



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère : activités pratiques à partir de *La Parure* de Guy de Maupassant

Sonia Rut Badenas Roig

Andrews University, Michigan, États-Unis

badenas@andrews.edu

<https://orcid.org/0000-0002-2495-8825>

Reçu le 30-01-2018 / Évalué le 14-02-2018 / Accepté le 26-03-2018

Résumé

L'utilisation de contes et récits de caractéristiques similaires, comme ressources d'apprentissage dans l'enseignement du français langue étrangère, offre d'importants avantages, par rapport à d'autres documents authentiques, même au niveau universitaire. Une sélection de contes élaborée à partir d'un choix judicieux présente des atouts non négligeables, compte tenu de son intérêt à la fois didactique, ludique et éthique. Un exemple pratique est exposé en détail avec des propositions d'exercices à faire en classe à partir du conte *La parure* de Guy de Maupassant.

Mots-clés : français langue étrangère, contes, exercices pratiques

Didáctica del cuento en la enseñanza del francés lengua extranjera: actividades prácticas a partir de *La Parure* de Guy de Maupassant

Resumen

La utilización de cuentos y de otros relatos cortos de características similares ofrece importantes ventajas, con respecto a otros documentos auténticos, en la enseñanza del francés lengua extranjera, incluso a nivel universitario. Una selección de cuentos elaborada a partir de criterios pertinentes presenta ventajas no despreciables, tanto desde el punto de vista didáctico como desde el lúdico y ético. Se ofrece para los profesores un ejemplo práctico, expuesto en detalle, con propuestas de ejercicios a realizar en clase a partir del cuento *La parure* de Guy de Maupassant.

Palabras clave: francés lengua extranjera, cuentos, ejercicios prácticos

Using short stories as a teaching tool in French as a second language: practical activities from *La Parure* by Guy de Maupassant

Abstract

The use of tales, short stories and other literary texts of similar characteristics offers important advantages, compared to other authentic documents, in the

teaching of French as a second language, even at university level. A selection of tales/short stories based on the right criteria presents relevant advantages, from a didactic viewpoint, as well as from a ludic and an ethical perspective. This article offers a practical and detailed example for teachers, with samples of exercises to be done in class, based on Guy de Maupassant's tale entitled *La parure*.

Keywords: French foreign language, tales/short stories, practical exercises

Introduction¹

Depuis la nuit des temps, l'utilisation de contes et récits pour distraire, pour enseigner ou pour transmettre des valeurs est commune à toutes les cultures. Les êtres humains ont toujours eu recours à des histoires, basées sur des expériences réelles ou imaginaires, dans le but de communiquer leurs connaissances ou leurs croyances aux jeunes générations. Comme l'écrit Roland Barthes (1966 : 1) :

Le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie.

C'est peut-être la raison pour laquelle nous trouvons dans toutes les sociétés un assortiment considérable de contes de tradition orale qui circulent toujours. Ces récits, élaborés à partir d'éléments historiques, magiques, réalistes ou fantastiques, véhiculent de diverses manières des intentions didactiques.

En tant qu'instrument didactique, le conte a donc sa place bien gagnée dans la classe de langue. En plus de piquer la curiosité de l'étudiant à explorer des possibilités séduisantes de l'expression orale et écrite, il facilite la tâche du professeur, lui permettant d'aborder d'une manière ludique des aspects aussi ardues pour certains que la phonétique, le lexique et la grammaire. Le conte captive l'attention d'une manière immédiate par son argument, il suscite l'envie d'en parler par son caractère naturellement communicatif et interpelle l'imagination grâce à son côté motivateur. Nous pouvons affirmer, avec Gómez Palacios (2001), que les narrations ont constitué un patrimoine de transmission de connaissances et de valeurs tout au long de l'histoire de l'humanité.

Malgré ces avantages, les contes (et la littérature en général) n'ont pas toujours joui de la reconnaissance qui leur est due comme recours didactiques dans l'apprentissage de langues étrangères. Il suffit de jeter un coup d'œil sur le parcours de

l'enseignement des langues étrangères dans l'histoire récente pour voir l'évolution suivie par la perception de la valeur didactique accordée à ce genre de ressources.

Le but de cet article est de montrer que le conte peut être un outil de grand intérêt en classe. Pour ce faire, dans une première partie, nous présentons un bref survol historique de l'utilisation du conte dans les méthodologies du français langue étrangère, ensuite nous exposons un rappel des avantages du conte par rapport à d'autres genres, et finalement, dans une troisième partie, nous partageons un exemple pratique de l'utilisation du conte en classe de langue, sous forme d'unité didactique. Précision que cet article s'inscrit dans le prolongement de notre étude publiée dans *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* (Badenas Roig, 2018) qui décrivait en détail les avantages des contes par rapport à d'autres genres dans l'enseignement du FLE. Ici nous allons plus loin en proposant une application pratique de la méthode, à partir du conte *La parure*, de Guy de Maupassant.

