



HAL
open science

Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire

Dora François-Salsano

► **To cite this version:**

Dora François-Salsano. Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire. Strenae - Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance, 2019, Livre Ensemble: L'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre, 14, 10.4000/strenae.3075 . hal-03216104

HAL Id: hal-03216104

<https://hal.science/hal-03216104>

Submitted on 3 May 2021

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

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



Strenæ

Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance

14 | 2019

Livre Ensemble : L'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre

Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire

Dora François-Salsano



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/strenae/3075>

ISSN : 2109-9081

Éditeur

Association Française de Recherche sur les Livres et les Objets Culturels de l'Enfance (AFRELOCE)

Référence électronique

Dora François-Salsano, « Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire », *Strenæ* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 05 avril 2019, consulté le 05 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/3075>

Ce document a été généré automatiquement le 5 avril 2019.



Strenæ est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire

Dora François-Salsano

Introduction

- 1 Aujourd'hui, parce que la société et les besoins d'apprentissage ont changé, un enseignant de langues doit faire émerger, au-delà des questions purement linguistiques, différents aspects et pratiques, afin de déclencher chez l'apprenant beaucoup plus que les seuls aspects centrés sur les compétences de compréhension et expression orales et écrites.
- 2 La perspective communicative actionnelle, qui structure actuellement l'enseignement/apprentissage des langues, exige de la part de l'enseignant une organisation didactique et pédagogique autour de trois objectifs généraux : *la langue, la culture et la construction de l'acteur social*, fondés sur les composantes socioculturelles, cognitives et d'action. Ceci parce qu'il faut former des « acteurs sociaux » – objectif assigné à l'enseignement des langues-cultures du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL¹). Dans l'optique du présent travail, cet « acteur social » est un enfant qui apprend à agir dans le monde et qui a besoin de se mettre en relation (linguistique, culturelle, idéologique, attitudinale [savoir-faire, être et agir])² avec l'autre, afin de comprendre ce monde qui est en constant processus de transformation.
- 3 Cette conception a une influence sur la formation de l'enseignant du premier degré, qui en France n'est pas un spécialiste dans le domaine de l'enseignement des langues. Cet enseignant, en contact direct avec les apprenants, agit avec ses représentations de ce que doit être « enseigner/apprendre une langue » et très souvent se sent « illégitime »³ pour aborder les langues étrangères (LE) à l'école. Un sentiment marqué d'une part par la biographie individuelle d'apprentissage (difficultés et échecs) et d'autre part, par l'image que le professeur des écoles (PE) a de ses compétences en langues (prononciation et maîtrise de l'oral).

- 4 Dans cet article, nous aborderons, dans un premier temps, les questions (représentations et enjeux), qui entourent la présence des LE au Cours Préparatoire (CP). Ensuite, nous présenterons un dispositif de recherche-action et formation autour des langues et cultures, qui prend appui sur les aspects multimodaux des contes, afin d'améliorer la relation à l'oral des PE. Pour finir, nous évoquerons quelques changements de pratiques des PE afin d'aborder les langues dans leurs classes.

Aborder les langues au Cours Préparatoire

- 5 Au CP, cycle 2 de l'école primaire en France, les PE accompagnent l'enfant en vue d'acquisitions qui constituent des enjeux significatifs pour sa réussite scolaire, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le CP est également le moment où les enfants de 6 à 7 ans s'initient aux langues étrangères, de manière institutionnelle. Il faut rappeler que l'entrée des langues étrangères dans les programmes du CP s'est faite en 2008⁴. Parallèlement, les écoles françaises accueillent également un grand nombre d'enfants issus de l'immigration et dans ce sens déjà locuteurs d'une ou plusieurs langues. Les PE se trouvent alors devant un public composé d'enfants pour qui le français peut être la seule langue de communication dans l'espace familial et scolaire, ou alors pour lesquels composer avec des répertoires bi-plurilingues est une réalité quotidienne.
- 6 Pour ces enseignants, non spécialistes, les LE s'avèrent dans de nombreux cas une source de difficultés tant linguistiques que conceptuelles. D'une part, parce que de nombreux PE ont une très mauvaise image de leurs propres apprentissages et estiment ne pas maîtriser suffisamment les LE pour pouvoir les enseigner :
- « J'ai été traumatisée », « C'était un moment de douleur », « J'étais timide et je n'arrivais pas à parler », « Je n'aimais pas la prof », « J'étais nulle », « Je ne me sens pas légitime, parce que je ne parle pas bien », « Ma prononciation n'est pas bonne », « Je n'aime pas les langues », « Mon niveau n'est pas bon »⁵.
- 7 D'autre part, parce que certains enseignants sont convaincus que l'apprentissage des langues peut conduire à l'affaiblissement des compétences en langue première, ou maternelle (L1). Dans ce contexte, le PE agit partagé entre deux perceptions paradoxales de l'enseignement : sa responsabilité dans l'enseignement d'une langue unique et commune, et l'impossibilité d'ignorer les besoins linguistiques autres que le français, afin de préparer les enfants à vivre dans un monde plurilingue et pluriculturel⁶⁷⁸⁹¹⁰¹¹.
- 8 Du point de vue didactique, il semble incontournable d'observer les approches et pratiques développées par les PE ainsi que leurs choix des supports pédagogiques pour l'enseignement, la valorisation et/ou l'émergence de la diversité linguistique et culturelle à l'école. Ces choix se faisant principalement en fonction de leurs représentations de l'enseignement/apprentissage des langues.

Regard sur les représentations des professeurs des écoles

- 9 Le recueil des représentations¹² des PE du CP révèle un grand paradoxe entre ce qu'ils énoncent comme étant important pour un apprentissage des langues et ce qui est privilégié (approches pédagogiques et supports) lors de leurs activités avec les enfants.

Par exemple, lorsque nous demandons « Que devons-nous, selon vous, travailler en priorité en classe ? », afin de déterminer si leurs pratiques quotidiennes présentent une cohérence avec leurs représentations, les réponses obtenues révèlent que les PE sont convaincus que débiter les langues au CP permet, entre autres, une *ouverture intellectuelle, humaine* et à la *diversité*, ainsi qu'un *regard différent sur les mots*. Par ailleurs, cet apprentissage *réveille la curiosité, développe des aptitudes relationnelles, améliore l'attention, accroît la perception rythmique et enrichit l'identité de l'individu*. Sans oublier le poncif : *on apprend une langue pour une ouverture au monde*.

