

Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire

ISABELLE GRUCA

Université de Nice-Sophia Antipolis, France

Le retour du littéraire¹ en didactique du français langue étrangère et seconde est maintenant manifeste, même si les méthodes généralistes qui se trouvent sur le marché ne lui donnent pas encore une place et une fonction toujours cohérentes. L'écart est en effet encore bien grand entre les propositions d'exploitation et les recherches conduites dans les différents domaines². Si l'heure n'est plus à la controverse ou aux passions, il faut cependant bien reconnaître que, pour le littéraire du moins, le français langue étrangère et seconde (FLES) est à la traîne par rapport au français langue maternelle (FLM)³. Le conte pourrait, cependant, concilier théories et pratiques de classe, car il s'inscrit dans le vaste réseau de l'interculturalité; considéré comme le fondement d'un patrimoine commun à toutes les cultures, le conte s'inscrit également, notamment depuis les travaux de Vladimir Propp⁴, dans le vaste réseau de l'intertextualité. Depuis, diverses orientations ont approfondi l'analyse et mis en valeur un certain nombre d'éléments textuels stables qui intéressent le conte ou le récit et qui sont autant de valeurs universelles partagées par tous.

Plutôt que de l'envisager sous l'angle thématique ou du dialogue des cultures, je voudrais au cours de ma communication, et sans utiliser de métalangage lourd, mettre en perspective didactique divers systèmes théoriques (narratologie, sémiotique, linguistique textuelle et types de textes, etc.) pour montrer combien il est aisé d'exploiter un conte dans une classe de langue et ce, pour le plus grand plaisir des apprenants.

Les atouts du conte

Qu'il appartienne à la tradition de l'oralité, du merveilleux et du populaire ou qu'il fasse partie de la littérature moderne (cf. Maupassant) ou contemporaine (par exemple, Tournier ou Le Clézio), le conte présente plus d'un atout: c'est d'abord une unité textuelle à lui seul (un début, un développement et une fin) qui rompt avec la tradition des morceaux choisis et qui peut vraiment permettre le plaisir du texte au sens plein qu'a donné Barthes à cette notion. De plus, comme il existe une quantité quasi infinie de contes, il est aisé de choisir celui qui correspond à l'âge de son public, aux consignes du programme, au niveau et aux intérêts de sa classe, tout en privilégiant

¹ Pour une analyse détaillée, cf. GRUCA I., *Les Textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, 1993, 3 volumes.

² Pour plus d'informations et une bibliographie succincte, cf. GRUCA I., « Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes », dans *Le Français dans le monde* n° 285, décembre 1996, pp. 56-59 ; pour une synthèse et une bibliographie dirigée, cf. également CUQ J.-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du FLES*, PUG, 2002.

³ GRUCA I., « Littérature et FLE : bilan et perspectives », dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 12, *La recherche en FLE*, 2001, pp. 44-56.

⁴ PROPP V., *Morphologie du conte*, Editions du Seuil, 1965.

progressivement des textes qui peuvent avoir une longueur conséquente pour réagir contre la lecture de textes qui se réduisent à une demi-page. Enfin, ce genre appartient au récit et peut donc préparer toute une gamme de textes qui couvre l'ensemble de la littérature et la diversité des genres, en passant de la nouvelle au roman, sans oublier le conte initiatique et sans négliger les mythes et les légendes, tous ces genres qui se distinguent et en même temps se confondent par le nombre important de similitudes.

Pour mettre en place une didactique de la compréhension du texte littéraire, il est important d'utiliser des outils à la fois pour exploiter un conte dans ses particularités propres, mais aussi pour donner à l'apprenant des instruments d'analyse qu'il réinvestira par la suite, consciemment ou non, et qui le conduiront vers l'autonomie.

Le conte comme récit

Par définition, et tous les théoriciens s'accordent sur ce point, un conte est d'abord un récit: c'est donc une représentation d'actions et d'événements qui s'inscrivent dans une temporalité. Le déroulement de l'histoire est généralement très marqué dans ce genre bref: orienter l'exploitation pédagogique vers l'analyse des marques temporelles, l'étude de la variation des temps verbaux et le repérage des articulateurs temporels, toujours explicites et souvent symboliques, c'est non seulement conduire l'apprenant à comprendre la progression du récit par le jeu sur la chronologie (hiérarchisation des faits, rythme de la narration, logique du récit, etc.), à repérer les séquences narratives, mais c'est aussi l'amener à s'appropriier une des spécificités intrinsèques du genre. À ajouter également que les indicateurs spatiaux, qui peuvent être conséquents car, dans le conte, le héros voyage et les lieux sont toujours symboliques, sont souvent au service de la temporalité et soulignent une évolution dans le temps.

Une deuxième caractéristique du récit, et que fait fonctionner à merveille le conte, concerne la progression: tout conte organise son histoire selon un processus de transformation qui s'opère en faisant passer le ou les personnages d'une situation initiale, qui fixe les buts que les personnages doivent atteindre et implique donc leurs actions futures, à une situation finale qui marque l'aboutissement du projet initial en se concrétisant par une réussite (quelquefois par un échec mais qui, dans le conte, garde le statut valorisant de réussite pour sauvegarder l'aspect moralisateur ou préserver la portée de la leçon ou de la vérité générale, aspect implicite dans tout conte). Entre ces deux phases, le processus de transformation, déclenché par un élément perturbateur, va entraîner différentes péripéties qui vont modifier la situation initiale et préparer le dénouement. Ces trois grandes phases s'enrichissent de deux autres éléments de base qui les séparent et les soudent en même temps: il s'agit de l'élément transformateur qui rompt l'état initial et de l'élément de résolution qui vient à un moment clore le processus de transformation. Ce schéma, nommé quinaire parce qu'il comporte cinq étapes, permet de résumer l'histoire:

1. état initial;
2. élément(s) perturbateur(s) ou transformateur(s) qui compliquent la situation initiale;
3. déséquilibre ou processus de transformation;
4. élément(s) de résolution avec l'intervention de forces en sens inverse;
5. état final qui met en valeur un nouvel équilibre.

Faire trouver ce schéma narratif par les apprenants, c'est les faire lire et relire le conte, c'est les faire entrer dans le cœur de l'histoire et les sensibiliser au noyau dur qui constitue le conte. L'absence d'un de ces éléments est toujours significative, car toute rupture par rapport à un schéma prototypique est porteuse de sens. Il ne faut pas croire que cette « mécanique », qui assure la logique du récit et l'inscrit dans un genre aux règles bien précises, soit aussi simple qu'on le croit. À percevoir : la magie de la narration soude certains éléments, les mêle et entremêle, et englobe cette mécanique qui n'offre pas ses atouts séducteurs à première vue. Il est tout aussi simpliste d'affirmer que, par là, on réduit un texte littéraire à un schéma, car, dans tous les cas, il constitue une banque de données structurées à interpréter et à resituer dans l'intertextualité. De plus, si cette matrice est commune à tous les contes, il n'en demeure pas moins que chaque conte la fait fonctionner à sa manière : du coup, chaque conte est à la fois identique aux autres, mais en même temps différent des autres, et possède, au-delà de certaines similitudes (textuelles, mais également culturelles, thématiques et interculturelles), son originalité et son secret qui assurent l'envoûtement des lecteurs ou des auditeurs.

Enrichir cette piste d'exploitation en s'inspirant de l'analyse actantielle et en proposant aux apprenants de déterminer les forces agissantes ou les actants, c'est-à-dire les acteurs qui permettent à l'action d'évoluer, complète l'analyse structurale et textuelle de tout conte. Parmi les plus importantes et sans entrer dans les détails, on peut relever :

- le *destinateur*, qui est poussé par quelque chose ou par quelqu'un : généralement, c'est le héros et c'est lui qui abandonne famille et patrie pour partir à la recherche d'un objet; c'est lui qui quitte son monde familier pour affronter un lieu inconnu qui détient l'objet de manque ou de désir;
- l'*objet de la quête*: il s'agit d'un manque à combler pour être heureux ou dans une situation d'équilibre; c'est ce qui pousse le héros à agir;
- le *destinataire*, personnage souvent à l'arrière plan, mais qui joue cependant un rôle central puisqu'il est celui qui fait démarrer l'action : c'est à lui que le héros est lié par un contrat (dans le conte de fées, c'est souvent le roi qui souffre d'un manque pour être heureux ou pour que son pays puisse vivre dans la plénitude);
- les *opposants* qui sont les ennemis, généralement ceux qui détiennent l'objet de la quête, mais aussi les épreuves (physiques et morales) et les obstacles (matériels, géographiques) que doit surmonter le héros et qui, une fois franchis, lui confèrent son digne statut de héros;
- les *adjuvants*, c'est-à-dire les éléments ou les personnages qui aident le héros dans sa quête.

Ces éléments sont inhérents à la matrice de tout conte, qu'il soit merveilleux, populaire, ancien, moderne, de science-fiction, ou encore initiatique.

Faire identifier ou repérer ces invariants textuels ou plus précisément intertextuels par les apprenants, c'est les introduire, sans métalangage lourd et sans connaissance théorique poussée, à l'analyse profonde et détaillée d'un conte, tout en les sensibilisant indirectement aux théories structuralistes, narratives et sémiotiques dont la production écrite n'est pas toujours aisée à aborder ou à assimiler.

