



Apprendre le français avec des contes classiques : une expérience didactique chez les enfants au Chiapas, Mexique

José del Carmen Eliud Arias González

Université Autonome du Chiapas, Mexique

jose.arias@unach.mx

<https://orcid.org/0009-0005-9272-1642>

Maria Elena Lobaton Urgel

Université Autonome du Chiapas, Mexique

maria.lobaton@unach.mx

<https://orcid.org/0009-0004-0586-5385>

Reçu le 15-08-2025 / Évalué le 28-10-2025 / Accepté le 10-11-2025

Résumé

Cette étude s'intéresse à l'usage des contes classiques comme support pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) destiné à des enfants de 11 à 13 ans. Réalisée dans le cadre du programme FRANCHIS de l'Université Autonome du Chiapas, elle s'appuie sur une démarche qualitative et la méthodologie de recherche-action. L'exploitation de contes connus dans la langue maternelle des élèves a permis de stimuler leur curiosité, de renforcer leur motivation et de développer des compétences communicatives variées. Les résultats montrent que la narration de contes favorise non seulement l'acquisition du lexique et des structures de base, mais contribue aussi à la création d'un climat émotionnel propice à l'apprentissage. L'expérience met en évidence le potentiel des contes comme médiateurs culturels et linguistiques dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés : contes classiques, français langue étrangère, enfants, didactique, motivation

**Aprender francés a través de cuentos clásicos:
una experiencia didáctica con niños
en Chiapas, México**

Resumen

Este estudio se centra en el uso de los cuentos clásicos como recurso pedagógico en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) dirigida a niños de 11 a 13 años. Realizado en el marco del programa FRANCHIS de la Universidad Autónoma de Chiapas, se apoya en un enfoque cualitativo y en la metodología de investigación-acción. El uso de cuentos que ya son conocidos en la lengua materna de los alumnos permitió estimular su curiosidad, fortalecer su motivación y desarrollar diversas competencias comunicativas. Los resultados muestran que la narración de cuentos favorece no solo la adquisición del léxico y de las estructuras básicas, sino que también contribuye a la

creación de un entorno emocional propicio para el aprendizaje. La experiencia pone de relieve el potencial de los cuentos como mediadores culturales y lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: cuentos clásicos, francés lengua extranjera, niños, didáctica, motivación

Learning French through Classic Tales: A Didactic Experience with Children in Chiapas, Mexico

Abstract

This study focuses on the use of classic tales as a pedagogical resource in the teaching of French as a foreign language (FLE) for children aged 11 to 13. Carried out within the framework of the FRANCHIS program at the Autonomous University of Chiapas, it is based on a qualitative approach and the action research methodology. The use of tales already familiar in the students' mother tongue made it possible to stimulate their curiosity, strengthen their motivation, and develop various communicative skills. The results show that storytelling not only facilitates the acquisition of vocabulary and basic structures, but also contributes to the creation of an emotional environment conducive to learning. The experience highlights the potential of tales as cultural and linguistic mediators in foreign language teaching and learning.

Keywords : classic tales, French as a foreign language, children, didactics, motivation

Introduction¹

Dans un monde de plus en plus globalisé, l'apprentissage des langues étrangères est essentiel pour la communication interculturelle, l'accès à de nouvelles opportunités académiques et professionnelles et la formation de citoyens critiques et empathiques. C'est pourquoi l'enseignement du français langue étrangère (FLE) revêt une importance particulière, non seulement pour sa valeur linguistique, mais aussi pour sa richesse culturelle et littéraire.

Selon l'Observatoire francophone, le français est la cinquième langue la plus apprise au monde. Le français est également la langue officielle de différentes institutions internationales telles que l'ONU, l'Union européenne, le Comité international des Jeux olympiques, l'OCDE, etc.

¹ José del Carmen Eliud Arias González s'est chargé du résumé, de l'introduction et de la partie méthodologie. Maria Elena Lobaton Urgel de l'analyse des données, de la présentation des résultats et des conclusions. Les deux auteurs ont collaboré dans une même proportion aux autres parties de l'article.

En ce qui concerne son enseignement et son apprentissage au Mexique, l'enseignement du français trouve son origine dans la coopération culturelle entre la France et le Mexique, qui a vu le jour dans les années 1970 et qui visait à créer des liens d'amitié et à promouvoir les échanges dans différents secteurs tels que l'éducation, les sciences, les arts et les sciences humaines (Fotso, 2023 : 23).

