

Les contes en tant qu'outil pédagogique pour le FLE**Aisha Saad****Warida Ali**

aisha.saad@uob.edu.ly

Oureda.ali@uob.edu.ly

Université de Benghazi

Faculté des langues

Département du français

ARTICLE INFO**Received:** 15-11-2025**Accepted:** 22-11-2025**Published:** 02-12-2025**ABSTRACT**

In the context of this study, seven tales from different cultural traditions were integrated into the university curriculum in the French department in Benghazi during the fourth semester. Students were requested to narrate these stories their own way. The results show that using tales enriches the students' vocabulary, allows them to appropriate varied grammatical structures, and to develop their oral fluency. A number of challenges were noted in pronunciation, use of verb tense, and employment of pronouns. However, learners made a progress in organizing their discourse and memorizing the stories. Concepts of repetition, hesitation, and immediate self-correction demonstrate learners' devoted efforts at reflection and linguistic adaptation. The analysis of oral productions reveals that tales constitute an effective didactic tool in teaching French as a foreign language.

keywords: Didactics of FFL (French as a Foreign Language), tales, linguistic skills, oral production**المخلص**

في إطار هذه الدراسة، قمنا بإدماج سبع حكايات من ثقافات مختلفة في المنهج الجامعي بقسم اللغة الفرنسية في بنغازي خلال الفصل الدراسي الرابع لسنة 2023. بعد دراستها دُعي الطلاب لسرد هذه الحكايات بأسلوبهم الخاص. تُظهر النتائج أن الاستعانة بالحكايات تُثري مفردات الطلاب، وتساعدهم على التمكن من تعلم تراكيب نحوية متنوعة، وتمكنهم من تطوير قدرتهم على التحدث. بالرغم من وجود بعض الصعوبات، خاصة في النطق، وصعوبات استخدام الأزمنة الفعلية، واستعمال الضمائر، فإن الطلاب يحرزون تقدماً في السرد وفي تذكر أحداث القصص. وتظهر ظواهر التكرار، والتردد، والتصحيح الفوري جهود الطلاب في التفكير والتكيف اللغوي. يكشف تحليل السرد الشفوي أن الحكايات تمثل أداة تعليمية فعالة في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، الحكايات، المهارات اللغوية، الإنتاج الشفوي، استراتيجيات الخطاب

Résumé

Dans le cadre de cette étude, sept contes issus de différentes traditions culturelles ont été intégrés au programme universitaire au département de français à Benghazi au cours de quatrième semestre en 2023. Les étudiants ont été invités à raconter ces contes à leur façon. Les résultats montrent que le recours aux contes enrichit le lexique des étudiants, leur permet de s'approprier des structures grammaticales variées et de développer leur aisance à l'oral. Malgré des difficultés persistantes, notamment en prononciation, en usage des temps verbaux et en emploi des pronoms, les apprenants progressent dans la structuration de leur discours et la mémorisation des récits. Les phénomènes de répétition, d'hésitation et d'auto-correction immédiate témoignent de leur effort de réflexion et d'adaptation linguistique. L'analyse des productions orales révèle que les contes constituent un outil didactique efficace dans l'enseignement du FLE.

Mots clés

Didactique du FLE, contes, compétences linguistiques, production orale, stratégies discursives

Stories as a Teaching Tool for FFL (French as a Foreign Language)

Introduction

Cette recherche vise à décrire l'impact d'utiliser les contes dans une classe de FLE chez les étudiants du département de français à Benghazi. Elle se base sur l'analyse des données de la narration des contes étudiés en classe. L'objectif de notre étude est d'explorer les contes comme instrument pédagogique pour présenter son effet sur la compétence linguistique des étudiants. Il s'agit de proposer une approche ludique face à des programmes académiques exigeants, de dynamiser l'environnement d'apprentissage et d'enrichir notre expérience d'enseignement.

La problématique centrale réside dans les défis rencontrés par les étudiants lorsqu'ils racontent des contes en français, notamment avec un taux de vocabulaire limité. Nous avons donc posé cette question : Quel est l'impact de l'exploitation didactique des contes sur la compétence linguistique des apprenants du FLE à Benghazi ?

Pour y répondre, nous avons intégré, durant l'année universitaire 2023-2024, sept contes issus de diverses cultures dans le module d'« Atelier » destinés aux étudiants de quatrième semestre.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons la littérature et les contes dans l'enseignement des langues, avant d'exposer notre expérience pédagogique et d'analyser les données recueillies.