- 10 Les pratiques pédagogiques, quant à elles, doivent prioriser, pour eux, par ordre d'importance, le *lexique*, suivi de la *prononciation*, de la *syntaxe*, de la *compréhension et expression orales*. La *culture* ne vient qu'à la dernière place des priorités. Schématiquement, nous pouvons observer deux visées qui avancent en parallèle et de manière déconnectée l'une de l'autre.

ouvertures intellectuelle, humaine, et à diversité, un regard différent sur les mots, réveille la curiosité, développe des aptitudes relationnelles, améliore l'attention, accroît la perception rythmique et enrichit l'identité de l'individu

Objectifs humains, sociaux et identitaires

Pratiques pédagogiques à visées techniques et utilitaires

lexique, grammaire, phonologie, morphologie, syntaxe, etc.

Schéma 1 : entre représentations et objectifs.

- 11 Il est facile d'observer qu'entre les supposés bénéfiques pouvant être apportés par l'apprentissage des langues et les moyens pour y parvenir, il existe une certaine distance. De quelle manière centrer l'apprentissage des langues sur le lexique, la prononciation et la syntaxe peut développer, par exemple, chez les enfants, des aptitudes relationnelles ? Quelles pratiques actuelles accompagnent les enfants pour une amélioration de l'attention ?

Les enjeux de l'enseignement des langues au CP

- 12 Essayons d'abord d'explorer le substrat des représentations supra-citées des enseignants. Une interprétation possible est la mise en évidence de la *fonction sociale* des langues. Si tel est le cas, nous pouvons la définir comme étant une entrée en relation : avec l'autre, avec les langues, avec le différent de soi et du connu de chacun. Dans ce cas, il faut faire appel aux diverses fonctions perceptives, cognitives, affectives et sociales des individus pour

faire émerger l'acte de parole, et ce dès les débuts de l'apprentissage des langues, dans le cadre scolaire. « L'acte *langagier* »¹³ sera plus que la somme de compétences linguistiques pour communiquer, pour interagir. Il est nécessaire d'apprendre à composer avec la complexité. Et dans ce cas

lorsque l'enseignement de la complexité et des lois du vivant prennent la première place, l'acte d'enseigner à apprendre devient tout autre. Celui qui enseigne [...] ne peut plus ignorer qu'un élément de la langue perd toute signification s'il est isolé de son contexte. Un son extrait du cadre morpho-lexical ou du phrasé intonatif, un mot extrait du cadre syntactique [...] ne peuvent donner à l'apprenant qu'une vision déformée des relations de la pensée, de la langue et du réel. Cette attitude simplifiante complique considérablement l'émergence du sens [...]¹⁴.

- 13 Or, dans cette perspective, à quel moment, à partir de l'observation des pratiques traditionnelles dans les salles de classe, considère-t-on l'enseignement des langues comme le moyen de développer des relations aux autres ? Quelles approches, habituellement utilisées, favorisent l'émergence de l'entrée en relation et du sens ? Nous ne disons pas qu'elles sont inexistantes, nous notons simplement qu'elles sont souvent mises de côté, lors de nos observations pendant nos visites dans les écoles. Dès le CP, les PE centrent leurs préoccupations d'enseignement sur le seul versant technique et utilitaire de la langue.
- 14 L'émergence de l'acte de parole en LE demande un accompagnement de la part de l'enseignant, pour que l'interaction verbale (conversation, dialogue, débat, discussion) puisse se faire dans l'espace-temps scolaire, dès le CP. Notamment parce que pour entrer en relation avec l'autre, le seul aspect linguistique ne suffit pas. Il faut rappeler que dans l'interaction verbale se déploient en nous des affects complexes, issus de sources aussi diverses et hétérogènes que la situation et l'environnement, les objets représentés, les actes et jugements présentés ou accomplis verbalement, l'interaction, le ou les autres partenaires¹⁵.
- 15 Si l'on considère qu'à travers l'apprentissage des langues, les enfants apprennent avec celles-ci la relation au monde et la relation aux autres, alors il n'est pas insensé de demander à l'enseignant qu'il intègre dans sa pratique des approches qui prennent en compte l'émotionnel, les sens, les autres formes de langage, dans l'acte de communiquer. Un acte qui demande une « lecture » des indicateurs coexistant dans la communication : indices verbaux, non verbaux et paraverbaux. D'autant plus, comme rappelle Trocmé-Fabre, que
- communiquer ne peut [...] plus être considéré comme un échange d'entrée et de sortie d'information, mais bien plutôt comme une réorganisation interne de systèmes vivants qui cherchent à compenser l'effet des perturbations venant de l'environnement, et à conserver leur identité [...]¹⁶.
- 16 Adopter cette vision de l'enseignement des langues demande une réorganisation qui conduira à une transformation. Ceci pose inévitablement des difficultés à l'enseignant dans sa pratique quotidienne.

Le processus de transformation

- 17 Comment développer des stratégies pédagogiques conduisant l'apprenant à sortir de sa vision centrée sur lui-même et sur son environnement proche ? Comment l'aider à créer un lien entre le connu et le nouveau ?

- 18 Aden considère qu'entrer en langage est « étroitement lié au désir d'échange et de rencontre qui détermine la capacité à mobiliser de façon efficiente et créative toutes les ressources langagières du Vivant, disponibles aux individus dans une situation donnée¹⁷ ». C'est-à-dire, explorer les stratégies du non verbal (regard, geste, mimiques, posture, mouvements, etc.) et dont l'objectif serait non pas d'apprendre des éléments linguistiques par le geste ou le mouvement, mais bien de redécouvrir et de revivre des expériences déjà explorées [...] au travers d'univers émotionnels déjà expérimentés [...] dans un nouveau contexte culturel, linguistique et sonore¹⁸.
- 19 Cependant, il faut éviter les visions binaires de « l'un ou l'autre ». Le verbal n'exclut pas le non verbal et vice-versa. Et au CP, c'est l'ensemble qui contribue à la future maîtrise des langues. Dans notre cas, il s'agit d'essayer de proposer des pistes complémentaires pour ensuite élargir les pratiques au bénéfice de la diversité dans son ensemble : pratiques, langues, sensibilités d'enseignement/apprentissage, tout en accordant à l'enseignant le droit de quitter des modèles préétablis.
- 20 Outre la dimension psychoaffective, nous aimerions en ajouter une autre, qui semble indispensable pour accroître les possibilités d'un apprentissage dans la durée, notamment concernant les jeunes enfants : la dimension imaginaire. Celle-ci sera considérée du point de vue psychologique, linguistique et didactique et liée aux ressentis des enfants lors des situations d'apprentissage. Nous adoptons ici la conception de Harris¹⁹, qui considère que l'imagination a un rôle déterminant dans le développement cognitif et affectif de l'enfant, qui démontre la capacité de changer de perspective et sait adopter des points de vue différents, ainsi qu'établir des relations causales et ressentir des émotions face à une situation imaginaire, lors des jeux symboliques.
- 21 En somme, une complexité qui doit être prise en compte dans l'accompagnement des enseignants pour qu'ils réorganisent leurs pratiques. Les enjeux d'un apprentissage des LE, dans la durée, dès le CP, demandent des approches pouvant concilier les objectifs et les pratiques.