Actuellement, au Mexique, le français est enseigné dans différents établissements publics ou privés. D'autre part, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue, différents acteurs interviennent pour améliorer cette pratique. L'un des éléments importants de cette dualité entre enseigner et apprendre est l'utilisation des ressources et des stratégies que nous, enseignants, utilisons dans nos classes pour faciliter et garantir l'apprentissage de nos élèves. Les ressources ou le matériel didactique désignent tout matériel utilisé dans un environnement scolaire pour faciliter le déroulement des activités scolaires et l'apprentissage. L'une de ces ressources est le conte. Par conséquent, il est pertinent dans cette étude d'évoquer l'utilisation des contes comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage, car ce sujet est lié à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, en particulier du français. Ce sujet est intéressant dans le domaine de la didactique des langues étrangères, car celle-ci relève des sciences de l'éducation et, en outre, parce qu'elle s'occupe particulièrement de la mise en œuvre de techniques, de stratégies et de méthodes visant à améliorer l'apprentissage.

Cependant, l'un des principaux défis dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants et aux adolescents est de maintenir leur motivation et d'encourager un apprentissage significatif. À cet égard, les contes classiques constituent une ressource pédagogique précieuse, car ils combinent des éléments narratifs attrayants avec des structures linguistiques accessibles, permettant aux élèves de développer leurs compétences en compréhension, expression orale et écrite dans un contexte ludique et émotionnellement évocateur.

D'un point de vue didactique, l'utilisation de contes classiques dans la classe de FLE favorise l'apprentissage contextualisé, stimule l'imagination et encourage l'acquisition naturelle du vocabulaire et des structures grammaticales. Sur le plan social, cette approche contribue à former des

lecteurs critiques et sensibles, capables de reconnaître des valeurs universelles telles que la solidarité, la justice ou la résilience, présentes dans bon nombre de ces récits classiques.

Cette recherche se justifie donc par la nécessité d'explorer des stratégies pédagogiques innovantes qui intègrent la littérature enfantine comme moyen de renforcer la motivation et le développement des compétences communicatives chez les élèves âgés de 11 à 13 ans, une étape clé dans la consolidation des habitudes de lecture et dans l'ouverture à de nouvelles langues et cultures.

1. Cadre théorique et état de la question

Le conte est un récit, généralement bref, dont le thème porte sur des aventures imaginaires ou fantastiques. En tant qu'œuvre littéraire, le conte peut être facilement rattaché à un auteur, une époque ou même un mouvement (*Encyclopédie Larousse*, s.d.).

On peut considérer les contes comme de courtes narrations de caractère fictif, mettant en scène un groupe restreint de personnages et présentant en général une intrigue simple. Toutefois, les contes peuvent relater aussi bien des faits réels que fantastiques, mais leur base provient souvent d'un fait symbolique (Pérez *et al.*, 2013 : 4).

Fernández (2010 : 1) définit le conte comme l'une des formes les plus anciennes de la littérature populaire qui, au départ, se transmettait oralement et, plus tard, par l'écrit. Le mot « conte » est souvent employé pour désigner divers types de récits brefs, tels que le récit fantastique, le conte pour enfants ou le conte folklorique ou traditionnel.

Parmi les auteurs des contes, les plus connus dans le monde, on distingue les suivants (Fernández, 2010 : 2) :

a) Andersen

Parmi ses contes les plus lus et les plus connus figurent : *Le Vilain Petit Canard*, *Les Habits neufs de l'empereur*, *La Reine des neiges*, *Les Souliers rouges*, *Le Soldat de plomb*, *Le Rossignol*, *Le Vaillant Petit Tailleur*, *La Petite Sirène*, etc.

b) Les frères Grimm et Perrault

Parmi leurs œuvres les plus célèbres, on retrouve : *Hansel et Gretel*, *Blanche-Neige*, *La Petite Marchande d'allumettes*, *Jean sans peur*, etc.

c) Perrault

Ses histoires ont traversé les frontières et les générations. Parmi ses classiques, citons : *La Belle au bois dormant*, *Le Petit Chaperon rouge*, *Le Chat botté*, *Cendrillon*, *Le Petit Poucet*, etc.

L'usage des contes en classe apporte de nombreux avantages. Plusieurs auteurs s'accordent à dire que ce recours littéraire développe l'imagination des enfants et stimule leur créativité.