1. Historique de l'usage des contes dans les méthodologies d'enseignement des langues

La place accordée à la littérature dans l'enseignement des langues étrangères a suivi dans l'histoire un mouvement oscillant qui reflète les objectifs didactiques changeants des programmes d'études¹. Entre le XVIII^e siècle et le XIX^e siècle, le modèle traditionnel ou grammatical faisait un usage quasi exclusif de la littérature pour illustrer par des exemples les différents emplois de la langue. Le système consistait à mémoriser des règles de grammaire et à apprendre à écrire dans la langue étrangère en imitant les grands auteurs, puisque le but de l'étude d'une langue étrangère était surtout de garantir la compréhension et l'expression écrite. A cette époque-là, l'intérêt de l'étude de langues étrangères était en grande partie culturel et académique, laissant au second plan les besoins hypothétiques de communication de l'étudiant à un niveau colloquial et pratique.

En réaction contre ce modèle traditionnel se développe, au début du XX^e siècle, la méthode appelée « directe ». Les approches didactiques actives vont établir les bases des méthodes audio-orales et audiovisuelles qui surgiront par la suite. Les nouveaux systèmes s'efforcent de faciliter l'apprentissage de la deuxième langue de la même façon que la première a été apprise, c'est-à-dire en nommant tout ce qui entoure l'étudiant sans avoir recours à la traduction. Cette méthodologie donne priorité à la langue parlée face à l'écrite, et par conséquent exclut pratiquement de l'apprentissage les textes littéraires.

À partir des années 50, la méthode audio-orale se consolide en s'appuyant sur les théories linguistiques du distributionalisme et sur les théories psychologiques

de l'apprentissage conditionné popularisées par Skinner. Cette méthode donne toute la priorité à la langue parlée, en structurant l'enseignement de la langue étrangère sur le binôme stimulation-réponse. Son but est de créer des automatismes de langage grâce à des exercices mécaniques et structuraux de répétition, réalisés souvent dans le laboratoire de langues. Les nouveaux moyens technologiques (notamment le magnétophone) s'utilisent pour apprendre le vocabulaire par des associations entre image et parole. La traduction est évitée et les comparaisons entre la langue maternelle et la langue étrangère sont seulement abordées pour corriger les erreurs. L'usage de la littérature n'est pas envisagé.

La méthode audiovisuelle doit beaucoup aux réflexions du professeur Petar Guberina, de l'Université de Zagreb, et à celles du professeur Paul Rivenc (2003). Cette nouvelle approche prend comme point de départ le dialogue, en utilisant des supports visuels (des dessins ou des photographies de personnages en action) pour éviter d'avoir recours à la langue maternelle. L'objectif premier est l'acquisition de l'expression orale libre. La langue écrite est seulement abordée après beaucoup d'heures de classe, et les textes littéraires restent pratiquement exclus.

Dans les années 60 et 70, l'enseignement des langues découvre un nouveau cadre théorique à partir des thèses posées par Noam Chomsky dans sa *grammaire générative*. L'attention de la recherche s'oriente vers des objectifs structuraux. Les structures linguistiques et le vocabulaire deviennent ainsi les principaux foyers d'attention de l'enseignement. Dans les années 70 se développent les programmes appelés *notionnels* et *fonctionnels*, orientés vers l'organisation de l'enseignement autour de l'usage social de la langue. L'intérêt croissant sur les langues à fins éminemment pratiques (c'est-à-dire professionnelles, scientifiques et touristiques), contribue puissamment à ce que des textes immédiatement utilisables soient préférés, et à ce que les textes littéraires soient mésestimés encore davantage comme ressources didactiques. En réalité, le modèle notionnel-fonctionnel n'apporte pas une nouvelle méthodologie ni un objectif d'enseignement mais plutôt une nouvelle organisation de contenus.

Une grande révolution dans la didactique des langues se produit dans les années 80 avec le *modèle communicatif*. Nous devons l'introduction de la notion de *compétence communicative* dans l'enseignement des langues à l'anthropologue américain Dell H. Hymes. Les apports psychologiques du cognitivisme par opposition au behaviorisme commencent à s'intégrer dans l'enseignement scientifique des langues. Un facteur politique va servir de catalyseur au développement des nouveaux systèmes : en 1972 le Conseil de l'Europe charge un groupe d'experts de mettre sur pied un système efficace d'enseignement de langues étrangères pour adultes. C'est ainsi qu'à partir de 1975, les bases du *Threshold Level English* sont

formulées pour l'apprentissage de l'anglais. En 1976 ce seront celles du *Niveau Seuil* pour le français. À partir de là se construit progressivement le modèle communicatif d'enseignement des langues dans la Communauté européenne. Le concept part de la nécessité de répondre aux priorités pratiques des étudiants dans leur contexte de vie en tenant compte des diverses situations et registres de langue dont ils vont avoir besoin. Dans un premier moment, la littérature, comme moyen d'apprentissage, est repoussée, puisque le mouvement communicatif centre son attention sur tout ce qui représente une utilité pratique immédiate, sous prétexte que la langue des textes littéraires est trop éloignée des expressions fréquentes dans la communication quotidienne.