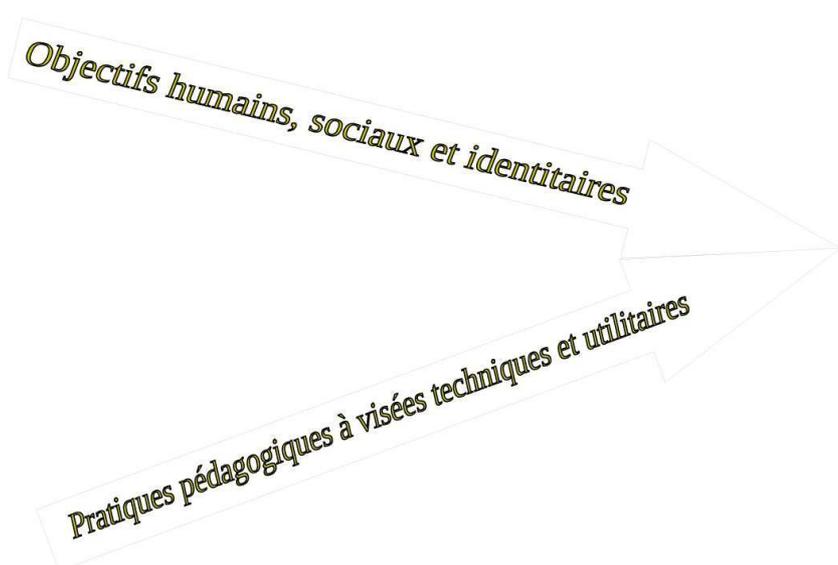


Schéma 2 : Associer pratiques et objectifs.

Apprivoiser une démarche interculturelle

- 22 Le dispositif « Langues, cultures et imaginaire au CP²⁰ » a été élaboré et structuré avec deux entrées analytiques : l'une centrée sur l'enseignant et ses pratiques et l'autre centrée sur l'enfant et les acquisitions. Le cadre du dispositif se situe au carrefour de la recherche, de l'intervention et de la formation, dans la perspective d'*appréhender* et *transformer* les pratiques et les représentations des PE, pour aborder les langues au CP.
- 23 La mise en place de ce dispositif prend appui sur la littérature orale, et plus précisément, sur les contes en français et en langues étrangères. Les objectifs scientifiques relatifs à l'enseignement sont au nombre de quatre²¹, mais il sera question ici seulement de l'un d'entre eux : *développer des démarches innovantes autour des contes tout en s'appuyant sur les possibles bi-plurilinguismes de la classe*.
- 24 Nous y reviendrons, mais il est déjà possible d'expliquer que les objectifs de formations viennent de la didactique des langues et cultures et essayent de proposer des pistes pour donner confiance aux professeurs non-spécialistes. Ceux-ci s'imaginent avoir peu de compétences pour enseigner les langues.
- 25 Tout en évitant les pratiques et activités modèles, l'utilisation des contes a pour but de contribuer au décentrement du seul aspect verbal – qui renforce la vision utilitariste des langues – pour mettre en exergue les aspects non verbaux (expressions faciales, mimiques, gestes et posture) et paraverbaux (mouvements corporels, intonations, débit de parole, pauses et silences), qui contribuent à l'accès au sens, dans une perspective interculturelle. Il s'agit d'un mode narratif qui met en alerte sensorielle (vision, audition) l'attention de celui qui conte et celui qui écoute. Nous reviendrons plus tard sur les aspects multimodaux du conte.

Accompagner la mobilisation des formes de langage

- 26 Le dispositif « Langues, cultures et imaginaire au CP » a suivi un calendrier organisationnel de 2015 à 2017. Il a compté sur l'appui de la Commission langues 44 et la contribution des conseillers pédagogiques en langues. C'est grâce à ce soutien que les écoles ont été contactées et 8 PE de CP se sont engagés dans le projet.
- 27 Les contraintes étaient les suivantes :
- Il ne faut pas demander à un tiers de conter. C'est à l'enseignante de conter en français et en L2. Ceci afin de permettre la construction d'un nouveau savoir-faire. C'est dès le départ un dispositif qui se soucie de la formation.
 - Il ne faut pas utiliser de contes enregistrés. Le PE non spécialiste doute fréquemment de l'aspect modélisant de son « accent » en LE. Pour cette raison, ils sont nombreux à passer des enregistrements pour éviter, selon eux, de « transmettre le mauvais accent ». Le dispositif a pour but de les affranchir de cette crainte.
 - Il ne faut pas utiliser les contes déjà très exploités par le cinéma, par la presse, dessins animés à grande diffusion. Les enfants doivent apprendre à contextualiser, à chercher des indices (entre le connu et l'inconnu), à se repérer entre le verbal, non verbal et paraverbal pour arriver au sens. Ceci parce que lorsque nous apprenons une LE, le seul lexique ne suffit pas pour comprendre un message. L'information se trouve dans un

contexte général. L'enfant s'habitue à ne pas rester bloqué lorsqu'il ne connaît pas un mot. Il va ainsi s'exercer à lire les indices pour s'engager dans la communication.