Travailler sur ces axes, c'est travailler en profondeur sur les caractéristiques essentielles et fondatrices du conte. Plusieurs procédures d'analyse peuvent être utilisées pour les appréhender et rendre les apprenants actifs dans leur lecture : des questions ouvertes (trop souvent utilisées et pas toujours pertinentes par rapport aux objectifs fixés) à l'identification des phases par indication de celles-ci en passant par les grilles de lecture et les puzzles. Toujours est-il que, parmi la gamme des procédures méthodologiques qui aident ou vérifient la compréhension¹, il faut choisir celle qui paraît la plus appropriée aux objectifs de la leçon (tenir compte notamment de la situation de l'exploitation du conte dans la progression et de sa longueur), en accord avec le niveau de la classe et les spécificités du conte à exploiter. Dans tous les cas, cette démarche permet de ralentir la lecture sur les lignes de force qui tissent le texte et elle est préférable à la compréhension globale qui ne permet pas d'y entrer.

Mais travailler uniquement sur ces axes n'est pas suffisant, car s'ils conduisent l'apprenant vers les éléments fondamentaux du conte, ils réduisent l'analyse à une étude textuelle qui n'aborde pas d'autres éléments constitutifs du genre, à savoir le culturel, l'interculturel, le symbolique, etc. C'est là une autre approche qui complète la première et qui est tout aussi essentielle. L'une sans l'autre est très réductrice : ou bien on transforme un texte en schéma, ou bien on propose une paraphrase des plus verbeuses.

De la lecture à l'écriture

Un des autres atouts de cette entrée littéraire dans le conte, c'est qu'elle offre une interaction profonde entre la compréhension de l'écrit et l'expression écrite en proposant des pistes cohérentes pour la production. En effet, après l'exploitation de plusieurs contes, il est possible d'articuler la lecture à l'écriture, c'est-à-dire la compréhension des constituants du conte au réemploi de ceux-ci par la production écrite. En offrant un canevas d'écriture, on est sûr de conduire l'apprenant ou un groupe d'apprenants à écrire un conte qui, au gré de sa fantaisie ou de son imaginaire, l'aidera à la rencontre de l'autre par l'expression de soi : l'écriture, par les contraintes, lui permettra de respecter les règles codées du genre tout en favorisant la créativité. L'on connaît tous le fameux canevas structural de Francis Debyser² qui, suite aux

¹ Pour une présentation des procédures méthodologiques, cf. CUQ J.-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du FLES*, op. cit., pp. 406-411.

² DEBYSER F., « Le Tarot des mille et un contes », *Pratiques* n° 11/12, *Le récit*, 1976, pp. 109-114.

travaux de Propp, propose une pédagogie créative de composition de contes en 13 points illustrés par une liste de possibilités. L'on connaît également l'application ludique de ce schéma : *Le Tarot des mille et un contes*¹, par le pouvoir de suggestion et de polysémie des cartes, permet d'inventer des histoires en nombre quasi infini, soit individuellement, soit collectivement, à l'oral comme à l'écrit. Outre ces deux moyens (trace papier ou jeu de cartes) que l'on peut étoffer ou simplifier, il existe également des versions cédéroms qui proposent une gamme très variée de possibilités d'écriture et qui permettent de jouer sur les niveaux (par exemple, dans certains cas, plusieurs minitextes sont proposés pour chaque élément structurel et l'apprenant choisit celui qui correspond à son imaginaire en suivant le schéma linéaire du conte). D'autres formules, tout aussi opératoires, existent : on peut leur demander d'imaginer d'autres fins, de se livrer à des variations sur les éléments du récit ou sur les techniques narratives, etc. ; lorsque les apprenants sont bien imprégnés de la structure et de l'ambiance du conte, on peut leur proposer une activité qui engage une plus grande liberté et même l'humour : elle consiste à réécrire des contes traditionnels en les modernisant ; pour cela, il suffit de changer l'époque et de réactualiser le texte à la manière des *Contes à l'envers*² de Dumas et Moissard.

Du coup, arriver à la production de textes écrits respectant les contraintes de structures et des consignes bien précises n'est finalement pas aussi difficile à obtenir.

Par ces entrées dans le conte, le travail proposé est à la fois analytique, global, réflexif, critique et créatif. Aborder le conte d'abord dans sa structure est fondamental et n'exclut en aucun cas les autres types de lecture : interprétations mythiques, psychanalytiques, anthropologiques, etc., pour le plus grand plaisir de l'apprenant, mais également de l'enseignant, car le conte offre bien tous les éléments d'une « grammaire de l'imagination »³.

Le repérage de la stabilité des « mécaniques » narratives, mais également thématiques (je crois qu'il existe des typologies complètes qui mettent en évidence la permanence de certains thèmes), confirme bien l'universalité des problèmes abordés dans une trame commune. Le conte, quel qu'il soit, qu'il appartienne aux collectes populaires du grand Nord ou du Sud profond et des cinq continents ou aux récits littéraires qui n'ont cessé de s'enrichir et de se métamorphoser de multiples manières, fait s'entrechoquer des questions fondamentales que se pose l'homme et, dans sa diversité, mêle et entremêle à l'infini des enjeux identiques et différents à chaque culture et à chaque tradition. L'auditeur ou le lecteur succombe à la magie du conte sans s'apercevoir qu'elle repose en grande partie sur la répétition ou plus exactement sur la réitération d'une matrice narrative et qu'elle appartient à un fonds thématique commun.

¹ DEBYSER F., *Le Tarot des mille et un contes*, réalisation BELC. Ce jeu de cartes fonctionne comme « une machine narrative combinatoire » : il s'inspire du traditionnel jeu de tarots et exploite ses figures allégoriques.

² DUMAS P. et MOISSARD B., *Contes à l'envers*, L'École des loisirs, 1990.

³ RODARI G., *Grammaire de l'imagination*, traduit par Salomon R., Messidor, 1979.

Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue

ROBERT MASSART

Haute École Mons-Borinage-Centre, Mons, Communauté française de Belgique

En raison du public auquel il s'adresse, ce cours¹ se situe dans une perspective psycho-pédagogique et il concerne uniquement les *contes populaires*, appelés quelquefois aussi *contes de fées* ou *contes merveilleux*. L'expression *contes populaires* a été préférée aux deux autres, parce qu'elle fait nettement la différence par rapport à d'autres types de contes qui peuvent aussi être merveilleux, sans ressortir toutefois à la littérature populaire, et, d'autre part, dans les contes dits « de fées », on sait bien qu'il n'y a pas toujours présence de fées, pensons au *Petit Chaperon rouge*, à *Barbe Bleue*, à *Blanche Neige*, au conte du *Merle blanc*... Ainsi, une première caractéristique à faire comprendre aux étudiants, c'est la différence qui existe entre ce que l'on appelle la littérature populaire – collective et orale – et la littérature d'auteur – individuelle et écrite.

Ce n'est pas toujours facile de faire admettre aux élèves, et même à des étudiants, que les contes de Grimm ou de Perrault ne sont pas l'œuvre propre des frères Grimm ni celle de Charles Perrault, mais seulement des versions écrites par ces derniers de récits qui s'étaient transmis jusque-là par la tradition orale, et que, par ce fait même, ils diffèrent complètement des contes d'Andersen ou des *Contes du Chat perché* de Marcel Aymé, par exemple. Les premiers, ceux que Perrault a retranscrits notamment pour les demoiselles de Saint-Cyr, et ceux que les frères Grimm ont fixés par l'écriture, sont riches des expériences et de la sagesse d'une multitude d'êtres humains, de tout un vécu qui s'est accumulé pendant de nombreuses générations.

Les autres sont le témoignage de la personnalité et de l'imagination d'un seul individu.

Il faut donc expliquer soigneusement ce que l'on entend par création populaire, par tradition orale, en quoi consiste une transcription ou *mise en écrit*, et que ces histoires qui se présentent à nous sous la forme de textes imprimés, dans des albums, des recueils, des anthologies, n'ont pas été conçues et écrites à l'origine par des écrivains comme un roman ou n'importe quel autre récit.

Contes populaires et littérature

Toute la différence est là. Un cours portant sur les contes populaires, dès lors, n'a pas grand-chose à voir avec un cours traditionnel de littérature. Certes, il permet aussi d'examiner des notions comme celles du schéma

¹ Ce texte n'a qu'une prétention : témoigner d'une partie des remarques et des réflexions que j'ai pu réunir au long d'une douzaine d'années d'enseignement d'un cours portant sur le conte, à des étudiants qui se destinent au métier d'instituteur.

narratif, l'étude des personnages, le traitement des pronoms ou l'emploi des temps de la conjugaison, qui conduisent, bien entendu, à la littérature, qui préparent le terrain. Toutefois, l'intérêt des contes, de la pédagogie des contes chez les tout jeunes élèves, se situe ailleurs, dans l'aspect et dans l'approche psychologiques de ce domaine littéraire particulier. En réalité, c'est Bruno Bettelheim, psychanalyste et pédagogue, qui a montré l'importance du pouvoir éducatif des contes populaires.

Par leur nature de récits initiatiques, les contes populaires interviennent dans la construction de la personnalité, et cela grâce aux réponses qu'ils apportent à la plupart des questions angoissantes qui assaillent les petits enfants : craintes, phobies, complexes, mal de vivre... Les contes populaires agissent un peu comme des *vaccins psychologiques* pour les maladies de l'âme enfantine. Je me contenterai de citer, à titre d'exemple, la peur du noir, de l'obscurité, et donc de l'invisible, tellement courante chez les enfants. Pour cette raison, précisément, d'aucuns se diront qu'il est déconseillé de leur raconter des histoires qui mettent en scène des monstres, des ogres et des sorcières, juste avant de les envoyer au lit.

Pourtant, c'est tout le contraire : grâce à la découverte de ces créatures effrayantes, l'enfant pourra désormais mettre un nom sur ses peurs et il pourra en parler, ce qui est une manière de les évacuer ou, tout au moins, de les relativiser.

