

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »

Thèse en vue de l'obtention du titre du docteur en
SCIENCES DU LANGAGE

LE CONTE POPULAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT
DU F.L.E. AU YÉMÉN

Cas des étudiants du département de français à l'Université de Taïz

Vol. I

Présentée et soutenue publiquement par

Abdulnasser GABARA

Le 20 juin 2008

Sous la direction de Mme Martine COTIN

Membres du Jury :

Mme Martine COTIN, M.C.F. Docteur d'Etat à l'université de Franche-Comté

M. Nazam HALAOUI, Professeur à l'université de Montréal (Canada),

Rapporteur

M. Masegeta Muzigwa KASHEMA, Professeur à l'université Marc Bloch
(Strasbourg II), Rapporteur

M. Henri MADEC, M.C.F. H.D.R. à l'université de Franche-Comté

DÉDICACE

A mes parents

A ma femme

A tous mes frères et sœurs

A tous mes amis

REMERCIEMENT

Je tiens à remercier Madame Martine COTIN, mon directeur de recherche, dont l'enseignement, les conseils, les démarches et le soutien se sont avérés essentiels à l'élaboration et l'aboutissement de ce travail.

Je tiens aussi à remercier tous les membres du jury d'avoir volontairement accepté participer au jury en apportant les critiques et remarques nécessaires lors de la soutenance.

J'aimerais remercier Lionel ROBBE pour sa disponibilité et son temps qu'il a consacré à lire attentivement ce travail.

Mes remerciements s'adressent à tous mes amis qui m'ont toujours soutenu tout au long de ces années.

Mes remerciements vont aussi à l'équipe enseignante du département de français à l'université de Taïz qui m'ont facilité tant que possible ma tâche pour la réalisation de ce projet. Ceux-ci vont aussi à l'équipe de la bibliothèque du CLA qui ont mis à ma disposition tous les moyens qui m'ont été nécessaires pour arriver enfin au bout de ce travail.

TRANSCRIPTION DES CARACTÈRES ARABES¹

— (فتحه) ² ou ا	A	Voyelles i : — (كسره) o : — (ضمة)	
ب	B	ط	t:
ت	T	ظ	z:
ث	Th	ع	3
ج	J	غ	Gh
ح	h:	ف	F
خ	Kh	ق	Q
د	D	ك	K
ذ	Dh	ل	L
ر	R	م	M
ز	Z	ن	N
س	S	ه	H
ش	Ch	و	W
ص	s:	ي	Y
ض	d:	ء (apostrophe) همزة	

¹ Ce système de transcription est utilisé à la Cellule de Recherche Fondamentale Linguistique Française et Comparée (CRFLFC).

² nous tenons à signaler que le caractère (a) a été choisi pour faire la transcription de (ا) la première lettre dans l'alphabet arabe et de (فتحه) parce que ces deux caractères ont la même prononciation dans la langue arabe.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans la présente recherche, notre intérêt essentiel concerne l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère. D'ailleurs, l'enseignement des langues au Yémen, y compris le français, commence à prendre, à l'heure actuelle, une grande importance. En dehors de l'enseignement scolaire, le français occupe actuellement une place très importante au niveau de l'enseignement universitaire. Il est enseigné, à ce jour, dans quatre universités à savoir : l'université de Sanaa, l'université d'Aden, l'université de Taïz et dernièrement à l'université de Dhamar.

La question est la suivante : *comment pouvoir aborder la langue cible telle que le français dans un contexte yéménite ?* Pour répondre à cette question, nous nous mettons du côté de ceux qui pensent que l'enseignement des langues est fortement lié aux deux cultures en présence, la culture de la langue maternelle et celle de la langue cible comme le pensent aussi D. CUCHE ou bien PH. BLANCHET, et beaucoup d'autres que nous citerons ultérieurement. Nous pensons qu'une des façons d'aborder la culture de la langue seconde, c'est de partir de la culture de l'apprenant, celle qui le concerne lui-même. Cela pourrait faciliter la compréhension de la culture de la langue visée en s'appuyant sur la compétence interculturelle. F. DEMOUGIN³ appelle, le fait de partir des connaissances antérieures des apprenants, *la mise en réseau*. Les apprenants peuvent donc *établir une relation entre l'objet littéraire qu'ils viennent de rencontrer et leur expérience personnelle*. Mais dans notre cas, les apprenants doivent faire des liens entre leur propre culture avec la culture qu'ils visent par tous les moyens dont ils disposent.

Mais avec le mélange culturel dans lequel nous nous baignons actuellement et qui résulte du rapprochement des sociétés par toutes les sortes de médias, le problème ici est de savoir comment trouver la vraie culture de

³ DEMOUGIN, F., 2004, « Littérature et FLE/FLS : du linguistique à l'anthropologique le cas de la littérature de jeunesse », in *Français et insertion*, Les cahiers de l'asdifle N° 15, Paris, p. 245.

l'apprenant. Pour résoudre ce problème, nous nous sommes penchés sur l'étude des traditions orales dans la société yéménite, à laquelle appartiennent nos apprenants. Comme nous parlons d'une société majoritairement analphabète, nous estimons que les traditions orales sont un moyen convenable pour cerner au mieux la vraie culture de cette société. Mais il nous faut tout d'abord comprendre : *qu'est-ce que c'est la tradition orale et quelles sont les traditions orales dans une société ?*

Pour répondre à cette question, nous l'avons posée, dès notre retour au Yémen, à un grand nombre de Yéménites. Nous nous sommes rendu compte du fait qu'une tradition orale est fortement liée aux contes populaires. Alors, ils ont cité les proverbes populaires, ainsi que les devinettes, mais nous signalons qu'il y en a qui ont parlé des séances de « qat »⁴ et des discussions qui ont lieu lors des séances de qat.

Notre rôle est de savoir partir de ce point pour faire accéder à l'univers de la langue cible. L'important ne serait pas seulement de permettre aux apprenants d'acquérir un certain nombre de compétence culturelle et linguistique, mais plutôt de favoriser chez eux le développement de la conscience d'une identité culturelle. Cela leur permettraient de mieux percevoir la culture de la langue cible. Etant donné que les cultures des peuples peuvent se transmettre par leurs contes populaires et par lesquels se transmettraient aussi les traditions et les coutumes d'une société, notre objet d'étude portera particulièrement sur l'introduction du conte populaire dans une classe du Français Langue Etrangère au Yémen.

Notre terrain de recherche sera bien sûr le département de français à l'université de Taïz dont nous faisons partie (corps enseignant). En effet, au cours de l'année universitaire 1994 - 1995, le département de français, à l'université de Taïz, a fait ses premiers pas vers la création d'une nouvelle langue enseignée dans le cadre d'une licence de français étalée sur quatre ans.

⁴ Le qat est une sorte d'herbe que la plupart des Yéménites mâchent presque tout l'après-midi, dont la séance peut durer 5h voire plus, dans un but de réunion et d'échange de points de vues. Cette tradition existe aussi en Somalie et en Ethiopie.

L'oral et l'écrit sont donc des matières obligatoires dans le programme de cette licence. L'oral est enseigné dès la première année jusqu'à la troisième année, alors que l'écrit s'étale sur les quatre années.

Nous compterons, pour cette pédagogie, sur le conte populaire qui est un espace où l'imaginaire trouve son épanouissement, car il comporte d'une façon plus ou moins explicite non seulement des traits culturels mais aussi des espaces sociaux et des ressources symboliques de la société. Et comme le signale F. DEMOUGIN⁵ que l'intérêt que porte la littérature de jeunesse c'est qu'elle est une première forme de culture commune scolarisée et que c'est par ce type de littérature que les natifs apprennent à lire et à penser à l'école. Ainsi, le conte peut être considéré comme un point de connexion entre le monde de l'apprenant (son entourage et sa culture) et celui de la langue cible.

Le but principal de notre travail se dévoilera dans l'analyse des productions écrites des apprenants. Dans cette partie, nous verrons comment les étudiants qui ont appris la langue par le biais des contes construisent leurs textes. Nous espérons, en analysant les productions des deux groupes, obtenir un résultat favorable à notre recherche.

Notre travail se compose de neuf chapitres qui se distinguent clairement l'un de l'autre. Nous exposerons dans le premier chapitre le cadre général de notre recherche la problématique et l'hypothèse et encore le public de notre expérimentation. Alors que le deuxième a été réservé à un bref rappel historique et culturel sur le Yémen, terrain de notre recherche. Nous pensons qu'il est important d'avoir un aperçu sur la culture et l'histoire du pays où vivent nos sujets, pour permettre de comprendre la société dans laquelle se situe notre sujet. Comme la société yéménite est fortement liée à la religion, le troisième chapitre met en évidence la relation que celle-ci entretient avec la société. Dans ce chapitre, nous montrerons les traditions religieuses qui sont en rapport avec l'oralité. A titre d'exemple, nous citerons l'enseignement

⁵ DEMOUGIN, F., 2004, « Littérature et FLE/FLS : du linguistique à l'anthropologique le cas de la littérature de jeunesse », in *Français et insertion*, Les cahiers de l'asdifle N° 15, Paris, p.244.

traditionnel dans les écoles coraniques qui commence à disparaître dans les grandes villes en faveur de la prospérité de l'enseignement moderne.

Le quatrième chapitre comporte ce que nous avons relevé comme littérature populaire au Yémen telle que les chants populaires ou les proverbes. Nous aimerions signaler que les proverbes se réservent une place importante dans la société yéménite au point qu'ils forment, après le conte, la partie la plus importante dans la catégorie de la littérature populaire. Ensuite, nous évoquerons les paroles d'Ali BEN ZAYED, une des célèbres personnalités culturelles de cette société dont les proverbes sont devenus comme des règles dans la société.

Le conte populaire dans tous ses états, qui est notre objet d'études, sera le sujet des cinquième et sixième chapitres. Nous exposerons premièrement l'origine des contes suivie des différentes définitions qui ont été faites. Nous poursuivrons avec la structuration du conte en tant que récit selon les théories de Propp, Adam, etc. D'ailleurs c'est la structure du récit établie par Adam qui fera l'objet essentiel de notre analyse dans le chapitre IX, car la structure du récit fait partie du programme universitaire. Ensuite, nous relaterons les différents types de contes populaires, comme les contes d'animaux, les contes des croyances populaires, etc. Pour finir ce chapitre, nous allons faire allusion à la fonction du conte dans la société et dans l'enseignement. Et nous terminerons ce chapitre en rappelant les difficultés qui entravent la collecte des contes populaires au Yémen. Quant au sixième chapitre, il sera consacré au conteur, ses caractères et comment il construit son répertoire. A la fin de ce chapitre, nous aborderons la communication dans la société en montrant comment le conte peut être perçu comme moyen de communication.

Un état de lieu sur la place des contes populaires au Yémen était très important à nos yeux. Pour ce faire, nous avons pris la décision de parcourir les programmes de l'enseignement au Yémen. Dans le septième chapitre, nous allons commencer par situer la littérature de jeunesse au Yémen. Nous chercherons par la suite, si on y trouve des traces de la littérature populaire

yéménite comme les contes ou le proverbe. Puis, nous mettrons en évidence d'une part la relation entre le conte et l'enseignement et entre le conte et la culture d'autre part.

Notre état des lieux s'étendra aussi pour considérer la place de la langue française au Yémen. En premier lieu, nous jetterons un coup d'œil sur les trois langues ; l'arabe qui est la langue maternelle, l'anglais comme première langue étrangère et la langue française qui occupe la troisième place. En deuxième lieu, nous montrerons la place que l'enseignement de français occupe dans le système scolaire et universitaire. Nous enchaînerons avec le programme de l'enseignement au département de français dans l'université de Taïz en désignant le public visé par cet enseignement.

Le dernier chapitre, qui est notre analyse, comportera deux parties essentielles. Commençons par la première où il s'agira des analyses des expériences effectuées au sein du département de français. Nous commencerons cette première partie par une description des cours de français dans une classe à l'université de Taïz. Comme les contes peuvent viser toutes les compétences, nous donnerons tout particulièrement une idée sur l'enseignement de l'oral en 2^{ème} et 3^{ème} années. Ensuite, il y aura deux types d'analyses ; dans le premier type, nous ferons une analyse des productions écrites de deux groupes différents d'apprenants de la quatrième année. Nous suivrons dans notre analyse le schéma narratif de J.-M. ADAM sur la structure du récit. Les apprenants du premier groupe sont des étudiants non initiés au conte tandis que les étudiants du deuxième groupe sont des étudiants initiés. Autrement dit, les apprenants du premier groupe ont suivi normalement leur programme préétabli par le département duquel la structure du récit fait partie. Concernant le deuxième groupe, les étudiants ont intégré le conte populaire dans leur programme d'enseignement. Nous voulons dire par cela que nous avons poussé l'enseignant de l'expression écrite en 4^{ème} année à faire des cours sur les contes populaires.

Pour le deuxième type, nous ferons une sorte d'analyse comparative entre les deux contes que nous avons sélectionnés à savoir ; la « *Barbe-Bleue* » et le « *Jarjouf* ». Nous essayerons de montrer dans notre analyse quels sont les points de ressemblance et de différence entre les deux contes en essayant de les justifier.

Dans la deuxième partie, nous donnerons d'abord une proposition d'un cours sur les contes populaires dans une classe de langue au Yémen. Il s'agira de quelques activités linguistiques et culturelles que l'enseignant aurait la possibilité de faire dans la classe en utilisant le conte comme support didactique.

Nous tenterons dans cette recherche de voir l'intérêt que le conte populaire pourrait apporter à l'enseignement des langues étrangères comme le français par exemple. En comparant les théories qui soutiennent cette hypothèse avec les résultats que nous obtiendrons de notre analyse, nous verrons à quel point nous pourrions améliorer l'enseignement des langues étrangères au Yémen. Nous terminerons notre recherche par quelques recommandations qui pourraient, à notre avis, protéger, d'une part, la culture populaire yéménite et participeraient d'autre part à l'amélioration de l'enseignement en général et particulièrement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Yémen.

CHAPITRE I

1. Cadre général de la recherche

Les différentes étapes dans le système de l'enseignement/apprentissage sont fortement liées. Elles se composent certes des différents niveaux, collèges, lycées et universités mais elles sont complémentaires. Autrement dit, lorsque les responsables construisent le programme d'enseignement d'une étape, ils ont intérêt à prendre en considération les autres étapes qui le suivent, c'est-à-dire faire une sorte de continuité progressive concernant les sujets d'étude, une chaîne complète et continue. Comme notre sujet concerne l'enseignement du français langue étrangère à l'aide du conte populaire, nous essayerons tout d'abord de vérifier si le conte fait partie du programme d'études dans les étapes de l'enseignement qui précèdent le niveau universitaire qui est notre terrain d'étude. Ensuite, nous aborderons le programme actuel de l'enseignement au sein du département de français à l'université de Taïz.

1.1. Problématique de la recherche

La littérature populaire peut être une source inépuisable dans le domaine pédagogique. Ce sujet a été la cible de plusieurs recherches partout dans le monde. Les travaux en didactique qui utilisent le conte, comme exemple de récit, pour l'enseignement des langues étrangères sont nombreux. Mais le récit est aussi véhicule de savoirs et de modèles comportementaux ; nous pouvons alors dire qu'il est un message didactique. D'ailleurs, M.-F. CHITOUR⁶ rappelle les souvenirs d'Aziz Shawki qui pense que *le conte est le véhicule privilégié de l'interculturel*. Pour cela nous avons tendance à poser une question, celle des rapports du récit avec le savoir. Nous voudrions, à notre tour, mettre donc en place les relations entre le conte d'une part et la didactique d'autre part en profitant des expériences déjà en application. Autrement dit, appliquer les études qui ont été déjà faites dans le cas de l'enseignement du français au Yémen. Notre problématique porte donc sur *l'utilisation du conte populaire*,

⁶ CHITOUR, M.-F., 2004, « Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 33.

comme type de littérature populaire, dans une classe de français langue étrangère et quelles sont les compétences visées par cet enseignement. J. PEYTARD⁷ a déjà dit que le texte littéraire est un laboratoire langagier. Dans cette conception, le conte doit y occuper une place privilégiée car il se retrouve au croisement des trois points qui sont les suivants :

1. une forme de communication, il est un instrument de transmission des savoirs comme nous allons voir ultérieurement.

2. un objet de connaissance, le conte se distingue par sa richesse culturelle et langagière et nous allons essayer d'exploiter cette richesse dans notre expérimentation.

3. un moyen de connaissance, le conte est un moyen par lequel les connaissances se transmettent d'une génération à une autre.

En partant donc de cette hypothèse, nous nous sommes posé quelques questions auxquelles nous allons essayer d'apporter des réponses.

- Quels sont les différents types de la littérature populaire qu'on peut relever dans la société yéménite ?

- Peut-on exploiter cette richesse culturelle et linguistique (le conte populaire) dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ?

- La diversité du conte lui permet-elle d'être un outil intéressant pour l'apprentissage de la langue française ?

- Comment peut-on utiliser la culture de nos étudiants (leur connaissance antérieure), qui est loin de la culture de la langue cible, dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ?

- Quelles sont les compétences interculturelles qu'on peut développer en utilisant le conte dans une classe de langues ?

L'enseignement des contes, dans une classe de langue, peut-il avoir, en plus des objectifs culturels ou sociaux, un objectif langagier ? Autrement dit, peut-on utiliser les contes comme approche linguistique ? Cela constituait une

⁷ PEYTARD, J., 1991, « Variation de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue », in *Les enseignements de la littérature, Acte des 7e rencontres*, Les cahiers de l'asdifle N° 3, Paris, p. 47.

des préoccupations de plusieurs chercheurs parmi lesquels nous citerons à titre d'exemple M.-C. ANASTADSSIADI⁸ qui dit que *sur le plan de la langue, le travail sur le conte permet une multitude d'acquisitions et offre de nombreuses pistes d'activités*. C'est ce que nous allons essayer de voir en introduisant un conte populaire dans une classe de français langue étrangère au département de français de l'université de Taïz.

1.2. Justification du choix du sujet

Selon J. E. FODOR⁹, *enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer*. En partant de l'hypothèse qui dit que l'enseignement des langues étrangères est inséparable de la culture de la langue cible, nous avons choisi d'étudier la culture de la langue cible qui est le français, en s'appuyant sur la culture d'origine de nos apprenants, à partir des contes populaires dans cette perspective de langue-culture. *Avec le conte, les passages d'une culture à l'autre sont possibles*, a dit N. DECOURT¹⁰. De plus, J. E. FODOR¹¹ ajoute que

L'une des clés d'accès à ces cultures est l'apprentissage, la pratique d'une autre langue. Elle permet de gagner une sorte de parenté de cœur et d'esprit avec cette culture.