- 28 Ce dispositif a été élaboré en termes didactiques autour de quatre questions de recherche :
- La perception émotionnelle de l'histoire contée en langue étrangère joue-t-elle un rôle dans son appréhension (compréhension/interprétation) par l'enfant ? Si oui, comment la dimension narrative peut-elle aider à construire la compétence de médiation linguistique et culturelle de la classe ? Quelles implications pour la didactique ? Quelles implications pour l'acquisition des L2 ?*
- 29 Le choix du conte en français et en langues étrangères sera justifié plus loin, mais nous pouvons d'ores et déjà avancer que le choix s'est fait afin de permettre l'analyse des effets que produit le travail à l'oral du point de vue des pratiques de médiation et des acquisitions linguistiques.
- 30 Les enseignantes se sont engagées : pour la période du projet, à se former à l'acte de conter²², à respecter la chronologie suivante sur une année scolaire : un conte en français, un conte en langue romane, un conte en langue autre ; à choisir des contes inconnus des enfants ; à choisir au moins un conte dans une langue peu ou pas maîtrisée ; à respecter les recommandations des chercheurs, dans le dialogue ; à participer aux réunions²³ ; à partager les informations, les doutes, les échecs et les réussites ; à être imaginatives et communiquer ; à prendre plaisir tout au long du projet ; à s'approprier le dispositif.
- 31 Cet engagement a demandé un grand effort de la part des PE. Celles-ci ont mis toute une année à réorganiser leurs représentations des pratiques pour aborder les langues, de l'acte de conter, de leurs compétences en langues. Ce temps n'avait pas été prévu dans le dispositif et le calendrier fixé au départ a été revu, avec un recadrage du dispositif.
- 32 En réalité, nous n'avions pas prévu que le fait de s'affranchir du support album, pour conter en français, dans un premier temps, serait une phase si longue. Conter seulement avec la voix, les gestes, les expressions et les mimiques pour donner du sens au récit n'a pu se faire qu'à la fin de la première année.

Le conte : aspects multimodaux de l'oral

- 33 Le choix du conte semblait très naturel pour le dispositif. Les contes font partie du monde enfantin, mais ils sont racontés et lus par les adultes. Aujourd'hui, les maisons d'édition en publient des adaptations illustrées, fréquemment sous la forme d'albums et l'industrie cinématographique les diffuse au grand public. Toutes les disciplines étudient l'objet (littérature, ethnologie, psychanalyse, sociologie, anthropologie, histoire). Il est incontestable que le conte fascine et construit l'imaginaire de l'enfant, et ce dans toutes les langues et cultures.
- 34 Dans sa forme traditionnelle (à l'oral), le conte change en fonction de celui qui conte, parce que le style du conteur varie en fonction des adjectifs, des répétitions et des détails utilisés. Le conte fait partie de nombreux supports possibles pour aborder les langues à l'école parce qu'un même texte peut être abordé de diverses manières en fonction des objectifs décidés par l'enseignant (séquence d'adjectifs, éléments de la nature, descriptions, etc.). Voici un exemple :
1. Il était une fois, une petite fille qui vivait dans un village...
 2. Il était une fois, une petite fille qui vivait dans un village en Allemagne. Un village entouré de grandes montagnes...

3. Il était une fois, une petite fille. Cette petite fille était espiègle et perspicace et vivait dans un village en Allemagne. Un village entouré de grandes montagnes...

- 35 La restructuration du conte, faite par l'enseignant, le rend plus long ou plus court en fonction des objectifs linguistiques établis par celui-ci²⁴. Dans le cas qui nous intéresse, le conte retravaillé devient un support pédagogique précieux, car l'enseignant peut introduire progressivement un contenu lexical à partir d'un texte qu'il aura préalablement transformé²⁵. Il était indispensable pour le projet que les enseignants s'approprient les textes des contes, comme le fait un conteur professionnel. C'était, selon nous, le moyen pour les enseignants de les mémoriser plus facilement²⁶.
- 36 Mais il a fallu accompagner le PE dans l'exercice d'adaptation des textes. Pendant les journées de formation, les PE ont pu observer et comparer les transcriptions (*Cendrillon* et *Le Petit Chaperon rouge*)²⁷ de Charles Perrault et des frères Grimm.
- 37 L'objectif principal de cette période de formation était de mettre en évidence que les Grimm ont voulu dans un premier temps immortaliser le folklore populaire, ce n'est que par la suite que la version destinée aux enfants est apparue²⁸. Si le premier recueil réalisé regroupait des histoires moralisatrices adressées aux adultes, c'est grâce au travail de réécriture que celles-ci sont devenues accessibles aux enfants²⁹.
- 38 Lorsqu'un enfant écoute un conte, celui-ci le plonge dans le monde de la fantaisie. L'imaginaire le prépare à la vie adulte et contribue à construire son intelligence sociale et émotionnelle³⁰. C'est pourquoi des histoires qui, dans la dure réalité des siècles passés, relataient les actions d'une mère jalouse, les tentatives d'infanticide ou d'inceste, ont subi une transformation écrite, avec l'ajout de détails pour être compréhensibles par le public enfantin. Les contes peuvent nous venir des Grimm, de Perrault ou d'Andersen, pour nous raconter, après une réécriture minutieuse, l'histoire d'une marâtre qui parle à son miroir, d'un petit garçon qui retrouve son chemin dans la forêt, en suivant des petits cailloux, astucieusement semés, ou l'histoire d'une princesse qui se couvre d'une peau d'âne, avec des versions en plusieurs langues.
- 39 Au sein de la littérature orale, Lacoste-Dujardin considère que les contes occupent une place très particulière,
- car ils touchent au niveau le plus profond, structurel, des sociétés, puisque la plupart d'entre eux évoquent des problèmes communs à toute l'humanité : les rapports entre nature et culture, et l'existence même de la cellule de base qu'est la famille comme cadre de la reproduction sociale. C'est pourquoi les thèmes mêmes des contes (la trame générale de leurs récits) sont souvent transculturels, universels, et susceptibles d'être largement partagés³¹.
- 40 Mais si le conte a maintenu sa vitalité grâce à l'écrit, il demande une performance et une relation à l'oral : « La voix, le corps, la gestualité sont constitutifs d'un art de la parole [...] ³² ».

Le conte, les langues et les imaginaires

- 41 La littérature orale dans sa diversité (mythes, épopées, légendes, contes, fables, chants, formulettes et récits de vie) traverse toutes les cultures. Selon Decourt et Porcherot, elle est
- gourmandise des mots et des formules, ravissement des détails qui font image, accélération du rythme qui fait battre le cœur et jaillir des interprétations, des aperçus d'un sens qui se transforme sans cesse dans le chatolement des variantes.

La littérature orale, dans la diversité de ses genres et la fluidité de ses formes, offre donc un laboratoire vivant où croiser les approches et les recherches afin d'appréhender mieux les relations qu'elle tisse inlassablement entre l'esthétique, l'éthique et l'écoute³³.