1. La littérature et les contes dans l'enseignement du français

L'enseignement de la littérature en FLE a connu de profondes évolutions. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, il reposait, dans le cadre de la méthode traditionnelle, sur la mémorisation et la traduction de textes classiques. Au XXe siècle, les approches pédagogiques se sont orientées vers la pratique orale et la communication authentique. Ainsi, la littérature a progressivement perdu sa place centrale dans l'apprentissage des langues. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) valorise l'intégration de la culture et l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement : « L'échelle << Lire comme activité de loisir >> inclut les textes écrits et signés, qu'ils soient de fiction ou non. Il peut s'agir de textes créatifs, de différentes formes de littérature, d'articles de magazines et de journaux, de blogs, de biographies, entre autres types de textes, selon ce que chacun aime lire. » (CECR, 2001 : 61) Les approches communicatives et actionnelles encouragent ainsi l'exploitation des textes littéraires pour développer les compétences linguistiques, communicatives et interculturelles des apprenants.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), les apprenants ne doivent pas seulement traiter des textes, mais aussi en produire. Cela peut se faire oralement, par exemple par la lecture à haute voix, les réponses orales à des questions d'exercices, la récitation de textes appris par cœur, des exercices en binôme ou en groupe, ou encore des exposés (CECR, 2001 : 112).

La littérature est enseignée selon le programme universitaire du département de français à Benghazi dès le cinquième semestre et se poursuit jusqu'au huitième, réparti en deux volets principaux : la littérature française et la littérature francophone. L'approche pédagogique met l'accent sur l'étude de textes littéraires issus de différentes époques et courants, afin de fournir aux étudiants une compréhension globale de l'évolution de la littérature en langue française et la littérature francophone.

Quant au conte, bien qu'il soit défini comme « *la forme la plus simple et la plus ancienne d'un récit littéraire, une forme qui nous est transmise avant que nous ayons appris à lire* » (Henri Mitterand, 1974 : 63), il n'est pas intégré au programme d'enseignement des langues à Benghazi. C'est « *un genre narratif en prose* » d'après Calame-Griaule (2006) qui met en scène des événements imaginaires, généralement situés en dehors du temps. Le conte stimule selon Falaise (2012), l'imagination, favorise la découverte de la langue et de sa beauté, et aide à mieux comprendre le monde ainsi que soi-même. M.C. Anastassiadi précise également que « *sur le plan de la langue, le travail sur le conte permet une multitude d'acquisitions et offre de nombreuses pistes d'activités* » (2006 :29). Utilisé comme outil d'enseignement du FLE, le conte présente de nombreux atouts didactiques, ludiques et éthiques, comme le souligne B. Roig (2018 : 110-112).

Il constitue également un patrimoine culturel vivant et offre un potentiel pédagogique particulièrement riche pour le développement des compétences linguistiques et interculturelles des apprenants. Il s'ancre dans la tradition orale et se distingue par la simplicité de sa structure narrative, ses thèmes imaginaires et le nombre limité de personnages. D'après Cauvin, J. (1980), « *le conte est une manifestation de la société orale qui se présente sous la forme d'un texte constitué d'une succession de phrase ayant une situation initiale, une situation finale et entre les deux, une certaine évolution et des éléments divers* ». Il possède ainsi une dimension universelle et des caractéristiques communes à toutes les cultures.

Nous présentons ci-dessous notre expérience de l'intégration des contes dans notre programme universitaire.

2. Démarches méthodologiques et collecte des données

Afin de mener à bien cette étude, nous avons élaboré une démarche méthodologique en plusieurs étapes, centrée sur l'utilisation pédagogique des contes en classe de FLE dans un contexte universitaire. Il s'agit d'une étude de cas limitée à 15 étudiants, inscrits au quatrième semestre. Leur âge varie généralement de 18 à 25 ans. Leur niveau est intermédiaire (A2/B1 du CECRL). Leur motivation principale réside dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles, souvent en vue d'une future carrière dans l'enseignement ou la traduction. Les étudiants cherchent également à développer leur sens critique ainsi que leur connaissance de la culture francophone à travers l'étude des contes.