Pour traiter la culture de la langue visée, il est possible de partir de la culture mère de nos apprenants pour pouvoir comprendre la culture des autres. Ceci est appuyé par M.-F. CHITOUR¹² en disant que *la langue maternelle, que ce soit l'arabe, le créole, le kabyle se mêle intimement à la langue apprise à l'école*. Le fait d'avoir recours à l'entourage de l'apprenant dans le processus de

8 ANASTASSIADI, M.-C., 2006, « Le conte, un atout pour l'oral », in *Le français dans le monde* N° 347, CLE internationale, Paris, p. 29.

9 FODOR, J. E., 2004, « Faire découvrir un conte de Maupassant à travers les tableaux de Renoir », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 57.

10 DECOURT, N., 2005, « Le conte : un jeu de formation », in *Fenêtre sur cours* N° 274, SNU, p. 17.

11 FODOR, J. E., 2004, « Faire découvrir un conte de Maupassant à travers les tableaux de Renoir », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 57.

12 CHITOUR, M.-F., 2004, « Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 32.

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas une nouveauté. Au contraire, c'est une expérience qui était déjà expérimentée dans plusieurs pays. Nous citons l'exemple d'un enseignant en Colombie qui a fait cette expérience avec un groupe d'enfants apprenant le français comme langue étrangère. A ce propos il dit ;

*Avec ce groupe d'enfants, nous avons eu recours à leur entourage : d'une part, nous avons fait appel à leur tradition orale, notamment au mythe, à la légende et au conte du folklore local, c'est-à-dire à l'aspect **culturel** et **civilisationnel**. D'autre part, à un moment donné de l'année, nous proposons à nos apprenants certaines dates importantes du calendrier français et / ou colombien (la Saint Valentin, la Journée des Femmes, le Poisson d'avril, la Fête des Mères, celle des Pères, et même Halloween.)¹³*

Cette idée faisait aussi l'objet de recherche en Jordanie. Une expérience d'adaptation d'une méthode d'enseignement de français (*Pile ou Face*) pour le public jordanien. Cette adaptation a comporté quelques éléments parmi lesquels ceux que nous citons :

1. traduction du lexique en arabe ;
2. Correspondance des proverbes en français et leurs équivalents en arabe ;
3. Les célébrations françaises et arabes au début de chaque chapitre ;
4. Le nouvel an de l'Hégire
5. La célébration de Pâques
6. Des signes d'identité nationale jordanienne (drapeau, des personnalités, etc.)
7. Des pratiques sociales françaises et jordaniennes.

Concernant le fait d'adapter les méthodes de l'enseignement J.-M. MANGIANTE¹⁴ pense qu'il faut *adapter chaque méthode au pays (ou groupe de pays*

13 ESCOBAR, F. B., 2003, « Utiliser le Folklore oral local », in *Le Français dans le monde* N° 330, CLE international, Paris, p. 32.

14 MANGIANTE, J.-M., 2004, « Dimension culturelle et adaptation méthodique : l'apprenant médiateur de sa propre culture », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 227.

proche sur le plan culturel quand c'est possible), ce qui n'est pas réalisable par les éditeurs. Nous comprenons donc que l'auteur veut dire qu'il ne faut pas vider la langue cible de sa culture. Il faut ainsi s'appuyer sur la culture des apprenants concernés quand c'est possible.

Pour impliquer la culture de la langue maternelle et celle de la langue étrangère, nous préférons choisir le conte populaire comme support pédagogique pour enseigner les langues étrangères. Notre choix du conte s'appuie sur le fait que ce type de texte narratif semble être le plus accessible à tous les locuteurs d'une langue. Notre intérêt pour le conte réside, d'une façon générale, dans son caractère textuel. En supposant que la plupart des apprenants connaissent des contes, cette connaissance leur permettrait d'apprendre facilement une langue étrangère. De plus, d'après F. DEMOUGIN¹⁵ la littérature de jeunesse est, pour l'enseignement des langues, un champ d'investigation précieuse parce qu'elle est *présente une langue épurée, facile à lire, vierge d'interprétation pré-construite, présentant une aire de négociation de sens particulièrement riche.*

M.-C. ANNASTASSIADI¹⁶ met l'accent sur l'intérêt du conte pour l'enseignement et tout particulièrement la communication orale en disant ;

Le conte traditionnel n'existe qu'à travers la parole, il est fait pour être raconté. Son aspect codifié a permis aux sociétés traditionnelles de se remémorer des récits parfois très longs. Sa structure apparaît comme un support rassurant pour entrer dans le jeu de communication orale et écrite et offre d'immenses possibilités de travail sur l'articulation du langage parlé.

En choisissant ce sujet, nous avons deux raisons essentielles : la première est une raison personnelle, tandis que la deuxième est d'ordre professionnel. Au niveau personnel, nous considérons ce travail comme une continuité de

15 DEMOUGIN, F., 2004, « Littérature et FLE/FLS : du linguistique à l'anthropologique le cas de la littérature de jeunesse », in *Français et insertion*, Les cahiers de l'asdifle N° 15, Paris, p. 243.

16 ANNASTASSIADI, M.-C., 1997, « Le conte pour apprendre aux débutants », in *Le français dans le monde n° 292*, CLE internationale, Paris, p. 38.

notre travail en DEA, nous voulons donc mener le travail que nous avons commencé à bon port ! De plus, nous voudrions que ce sujet soit notre point de départ pour d'autres études scientifiques plus approfondies. En effet, le folklore yéménite et plus particulièrement le conte populaire au Yémen, en matière de recherche scientifique, est encore un champ vierge et offre beaucoup de possibilités aux chercheurs.

Au niveau professionnel, ayant été enseignant de français langue étrangère au département de français à l'université de Taïz, nous voudrions leur donner une sorte de vie dans le processus de l'enseignement/apprentissage dans l'établissement où nous travaillons. En d'autre terme, nous aimerions améliorer l'enseignement de cette langue et en même temps mettre l'enseignement du français en contact direct avec la population où cette langue est enseignée. Pour ce faire, nous avons l'intention d'utiliser la culture populaire de nos étudiants dans le processus de l'apprentissage. Pour la réalisation de ce projet nous avons trouvé que le conte populaire pourrait être le moyen qui convient le plus dans la situation actuelle.

Après quelques années d'enseignement de français, nous avons constaté que le conte populaire ne représentait qu'une petite partie dans le programme du département. Notre intention est donc de l'intégrer pour que les apprenants puissent en profiter au maximum dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

1.3. Hypothèses de recherche

Il est clair que le conte populaire joue dans la société, comme nous allons le développer, un double rôle : ludique et didactique. Nous visons dans ce travail à susciter chez nos apprenants l'intérêt pour leur culture d'origine et pour celle de la langue cible. En tant que texte familier aux apprenants, nous choisissons d'utiliser le conte yéménite, tiré évidemment de la culture comme base, pour s'ouvrir aux autres cultures telle que la culture de la langue française

où le registre du conte, de la fable existe aussi. M.-C. ANNASTASSIADI¹⁷ a parlé des effets du conte sur les fonds culturels de la façon suivante ;

De quelques cultures qu'il provienne, il a toujours un air étrange et familier et permet de faire le point entre les différences culturelles. Il est le point de rencontre entre les différences dues aux cadres, aux habitudes, aux règles propre à une société déterminée d'une part et, d'autre part, les ressemblances communes à tous les hommes.

C'est donc un moyen essentiel et simple par lequel on peut repérer la différence et la ressemblance entre les différentes cultures par les traces culturelles que contient un conte authentique.

Le conte populaire fait, bien évidemment, partie du fonds culturel et de la littérature orale du peuple, dont l'auteur est généralement inconnu, car il se transmet d'une façon orale, d'une génération à l'autre (du père en fils et ainsi de suite). Il porte toujours l'expérience de l'homme dans la vie. Il est une source inépuisable dans tous les domaines et pour tout âge. G. CALAME-GRIAULE¹⁸ dit ;

L'enseignement traditionnel utilise la littérature orale pour donner aux jeunes des leçons de comportement, pour leur inculquer les connaissances relatives par exemple au milieu naturel ou à l'histoire de leur groupe.

Le conte peut donc avoir plusieurs fonctions dans la société, à titre d'exemple, il peut conserver les traditions et les coutumes de la société, parce qu'il contient bien évidemment les traditions qui étaient en usage à l'époque où se déroulaient les événements du conte. Ainsi elles se transmettent d'une génération à l'autre tant que le conte existe.

17 ANNASTASSIADI, M.-C., 1997, « Le conte pour apprendre aux débutants », in *Le français dans le monde* n° 292, CLE internationale, Paris, p. 41.

18 CALAME-GRIAULE, G., 1999, *Le renouveau du conte*, CNRS édition, p. 16.

D'ailleurs, l'introduction du conte dans l'enseignement des langues a fait l'objet de profondes études depuis fort longtemps. A titre d'exemple, le bureau linguistique de Turin a organisé, en octobre 1989¹⁹, des journées de rencontre entre enseignants, chercheurs, conteurs et amateurs de contes. Dans cette rencontre, tous les participants ont mis l'accent sur « *les problèmes des répertoires et de leurs variantes sur le travail de la voix, de l'imaginaire vocal, les jeux de sens sur le conte à travers la lecture, analyse de contes populaires et littéraires, ...etc.* ». De plus, l'objectif pédagogique de l'introduction des contes populaires dans l'enseignement des langues étrangères est, selon M.-F. CHITOUR²⁰, *de familiariser les apprenants à une autre culture, de leur faire découvrir un pays grâce à des activités préparatoires, dans un contexte géographique, historique et culturel.* Ceci est donc un des objectifs que nous visons dans notre recherche.

Par le conte, l'auditeur essaie de se construire une image qui présente la société où se déroule l'action du conte. Cette image personnelle et culturelle peut aussi lui donner une idée sur les personnages et même les lieux de l'histoire et elle lui facilite aussi la compréhension de l'histoire.

1.4. Méthodologie de la recherche

D'abord, nous montrerons, d'une façon théorique, l'importance du conte dans la société. Nous allons, par la suite, essayer d'appliquer le conte dans une classe de langue en montrant comment l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, y compris le français, pourrait exploiter ces possibilités dans une classe de langue. Nous allons ainsi tenter, avec l'aide des enseignants au département, de faire expérimenter le conte dans une classe de français langue étrangère à l'université de Taiz.

Pour vérifier l'intérêt que les contes apportent aux apprenants d'une langue, nous allons faire deux types d'analyses. Notre première analyse portera

19 AUGÉ, G., CAMILLERI, D. & POLETTI, G., 1992, *Passage du conte*, Prima edizione giugno, p. XIII.

20 CHITOUR, M.-F., 2004, « Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 33.

sur les productions des apprenants qui n'ont pas été initiés au conte populaire comme support didactique. Tandis que dans la deuxième analyse, nous traiterons les productions des apprenants initiés.

En effet, les étudiants en quatrième année doivent, d'après le programme de l'enseignement de l'expression écrite, étudier la structure du récit et quelques notions théoriques sur la narration. Mais ils n'ont pas eu, durant toute l'année universitaire, l'occasion d'étudier le conte populaire dans la classe. Notre première tâche réside concerne l'analyse des productions des étudiants non initiés qui ont répondu à la question suivante ;

Ecrivez un récit de votre imaginaire ?

Pour obtenir les copies des apprenants qui ont répondu à la question précédentes, nous avons été obligé de regrouper les copies des apprenants de l'examen de la fin du semestre. Ensuite, nous avons commencé notre analyse. Nous allons essayer de repérer les éléments que les apprenants ont écrits pour former leurs récits.

L'année suivante nous avons demandé à l'enseignant chargé de ce module d'utiliser le conte populaire comme support didactique dans la classe. Il faut souligner que le programme de l'enseignement reste toujours le même avec les deux promotions sauf que les étudiants de la deuxième promotion ont étudié la structure du récit par les contes populaires, à notre demande. Nous avons, par la suite, posé la même question aux étudiants. Et nous analyserons les copies des apprenants pour vérifier de quelle façon ceux-ci ont fait leurs productions.

Finalement, nous allons suivre, dans notre analyse, le schéma narratif élaboré par J.-M. ADAM pour la structure du récit. La situation initiale, la transformation et la situation finale et leurs composantes aussi sont les étapes essentielles que les apprenants doivent respecter dans leurs productions.

1.5. Public de l'expérimentation

Comme notre enquête s'est déroulée au sein de département de français à l'université de Taïz, le public concerné a donc le niveau universitaire. C'est un public mixte qui se compose de filles et garçons, car au Yémen seul l'enseignement universitaire est mixte. Ils sont donc âgés de 18 à 25 ans. Mais il est évident que nous ne pourrions pas viser tous les niveaux, c'est pourquoi nous allons cerner notre public. Nous mettrons l'accent sur les étudiants des troisième et quatrième années.

1.5.1. Justification du choix du public

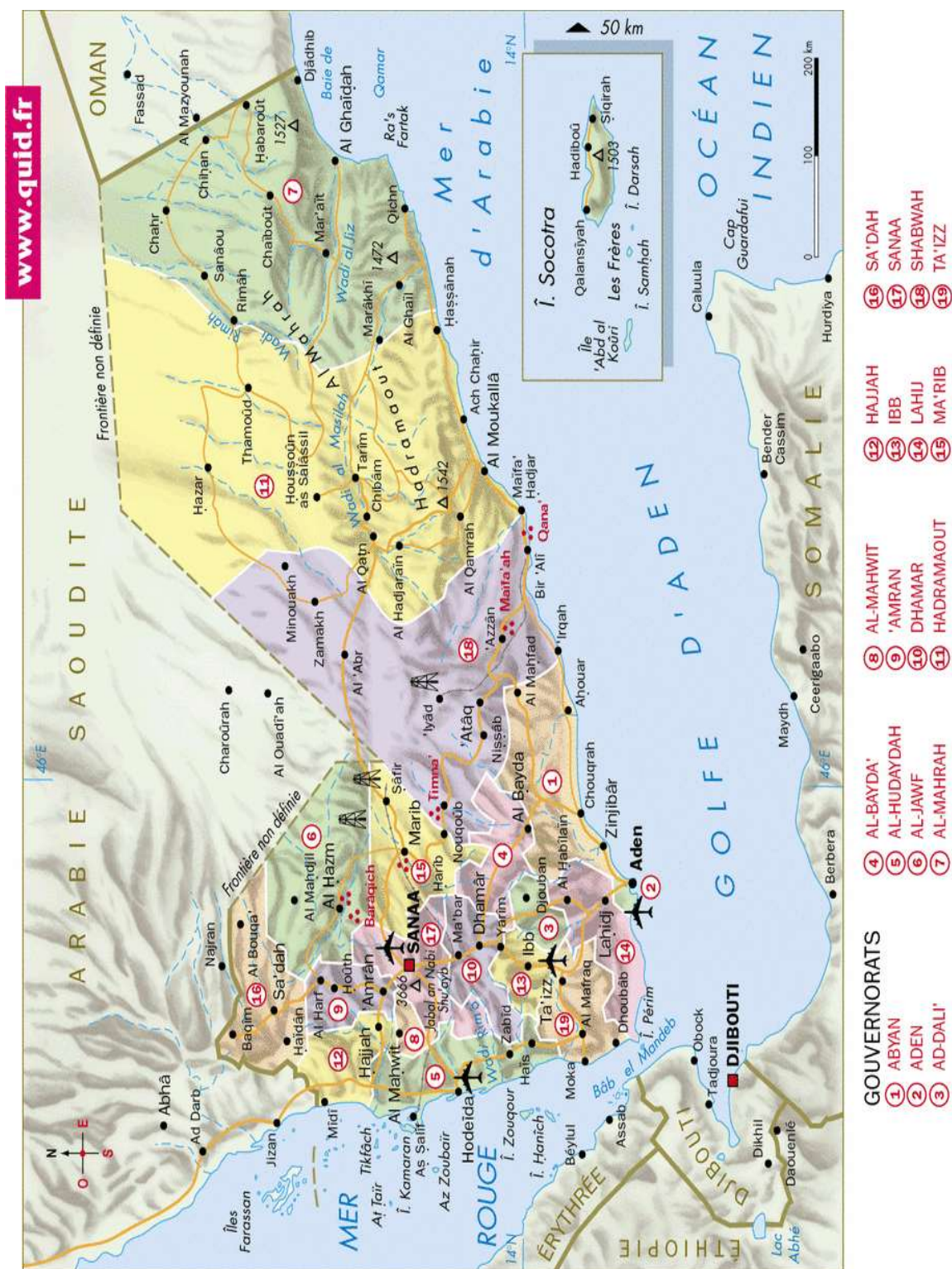
Pour que nous puissions exploiter la potentialité du conte dans l'enseignement du français, nous avons choisi d'expérimenter notre sujet d'études dans les deux dernières années de la licence. Nous traiterons dans ces niveaux le conte populaire du côté de l'écrit²¹. Nous verrons donc quelles sont les possibilités qu'il peut offrir pour l'enseignement du FLE et tout particulièrement l'enseignement de l'écrit. Comme nous pourrions le constater plus tard dans la description du programme, les apprenants ont déjà un bagage linguistique suffisant pour pouvoir analyser ou/et comparer des textes assez longs par rapport à un extrait d'un roman utilisé actuellement comme les contes populaires. C'est pourquoi nous voyons, à partir de la troisième année, l'apparition des matières thématiques comme la littérature et la civilisation (voir chapitre VIII).

En effet, quand l'étudiant arrive en troisième année, il a déjà fait seize modules de français à raison de quatre heures par semaine pour chaque module. Si nous faisons le calcul, nous trouvons que l'étudiant fait seize heures de français par semaine dans les deux premières années qui augmentent bien évidemment dans les deux dernières années.

²¹ Nous rappelons qu'en France Charles Perrault a mis par écrit les contes qu'il avait glanés et il a adapté ainsi ces contes à la société de son époque.

CHAPITRE II

Carte du Yémen²²



²² <http://www.quid.fr/monde.html?mode=detail&iso=ye&style=carte&zoom=2&id=50377&docid=2870>

2. Le Yémen : Pays des mythes anciens

Le royaume de la reine de Saba, appelé dans les époques anciennes « *l'Arabie heureuse* », hérité d'une grande civilisation, le Yémen est considéré comme l'un des plus vieux pays de la nation arabe. Selon les historiens, le Yémen est également, l'origine des Arabes. Suite à l'effondrement du barrage de *Mareb*, plusieurs tribus yéménites ont été contraintes de quitter leur terre pour chercher d'autres terres habitables. Ainsi, ils se sont répartis dans le monde arabe de l'ouest à l'est. Le Yémen actuel est le pays de la paix et de la sagesse d'après la parole du prophète Mohammad (*la foi est yéménite et la sagesse est yéménite*).

2.1. Le Yémen : Présentation générale

Le Yémen actuel est situé à l'extrême sud de la péninsule arabique. Il est bordé à l'ouest par la Mer Rouge, au nord par l'Arabie Saoudite, à l'est par le sultanat d'Oman et au sud par l'Océan Indien.