C'est seulement à partir des années 90 que la littérature commence à revenir dans les manuels de langues étrangères, bien que, comme le signale Naranjo Pita (1999), les textes choisis fonctionnent souvent comme de simples traits ornementaux d'intérêt plutôt culturel et presque exotique, dont surgissent à peine quelques propositions méthodologiques en rapport avec l'unité didactique. Par la suite, López Valero y Encabo (2002 : 86-7)² défendront ainsi l'inclusion de la littérature dans l'enseignement des langues :

Dans le domaine de l'enseignement de la langue et de la littérature, cette dernière devient une excellente ressource des compétences linguistiques, car elle enrichit l'utilisation de la langue et donne de nouvelles façons de voir la réalité. Par conséquent, nous devons investir dans le développement de la compétence littéraire de l'approche communicative que nous défendons.

À partir de ce moment commence une révision du rôle des textes authentiques, y inclus les textes littéraires, comme éléments intégrant de l'apprentissage normal d'une langue étrangère. Le *cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) encourage cette tendance en rappelant qu'une sélection intelligente de textes répond pleinement aux objectifs du modèle communicatif proposé par ce cadre.

Le CECR focalisé principalement sur l'action (*perspective actionnelle*) considère les usagers d'une langue surtout comme des *agents sociaux*. Dans le cadre des tâches et buts communicatifs proposés, il accorde aussi de la place à ceux qui sont plutôt d'ordre *ludique et esthétique*. Les activités qui s'y rattachent incluent explicitement³:

[...] écouter et lire à haute voix le texte écrit, parler du texte, réécrire ou raconter l'histoire d'une autre manière ou avec une fin différente, écrire des textes imaginatifs (chansons, histoires, bandes dessinées) à partir de l'histoire connue, jouer l'histoire sous forme de théâtre, etc. (p. 61).

Du point de vue méthodologique, le modèle communicatif contemple en même temps l'apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite. Puisqu'il est censé répondre aux besoins et intérêts de l'apprenant, il doit pouvoir l'aider à traduire ou produire des textes d'utilité immédiate, à rédiger des lettres officielles ou des demandes d'emploi, etc. Le professeur a ici la tâche de fournir des documents proches de ceux que l'on rencontre dans la vie quotidienne. Cela pour deux raisons :

- Premièrement, parce que le modèle communicatif veut enseigner une langue proche de celle de tous les jours, dans ses différents registres et situations. C'est pourquoi le modèle insiste pour que le professeur utilise des documents authentiques, qui n'aient donc pas été rédigés de toutes pièces pour la classe, mais qui appartiennent à la vie quotidienne : des articles de presse, des prospectus publicitaires, des affiches, des chansons, des recettes de cuisine, des anecdotes, etc.
- Deuxièmement, parce que l'utilisation de documents authentiques favorise l'autonomie de l'apprenant, lui fournissant des ressources réutilisables en dehors de la classe. Il est invité, par exemple, à faire des hypothèses d'anticipation, comme celles que suscite la lecture du titre d'un article pour en déduire le contenu. Avec les documents authentiques, audibles et écrits, l'exploration du texte devient plus utile et gratifiante.

En adoptant le modèle communicatif, ce que nous apprécions le plus dans les travaux pratiques basés sur des contes et des nouvelles c'est leur versatilité, à cause de la grande variété d'exercices pratiques possibles qui stimulent la vraie communication entre étudiants et encouragent leur autonomie. Selon Morrow (1981) ce qui caractérise une activité communicative efficace est sa capacité d'échanger une information, suite à un choix conscient de ce qui est dit et de la manière de le dire. Dans ce modèle, la littérature n'est plus un répertoire de textes à traduire mais, comme le dit Bamidele (2009 :16), « une expérience par laquelle les étudiants essaient de donner un sens à leurs vies en plus de construire une identité individuelle et collective ».

Sans doute grâce à la généralisation du modèle communicatif, ces dernières années on a pu observer dans la didactique des langues étrangères un courant intéressant de récupération des textes littéraires comme instruments d'acquisition du langage, surtout à partir des niveaux supérieurs. Albaladejo (2007 :1) décrit ainsi ce mouvement de retour dans le cas de l'espagnol :

La présence marginale de la littérature dans les manuels d'enseignement de l'espagnol langue étrangère et son emploi limité dans les classes a provoqué la réaction de nombreux auteurs qui revendiquent le potentiel didactique des textes littéraires pour l'enseignement E/LE⁴.

Comme Pérez Cabello (2009) l'a fait remarquer, apprendre une langue consiste finalement à apprendre à communiquer et à entrer en relation avec les autres. Or, le conte provoque une ambiance idéale pour le développement de situations communicatives au moyen desquelles l'étudiant intègre en même temps ses capacités linguistiques, sociales et culturelles. La nature même du récit, enraciné dans la culture, la tradition ou le folklore d'un peuple, stimule d'une manière immédiate tout exercice interculturel.

Un nombre croissant d'auteurs, comme Relat (2006), Vilas (2009) ou Ortega Larrea (2007), préconisent l'usage de contes dans les classes de langues étrangères pour des enfants et des adolescents. Certains, comme Pageaux (2005), Favret (2006) et Anastassiadi (2006), les utilisent aussi pour travailler avec des adultes, mais ils se limitent à s'en servir pour développer la compréhension et l'expression orale. D'autres les utilisent seulement en tant que textes littéraires, pour en faire des analyses textuelles ou stylistiques, comme Jimenez (2007), Gamoneda (2009), Lence (2007), etc⁵. Val Julian (1998) compte parmi les rares auteurs qui intercèdent pour l'utilisation de contes et *nouvelles* dans la salle de classe, et regrette leur absence des manuels de langue. Son principal argument en faveur de ce genre de récits est leur brièveté, car théoriquement, un seul cours devrait suffire à faire découvrir pleinement chacun de ces textes, dans leur autonomie littéraire, avec l'avantage indéniable de travailler chaque fois avec une œuvre complète.