Qui plus est, dans les contes, les mauvais (le loup, la marâtre, la méchante fée) – autrement dit le Mal – sont toujours punis à la fin (les contes populaires se caractérisent par leur fin heureuse), et même si le châtiment est cruel (les contes ne sont pas particulièrement moraux, contrairement aux versions édulcorées américaines, comme celles des studios Walt Disney), il n'est pas une cause de terreur, car ces punitions exemplaires signifient en réalité que le Mal a bel et bien disparu, et l'enfant, dès lors, peut s'endormir serein.

Il y aurait encore bien des choses à ajouter au sujet de l'analyse psychologique, ou psychanalytique, des contes populaires, mais ce n'est pas tout à fait mon propos. En effet, malgré les trésors que renferment les contes populaires – il suffit, pour en avoir une idée, de relire le début du premier chapitre de l'ouvrage de Marie-Louise Von Frantz, *L'Interprétation des contes de fées* –, la plupart des enseignants, à l'école primaire (on ne s'intéresse aux contes qu'à l'école primaire, en Belgique, du moins), s'obstinent à ne les utiliser que pour des activités de très minime envergure. Pour des exercices d'écriture et quelques manipulations jouant sur les possibles narratifs, comme celles que propose le pédagogue italien Gianni Rodari, je pense à la «salade de contes» ou au «conte à l'envers».

Mon intention n'est pas de critiquer ces types d'exercice qui font certes appel à l'imagination et à la créativité ; en soi, ils sont excellents, néanmoins ils pourraient se pratiquer à partir de n'importe quelle forme de récit d'auteur : conte, nouvelle, roman ou fable. J'aimerais montrer qu'il est dommage de n'utiliser que pour cela une matière aussi riche que les contes populaires, car, à mon sens, c'est passer à côté de l'essentiel.

Autres richesses des contes populaires

Les professeurs d'école primaire devraient se persuader que les contes populaires sont, pour eux, une chance d'apprendre aux enfants des quantités de notions nettement plus intéressantes et complexes que le simple fait de mettre le Chaperon rouge sur une planche à roulettes ou de transformer Blanche Neige en un chanteur de rap métis qui forme un orchestre avec sept géants au chômage... sous prétexte qu'il faut tout «mettre à l'envers»!

Si l'on projette d'aborder la didactique des contes, il faut commencer par en lire le plus possible aux enfants, par en lire et, ce qui est mieux, par en dire..., car les contes procèdent de la magie de la parole; en effet, un conte écrit et simplement lu a toujours quelque chose de guindé.

Ensuite, quand ils se seront bien familiarisés avec l'univers merveilleux des contes, il sera possible d'approcher avec eux toutes sortes de notions réputées difficiles, telles que le subconscient, l'inconscient collectif, les archétypes, les complexes, les fantasmes... mais tout cela en douceur, avec modestie et simplicité, et sans qu'il soit besoin de recourir à un vocabulaire compliqué. Par exemple, le professeur pourra demander à ses élèves d'illustrer un conte de leur choix, de le représenter par un ou quelques dessins.

Après cela, il leur fera dégager, dans tel ou tel conte, les épisodes correspondant à des visions déjà apparues dans leurs rêves et dont ils se souviennent. Le maître pourra également demander aux élèves d'expliquer eux-mêmes, à leur manière, ce qu'ils ont compris de l'un ou l'autre des contes entendus en classe.

Pendant tout ce travail, le professeur se montrera le moins directif possible, il sera surtout à l'écoute de ses élèves et retiendra le maximum des informations qu'ils auront apportées.

Le moment venu, il lui sera alors possible de faire voir dans quelle mesure les contes expriment de nombreux éléments qui sont d'habitude enfouis dans notre inconscient. Éléments qui peuvent aussi se manifester à nous-mêmes, c'est-à-dire à notre conscience, quand nous rêvons. Après avoir ainsi effleuré les mécanismes du rêve, et fait un clin d'œil au D^r Freud, il restera encore à dire quelques mots de tout le contenu initiatique des contes, comme la symbolique des nombres, par exemple: le chiffre 7 (les sept nains, les sept corbeaux...) et le chiffre 3 (trois fils, trois épreuves, les trois oranges d'amour...).

Il n'est pas question, là non plus, d'assommer les enfants sous le poids d'une érudition encyclopédique excessive qui les dégouterait à jamais des activités intellectuelles; au contraire, on pourra se borner à focaliser leur attention sur certains phénomènes récurrents et s'efforcer d'en tirer des conclusions sous la forme d'observations utiles. Dans le même esprit, on pourra faire comprendre aux élèves que la forêt, pour prendre cet exemple banal, si souvent présente dans les contes, était une réalité très vraie autrefois dans nos pays, une réalité qui faisait peur: c'était le lieu où l'on se perdait, le lieu où régnaient tous les dangers, les bêtes sauvages... Ce sera aussi l'occasion de faire un peu de vocabulaire en expliquant que l'adjectif *sauvage*, venu du

latin *silva*, a d'abord eu le sens de «qui se rapporte, qui est propre à la forêt», donc «pas encore civilisé, naturel»... et souvent perçu comme inquiétant.

Les contes populaires et l'interculturel

Les contes populaires permettent également d'aborder une pédagogie d'ouverture aux autres cultures, au multiculturalisme, et, par là même, de combattre la xénophobie. Beaucoup de contes comparables se retrouvent chez la plupart des peuples étrangers, ce qui n'est évidemment pas le cas de contes littéraires.

Le Chat botté, Le Petit Poucet, Le Chaperon rouge, pour n'en citer que trois, se retrouvent, *mutatis mutandis*, en Afrique noire, en Inde, en Chine, chez les Indiens d'Amérique, dans les pays arabes, etc. Cela permet de voir que les mêmes soucis, les mêmes problèmes, les mêmes craintes ont coexisté de tout temps et partout, chez tous les hommes. Seuls peuvent être différents des détails superficiels, comme l'environnement géographique, la nature, les espèces d'arbres, les animaux. Ainsi, le loup – le seul animal dangereux qu'ait connu l'Europe, avec l'ours, exceptionnellement – sera remplacé par le lion ou le crocodile en Afrique; par le tigre, en Extrême-Orient; par le grizzly, dans les contes amérindiens.

Il est certainement utile que les jeunes élèves s'aperçoivent de ces variantes et surtout qu'ils comprennent que la fonction, elle, ne varie pas. Cependant, l'exercice est éminemment périlleux: un excès de simplification risque de nous faire retomber dans l'ethnocentrisme – je me souviens de cette institutrice qui venait de raconter à sa classe une légende d'Afrique du Nord, et qui, pour expliquer le mot «mosquée», ne trouva rien de mieux à dire que «c'est comme une église pour les Arabes». D'abord, une mosquée n'est pas vraiment l'équivalent d'une église, et, surtout, les musulmans ne sont pas tous arabes. Ce n'est pas parce que l'on s'adresse à des enfants que l'on peut se permettre d'être approximatif, bien au contraire. Il faut leur dire d'emblée les choses comme elles sont, le tout est de trouver les mots et la manière grâce auxquels ils comprendront, ce qui est le rôle spécifique de l'institutrice.

Les contes populaires, facteurs d'enrichissement culturel et littéraire

Avec des élèves un peu plus grands (11, 12 ans), l'enseignant pourra tenter l'étude contrastive d'un conte populaire et d'un mythe célèbre. Une théorie prétend que les contes seraient des mythes désacralisés ou popularisés.

Il sera très profitable d'amorcer l'étude d'un grand mythe comme celui de Thésée et du Minotaure en «s'amusant» à le comparer avec l'histoire du Petit Poucet, en faisant l'examen de leurs analogies, de leurs points communs... le fil d'Ariane, d'un côté, les petits cailloux, de l'autre, ou bien la forêt et le labyrinthe... C'est un premier pas qui permet de préparer, avec simplicité, les élèves à aborder, quand ils seront au lycée, les grands textes par la découverte du fonds culturel important, bien que «caché», qui sous-tend les contes populaires.

Les jeunes élèves, lecteurs encore malhabiles, apprécient d'abord les contes qui sont des récits brefs, à la narration rapide, où les descriptions se réduisent à l'essentiel. Petit à petit, et en se servant des outils qu'ils auront utilisés pour travailler sur les contes (la progression narrative, la reconnaissance des descriptions, des dialogues, des péripéties, l'application de schémas structurels, comme ceux de Greimas, la comparaison avec d'autres genres de contes, etc.), ils s'habituent à lire des œuvres de fiction, ils se familiarisent avec les étapes et les différentes caractéristiques du schéma narratif, et se forment finalement à la lecture active en allant au-delà du sens littéral, superficiel, de l'*histoire*.

Contes populaires et écriture

Enfin, pour terminer ce tour d'horizon des richesses didactiques de ce genre méconnu ou sous-exploité en classe de français, j'aimerais insister sur le fait que l'étude du conte peut constituer une excellente étape préparatoire à des activités d'expression écrite, en s'appuyant, entre autres choses, sur le canevas de ce type de récits (les schémas narratif, actantiel et fonctionnel), et aussi grâce à l'acquisition de compétences linguistiques plus complexes : vocabulaire et structures syntaxiques de l'écrit moins fréquents ou meilleure manipulation des ressources de la conjugaison, pour ne citer que ces exemples-là. En effet, le langage des contes est plutôt classique, fondé sur un lexique qui comprend de nombreuses réalités archaïques, peu ou pas connues des jeunes générations. Quant aux temps du récit, ils sont typiques de la langue écrite : imparfait et passé simple, pour le mode indicatif, et imparfait ou plus-que-parfait, pour le subjonctif, avec tout le jeu délicat des concordances.

Conclusion

La didactique des contes à l'école primaire est donc très intéressante et profitable, inutile de le démontrer davantage. Il est bon d'initier les enfants à l'étude du récit par cette matière, mais il faut l'exploiter à fond, en se servant de l'ensemble de ses potentialités, si riches et si variées.