Sa superficie 536 896 km² est comparable à celle de la France et sa population est de (21, 385, 161) d'habitants, selon le dernier recensement²³ ce qui le qualifie parmi les pays les plus peuplés de la péninsule. Ce pays a fait depuis le XV^{ème} siècle l'enjeu des rivalités entre les puissances européennes et turques « Ottomans », en particulier par le contrôle de la route des épices et du commerce du café parce qu'il possède le détroit de (*Bab el-Mandeb*) qui sépare la Mer Rouge de l'Océan Indien. Les Yéménites sont traditionnellement excellents dans l'artisanat et montrent une grande habileté en matière d'irrigation. Ils étaient célèbres à travers l'histoire pour la construction des barrages et d'art architectural depuis.

²³ Ministère du Planning et de coopération internationale, bureau de Taïz. Recensement de la population : Yémen, décembre 2004.

L'importance du Yémen a été notée dans le monde entier et à travers l'histoire. Elle a aussi été signalée par H. LABROUSSE²⁴ dans son article sur le rôle du Yémen dans la région en disant ;

L'importance stratégique de cette zone a été découverte depuis l'Antiquité. Les puissances ont toujours manifesté un grand intérêt pour cette mer. La première manifestation d'une présence française dans la région date de 1182 lorsque les galères de Renaud de Châtillon, seigneur d'Antioche et prince de Kérak, étaient parties du golf d'Akaba pour conquérir l'Arabie.

Ce témoignage atteste qu'il existe des relations entre la France et le Yémen depuis fort longtemps. Il est à noter que ces relations se renforcent au fil de temps. Cette importance resurgit de nouveau au XIX^{ème} siècle, lorsque les Britanniques, en 1839, se sont emparés d'Aden, le meilleur site portuaire naturel de toute la péninsule Arabique. Cette occupation a été à l'origine d'une partition entre nord et sud du pays qui devait durer un siècle et demi jusqu'au 22 mai 1990, date de la réunification des deux Yémen.

2.2. De quelques repères d'ordre historico-culturelle

Le pays du Yémen est très riche en événements et il a vécu beaucoup de changements. Il est passé, à travers son histoire, par des moments difficiles, mais grâce à la volonté des Yéménites, il a réussi à les dépasser et à survivre malgré tout. Nous ne pouvons pas, dans notre sujet de thèse, aborder toute l'histoire de ce pays plein de merveilles. Par contre, notre intention est de montrer les événements les plus importants qui ont dominé l'histoire de l'Arabie heureuse.

2.2.1. Le pays du Royaume de Saba

*لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ عَنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ
بَلَدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبُّ غَفُورٌ (15) فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرْمِ وَبَدَّلْنَا لَهُم بَجَائِبِهِمْ*

24 LABROUSSE, H., 2004, « Le rôle stratégique du Yémen dans la mer rouge », in *Le Yémen : géopolitique des relations franco-yéménites*, Idlivre, Paris, p. 41.

جَنَّاتٍ ذَوَاتِى الْكُلِّ خَمَطٍ وَاتِّلْ وَشَيْءٍ مِّن سِدْرٍ قَلِيلٍ (16) ذَلِكَ جَزَيْنَاهُمْ بِمَا كَفَرُوا وَهَلْ
نُجَازِي إِلَّا الْكَافِرَ (17)

[Il y avait assurément, pour la tribu de Saba un Signe dans leurs habitat : deux jardins, l'un à droite et l'autre à gauche. « Mangez de ce que votre Seigneur vous a attribué, et soyez-Lui reconnaissants: une bonne contrée et un Seigneur Pardonneur » [15]. Mais ils se détournèrent. Nous déchaînâmes contre eux l'inondation du Barrage, et leur changeâmes leurs deux jardins en deux jardins aux fruits amers, tamaris et quelques jujubiers [16]. Ainsi les rétribuâmes Nous pour leur mécréance. Saurions-Nous sanctionner un autre que le mécréant? [17]].²⁵

L'histoire de cette reine et de sa visite auprès du roi Salomon en Palestine, citée dans le Coran et dans la Bible²⁶, nourrissent la mémoire des habitants de cette terre. On disait que cette reine a vécu au Yémen et qu'elle s'appelait *Bilquis* et d'autres disent qu'elle a habité l'Ethiopie et qu'elle s'appelait *Makéda*. Comme elle avait un grand royaume, nous trouvons beaucoup d'histoires qui en racontent des choses incroyables. Par exemple certains pensent que cette femme était née d'un mariage entre l'Homme et le Djinn ce qui sera aussi traité dans le chapitre consacré au conte et particulièrement les contes de fées. Ce célèbre royaume avait la ville de *Mareb*, actuellement site touristique grâce à ses monuments et surtout lieu du culte de ce royaume récemment découvert, pour capitale. Ce qui distingue ce royaume des autres, c'est la démocratie que la reine *Bilquis* pratiquait et sur laquelle elle comptait pour gouverner. Ce système politique existait donc depuis très longtemps. De plus, le Coran a parlé de ce système en incitant les Musulmans à emprunter ce chemin dans la sourate des fourmilles ;

²⁵ *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 430.

²⁶ *La Bible de Jérusalem*, 1998, Descalée de Brouwer, Paris, (1R 10 : 1-29).

قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ إِنَّي أَخْتَابُ كَرِيمٌ (29) إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ
الرَّحِيمِ (30) أَلَا تَعْلَمُونَ عَلَيَّ وَأَتُونِي مُسْلِمِينَ (31) قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي
مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُون (32)

[La reine dit : « O notables! Une noble lettre m'a été lancée [29]. Elle vient de Salomon ; et c'est : « Au nom d'Allah, le Tout Miséricordieux, le Très Miséricordieux [30]. Ne soyez pas hautains avec moi et venez à moi en toute soumission » [31]. Elle dit : « O notables! Conseillez-moi sur cette affaire : je ne déciderai rien sans que vous ne soyez présents (pour me conseiller) » [32].]²⁷

Ces quelques versets nous montrent donc l'existence de la démocratie à l'époque de la reine de Saba. Ainsi nous remarquons que cette reine n'a pas voulu prendre la décision toute seule. Au contraire, elle a soumis cette importante décision à ses conseillers. Actuellement cette reine est devenue une légende illustrée non seulement yéménite mais aussi universelle. D'ailleurs la reine *Bilquis* n'était pas la seule femme qui ait régné sur le Yémen. Après l'Islam et à l'époque *solayhite*, c'est la reine *Arwa*, héritant le royaume de son père, a gouverné ce pays depuis la ville de *Djiblah*.

2.2.2. Un pays divisé en deux

Depuis la colonisation anglaise en 1839 que les Britanniques contrôlent la ville d'Aden, considérée comme une importante étape pour la route des Indes. Les Anglais ont signé des traités de protection avec des nombreux chefs de tribus qui gouvernent les parties sud du Yémen pour bien mettre la main sur cette ville. Dans la partie du Nord, les Turcs ont renforcé leur présence en partageant le pays en Nord et Sud. Mais ce n'est qu'en 1919 que les Turcs se sont retiré du Yémen, leur défaite dans la première guerre mondiale alors que la colonisation anglaise est restée à Aden jusqu'à l'indépendance en 1963.

²⁷ Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 379.

Nous ne pouvons pas citer la partie sud du Yémen surtout la ville d'Aden sans faire allusion au poète français Arthur RIMBAUD²⁸ qui y a séjourné à partir de 1880 jusqu'en 1891. Selon plusieurs écrivains comme H. MAJID²⁹ et M. AMSHOUSH³⁰, A. RIMBAUD voyageait beaucoup pour chercher du travail, pour cette raison, il se déplaçait entre l'Afrique et l'Asie pour s'installer finalement à Aden. En fait, le voyage de RIMBAUD avait pour but de faire du commerce, car il a travaillé dans de nombreuses compagnies.

2.2.3. Le Yémen : opposition Nord/Sud

Les deux pays vivent donc indépendamment l'un de l'autre. Mais cette séparation était accompagnée de certains problèmes entre les deux entités dans les zones de frontière. Le parti socialiste qui dominait le sud du Yémen avait des partisans vivant au Nord qui essayaient de déstabiliser le gouvernement du Nord.

2.2.3.1. Le Yémen du Nord

Depuis le départ des Turcs, le Yémen du Nord, sous l'autorité de l'Imam Yahya BEN HAMID ADDINE, apparaît non seulement comme un pays sous-développé et arriéré mais également fermé à toute influence étrangère. De plus, l'Imam entre souvent en conflit avec l'Arabie Saoudite. Les Saoudiens, en gagnant ces combats, ont pu régner sur les régions nord du pays comme Asyr, Najran, etc.

Lorsque l'Imame Yahya a été assassiné en 1948 dans ce que nous appelons la révolution de 48, son fils Ahmad a réussi à prendre le pouvoir. Contrairement à son père l'Imam Ahmed a préféré ouvrir le pays à l'étranger en engageant une politique de modernisation et de développement. En 1962 la

28 Arthur RIMBAUD (1854 Charleville - 1891 Marseille)

29 MAJID, H., 1995, *RIMBAUD le poète et l'homme*, (éd arabe), Centre culturel français à Aden.

30 AMSHOUSH, M., 2003, *Aden dans les écritures des voyageurs français*, (éd arabe), Université d'Aden.

révolution yéménite a été proclamée à l'aide de l'Égypte présidée par les nassériens. Ainsi la République Arabe du Yémen a été proclamé officiellement.

Le Yémen a connu ensuite une période sanglante. Une guerre civile qui s'est déclenchée en opposant les républicains, soutenus par les Égyptiens, aux royalistes, soutenus par l'Arabie Saoudite. En réalité, cette guerre opposait l'Égypte nassérienne aux Saoudiens sur le territoire yéménite.

2.2.3.2. Le Yémen du Sud

La partie du Sud a été dominée par les Britanniques jusqu'en 1963 date de la révolution du Yémen du Sud, mais la ville d'Aden est restée, pour les Anglais, une base de très grande importance. Ce n'est qu'en 1967 qu'un puissant mouvement nationaliste a surgi. Ce mouvement a mené un combat acharné qui a obligé les Anglais à se retirer définitivement du Yémen. En 1970, le président Salim RUBAY a instauré le seul régime marxiste de la péninsule Arabique soutenu par l'ex Union Soviétique. Ce régime a agouerné jusqu'en 1990 date de la réunification. D'un point de vue historique, nous pouvons donc d'une part trouver une influence de l'Angleterre et de l'autre d'un point de vue culturel, nous trouverions une influence française.

2.2.3.3. Les problèmes liés à la réunification

Malgré la proclamation de la réunification le 22 mai 1990, la réconciliation entre les deux parties qui gouvernaient dans les deux pays s'est avérée difficile. Lors des premières élections parlementaires, prévues pour avril 1992, les deux parties ont pris des dispositifs de transition. Le parti Socialiste Yéménite (PSY) et le Congrès Général Populaire (CGP), qui gouvernaient sans partage (le premier dans le Sud, le second dans le Nord), se sont mis d'accord pour gérer le pays en partageant le pouvoir au sein du Parlement et du Conseil présidentiel. Malheureusement, des attentats et des émeutes urbaines se sont multipliés. Après une longue période d'instabilité et d'affrontements, les élections

législatives se sont déroulées finalement le 27 avril 1993. Ces premières élections ont représenté pour le nouveau pays un succès pour le processus de la démocratie engagée lors de la réunification. Les résultats étaient favorables aux trois grands partis avec une majorité pour le parti du congrès. Le résultat obtenu était de la façon suivante : 121 sièges gagnés par CGP, 56 pour PSY, 62 au Rassemblement Yéménite pour la Réforme qui représente le parti islamiste (RYR). Ce résultat a provoqué le mécontentement qui a gagné de plus en plus les Yéménites du sud, qui ne comptaient que 3 millions d'habitants de la population totale.

Pour calmer les parties en conflit, un accord de réconciliation a été signé à Amman en Jordanie donnant satisfaction aux Sudistes. Cet accord ne les a pas empêchés de déclarer unilatéralement leur indépendance. Mais, après un mois de combats sanglants, les troupes du Nord sont entrées à Aden en juillet, elles en ont chassé les dirigeants sudistes appelés séparatistes.

Le président SALEH a dû, en 1998, faire face à une grave crise politique surtout, suite à la démission de son Premier ministre Faraj BEN GHANEM. Il confie à Abdel Karim ALIRIANY la formation du gouvernement suivi par Abdelkader BAJAMAL comme premier ministre. Depuis, le CGP gouverne sans partage après avoir gagné les élections législatives de 2003 et celles présidentielles en septembre 2006 ce qui a permis au président de former seul un nouveau gouvernement avec MOJAWAR comme premier ministre. Malgré la réussite que le président SALEH a réalisée en gagnant les élections, il n'a pas réussi à rétablir complètement la sécurité dans le pays. Des voix se lèvent de temps en temps dans le Sud ou le Nord réclamant plus de sécurité et de bien vivre.

2.3. Présence yéménite dans le monde

Comme nous l'avons déjà signalé au début de ce chapitre, la population du Yémen est estimée 21, 385, 161 d'habitants. Il faut noter qu'il y a plus d'un million de Yéménites qui ont émigré vers l'étranger en particulier l'Indonésie,

les pays du Golfe, le Royaume Uni et les Etats-Unis. Ce sont donc les destinations visées par un nombre considérable des Yéménites. Cette émigration est considérée, pour les Yéménites comme pour beaucoup d'autres pays, comme une source importante pour l'amélioration de leur niveau de vie. Il est à signaler que les Yéménites peuvent parfaitement s'adapter à la société dans laquelle ils vivent tout en gardant leurs traditions et leur culture yéménites. Le fait de garder ces traditions montre à quel point les Yéménites sont attachés à leur pays et à leur fonds culturel. Ces communautés ont un rôle primordial dans la propagation du Yémen dans les pays d'accueil. Ils organisent des expositions qui promeuvent la culture yéménite pendant les fêtes nationales du Yémen. Pour ce faire, ils font souvent appel à l'ambassade de leur pays d'origine pour leur fournir les documentations publicitaires nécessaires³¹.

Pour ceux qui sont restés au Yémen, le taux d'alphabétisation reste, d'après le rapport de l'UNESCO en 2004³² l'un des plus bas de tout le monde arabe avec une moyenne nationale de 54,1%. 73,1% pour les adultes hommes et 34,7% pour les adultes femmes. Dans les zones rurales, le taux d'analphabétisme atteint même plus de 80% chez les femmes. Le gouvernement reconnaît lui-même que le système éducatif yéménite est en mauvais état.

2.4. Les traditions et coutumes dans la société yéménite

Comme nous allons le voir, les coutumes et les traditions se transmettent par les contes. Mais en générale, Nous pouvons dire que les sources des lois sont, dans la société yéménite, regroupées sous trois points : la religion, les jugements tribaux et les lois dans les Etats anciens.

31 Il existe par exemple à Paris un centre yéménite appelé (l'association de l'amitié franco-yéménite qui organise régulièrement, à l'aide du service culturel de l'ambassade, des expositions.

32 <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=210>

2.4.1. La religion : la première source des lois

La société yéménite fait partie des sociétés musulmanes, cela nous pousse à dire que la religion y joue un rôle particulier comme source pour les lois dans la société. Un grand nombre de règles qui s'inspirent de la charia (la loi islamique). Selon l'article numéro 3 de la constitution yéménite, la charia est la source de toutes les lois.

Il y a dans l'Islam, d'après le prophète, trois sources principales pour l'obtention des règles de la vie quotidienne. La première source est toujours le Coran qui doit être la source qui donne aux Musulmans leurs règles et leur mode de vie. Puis en deuxième place le Hadith qui est normalement l'explication des textes coraniques, d'ailleurs, le rôle majeur du Hadith est de simplifier ce qui existe dans le Coran. Enfin, les efforts et le travail des hommes de la religion qui se voient capables d'expliquer le Coran et donner des règlements selon la situation et en suivant ce qu'il y a dans le Coran et dans le Hadith. Comme la vie et les événements se répètent, les hommes religieux ont décidé d'ajouter à ces trois ordres l'analogie ou la comparaison. C'est-à-dire, si les juges trouvent un jugement qui a été fait auparavant qui ressemble au cas en question, ils ont le droit d'appliquer le même jugement sur le cas actuel.

2.4.2. Les tribus et les jugements

Étant donné que la société yéménite est essentiellement une société tribale, l'existence de cette deuxième source est donc attestée par tous les membres de la société. Dans les tribus, les gens font toujours appel au cheikh (chef de la tribu) pour résoudre les problèmes. Les deux parties du conflit doivent, avant tout, impérativement déposer chacun auprès du cheikh une somme d'argent ou non remboursable. Ensuite, le cheikh peut écouter les deux parties indépendamment pour donner enfin son jugement.

De plus, il y a aussi les jugements qui ont été faits dans le passé. Ces jugements sont considérés comme des lois que tous les membres dans la société

doivent accepter et qu'ils ont reçues à travers les générations. Ils sont, comme nous allons le voir plus tard, parfois transmis par le biais des contes populaires, car c'est l'une des caractéristiques des contes.

Il y a aussi dans les tribus yéménites celui qu'on appelle le cheikh des cheikhs. C'est donc une personne reconnue par sa sagesse qui réside en un lieu particulier et qui peut être prise comme référence de jugement et ses jugements sont considérés comme des règles établies.

2.4.3. Les lois dans les Etats anciens

Comme le Yémen a toujours été la terre de nombreux Etats anciens, comme celui de Saba que nous avons déjà cité. Chaque Etat possédait ses lois qui organisaient la vie la relation entre eux. Il est donc évident que l'état actuel pourrait en garder des traces dans le fonctionnement de la société et de ses jugements. C'est donc le rôle des historiens de chercher de prouver l'existence des anciennes coutumes aujourd'hui. Malgré cela, la population yéménite a pu trouver dans leurs contes et leurs proverbes quelques jugements qui étaient en application dans les époques anciennes ce qui sera encore développé plus tard surtout dans la partie qui concerne les proverbes.

En guise de conclusion, nous avons voulu, dans ce rapide retour en arrière, montrer la façon de fonctionner de la société yéménite, ses traditions et ses coutumes historio-culturelles. Nous avons aussi essayé d'expliquer la relation entre la politique, instable depuis fort longtemps, et la société. Comme nous l'avons montré, le Yémen a été la terre de nombreux Etats, ce qui a influencé inconsciemment le mode de vie dans ce pays. Tout ce qui précède nous autorise à dire que la culture populaire que ce soit les contes, les proverbes ou les chants populaires pourraient influencer la vie politique et sociale de tous les Yéménites jusqu'à nos jours. Pour cette raison, nous estimons qu'il est important de pousser les apprenants au Yémen dans les écoles et dans les universités à impliquer leur environnement dans leur apprentissage.

CHAPITRE III

3. Religion et oralité dans la société yéménite

L'oralité dans une société, c'est la parole par laquelle cette société exprime son fond culturel à travers une langue. J. PEYTARD³³ fait allusion, dans un article, à l'oralité et il lui attribue des caractéristiques articulatoires et entendues « *l'ordre oral est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition* ». Il ajoute que la parole ne peut pas être séparée de quelques éléments qui l'accompagnent, comme par exemple les pauses, la prosodie, l'intonation, la mimique, etc. Ainsi il évoque les éléments extralinguistiques qui accompagnent la parole. M. KASHEMA et D. KUUPOLE³⁴ distinguent entre une langue scolaire et une autre oralisée. Ils mettent donc en évidence la différence entre la langue parlée et celle qu'on apprend dans les écoles.