La narration d'histoires est un moyen très précieux. Un récit bien raconté peut susciter l'action, développer la compréhension des différentes cultures, diffuser et propager le savoir de l'enfant, ou encore lui apporter joie, divertissement et plaisir. Écouter des histoires aide l'enfant à comprendre le monde et la manière dont les personnes interagissent entre elles (Fernández, 2010 : 3).

Dans cette perspective, le conte apparaît comme un outil pédagogique qui favorise la créativité des élèves et encourage un apprentissage implicite de la langue. En écoutant régulièrement des histoires, les apprenants s'habituent naturellement aux sons, aux mots et aux structures de la langue, sans effort conscient. Comme le souligne Níkleva (2012 : 120), l'usage du conte en classe permet aux enfants de développer à la fois leur imagination et leur compréhension orale. Le cadre rassurant qu'offrent le conte et la classe crée un climat propice à la réception du sens global plutôt qu'à l'analyse formelle du langage, ce qui réduit la tension liée à l'apprentissage et renforce la motivation.

De leur côté, Pérez, Pérez et Sánchez (2013 : 4) considèrent le conte comme un outil éducatif polyvalent, capable d'intégrer différents contenus disciplinaires. Ils insistent également sur sa pertinence dans l'enseignement primaire, où les enfants, immergés dans un univers imaginaire, peuvent facilement s'identifier aux personnages des histoires, ce qui facilite l'assimilation de nouvelles connaissances.

D'autre part, les contes occupent une place importante dans la construction cognitive et affective de l'enfant. Selon Bettelheim (1976 : 45), ils contribuent à donner sens aux expériences intérieures et à affronter symboliquement les conflits. Vygotski (1978 : 80) souligne l'importance de la médiation culturelle dans l'apprentissage, tandis que Bruner (1990 : 77) considère la narration comme une forme essentielle de pensée. En didactique des langues, Courtilon (2001 : 65) et le dictionnaire dirigé par Cuq (2003 : 101) insistent sur le rôle des textes littéraires comme déclencheurs d'apprentissage. Des études récentes (Nikleva, 2012 : 128 ; Badenas, 2018 : 24) confirment que le recours aux contes favorise l'acquisition intégrée des compétences linguistiques et encourage la créativité. En outre, ils facilitent l'éveil interculturel en permettant aux apprenants de comparer et de relier différentes représentations culturelles.

Pourtant, l'usage des contes dans la classe de langue étrangère permet aux élèves, principalement aux enfants, de développer le goût pour la langue cible. En rendant la classe ludique et attractive, le conte leur permet de développer leurs compétences linguistiques de manière presque inconsciente (Ramos, 2010 : 11).

En ce qui concerne les supports didactiques, ils sont également appelés matériel didactique, ressources didactiques, outils pédagogiques, supports pédagogiques, etc., ils désignent les éléments utilisés par l'enseignant en classe pour générer des connaissances et atteindre les objectifs d'apprentissage. Les supports didactiques sont tous les moyens et ressources employés par l'enseignant qui facilitent le processus d'enseignement-apprentissage et qui stimulent la fonction des sens afin d'accéder plus facilement à l'information, à l'acquisition de compétences et d'habiletés, ainsi qu'à la formation d'attitudes et de valeurs (Ogalde, Bardavid, 1997 : 17).

Les ressources didactiques peuvent être comprises comme l'ensemble des supports matériels mobilisés pour accompagner et simplifier le processus d'enseignement-apprentissage. Elles peuvent prendre une forme tangible ou numérique, à condition de susciter la curiosité des apprenants, de correspondre à leurs particularités physiques et psychologiques, et d'alléger le travail de l'enseignant en orientant et structurant son action pédagogique. (Morales, 2012 : 13).

Quant à l'enseignement des langues et son rapport avec les supports didactiques, il est soutenu que les matériels ou ressources didactiques peuvent être entendus comme tout objet, support ou dispositif utilisé aussi bien par les enseignants que par les apprenants afin de favoriser l'acquisition d'une langue. De plus, une utilisation appropriée de ces ressources exerce une influence déterminante sur le déroulement et la qualité de l'enseignement-apprentissage en classe de langue. (Tomlinson, 1998 : 21, Harwood, 2010 : 43)

Les ressources didactiques peuvent être divisées en deux grandes catégories : les matériels publiés (imprimés) et les matériels authentiques. Les premiers regroupent tout support spécifiquement conçu à des fins pédagogiques et destiné à l'enseignement-apprentissage, tandis que les seconds renvoient à des documents produits par des locuteurs natifs de la langue cible pour un usage réel, sans intention éducative initiale.