- 42 Par rapport aux contes, Lacoste-Dujardin affirme que les fondements culturels, présents dans leurs structures, contribuent à l'accès au sens et sont au nombre de trois :
- Le premier est une appréhension du monde, un savoir partagé par tous les membres de cette société, dans cette langue et cette culture particulières.
 - Le deuxième est une somme de représentations à valeur symbolique, qui organise ce savoir en système.
 - Enfin, ce système de représentations peut être un moyen de pouvoir et d'action pour ceux qui, à travers la littérature orale, le diffusent, qu'ils soient dominants ou dominés, de sorte que ce discours peut être aussi un instrument idéologique et politique³⁴.
- 43 Dans cette littérature orale, le discours est universel et reconnaissable par sa forme. Il possède une structure interne présentée de manière ordonnée autour d'un thème. Les traits présents dans le conte sont habituellement semblables dans toutes les cultures : personnages, qualités, objets magiques, etc³⁵. Le conteur y ajoute son style, pour qu'il soit compatible avec le contexte et le public. D'où les variations possibles, malgré la forme cristallisée de l'écrit : à l'oral, on ne conte pas une histoire deux fois de la même façon. Néanmoins, lorsqu'on lit, l'histoire reste figée.
- 44 Anahory se positionne ainsi en mettant en évidence la place de l'oral dans un monde d'écriture et d'image :
- Si l'écriture remplit une fonction importante dans notre culture, la parole aussi en remplit une autre non moins importante. [...] Elle abolit la distance créée par l'image et évite le mensonge véhiculé par ce qui flatte la vue. Elle se définit dans la durée et par rapport au silence. [...] Elle voyage aisément et, par là même, semble mieux adaptée à la réalité de notre village global. Sous une apparence parfois régionale et ethnique, elle véhicule des valeurs universelles, où nous nous reconnaissons tous³⁶.
- 45 Ces aspects universels contribuent à la possibilité d'utiliser des contes pour l'enseignement des langues étrangères. Ceci parce que l'enfant qui écoute le récit a le temps d'observer, d'analyser, de comparer, de chercher le sens. C'est un ensemble linguistique, culturel, gestuel, mimique et donc verbal et non verbal qui se présente à lui.
- 46 Contrairement à ce que certains peuvent penser, l'enfant ici n'est pas passif. Il est conduit à s'engager dans le jeu comparatif du même et du différent, à observer ce qui l'entoure pour pouvoir donner du sens à ce qu'il écoute et ainsi comprendre. Il ne peut pas faire abstraction de l'autre et doit construire des ponts entre le connu et l'inconnu, entre le compris et l'incompris, entre lui et l'autre. Il voit, entend et ressent pour arriver au sens dans le contexte du récit.

Entrer en relation : expérimenter les émotions

- 47 Pour conter, il faut que la voix, le ton, le rythme, le corps et la gestuelle communiquent un message et transmettent une émotion au public. Pour établir le contact ou encore pour entrer en relation avec son auditoire, le conteur doit rester attentif aux réactions du public pour pouvoir adapter sa narration et le tenir en haleine.

- 48 Mais pas seulement ! Le travail de la parole est lié à celui du corps dans la transmission des émotions. La voix, la respiration, l'accélération rythmique, les silences dans le contexte du conte permettent d'expérimenter ou de revivre des émotions communes. Ceci va établir un lien entre le conteur et l'auditoire et entre ceux qui écoutent³⁷.
- 49 Le conteur allie verbal, non verbal et paraverbal pour faire vivre les émotions contenues dans le récit et pour insister sur un point déterminé. Il choisit ainsi la clé qui lui semblera la meilleure pour donner du sens au message et aux intentions à transmettre. Un sens qui peut être différent d'une prestation à l'autre. Ceci, parce que le lien entre le conteur et le public se fait en fonction des réactions qui se croisent, se mélangent et changent à chaque fois. Ces réactions construisent le rapport émotionnel et imaginaire entre le conteur et le public³⁸. C'est cette ouverture qui rend le conte attrayant aussi bien en situation de loisir qu'en situation scolaire, notamment pour aborder les langues étrangères.
- 50 Ainsi, nous entendons que dans cette lecture face à face chacun apprend à « lire » l'autre pour chercher des informations pertinentes pour la compréhension du sens. C'est complexe, certes, mais dans le cas des contes en langues étrangères, les PE conteuses (PEc) accompagnent les enfants pour qu'ils trouvent, par eux-mêmes, les éléments de l'histoire et le sens. L'enfant développe ainsi la capacité de se placer au milieu d'un système linguistique inconnu et de choisir ses propres points de repère (contextuels, émotionnels, gestuels, rythmiques) et ses références (linguistiques, culturelles) pour comprendre et agir ensuite en locuteur. Voici un exemple :
- 51 Lors d'une rencontre avec les enfants, par groupes de quatre, nous leur avons demandé quel type d'histoire ils aimaient entendre. Les enfants faisaient souvent référence à un album lu par leurs parents. Nous leur avons ensuite demandé de nous raconter l'histoire et leurs réponses ont été très courtes : « C'est l'histoire de x et elle fait plein de bêtises ». Dans la plupart des cas, nous n'avons pas identifié l'album en question. Ensuite, nous avons demandé s'ils pouvaient nous parler de l'histoire racontée par la maîtresse. Immédiatement, ils se sont mis debout tout en reproduisant la gestuelle, le ton de voix et les mimiques de la PE pour nous raconter l'histoire. La langue utilisée par les enfants pour s'adresser à nous était le français, mais plusieurs mots, qui apparaissaient souvent dans le récit, étaient en LE. Certaines fois il y a eu mésentente au sujet de la compréhension de certaines parties de l'histoire (« Non, ce n'est pas ça ! La maîtresse n'a pas dit ça ! »). Après un échange entre eux, l'histoire reprenait.
- 52 Cet exemple montre que les enfants ont été attentifs, car ils arrivent à reproduire la gestuelle, le ton et les mimiques, et à raconter. Du point de vue du sens, même s'il y avait des écarts de compréhension (certains ont compris plus que d'autres et dans certains cas il y avait des locuteurs de la langue du conte), les enfants ont appris à s'entre-aider (par la médiation) pour comprendre l'essentiel du contenu, avec la mémorisation en LE de certains mots et structures (il était une fois/*había una vez*).

Agir avec des pratiques transformées

- 53 Nos rencontres avec les PE du dispositif « Langues, cultures et imaginaire au CP » ont révélé un fort attachement aux albums. Les PE n'ont pas l'habitude de raconter des histoires sans support. La pratique est la lecture accompagnée des illustrations des albums.