La langue oralisée, que nous utilisons tous les jours, ne peut pas avoir les mêmes règles que la langue scolaire, parce qu'elle est une langue simple et libre qui s'adapte aux situations de la communication. C'est par cette langue que l'enfant apprend d'abord à connaître le monde qui l'entoure par l'intermédiaire de sa mère et de ses proches. Tandis que la langue scolaire est celle que l'enfant apprend à l'école pour qu'il puisse plus tard l'utiliser dans le monde de la scripturalité.

Concernant la société yéménite, A. ALBARADOUNY³⁵ a mentionné à travers son livre que le Yémen, comme tous les autres pays de monde, jouit d'une grande tradition orale. Pour cela, il a regroupé cette tradition autour de trois pôles essentiels à savoir ; le conte populaire qui occupe la première place selon lui et qui forme l'objet principal de notre étude, en deuxième lieu viennent les chants populaires et finalement il met les proverbes en troisième

33 PEYTARD, J., 1970, « oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », in *Langue française* N° 6, Larousse, Paris, p. 37.

34 KASHEMA, B. M. et KUUPOLE, D., 1994/1995, « Les marques de l'oral dans l'écriture romanesque et médiatique : à propos du marqueur « là » en français populaire (1) de l'Afrique noire francophone », in *BULAG enseignement et didactique (français langue non maternelle)* N°20, Université de Franche-Comté, Besançon p.p. 79-110.

35 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas.

position. A partir du titre du livre, *فنون الأدب الشعبي في اليمن* / *fonwno 'al'adabo 'alchaeby fy alyaman* / « Les arts de la littérature populaire au Yémen », nous nous apercevons que ce livre doit regrouper, selon son titre, tous les types de la littérature populaire du Yémen qu'elle soit orale ou écrite s'il y en a. D'autant plus que son titre ne souligne pas d'une façon explicite l'oralité.

Mais nous pouvons retrouver, selon notre point de vue l'idée de l'oralité très clairement dans la littérature populaire. Car en regardant plus profondément ce livre, nous pouvons remarquer qu'il concerne surtout la littérature de la population bédouine au Yémen. Ce groupe de population pour lequel l'instruction officielle n'avait qu'un intérêt secondaire. Pour situer le contenu de ce livre, nous avons tendance à le placer avant les années soixante-dix et avant que les écoles ne soient diffusées, mais cela ne nous empêche pas de dire que toutes les formes de la littérature traitées par le livre sont les mêmes formes qui existent encore actuellement.

En fait, l'enseignement, auparavant et surtout avant la révolution en 1962, était réservé aux enfants de riches qui possédaient des moyens financiers ou à ceux qui avaient une force politique. Par conséquent, cette littérature est forcément orale. C'est donc pour ces raisons-là que nous comprenons pourquoi ALBARADOUNY a choisi ces trois éléments cités précédemment.

De plus, A. BETEMPS³⁶, en parlant de la littérature orale, a évoqué les contes, les proverbes, les dictons et les chants ce qui montre que c'est un point de vue universel. M. ALJWHARY³⁷ préfère remplacer « littérature populaire » par le mot « Folklore ». Car selon lui, ce terme est encore plus vaste parce qu'il regroupe tout ce qui est en relation avec le fonds culturel d'un peuple, c'est donc la culture et la littérature populaires qui se transmettent d'une façon orale de génération en génération. Il dit aussi que le Folklore contient, en plus de la

36 BETEMPS, A., 1992, « Le conte de tradition orale dans le Val d'Aoste : l'univers magique », in *Passage du conte*, Prima edizione giugno, Torino, p. 119.

37 ALJWHARY, M. 1998, *Etudes dans la science du folklore*, (éd arabe), Eine pour les études et recherches humaines et sociales. Caire, p.25.

littérature populaire ; les croyances, la musique, la danse, les traditions populaires, etc.³⁸

Nous allons donner dans ce qui suit un aperçu sur ce que nous pouvons trouver comme traditions orales dans la société yéménite que ce soit du côté religieux ou du côté populaire. Nous allons donc commencer par ce que nous appelons des traditions orales liées à la spiritualité.

3.1. Le Yémen : une société de traditions religieuses orales

La société yéménite, à laquelle nous appartenons, est désignée comme société de traditions orales depuis fort longtemps. La position géographique du Yémen, à proximité de l’Afrique, l’a peut-être aidé à avoir une telle tradition. Si nous retraçons la mémoire culturelle de ce pays, nous trouverons que la culture yéménite comptait beaucoup sur l’oralité. Par conséquent, Elle cherchait depuis les époques anciennes à développer sa culture populaire par de nombreux moyens comme par exemple la poésie, les contes, les chants, les proverbes, les rituels, etc. La tradition orale apparaît ainsi comme un héritage qui manifeste de nombreuses dimensions de l’homme, dont la raison, l’intelligence et la spiritualité, sa volonté de demeurer dans la durée. Elle est aussi soumise à un grand nombre de règles. Quand nous parlons de la culture populaire au Yémen, nous devons nous référer d’emblée à ALBARADOUNY³⁹ qui est considéré comme le pilier de la culture populaire yéménite. A. BEN ALFADHL⁴⁰ a montré dans un article de quelle façon ALBARADOUNY introduisait la culture populaire dans ses écritures. Pour ce faire, il a pris les poèmes de ce dernier comme matière d’étude. Par exemple, nous remarquons que le dernier recueil appelé « le retour du sage BEN ZAYED » porte sur la sagesse d’un personnage

38 Nous tenons à rappeler ici que l’objectif principal de notre travail est de garder, maintenir et réutiliser les traditions populaires et le folklore que les gens ont tendance à oublier au fil des temps.

39 Abdallah ALBARADOUNY, (1929 - 1999) est un écrivain, poète et historien. Il est considéré parmi les plus grandes personnalités de la littérature yéménite voir arabes contemporaines et sur lequel nous nous basons beaucoup dans notre recherche. Il a plusieurs livres traduits en anglais et en français.

40 BEN ALFADHL, A, 2004, « Les efforts de la rédaction et des études de la culture populaire (Albaradouny comme exemple », Acte du Colloque *Le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l’étude*, (éd arabe), Sanaa, p. 26.

mythique connu surtout dans le monde de l'agriculture. Nous tenons à signaler que la personnalité d'Ali BEN ZAYED n'est pas seulement une référence pour les agriculteurs, mais aussi pour la société entière pour ses paroles qui sont devenues des proverbes comme nous allons voir plus tard en parlant des proverbes.

Nous citons ici un des nombreux exemples évoqués aussi par ALBARADOUNY de la sagesse de BEN ZAYED. « Où se trouve les sept, je me retrouve » ; les sept ici représentent les sept derniers jours du mois de mars. Cela veut dire que où il y a de la pluie BEN ZAYED s'y installe, car si dans la dernière semaine du mois de mars tombe de la pluie dans une terre quelconque, cela est un signe d'abondance pour ce lieu durant toute l'année et que cette terre-ci apportera de bonnes cultures et vice-versa. D'ailleurs, le chiffre sept est considéré comme un nombre sacré dans presque toutes les cultures ;

sept correspond aux sept jours de la semaine, aux sept planètes, aux sept degrés de la perfection, aux sept sphères ou degrés célestes, aux sept pétales de la rose, aux sept têtes de naja d'Angkor, aux sept branches de l'arbre cosmique et sacrificiel du chamanisme, etc.⁴¹

Ceci nous montre donc que le chiffre sept est considéré comme un chiffre sacré et divin lié au temps dans toutes les cultures et qu'il existe dans la nature, dans l'atmosphère et dans beaucoup d'autres choses qui nous entourent.

Nous donnons quelques exemples d'abord chez les Musulmans ; la création s'est faite en six jours et dans le septième jour, jour de repos, Dieu s'est assis sur son trône. Le Coran nous informe de cela dans la septième sourate (*Al-araf*) en disant :

*إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ
يُعْشِي النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَبِيبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ
وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ (54)*

41 CHEVIER, J., GHEERBANT, A., 1983, *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris, p. 860.

[Votre Seigneur, c'est Allah, qui a créé les cieux et la terre en six jours, puis s'est établi « istawâ » sur le Trône. Il couvre le jour de la nuit qui poursuit celui-ci sans arrêt. (Il a créé) le soleil, la lune et les étoiles, soumis à Son commandement. La création et le commandement n'appartiennent qu'à Lui. Toute gloire à Allah, Seigneur de l'Univers![54]].⁴²

Ceci montre qu'Allah a créé les cieux et la terre en six jours et dans le septième, il s'est assis sur le trône. « Sept est directement lié au divin dans le livre biblique de la Genèse – six jours pour la création et le septième de repos ... »⁴³. Nous trouvons dans la Bible cette idée de la façon suivant ;

*Ainsi, furent achevés le ciel et la terre, avec toute leur armée. Dieu conclut au septième jour l'ouvrage qu'il avait fait et, au septième jour, il chôma, après tout l'ouvrage qu'il avait fait.*⁴⁴

A ce propos, J. CHEVIER et A. GHEERBANT⁴⁵ évoque l'idée que le septième jour en disant ;

Ce jour où Dieu se repose après la Création signifie comme une restauration des forces divines dans la contemplation de l'œuvre accomplie. Ce repos du septième jour marque un pacte entre Dieu et l'homme.

De plus, la terre et la mer n'échappent pas à cette thèse, car il y a aussi, dans la culture de l'Islam, sept terres et sept mers. Nous pouvons aussi trouver dans la religion musulmane la notion des sept cieux où chaque ciel a ses spécificités, ses fonctions et ses rôles dans l'univers. Ce qui était cité au Coran dans la sourate numéro 71, le verset 15 ;

⁴² *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 157.

⁴³ ALAIN, R., 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert, Paris, p. 724.

⁴⁴ *La Bible de Jérusalem*, 1998, Desclée de Brouwer, Paris, (Gn 2 :1-2).

⁴⁵ CHEVIER, J., GHEERBANT, A., 1983, *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris, p. 862.

(أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا) (15)

(àlam taraw kayf khalaqa allaho sab3a samawatin t:ibaqa)

[N'avez-vous pas vu comment Allah a créé sept cieux superposés [15]].⁴⁶

Cette notion existe aussi dans la culture française, car il y a une expression française qui dit « être au septième ciel ». On disait auparavant, lorsque l'on avait du plaisir à quelque chose, que l'on était « ravi au ciel » pour faire référence aux dieux dans l'organisation des astres.

De plus, Allah parle, dans le Coran de celui qui fait la charité comme Allah l'ordonne et pour faire de bonnes choses, il trouve une bonne récompense de la part d'Allah. Dans cet exemple donc nous retrouvons le nombre sept qui apparaît de nouveau, sourate numéro 2, verset 261 ;

(مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ) (261)

[Ceux qui dépensent leurs biens dans le sentier de Dieu ressemblent à un grain d'où naissent sept épis, à cent grains l'épi. Car Dieu multiplie la récompense à qui il veut et la grâce de Dieu est immense, et il est omniscient [261]].⁴⁷

Dans le Coran nous trouvons la première sourate (الفاتحة) « *alfatih:ah* », qui veut dire l'ouverture, parce que c'est par cette sourate que le Coran commence, de plus, elle se compose de sept versets. En effet, cette sourate a une grande importance dans l'Islam et dans l'accomplissement de la prière, car le Musulman doit impérativement la lire dans toutes les parties de toutes les prières qu'il effectue dans sa journée.

46 *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 571.

47 *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 44.

J. CHEVIER et A. GHEERBANT⁴⁸ ont fait allusion dans leur dictionnaire aux symboles des compagnons de la Caverne, et ils disent qu'ils étaient sept et qu'ils ont dormi pendant 300 ans. Par contre, le Coran nous dit, dans la sourate qui porte l'intitulé la caverne (الكهف) «'alkahf'» que le nombre exact de ces personnes est inconnu et il n'y a que Allah qui connaît leur nombre et la période durant laquelle ils ont dormi. Tout cela est expliqué dans la sourate numéro 18 verset 22 ;

سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَتَامِيْنُهُمْ كَلْبُهُمْ قُل رَّبِّي أَعْلَمُ بِعَدَّتِهِمْ مَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ قُلَا تَمَار فِيْهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَلَا تَسْتَفْتِ فِيْهِمْ مِنْهُمْ أَحَدًا (22)

[Ils diront : « ils étaient trois et le quatrième était leur chien ». Et ils diront en conjecturant sur leur mystère qu'ils étaient cinq, le sixième étant leur chien et ils diront : « sept, le huitième étant leur chien ». Dis : « Mon Seigneur connaît mieux leur nombre. Il n'en est que peu qui le savent ». Ne discute à leur sujet que d'une façon apparente et ne consulte personne en ce qui les concerne [22]].⁴⁹

De plus, ce même dictionnaire détermine la période de leur sommeil pendant 300 ans, tandis que le Coran, dans la même sourate verset numéro 25 et 26 dit qu'ils ont passé 309 ans et il ajoute qu'Allah seul sait combien de temps ils ont passé dans la caverne ;

وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا (25) قُلِ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثُوا لَهُ غَيْبُ السَّمَاوَاتِ وَ الْأَرْضِ أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ مَا لَهُمْ مِّنْ دُونِهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِ أَحَدًا (26)

[Or ils demeurèrent dans leur caverne trois cents ans et en ajoutèrent neuf [25] Dis : Allah sait mieux combien de

48 CHEVIER, J., GHEERBANT, A., 1983, *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris, p.p. 862, 863.

49 *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 296.

temps ils demeurèrent là. A Lui appartient l'Inconnaissable des cieux et de la terre. Comme Il est Voyant et Audient! Ils n'ont aucun allié en dehors de Lui et Il n'associe personne à son commandement [26]].⁵⁰

D'ailleurs, parmi les cinq piliers de l'Islam, il y a le « *Hadj* » qui représente le cinquième pilier, c'est-à-dire la visite des Musulmans à la Mecque. Lors de ce pèlerinage les Musulmans font sept fois le tour de la K'aba et sept fois la distance entre les monts Safâ et Marina.

Autre signification pour le chiffre sept dans l'Islam, c'est que les Musulmans ont sept façons de lire le Coran qu'ils appellent « les sept lectures ». Le but principal pour cette diversité de lecture est de permettre à tous les Arabes à l'époque de l'Islam de lire le Coran à leur façon. Car il existait et existe encore dans le monde arabe des différents dialectes qui se distinguent d'un pays à l'autre et même d'une région à l'autre. Pour confirmer cette idée nous présentons le Hadith⁵¹ du prophète Mohammad qui dit⁵² ;

عن ابن عباس رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: أقراني جبريل على حرف فراجته فلم أزل أستزيد ويزيدني حتى انتهى إلى سبعة أحرف

[D'après ben Abbas que Allah leur (son père et lui) pardonne que le prophète a dit : Gabriel m'a appris à lire sur une lettre je lui ai demandé plus et il m'en a donné encore plus pour finir sur sept lettres.]

Dans ce Hadith nous ne trouvons pas le mot lecture mais ceux qui expliquent les paroles du prophète disent que le mot « lettre » dans ce Hadith veut dire lecture. Nous tenons ici à expliquer que la différence entre les sept façons ou les sept lectures ne touche ni le fond ou ni le sens des mots, mais elle

50 *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 296.

51 Le Hadith est la parole du prophète Mohamed. Il fait donc partie de la « Sounnah » (paroles et actes du prophète Mohamed). La Sounnah est d'ailleurs considérée comme le deuxième livre après le Coran. La Sounnah est donc une source indispensable pour qui désire accroître, perfectionner sa foi et obéir à Dieu comme il se doit.

52 ALQADHI, A., 1994, *Le parfait du commentaire shatibite des sept lectures*, (éd arabe), alssawadi, Djedda, p. 4.

prend en considération des règles grammaticales ainsi que la prononciation de certains mots qui varie d'une région à l'autre, par exemple, le duel des noms, leur pluriel, la conjugaison des verbes dans le temps : passé et présent, etc.

Ce sont donc certains symboles que nous pouvons trouver dans l'Islam concernant le chiffre sept et il y en a encore d'autres que nous n'avons pas cités. Il est ainsi *un symbole commun à toutes les religions : mésopotamienne, sumérienne, hébraïque, grecque, perse, arabe, chrétienne, chinoise, hindoue, etc.*⁵³ Ce chiffre possède une forte présence dans les traditions populaires chez les Yéménites. Nous citons, en tant que Yéménite, un exemple qui n'est d'ailleurs plus en pratique actuellement. Si quelqu'un tue un chat, il doit donner, comme excuse, sept balais à la mosquée, car on pense que les chats ont sept âmes. Par contre, J. CHEVIER et A. GHEERBANT ont cité les représentations de ce chiffre pour d'autres cultures et d'autres civilisations parmi lesquelles nous évoquons la civilisation des Mayas de l'Amérique centrale, les Dogons, les Tatars de l'Altai, etc. De plus, ils ont évoqué dans leur dictionnaire⁵⁴ ce que représente ce chiffre dans les contes populaires et les légendes dans le passage cité ci-après :

*Dans les contes et les légendes, ce nombre exprimerait **les sept états de la matière, les sept degrés de la conscience, les sept étapes de l'évolution***⁵⁵.

1. *conscience du corps physique : désirs apaisés de façon élémentaire et brutale ;*
2. *conscience de l'émotion : les pulsions se compliquent de sentiment et d'imagination ;*
3. *conscience de l'intelligence : le sujet classe, ordonne, raisonne ;*

53 CHEVIER, J., GHEERBANT, A., 1983, *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris, p. 364.

54 CHEVIER, J., GHEERBANT, A., 1983, *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris, p. 865.

55 Les caractères en gras dans les citations montrent que les phrases dans les textes d'origine étaient en italiques et cela s'appliquera tout au long de notre présente recherche.

4. conscience de l'intuition : les relations avec l'inconscience se perçoivent ;
5. conscience de la spiritualité : détachement de la vie matérielle ;
6. conscience de la volonté : qui fait passer le savoir dans l'action ;
7. conscience de la vie : qui dirige toute activité vers la vie éternelle et le salut.