De ce fait, l'efficacité de l'apprentissage dépend en grande partie de la manière dont l'enseignant mobilise ou non ces ressources. Sa mission consiste à favoriser des apprentissages significatifs, ce qui suppose l'intégration réfléchie de ces supports dans sa pratique pédagogique.

Pourtant, le conte, en tant que production culturelle créée par des locuteurs natifs, s'inscrit parfaitement dans la définition de matériel authentique, à savoir un document conçu sans intention éducative initiale. Son utilisation en classe est donc pertinente, car il expose les apprenants à une langue réelle et contextualisée. Grâce à son caractère narratif et imagé, le conte suscite l'intérêt et l'engagement des apprenants. En plus, il permet de développer les différentes compétences langagières à travers d'activités variées comme la lecture, l'écoute, la réécriture et même la mise en scène. En ce sens, le conte représente un support pédagogique authentique et efficace lors de l'apprentissage d'une langue.

Certains auteurs proposent une division générale des ressources didactiques en matériels physiques et matériels numériques ; d'autres préfèrent les diviser en matériel de type maquette, selon l'organe récepteur, ou en matériels audiovisuels (Morales, 2012 : 21). Une autre classification, proposée par Tomlinson (2012 : 60), distingue les ressources selon la fonction qu'elles remplissent dans l'apprentissage :

- Informatives : informent l'apprenant sur la langue cible.
- Instructionnelles : guident l'apprenant dans la pratique de la langue.
- Expérientielles : offrent une expérience de la langue en usage.
- Stimulantes (motivantes) : encouragent et motivent l'apprenant à utiliser la langue.
- Exploratoires : aident l'apprenant à faire des découvertes sur la langue.

Selon Moya (2010, cité par Vargas, 2017 : 69), les supports pédagogiques peuvent être regroupés en plusieurs catégories :

- a) **Supports imprimés** : il s'agit des manuels ou livres de cours, des ouvrages de référence et de lecture, des cahiers d'exercices, de la presse écrite, des revues, des annuaires, ainsi que des documents variés disponibles en classe ou au sein de la bibliothèque de l'établissement.
- b) **Matériel audiovisuel** : cette catégorie comprend les supports visuels et sonores tels que les vidéos, films, enregistrements audio, ainsi que les documents projectables.
- c) **Tableaux didactiques** : cela renvoie principalement au tableau noir traditionnel utilisé en classe.
- d) **Technologies de l'information et de la communication (TIC)** : elle englobe une large gamme d'outils numériques, incluant les logiciels éducatifs, les programmes informatiques (sur DVD, clé USB ou en ligne), les jeux pédagogiques, les logiciels de création, les activités multimédias, les encyclopédies numériques, les animations, les simulations interactives, les médias numériques, les plateformes éducatives en ligne, les environnements virtuels d'apprentissage et les dispositifs de formation à distance (e-learning).

Les ressources didactiques jouent un rôle fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage en remplissant plusieurs fonctions complémentaires. Elles permettent non seulement de transmettre des informations et d'atteindre des objectifs pédagogiques

clairs, mais aussi d'orienter et structurer les contenus pour garantir leur cohérence. Par ailleurs, en intégrant des éléments visuels ou sensoriels, ces ressources facilitent la compréhension, la contextualisation et la mémorisation des savoirs, tout en renforçant la communication entre enseignants et apprenants. Enfin, en stimulant la curiosité, la créativité et l'intérêt des élèves, elles contribuent à rendre l'apprentissage plus engageant et significatif (Morales, 2012 : 13).

En ce qui concerne l'apprentissage des jeunes apprenants, deux courants théoriques intéressants expliquent le développement cognitif et sa relation avec l'acquisition et le développement du langage. La perspective de Piaget décrit, à travers différentes étapes, comment l'enfant perçoit et interprète le monde selon son âge. Vygotsky, pour sa part, considérait que le langage est le résultat des interactions de l'enfant avec son environnement social. Autrement dit, plus l'enfant est impliqué dans son entourage, en interaction avec les personnes et exposé à des apports linguistiques (input), plus l'acquisition de la langue lui sera facile.