- 54 Il est vrai qu'en France, la richesse littéraire destinée aux enfants est incontestable et recouvre bien tous les âges. Pouvant être classée par âge, par thème, par genre, etc., la littérature de jeunesse participe à la vie de toutes les classes de l'école primaire et constitue une ressource didactique et pédagogique à la disposition des enseignants. Les PE font, très fréquemment, la lecture aux enfants, surtout aux plus jeunes, avant la maîtrise complète de la lecture. La « lecture offerte » est un exemple de pratique qui est ainsi présenté sur Éduscol :
- [la lecture offerte] se trouve à la croisée de deux intentions : favoriser un moment de partage lié à l'expérience de réception d'une œuvre, faciliter la compréhension des textes et promouvoir une posture de lecteur habile³⁹.
- 55 La lecture orale est ainsi une pratique bien connue des PE au CP. Nous avons observé qu'ils ont l'habitude de lire des textes préférentiellement choisis en fonction des thèmes ou du lexique étudiés. Ils s'appuient sur les illustrations pour aider les enfants à comprendre le sens. Cette méthode de travail de lecture vise, entre autres, à sensibiliser l'enfant à la mise en relation des graphèmes et phonèmes, en français.
- 56 Cette pratique de lecture à l'aide d'un album, très habituelle en français, a d'abord été un obstacle pour la mise en place du dispositif « Langues, cultures et imaginaire au CP ». Les PE avaient plusieurs craintes par rapport au conte oral : « les enfants ne vont rien comprendre ! » ; « Je vais être obligée de gesticuler tout le temps pour qu'ils restent attentifs ! » ; « Je vais perdre le contrôle de la classe ! ». Néanmoins, à la suite de la première formation au contage, les albums se sont avérés un support plus rassurant que le seul texte sans illustrations, mais seulement pour leur permettre les adaptations nécessaires (fait en autonomie par les PE) pour conter sans support. Ainsi, avoir un album à disposition leur a permis une appropriation des textes qui ensuite ont été adaptés aux objectifs de chacun. Ils ont pu ainsi gagner du temps pour une réflexion sur la partie non verbale et paraverbale : l'attention sur la manière d'articuler les mots en parlant, se positionner face aux enfants, faire attention aux rythmes et aux silences pour donner vie au conte.
- 57 Il faut souligner que, pour les enfants aussi, écouter une histoire sans support a été source de questionnement au début (« Où est l'album ? », « Maitresse, où sont les images ? »), mais rapidement ils ont adopté une posture d'écoute attentive en essayant de discriminer, d'identifier et de reformuler collectivement (après le conte) pour trouver le sens du récit.
- 58 C'est dans le but de transformer les pratiques traditionnelles d'entrée en langues au CP que le projet de recherche et formation « Langues, cultures et imaginaires au CP » a été pensé, afin de mettre à profit la dynamique de la classe : pratiques, activités, projets, diversité linguistique et culturelle.

Surmonter les blocages

- 59 Du fait du nombre de contraintes imposées par le protocole, du degré de complexité du projet et afin que les PE puissent s'appropriier le dispositif, il a été prévu, dès le départ, de laisser un peu de latitude aux PEc pour certains choix. Elles ont donc eu la liberté de choisir les contes en français et en L2, ainsi que les langues des contes⁴⁰. Le choix des langues a varié entre sensibilité (« J'aime beaucoup l'italien ») et biographie

d'apprentissage (« J'ai appris l'allemand, mais je n'ai jamais pu l'enseigner aux enfants, parce que c'est toujours l'anglais »).

- 60 Le corpus⁴¹ des contes a ainsi été constitué par les PEc et leurs choix semblaient varier en fonction de leurs affects. Cependant, après discussion, il s'est avéré que le groupe, sans se consulter, a eu comme motivation principale la présence dans les contes d'éléments facilement identifiables par les enfants : animaux, objets ou membres de la famille.
- 61 Pour les versions françaises, les enseignantes déclarent avoir eu une certaine facilité à trouver les contes, principalement sous la forme d'albums de jeunesse : *Le petit sapin*, *Le grain de riz*, *Les trois grains de riz*, *Le festin de Noël*, *Baba Yaga*, *Les musiciens de Brême*, *1 000 ans de contes*⁴². Néanmoins, pour les contes en langues étrangères, mis à part *Una zuppa di sasso* [La soupe au caillou], les PEc ont eu besoin de faire les recherches sur internet, par exemple pour *Die Bremer Stadtmusikantenet* [Les musiciens de Brême], *Los músicos de Bremen* [Les musiciens de Brême].
- 62 Il est impossible de détailler ici toute la mise en place du dispositif. Les analyses sont toujours en cours, mais, nous pouvons déjà énoncer quelques constats, notamment par rapport à l'affranchissement de certaines PE par rapport à l'objet album pour raconter des histoires aux enfants. Les PE déclarent avoir découvert « un autre type de plaisir » à conter sans avoir besoin de support. Comme nous l'avons déjà dit, deux principales craintes marquaient leurs discours, avant la mise en place du dispositif, et ce, même pour le conte en français. D'une part, les enfants ne seraient pas en mesure de comprendre le récit et d'autre part, ils ne seraient pas attentifs, jusqu'à la fin du conte, en raison de l'absence d'images.
- 63 La formation, l'un des volets du projet, a consisté à accompagner les enseignantes dans l'appropriation (lecture, réécriture, transformations du texte) des contenus des albums (texte et image), avant de se libérer de ceux-ci afin de conter sans support. Il a fallu leur faire comprendre que l'écrit est figé (lors de la lecture) et que les illustrations sont une interprétation de l'illustrateur⁴³. L'oralité ouvre des voies : la voie d'une parole et d'une gestuelle vivante, mouvante et émouvante. Les PEc se sont progressivement octroyé le droit de réécrire, de transformer et d'adapter les récits, pour les rendre conformes à leurs objectifs (messages, effets auprès des enfants, prononciation, mémorisation, sonorités). Par exemple, lorsque le PE voulait insister sur un climat de classe qui devenait nuisible, il adaptait le conte (au moment de conter) pour faire apparaître plus d'éléments relatifs aux émotions : « dans son petit cœur il avait tellement de peine que cela le faisait pleurer, pleurer, pleurer ».