Ce chiffre a donc des caractéristiques culturelles magiques que nous pouvons repérer dans les contes populaires : en Allemagne, les frères Grimm (Blanche-neige et les sept nains) ; en France chez Charles PERAULT le bûcheron et la bûcheronne du (Petit Poucet) ont sept garçons et l'Orge sept filles. Dans les contes yéménites, le Jarjouf, qui représente dans la version française la (Barbe-Bleue), a six chambres et la septième chambre qui était interdite à sa femme. A. OTHMAN⁵⁶, de son côté, pense que l'existence du chiffre sept dans les contes populaires yéménites est dû à beaucoup de croyances populaires et religieuses. Le sept est aussi cité dans les proverbes yéménites comme le proverbe suivant ;

العِرْقُ يَمُدُّ لِسَابِعِ جَدِّ

(al3irq yamod lisabi3 jad)

« la-veine s'étend pour-septième grand-père »

[la race s'étend jusqu'au septième grand père]

Ce proverbe veut dire que les défauts ou les qualités des hommes peuvent apparaître même dans la septième génération. En plus des traditions et des cultures des hommes, ce chiffre fait partie de la vie humaine elle-même. C'est-à-dire que l'âge humain est divisé en tranches de sept ans. Par exemple, les sept premières années représentent l'âge de la première enfance, à quatorze ans se termine l'âge de l'enfance. Entre l'âge de quatorze ans et vingt ans, c'est l'adolescence tandis que la quatrième tranche d'âge représente la jeunesse. De vingt huit à trente cinq arrive l'âge adulte de l'homme. La maturité est présente

56 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, 48.

dans les sept années qui s'étalent entre l'âge de trente cinq et quarante deux. A partir de cet âge c'est le déclin des forces de l'homme jusqu'à la fin de ses jours. Finalement, R. MASSART⁵⁷ a confirmé dans un article que les chiffres, comme le sept et le trois, dans les contes sont des symboles initiatiques relevant du mystère⁵⁸.

En effet, avant que les nouvelles technologies des médias n'arrivent au Yémen, telle que la télévision et la parabole, la société yéménite avait, ce que nous pouvons appeler « le sens de la famille ». Autrement dit, la famille avait le temps de se voir, de passer plus de temps ensemble pour échanger. Par conséquent, tous les membres de la famille se rassemblaient le soir après une dure journée de travail, chacun racontait ce qui s'était passé pendant sa journée. Les grands parents qui racontaient également aux enfants des contes qui portaient essentiellement sur « la bonne morale ». D'ailleurs ce type de soirée, dans la famille, remplaçait l'école car il donnait une sorte d'éducation générale aux enfants. La famille ou plutôt ceux qui se chargeaient de raconter aux enfants des contes, essayaient de choisir les contes dans lesquels nous pouvons trouver une sorte d'éducation et des leçons de morale. Ainsi les enfants peuvent en tirer des leçons pour leur vie. Par contre, la famille actuelle est envahie par les programmes de télévision. Elle a même pris le temps de toute la famille ; les enfants ont leur temps précis pour regarder leurs programmes, les femmes suivent la mode et les programmes de divertissements et les grands attendent leur tour pour regarder des films où les matchs de football.

Malgré tout cela, l'habitude de se retrouver ensemble dans la famille ou entre amis n'a pas totalement disparu de la société yéménite. En réalité, elle a été remplacée, d'une façon indirecte, par les séances de qat qui se font durant tout l'après-midi. Ces séances représentent pour le Yéménite des moments très importants pour la cohésion sociale. Elles réunissent les amis ou même la famille pour discuter et passer de bons moments. C'est aussi, dans la société

57 MASSART, R., 2004, « Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue », *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 81.

58 Sept est relié à Saturne la planète qui gouverne le temps (chronos pour les grecs).

bédouine une occasion de résoudre les problèmes entre les tribus. Nous signalons ici que la plupart des problèmes et des conflits sont résolus avant qu'ils n'arrivent au tribunal, parce que les parties en conflit trouvent souvent des solutions à l'amiable sans avoir recours au tribunal. Il faut signaler qu'il y a une grande partie d'intellectuels et de politiciens yéménites qui profitent de cette habitude pour se réunir et échanger leurs points de vues.

3.2. La religion et son impact sur le discours oral

L'Islam est la religion principale des Yéménites depuis fort longtemps. Mais cela n'empêche pas l'existence d'une autre religion qui cohabite modestement avec l'Islam. C'est le cas de la religion juive qui est pratiquée dans quelques régions au nord du pays. Vers les années quarante beaucoup de Juifs yéménites ont décidé de quitter, de leur plein gré, leur terre natale et leur pays pour rejoindre Israël. Nous devons signaler que la religion principale au Yémen, avant l'arrivée de l'islam était le judaïsme. Cela explique la raison pour laquelle, nous trouvons, jusqu'à nos jours, des Juifs qui vivent au Yémen et pratiquent leur religion en toute liberté. A ce propos, l'Etat leur garantit la sécurité et leur donne leurs droits civils et religieux en tant que Yéménites comme tous les citoyens de religion musulmane. Ils font ainsi partie de l'identité et de la diversité culturelle et religieuse du Yémen. D'ailleurs, ils ont leurs propres écoles soutenues aussi par l'état dans lesquelles les enfants apprennent les principes du judaïsme.

La religion musulmane donne une grande importance à la tradition de l'oralité, parce qu'elle y fonde une grande partie de ses pratiques. D'abord il faut signaler que le prophète Mohamed, qui a apporté cette religion, était analphabète. Par conséquent, Allah lui a donné le livre sacré le « Coran » sous une forme orale par l'intermédiaire de son messenger, verset par verset. Le prophète, à son tour, l'a fait apprendre aux Musulmans, d'une façon orale. Ce n'est que plus tard que le Coran a été rédigé pour pouvoir être transmis aux autres nations. Donc nous remarquons que les Musulmans, au début, ont retenu

oralement le Coran. De plus, le « Hadith⁵⁹ », par lequel le prophète expliquait le Coran et par lequel il donnait aussi les règles de la religion musulmane la « Charyeah », était aussi une forme orale de conseils et d'ordres donnés de la part du prophète aux pratiquants.

Ayant considéré la société yéménite comme une société de traditions orales, vu le taux d'illettrisme assez considérable, qui peut atteindre plus que 73% chez les femmes et plus de 53% chez les adultes, nous allons essayer de donner un aperçu sur des pratiques traditionnelles de la société yéménite quelles que soient les traditions religieuses concernées « musulmanes » où populaires d'une manière générale.

3.2.1. Le Khoutba : le prêche du vendredi

Chaque vendredi, jour sacré dans l'Islam, tous les Musulmans, dans le monde entier, se dirigent vers les mosquées pour la prière du midi, la deuxième prière de la journée. Cette prière n'est pas comme le reste des prières de la semaine. Elle est marquée par le discours que l'Imam prononce. M. KASHEMA⁶⁰ reprend la définition du discours citée par G. ALVAREZ, F. H. LEMONNIER et L. GUIMONT. Il le définit comme étant la production/réception du texte par des sujets empiriques d'énonciation/interprétation. C'est exactement le cas du discours du vendredi pour les Musulmans, parce que, dans la plupart des cas, le discours est un texte, ce qui sera plus tard oralisé, en public, par l'Imam de la mosquée. En fait, c'est un discours oral qui se compose de deux parties et dans lequel l'Imam rappelle au public ce qui s'est passé à l'époque du prophète et ce n'est que rarement que nous trouvons des Imams qui essaient de traiter les problèmes de la vie quotidienne des Musulmans.

59 Le Hadith est la parole du prophète Mohamed. Il fait donc partie de la « Sounnah » (paroles et actes du prophète Mohamed). La Sounnah est d'ailleurs considérée comme le deuxième livre après le Coran. La Sounnah est donc une source indispensable pour qui désire accroître, perfectionner sa foi et obéir à Dieu comme il se doit.

60 KASHEMA, M., 1992, « Enoncé et énonciation dans le français d'Afrique noire francophone. Continuités et discontinuités entre le français de l'école et le parlé francophone de la rue », in *les cahiers du CRELEF*, N° 34, Université de Franche-Comté, Besançon, p. 47.

En effet, le but principal de ce discours est de rappeler aux Musulmans leurs engagements dans la religion ainsi que leurs droits et leurs devoirs envers Allah d'abord, puis envers autrui. Car l'homme se préoccupe, par nature, de la vie quotidienne et il commence à oublier les devoirs religieux pour lesquels l'homme a été créé. Nous tenons à signaler que l'audience, dans ce type de discours, réunit un grand nombre de Musulmans qui ne peuvent pas y participer d'après les règlements de l'Islam concernant ce type de discours (audience passive). Par conséquent, il n'y a pas d'interaction entre l'énonciateur, qui est l'Imam et l'énonciataire, le groupe de Musulmans assistant au discours. Dans la plupart des sectes de l'Islam, ce discours représente une partie essentielle de la prière de midi et il se fait avant la prière, alors que les adeptes *shiites*, une secte représentée essentiellement par l'Iran, une partie de l'Iraq et une partie des pays du Golfe, le font après la prière. Dans ce dernier cas, assister à ce discours n'est pas obligatoire. C'est une différence essentielle, car pour tous les Musulmans, ce discours fait partie intégrante de la deuxième prière alors qu'il a moins d'importance chez les *Shiites*.

En plus de ce discours, il y a, de temps en temps, des volontaires qui se déplacent d'une mosquée à l'autre pour faire d'autres discours religieux. Ceux-ci ne sont pas limités à un temps précis ou à une période précise. Cela veut dire que ces volontaires ont le choix du temps et des lieux pour faire leurs actes, mais cette fois-ci les gens ne sont pas obligés de rester pour les écouter.

3.2.2. Ecoles coraniques et enseignement oral

Les écoles coraniques représentaient et représentent une partie essentielle dans l'oralité de la religion. Nous notons qu'il s'agit des écoles qui suivent encore jusqu'à ces jours-ci la méthode traditionnelle de l'apprentissage, celle de l'apprentissage par cœur. Dans ces écoles les apprenants doivent retenir par cœur toutes les parties du Coran, ainsi que les Hadiths. La méthode, suivie dans ces écoles, est une méthode ancienne et compte surtout sur la capacité des apprenants à retenir les cours juste après les avoir écoutés et répétés après leur

maître. Le maître lit la sourate⁶¹, verset par verset, et les apprenants répètent, à leur tour, après lui, jusqu'à ce qu'ils les retiennent et le lendemain les apprenants doivent réciter tout ce qu'ils avaient appris la veille. Mais, au Yémen, comme dans la majorité des pays musulmans, les écoles coraniques traditionnelles sont devenues de plus en plus rares. Si ces écoles existent encore, ce n'est que dans quelques villages qui se trouvent loin des villes. C'est aussi à cause de l'arrivée de nouvelles écoles et des universités religieuses et civiles qui suivent les nouvelles méthodes et la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ère moderne. Nous pouvons donc dire que les écoles coraniques ont fait développer la mémoire de type oral, tandis que l'école « civile » introduit la mémoire de type graphique. On confie ainsi la mémoire au support papier pour en dégager l'oralité d'un côté et la scripturalité de l'autre.

3.2.3. Le chant religieux : *Le Nasheed*

La société yéménite est une des sociétés les plus conservatrices dans le monde arabe. Son attachement à la religion fait partie intégrante de la vie de tous les jours. Et le chant, accompagné d'instruments de musique, est considéré, par certaines sectes, comme une chose illégale qu'il ne faut pas pratiquer. Et ces dernières disent également que ce type de chant pourrait ne pas permettre à l'homme d'adorer Dieu. Mais cela ne les empêche pas d'avoir leur propre chant. Le chant religieux ne doit pas être accompagné par des instruments musicaux. Il suffit donc d'avoir juste un tambour à côté du chanteur pour accompagner leur chant. En revanche, ce type de chant n'est pas réservé seulement aux sectes religieuses dans la société yéménite, mais il existe dans toute la société. Il y a des cas où les Yéménites pratiquent cette tradition d'oralité. A titre d'exemple, les cérémonies de mariage le prouvent très clairement. Les Yéménites, pendant les mariages ont des chants religieux spécialement réservés à cette occasion. Cela veut dire que lors des mariages les Yéménites trouvent l'occasion de chanter, surtout pendant les séances de qat et en fin de soirée. Bien sûr le chant

⁶¹ Le Coran, livre sacré des Musulmans, se compose de trente parties et chaque partie contient un ou plusieurs chapitres qu'on appelle sourates. Chaque sourate regroupe plusieurs versets.

en général se différencie d'une région à l'autre. Par exemple dans la région de Sanaa, capitale du Yémen, les gens préfèrent le chant religieux ou le chant traditionnel en utilisant le luth. Tandis que les gens du Sud aiment le chant accompagné des instruments musicaux modernes.

En plus des cérémonies de mariages, le chant religieux est aussi pratiqué dans d'autres soirées spéciales. Ces soirées peuvent être organisées pour des raisons différentes, comme par exemple l'anniversaire du prophète Mohamed, le début de l'année hégirienne et de multiples invocations divines.

3.2.4. Les chants du mois de Ramadan

L'alternance des éléments du temps (saisons, mois, jours, etc.) est le signe du changement continu de la vie. Les activités de la journée ne sont pas forcément les mêmes activités que l'individu pratique pendant la soirée. Donc la société essaie d'adapter ses activités et ses pratiques selon le temps. Ainsi le mois de Ramadan, mois sacré des Musulmans, est le mois qui apporte le plus de changements dans la vie de la société musulmane et surtout dans la société yéménite.

Au Yémen, à l'arrivée de ce mois, tout change, même la nourriture. En fait, pendant le Ramadan le repas du dîner devient le repas le plus important et il contient des plats spéciaux. Cela veut dire que nous trouvons un changement même dans la manière de vivre. Les Yéménites commencent à se préparer pour ce mois, au moins un mois à l'avance. La plupart des gens, pendant le mois du Ramadan, veillent toute la nuit, jusqu'au lever du soleil et dorment presque la moitié de leur journée. Nous signalons ici que les horaires de travail, dans les cités administratives, sont repoussés et même réduites. La journée normale de travail dans ce mois commence à 11h du matin et finit à 15h. Nous remarquons qu'il n'y a que 4 heures seulement de travail alors qu'en dehors de ce mois les gens travaillent au moins 6h. Cette réduction est faite dans ce mois-ci, pour que les gens puissent se préparer à la rupture du jeûne le soir.

Pour célébrer ce mois, la société possède une très riche tradition orale représentée par des chants. Il y a donc des chants spéciaux pour accueillir ce mois. Par exemple, dans la ville de Sanaa, les enfants chantent la bienvenue, pendant la première semaine, dans tous les quartiers, alors que pendant la deuxième semaine, les enfants font des tournées dans les quartiers voisins. La tradition oblige les gens à distribuer de l'argent aux enfants. Enfin, pour finir ce mois, il y a encore d'autres chants qui sont aussi destinés à dire au revoir à ce mois avec tout le changement qu'il a apporté. Dans ces chants les enfants montrent leur tristesse pour le départ du Ramadan et ils espèrent le retrouver l'année suivante en pleine santé.

Donc ces chants, que les Yéménites appellent (التماسي) (*attamasy*) ce qui veut dire les chants des soirées, sont le produit de tout un peuple depuis très longtemps. Ils passent d'une génération à l'autre. Ils n'ont ni auteurs ni chanteurs connus ou précis, parce que les générations les reçoivent de père en fils sans se préoccuper de l'origine de ces chants. Mais ce qui les distingue, c'est que ce sont des chants collectifs et chaque ville les fait à sa façon. D'ailleurs, ils ont une spécificité qui les distingue des autres chants, c'est qu'ils sont réservés au mois de Ramadan. Bien que les enfants les répètent à chaque Ramadan, nous sentons, en tant que Yéménites, quelque chose qui nous touche profondément. Ces chants donnent aussi à ce mois une ambiance spéciale que nous ne pouvons pas retrouver dans les autres mois de l'année. Mais nous pouvons affirmer que plus le temps passe, plus les gens oublient leurs traditions et laissent tomber ces chants et ne les pratiquent plus autant, ce qui serait un grand dommage que ces traditions disparaissent sans que les gens s'en rendent compte.

Nous concluons que la plupart des pratiques religieuses au Yémen sont de nature orale. C'est vrai que les écoles coraniques traditionnelles sont en voie de disparition, mais il en reste d'autres qui ont cette caractéristique orale et elles le resteront toujours. Nous désignons évidemment le prêche du vendredi qui a été dès le début de l'Islam à l'époque du prophète et il restera orale jusqu'à la fin de la vie sur la terre. C'est vrai qu'il est quelquefois, comme nous l'avons signalé, un texte oralisé mais le caractère de l'oralité reste dominant.

CHAPITRE IV

4. La tradition orale : un héritage populaire perpétuel

Les travaux sur l'oralité, ces dernières années lui ont donné des spécificités, celles-ci Ils pourraient s'appliquer dans différents domaines : la linguistique, la sociologie, la sociolinguistique, l'interculturel, etc.

Actuellement, la plupart des sociétés vivent dans une tradition majoritairement écrite. De ce fait, elles ont souvent une image marquée par la scripturalité. Cela n'empêche pas l'existence des langues orales qui se maintiennent sans écriture et sans écoles. Au Yémen, il y a le soqotri qui est parlée seulement dans l'île Socotra. *Comme pour toutes les langues sudarabiques modernes, on ne connaît pas au soqotri de tradition d'écriture. Ces langues modernes sont le résultat des langues parlées depuis la haute Antiquité dans cette partie du monde*, confirme M.-C. SIMEONE-SENELLE⁶² dans un article publié sur la toile internationale. Dans le cas inverse, il est difficile pour certains d'imaginer un langage sans écriture. P. ZUMTHOR⁶³ pense qu'il est difficile d'éprouver l'existence des langages sans écriture, en raison du préjugé qui dit : *tout produit des arts du langage s'identifie à une écriture*. D'ailleurs, les rapports entre l'oralité et l'écriture évoluent avec le temps et les nouvelles recherches. Ce constat a été souligné par P. ZUMTHOR⁶⁴ en disant ;

Nul ne songerait à nier l'importance du rôle qui jouèrent dans l'histoire de l'humanité les traditions orales : les civilisations archaïques et les cultures marginales aujourd'hui encore se maintiennent uniquement ou principalement grâce à elles.

L'influence des traditions orales, d'après l'auteur, n'est pas limitée aux sociétés dans lesquelles elles sont nées, au contraire, elles servent aussi les sociétés actuelles. Elles les maintiennent et les consolident pour continuer à survivre au quotidien.

62 SIMEONE-SENELLE, M.-C., « Une richesse méconnue et menacée, la langue soqotri », <http://cy.revues.org/docannexe.html?id=316>.

