteurs extraits du Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire/ au degré secondaire I.....	31
Figure 8 : Soutien visuel présenté aux apprenant.e.s (poster créé par A. Feurich et S. Meylan) .....	47
Figure 9 : Croquis du scénario du conte « Qui a mangé les pois ? » par Jana.....	59

## Table des tableaux (produits par l'auteure du mémoire)

Tableau 1 : Résumé du dossier sur le conte dans <i>Nouveau Rond-Point 2</i> .....	19
Tableau 2 : Éléments saillants des biographies langagières des participants.....	45
Tableau 3 : Dispositif didactique du compagnonnage avec le conte (déroulement).....	51
Tableau 4 : Les différentes rubriques de classement de données ( journaux de bord).....	57
Tableau 5 : Traces du compagnonnage avec les contes dans les journaux de bord.....	57
Tableau 6 : Les six mouvements thématiques de la discussion en groupe focalisé.....	64
Tableau 7 : Les contes, par ordre d'apparition dans l'atelier-conte.....	70

## RÉSUMÉ

Dans une région de Suisse où l'apprentissage de la langue française est souvent vécu comme rebutant, la recherche-action menée dans le cours préparatoire de la Haute École Pédagogique de Lucerne cherche à influencer positivement sur les représentations des futurs enseignants, par une initiation au conte de tradition orale. Celui-ci peut-il être un outil de formation pour des apprenant.e.s de FLE se destinant à l'enseignement ? L'étude des journaux de bord des étudiant.e.s rédigés pendant les trois mois de compagnonnage avec le conte, ainsi que l'analyse de la transcription du bilan collectif oral en fin d'expérience ont montré des changements de représentations concernant la langue et son apprentissage (plaisir d'apprendre, nouveau rapport au lexique). L'intégration du conte dans le répertoire didactique en construction des futur.e.s enseignant.e.s paraît possible, même si ceux-ci se projettent peu dans leur futur agir professionnel : leurs verbalisations demeurent très embryonnaires.

**Mots-clés :** conte de tradition orale, apprentissage du FLE, formation d'enseignant.e.s, représentations, répertoire didactique

## ABSTRACT

In a region of Switzerland where learning the French language is often experienced as off-putting, the action-research carried out in the preparatory course of the Lucerne Pädagogische Hochschule (institute for teacher education) seeks to positively influence the representations of future teachers through an introduction to the oral tradition of tales. Can the latter be a training tool for learners of French as a foreign language (FLE) destined for teaching? The study of the students' logbooks written during the three months of companionship with tales, as well as the analysis of the transcription of the collective oral review at the end of the experience showed changes in representations concerning the language and its learning (pleasure of learning, new approach of the vocabulary). The integration of tale-telling in the didactic repertoire (-in process) of the future teachers seems possible, even if they do not project themselves much in their future professional action: their oral statements remain very embryonic.

**Keywords:** traditional oral folktales, learning French as a foreign language, teacher training, representations, didactic repertoire

## ABSTRACT

In einer Region der Schweiz, in der das Erlernen der französischen Sprache oft als unattraktiv empfunden wird, versucht die im Vorbereitungskurs der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführte Aktionsforschung, die Vorstellungen der zukünftigen Lehrkräfte positiv zu beeinflussen, indem sie eine Einführung in das Erzählen von Märchen der mündlichen Tradition gibt. Können Märchen ein Ausbildungsinstrument für FLE (Français langue étrangère)-Lernende sein, die eine Lehrtätigkeit anstreben? Die Untersuchung der Logbücher der Studierenden, die während der dreimonatigen Initiation verfasst wurden, sowie die Analyse der Transkription der mündlichen kollektiven Bilanz am Ende des Projekts zeigten Veränderungen in den Vorstellungen über die Sprache und ihr Erlernen (Freude am Lernen, neue Beziehung zum Wortschatz). Die Integration des Märchen-Erzählens in das didaktische Repertoire (-im Aufbau) der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer scheint möglich, auch wenn diese sich wenig in ihr zukünftiges berufliches Handeln projizieren: ihre Verbalisierungen bleiben sehr embryonal.

**Schlüsselwörter:** Märchen aus mündlicher Tradition, Französischunterricht, Lehrerbildung, Vorstellungen, didaktisches Repertoire

# ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Arielle Feurich**  
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une  
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,  
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.  
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées  
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiante le **30/ 05 / 2022**



université  
angers

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint  
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**