Réorganiser les pratiques

- 64 Lors de nos visites⁴⁴, pendant les moments de médiation, nous avons recueilli de nombreuses réactions des enfants. Nous avons constaté deux effets immédiats du dispositif : après le conte, une curiosité pour l'album correspondant, et un déclenchement de la parole pour dire que le père, la mère, la mamie ou eux-mêmes parlaient d'autres langues, notamment dans les écoles où le brassage linguistique et culturel était présent. Dans certains cas, les PEc étaient surprises d'apprendre l'existence d'autres langues présentes dans l'environnement familial des enfants : « Ma maman m'a déjà raconté cette histoire, parce qu'elle parle italien », « Je connais ces mots, maman dit souvent et papa rigole », « C'est de l'espagnol, parce que la maîtresse a parlé comme ma mamie ».

- 65 Afin de réorganiser leurs pratiques, nous pouvons déjà avancer que les PEc ont dû :
- S'autoriser à travailler un corpus en inscrivant leurs propres variantes,
 - Apprendre à faire vivre leurs variantes des contes,
 - Surmonter les contraintes du système scolaire (le temps, les représentations, l'espace, les diversités linguistiques, culturelles présentes dans la classe),
 - Libérer un moment (dans des journées très chargées) pour une pratique peu commune,
 - Ouvrir un espace à plusieurs langues,
 - Bousculer des habitudes : se mettre en danger en faisant parler le corps, s'imprégner d'autres langues, surmonter les difficultés en L2, changer le regard sur les enfants.

Conclusion

- 66 Les enseignants ont besoin, d'une manière générale, d'avoir le sentiment de maîtrise (contenus, pratiques, connaissances). Or, l'enseignant non spécialiste en langues est très souvent déstabilisé par les représentations qu'il a de ce que doit être l'enseignement/apprentissage des LE et celles-ci les conduisent, très souvent, à centrer les approches sur des aspects purement linguistiques (lexique, grammaire, phonologie) et à écarter la mise en place de pratiques d'interaction au sens large (communication, compréhension de l'autre, relations, affects, langages) pourtant indispensable à la maîtrise des LE.
- 67 Pour le PE, s'engager dans un dispositif qui propose des pistes mouvantes, c'est-à-dire qui changent en fonction des choix (individuels, contenus, contes, langues), sans qu'une clé générale, pour le fonctionnement des séances en LE, leur soit donnée, provoque des doutes (« Est-ce que les enfants vont apprendre/comprendre quelque chose ? », « Est-ce que je vais savoir prononcer correctement ? »).
- 68 Le conte, dans sa forme traditionnelle (à l'oral) contribue à relier langues, langages, discours, interaction, affects et peut servir de base pour un travail complet pour une approche des langues au CP. L'enseignant trouve par cette approche une manière de dépasser ses propres représentations et réussit à établir des objectifs dans la classe de LE. Néanmoins, selon les observations réalisées pendant la mise en place du dispositif, il semble indispensable qu'il puisse se préparer au contage à l'aide d'albums.
- 69 En guise de conclusion nous livrons ici quelques paroles des enfants :
- 70 « Quand on écoute l'histoire, on met les couleurs dans la tête », « J'aime quand la maîtresse raconte avec sa bouche, parce qu'on peut imaginer et dans le livre, il faut lire le mot », « Je préfère quand il y a des images, parce que je ne sais pas si ce que je pense est bon », « Je n'ai rien compris, mais je connais cette histoire », « C'est de l'espagnol, parce que la maîtresse a parlé comme ma mamie », « Je connais cette histoire, mais ma maman m'a raconté dans sa langue », « Parfois on se trompe, mais c'est pas grave », « La maîtresse raconte bien, mais elle a lu dans un livre avant et elle a tout appris », « Il y a des mots rigolos », « Je connais ces mots, maman dit souvent et papa rigole », « On comprend parce qu'elle fait des gestes et des bruits », « Elle raconte des histoires rigolotes », « Parfois ça fait peur », « Parfois c'est triste », « La fin était un peu bizarre et je ne sais pas si tu as fini le conte », « Un conte on imagine et une histoire on voit des images ».
- 71 Ces paroles d'enfants recueillies lors des entretiens et ensuite révélées aux PEc, les ont beaucoup rassurées par rapport à la pratique du conte, selon leurs déclarations.

NOTES

1. <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referenc-cecrl.html>
2. Dora François-Salsano, « Conter et imaginer pour appréhender les langues et cultures », in Magalhães dos Reis, Lima (dir.), *Culturas et Imaginários - Deslocamentos, interações e superpositions*, Rio de Janeiro, Editora 7 Letras, 2018, pp. 32-43.
3. Les enseignants visités dans les écoles déclarent systématiquement se sentir illégitimes pour enseigner les langues à écoles.
4. « Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le Cours Préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral », *Bulletin Officiel*, hors-série n° 3 du 19 juin 2008. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm.
5. Ces déclarations sont recueillies lorsque nous échangeons avec les professeurs des écoles, à qui nous rendons visite dans le cadre de l'accompagnement des stagiaires en formation.
6. Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette Éducation, CNDP, 1992.
7. Marie-Rose Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, La Découverte, 2002 puis Paris, Fayard, coll. « Pluriel », 2002.
8. Marie-Rose Moro, *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, Paris, P.U.F., coll. « Le Fil rouge », 1994.
9. Louis Porcher et Dominique Groux, *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1998, 2^e édition 2003.
10. Jacqueline Billiez, « Plurilinguisme et migrations. De la connaissance à la reconnaissance », dans : Marie-Anne Mochet et al. (dir.), *Plurilinguismes et apprentissages*, Lyon, ENS Éditions, 2005, pp. 169-182.
11. Jacqueline Billiez, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique », *VEI-Enjeux*, n° 130, 2002, pp. 87-101.
12. Habituellement, nous faisons ces recueils en formation initiale et en accompagnement des dispositifs de recherche.
13. Joëlle Aden, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », *Langages*, 2013/4 n° 192, pp. 101-110, disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>.
14. Hélène Trocmé-Fabre, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation, 1999, p. 240.
15. Jean-Marc Colletta et Anna Tcherkassof, « Les émotions : une problématique pluri- et interdisciplinaire », dans : Jean-Marc Colletta, Anna Tcherkassof (dir.) *Les émotions - cognition, langage et développement*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga Éditeur, 2003, p. 5.
16. H. Trocmé-Fabre, *Réinventer le métier d'apprendre*, op. cit., p. 80.
17. J. Aden, *De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues*, op.cit.
18. *Ibid.*