Vygotsky met en évidence que l'apprentissage peut se construire progressivement durant les premières années de vie, et que l'exposition à la langue est cruciale à cette étape, car l'interaction sociale joue un rôle déterminant dans l'acquisition du langage et le développement cognitif. De plus, Vygotsky 1979 (cité dans Carrera et Mazarella, 2001 : 43) affirme que tout apprentissage scolaire possède une histoire antérieure ; chaque enfant a déjà vécu des expériences avant d'entrer à l'école, et donc, apprentissage et développement sont liés dès les premiers jours de la vie de l'enfant.

Selon Vygotsky 1979, chaque enfant construit ses apprentissages à partir d'expériences et de vécus antérieurs. Il estime que les activités réalisées en collaboration avec d'autres enfants permettent à l'individu d'intérioriser ou de modifier non seulement ses structures de pensée, mais aussi ses attitudes. On peut donc en conclure que l'âge et l'interaction sociale sont des facteurs déterminants dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue (cité dans Carrera et Mazarella, 2001 : 43).

Carrera et Mazarella (2001 : 44) abordent les implications éducatives de la théorie de Vygotsky. Pour ces deux auteurs, l'intervention et l'interaction des membres du groupe social avec l'enfant sont fondamentales dans

l'acquisition de la langue et de la culture. Cette interaction favorise les processus inter-psychologiques, qui seront ensuite internalisés. L'intervention délibérée d'autres membres de la culture dans l'apprentissage des enfants est essentielle au développement de l'enfant. L'école, en tant que création culturelle des sociétés lettrées, joue un rôle central dans la construction du développement global des membres de ces sociétés.

Par conséquent, deux éléments clés sont à prendre en compte dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du français langue étrangère (FLE) auprès d'enfants dans un contexte non francophone. Premièrement, cet enseignement doit se dérouler dans un environnement où l'enfant est immergé autant que possible dans des apports linguistiques de la langue cible, afin qu'il puisse l'apprendre de manière similaire à sa langue maternelle. Deuxièmement, l'école joue un rôle essentiel dans ce processus, car elle doit favoriser des contextes où l'interaction entre l'enfant et les éléments linguistiques et culturels nécessaires est stimulée, dans le but de favoriser un apprentissage efficace.

Pour sa part, Krashen (1985 : 40) soutient que l'apprentissage d'une langue est influencé par des variables affectives, et que tout apprenant mobilise ces variables dans son processus d'acquisition. Toutefois, d'autres chercheurs comme Dulay et Burt (1977) avaient déjà introduit le concept de filtre affectif, que Krashen reprendra et développera plus tard. Selon lui, trois variables principales influencent l'acquisition d'une langue : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

Par ailleurs, Krashen et Terrell 1983 (Cité par Pizarro y Josephy, 2010 : 211) expliquent que tout apprenant dispose à la fois d'un filtre affectif et d'un dispositif d'acquisition de la langue (LAD, en anglais). Les auteurs précisent que pour qu'un apprenant puisse produire dans la langue cible, il doit être exposé à un input linguistique suffisant, et que le filtre affectif joue un rôle crucial dans ce processus. En effet, ce filtre est chargé de laisser passer ou non l'input vers le LAD, conditionnant ainsi l'apprentissage ou non de la langue.

Ainsi, plus le filtre affectif est élevé, ce qui se traduit par une forte anxiété, une faible estime de soi et une faible participation, plus les chances

d'échec dans l'apprentissage sont grandes. À l'inverse, un filtre affectif bas permet un meilleur niveau d'acquisition d'une langue seconde (Pizarro et Josephy, 2010 : 211).

Comme on peut le constater, les émotions négatives peuvent bloquer le traitement de l'input. L'hypothèse du filtre affectif montre donc que ce blocage peut être atténué si l'on parvient à susciter l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage de la langue cible, en créant un climat de confiance, de faible anxiété et en renforçant l'estime de soi. C'est précisément dans ce contexte que le conte joue un rôle essentiel, car :

« L'utilisation de contes favorise un filtre affectif bas chez les enfants, associé à un climat de détente et de bien-être, sans anxiété, ce qui améliore l'apprentissage » (Barrera 2007, cité dans Níkleva, 2012 : 120).