En outre, comme nous l'avons vu, le conte se prête aussi à une étude morphologique, structurale et linguistique. Ni plus ni moins que n'importe quel genre littéraire, alors que, en revanche, aucun autre genre littéraire – d'auteur – ne possède un aspect psychologique aussi prégnant, aussi intense et transparent que les contes populaires.

BIBLIOGRAPHIE

- B. BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*. Laffont, 1976.
- G. DUMÉZIL, *Du mythe au roman*. P.U.F., 1970.
- M. ELIADE, *Aspects du mythe*. Gallimard, 1963.
- G. JEAN, *Le Pouvoir des contes*. Casterman, 1990.
- G. RODARI, *Grammaire de l'imagination*. Éditeurs français réunis, 1978.
- M. SIMONSEN, *Le Conte populaire français*. P.U.F., *Que sais-je ?*, 1981.
- M. SORIANO, *Les Contes de Perrault. Culture savante et tradition populaire*. Gallimard, 1977.
- M.-L. VON FRANTZ, *L'Interprétation des contes de fées*. La Fontaine de pierre, 1978.
- Ce texte applique les recommandations orthographiques de 1990.

Place et enjeux de la littérature orale burkinabé dans l'enseignement au Burkina Faso

GEORGES SAWADOGO

École Normale Supérieure de Koudougou, Burkina Faso

Introduction

C'est bien connu, la tradition orale demeure le socle de la culture populaire africaine. Aussi, l'analphabétisme (20 à 25 % suivant les époques et les pays), selon les termes de l'écrivain nigérian Kolé Omotoso, reste la « première instance de censure » dans les pays africains, hypothéquant du même coup leur développement endogène. Mais qu'est-ce que cette tradition orale ? s'interroge Jacques Chevrier. Reconnaissons que le champ de ce domaine reste encore mal défini, d'aucuns l'assimilant à un « magma de paroles », ce qui est évidemment fort regrettable. En fait, la tradition culturelle africaine se compose de genres littéraires bien délimités, à la parole extrêmement travaillée, ce qui tend à confirmer du même coup sa littéarité, caractéristique longtemps ignorée ou négligée.

L'existence de genres bien codifiés, allant du mythe à l'épopée, en passant par les contes, les chants, les proverbes, les énigmes, les devises, etc., atteste l'extrême richesse de la littérature orale. La caractéristique fondamentale de ces genres, selon Jacques Chevrier, est d'une part qu'ils « *obéissent à des lois de composition relativement fixes et souvent très codifiées et, d'autre part, que les circonstances dans lesquelles on peut les proférer – les performances – peuvent varier de manière importante selon le genre dont il s'agit* »¹. C'est le cas du mythe, très souvent associé au sacré et à des pratiques plus ou moins rituelles, dont les circonstances de « profération » diffèrent de celles du conte populaire. Le mode d'énonciation pourra lui aussi varier, le texte pouvant être chanté, psalmodié ou récité. Enfin, cette littérature orale se distingue de la parole ordinaire par des écarts linguistiques et stylistiques qui font que parfois le langage de ces textes est archaïque, voire ésotérique. C'est un fait, la plupart de ces textes sont d'un hermétisme déconcertant. Leur décodage esthétique et sémantique exige des compétences spécifiques, réservées aux seuls initiés².

C'est ainsi par exemple qu'au Burkina, les Moose distinguent d'une part les « paroles légères » des « paroles à coques » (destinées à être décortiquées comme la cacahuète ou la châtaigne sous d'autres cieux) et d'autre part les « paroles jetées en l'air » des « paroles cuites », les premières étant sans aucune importance, tandis que les secondes sont chargées de sens. Il en est de même chez les Dioula où les « paroles claires » (*Kuma gbê*) diffèrent des

¹ J. CHEVRIER, « Table ronde sur la littérature burkinabé : présence de l'oralité, place dans l'enseignement », in *Actes de la XVIII^e Biennale de la langue française*, Livre XVI, *Le français langue africaine et internationale*, Paris, Jouve, 2000, p. 399.

² C'est le cas par exemple du langage des tam-tams et des masques, particulièrement étudié par Titinga Frédéric Pacéré.

«paroles vieilles» (*Kuma koro*). Ainsi donc, la parole traditionnelle orale est le plus clair du temps surdéterminée, travaillée par des codes autres que linguistiques, notamment les codes poétiques. Tout ceci conduit à la réflexion suivante : du point de vue de son essence, la littérature orale ne saurait se réduire à un simple équivalent «oral ou parlé» de la littérature «écrite». Elle procède d'une autre nature.

C'est dans ce contexte d'oralité ou d'«oraliture» qu'est intervenu l'un des instruments de la conquête coloniale : l'écriture, transmise par le biais de l'école. Celle-ci a joué un rôle éminent dans l'histoire culturelle de l'Afrique, comme en témoignent les récits largement autobiographiques des écrivains de la première génération : *L'Enfant noir* de Camara Laye, *Climbié* de Bernard Dadié et surtout l'un des plus beaux et des plus classiques des textes négro-africains, *L'Aventure ambiguë* de Cheick Hamidou Kane qui oppose symboliquement le canon et l'école. Après s'être d'abord imposés par le canon, les conquérants assureront la pérennité de cette conquête grâce à une autre arme, l'école, plus subtile et aussi efficace. En ceci, l'école occidentale est l'un des premiers moyens qui a permis aux Africains d'opérer une véritable prise de conscience de la richesse et de la diversité de leur patrimoine culturel.

Relevons cependant que la littérature orale occupe peu de place dans les programmes d'enseignement au Burkina Faso, même si, nous en convenons avec Kam Sié Alain, la littérature orale est appelée à évoluer, non à périr. En effet, ce riche patrimoine s'avère être une véritable manne pour beaucoup de romanciers, poètes, dramaturges, cinéastes, auteurs de bandes dessinées, vedettes de la chanson. C'est donc en vain que l'on parie régulièrement sur son éventuelle disparition. Cet optimisme doit cependant rester prudent dans la mesure où, si le rôle de l'école est entre autres de favoriser la transmission des savoirs, c'est avec regret que nous notons une méconnaissance quasi totale des valeurs et des savoirs véhiculés par nos traditions. Combien d'entre nous connaissent le sens de leur nom de famille et leur propre histoire ? Combien sommes-nous à savoir distinguer les mauvaises herbes des plants de mil ? Combien de jeunes mères savent reconnaître les plantes médicinales qui servent à la préparation des tisanes pour leurs enfants ? Combien d'entre nous savent raconter des contes, psalmodier des chansons traditionnelles, faire rire un groupe d'enfants avec des histoires drôles ou tester leur intelligence par le biais des devinettes ?

Une chose est certaine : tant que nos systèmes éducatifs n'intègreront pas de façon efficiente certaines valeurs de la littérature orale traditionnelle dans leurs contenus et pratiques d'enseignement/apprentissage, ils continueront non seulement à entretenir les vieilles et fausses querelles entre tradition et modernisme, mais ils mettront surtout en danger les jeunes générations qui seront ainsi privées d'un patrimoine culturel indispensable à la construction de leur propre identité. La première finalité du système éducatif burkinabé n'est-elle pas de «*permettre au jeune Burkinabé d'assimiler les valeurs spirituelles, civiques, morales, culturelles, intellectuelles et physiques de la société ainsi que les valeurs universelles, fondements de l'éducation au*

Burkina Faso »¹.? Il s'agit donc de sensibiliser et d'intéresser le jeune Burkinabé à son milieu immédiat qu'il devrait connaître, respecter et aimer. Or, la littérature orale traditionnelle apparaît comme le véhicule privilégié des valeurs fondamentales de ce milieu puisqu'elle les contient et les exprime sous des formes diverses.

Certes, à l'heure de la mondialisation et de l'uniformisation des valeurs, plaider à la suite de Senghor pour une sorte de retour des nostalgiques aux sources et, à l'ère du développement vertigineux des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), faire l'apologie de la littérature orale traditionnelle peuvent apparaître comme des attitudes anachroniques, dignes d'un autre âge. Mais la mondialisation, phénomène sans doute irréversible, est un courant tumultueux qui égare et noie sans pitié tous ceux qui n'ont pas de prise solide à laquelle s'accrocher au moment du naufrage : un repère identitaire, celui que l'éducation forge en chaque membre de la société. Ce travail de construction et de consolidation identitaires revient pour l'essentiel à la tradition orale à travers notamment les valeurs culturelles qu'elle véhicule.

En dépit de la généralisation de la scolarisation, du développement de l'écrit et de l'essor des NTIC, la littérature orale traditionnelle reste prédominante dans nos sociétés dont elle forge les valeurs essentielles, en proie à une culture occidentale aux valeurs douteuses. C'est pourquoi la plupart des États africains, dans un ultime sursaut de dignité, revendiquent pour leurs peuples une éducation qui soit à la fois un facteur d'enracinement et d'ouverture culturels. Ce mouvement dialectique, fruit d'une véritable prise de conscience, prend en compte une certaine conception du mouvement de la négritude : s'enraciner dans sa culture tout en s'ouvrant à celle des autres. Cette double exigence a été la principale caractéristique de la poésie burkinabé écrite des années 1970. Les échanges littéraires ne demeurent-ils pas une des formes privilégiées du dialogue entre les cultures ? Par ailleurs, la mondialisation de la culture, par le respect de chacun qu'elle suppose, ne semble-t-elle pas la seule capable d'assurer la richesse de notre avenir culturel commun par l'opportunité qu'elle offre de vivre demain dans une paix durable ?