Dernièrement, *French Review* et *CSCTFL Report* ont publié aussi plusieurs articles sur l'utilisation de contes et *nouvelles* dans la classe de français sur divers objectifs. Entre autres, Maizonniaux (2016) fait une réflexion sur la réécriture de contes de fées, alors que Brunet et Dobrenn (2015) ont analysé les exploitations didactiques possibles du *Petit Poucet* et sa toute dernière version au cinéma.

En synthèse, nous observons un intérêt relatif, mais croissant, pour l'utilisation du conte dans l'enseignement des langues étrangères.

2. Les avantages du conte en classe de français langue étrangère

Notre expérience comme professeur de français langue étrangère (FLE) en Italie, en France et aux États-Unis nous a démontré l'utilité des récits brefs, que ce soient des contes, des nouvelles, des paraboles ou des fables. Nous avons toujours constaté les multiples avantages de l'exploitation de contes dans l'enseignement du français par rapport à d'autres types de textes, et ceci pour jeunes universitaires. Nous en résumons les plus intéressants pour nous.

2.1. Les avantages didactiques

La brièveté du texte est très séduisante pour les jeunes lecteurs. Les contes semblent beaucoup plus accessibles et attrayants que la plupart des textes littéraires, romans inclus, compte tenu de leur longueur et de leur genre. Comme disent Collie & Slater (1983 : 195)⁶ : « il est moins intimidant pour un lecteur étranger de s'attaquer ou relire les contes lui-même, et ils sont plus accessibles lorsqu'ils sont donnés comme devoirs à faire à la maison. Les élèves ressentent ce sentiment d'accomplissement en arrivant à la fin d'une œuvre complète beaucoup plus tôt ». Leur concision permet de lire un récit dans son intégrité en une seule classe. Du point de vue du professeur, cela facilite et encourage la tâche de varier les styles des contes lus au cours d'un trimestre ou semestre.

La nature du récit fait appel à l'imagination, le suspense captive le lecteur, l'invitant à poursuivre la lecture pour en connaître le dénouement. Brasley et Debailleul (1999) parlent de la magie du conte. Pour Anderson Imbert (1992 :25)⁷ le plus important pour le lecteur est « [...] apprendre tout ce qui s'est passé et en une seule fois⁸ ». González Gil (1986: 196)⁹ souligne aussi plusieurs raisons pratiques pour utiliser le conte en classe. Il considère que dans notre culture occidentale où le rationnel prédomine, « le conte réhabilite la fantaisie et répond, en particulier, aux besoins de fantaisie et magie des enfants ».

La structure littéraire du conte est habituellement simple et facile à suivre. L'intrigue, généralement limitée à un seul personnage et un seul événement facilite la concentration de l'attention. Car, comme Bearn (1970 :7) l'a bien démontré, « L'art de la nouvelle est d'arracher à la vie d'un personnage le moment crucial où il devient un sujet de drame ou de comédie ».

En tant que complément aux travaux de classe, les contes se montrent plus efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire. Ils stimulent la mémoire parce que le contexte aide à se souvenir.

La prééminence de la parole, seule protagoniste du genre narratif, est un point non négligeable à considérer dans une société de l'image car « La meilleure façon d'améliorer votre connaissance d'une langue étrangère est d'aller vivre parmi ses locuteurs. Le cas échéant, la meilleure façon d'y parvenir est de lire beaucoup » (Nuttall 1982: 168)¹⁰. Il s'agit surtout d'apprendre à dire ce que l'on veut dire. Comme l'a si bien exprimé Jean-Paul Sartre (1948: 30) « On n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine façon. Et le style, bien sûr, fait la valeur de la prose ».

2.2. La composante ludique

Le caractère ludique, particulièrement perceptible dans les contes de tradition orale, est un grand attrait. Selon González Gil (1986: 197)¹¹: « Le conte est un divertissement et doit entrer en classe en tant que tel ». Barrière (2005 :1) indique que « Les contes appartiennent à l'imaginaire collectif et sont présents dans toutes les cultures. Les utiliser et exploiter leur trame permet d'aborder l'écrit en autorisant l'entrée du merveilleux en cours ».

Martínez et Ezquerro (2002 :9)¹² ajoutent que « Changer la salle de classe en un atelier de travail crée un climat ludique, stimule la créativité et la spontanéité des étudiants. La classe traditionnelle est substituée et les fruits sont bons ». Les étudiants demandent plus de travaux et se montrent intéressés par les lectures proposées.