2. Méthodologie

Cette recherche a adopté une approche qualitative, s'inspirant de la recherche-action telle que définie par Latorre (2003 : 22), visant à analyser et améliorer les pratiques pédagogiques. L'étude a été conduite auprès d'un groupe de quinze enfants âgés de 11 à 13 ans, inscrits au programme FRANCHIS, pendant le semestre Janvier-Mai 2025. Les cours de français, d'une durée totale de 50 heures effectives, se sont déroulés dans les locaux de la Faculté des Langues (FLCT) sur le campus Tuxtla de l'Université Autonome de Chiapas (UNACH), une institution reconnue pour son prestige et son rôle de pionnière dans l'enseignement des langues dans la région depuis plus de 50 ans. Les sessions ont eu lieu en matinée, de 8h30 à 11h45.

La sélection des contes s'est basée sur leur familiarité auprès du jeune public et la disponibilité de versions accessibles en français. Les activités pédagogiques suivaient une structure en trois phases : pré-lecture (activation des connaissances et formulation d'hypothèses), lecture guidée (compréhension globale et fine), et post-lecture (production, dramatisation, réécriture).

Le dispositif méthodologique s'est appuyé sur trois outils complémentaires : l'observation participante, les entretiens semi-dirigés et un questionnaire final. L'observation en classe a permis de

documenter en temps réel les interactions, les comportements et les dynamiques d'engagement des élèves pendant les activités pédagogiques. Les entretiens, menés auprès d'un échantillon d'apprenants, ont approfondi la compréhension de leurs ressentis, motivations et stratégies d'apprentissage. Enfin, le questionnaire, administré à l'ensemble du groupe, a servi à enrichir les données recueillies par une vision globale des perceptions et à identifier des tendances récurrentes.

Dans une logique de triangulation méthodologique (Denzin, 1978, cité par Rodríguez, Pozo et Gutiérrez, 2006 : 293), chacun de ces instruments a apporté un éclairage spécifique sur le phénomène étudié. Les observations ont mis en évidence le degré d'implication et l'évolution linguistique des élèves, les entretiens ont permis d'accéder à des dimensions subjectives et plus nuancées de leur expérience, tandis que le questionnaire a facilité la mise en perspective des données individuelles en offrant une synthèse comparative. Le corpus ainsi constitué a été soumis à une analyse thématique (Richards, 2003 : 41), permettant de dégager des catégories récurrentes liées aux processus d'apprentissage et aux représentations des participants.

3. Résultats préliminaires

Le tableau suivant présente une analyse synthétique des principales catégories trouvées :

Catégorie	Éléments observés dans les rapports de classe	Synthèse de transcriptions d'interview	Interprétation et triangulation
Compréhension médiée par le professeur	L'enseignant guide la lecture, explique les mots inconnus, mime les actions et utilise des supports visuels (images, objets, chanson) et des éléments paralinguistiques (expressions faciales, mouvement de mains, ton et rythme de la voix, etc.)	Les élèves comprennent mieux grâce aux gestes, images et explications.	L'enseignant agit comme médiateur du sens, facilitant l'accès au lexique et à la compréhension. Approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1978).
Motivation ludique	Activités théâtrales, chansons, coloriage et bricolage favorisent la participation.	Les apprenants affirment que le jeu, les rires et la dramatisation rendent l'apprentissage plus amusant et stimulant.	La dimension ludique et affective stimule l'engagement. Krashen 1985 (filtre affectif) et Ausubel 1968 (apprentissage significatif).

Catégorie	Éléments observés dans les rapports de classe	Synthèse de transcriptions d'interview	Interprétation et triangulation
Apprentissage linguistique	Acquisition de vocabulaire à travers répétition et contextualisation.	Les élèves disent avoir appris de nouveaux mots et amélioré leur prononciation grâce à la répétition et au contexte narratif.	Le conte fournit un input compréhensible, consolidé par la répétition multimodale (sons, gestes, images).
Représentations culturelles	Les élèves découvrent des variantes de contes francophones et comparent avec leurs versions en langue maternelle.	Intérêt pour les différences culturelles et pour d'autres types de récits	Les contes sont un outil de sensibilisation interculturelle, renforçant la curiosité et l'ouverture d'esprit.