Sans renoncer à l'école, porteuse des valeurs universelles de démocratie, de tolérance et de progrès, les Africains exigent de leurs systèmes éducatifs la revalorisation de leurs traditions culturelles. Dans un tel contexte, l'enjeu pour ces systèmes éducatifs serait de pouvoir concilier tradition et modernité, civilisation de l'oralité et civilisation de l'écrit. La littérature orale traditionnelle, principal vecteur de nos patrimoines culturels, demeure un des moyens privilégiés par lesquels l'école réalise cette conciliation ou plutôt cette réconciliation, d'où l'importance de la problématique de notre propos.

I. Problématique et constat

D'une manière générale, la prise en compte de la littérature orale dans les programmes d'enseignement en Afrique subsaharienne francophone obéit

¹ Loi d'orientation de l'éducation, MESSRS / MEBA, Ouagadougou, 1996, p. 8.

pour l'essentiel aux orientations adoptées en 1972 par la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États francophones d'Afrique et de Madagascar). L'objectif est, d'une part, d'introduire de manière systématique dans les différents programmes d'enseignement l'étude de la littérature orale africaine, afin de former les élèves à la connaissance de leur propre culture et, d'autre part, d'enraciner cette littérature orale dans son contexte de civilisation en employant les méthodes les plus appropriées pour dégager sa spécificité.

Si dans les programmes et les instructions officielles aucune disposition ne souligne la place de la littérature orale, il n'en demeure pas moins que le professeur de lettres ne souffre d'aucun carcan en la matière. Il a toute latitude pour développer des initiatives et innover. En tant qu'homme de lettres et de culture, il doit s'assumer comme tel malgré un environnement socioculturel et économique difficile, voire ingrat. L'approche thématique ou par genre offre de nombreuses possibilités dans la littérature orale, généralement enracinée dans le vécu quotidien des élèves.

Cependant la littérature orale burkinabé est non seulement sous-représentée dans les programmes d'enseignement burkinabé, mais elle est aussi sous-exploitée dans les pratiques enseignantes. La plupart des enseignants interrogés reconnaissent que seuls le conte et la légende figurent en bonne place parmi les nombreux genres oraux.

D'une manière générale, la plupart des enseignants reconnaissent que l'exploitation de la littérature orale dans l'enseignement éveille et maintient la motivation de l'élève, suscite sa participation effective aux activités de classe et forme son intelligence. Selon eux, elle cultive en lui les grandes valeurs morales et sociales comme la tolérance, l'hospitalité, le respect des aînés, le sens de la famille, la solidarité. Enfin, l'exploitation de la littérature orale favoriserait l'intégration sociale de l'enfant, cultiverait en lui le patriotisme et réconcilierait l'école avec le milieu. Elle participe de la construction identitaire de l'enfant en lui offrant les repères dont tout individu a besoin pour se retrouver et se reconnaître. Elle permet l'émergence d'un esprit civique. Pour A.K. Sié, « *Cette littérature éveille les facultés et les dispositions de l'enfant à assimiler ce que l'on veut lui apprendre : valeurs intellectuelles, morales, humaines, etc. Dans cette optique se pose alors l'opportunité de son enseignement dans le cursus scolaire.* »¹

L'intérêt de l'enseignement de cette littérature est donc établi, mais les choses diffèrent dans la pratique pour deux raisons essentielles : la méconnaissance de la valeur éducative de cette littérature par les concepteurs et les techniciens du système éducatif, ainsi que l'ignorance des techniques appropriées à une meilleure exploitation des textes oraux traditionnels. Le problème de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que celui de l'absence de documents en didactique de la littérature orale se trouvent

¹ SIE, A.K., *La Littérature orale du Burkina Faso, essai d'identification des textes oraux et leur utilisation dans la vie moderne*, Thèse de doctorat d'État, Ouagadougou, 2000, p. 538.

posés. Dès lors, on peut se demander quels en sont les effets sur la formation de l'élève et, partant, sur la qualité de l'enseignement.

II. Les conséquences

La sous-exploitation de la littérature orale burkinabé altère la qualité de l'enseignement. Aussi la plupart des élèves ignorent-ils le sens et l'histoire de leur nom. Le nom et son histoire sont pourtant les premiers repères qui permettent à la personne humaine de se reconnaître à la fois comme individualité et comme partie intégrante du groupe social. Ces repères constituent les fondements de la construction identitaire. Ignorer tout ou partie de ces repères signifierait que le sujet a peu ou pas conscience de ce qu'il est par rapport à ce qui est. Or, sans conscience identitaire, l'homme perd pied. Il est alors entraîné et ballotté par toutes sortes de courants ou de vagues que la vie ne manquera pas de soulever. On constate malheureusement que la perte de la conscience identitaire constitue un autre effet de la sous-exploitation de la littérature orale burkinabé.

La sous-exploitation de la littérature orale, qui est un lieu d'apprentissage de la « rhétorique », aurait donc pour autre effet de réduire les capacités d'expression de l'élève. Pour être efficace, tout enseignement/apprentissage devrait partir des acquis antérieurs de l'apprenant. Cela vaut davantage pour l'apprentissage d'une langue seconde comme le français au Burkina, ainsi que l'a démontré Ouédraogo¹. L'élève ayant déjà appris à penser, à parler et à agir dans sa langue maternelle, il existe des représentations qui peuvent interférer positivement ou négativement sur les apprentissages. Il convient donc de faire émerger ces représentations en vue de les mettre au service des nouveaux apprentissages. Ainsi, l'enseignement du français devrait partir de la langue maternelle de l'enfant et, par ricochet, de la littérature orale de son milieu. Or, tel n'est pas le cas dans l'enseignement du premier degré burkinabé. Et puisque les acquisitions doivent se faire exclusivement dans cette langue, les autres apprentissages sont aussi rendus difficiles.

Ainsi, en plus de compromettre la construction identitaire de l'enfant, de le rendre étranger à son milieu et de cultiver en lui un sentiment d'indifférence vis-à-vis de sa patrie, la sous-exploitation de la littérature orale burkinabé rend les apprentissages difficiles. Un enseignement qui évacuerait la littérature orale burkinabé de ses contenus et de ses méthodes creuserait un fossé entre l'école et le milieu, ce qui entraînerait une acculturation avec notamment une perte des repères et de l'identité culturelle, une insuffisance de l'esprit civique et une dégradation des valeurs morales dans la société burkinabé. On pourrait le noter, les effets nocifs de la sous-exploitation de la littérature orale burkinabé dépassent le cadre scolaire, celui de l'enfant, pour s'étendre à la société burkinabé tout entière. Or, lorsqu'un enseignement a des effets pervers sur l'apprenant et sur la société dans son ensemble, on est en droit de douter de sa qualité: la sous-exploitation de la littérature orale

¹ P. P. OUÉDRAOGO, *Impact des langues nationales sur la réussite scolaire: étude comparative des écoles bilingues et des écoles classiques dans la province d'Oubritenga*, ENSK, 2003.

burkinabé altère donc la qualité de l'enseignement. Afin de pallier ces insuffisances, les suggestions suivantes peuvent être faites.

III. Suggestions

Pour que la littérature orale burkinabé occupe enfin la place qu'elle mérite dans nos programmes d'enseignement, et que soient neutralisés les effets pervers de sa sous-exploitation actuelle, quelques actions concrètes devraient être envisagées. Parmi celles-ci, nous retiendrons d'abord la nécessité d'une étude sur les modalités pratiques d'intégration de la littérature orale burkinabé dans les différents ordres d'enseignement de notre système éducatif. Nous proposons ensuite la production de recueils de textes oraux transcrits en langues nationales et traduits en français. Il s'agira ici de collecter puis de sélectionner des textes oraux ayant une grande valeur éducative et de les regrouper par cours, cycle et ordre d'enseignement, ainsi que le préconise Ouédraogo: « *Nous devons impérativement collecter et conserver très tôt la tradition orale, avant qu'elle ne disparaisse complètement, détruite par la civilisation occidentale vers laquelle de plus en plus nous tendons. Il nous incombe le devoir de la transmettre à nos enfants si nous voulons la sauvegarder.* »¹

Vient enfin la conception de méthodes, techniques et procédés d'exploitation pédagogique de la littérature orale burkinabé. En d'autres termes, il s'agira surtout d'inscrire la littérature orale burkinabé dans les programmes officiels, de former les enseignants à la technique de collecte et d'exploitation de cette littérature, d'élaborer des documents guides sur l'utilisation pédagogique des textes oraux traditionnels, de concevoir des recueils de textes oraux traditionnels transcrits dans les langues nationales retenues pour l'enseignement bilingue et traduits en français.

D'une manière générale, il se pose un problème de formation, initiale sans doute, mais surtout continue. La disponibilité des documents guides contribue fortement à cette formation continue du personnel enseignant. C'est pourquoi la conception d'outils pédagogiques à leur usage est nécessaire.

¹ H. OUÉDRAOGO, *La Tradition orale, sa valeur culturelle, éducative et comment l'utiliser à l'école primaire*, Ouagadougou, 1981, p. 6.