Dans un premier temps, nous avons soigneusement sélectionné un corpus de contes en français, en veillant à l'accessibilité linguistique de nos étudiants. Ces contes proviennent de différentes aires culturelles afin de favoriser la diversité et l'ouverture interculturelle. Plus précisément, notre sélection comprend : deux contes arabes traduits en français, « Que ton repas est savoureux » et « Histoire d'un mendiant », extraits du recueil Des contes en langue arabe pour tous (2010) ; un conte d'Océanie, « Le pays sans fleurs » ; un conte d'Afrique, « Le roi et ses enfants » ; un conte de Chine, « Le rêve de Tao » ; et deux contes européens classiques, « Blanche-Neige » et « Cendrillon ». Nous avons sélectionné ces quatre contes lors d'un atelier de lecture de contes en ligne.

Ensuite, nous avons lu chaque conte à voix haute, puis nous avons échangé sur leur structure, les temps verbaux utilisés et les personnages. Nous avons étudié le vocabulaire et identifié la structure narrative du conte : l'introduction, les éléments perturbateurs et la conclusion de l'histoire. Nous avons également fait un travail de grammaire en transformant les verbes du passé simple au passé composé et en passant le discours direct au discours indirect.

Après avoir étudié chaque conte, nous avons demandé aux étudiants de le réviser et de le raconter à leur manière. Nous avons réalisé des enregistrements de leurs narrations afin d'obtenir un corpus textuel à analyser et de pouvoir examiner les aspects linguistiques et discursifs qu'ils

utilisent. Nous avons soigneusement retranscrit ces enregistrements. Notre travail a ainsi permis de recueillir des données riches sur la réception des contes.

Nous avons marqué leurs fautes en gras. Une flèche [/] indique l'absence de liaison, tandis que deux flèches [//] indiquent la répétition et plusieurs flèches [/////] signalent une pause silencieuse. Voici un exemple :

[Dans / un petit [//] dans un petit village [/] dans un petit village **de chayni de chayni** [//] **de chayni** [//] **ahhh de chayni** [//] **de chayni** [//] **de chayni** [//] **de chayni nou (non) loin**, [//] **nou loin, nou** loin de la ville de **Nanka** vivait un jeun **houmme** [//] un jeune **houmme** **pronome** Tao.]

« Dans un petit village de Chine, non loin de la ville de Nankin, vivait un jeune homme prénommé Tao. »

3. Résultats et analyse

Les résultats de notre étude révèlent des mécanismes linguistiques et discursifs mobilisés par les apprenants dans leur parcours d'acquisition de français grâce aux contes.

3.1. Analyse linguistique

Dans le cadre de l'analyse linguistique, nous abordons l'enrichissement du vocabulaire et le défi de l'emploi des structures grammaticales, de la prononciation et le recours à la langue maternelle lors de la narration des contes en français.

3.1.1. Enrichissement du vocabulaire

Les contes, souvent riches en descriptions et en dialogues, permettent aux apprenants de voir comment les mots sont utilisés dans des situations variées. A ce propos Popet & Herman-Bredel (2002) soulignent l'importance de l'enseignement des contes dans l'apprentissage de la langue en disant : « *Au-delà du plaisir qu'il suscite, de la force des motifs qu'il recèle, de la fertilité des images mentales qu'il fait naître, le conte est aussi le creuset de la parole.* »

Ainsi, les étudiants apprennent facilement de lexique abordé dans les contes. Dans cette transcription, nous avons marqué en gras les nouveaux mots que l'étudiant a appris grâce au conte : « le roi et ses enfants ». À savoir, benjamin, héritage, les funérailles, dépenser, fleuve, noyer, réaliser ses souhaits, un anneau magique, fils ingrat, pendre...etc.

[Il avait un roi [/////] s'appelle Keita [//] s'appelle Keita et appelant ses enfants Mamadi, Mambi et *le benjamin* Kalilou pour *partager les héritages*, quinez tonnes d'or. Il a fait trois *parts égales* mais *surlendemain* le roi est mort et *les funérailles* sont terminés. Les deux *ainés* ont *dépensé les héritages*.]

[La mère de Kalilou euh est allée chez son fils et a dit *fils ingrat*, Kalilou euh est parti de son village.]

[Au premier village, il a trouvé des enfants **tante (tenant)** un chien *au fleuve pour le noyer*, euh il a (l'a) sauvé d'eux et il a [//] a donné leur *une poignée d'or*. Au deuxième village, il a trouvé des petites filles qui *pendent* un chat *il a sauvé* d'elles euh euh il a donné **leur** une poignée d'or.]

[Au dernier village il a trouvé *un chasseur* qui essaie chasse *un vautour*. (...) . Le vautour a amené le chat et le chien et Kalilou chez lui pour *récompenser*. Le chef de vautour a offert *un anneau magique à lui*, (kalilou).]