63 ZUMTHOR, P., 1983, *Introduction à la poésie orale*, Seuil, Paris, p. 10

64 ZUMTHOR, P., 1983, *Introduction à la poésie orale*, Seuil, Paris, p. 10.

4.1. Le folklore : un rappel bibliographique

Avant de commencer, il est important de signaler, après le substrat religieux, les études et les livres les plus importants qui avaient déjà parlé de la littérature populaire au Yémen. Comme nous allons le remarquer, ce type d'études au Yémen est relativement récent par rapport à celles d'ailleurs. Nous constatons que le livre le plus ancien disponible est celui de Ismaïl ALAKWA (الأمثال) / *al'amthal* / « les proverbes » dont la première édition est parue en Egypte en 1964. C'est une sorte de recueil de proverbes yéménites dans lequel l'auteur a organisé les proverbes par ordre alphabétique. Puis vient le livre de Ali Mohammad ABDO apparu en 1977 (حكايات و أساطير يمنية) / *h:ikayat wa 'asat:yr yamanyah* / « contes et légendes yéménites ». C'est le premier livre qui regroupe des contes yéménites. D'ailleurs, ce livre sert de base pour tous ceux qui s'intéressent aux contes yéménites et dans sa première édition, l'auteur y rassemble dix contes de tradition populaire. Ensuite, nous trouvons le livre (اللهجة اليمانية في النكت و الأمثال الصنعانية) / *allahjah alyamanyah fy alnokat wa al'amthal als:aneanyah* / « le dialecte yéménite dans les blagues et proverbes sananis » écrit par Zaïd ANAN et édité en 1980. Dans ce livre, l'auteur pense que presque tous les mots dialectaux proviennent de la langue himyarite qui était la langue officielle parlée au Yémen auparavant et que ces mots ne seraient pas dans les dictionnaires de dialectes. Ensuite, Ali Mohammad ABDO a sorti de nouveaux en 1985 la deuxième édition de son livre (contes et légendes yéménites) dans laquelle, il a ajouté deux nouveaux contes aux dix premiers. D'après A. OTHMAN⁶⁵ l'auteur de ce livre avait deux buts : le premier était de sauver les contes populaires yéménites de la disparition. Son deuxième but visait à effacer la mauvaise image des contes populaires qui disait que les contes populaires n'étaient que les paroles des vieilles femmes.

En 1986, le livre (شعر العامية في اليمن) / *shier alēamyah fy alyaman* / « la poésie dialectale au Yémen » de Abdulaziz ALMAQALIH a vu le jour. Ce livre nous a

⁶⁵ OTHMAN, A., 2004, « Le conte populaire entre la collecte et l'études », Acte de Colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et étude*, (éd arabe), l'association culturelle d'Alafif, Sanaa, p. 4.

donc présenté une partie des poètes dialectaux au Yémen et tout particulièrement ceux de la sagesse dont nous avons déjà cité quelques uns précédemment. Quant à Abdallah ALBARADOUNY, il a mis, en 1988, en lumière la deuxième édition de son livre (فنون الأدب الشعبي في اليمن) / *fonwn al'adab alshaeby fy alayaman* / « les arts de la littérature populaire au Yémen » qui est considéré jusqu'aujourd'hui comme un des livres les plus importants pour celui qui veut travailler sur la littérature populaire. L'importance de ce livre réside dans le fait qu'il a regroupé une quantité considérable de chansons populaires, de proverbes et aussi de contes auxquels il a consacré un chapitre complet. Dans la même année, il a écrit (الثقافة الشعبية تجارب و أقاويل يمنية) / *althaqafah alshaebyah tajarob wa 'aqawyl yamanyah* / « la culture populaire des dires et expériences yéménites ». ALBARADOUNY⁶⁶ considère ce dernier comme une continuité de son premier livre quand il a écrit dans l'introduction du deuxième livre ;

قد يبدو هذا الكتاب امتداد لكتاب (فنون الأدب الشعبي في اليمن) وهذا صحيح و غير صحيح : فبين الكتابين صلة و لكنها مختلفة الوجه و الغايات , لأنني عُنيت في كتاب (فنون الأدب الشعبي في اليمن) بدراسة الفنون الأقاويلية و ما تنطوي عليه من قيم فنية و مأسرٌ من مضامين اجتماعية و من تطور تاريخي. أمّا في هذا الكتاب فقد كانت غايتي : تلمس ثقافة الشعب الذي خلق الأقاويل , و كيف تتقف بغيرها حتى أجاد قولها , و كيف صارت أقاويل جيل سابق أجيال لاحقة لا تضيف إلى سابقها إلا على غراره مهما اختلفت تجارب القول.⁶⁷

[Il paraîtrait que ce livre soit une continuité de (les arts de la littérature populaire au Yémen) et cela est vrai et ce n'est pas vrai en même temps. En effet, il y a des liens entre les deux livres mais ces liens n'ont pas les mêmes objectifs, car j'avais, dans (les arts de la littérature populaire au Yémen), étudié les arts des dires et tout ce qu'ils sous-entendent de valeurs artistiques, sociales et du

66 ALBARADOUNY, A., 1988, *La culture populaire des dires et expériences yéménites*, (éd arabe), dar almamoun, le Caire, p. 3.

67 Il faut signaler que nous avons fait la traduction avec l'aide de deux amis ; le premier est titulaire d'un doctorat en sciences du langage et un DESS en traduction alors que le deuxième est censé soutenir sa thèse dans le courant de l'année 2008 en terminologie.

développement historique. Quant à ce livre, j'avais l'intention d'y étudier la culture de la population qui a créé ces dîres et à quel point elle a profité des autres cultures pour qu'elle puisse exceller à les dire. De plus, comment ces dîres sont devenus ceux d'une génération qui suit d'autres générations et qui ne peut y ajouter que ce que les anciens ont dit]

Dans la même année est apparu le livre (أساطير من تاريخ اليمن) / *'as:at:yr min tarykh alyaman* / « légendes de l'histoire du Yémen » écrit par Hamzah LOQMAN. Dans ce livre, l'auteur a tenu à expliquer l'existence de certaines traditions populaires dans la société yéménite. Nous citons une tradition qui existe aussi dans presque le monde entier, c'est l'accrochage des cloches sur le cou des chameaux, vaches et ânes. Il dit que le but de cette tradition n'est pas de signaler au passager l'existence d'une bête, mais c'est une façon de chasser les mauvais esprits et aussi la protéger contre le mauvais œil⁶⁸. En effet, le bruit est sensé éloigner les mauvais esprits. Entre 1988 et 1996, il n'y avait pas de livres sérieux qui traitent ce sujet, jusqu'à l'arrivée du livre de Moutahar ALYRIANY qui a écrit (المعجم اليمني في اللغة و الأدب) / *almoejam alyamany fy alloghah wa al'adab* / « le dictionnaire yéménite de la langue et de la littérature ». Ce dictionnaire a rassemblé tous les mots qui ont une relation avec la langue dialectale et la littérature populaire et il donne aussi les histoires qui sont liées à ces notions s'il y en a.

La littérature populaire au Yémen n'était pas réservée seulement aux écrivains yéménites, mais il y a des hommes littéraires arabes qui se y sont intéressés comme Moustafa ABO ALILA qui a écrit en 2001 son livre intitulé (الأدب الشعبي اليمني) / *al'adab alshaebiy alyamany* / « la littérature populaire yéménite ». C'est vrai que l'auteur a rassemblé une grande partie de chansons populaires yéménites, mais il s'est contenté de mettre la liste des références à la fin du livre sans montrer les sources des citations faites dans le livre.

68 ALFAQYH, Z., 2004, « La collecte et la documentation du folklore », Acte du colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l'étude*, (éd arabe), l'association culturelle d'Alafif, Sanaa, p. 3.

Dernièrement, Arwa Abdo OTHMAN a regroupé, dans un livre très important intitulé (قراءة في السردية الشعبية اليمنية) / *qira'ah fy alssardyah alshasbyah alyamanyah* / « lecture sur la narration populaire yéménite », presque soixante-dix contes populaires de toutes les régions yéménites précédés par une étude sur les contes populaires au Yémen. Cette œuvre a été éditée en 2005 par la maison du folklore⁶⁹.

E. MONTELLE⁷⁰ fait d'ailleurs la différence entre orature, terme qu'elle utilise pour remplacer le terme « littérature orale », la littérature oralisée et la littérature. Elle dit que *l'orature comprend différents genres : par exemple la chanson, les proverbes et dictons, les enfantines... et les récits fondateurs : mythes, légendes, épopées et les contes*. Cette différence est expliquée dans le tableau⁷¹ suivant ;

	Orature	Littérature oralisée	Littérature
Définition	<i>Terme utilisé jusqu'au XVIe siècle pour désigner l'ensemble des textes de l'art oratoire et, par extension, l'éloquence. Il disparaît avec la fermeture des écoles de conteurs et la généralisation de l'imprimerie.</i>	<i>Est souvent confondue avec littérature orale, d'où nécessité de redonner sa valeur au terme orature.</i>	<i>« Ensemble des œuvres écrites que sélectionnent ses lecteurs autrement que par une finalité socialement fonctionnelle. »</i>
Origine	<i>Fonds traditionnel oral.</i>	<i>Texte préalablement écrit, issue de l'orature ou de la littérature.</i>	<i>Création par individu comme auteur.</i>
Mode de transmission	<i>Improvisation et création de texte devant et avec le public, à partir d'un trame issue de la tradition.</i>	<i>Respect du texte au mot à mot : lecture à haut voix ou récitation par cœur.</i>	<i>Écriture solitaire et lecture individuelle et silencieuse.</i>
Note	<i>L'orature et la littérature ont des visées esthétiques, éthiques et philosophiques : leur finalité est de changer les représentations des récepteurs. Pour ce faire, elles ne se contentent pas de figurer le monde, mais elles veulent le refigurer.</i>		

⁶⁹ La maison du folklore est une institution privée qui a été mis en place par les efforts personnels d'A. OTHMAN qui s'intéresse au folklore yéménite à Sanaa.

⁷⁰ MONTELLE, E., 1993, « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique N°78*, Metz, p. p. 112, 113.

⁷¹ Tableau emprunté à MONTELLE.

D'après ce tableau, nous pouvons dégager la différence la plus importante entre l'orature (littérature populaire) et la littérature. Cette différence réside dans le fait que l'orature se fait publiquement et comprend des variations ce qui explique son appartenance à toute la société, alors que la littérature est individuelle. Quant à la littérature oralisée, elle est toute littérature écrite au départ et ensuite oralisée.

4.2. Le chant populaire : un répertoire oral ancestral

Le chant populaire fait aussi partie de la littérature populaire d'une société. D'ailleurs, c'est un moyen par lequel le peuple exprime son contentement ou son mécontentement vis-à-vis de n'importe quel événement. Ou bien un moyen de soulagement par lequel l'homme exprime ses sentiments. Au Yémen, selon A. ALBARADOUNY⁷², dans les années vingt et précisément en 1928, (l'année que les yéménites appelèrent « l'année des avions » à cause des bombardements anglais, qui colonisaient Aden à cette époque-là), les Yéménites ont vu apparaître des chansons populaires pour exprimer les sentiments face à cet événement étrange. Pour les Yéménites, le ciel était et reste toujours un porte-bonheur ; il leur apporte la pluie pour faire pousser les plantes, car l'agriculture demeure l'activité principale dans ce pays. Dans le ciel vivent les oiseaux, symbole de la paix. Mais cette fois-ci, il leur a amené le malheur, donc ils ont essayé de célébrer cet événement avec les moyens dont ils disposaient et qui plaisaient à une grande majorité de gens : c'est évidemment la chanson.

4.2.1. La musique : une culture contradictoire

La musique fait actuellement partie importante dans la vie de société. Elle est présente dans la vie quotidienne et dans les heureuses occasions aussi. La musique et les chansons sont passées par des périodes perturbées dans le

⁷² ALBARADOUNY, A., 1995 (troisième édition), *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas, p. 240.

monde arabe et musulman y compris le Yémen. Avant l'arrivée de l'Islam, les chanteurs et les chansons formaient une partie importante de la vie de la société. Les fêtes et les soirées et même les marchés occasionnels qui se tenaient une fois par an, par mois ou par semaine, comptaient d'une façon essentielle sur les poètes et les chanteurs qui animaient ces rassemblements. En revanche, cet art reste depuis le début de l'Islam jusqu'aujourd'hui un point de discussion et de désaccord pour presque toutes les doctrines et les sectes religieuses à travers l'histoire. Il y a donc ceux qui interdisent le chant et la musique et il y en a d'autres qui les autorisent comme par exemple à l'époque abbâsside et celle amawîte où les poètes, les chanteurs et les musiciens ont gagné des places très proches des rois et des khalifes.

En réalité, les raisons de cette interdiction n'étaient pas expliquées clairement. Est-ce que ce sont les instruments de musique qui sont interdits ou ce sont les paroles qui dépassent parfois, selon certains comme les salifiâtes, la morale de la société et les règles religieuses ? Ou est-ce à cause de la danse qui accompagne souvent les chansons ? Ou bien c'est la voix de l'homme lui-même ? Les partisans de l'interdiction de la voix humaine justifient cela en comptant sur l'interdiction que l'Islam a imposée à la voix de la femme. Une autre raison que nous pouvons ajouter à cela, c'est que la plupart de ceux qui chantent, avant et même après l'Islam, sont des femmes.

4.2.2. Le chant au Yémen : interdiction culturelle

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, le Yémen était, avant la réunification en 1990, divisé en deux parties ; Yémen du nord et Yémen du sud. Cette division fait que les deux pays vivaient sous deux régimes différents, donc deux cultures presque séparées, l'une plus conservatrice celle du nord et l'autre plus libre celle du sud. Il est évident que la culture de la musique et des chants est aussi différente pour l'une et pour l'autre.

Au Nord, la famille de Hamid ADDINE, qui a succédé au régime ottoman en 1918, avait une tendance religieuse plus conservatrice. L'Imam⁷³ Yahya Hamid ADDINE avait interdit les chansons sentimentales, la danse, les CD et même la radio. En revanche, le chant religieux et quelques chants populaires étaient tolérés. M. A. GHANIME⁷⁴ a confirmé que les chansons qui exaltent le prophète Mohammad étaient chantées surtout dans les cérémonies du mariage. L'influence religieuse a marqué profondément la chanson populaire. Autrement dit, la chanson populaire se caractérise par deux points religieux ; la première c'est que la chanson commence par un refrain dont le chanteur rappelle Allah et lui demande pardon car l'être humain est toujours fautif. Tandis que le deuxième point est une sorte d'exaltation du prophète Mohammed dont le chanteur avoue sa croyance et son amour envers le prophète.

Les chanteurs méritaient parfois la peine de prison. Pour cela, il y avait à cette époque une immigration des chanteurs à Aden qui était sous la colonisation anglaise où la musique et les chansons étaient à la mode. Mais après la révolution yéménite au Nord en 1962, la culture de la chanson a commencé à se propager. Nous pouvons dire que les interdictions culturelles des chansons n'étaient plus appliquées sauf chez quelques sectes religieuses qui interdisent encore la chanson. Nous nous permettons de dire donc que l'état de la musique avant la révolution a pu laisser une mauvaise impression vis-à-vis des chanteurs et de la culture de la musique jusqu'à aujourd'hui. Autrement dit, dans la culture de la plupart des tribus yéménites, les gens qui chantent ne sont pas de bonnes races. Ils n'ont donc pas tous les mêmes droits et devoirs que les autres membres de la tribu. Ces traditions sont aussi rappelées dans la mémoire culturelle des Yéménites représentée par les contes populaires. D'ailleurs, il y a un conte qui raconte qu'un homme de cette classe sociale dans une tribu a tué le fils du chef de la tribu, car il l'a surpris au lit avec sa femme. Et quand le père se préparait à se venger du tueur, les sages de la tribu lui ont conseillé de se

73 L'Imam était un terme utilisé pour désigner ceux qui gouvernaient au Yémen avant la révolution. Ce titre est, comme nous pouvons le remarquer, lié à la religion pour montrer la relation entre le gouverneur et la religion.

74 GHANIME, M. A., 1980, *La poésie du chant de Sanaa*, (éd arabe), Dar Alaodah, Beyrouth, p. 43.

calmer et de bien réfléchir parce que selon les coutumes tribales, un membre respectueux ne doit pas tuer un autre membre qui n'est pas au même niveau social, car cela ne l'honore pas. Pour le punir, le conseil de la tribu a décidé de l'exiler. Et comme cet homme aimait vivre dans cette tribu, il s'est installé proche de sa tribu. Un jour le chef est parti à la chasse avec quelques hommes. Et sur la route, il est passé par une petite maison d'où vient une belle voix qui exalte la tribu et son chef. Et quand il s'est renseigné sur celui qui habite cette maison, on lui a répondu que c'était l'homme qui avait tué son fils. Finalement, le chef a compris à quel point cet homme aimait sa tribu, pour cela il lui a pardonné et il lui a permis de revivre avec sa famille dans la tribu comme initialement.

En revanche, la partie sud et tout particulièrement la ville d'Aden était à l'époque sous la colonisation anglaise. Cette situation politique a permis à cette ville, qui encourageait les chanteurs puisqu'elle était une ville ouverte sur l'étranger, de devenir la destination préférée pour les chanteurs du Nord. Ceci veut dire que les chanteurs et les artistes se dirigeaient à Aden pour s'échapper au régime imâmite du Nord. Nous pouvons dire qu'avant les années soixante-dix, la ville d'Aden était une des villes les plus prospères dans la région.

Les contes populaires ont peut-être joué un rôle important dans cette interdiction. Comme nous allons le voir plus tard, les contes populaires ont pour objectifs d'aider à confirmer les traditions et les coutumes dans une société. Il y a donc des petites histoires qui ont comme objectif d'éloigner les jeunes de la musique. Comme exemple nous donnons l'histoire d'un jeune homme pauvre qui voulait devenir musicien. Comme il était très laid, sa mère lui a conseillé de ne pas faire de musique, car celle-ci ne rend pas beau celui qui la pratique. Pour cela, elle choisit la science religieuse. D'après sa mère, s'il devient un homme religieux célèbre, tout le monde viendra le voir et lui demander conseil. En suivant le conseil de sa mère, le jeune homme est devenu un référent de la religion. Ainsi, tous les rois et les hommes très puissants venaient vers lui pour prendre son avis et lui demander des conseils. De plus, il

est devenu un bel homme à cause de sa barbe blanche et la sagesse qui apparaissait sur son visage.

Cette histoire montre que ce n'est pas la religion seulement qui a provoqué l'interdiction de la musique dans la société yéménite, mais la culture populaire, qui est aussi influencée par la religion, a aussi participé à la détérioration de la culture de la musique au Yémen.

Si nous nous demandons où nous pouvons retrouver précisément les chansons populaires ? Évidemment nous les retrouvons dans la vie quotidienne et dans toutes sortes d'occasions comme l'avait signalé S. ABDELMONIM⁷⁵. Par exemple, les ouvriers ont leurs propres chansons. Ils les chantent en groupe pendant leur journée de travail. C'est une sorte d'encouragement ou de motivation. En fait, chaque métier a ses propres chansons, parce que dans les paroles, nous pouvons trouver des indices ou des mots qui indiquent le métier. Nous donnons ici un exemple de ce chant ;

وَ الشَّقَا مِنْ بَاوِلَه	جُرَّ مِنْهُ وَ تَاوِلَه
(<i>for minoh wa nawiloh</i>)	(<i>wa achaga min bawilah</i>)
« prends de lui et donne-lui	et le paiement de Baolah ⁷⁶ »
[prends lui et donne lui	et vous serez payé en Baolah]

Ce couplet caractérise, par exemple, les maçons. Ils le répètent donc en se passant les pierres et le ciment ce qui crée une cohésion de groupe, d'équipe. Le rythme de ce couplet est rapide et il se dit en groupe dans le but d'encourager les ouvriers à accomplir le travail dans une bonne ambiance générale. Et il y a un autre chant pour les maçons qui porte aussi les traces du métier comme ;

وَلَا تَكُونِي حَايِرَه	حَجْرٍ وَسِيرِي سَائِرَه
(<i>hajar wa syry sayrah</i>)	(<i>wa la tikwnyhayrah</i>)
« pierre et roule marchante	et ne pas es-tu hésitante »
[Pierre roule activement	et ne soit pas hésitante]

75 ABDELMONIM, S., 2004, *Chansons et jeux populaires pour enfants*, (éd arabe), comité général du palais de la culture, et bibliothèque des études populaires, le Caire, p. 107.