2.3. La composante culturelle et éthique

Certains contes, traditionnels surtout, ont un fond éthique ou une morale. Gilroy et Parkinson (1996 :215)¹³ assurent que « beaucoup d'écrivains soulignent l'important rôle que la littérature a dans l'éducation de la personne toute entière ». Wajnryb (2001:16)¹⁴ affirme que : [...] *les thèmes sociaux, moraux et relationnels qui sont derrière les histoires se placent au-dessus des cultures locales. Trouver un compagnon de vie, vieillir, la mort - ces problèmes appartiennent à toute culture. [...] Les soucis généraux et les joies communes de l'humanité occupent une partie importante des contes de tradition orale.*

L'expérience nous montre que l'enrichissement culturel apportée par les contes, surtout quand il s'agit de contes littéraires ou de contes appartenant à d'autres cultures ou époques, est indéniable. Morote et Labrador (2007:30)¹⁵ affirment que « [...] l'utilisation de textes littéraires dans les classes est un moyen de transmission culturelle dont on ne peut pas se passer, étant donné que quand on parle de littérature on parle de langue et on parle de culture, notion inséparable ».

En somme, le conte se prête mieux que d'autres textes à travailler dans trois dimensions fondamentales pour tout acte éducatif complet : la dimension didactique, la dimension ludique et la dimension éthique. Tout d'abord, la nature même des contes invite les étudiants à les écouter ou à les lire, à chercher à les comprendre, et à réfléchir sur les situations dont ils parlent, et par conséquent à s'exprimer à leur sujet tant oralement que par écrit. Ce qui signifie d'emblée que l'usage des contes motive l'apprenant, facilite la dimension didactique dans le processus de l'apprentissage. D'autre part, le caractère ludique de ces récits contribue à

intéresser les étudiants, voire même à les intriguer, et par là à « déscolariser » la lecture, qui devient non plus une matière d'étude mais une distraction ou un jeu. Finalement, les thèmes si variés de ces textes suscitent la réflexion sur des sujets d'intérêt éducatif relatifs à la culture, aux différentes manières de concevoir la vie, et de ce fait aux valeurs humaines. Ce qui ajoute au processus d'apprentissage en classe une dimension humaine nullement négligeable.

Une fois les avantages de l'utilisation du conte rappelés, nous allons présenter maintenant un exemple pratique qui montre comment nous appliquons un conte à l'apprentissage du français langue étrangère dans nos propres cours. Il est sous-entendu que nos propositions ne sont que quelques idées, d'autres possibilités étant tout aussi recommandables, tout dépend de la créativité du professeur et des étudiants.

3. Un exemple pratique tiré de *La Parure* de Guy de Maupassant

Malgré la spécialisation croissante de l'enseignement du français langue étrangère au niveau universitaire dans des domaines aussi divers que le français pour affaires, tourisme, etc., nous avons vérifié l'utilité des contes et récits brefs dans la didactique générale de la langue.

Les contes, qu'il s'agisse de contes d'auteur, de tradition orale ou autre, peuvent s'inclure dans toute sorte d'unités didactiques sélectionnés à cette intention pour différentes raisons. Ils peuvent nous servir à présenter des aspects vus en classe au long de la leçon, mais sans jamais oublier que leur but principal n'est pas, en premier lieu, la grammaire ou le vocabulaire mais le plaisir des apprenants à la lecture d'une histoire captivante.

Pour illustrer ce point nous allons prendre pour exemple une exploitation didactique du conte *La parure* de Guy de Maupassant. Cette expérience didactique a été réalisée à plusieurs reprises, avec des étudiants universitaires des niveaux B1 et B2, aux États-Unis.

Nous avons toujours procédé en trois étapes : pré-lecture, lecture et post-lecture. Après la lecture du conte, nous avons proposé également le visionnage du téléfilm *La Parure* par Claude Chabrol. Ces deux activités nous permettent, à ce stade, de travailler la compréhension et l'expression écrites, la compréhension et l'expression orales, en même temps qu'elles suscitent l'interaction des étudiants avec le professeur et des étudiants entre eux. Les réactions à la lecture et au visionnage du film seront observées par des prises de notes utiles pour le professeur.

Phase de pré-lecture :

1. *Le titre.* Dans la phase de pré-lecture nous commençons par commenter le titre du conte, à partir de la question : Qu'est-ce qu'une parure ? (Vocabulaire). Et ensuite, nous lançons une anticipation sur le sujet et le genre du conte (policier, romantique, comique... ?).
2. *L'auteur et son contexte historique.* Si la classe dispose d'ordinateurs, nous demandons aux étudiants de se mettre en groupes de deux ou trois et de préparer une fiche technique sur le conte et sur la période dans laquelle il se situe. Ils doivent aussi chercher des informations essentielles sur l'auteur. On peut leur donner 10-15 minutes pour cette tâche. Leur compte rendu sera présenté par écrit. Tout doit contribuer à déclencher une ambiance d'expectation et susciter l'envie de lire le conte. Cette démarche permet en même temps de pratiquer le travail en équipe, à partir des démarches de collaboration.
3. *Rapprochement personnel.* Une accroche possible est celle de lancer une discussion en posant des questions sur des situations réelles et personnelles en relation avec le thème du conte pour en introduire le sujet à un niveau plus personnel. *La parure* se prête à discuter sur beaucoup de sujets à portée existentielle : la vérité derrière les apparences, la gestion de l'argent, l'honnêteté dans nos rapports affectifs, l'honneur, etc. En fonction du niveau du groupe et des intérêts de celui-ci, on peut guider la conversation vers un sujet ou un autre.