[Kalilou rentré chez euh au son village et devenu un chef du grand village et avoir un **palis** euh et mais sa mère a dit à (de) nouveau fils ingrat il a demandé à la bague à des *réaliser ses souhaits* mais Kalilou euh s'est marié et sa femme a *volé la bague*, le chat et le chien euh et a (ont) aidé **le** à *la récupérer* euh Kalilou et il *a juré qu'il ne dévoile* aucun secret aucune femme même si euh était gentille]

Cet exercice démontre la capacité des étudiants, ayant un niveau plus élevé que les autres étudiants de la même classe, à se distinguer par la richesse du vocabulaire utilisé lors de leur narration. Dans une perspective didactique, il serait intéressant de confronter nos résultats aux

descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001 : 139), qui définissent l'acquisition du vocabulaire au niveau B1 ainsi : l'apprenant « *utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s'agit de sujets familiers.* »

Cependant, quelques apprenants de niveau A2, possédant un répertoire restreint, ont tendance à privilégier l'emploi de verbes génériques tels que « aller », « faire » ou « dire » pour exprimer des actions ou introduire des paroles, au détriment de verbes plus précis, comme dans les phrases suivantes :

- « Faire un cadeau » au lieu de « d'offrir » : [Il ne lui pas *fait* de cadeau.]
- « Aller vers elle » au lieu de « s'approcher d'elle » : [Le chat *allait vers* elle]
- « Aller à » au lieu de « rendre visite à » : [Les mères de Mamidi et Mabi *sont allées* à la mère de Khalilo.]
- « Dire » un secret au lieu de « dévoiler » : [Finalement Tao ne *dit* jamais le secret à sa femme.]
- « Dire » au lieu de traiter de : [La mère de Khalilo est allée chez son fils et *a dit*, fils ingrat.]

Cette préférence pour les verbes génériques s'explique par la fréquence de leur utilisation ainsi que par le manque de maîtrise des verbes plus précis et nuancés.

3.1.2. Appropriation des structures grammaticales.

Quant aux structures grammaticales, nous avons remarqués qu'il y a un flottement des temps entre présent et passé. Les étudiants ayant le niveau A2 n'emploie pas le passé simple mais on remarque son emploi chez les étudiants ayant le niveau B1 avec la présence du présent et du passé composé comme dans ces exemples :

[Un jour, le fils du roi *organise* un bal et *invita* toutes les jeunes femmes de royaume pour choisir une épouse mais la belle-mère euh de Cendrillon euh ah l'*a interdit* d'aller à ce bal]

[Cendrillon était très triste soudain une gentille fée *a paru* euh a paru et elle *la transforma* en princesse très jolie elle aussi *transforma* six souris en euh en chevaux]

Toutefois, cette utilisation du passé simple ne témoigne pas nécessairement d'une bonne maîtrise de ce temps, mais plutôt de la mémorisation du conte, qui est rédigé au passé simple.

C. Blanche-Benveniste (2010 : 120) confirme que « *le recours aux paroles rapportées est un procédé massivement utilisé dans les récits faits à l'oral* ». Néanmoins, la plupart des étudiants privilégient la reproduction du dialogue plutôt que le discours rapporté pour faire parler les personnages. Ils ont tendance à recourir à un récit au style narratif simple plutôt qu'à rapporter les paroles ou les pensées des personnages comme dans ces extraits :

[Surpris *il ouvrit* les yeux [/]/les yeux[/]/ les yeux lui et vit devant lui un homme tout de gris vêtu

- « Réveille toi TAO réveille toi TAO réveille toi TAO lui dit l'inconnu, la reine t'attend ».

[Elle a demandé à son miroir : *est-ce que je suis la plus belle de toutes les femmes ?*]

[Le miroir répond : *Oh ma reine euh Blanche-neige est plus belle que vous*]

En effet, l'utilisation du discours rapporté exige des manipulations grammaticales complexes (changement de temps, de pronoms, de déictiques), ce qui peut représenter une difficulté pour des apprenants encore peu sûrs de leurs compétences.

L'emploi des pronoms compléments est une autre structure qui pose des difficultés dans la production orale des apprenants, notamment concernant la position des pronoms, comme le montrent ces exemples :

[Le chef de vautour a offert un anneau magique *à lui*.]

[La mère de Kalilou lui a crié parce qu'il *ne lui pas fait* de cadeau.]