76 Baolah est l'ancienne monnaie du Yémen avant la monnaie actuelle le Riyal.

Dans ce cas aussi, les ouvriers disent ce couplet en se passant les pierres. Mais cette fois-ci cette partie est adressée à la pierre, comme si la pierre comprenait la parole. L'ouvrier lui demande donc de passer de main en main pour aller jusqu'à sa place et de ne pas hésiter comme si la pierre savait où elle devait aller en suivant un rythme régulier.

Nous donnons ici un autre chant populaire dans lequel nous pouvons souligner un autre métier, celui des agriculteurs. Par exemple, lors de la récolte, nous entendons des chansons qui surgissent des champs dont les mots expriment l'action comme le couplet suivant qui se dit lors de la moisson ;

قاصروا الدخن و الذرة قائم	ليل أبو ما لليل ليل أبو دائم
(layl abw malayl layl abw da'ym	qas:arabw adokhn wa athorah qa'ym)
[layl abw malayl layl abw da'ym ⁷⁷	ils ont récolté le sorgho en laissant le maïs]

De plus, les Yéménites ont d'autres traditions de chant dans la vie quotidienne issues des tribus bédouines. Prenons par exemple la visite entre deux tribus. Il y a pour cela des chants d'accueil spéciaux que les Yéménites appellent زامل « Zamel⁷⁸ ». Chaque tribu a même des chanteurs désignés pour ce genre de chose. En fait, comme nous l'avons signalé, ces gens-là sont considérés, surtout dans les villages, comme une classe inférieure, car ceux qui appartiennent à de grandes familles n'ont pas le droit de pratiquer ce type de métier. L'origine de ce type de chants est liée, selon A. ALBARADOUNY⁷⁹, à l'imaginaire de la population yéménite. Il raconte qu'à l'époque de l'invasion romaine du Yémen, des tribus se sont enfuies dans des grottes dans les montagnes et quand la nuit est tombée, ils ont entendu beaucoup de voix fortes qui répétaient le Zamel suivant ;

عَاذَ بَعْدَ الْحَرَائِبِ عَافِيَهُ	قَبِّحَ اللَّهُ وَجْهَكَ يَا ذَلِيلَ
بَاتِحِيكَ الْعُلُومَ الشَّافِيَةَ	عُنْدَ سَبِّ الْحَرَائِبِ مَانِمِينَ

⁷⁷ Ce sont des mots qui n'ont pas de sens précis, mais ils se trouvent dans les chansons populaires pour lui donner une rime et un rythme.

⁷⁸ Zamel est un genre de chants populaires qui se dit le plus souvent en groupe et contient des indications portant sur les occasions pour lesquelles il est dit.

⁷⁹ ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas, p.136.

(qabah:a allah wajhak ya thalyt

3ad ba3d alh:arayb 3afyah

3ind shab alh:arayb manimyl

Batijyk al3olwm alshafiyah)

[Que dieu te maudisse espèce d'humilié

y a-t-il après les guerres du bonheur ?

Quand les guerres se déclenchent, nous ne désertons pas

tu sauras les bonnes nouvelles.]

Au moment où ils ont entendu ce *Zamel*, il n'y avait personne, ils entendaient seulement des bruits et ne voyaient que de la poussière. A ce moment-là, ils comprirent que la guerre s'était déclenchée entre les tribus des djinns ce qui les a poussés à revenir pour défendre leur patrie contre les ennemis. A partir de cette époque, les Yéménites ont appris ce genre de chants qui se pratique encore de nos jours. Le chant n'est pas considéré comme une invention mais comme un don ou une trouvaille.

Finalement, comme nous l'avons déjà signalé, le chant populaire a été touché par la vie quotidienne de la population. A titre d'exemple, nous citons l'immigration qui occupait, dans les années soixante, l'esprit de presque tous les Yéménites. A cette époque-là, la plupart des hommes se sont orientés vers l'étranger pour gagner leur vie et parmi les destinations les plus favorisées l'Arabie Saoudite et l'Ethiopie pour leurs positions par rapport au Yémen et qui ont été citées dans la chanson dont nous allons évoquer une partie. Ce nouvel événement a suscité dans la mémoire populaire l'envie de le célébrer par tous les moyens. A ce propos A. OTHMAN⁸⁰ cite les vers suivants ;

شدوا الرجال وسيبوا المكالف

أرض الحجاز هدوك بالمفارس

فرقتي المحبوب من حبيبه

يا حبشة لك بحر تغرقني به

('ard: alh:jaz hadowk blmafaris

Shadw arijal wa sayabw almakalif

Ya h:bashah lik bah:r tighraqy fyh

Faraqty almah:bwb min h:abyboh)

[La terre du Hijaz⁸¹, ils t'ont détruit par les haches

80 OTHMAN, A., 2004, « Le conte populaire entre la collecte et l'étude », Acte de Colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l'étude*, l'association culturelle d'Alafif, Sanaa, p. 7.

81 Hijaz est une région en Arabie Saoudite.

Les hommes sont partis en laissant les femmes
Ethiopie ! Tu as une mer dont tu te noies
Tu as séparé les amoureux]

Nous comprenons par ces vers une histoire qui touche de près la société yéménite. En effet, la population yéménite comptait beaucoup sur l'immigration pour gagner sa vie surtout après la révolution. Comme les Yéménites utilisaient leur imagination pour célébrer les événements, la littérature populaire est dans ce cas le meilleur moyen car elle est accessible à tous.

4.3. Les devinettes : un jeu de société

La devinette est une sorte de défi entre deux parties. Le destinataire qui relève le défi et le destinataire qui l'accepte. Il s'agit d'inviter quelqu'un à montrer son intelligence vive et sa créativité intellectuelle dans un domaine quelconque en lui proposant de répondre à une devinette. Mais d'abord nous donnons un aperçu sur l'origine des devinettes dans le monde arabe. A. ALBARADOUNY⁸² pense que l'origine des devinettes dans la littérature arabe remonte à la fin du 8^{ème} siècle. À l'époque, les poètes introduisirent les devinettes dans des poèmes pour faire une sorte de métaphore ou de comparaison, pour ne pas dénommer les choses trop directement, une sorte de périphrase. Ils n'attendaient pas de trouver les réponses, au contraire ils voulaient juste abuser de la métaphore ou des expressions imagées dans leurs poèmes de sorte qu'ils ne soient pas clairs et plus difficiles à comprendre. ALBARADOUNY prend aussi comme exemple le mythe grec d'Œdipe⁸³ dont la devinette était la partie la plus importante comme influence pour l'origine des devinettes. Nous allons donner dans ce qui suit un exemple du poème arabe qui montre bien ce cas ;

82 ALBARADOUNY, A., 1988, *La culture populaire, expériences et dire Yéménites*, (éd arabe), Almamoun, le Caire, p. 86.

83 Le sphinx qui a posé à Œdipe la devinette suivante : « Quel est l'animal qui marche à 4 pattes le matin, à 2 pattes l'après-midi et à 3 pattes le soir ».

خَلِيلَانِ مَمْنُوعَانِ مِنْ كُلِّ لَذَّةٍ بَيْبُتَانِ طَوَالَ اللَّيْلِ يَعْتَنِقَانِ
هُمَا يَحْرُسَانِ الْأَهْلَ مِنْ كُلِّ آفَةٍ وَ عِنْدَ الْبُحْبُوحِ يَقْتَرِفَانِ

(*khalyalani mamnu3ani min kol lathah Yabytan t:wal alyl ya3taniqani*
Homa yah:rsani alahli min kol 'afah Wa 3ind ainblaj als:obh: yaftariqani)

[Deux amis, privés de tous les désirs

s'embrassent toute la nuit

Ils protègent les habitants de la maison de tous les dangers

et quand le jour arrive, ils se séparent.]

Donc en lisant ce poème, nous ne comprenons pas de suite le sens, car le poète ne désigne pas directement ce qu'il veut dire. En effet, ce poème peut être remplacé par un seul mot « la porte » et le poète veut dire par les deux amis, c'est-à-dire les deux volets de la porte d'entrée qui sont privés de tous les désirs dans la vie et qui se ferment la nuit pour protéger la maisonnée. Autrement dit, il y a une ambiguïté introduite avec la personnification non nommée des deux portes. Nous pouvons dire que ce texte est donc à double sens.

Le dictionnaire de la littérature⁸⁴ attribue à la devinette, qui existe dans toutes les langues, la définition suivante ;

Formule par laquelle on donne à découvrir une chose en la découvrant en termes ambigus ou obscurs. Elle repose sur la comparaison, implicite ou explicite, de deux objets étrangers l'un à l'autre ou qui s'excluent logiquement.

Les devinettes sont en même temps une sorte de divertissement et d'apprentissage de la vie. Elles sont considérées, pour les enfants, comme la première étape de l'apprentissage sous les yeux de la famille. Car cette dernière essaie, à travers les devinettes, de pousser les enfants à réfléchir en jouant pour trouver la bonne réponse. Donc, les enfants peuvent apprendre des choses de manière ludique. Concernant la question de l'enseignement, G. CALAME-

84 DEMOUGIN, J., 1985, *Dictionnaire thématique et technique des littératures*, Larousse, Paris, p.442.

GRIAULE⁸⁵ pense que *le jeu des devinettes a un intérêt pédagogique reconnu, dans la mesure où, bien avant d'en connaître le sens caché, les enfants exercent grâce à lui leur mémoire et leur rapidité de compréhension. C'est aussi une manière d'attirer l'attention des enfants à lire des livres ou à regarder les émissions de la télévision. Autrement dit, pour pousser les enfants à faire ce que nous leur demandons, nous devons leur choisir des titres qu'ils connaissent. A ce propos Christian POSLANIEC⁸⁶ dit : « certains titres de livre font allusion à des titres ou des films connus. Et c'est toujours en rapport avec le contenu du livre ».*

M. ALNAGGAR⁸⁷ fait la différence entre la devinette littéraire et celle populaire en disant ;

اللغز الأدبي يختلف عادة عن اللغز الشعبي, في كونه معروف القائل, و ينحو منحاً
معقداً, و طويلاً نسبياً, ومدوناً, أي كتابياً, ينتمي إلى الثقافة الكتابية ولذلك فهو يشيع
في بيئات المتعلمين والفقهاء والشعراء, وينم عن ثقافتهم الخاصة, ويحمل
مصطلحاتهم وتربهم اللغوي, أما اللغز الشعبي, فهو مجهول المؤلف, ويبعد عن
الحيل اللفظية ويعتمد على الحيل البيانية, والمعنوية, ويخلو من التعقيد, وينحو نحو
البساطة اللغوية, والقصر, ويذيع بالرواية الشفوية وينتشر بين جميع البيئات و
الطبقات.

[La devinette littéraire diffère ordinairement de la devinette populaire par le fait que son auteur est connu, par sa complexité, sa longueur relative et par son appartenance à la littérature écrite. Par conséquent, ce genre de devinette est d'un usage courant au milieu des gens instruits, des savants et des poètes. Elle témoigne, en effet, de leur culture et leur richesse langagière. En revanche, la devinette populaire est sans auteur connu. Elle s'éloigne de l'artifice de forme et se base sur la rhétorique et le sens. Abrégée et simple, la devinette

85 CALAME-GRIAULE, G., 1970, « Pour une étude ethno-linguistique des littératures orales africaines », in *Langage* N° 18, Didier/Larousse, Paris, p. 33.

86 POSLANIEC, C., 2003, *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, Hachette, Paris, p. 99.

87 ALNAGGAR, M., 2003, *Des arts de la littérature populaire dans le patrimoine arabe, tome I, (éd arabe)*, Comité général des palais de la culture, Le Caire, p. p. 182, 183.

populaire se transmet oralement et se répand dans toutes les classes sociales.]

L'auteur confirme donc que la devinette populaire est la production du peuple et que nous ne pouvons pas attribuer telle devinette à telle personne. Cette remarque, comme nous l'avons déjà signalé, fait partie des caractéristiques de la littérature populaire. Et nous pouvons appliquer ces éléments à tout ce qui appartient à cette littérature populaire comme le conte, le chant, les proverbes, etc. qui font partie intégrante du fonds culturel.

Par les devinettes, les enfants apprennent aussi à utiliser les images et les métaphores avec le langage. On procède donc à une extension de signification qui développe et exerce leur capacité sémantique dans la langue, parce qu'un des caractères des devinettes est l'homonyme, ce qui facilite le fait de les retenir. Prenons par exemple la devinette suivante :

شيء ما هو شيء ويشرب من أغلى شيء

(*Chy ma hw chy wa ychrab min 'aghla chy*)

« chose ne pas chose et elle-boit de plus cher chose »

[Une chose qui n'est point et boit de la chose la plus chère]

La réponse à cette devinette est la puce, parce qu'elle est toute petite et elle boit notre sang, la chose la plus vitale pour l'être vivant. Comme nous pouvons le remarquer dans cette phrase, il y a aussi un mot qui se répète trois fois (شيء ما), c'est le mot (شيء), ce qui veut dire quelque chose et une lettre (ش) qui existe dans quatre mots. Ce sont donc des caractéristiques de rhétorique rythmique et qui, à leur tour, rapprochent d'une certaine manière les devinettes des proverbes populaires. Pour distinguer les devinettes des proverbes P. DIARRA et C. LEGUY⁸⁸ disent que :

La devinette est énoncée pour elle-même et demande une réponse, tandis que le proverbe intervient au milieu d'un discours, interpellant l'auditoire par ses références à des images

88 DIARRA, P., LEGUY, C., 2004, *Paroles imagées, le proverbes au croisement des cultures*, édition Bréal, Paris, p. 78.

extérieures à la conversation présente, l'obligeant à chercher ce qui est signifié derrière le sens littéral de l'énoncé proverbial.

Cette citation nous montre ce que nous pouvons trouver comme différence entre la devinette et le proverbe. Par contre, nous remarquons que la ressemblance entre les deux réside dans le fait que les proverbes ainsi que les devinettes reposent essentiellement sur des métaphores et des images poétiques. Ce que nous allons montrer en étudiant les proverbes populaires d'une façon plus approfondie.

4.4. Les proverbes : paroles éternelles

Avant l'invention de l'imprimerie, le savoir des peuples se transmettait bien évidemment d'une façon orale, de la bouche des parents ou des grands-parents, à l'oreille des enfants ou des petits-enfants. Ce constat a été souligné par G. CALAME-GRIAULE⁸⁹ en définissant la tradition comme *l'ensemble des messages qu'un groupe social considère avoir reçu de ses ancêtres et qu'il transmet oralement d'une génération à une autre*. Cela veut dire par des proverbes, des dictons, des maximes, des expressions figées, des phrases courtes et faciles à mémoriser, grâce à la cohérence qui présente un facteur essentiel pour la construction de ce type de phrases. A. REY⁹⁰ confirme cette idée en disant que le proverbe témoigne, comme le conte populaire, d'une origine orale.

Le mot مَثَل / *mathal* / proverbe, en arabe, est dérivé de مُمَثَلَة / *momathalah* / qui veut dire la ressemblance ou l'analogie entre deux choses ou comparer une chose à une autre. C'est donc un mot qui compare deux situations, ce qui est la fonction du proverbe. Car le proverbe est dit pour ramener une situation actuelle à une plus ancienne déjà expérimentée.

Dans la société yéménite, les proverbes populaires ont gardé leur importance jusqu'à nos jours. Si nous disons cela, c'est parce qu'ils sont utilisés

89 CALAME-GRIAULE, G., 1970, « Pour une étude ethno-linguistique des littératures orales africaines », in *Langage* N° 18, Didier/Larousse, p. 23.

90 REY, A., 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, le Robert, Paris, p. 2177.

par tous les Yéménites, les adultes et les enfants. Mais nous pouvons dire que ce sont les grands qui utilisent souvent cette forme d'expression et tout particulièrement ceux des villages. I. SHALAN⁹¹ confirme que les proverbes populaires sont plus répandus parmi les analphabètes que parmi les cultivés. Puis, il explique ce phénomène en disant que l'attachement de l'individu, dans « les sociétés naïves », à la vie de groupe est plus fort que pour celui qui vit dans les villes. Il faut signaler qu'il y a eu des essais considérables dans le but de rassembler et de rédiger les proverbes populaires pour que ceux-ci ne disparaissent pas, sauf que ces efforts, aux yeux de nombreux partisans, ne suffisent pas. Il faut donc approfondir beaucoup plus les études sur les proverbes et leur donner même un aspect plus scientifique réunissant linguistique et culture.

Pour attirer l'attention de l'interlocuteur, المَثَل / *almathal* / le proverbe peut généralement être précédé par des expressions introductives ;

كَمَا تَقُولُ الْعَرَبُ

(*kama taqwlo 'al3arabo*)

« comme disent les-arabes »

[Comme les arabes disent]

وَمِنْ أَمْثَالِهِمْ

(*wa min 'amthalihim*)

« et de proverbes-leurs »

[Parmi leurs (les arabes) proverbes]

عَلَى رَأْيِ الْمَثَلِ

(*3ala ray 'almathal*)

« sur avis le-proverbe »

[Comme le dit le proverbe]

الْمَثَلُ يَقُولُ

(*'almathal yaqwl*)

« le-proverbe dit »

91 SHALAN, I., 1972, *La population égyptienne dans les proverbes populaires*, (édition arabe), Organisation égyptienne générale du livre, p. 28.

[Le proverbe dit]

Nous remarquons qu'il y a plusieurs phrases ou expressions qui introduisent les proverbes. Cela leur donne une importance et un poids dans la parole. Par ces expressions, nous distinguons entre la parole de l'énonciateur et la parole du peuple, car les proverbes sont la propriété de toute la nation issue du fonds culturel traditionnel.

4.4.1. Qu'est-ce qu'un proverbe ? : Définition

Il y a un grand nombre de tentatives, à travers l'histoire, qui ont essayé de donner une définition complète qui donne au proverbe les caractéristiques qu'il comporte. Par conséquent, nous allons en donner, dans ce qui suit, quelques définitions.

Pour commencer, nous donnons la définition qui existe dans le petit Robert⁹², dictionnaire de la langue française, dans lequel nous avons trouvé la définition suivante ;

Formule présentant des caractères formels stables, souvent métaphoriques ou figurés et exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire, commun à tout un groupe social.