Une question simple avec laquelle on peut facilement situer le conte en contexte pourrait être celle-ci : « Est-ce que quelqu'un t'a déjà prêté un objet et tu l'as perdu, cassé, ou taché ? Raconte l'histoire et explique comment tu t'en es sorti. As-tu dit la vérité à ton ami ? Pourquoi oui ou pourquoi non. » Cette partie peut se faire tant à l'écrit qu'à l'oral. Cela dépend des objectifs didactiques du professeur. L'intérêt de ce genre de questions est qu'elles rapprochent le texte de la réalité des élèves, leur permettant de réfléchir sur eux-mêmes, rendant ainsi l'apprentissage plus complet, dans le cadre d'une formation globale de la personne.

Phase de lecture

Pour la phase de lecture, nous aimons proposer une lecture du texte en entier à haute voix devant la classe. Cet exercice permet de travailler la prononciation. Certains élèves auront sans doute plus de facilité que d'autres mais en général, la correction de la prononciation est appréciée.

Pendant la lecture nous pouvons faire des pauses pour éclaircir des doutes sur le vocabulaire, ainsi que pour observer des aspects littéraires et culturels pertinents, etc. Nous ferons une pause après l'épisode du bal pour permettre aux étudiants de s'interroger sur ce qui s'est passé avec le collier et d'imaginer la suite de l'histoire. La fin du texte sera ensuite une surprise pour la plupart des lecteurs. Il est intéressant de noter leurs réactions et de les laisser échanger leurs idées par rapport à leurs propres points de vue.

Questions possibles :

- Lire jusqu'au moment où Matilde perd le collier. « Qu'est-ce qui s'est passé avec le collier ? » Écris tes propres hypothèses et commente-les avec la classe.

Imagine la fin de ce récit. Écris ta propre version.

Phase de post-lecture

C'est ici que le conte se rend utile pour une communication réelle entre apprenants et avec le professeur sur la culture et les valeurs. Le conte ouvre la porte et permet de parler de la vraie vie des apprenants, sur leurs idées, leurs valeurs, etc.

- Pourquoi les Loisel ont-ils caché la vérité à Mme Forestier ? Auriez-vous fait la même chose ? Auriez-vous remboursé le collier sans en parler au propriétaire ?
- Que représente le collier dans le conte et à quoi peut-on comparer cela aujourd'hui ? Quel objet jouerait un rôle similaire à celui du collier aujourd'hui ?
- Quelle est l'importance que vous attribuez à l'argent dans votre vie ?
- Quelle est l'importance que vous donnez à la position sociale des gens que vous côtoyez dans votre vie ?
- Actualisez ce conte. Créez un autre conte qui se déroule de nos jours dans lequel une situation semblable se produit.
- Imaginez une autre fin à cette histoire et écrivez-la.

Phase de visionnage

Il existe sur *YouTube* une version cinématographique du conte *La parure* réalisée par Claude Chabrol. Comme activité complémentaire à la lecture du conte, on peut proposer son visionnage. Le film dure à peine 30 minutes. Après son visionnage nous proposons de réagir à la réalisation du téléfilm, c'est-à-dire de commenter les avis des étudiants sur la manière dont le conte de Maupassant a été rendu par ce film. Le visionnage se fait en classe, sans sous-titres.

Les différentes réactions face au film servent de point de départ à d'imprévisibles exercices de conversation :

- Est-ce que tu préfères le film ou le conte ? As-tu mieux compris le conte grâce au film ou vice versa ?
- Le film est-il fidèle au texte ?
- Penses-tu que les personnages sont bien caractérisés ?
- Penses-tu que ces dix années de travail ont changé Mme Loisel ? Dans quel sens ?

Ces quelques échantillons nous semblent suffisants pour montrer la versatilité du conte comme ressource didactique et les nombreuses possibilités de travail avec des contes, non seulement en classe de français, mais dans n'importe quelle classe de langue étrangère.

Conclusions

Comme nous l'avons vu, les contes récupèrent peu à peu leur pouvoir en classe, en tant que moyens de développement de la compréhension et de l'expression écrite et orale. Aujourd'hui, il y a de plus en plus d'enseignants qui les utilisent à cause de leurs dimensions facilement gérables, leurs caractéristiques littéraires, leurs apports culturels et la capacité de susciter l'interaction entre les étudiants et avec le professeur.

D'une manière générale, après avoir employé des contes en classe pendant longtemps, nous avons pu observer que ces textes sont bien compris par les étudiants, et préférés de loin à d'autres textes classiques plus volumineux. Les étudiants posent peu de questions de compréhension pendant la lecture parce que le contexte aide à la compréhension. Les contes sont si appréciés que les étudiants en demandent encore. Ils suscitent facilement l'interaction entre les étudiants et favorisent la création d'un esprit de cohésion dans le groupe. Finalement nous avons observé que les contes aident à fixer le vocabulaire et la grammaire et contribuent à développer l'expression orale et écrite. Car ils stimulent spontanément la créativité des étudiants !