BIBLIOGRAPHIE

- W. AYLWIN, *La Différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*, Montréal, 1996.
- A. BADINI, *Naître et grandir chez les Moose traditionnels*, Paris-Ouagadougou, SEPIA-ADOB, 1994.
- D. BONNET, *Proverbes et contes mossi*, Edicef, 1982.
- G. CANU, *Contes mossi actuels*, Dakar, 1969.
- J. CHEVRIER, «Table ronde sur la littérature burkinabé : présence de l'oralité, place dans l'enseignement», in *Actes de la XVIII^e Biennale de la langue française*, Livre XVI, *Le français langue africaine et internationale*, Paris, Jouve, 2000.
- P. H. COOMBS, *La Crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.
- E. DURKEIM, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1989.
- B. S. M. ENO, *La Littérature orale africaine*, Paris, Saint-Paul, 1978.
- P. ERNY, *L'Enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- O. KABORE, «La chanson traditionnelle chez les Moose», in revue *Notre Librairie*, avril-juin 1990, n° 101.
- S.A. KAM, *La Littérature orale du Burkina Faso, essai d'identification des textes oraux et leur utilisation dans la vie moderne*, thèse de doctorat d'État, Ouagadougou, 2000.
- C. H. KANE, *L'Aventure ambiguë*, Paris, U.G.E.10/18, 1997.
- J. KI-ZERBO, *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993.
- J. LEIF, G. RUSTIN, *Philosophie de l'éducation*, Tome I, Paris, Delagrave, 1970.
- F. MACAIRE, *Notre beau métier*, Paris, Saint-Paul, 1979.
- P. MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1995.
- R. NIKIEMA, *Mes flèches blanches*, Ouagadougou, Presses Africaines, 1987.
- A. OUEDRAOGO, «Ceux qui savent raconter en moore», in *Notre Librairie*, avril-juin 1990, n°101.
- H. OUÉDRAOGO, *La Littérature orale, sa valeur culturelle, éducative et comment l'utiliser à l'école primaire*, Ouagadougou, 1981.
- P. P. OUÉDRAOGO, *Impact des langues nationales sur la réussite scolaire: étude comparative des écoles bilingues et des écoles classiques dans la province d'Oubritenga*, ENSK, 2003.
- E. SAWADOGO, *Contes de jadis, Récits de naguère*, NEA, 1982.
- T. J. C. TIENDREBEOGO, *Nos Soalma, contes et devinettes mossi, essai d'exploitation pédagogique*, Ouagadougou, 1977.
- Y. TIENDREBEOGO, *Contes du Larhalhé, suivi d'un recueil de proverbes et de devinettes du pays mossi*, Ouagadougou, Presses Africaines, 1963.
- F. P. TITINGA, *Le Langage des tam-tams et des tambours en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1992.

Une simulation globale au service de l'écriture des contes : d'internet au logiciel

ALBINO SANTOS et NATIVIDADE SANTOS
Collège de Medas, Portugal

Cette intervention vise à décrire une simulation globale sur internet destinée à l'écriture de contes et développe quelques idées sur l'un des romans virtuels de 2002: *Conférence internationale: Contes et Légendes des cinq continents*. On réfléchira aussi aux potentialités pédagogiques d'un logiciel utilisé au cours de l'élaboration de ce roman virtuel, pour l'écriture de contes: *Conte 3*, de l'éditeur Profil.

Les simulations globales sur internet ou romans virtuels constituent des projets d'écriture collective auxquels participent des classes du monde entier depuis 1997.

Le collège de Medas au Portugal est un habitué de ces projets avec des classes en troisième année d'apprentissage de langue française. On peut notamment faire référence aux romans virtuels: *Village de Grimaud*, 1999; *The Race et Terranova*, 2000; *Contes et Légendes des cinq continents*, 2002; *La Fête à Montpellier*, 2003. Ces projets se développent sur internet et, en 2003, sur le site: <http://www.romans-virtuels.com>.

Les romans virtuels durent de janvier à juin mais, dès le premier trimestre, il faut préparer le terrain. Chacun fait son choix en fonction de la langue proposée, du niveau et de la motivation des élèves, de la préférence pour un scénario... Pour y participer, il faut obligatoirement s'inscrire en décembre au plus tard. Les intervenants dans les romans virtuels sont: la coordinatrice, Monique Perdrillat (professeur de français et consultante en *e-learning*), l'animateur, l'enseignant et les élèves.

L'animateur est une personne-ressource. Il propose le canevas d'invention, il suggère des sources d'information pour que les apprenants effectuent les recherches et il valide les travaux.

L'enseignant est essentiellement une personne-ressource pour les élèves. Il oriente l'invention, il est l'organisateur du travail collectif et individuel, un conseiller des activités, et il évalue les productions orales et écrites.

Les élèves produisent, en ayant souvent recours aux technologies de l'information et de la communication (TICE), les textes et les illustrations pour le roman. Ils interagissent avec les personnages simulés par des élèves d'autres pays qui participent aussi à la simulation.

Le roman virtuel: Conférence internationale : Contes et Légendes des cinq continents (CL5C)

Le scénario du roman virtuel: *Conférence internationale - Contes et Légendes des cinq continents* a été proposé par Guillaume Garçon (professeur en poste à Istanbul) et a intéressé quinze délégations de sept pays qui ont participé activement au projet.

« *Devant la menace d'une perte d'une partie du patrimoine de l'humanité, les responsables culturels de différents pays ont commencé à alerter l'opinion. La mise en place d'un service d'enregistrement et de sauvegarde des contes et légendes des différentes parties du globe est urgente. Chaque gouvernement impliqué a nommé une délégation de plusieurs membres pour rédiger un conte ou une légende de son pays, de sa région lors de la conférence internationale CL5C. Les documents seront archivés sur internet par la mission CL5C: Contes et Légendes des cinq continents qui siège cette année à Istanbul. Hulya Leguem, chargée de mission CL5C, publie régulièrement sur Internet le résultat des travaux en cours et anime les échanges internationaux entre les différentes délégations.* »

La délégation portugaise à la conférence s'est efforcée d'écrire des textes pour toutes les rubriques proposées dans le planning. C'est pour cela qu'elle est passée par beaucoup d'étapes durant la réalisation du roman virtuel.

Il fallait d'abord planter le décor. Comme il s'agissait d'une conférence internationale, la trame consistait, en premier lieu, à présenter les personnages et les pays. Les métiers ou fonctions des personnages inventés par les élèves portugais étaient très diversifiés et en accord avec la conférence, et ceci grâce à des textes informatifs fournis aux élèves, sur certains métiers possibles.

Ensuite, les apprenants ont participé à une conférence de presse virtuelle en élaborant une fiche de présentation des médias et des interviews. Ces dernières se sont révélées très intéressantes, parce qu'elles ont suscité beaucoup d'interactions entre les participants, les uns voulant répondre aux questions des autres. Les élèves portugais ont aussi écrit des discours électoraux, des textes de candidature à la présidence de la conférence CL5C. Ils ont proposé la ville de Porto comme siège de la conférence, ce qui a permis de travailler sur l'argumentation.

Cette étape du roman virtuel, la conférence de presse, a abouti à l'élection du président. Cet acte électoral a contribué à augmenter le nombre de textes lus.

Durant la conférence, les personnages virtuels ont procédé aux travaux de rédaction et d'échange de contes et de légendes, principal objectif du scénario du roman virtuel. Les élèves portugais ont ainsi réalisé des productions textuelles très diversifiées, couvrant les diverses séquences de la typologie discursive de Jean-Michel Adam (1994) : la séquence descriptive, la séquence explicative, la séquence argumentative, la séquence de dialogue et la séquence narrative.

Ainsi, ils ont procédé à la traduction de légendes et de contes portugais. Mais ils ont aussi créé des contes à partir de matrices fournies sur papier. L'activité la plus créatrice fut cependant l'utilisation du logiciel *Conte 3*, de l'éditeur Profil¹...

¹ Tous les travaux du collège de Medas ont été réunis dans un livre non publié mais qui est consultable au collège. Par ailleurs, ils sont aussi consultables sur le site de l'école : <http://www.7mares.terravista.pt/abeiradouro>

Le logiciel Conte 3

Conte 3, de l'éditeur Profil, est un logiciel qui facilite énormément la rédaction de contes, même par des élèves très faibles. Il s'agit d'une base de données qui se charge de la rédaction, en cinq étapes, d'un conte merveilleux basé sur la quête. Il contient diverses options :

- le conte automatique;
- le début automatique;
- la suite automatique;
- la création d'un conte « pas à pas ».

En choisissant l'option « conte automatique », on obtient immédiatement un conte entièrement conçu et rédigé par le logiciel. Faute de temps, cette option n'a pas été utilisée. Pourtant, elle aurait pu fournir aux élèves la lecture de modèles et aurait permis de détecter la structure du conte, ainsi que d'effectuer une vérification et une correction de ses lacunes.

Avec l'option « début automatique », le logiciel crée le premier paragraphe dans lequel le héros est présenté. L'élève peut continuer l'histoire à partir des données fournies par ce paragraphe. Pourtant, c'est surtout à partir du deuxième paragraphe que cette nécessité de cohérence est plus évidente, parce que c'est là que sont indiqués l'objet et le lieu de la quête.

Comme alternative, l'apprenant a l'option « suite automatique ». Le logiciel crée alors le paragraphe suivant.

Pour créer les contes de CL5C, les élèves portugais ont uniquement utilisé l'option « créer un conte ». Cette option permet de créer le conte pas à pas, à partir d'une grande quantité d'options fournies par le logiciel, tout en travaillant le vocabulaire spécifique des contes merveilleux. Dans un premier stade de caractérisation du héros, l'enseignant doit déjà sensibiliser les élèves aux questions de cohérence. Par exemple, parmi les défauts proposés par le logiciel pour le héros, on peut choisir s'il est bavard ou gourmand. Par contre, le héros pourrait-il être violent ou cruel ? Un personnage cruel pourrait-il être un héros de contes merveilleux ? Ce sont ces questions que les apprenants doivent se poser de préférence entre eux, aidés par l'enseignant. Ensuite, ils continueront à faire leur choix : le pays du héros, l'objet de la quête, les objets emportés, les difficultés, les aides, la façon de vaincre les adversaires, etc. À la fin de chaque étape, ils obtiennent le texte élaboré jusque-là et peuvent le lire. Une fois le conte rédigé, le logiciel propose l'option « modifier », mais dans ce cas, il ne contrôle plus la cohérence du texte. Il faut dire aussi que les élèves ont la possibilité d'ajouter des mots aux listes proposées par le logiciel, s'ils n'y trouvent pas ceux qu'ils souhaitent.