19. Paul L. Harris, « Penser à ce qui aurait pu arriver si ... », *Enfance*, n° 54(3), 2002, pp. 223-240.
20. Lien pour le descriptif complet : <http://www.espe.univ-nantes.fr/recherche/les-projets-de-recherche-s-inscrivant-dans-des-collaborations-nationales-1337319.kjsp?RH=1223642640840>.
21. 1. Relever et analyser les stratégies cognitives, linguistiques et culturelles présentes dans la pratique des enseignants et qui déterminent leurs actions. 2. Définir des pratiques pouvant être transposables à d'autres apprentissages. 3. Favoriser une meilleure approche des langues et cultures avec la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans la classe. Penser les relations avec le français et la valorisation des langues de la classe.
22. Les enseignantes ont suivi trois journées de formation avec deux conteuses : 29 septembre 2015, 2 octobre 2015 et 10 mai 2017. Elles ont appris à structurer et adapter un conte, à se positionner, à placer leur voix et à faire des gestes précis.
23. Outre les journées de formation, nous avons eu quatre rencontres de recadrage (25 novembre 2015, 15 septembre 2016, 17 octobre 2016, 18 janvier 2017) et une journée d'étude : « Les langues au CP : raconter, imaginer, ressentir pour enseigner et apprendre », <http://www.reseau-espe.fr/recherche/journees-d-etudes/les-langues-au-cp-raconter-imaginer-ressentir-pour-enseigner-et>.
24. Les enseignants avaient la liberté d'établir les objectifs linguistiques.
25. *Le grain de riz* d'Alain Gaussel a été épuré pour mettre en évidence un certain nombre d'adjectifs qualificatifs. Le texte de départ est consultable en ligne : http://ekldata.com/-PFIVqCleG3sFi0xtSnXp_ntMm4/Texte.pdf.
26. Nous sommes arrivés à cette conclusion après avoir discuté avec la conteuse qui a fait la formation.
27. Textes consultables en ligne : http://www.cndp.fr/fileadmin/user_upload/CNDP/catalogues/perrault/files/contes_perrault.pdf ; http://littecole37.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/littecole37/IMG/pdf/cendrillon_grimm.pdf ; http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Grimm_ContesMerveilleux2.pdf.
28. Maria Tatar, « The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tales », New Jersey, Princeton University Press, 2003.
29. Karin Hueck, « O lado sombrio dos contos de fadas », São Paulo, Editora Abril, 2016.
30. *Ibid.*
31. Camille Lacoste-Dujardin, « Quelques voies et modalités de la variation culturelle, l'exemple de contes kabyles : pensée métisse et migration ? », dans : Jean-Baptiste Martin, Nadine Decourt (dir.), *Littérature orale - Paroles vivantes et mouvantes*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2003, p. 24.
32. Jean-Baptiste Martin, Nadine Decourt (dir.), *Littérature orale - Paroles vivantes et mouvantes*, *op. cit.*, p. 13.
33. *Ibid*, p. 257.
34. Camille Lacoste-Dujardin, « Quelques voies et modalités de la variation culturelle, l'exemple de contes kabyles : pensée métisse et migration ? », *op. cit.*, p. 23.
35. *Ibid.*
36. Oro Anahory, « L'art du conteur est-il possible dans un monde de l'écriture et de l'image ? », dans : Jean-Baptiste Martin, Nadine Decourt (dir.), *Littérature orale - Paroles vivantes et mouvantes*, *op. cit.*, p. 181.

37. Martin Soares, « L'émotion dans les joutes oratoires » dans : Jean-Baptiste Martin, Nadine Decourt (dir.), *Littérature orale - Paroles vivantes et mouvante*, op. cit., pp. 157-177.
38. Oro Anahory, « L'art du conteur est-il possible dans un monde de l'écriture et de l'image ? », op. cit., pp. 179-189.
39. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/90/4/RA16_C3_FRA_17_lect_activ_contra_N.D_612904.pdf.
40. Langues choisies : créole réunionnais, espagnol, italien, occitan, roumain, allemand et malgache.
41. Ce corpus est encore en voie de constitution, étant donné que le projet n'est pas encore fini.
42. H.C. Andersen, et C. Gastaut, *Le petit sapin*, Paris, Flammarion, coll. « Les classiques du Père Castor », 2014.
- A. Gausse et R. Saillard, *Le grain de riz*, Paris, Syros jeunesse, coll. « Paroles de conteurs », 2006.
- A. Berton-Martin et V. Sanchez, *Les trois grains de riz*, Paris, Flammarion, coll. « Les p'tits albums du Père Castor », 2005.
- N. Dargent. et M. Le Huche, *Le festin de Noël*, Lausanne, P'tit Glénat/Ricochet, coll. « Vitamine », 2008.
- C. Palluy et M. Desbons, *Baba Yaga*, Toulouse, Milan, 2016.
- L. Fay et A. Vandewiele, *Les musiciens de Brême*, Paris, Auzou, coll. « Les p'tits classiques », 2014.
- T. While, E. Jadoul, C. Guibbaud, V. Guérin et F. Turrier, *1 000 ans de contes*, vol. 1, Toulouse, Milan, 2014.
- A. Vaugelade, *Una zuppa di sasso*, Milan, Babalibri, coll. « Bababum », 2012.
- Die Bremer Stadtmusikanten*, (s.d.). Repéré à : https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/pdf/die_bremer_stadtmusikanten.pdf.
- Cuentos infantiles (s.d.) *Los músicos de Bremen*. Repéré à : <http://www.cuentosinfantilesadormir.com/losmusicosdebremen.pdf>.
43. Ceci n'enlève en rien l'importance de l'album. La qualité de divers textes est indubitable et certaines illustrations font émerger des émotions de manière extraordinaire. Nous essayons d'ouvrir d'autres pistes pour son utilisation.
44. Nous avons réalisé trois visites dans chaque classe.

RÉSUMÉS

En France, la diversité linguistique et culturelle, et en particulier le bi-plurilinguisme, constitue une question qui intéresse plusieurs champs de la recherche. Elle donne lieu à de nombreuses réflexions à propos de la construction des compétences interculturelles et d'interaction, notamment en contexte scolaire. Afin d'agir sur les pratiques des professeurs des écoles du Cours Préparatoire, un dispositif de recherche a été mis en place, dans l'Académie de Nantes : « Langues, cultures et imaginaires au CP ». Il est expérimenté pour l'introduction des langues, par le biais des contes, en français et en langues étrangères.

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : langues, cultures, diversité, bi-plurilinguisme, interculturalité, interaction, école, cours préparatoire, imaginaire, contes

Index chronologique : XXIe siècle

AUTEUR

DORA FRANÇOIS-SALSANO

Université de Nantes – ESPE – CREN (2661)

4, chemin de Launay Violette – 44300 Nantes