[Il a a donné *leur* une poignée d'or]

Ces erreurs révèlent une méconnaissance de la position des pronoms, ainsi que des règles concernant leur placement dans la négation et dans les constructions au passé composé. Les apprenants confondent également fréquemment le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect, comme le montre l'exemple suivant :

[Mais la belle-mère de Cendrillon *l'a interdit (lui a interdit)* d'aller à ce bal.]

3.1.3. Difficultés de prononciation

Dans la narration des contes en français, l'apprenant se trouve contraint d'utiliser une langue étrangère et doit choisir des mots et des formules dans un temps limité. Il commet alors des fautes, notamment dans la prononciation des mots nouveaux qu'il n'a pas bien assimilés. Ces erreurs sont importantes, typiques et dépendent de leur niveau linguistique. Mais ce qui est intéressant à noter, c'est que les étudiants n'interrompent pas leur narration malgré une prononciation incertaine. Dans ces extraits, nous avons marqué en gras les mots mal prononcés :

[Il avait un trois enfants leur père le roi Keita et **ajou pajiter (partager)** l'héritage euh euh entre eux et et et il deux jour deux jours le roi deux jours **plutartt (plus tard)** le roi **mortt** (est mort).

Mamadi et Mambi et **ont ont pensé** (dépensé) leurs héritages en voyage fêter et achète **des bougies** (bijoux) **de leurs leurs** femmes et leurs mères]

[Kalilou a quitté le village a suivi la chat et chat et chien et vau vautour des enfin et le **chif de votr** lui a offert de **euh bougie** (bijoux) magique]

3.1.4. Recours à la langue arabe

Les apprenants éprouvant des difficultés à faire l'effort de parler uniquement en français et manquant de vocabulaire et de structures en français pour s'exprimer clairement ont recours à l'emploi de leur langue maternelle. Dans les deux extraits suivants, cette apprenante s'arrête et dit en arabe : « مش عارفة » (« je ne sais pas »), ou « نسيتَه » (« je l'ai oublié »), révélant ainsi une hésitation ou une perte du fil de l'histoire.

[Il y avait une fois un jeune homme [/] jeune homme pauvre euh mais mais **tri** [/] mais **tri (très)** généreux il est chinois était **père** pauvre [/////] toujours il était prêt toujours à aider les **autré (autres)** qui [/////] s'adressant à lui. elle **مش عارفة**]

[IL y avait une fois un roi [/] un roi qui s'appelle Kita il est africaine et il avait trois **enfanés** qu'il [/////] a [/////] présent par garder la fill la fille ont la mère mère le le roi le roi **نسيتَه**]

Ce passage à la langue maternelle révèle le niveau de compétence des apprenants : plus la maîtrise du français progresse, moins fréquentes seront ces incursions en arabe. Ce phénomène d'interférence est naturel dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, particulièrement au stade débutant ou intermédiaire.

3.2. Analyse discursive

Dans le cadre de l'analyse discursive, nous exposons la manière dont les étudiants structurent le récit et les procédés narratifs, ainsi que leurs attitudes linguistiques.

3.2.1. Structure narrative

Les productions orales des étudiants témoignent d'un respect des étapes narratifs propres à la morphologie des contes, même en présence de fautes de prononciation ou de construction syntaxique telles que la situation initiale, l'élément perturbateur, les événements et la situation finale. Les étudiants débutent leurs récits par la formule « Il était une fois » ou « Il y avait une fois » comme dans ces extraits :

[*Il était une fois* une belle [/////] ah [/////] fille a[/] a appelé Cendrillon]

[Il a avait une fois [////] un jeune homme]

Ils se réfèrent aussi à des phrases simples, structurées autour d'un sujet, d'un verbe et d'un adjectif. Cette simplicité syntaxique nous semble logique dans la narration en langue étrangère correspondant au niveau linguistique des apprenants. Ainsi, pour développer les récits, les étudiants reprennent les informations et intègrent progressive les personnages et leurs actions :

[Il a avait une fois [////] un jeune homme qui s'appelle [////] qui est vécu dans a petit [////] village, il elle s'appelle TAO, il est chinois, il est pauvre paysan]

[Mamadi et Mambi et ont [//] ont pensé (dépensé) leurs héritages en voyage et fêter et achète des bougies (bijoux) de leurs [//] leurs femmes et leurs mères]

[La mère de Kalilou lui a crié]

[Kalilou a quitté [//] quitté le village]

Ils utilisent également des connecteurs logiques tels que « puis », « ensuite » qui sont essentiels à la cohérence du récit et qui permettent de marquer la succession des événements :

[Puis à la salle où une belle reine était assise...]