À tous les stades de la création du conte, le recours à l'option « Dico » permet une plus grande autonomie.

Cette expérience d'utilisation du logiciel *Conte 3* a permis de vérifier qu'il est possible de créer un conte cohérent, mais aussi que, pour cela, il faut faire très attention aux choix réalisés, car le logiciel peut générer des incorrections à l'intérieur du texte produit. En voici quelques-unes, à titre d'exemple :

- le logiciel n'évite pas les incohérences: héros «timide et audacieux»; «violent et sage»;

- le logiciel n'évite pas les répétitions: «des déserts déserts»; «Il quitta la grotte et retourna dans son pays où la joie fut très grande et tout le monde se réjouit»;

- le logiciel crée des imprécisions: «Il pénétra discrètement» (on ne sait pas dans quel local); «Juliana donna à manger» (pas de pronom personnel complément indirect: lui);

- finalement, le logiciel ne propose pas d'inventer un titre pour le conte produit.

On pourrait penser qu'il s'agit là de grands défauts, mais il faut voir que là où finissent les capacités du logiciel commence le travail de l'enseignant et des élèves. Si le logiciel ne fait pas tout, il faut compléter, ajouter. Si le logiciel permet des incohérences, cela exige un travail plus réfléchi de l'apprenant, pour les éviter. En fin de compte, cela amène à la remise en question de ce qui est fait par la machine. C'est pour cela que le rôle de l'enseignant qui utilise *Conte 3* avec ses élèves sera de transformer les imperfections de ce logiciel en avantages pédagogiques, le considérant comme un point de départ pour des activités diverses sur la langue, sur le texte et sur la créativité qui alimente le merveilleux des contes.

Les élèves ont non seulement apprécié travailler avec le logiciel *Conte 3*, mais ils se sont aussi intéressés aux autres étapes du roman virtuel CL5C. Les enseignants des autres pays participants ont aussi eu une opinion favorable de ces outils. Cela s'explique, entre autres choses, par le fait que le roman virtuel développe l'interculturel, permet l'interdisciplinarité, valorise l'écriture de contes, suscite la créativité, intègre divers savoirs technologiques, linguistiques et culturels et enfin permet l'interaction et la communication.

Pour la plupart des élèves du collège de Medas, au Portugal, qui ont participé au roman virtuel, CL5C a constitué un projet inoubliable qui a marqué la fin de leur apprentissage de la langue française en milieu scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

F. ARROYO, S. BARROS, (1989), «Simuler: Lire, produire autrement». *Le Français dans le monde*, 227: 8-9 (1989), p. 51-53.

J.-C. BOURGUIGNON, (1985), «Simulations globales et enseignement du français en milieu non francophone». Strasbourg: *Annales du CRDP*, 52 p.

C. CALI, M. CHEVAL, A. ZABARDI, (1995), *La Conférence internationale et ses variantes*. Paris: CIEP (Centre international d'études pédagogiques), Hachette.

P. CHARRIÈRE, M. C. MAGNIN, (1997), «Simulations globales: le surf et la survie». *Le Français dans le monde*, n° 292.

M. PERDRILLAT, (2001), «Romans virtuels internationaux: l'écriture collective à distance». *Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 36, p. 28-31.

- A. SANTOS, M. N. SANTOS, (2002), « Simulations globales sur Internet ». *Pédagogie prospective*, n° 25, octobre, novembre, décembre (2002), p. 26-31.
- A. SANTOS, M. N. SANTOS, (2002), « Simulations globales sur Internet ». *En direct de l'APPF. Boletim Informativo*, n° 6, octobre (2002), p. 17-20.
- F. YAICHE, (1996), *Les Simulations globales: mode d'emploi*. Paris: Hachette.
- F. YAICHE, (1994), « Saint-Briac-sur-Leipzig – simulations en réseau ». *Le Français dans le monde*, 263 (1994), p. 98-02.
- F. YAICHE, (1994), « Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée ». *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. n° 2 (1994), p. 52-58.



Le conte, moyen d'évasion ou matériau pédagogique pluridisciplinaire

ALEX-LOUISE TESSONNEAU
Université de Paris 8, France

Dans un numéro d'*Études créoles*¹ que je viens de coordonner, j'ai noté que ces dernières années, un peu partout dans le monde, on assiste à un «renouveau du conte»². Ce renouveau se constate aussi bien lors des rencontres, concours, festivals, au cours desquels le nombre de conteurs va croissant, que dans l'engouement du public pour les histoires d'elfes, de lutins, de sorcières. Témoins les articles-documents de Daniel Conrod dans *Télérama* en 2001 et 2002 et plus récemment le succès éditorial de *Harry Potter*. Parallèlement, certains chercheurs, à la suite de Propp, ou d'Aarne et Thompson, ou de Claude Bremond, tentent de confronter l'universalité des contes à la singularité des cultures, à partir de constructions de modèles ou des théories du récit. D'autres, à l'instar de Nicole Belmont, confrontent certains récits à une analyse de type freudien. Mais quelle que soit l'approche, nous retrouvons un certain nombre de constantes comme «la démarche du conteur qui évolue entre le pôle spirituel et le pôle identitaire», ce qui lui permet d'enrichir son répertoire (Tessonneau, 2002: 7), l'évolution ou l'adaptation de la matière racontée au contexte, les fonctions sociales du conte qui vont de la transmission des valeurs culturelles, langagières, sociales, à leur utilisation dans l'enseignement.

L'exploitation pédagogique du conte est, de plus en plus, d'actualité, et, particulièrement, l'exploitation pédagogique de la littérature orale où se retrouvent la valeur poétique des jeux de mots, objet d'une interactivité verbale intense, la fonction d'acquisition des usages de parole et de la structuration logique du récit, les phénomènes de transfert ou de contacts entre cultures, la dimension socio-historique...

Le renouveau du conte : un besoin ou une mode ?

Déjà en 1996, lors du 7^e Festival de contes de Capbreton, le conte apparaissait comme une «bouffée d'air pur», l'évasion qui revivifie le groupe, le voyage à travers tout un univers sensoriel et, conséquemment, ce qui touche au plus profond de l'être, à l'imaginaire et qui renvoie aux rêves d'un monde où tout est possible. Au conte sont aussi associés la poésie et le plaisir de jouer avec les mots. Autant de plaisirs qui semblent se faire rares et dont le besoin se fait ressentir.

Face à la mondialisation, qui cherche à occulter l'existence des différentes communautés, le conteur transmet des paroles venant des ancêtres, celles qui dérangent dans ce modèle de planification, d'uniformisation, celles qui

¹ *Études créoles*, volume XXV, n° 2-2002: *Le «Kont» créole : à l'interface de l'écrit et de l'oral*, numéro coordonné par Alex-Louise Tessonneau, L'Harmattan.

² Thème d'un colloque tenu en 1989 dont les actes furent publiés en 1991 aux éditions du CNRS par Geneviève Calame-Griaule.

évoquent les petites communautés du début, leurs valeurs morales et leurs façons de dire, certes simples comme ceux qui les utilisaient, mais d'une authenticité qui tranche avec l'usage actuel de la parole. Rien d'étonnant alors qu'il faille passer par l'écriture pour que cette valeur soit retrouvée et que nous assistions à un phénomène de réappropriation de la culture du terroir comparable à ce qui s'est passé à la fin du XVII^e siècle, début du XVIII^e siècle, lorsque, pour reprendre les termes de Daniel Conrod, « *les contes triomphent dans la guerre qui oppose les anciens (avec Boileau, pour qui seule l'imitation du modèle gréco-latin est valable) et les modernes (avec Perrault qui clame que la littérature française est assez adulte pour absorber la littérature orale)* ». Ainsi la culture populaire se mêle à la culture savante et la culture savante s'enrichit de la culture populaire (2001 : 90-92). Cette fois cependant, le danger ne se situe pas simplement au niveau d'une *norme linguistique*, mais concerne un certain nombre de valeurs : celles qui permettent à un individu de s'ancrer dans une région et de donner libre cours à son imaginaire à travers l'imaginaire de la langue ; celles qui nourrissent les phantasmes de l'enfance et qui sont vraiment sources d'évasion vers un ailleurs où le fantastique donne vie aux chimères, où tout est possible, où l'on communique avec la nature tout entière ; celles qui permettent à l'individu de surmonter ses peurs, de se mettre dans la peau du Héros, d'être un autre personnage, de remonter le cours du temps.

Mais, pour que ces récits accomplissent de tels prodiges, il faut, d'une part, que le conteur soit un bon guide, un acteur et un metteur en scène aux mille facettes, un talentueux scénariste capable de mobiliser par le jeu langagier son public, un as de la communication interactive. D'autre part, que la matière offerte puisse donner libre cours à l'imaginaire de chacun. En effet, dans ce voyage vers un ailleurs, les mots, les stratégies argumentatives, le jeu entre discours direct et discours rapporté sur un fond de récitant sont d'une très grande importance, pour pouvoir capter et captiver le public. Dans cette quête, le conteur se trouve contraint d'élaborer un modèle poétique, moral, sociétal, en conformité avec la demande du moment, tout en maintenant le lien avec les discours et les pratiques de la tradition.