L'analyse précédente montre que l'exploitation des contes a produit des effets significatifs sur plusieurs plans. Premièrement, que la médiation pédagogique est un facteur clé dans la compréhension des textes. Deuxièmement, que la motivation constitue un moteur d'engagement pour l'apprentissage des langues, la dramatisation, les masques, la chanson, les activités de bricolage, etc. stimulent l'intérêt et réduisent l'anxiété ; comme en témoigne une amélioration notable de la motivation pendant les séances : les élèves participaient avec enthousiasme, reconnaissant des histoires connues et s'appropriant progressivement le vocabulaire en français. Troisièmement, en ce qui concerne l'apprentissage linguistique, le tableau met en évidence que le lexique est acquis et renforcé par la répétition contextualisée (réécriture, dramatisation) ; les observations montrent que les apprenants internalisent les structures de la langue en situation d'usage significatif. Finalement, qu'il y a eu un éveil à la diversité culturelle à travers la comparaison des contes en français et en espagnol. Par conséquent, ces résultats préliminaires suggèrent que les contes constituent un outil pédagogique puissant pour consolider la motivation et développer les compétences linguistiques de base chez les enfants.

4. Discussion

L'observation que certains élèves ont préféré jouer le rôle du loup, plutôt que celui de la grand-mère, révèle l'importance des facteurs affectifs et d'identification dans le processus d'apprentissage. Le personnage du loup,

souvent perçu comme plus actif, drôle ou symboliquement fort, semble susciter davantage d'engagement de la part des élèves. Cela confirme que le choix des personnages peut influencer la motivation et la participation. Il serait intéressant de réfléchir à une répartition des rôles plus équilibrée ou à des adaptations du scénario permettant à chaque élève de s'investir selon ses préférences tout en sortant de sa zone de confort. Cette dynamique corrobore la théorie du filtre affectif de Krashen, qui souligne le rôle de l'engagement émotionnel dans la facilitation de l'acquisition.

Le rire et le plaisir partagé observés pendant la dramatisation du conte témoignent l'effet bénéfique de la narration sur l'ambiance en classe. Cette atmosphère détendue encourage la prise de parole en français (même si elle est très courte) et atténue les blocages émotionnels souvent associés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le caractère ludique de l'activité stimule une participation naturelle et volontaire, transformant le moment d'apprentissage en une expérience agréable et engageante.

D'autre part, l'utilisation de masques pendant la dramatisation s'est révélée particulièrement efficace pour renforcer l'immersion des élèves dans l'univers du conte. Ces objets concrets ont permis aux apprenants de s'approprier des personnages, de vivre l'histoire et de dépasser en partie les obstacles liés à la langue. Les supports visuels agissent ici comme médiateurs cognitifs et affectifs, facilitant la compréhension et l'implication active des apprenants. Cela s'inscrit dans les principes d'une pédagogie multisensorielle, où l'apprentissage passe aussi par le corps, les émotions et la manipulation.

La plupart des apprenants ont activé leurs connaissances précédentes en langue maternelle pour mieux comprendre le conte, notamment en s'appuyant sur des éléments culturels ou linguistiques (comme des mots transparents en espagnol) déjà connus. Cette stratégie d'apprentissage est liée à l'idée que l'apprentissage est plus efficace lorsque le nouveau savoir est ancré dans des schémas cognitifs préexistants.

Par ailleurs, les résultats préliminaires obtenus viennent appuyer largement l'hypothèse du filtre affectif formulée par Krashen (1985 : 22), selon laquelle un climat émotionnel favorable facilite l'acquisition. L'intégration des personnages et des contes qui sont familiers pour les

élèves, contribuent à réduire l'anxiété et à stimuler leur engagement actif pendant le cours. Cependant, certaines limites apparaissent : le temps restreint des cours, la diversité des profils linguistiques des apprenants et la longueur de certains contes qui peut entraîner une baisse d'attention. Ainsi, bien que les contes montrent des effets positifs sur la motivation et les compétences linguistiques, leur utilisation en classe nécessite une adaptation soignée et une réflexion didactique pour que son exploitation en classe soit efficace.

Conclusion

En somme, ce projet en cours confirme que l'intégration des contes dans l'enseignement du FLE chez les enfants constitue une démarche pédagogique riche. Les résultats préliminaires montrent que les contes ne se limitent pas à un simple support linguistique : ils mobilisent l'affectif, l'imaginaire et les expériences antérieures des élèves, facilitant ainsi une acquisition plus naturelle, plus durable et plus signifiante de la langue cible.