[Ensuite, ils sont arrivés au jardin et puis ont donné le miel à (la) Tao.]

Ils concluent leurs récits par des formules comme « Finalement, ils ont vécu un grand bonheur » ou « Enfin, Tao est devenu très riche ». Ces clôtures sont typiques et symboliques dans tous les contes.

3.2.2. Technique de simplification : version abrégée du récit

Certains étudiants, lorsqu'ils sont amenés à raconter un conte en classe, adoptent une stratégie de mémorisation basée sur la simplification et la concision. Cette technique consiste à restituer l'histoire de façon brève et sélectionner uniquement les éléments essentiels du récit, afin de limiter le risque d'erreurs linguistiques et de réduire l'effort cognitif lié à la production orale. La narration succincte suivante de Cendrillon nous montre un bon exemple :

[Il était une fois une belle ah fille a[/] a appelé Cendrillon ah elle habitait avec sa belle-mère méchante à Paris. Il (elle) est très triste.]

Ici l'étudiante commence par la structure typique du conte et introduit le personnage principal et le cadre de l'histoire. Ensuite, elle enchaîne les événements majeurs de l'intrigue de manière linéaire et sans détails superflus et termine le récit par une conclusion rapide et claire :

[son rove [//] Son rêve [//] son rêve est aller à la fête (organisée) par le prince elle était bille (belle) et le prince l'avait aimée]

[Enfin le prince l'avait trouvé après un longue[/] un (une) longue recherche et est devenue la princisse Cendrillon]

En somme, cette technique permet aux étudiants de raconter d'une manière simple et d'une pauvreté expressive.

3.2.3. Les répétitions, les pauses et les faux départs

Dans la narration orale, les apprenants manifestent fréquemment des comportements linguistiques qui leur permettent de gérer la prise de parole et de gagner du temps pour organiser leurs idées. Il s'agit notamment des répétitions, des pauses et des faux départs. Ces phénomènes, loin d'être de simples erreurs, constituent en réalité des comportements linguistiques naturels chez les locuteurs lors de la production orale, comme le souligne Blanche-Benveniste (2000 : 45) : « le mode de production de la langue parlée fait que les locuteurs hésitent, répètent, se corrigent et laissent certaines parties inachevées. »

Nous désignons répétition, que nous codons ainsi [/], « toute répétition à l'identique, en contiguïté dans la chaîne sonore d'un son, d'une syllabe, d'un mot ou d'une amorce de mot, de plusieurs syllabes ou de plusieurs mots, sans aucune valeur sémantique. » (Maria Candea 2000 : 28) Les répétitions sont souvent utilisées pour maintenir le fil du discours tout en réfléchissant à la suite. Ce comportement est très fréquent dans la

narration des apprenants et il traduit une hésitation et il permet aussi à l'apprenant de garder la parole et de préparer la suite de son récit. On trouve des répétitions des mots ou bien des syntagmes comme dans ces exemples :

[Surpris il ouvrit *les yeux*[/]/ *les yeux*[/]/ *les yeux* lui et vit devant lui un homme tout de gris vêtu].

[*Il avait une fois une* [/]/ *Il avait une fois une* jolie princesse qui s'appelait Blanche neige, *elle est très belle euh* [/]/ *euh* [/]/ *elle est très belle*, blanche comme la neige c'est pour ça qu'elle s'appelle Blanche-Neige.]

[*Mes chéri* [/]/ *mes chéri* enfants *mes chéri* (chers) enfants *je suis très âge* [/]/ *je suis très âge*[/]/ *je suis très âge je je vais* [/]/ *je vais* [/]/ *je vais* vous donner héritage 15 tonnes d'or]

Les marques de disfluency, telles que les pauses silencieuses codées par [/]/ ou remplies « euh » présentent d'autres dispositifs d'hésitation. Elles sont également très présentes dans l'oral des étudiants et jouent un rôle important dans la gestion de l'incertitude lexicale, structurelle ou grammaticale. Ce comportement est tout à fait naturel chez les locuteurs non natifs, mais aussi chez les natifs, et témoigne d'un effort de formulation en temps réel. Observons cet extrait où l'apprenant utilise plusieurs « euh » pour combler le vide pendant qu'il cherche le mot ou la structure appropriée :

[(le) TAO pardon il s'est levé et a trouvé une ruche sans [/]/ euh [/]/ euh [/]/ euh il a trouvé euh [/]/ il a trouvé les abeilles sans une ruche.]