Pour les professeurs qui aiment utiliser les nouvelles technologies, il y a d'innombrables possibilités additionnelles à partir de contes. Nombreux sont les sites qui exploitent déjà les contes comme les fiches pédagogiques « contes et histoires » dans le *Point du FLE*, TICs en FLE, ou *Conte-moi*. Mais chaque professeur peut également créer son propre matériel. Ou même se lancer dans la création d'un blog de classe où les contes écrits par les élèves sont publiés dans le cyber espace. Certains de nos

étudiants se sont mis à illustrer eux-mêmes, ou avec leurs collègues, leurs propres contes sous forme de BD en utilisant les plateformes comme « storyboardthat ». Castañeda et Rojas-Miesse (2016) ont exploré dans « *Digital Story Telling in the Foreign Language Classroom* » les avantages de cet outil.

Il nous semble que, dans une société fascinée par l'image, le conte a encore beaucoup d'avenir devant lui. Il continuera à faire découvrir à nos étudiants la magie de la parole, les aidera dans la maîtrise d'une langue étrangère aussi riche culturellement que le français et contribuera à leur éducation intégrale.

Bibliographie

- Albaladejo García, M. D. 2007. «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». Marco ELE. *Revista de didáctica ELE*. n° 5, p. 1-51.
- Anastassiadi, M. C. 1997. « Le conte : pour apprendre aux débutants à communiquer ». *Le français dans le monde*, n° 292, p. 38-42.
- Anastassiadi, M. C. 2006. « Le conte, un atout pour l'oral ». *Le français dans le monde*, n° 347, p. 27-36.
- Anderson Imbert, E. 1992. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Badenas Roig, S. 2015. *El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València: [En ligne]: <https://riunet.upv.es/handle/10251/59064> [Consulté le 16 janvier 2018].
- Badenas Roig, S. 2018. « El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera. » *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 13, p. 21-30. [En ligne] : <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/8694/10278> [Consulté le 15 octobre 2018].
- Badimele Oyewo, D. 2009. *Competencia Literaria, Literatura. Hipertextual y Microrrelatos en el aula de ELE*. Memoria de Master MEELE. Madrid : Universidad Nebrija.
- Barrière, I. 2005. « Conte collectif ». [En ligne] : <http://edufle.net/conte-collectif.html>, [Consulté le 28 janvier 2018].
- Bartes, R. 1966. « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communication*, vol. 8 (Numéro thématique *Recherches sémiologiques : l'analyse structurales du récit*), p. 1-27.
- Bearn, P. 1970. « Pourquoi ne pas définir une bonne fois l'art d'écrire une nouvelle ». *Passerelle*, n° 2, p. 5-24.
- Brasley, E., Debailleul, J-P. 1999. *Vivir la magia de los cuentos. Cómo lo maravilloso puede transformar nuestras vidas*. Madrid: EDAF.
- Brunet, M-L., Dobrenn, A. 2001. « Les petit Poucet de Charles Perrault (1697) et Olivier Dahan ». *French Review*, 3(4). [En ligne] : <http://frenchreview.frenchteachers.org/Documents/ArchivesAndCurrentIssue/Le%20petit%20Poucet%20-%20Brunet%20et%20Dobrenn.pdf>, [Consulté le 28 janvier 2018].
- Castañeda, M., Rojas-Miesse, N. 2016. « Digital Story Telling in the Foreign Language Classroom » *CSCFRL Report*, 1(1), p.131-146.
- Collie, J., Slater, S. 1987. *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo (versión castellana), Madrid : Instituto Cervantes.
- Favret, C. 2006. « Comprendre la magie du conte en classe ». *Le français dans le monde*, n° 347, p. 32-33.

- Gamonedo Lanza, A. 2009. « Couples et doubles. Tournier et les articulations du conte ». *Çédille* 5, p. 127-145. [En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/cinco/gamonedo.pdf> [Consulté le 28 janvier 2018].
- Germain, Cl. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International.
- Gilroy, M., Parkinson, B. 1996. « Teaching Literature in a Foreign Language » In: HOOPER J, Ed. *Language teaching*, Vol. 29, (n° 4, octobre 1996), p. 213-225.
- Gómez Palacios. 2001 (4^e édition). *Taller de narraciones. Mitos, leyendas y poemas*. Madrid. Ediciones CCS.
- González Gil, M. D. 1986. «El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura». *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, p. 195-208.
- Grandcolas, B. 1980. « La communication dans la classe de langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, n° 153, p. 53-57.
- Jimenez, D. 2007. « La anecdota, un género breve : Chamfort ». *Çédille. Revista de estudios franceses*, n° 3, p. 9-13. [En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/tres/djimenez.pdf> [Consulté le 28 janvier 2018].
- Lence Guilbert, M. A. 2007. «De la anecdota al relato: la *petite maison* en la narrativa libertine ». *Çédille* n° 3, avril. p. 85-106. [En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/tres/lence.pdf> [Consulté le 28 janvier 2018].
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E. 2002. *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro EUB.
- Martínez Ezquerro, A. 2002. *Didáctica de las figuras retóricas. Actividades para el aprendizaje creativo de las figuras fonológicas*. Barcelona : Octaedro EUB.
- Maizonniaux, C. « Les Contes d'hier et leurs réécritures contemporaines : quelle pertinence pour l'enseignement-apprentissage du FLE ? ». *French Review*, 4(4), p. 56-76.
- Melero Abadía, P. 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Morgan, J., Rinvolucrí, M. 1983. *Once upon a time. Using stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morote, P., Labrador Piquer, M. J. 2007. «La literatura, algo más que un recurso lingüístico en las aulas de E/LE». In: *Actas del Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, p. 29-49.
- Morrow, K. 1981. « Principles of communicative methodology. In K. Johnson and K. Morrow (eds.), *Communication in the Classroom*. 7. Harlow: Longman.
- Naranjo Pita, M. 1999. *La poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nuttal, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational.
- Ortega Larrea, A. 2007. «Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros». In: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de las Enseñanza para extranjeros*. University of Virginia-HSP et Universidad Católica de Valencia (17-19 mai 2007).
- Pageaux, O. 2005. « Le conte en classe de langue (FLE) ». [En ligne] : <https://www.Edu.FLE.net>. [Consulté le 28 février 2018].
- Pérez Cabello, A.-M. 2009. *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona : Hirsori.
- Relat, H. 2006. « Réussir en classe avec le conte. Expérience pratique ». *Le français dans le monde*, n° 347, p. 34-35.