Grâce à leur structure narrative familière et à leur ancrage culturel, les contes permettent une meilleure compréhension du discours en langue étrangère, tout en développant des compétences essentielles comme l'écoute, l'expression orale, la mémorisation lexicale et la reformulation. Ils instaurent un climat d'apprentissage rassurant et engageant, où les erreurs sont perçues non comme des échecs, mais comme des étapes vers la maîtrise. Le recours à la dramatisation, aux masques et aux activités créatives renforce cette dynamique en offrant aux apprenants des occasions concrètes de s'exprimer, de collaborer et d'explorer la langue de manière vivante et incarnée.

De plus, les contes constituent un support authentique qui permet de recycler ou de réinvestir, de manière ludique, des notions linguistiques ou culturelles déjà abordées en classe. Les élèves sont ainsi amenés à apprendre la langue de manière inconsciente, en s'immergeant dans un univers qu'ils reconnaissent et qu'ils s'approprient spontanément. L'utilisation de contes classiques – que les enfants connaissent déjà dans leur langue maternelle – s'avère particulièrement bénéfique, car elle

s'appuie sur des connaissances et expériences antérieures pour faciliter la construction ou la reconstruction de nouveaux savoirs. Cela favorise une immersion linguistique naturelle, qui contribue au développement de l'oreille linguistique, à la familiarisation avec les sons de la langue cible, et à l'apprentissage inductif de structures grammaticales et de vocabulaire.

Par ailleurs, cette approche valorise les compétences plurilingues et interculturelles des élèves, en établissant des ponts entre leur langue maternelle et le nouveau système linguistique à acquérir. Cette passerelle favorise une attitude positive vis-à-vis de la langue étrangère, réduisant les résistances émotionnelles et stimulant l'envie d'apprendre.

Cependant, l'intégration des contes dans l'enseignement demande une planification rigoureuse. Le choix des textes, leur longueur, l'adaptation aux profils linguistiques des apprenants, ainsi que la gestion du temps en classe, sont autant de paramètres à prendre en compte pour garantir l'efficacité de cette démarche.

Bibliographie

Badenas Roig, S. R. 2018. Short stories, a didactic resource in the teaching of French as a second language. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, p. 21-30. [En ligne] : <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694> [consulté le 02 août 2025].

Barrera, M. 2007. *El cuento como recurso en el aula de ELE*. Madrid : Edinumen.

Bettelheim, B. 1976. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

Bruner, J. 1990. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.

Carrera, B., Mazarella, C. 2001. «Vygotsky: enfoque sociocultural». *Educere*, vol. 5, n° 13, abril- junio, 2001, p. 41- 44. [En ligne] :<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Courtilon, J. 2001. *La didactique des langues*. Paris : PUF.

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.

Dulay, H., Burt, M. 1977. Remarks on creativity in language learning. In : M. Burt, H. Dulay & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language*. New York : Regents, p. 95-126.

Encyclopédie Larousse. (s.d.). *Conte*. [En ligne] : <https://www.larousse.fr> [consulté le 02 août 2025].

Fernandez, C. 2010. El cuento como recurso didáctico. Innovación y experiencias educativas. [En ligne] : https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf [consulté le 02 août 2025].

Fotso, H. 2023. *Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática* [Tesis de Doctorado]. [En ligne] : <https://urls.fr/hcF6U2> [consulté le 02 août 2025].

Harwood, N. 2010. *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S., Terrell, T. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Latorre, A. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. [En ligne] : <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Morales, P. 2012. *Elaboración de material didáctico*. México : Red Tercer Milenio.

Níkleva, D. 2012. «Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera» *Lengua y Habla*, n°16, p. 119-133. [En ligne] : <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951372009.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Ogalde, I., Bardavid, E. 1997. *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México, Trillas.

Pérez, A., Pérez, L., Sánchez, J. 2013. *El cuento en la educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial CCS.

Pizarro, G. Josephy, D. 2010. «El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua». *Letras*, 48. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/revista/24200/V/2?inicio=91> [consulté le 02 août 2025].

Ramos, D. 2021. *El uso de cuentos para la enseñanza del inglés en el aula de educación primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. [En ligne] : <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49297/TFG-G5030.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 02 août 2025].

Richards, K. 2003. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave MacMillan.

Rodríguez, C., Pozo, T., Gutiérrez, J. 2006. «La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior». *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), p. 289-305.

Tomlinson, B. 1998. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. 2012. *Applied linguistics and materials development*. London: Bloomsbury.

Vargas, G. 2017. «Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje». *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58 (1), p. 68-74. [En ligne]: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Vygotski, L. 1978. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>