Les faux départs, ou l'auto interruption se manifestent lorsque l'apprenant commence sa phrase puis s'interrompt momentanément pour la reformuler. Cela peut être observé dans ces exemples où l'apprenant s'arrête pour reformuler et changer de personne ou pour abandonner complètement une structure syntaxique en faveur d'une autre comme dans ces exemples :

[euh oui euh oui un charm... un prince charmant euh a passé à côté de la maison et a vu Blanche-Neige.]

[La mère de euh Kalilou les mères de Mamidi Mambi sont allées à la chez la mère de Kalilou [/]/ chez la mère de Kalilou]

[Il (y) avait un trois enfants leur père le roi Keita.]

De même, dans cet extrait qui montre comment l'étudiant a recours à la répétition pour pouvoir reformuler sa phrase qui doit être commencée par « deux jours plus tard le roi est mort » :

[Et et [/]/ et il deux jour [/]/ deux jours le roi [/]/ deux jours plutartt (plus tard) le roi mortt]

Et aussi dans cet exemple où l'apprenant demande le pardon de son interlocuteur et reprends sa parole en se corrigeant :

[(le) TAO pardon il s'est levé et a trouvé une ruche sans [/]/ euh [/]/ euh [/]/ euh il a trouvé euh [/]/ il a trouvé les abeilles sans une ruche.]

Ces hésitations et reprises montrent que l'apprenant cherche à ajuster son discours pour le rendre plus correct ou plus cohérent, tout en indiquant à l'auditoire qu'il n'a pas terminé son histoire.

3.2.4. L'auto-correction immédiate

Lors de la narration, les étudiants ont tendance à se corriger et c'est un indicateur clé de leur progrès linguistique. D'après le dictionnaire de la didactique de français langues étrangère et seconde (2003), « l'autocorrection est la prise en charge par l'apprenant du processus d'amélioration et de remédiation de son travail à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant. »

En effet, la capacité de l'apprenant à identifier et à rectifier spontanément ses propres erreurs témoigne d'une prise de conscience métalinguistique et d'une maîtrise croissante des règles grammaticales et syntaxiques de la langue cible.

Dans nos données, l'auto-correction concerne les erreurs liées aux temps verbaux et à l'emploi de l'auxiliaire, au choix entre les verbes "avoir" et "être", aux pronoms personnels, aux genres, aux prépositions, ainsi qu'aux cas où l'apprenant oublie un mot et reformule sa phrase pour l'inclure.

[Elle **était** elle est effectivement venue à la fête et l'a admirée et le prince l'a admirée euh [/]/ euh]

[// **elle** s'appelle TAO, il est chinois.]

[L'inconnu était **la** le messager de la reine.]

[// **est** trouvé pardon il a trouvé]

[// **a** [/]/] // est africain]

[Blanche-Neige est arrivée dans **un** une petite maison où vivaient sept nains.]

[La mère de euh Kalilou les mères de Mamidi Mambi sont allées **à la** chez la mère de Kalilou chez la mère de Kalilou]

[Un jour lorsqu'il dormait **sur** sous l'ombre d'un arbre.]

[Elle décide de **la toiyer et la tuyant tuer.**]

[Ils ont ont **pensé dépensé** leur héritage.]

Sur le plan phonétique, le procédé d'autocorrection est également utilisé pour rectifier la prononciation, comme dans l'exemple suivant :

[**Son rove** [/]/ son rêve [/]/ son rêve est aller à la fête (organisée) par le prince elle était bille et le prince l'avait aimé]

Cette tendance à l'auto-correction révèle plusieurs compétences sous-jacentes. Elle indique que l'apprenant est capable de surveiller activement sa production orale, ce qui est un signe de développement de l'autonomie linguistique. En plus, le fait de corriger des erreurs spécifiques, comme le choix du temps verbal ou l'accord du genre, montre que l'apprenant a intégré certaines règles grammaticales et qu'il est en mesure de les appliquer, même s'il lui arrive de commettre des erreurs lors de la première formulation.

4. Discussion

Notre principale question de recherche était : Quel est l'impact de l'exploitation didactique des contes sur la compétence linguistique des apprenants de FLE à Benghazi ?