Rivenc, P. 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, vol. 3 : La méthodologie* (Col. Pédagogies en développement), De Boeck Supérieur.

Taylor, E. K. 2000. *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.

Val Julian, C. 1998. « La nouvelle en classe de langue ». *Les Langues Modernes*, 2/1998, p. 6-14.

Vilas Eiroa, P. 2009. *Los usos del cuento y de las tareas comunicativas en la enseñanza de español a niños* (Mémoire de maîtrise), Universidad de León: FUNIVER.

Wajnryb, R. 2001. *Stories. Narrative Activities in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sitographie [Dernière consultation le 28 janvier 2018]

María José. « Les contes de fées : Expositions virtuelles de la B.N.F. ». In : *TICs en FLE, le blog de M^a José*. [En ligne] : <http://ticsenfle.blogspot.com/2010/05/les-contes-de-fees-sur-le-site-des.html>

María José. « Charles Perrault, et ses contes : lire, écouter, télécharger ». In : *TICs en FLE, le blog de M^a José*. [En ligne] : <http://ticsenfle.blogspot.com/2015/07/charles-perrault-et-ses-contes-lire.html>.

Deci-dela Ed. « Conte-moi » [En ligne] : <https://www.conte-moi.net/>

Weinachter, H. « Contes et histoires, Fiches pédagogiques ». In : *Le point du FLE : apprendre et enseigner le français...et les langues*. [En ligne] : <https://www.lepointdufle.net/penseigner/contes-fiches-pedagogiques.htm#idees>.

Notes

1. Pour une introduction générale au sujet, voir Sylvie Liziard et Ștefania Rujan (2009), « La littérature en classe de langues dans une approche communicative » dans *Diacronia.ro*, Valahia University Press, p. 1-5 ; cf. Marie-Claude Albert et Marc Souchon (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris : Hachette (Collection Français Langue étrangère n° 110) ; Amor Séoud (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier-Didier, LAL.

2. «En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, esta última se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Por tanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo que por nosotros es defendido».

3. «[...] escuchar y leer en voz alta el texto escrito, hablar acerca de dicho texto, volver a contar y escribir la historia de otra forma o con otro desenlace, escribir textos imaginativos (canciones, cuentos, historietas) a partir del relato conocido, representar la historia en forma de teatro (p. 61)».

4. «La presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera y su escaso uso en las aulas ha provocado la reacción de numerosos autores, que reivindican el potencial didáctico de los textos literarios para la enseñanza de *E/LE*».

5. Voir *Synergies France* (Revue du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), n° 7, 2010, sur le sujet « Vitalité du conte à l'aube du XXI^e siècle : du pastiche à la parodie, » coordonné par Myriam Tsimbidy et Dominique Ulma. [En ligne] :

6. « They are less daunting for a foreign reader to tackle or to reread on his or her own, and are more suitable when set as home tasks. Students get that feeling of achievement at having come to the end of a whole work much sooner ».

7. «[...] enterarse de lo sucedido y de una sola vez».

8. Voir aussi Sheila Trahar, «La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior», en *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol 14, n° 3 (2010), <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART3.pdf>.
9. «En nuestra cultura occidental donde predomina lo racional, el cuento rehabilita lo fantástico y responde, en particular, a las necesidades de fantasía y magia de los niños».
10. « The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it ». (Nuttall 1982: 168).
11. «El cuento es una diversión y debe de entrar en clase como tal».
12. «Cambiar el aula en un taller de trabajo crea un clima lúdico, fomenta la creatividad y espontaneidad de los alumnos. Se sustituye la clase tradicional y los frutos son buenos. Los chicos demandan más tareas y se muestran muy interesados por las lecturas propuestas».
13. « Many writers point out the important role the use of literature has in educating the whole person ».
14. « Aside from the common time-ordered story structure discussed earlier, the social, moral and relational themes that lie behind the stories tend to rise above local cultures. Finding a spouse, coming of age, dealing with death and loss - such concerns are issues in any culture. [...] The general struggles and joys common to humanity occupy an important place in folktales ».
15. «El empleo de textos literarios en las aulas es un medio de transmisión cultural, del que hoy no se puede prescindir, pues cuando hablamos de literatura, hablamos de lengua y hablamos de cultura, noción que no podemos relegar».