Plus qu'une mode, le conte devient un besoin existentiel un peu partout. Le conteur assume, plus qu'un rôle, un métier d'artiste et, comme tout artiste, il doit être un créatif, à la recherche d'une perfection toujours renouvelée pour que son message ait une dimension dialectique et didactique, pour qu'il soit vraiment interactif. De plus, c'est un artiste qui joue avec des actes de parole, avec la rhétorique, la poésie, la musique des réalisations phoniques. Rien d'étonnant alors que le conteur franchisse, de plus en plus, les portes de l'institution scolaire, notamment en France.

Dimension propédeutique du conte

Le renouveau du conte ne se limite pas à ces aspects artistiques car il ne faut pas oublier sa dimension propédeutique. C'est d'ailleurs cet aspect qui est utilisé dans le domaine scolaire et qui donne l'occasion aux tout jeunes de participer à un festival de jeunes conteurs. Ainsi, l'avenir du *kont* ne saurait

ou ne pourrait être indépendant de la réflexion sur les genres, telle qu'elle est pratiquée en milieu scolaire et à l'université (Tessonneau, 2002:10).

Cette réflexion rejoint nos expérimentations sur l'exploitation du conte en milieu scolaire et nos travaux sur les différents genres de la littérature orale qui, dans la société haïtienne, sont désignés par le même terme générique *Kont*. Ce fait n'a, d'ailleurs, rien d'étonnant car, dans la société haïtienne, ces paroles fixées par la tradition servent à l'apprentissage de la maîtrise de la parole, lors d'exercices d'interactions verbales intenses, et introduisent à la réalité des différents actes de langage. De plus, cet échange interactif intense, au cours duquel les interlocuteurs doivent se centrer uniquement sur le dire, est porteur d'enjeux : évolution de la représentation de soi (au sens de Goffman), besoin d'exister, d'être reconnu, d'être valorisé... et cette quête de reconnaissance s'accompagne d'un autre aspect social, tout aussi important, qui est l'acceptation de l'autre à partir d'un agir communicationnel.

Le conte : outil thérapeutique contre l'échec scolaire

Lors des expérimentations que nous avons évoquées précédemment, nous avons eu la confirmation que la longueur du texte n'était pas un obstacle si on laissait le temps aux collégiens de faire une lecture silencieuse à leur rythme, puis la possibilité de commenter, échanger, bref, de pouvoir se livrer à une véritable activité interactive de compréhension, – « *d'échange dialectique permettant de faire comprendre à l'autre qu'il sait aussi des choses et qu'il est en mesure de faire valoir ce savoir en se prenant en charge* » –, débouchant sur des propositions d'exploitation (Tessonneau, 1990:115).

C'est d'ailleurs cette thèse que défend Serge Boimare, dans un article-débat de *Télérama*¹. Cet article débute comme suit : « *Il y a dans la Bible ou l'Odyssée, chez Jules Verne ou les frères Grimm, de quoi régler les problèmes d'aujourd'hui* ». Avec conviction, Serge Boimare tente de faire reculer la violence et l'échec scolaire dans les classes primaires. « *Une méthode simple qui, petit à petit, séduit les enseignants et renvoie dos à dos modernes et conservateurs* ». Plus loin, on peut lire : « *expérience à l'appui, ces enfants en difficulté peuvent reprendre pied grâce à la lecture de la mythologie, de la Bible ou encore de Jules Verne (...) Cette expérience m'a permis d'élaborer un nouvel apprentissage de la lecture, et même –ce qui n'a rien à voir avec le texte- d'aborder certaines bases de calcul* ».

Ainsi, ces histoires qui touchent au plus profond de l'être ont une dimension thérapeutique et permettent aux jeunes qui sont confrontés à des réalités qu'ils ont du mal à assurer de se dépasser, de se réinvestir dans un projet. Commentant ses choix, S. Boimare va jusqu'à dire : « *Persée et Thésée fournissent des images somptueuses sur le conflit entre générations, sur le désir incestueux, sur les limites de la force, les conflits fraternels. Héraclès, les enfants l'aiment beaucoup : c'est un dur comme eux qui s'est forgé une carapace de muscles et de violence... Et c'est en acceptant sa féminité... qu'il se*

¹ *Télérama* n° 2788-18 juin 2003, p. 26-28.

réconcilie avec lui-même... Jules Verne est un maître... ses héros... risquent de mourir de faim, de soif... affrontent les catastrophes naturelles, les animaux féroces... Mais, toujours, ils trouvent une issue car ils ont recours à la solidarité du groupe et à la réflexion. Ils interrogent leurs connaissances qu'ils adaptent aux circonstances. La connaissance sauve, il n'est pas inutile d'apprendre: c'est ça le message de Jules Verne. Et il encourage beaucoup de jeunes lecteurs à vouloir surmonter leurs difficultés» (2003: 28).

Surmonter ses difficultés n'est pas une simple gageure. En se trouvant un exutoire qui permet un transfert, les jeunes, surtout lorsqu'ils sont issus de la migration et ont du mal à se retrouver entre l'identité de leurs parents et celle développée dans le pays d'accueil, peuvent se donner de nouveaux défis qui leur permettent de se réinsérer. Aussi, c'est pour cela que nous privilégions les contes en version bilingue qui, selon nous, favorisent le dialogue des cultures et remettent les langues et les cultures sur le même pied d'égalité.

Le conte et le dialogue des cultures

De plus, pour des jeunes en plein désarroi mais désireux d'être reconnus, les contes, surtout en version bilingue, permettent de rétablir la dimension universelle de ce genre, d'aborder la relativité du spatio-temporel, de travailler sur les représentations liées aux expériences de chacun tout en opérant une sorte de transfert identitaire sur les personnages du récit. Dans la double perspective de l'approche des genres et des cultures, le conte, en édition bilingue¹, permet une appréhension du dialogue entre les différents peuples. Avec ces éditions, les langues, quel que soit leur statut (dominante ou minorisée) sont placées sur un pied d'égalité, ce qui peut servir à débloquent, à redonner confiance à un jeune à qui on interdit de parler la langue de ses parents sous prétexte d'une meilleure acquisition de la langue seconde. N'oublions pas que ce cliché est encore très fréquent lorsqu'il s'agit d'une langue n'ayant pas un statut international ou qui est considérée comme peu prestigieuse surtout dans le contexte mondial actuel. Or, nous savons bien que le lien langue/culture n'est pas un leurre. Aussi, redonner une place à une langue qui n'a pas le privilège de sortir de son territoire, c'est aussi re-valoiriser la culture du groupe qui la parle, et ceci est important pour un ré-ancrage identitaire. Savoir d'où l'on vient, qui on est, permet de se sentir mieux dans sa peau, d'avoir confiance en soi. De plus, en opérant de la sorte, on signifie aux élèves qu'ils ont une certaine valeur et c'est aussi le constat que nous avons consigné lors de nos expériences (1990: 118-119 et 124). Autrement dit, en cherchant à accepter sa propre différence comme une richesse supplémentaire, on peut mieux accepter l'autre et c'est ceci le début de la rencontre, du dialogue, de la communication interculturelle, que nous offre le conte en version bilingue. De plus, cet échange n'est pas seulement identitaire, mais renvoie à de multiples exploitations scolaires.

⁴ Le Centre international de la langue française (CILF) publie depuis plus de trente ans des contes de diverses communautés du monde entier en version bilingue.

Une étude comparative de la réalité du pays d'où provient le conte par rapport à la réalité française : les réalités socio-économiques de cette société; les diètes alimentaires, les façons de faire et les façons de dire, les habitats, les us et coutumes, les problèmes langagiers: langues et cultures, dialectes... les autres réalités (religion, mythes, éducation...).

On peut aussi aborder des thèmes d'actualité comme « la faim dans le monde»; ou les associations internationales comme la «F.A.O.», «Médecins sans frontières»; ou des divisions du monde «pays développés/ pays en voie de développement»... Mais, il ne faut pas pour autant négliger l'aspect historique des contes traditionnels. À partir d'une étude comparative, on peut travailler sur les influences culturelles et les phénomènes de contacts entre les mondes culturels. Par exemple, lors de la colonisation, la rencontre des esclaves africains, des colons, dans un contexte amérindien a permis l'émergence d'une littérature orale guyanaise fortement empreinte de traits africains. Autant de thèmes qui concernent l'actualité et qui posent l'origine des conflits entre tradition et modernité, jeunes et moins jeunes... Toutefois, cette dimension culturelle ne doit pas occulter d'autres exploitations plus scolaires liées au récit lui-même.

Le conte : un outil pédagogique indéniable

Nul ne peut nier la dimension didactique de l'apologue, stratégie argumentative courante du conte. Le conte apparaît donc comme un moyen d'introduire le discours argumentatif et devient un auxiliaire à la maîtrise du texte narratif. Ainsi la dimension didactique, la valeur d'apologue, permet au conte d'être un outil d'entrée en littérature. Mais cet aspect n'est pas le seul. En effet, nous avons dégagé différentes pistes, lors de nos expérimentations, comme des exercices de compréhension, l'étude du récit, des exercices de didactique du français, la production de textes spontanés, la mise en scène ou l'illustration d'un des textes produits.

Certes ces différentes pistes ne sont pas les seules. On peut aussi, pour des étudiants, partir des contes pour susciter un travail sur l'imaginaire, comme nous avons eu l'occasion de le faire dans un institut de formation de moniteurs éducateurs.

En guise de conclusion

Le conte, longtemps considéré comme un genre mineur car il plonge ses racines au plus profond de l'humanité, offre une multitude d'exploitations et ceci pour toutes les disciplines. Son renouveau, dans un monde en plein désarroi, révèle des fonctions éducatives longtemps occultées car elles appartiennent plus au « bon sens » qu'à la culture cultivée. Avec ce renouveau du conte, nous assistons aussi à une nouvelle appropriation de ce genre par les écrivains actuels et, dès lors, à un nouveau style littéraire redonnant un nouveau souffle à la langue.