En effet, cette expérience montre que la narration des contes par des étudiants a révélé beaucoup d'avantages dans l'apprentissage de FLE. Elle montre une grande amélioration du niveau linguistique des étudiants, qui ont manifesté, selon nos observations, un vif intérêt à assister au cours et à suivre les événements de chaque conte, surtout lorsque les contes appartiennent à des cultures différentes et exotiques.

D'après cette expérience, les apprenants ont acquis un vocabulaire riche ainsi que de nouvelles structures syntaxiques, notamment l'emploi des connecteurs temporels indispensables à la narration.

De même, l'analyse de nos données a permis de cibler les domaines qui nécessitent un renforcement pédagogique par l'enseignant. Par exemple, une fréquence élevée d'auto-corrections concernant les auxiliaires ou les prépositions peut indiquer que ces notions restent fragiles et méritent une attention particulière en classe.

En ce qui concerne la simplification et la concision adoptée par quelques étudiants dans leur narration, les enseignants pourraient les encourager en proposant des activités visant à enrichir le récit, et d'ajouter de détails ou des expressions variées afin d'avoir progressivement une narration plus complexe et expressive. A ce propos Anne Popet et Evelyne Roques (2000 : 32) proposent dans leur livre « le conte au service de l'apprentissage de la langue » poser aux étudiants ce type de questions :

-« Qui est le héros ? À qui parle-t-il ? Dans quelles circonstances ?

- De quoi parlent le héros et les autres personnages ?

- Comment parlent-ils : s'agit-il de dialogues, d'une narration ?

- A quel moment parlent-ils ?

- Dans quels lieux ? Etc. »

Quant à l'abondance de l'hésitation, à la répétition de même vocabulaire et au recours à la langue maternelle, ils peuvent éprouver un manque de travail et de confiance chez l'apprenant, ce qui soulignent la nécessité de renforcer l'enrichissement du vocabulaire et la pratique de l'oral.

Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire que le recours aux contes dans l'enseignement du français constitue une approche pédagogique efficace enrichissant l'expérience d'enseignement chez les enseignants et d'apprentissage chez les étudiants en développant leurs compétences linguistiques et interculturelles. Les contes introduisent des mots et des expressions variés, permettant aux apprenants d'élargir leur lexique et découvrir des structures grammaticales dans un contexte narratif. L'analyse linguistique révèle à la fois les points forts des étudiants et leurs difficultés.

Les étudiants apprennent à raconter avec des phrases simples tout en respectant la structure narrative et les événements du conte. Ils utilisent des techniques variées adaptées à leur niveau linguistique et recourent à des marques de disfluente témoignant de leur aise dans la narration.

De même, cette étude met en lumière les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de la langue française. Elle souligne également l'importance pour les étudiants de prendre conscience de leurs propres capacités afin de dépasser les obstacles linguistiques et discursifs, et les encourage à fournir un effort soutenu dans leur apprentissage et dans leur production orale.

Il est important, bien évidemment, d'intégrer les contes de manière cohérente et structurée dans le programme d'enseignement, en les adaptant aux objectifs d'apprentissage. Nous espérons par la suite encourager les étudiants à créer leurs propres contes, inspirés de leur tradition orale.

Bibliographie

- Anastassiadi, M.-C. (2006). « Le conte, un atout pour l'oral ». *Le Français dans le monde*, 347. Paris : CLE International.
- Rut, Sonia et ROIG, Badenas (2018), « Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère : activités pratiques à partir de La Parure de Guy de Maupassant » in *Synergies Espagne* n° 11, pp. 103-119.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Calame-Griaule, G. (2006). « Raconter n'est pas une mince affaire ». Dans *Pourquoi faut-il raconter des histoires* (Tome 2, pp. 23–28). Paris : Autrement, coll. Passions complices.
- Candéa, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits "d'hésitation" en français oral spontané* (thèse de doctorat, Université de Paris III).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Falaise, G. (2012). « Le conte oral en classe ». *Québec français*, 165, 44–45.
- Hadjadji, H. (2010). *Des contes en langue arabe pour tous*. Casablanca : Dar Albouraq.
- Mitterand, H. (1974). *Littérature et langage, le conte, la poésie*. Paris : Nathan.
- Popet, A., & Roques, E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* (pp. 18–37). Paris : Éditions RETZ.
- Popet, A., & Herman, J. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz.
- Propp, V. (1968). *Morphologie du conte*. Paris : Éditions du Seuil.

Sitographie

Atelier de lecture de contes en cycle 3. (2024). Carnet de contes. <https://carnet-de-contes.jimdofree.com/>