Par cette définition, nous pouvons relever une des caractéristiques du proverbe qui est la stabilité. Cette idée faisait partie des spécificités données par S. ALHADROUSSY⁹³ en disant que les proverbes sont tous des contes stables qui ne changent plus. De plus, cette définition met l'accent sur l'expérience de l'homme dans la vie. M. ALADIMI⁹⁴ a aussi souligné que les proverbes sont des accumulations d'expériences de l'homme regroupées dans de petits mots et que les proverbes sont un point de rencontre pour des cultures et des populations

92 REY-DEBOVE, J., REY, A, 2002, *Le petit Robert, dictionnaire de la langue française*, Le Robert, Paris, p.p. 2105-2106.

93 ALHADROUSSY, S., 1998, « Le proverbe et tout ce qui le ressemble des formes expressives dans les livres des proverbes anciens chez les Arabes », in *la langue arabe N° 45*, (éd arabe), l'organisation arabe de l'éducation, de la culture et de la science, p.62.

94 ALADIMI, M., 1989, *La richesse yéménite des proverbes populaires*, sans maison d'édition, p. 7.

différentes. Et c'est l'idée principale du proverbe. Ensuite, il attribue une sagesse au proverbe, parce qu'il serait difficile de croire qu'un jeune homme puisse dire une parole pareille. Mais la sagesse n'est pas une caractéristique qui existe chez tout le monde, mais ce sont certaines personnes qui possèdent ce don par lequel il résume tout un événement dans quelques mots. De plus, nous trouvons encore une caractéristique très importante qui est attribuée au proverbe, c'est le fait d'être métaphorique et pleins d'images poétiques. Le lexicologue A. REY⁹⁵ ajoute dans son dictionnaire culturel que le proverbe est une phrase, assez brève, qui possède des caractères particuliers, des traces d'archaïsme, d'une structure régulière. Ensuite, en reprenant la définition antique de Socrate en disant « *En grec, Socrate définit la parole proverbiale des spartiates comme « des manières des dire courtes et mémorables »* » Donc, nous pouvons constater l'apport du proverbe de la manière suivante : c'est une sorte de formule présentant des caractères formels stables, souvent métaphoriques ou figurées et exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire, commun à tout un groupe social et dont chacun peut se servir à sa manière, selon les circonstances de la vie, du discours.

J.-C. ANSCOMBRE⁹⁶ pour sa part en tant que linguiste, considère qu'est proverbe toute entité linguistique possédant certaines propriétés choisies comme définitoires. Il est donc un nombre d'éléments linguistiques définis constituant ensemble un sens qu'ils ne pourraient pas faire séparément. De plus, G. KLEIBER⁹⁷ souligne la distinction entre sens littéral et sens du proverbe. Ainsi le proverbe peut avoir deux sens, un sens littéral des mots dont chaque mot représente son propre sens et un deuxième sens qui résulte du rassemblement de ces mots pour former un seul sens culturel. Dans ce dernier,

95 REY, A., 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert, Paris, p.2175.

96 ANSCOMBRE, J.-C., (septembre 2000), « Parole proverbiale et structures métriques », in *Langage, parole proverbiale*, N°139, Larousse, Paris, p. 9.

97 KLEIBER, G., (septembre 2000), « Sur le sens des proverbes », in *Langage, parole proverbiale*, N°139, Larousse, Paris, p. 42.

P. DIARRA et C. LEGUY⁹⁸ disent que le fait de comprendre le sens des termes d'un énoncé proverbial ne suffit pas pour en saisir le sens culturel profond. Le problème est de savoir comment est reçu le mot qui fait image et sens et encore dépassement de sens.

ALFARABY⁹⁹, dans son livre ديوانُ الأدب / *dywano 'al'adabi* / « le recueil de la littérature » définit le proverbe par ;

المثل ما تراضاه العامة و الخاصة في لفظه و معناه حتى ابتذله في ما بينهم و فاهو
به في السراء و الضراء و استدروا به الممتنع من الدر و وصلوا به إلى القصية
وتفرجوا به من الكرب و الكربة و هو من أبلغ الحكمة لأن الناس لا يجتمعون على
ناقص أو مقصر في الجودة أو غير مبالغ في بلوغ المدى في النفاسة.

[Le proverbe est un énoncé dont la forme et le sens sont admis par tous les locuteurs (non spécialisés et spécialisés), qui en font usage dans toutes sortes de conversations et dans toutes les circonstances. A travers ce genre d'énoncé, on peut atteindre des objectifs lointains (cachés), on s'exprime pour adoucir les ennuis et les chagrins. Il est le plus éloquent des expressions de la sagesse, car les gens ne s'accordent pas sur une chose défectueuse ou imparfaite.]

Dans cette définition nous pouvons repérer une des caractéristiques du proverbe que nous retrouverons dans presque toutes les définitions. Il s'agit donc du fait que tous les membres d'une communauté doivent se mettre d'accord sur une forme précise qu'ils utilisent ensuite pour s'exprimer et par lequel ils échangent leur point de vue. Cette forme « le proverbe » est d'ailleurs considérée comme la forme la plus éloquente de toutes les paroles possibles.

De son côté, ALMARZWQY¹⁰⁰, dans son livre شرحُ الفصيح / *charh:o alfas:yhi* / « le commentaire de l'éloquent » le définit ainsi ;

98 DIARRA, P., LEGUY, C., 2004, *Paroles imagées, le proverbe au croisement des cultures*, édition Bréal, Rosny-sous-Bois, p. 8.

99 Cité par OMAR, H., 2004, *Expressions figées en français et en arabe étude linguistique comparée*, ANRT, Lille, p.48.

100 Cité par OMAR H., 2004, *Expressions figées en français et en arabe étude linguistique comparée*, ANRT, Lille, p. 49.

المثل جملة من القول مقتضية من أصلها, أو مرسله بذاتها, فتتسم بالقبول و تشتهر بالتداول, فتنتقل عما وردت فيه إلى كل ما يصح قصده بها من غير تغيير يلحقها في لفظها و عما يوجه الظاهر إلى أشباهه من المعاني فلذلك تضرب وان جهلت أسبابها.

[Le proverbe est une expression abrégée acceptable et répandue. Il énonce un principe qu'on peut appliquer à toutes situations pertinentes, sans que la forme de l'expression ne soit modifiée. On peut le citer, même si on ignore sa source (son histoire d'origine).]

L'auteur évoque ici la ressemblance des situations dans lesquelles se disent les proverbes. Car, le proverbe ne se limite pas à la situation qui a incité l'homme à le dire, mais il s'étend sur tout ce qui peut la ressembler sans prendre en considération les conditions de l'origine du proverbe. Surtout, la forme figée du proverbe aide à le transférer d'une situation à l'autre.

R. SALEH¹⁰¹ définit, dans فنون الأدب الشعبي / *fonwno 'al'adabi alchaebby* / « les arts de la littérature populaire », en disant ;

أن المثل هو هذا الأسلوب البلاغي القصير الذائع بالرواية الشفاهية المبين لقاعدة الذوق أو السلوك أو الرأي الشعبي ولا ضرورة لأن تكون عباراته تامة التركيب بحيث يمكن أن تطوي في رحابه التشبيهات و الاستعارات و الكنايات التقليدية.

[Le proverbe est le style éloquent, court et répandu d'une façon orale qui explique les bonnes mœurs, les comportements et l'opinion populaire. Il n'est pas nécessaire que ses expressions soient bien construites, mais cela n'empêche pas d'y trouver la rhétorique nécessaire.]

Nous pouvons remarquer dans cette définition que l'auteur ajoute à ce qui a précédé la notion d'oralité dans le proverbe et la notion universelle, le fait d'être répandu dans tout le peuple. Ce sont des caractéristiques essentielles du proverbe. Cette définition essaie aussi de libérer les proverbes populaires des

101 Cité par SHALAN, I., 1972, *La population égyptienne dans les proverbes populaires*, (éd arabe), Organisation égyptienne générale du livre, p.p. 15,16.

instructions traditionnelles étant considéré comme le résultat oral de l'expérience quotidienne du peuple ainsi que ses comportements dans la vie quotidienne. N. SOUFIAN¹⁰², de son côté, dans un article s'accorde sur le fait que le proverbe populaire soit répété et répandu dans les sociétés et en disant ;

مقولة متكررة على السنة الشعوب بعبارة خفيفة وغالبا ما تكون موزونة أو مقفاة
بكلمات قليلة بلهجة شعبية تحمل معنى كبير يتكرر في حياة الناس فيستخدم للعضة
والعبرة والنصح وغالبا ما يكون المثل ناتج عن تجربة معينة أو حادثة معينة ثم تعمم
بكلمات قليلة ليستفيد منها الآخرون.

[Dicton répété sur les langues des peuples par une légère expression souvent avec harmonie ou rime en peu de mots et dialecte populaire. Par contre, il porte un sens considérable qui se répète dans la vie des gens qui l'utilisent pour faire une morale et donner un conseil. Le proverbe résulte souvent d'une expérience ou d'un événement précis et puis il se généralise par des mots pour que les autres en profitent.]

On explique ici le succès d'une formulation qui réussit à se généraliser en passant dans le fonds commun en se figeant. De plus, R. SALEH, dans sa définition, pense qu'il n'est pas fondamental que le proverbe comporte des éléments rhétoriques comme la comparaison et les expressions imagées. Par contre, A. REY¹⁰³ pense que *l'emploi de la métaphore, qui transfère le sens de la phrase d'un élément concret servant de prétexte à une valeur abstraite, est extrêmement fréquent.*

Dans l'introduction de son livre *الأمثال / 'al'amthal / « les proverbes »*, A. SALLAM¹⁰⁴, définit le proverbe en s'appuyant sur le fonds culturel par ;

102 SOUFIAN, N., « Proverbe populaire et remède psychologique », (éd arabe), sur la toile internationale, <http://www.bafree.net/nabil/makalat/amthal.htm>.

103 REY, A., 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert, Paris, p. 2175.

104 Cité par ALNAGGAR, M., 2003, *Des arts de la littérature populaire dans le patrimoine arabe*, (éd arabe), Tome I, Comité général des palais de la culture, le Caire, p. 62.

هذا كتاب الأمثال, وهي حكمة العرب في الجاهلية و الإسلام, و بها كانت تعارض
كلامها فتبلغ ما حاولت من حاجاتها, بكناية غير تصريح فتجتمع لها في ذلك ثلاث
خلال, إيجاز اللفظ و إصابة المعنى وحسن التشبيه.

[Ce livre porte sur les proverbes qui constituent la sagesse des arabes préislamiques et poste-islamiques, et par les quels ils expriment leur pensée métaphoriquement. Ils ont trois caractéristiques : économie des mots, pertinence du sens et qualité de la comparaison]

L'auteur de cette définition cherche à expliquer que le proverbe sert d'abord à bien viser l'idée qu'on veut exprimer par le minimum des mots. Selon lui pour dire un proverbe, il faut bien mettre une sorte de comparaison afin de donner une belle image dans sa phrase. Mais M. ALBAQLY¹⁰⁵ note que les proverbes sont le fruit des expériences de l'homme par lesquelles il donne son point de vue sur ces expériences et ce qu'il en retire à condition de savoir le formuler d'une manière connue et possédant un rythme reconnaissable.

Pour donner une définition qui résume tout ce qui a été déjà dit, nous avons adopté la définition citée par C. SCHAPIRA¹⁰⁶ ;

Un proverbe est une expression d'extraction populaire qui témoigne de son origine par sa forme et sa structure. Il exprime ce qui est apparemment une vérité fondamentale, c'est-à-dire un truisme, en langage familier, souvent orné, toutefois, d'allitération et de rime. Il est généralement court, mais pas nécessairement ; il est généralement vrai, mais pas nécessairement. Certains proverbes ont à la fois un sens littéral et un sens figuré, les deux étant parfaitement compréhensibles ; mais, plus souvent, ils présentent un des deux seulement [...] Il y a beaucoup de vrais proverbes qui ne satisfont pas à toutes ces exigences.

105 ALBAQLY, M., 1968, *L'unité des proverbes dialectaux dans les pays arabes*, Dar Alanglo, p. 221.

106 SCHAPIRA, C., 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, Paris, p. 56.

C'est donc une définition exemplaire pour nous en raison de toutes les caractéristiques qu'elle comporte. Bien que cette définition rassemble, à nos yeux, tous les éléments définitoires pour le proverbe, son auteur reconnaissait à la fin que la plupart de ces traits définitoires n'étaient pas tous nécessaires à chaque fois.

D'après A. ALBARADOUNY¹⁰⁷, les proverbes sont le produit ou le résultat d'un contact actif entre l'homme et la nature. Il estime aussi que les proverbes populaires sont la plus fidèle traduction de la langue de la nature faite par l'expérience de l'homme, parce qu'ils sont transmis par la spontanéité de l'homme. D'ailleurs c'est aussi la pensée de P. RICOEUR¹⁰⁸ lorsqu'il dit « *mettre en récit, c'est donner sens à l'expérience humaine* ». Par contre, A. AMINE¹⁰⁹, dans son livre قَامُوسُ الْعَادَاتِ وَالتَّعَالِيدِ وَالتَّعَابِيرِ الْمِصْرِيَّةِ / *qamwso 'aleadati wa 'attaqalydi wa 'attaabyri almis:ryah* / « le dictionnaire des traditions, des coutumes et des expressions égyptiennes », pense que les proverbes populaires représentent tous les courants du peuple qu'ils soient réels ou cachés. Il ajoute que les proverbes de toutes les nations sont une source importante pour les historiens sociaux pour que ceux-ci puissent connaître les mœurs de la nation, ses coutumes et sa façon de pensée, parce que les proverbes naissent dans l'environnement dans lequel ils se propagent. En effet, les proverbes véhiculent souvent un très vieux savoir secret et très efficace. Mais, qui est celui qui possède la capacité de résumer toute une vie dans quelques mots. Nous ne pouvons pas dire que tous ceux qui ont des contacts avec la nature peuvent produire des proverbes. Parce que ce ne sont que quelques personnes douées qui possèdent la capacité de traduire leurs expériences en quelques mots très expressifs. Nous citons encore ce que A. ALBARADOUNY¹¹⁰ a dit concernant ce constat ;

107 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas, p. 401.

108 Cité par DEMOUGIN, F., 2004, « Littérature et FLE/FLS : du linguistique à l'anthropologique le cas de la littérature de jeunesse », in Français et insertion, Les cahiers de l'asdifle N° 15, Paris, p. 244.

109 Cité par SHALAN, I., 1972, *La population égyptienne dans les proverbes populaires*, (éd arabe), Organisation égyptienne générale du livre, p. 14.

110 ALBARADOUNY A. 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas, pp. 401- 402.

فهذه الأمثال ليست من صنع الشعب كله وإنما هي من صنع أفراد في كل جيل
أطلقوها من أسرار الحياة في عبارة دالة فأحسن الشعب تلقاها لانتزاعها من صميمه ..

[Ces proverbes ne sont pas faits par tout le peuple, mais ce sont des personnes précises qui les ont dits, à chaque génération, en se basant sur les secrets de la vie et qui ont été bien reçus par le peuple car ils sont sortis de son for intérieur]

Nous avons donc essayé ici d'équilibrer les apports critiques venus de France et de Yémen sur cette question. On touche ici au problème de la réception et aux horizons d'attente du peuple. Cette idée a été aussi adoptée plus tard par A. OTHMAN¹¹¹ en citant les deux sages yéménites (علي بن زايد) *Ali BEN ZAYED* et (الحميد ابن منصور) *Alhomayd BEN MANSOUR*. Prenons, par exemple le proverbe yéménite qui dit « مَنْ قَالَ أَنَا ذَاقَ الْعَنَاءِ ». Dans un premier temps nous donnons la traduction mot à mot pour ce proverbe puis nous allons donner la traduction du sens.

مَنْ قَالَ أَنَا ذَاقَ الْعَنَاءِ

(*man qal 'ana dhaq 'aleana*)

« qui a-dit moi a-goûté le-malheur »

[Qui dit moi, en assume la responsabilité]

Ce proverbe veut dire que la responsabilité n'est pas quelque chose de facile. Elle est donc très lourde et il vaut mieux bien se connaître et connaître ses capacités avant de s'engager dans quoi que ce soit. Nous remarquons que ce proverbe n'est pas venu d'un jour à l'autre, mais il a été le résultat d'une longue expérience de l'humanité qui a poussé l'homme à dire un tel proverbe. Comme les expériences de l'homme sont pareille partout dans le monde, nous pouvons comparer ce proverbe à celui qui dit « Si tu appelles quelqu'un aux funérailles, tiens-lui son bâton ».

111 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 68.

Nous avons dit que les proverbes sont le résultat d'une expérience quelle qu'elle soit, bonne ou mauvaise. Pour montrer cela, nous avons choisi le proverbe suivant qui explique bien cette idée ;

مَنْ دَخَلْتَهُ بِيَدِكَ خَرَجَكَ بِرِجْلِهِ

(*man dakhaltoh byadak kharrajak birjloh:*)

« qui a-entré-tu-le avec main-ta a-sorti-il-toi avec pied-son »

[Celui que tu fais entrer par tes propres mains, il te fera sortir par ses pieds]

Ce proverbe est le résultat d'une longue histoire du Yémen. En fait, le Yémen était l'objet de convoitise des grands pays coloniaux dans le monde entier. Nous allons prendre le cas du Yémen avant l'Islam. Il fut colonisé par les Ethiopiens pendant longtemps. Pour les expulser, les Yéménites ont demandé l'aide aux Persans qui représentaient une grande force à l'époque. Malheureusement pour les Yéménites, s'il est vrai que les Persans ont réussi à chasser les Ethiopiens des territoires yéménites, ils ont colonisé le Yémen à leur tour, juste après avoir chassé les Ethiopiens. C'est pourquoi nous disons que les proverbes résultent bien d'une expérience de la vie réelle. Nous pouvons remarquer l'existence de deux mots dans le proverbe qui explique la façon par laquelle les Persans ont remplacé les Ethiopiens. D'abord le mot (main) qui montre que les Yéménites ont appelé de leur bon gré les Persans tandis que ces derniers ont gouverné le Yémen par la force qui était évoquée par le mot (pied).

P. DIARRA et C. LEGUY¹¹² donnent une autre utilisation des proverbes en disant que les proverbes s'utilisent pour conseiller, interpeller, mettre en garde ou encore enjoindre [...] un vouloir et un devoir commun. Donc cette idée est basée sur la société alors qu'ALBARADOUNY a tenu à lier les proverbes à la nature qui entoure un peuple. Cette dernière idée prend en charge une des raisons qui pourrait être la cause de la ressemblance des proverbes et des contes populaires dans plusieurs peuples ou dans différentes civilisations. Nous

112 DIARRA, P. et LEGUY, C., 2004, *Paroles imagées, le proverbe au croisement des cultures*, édition Bréal, Rosny-sous-Bois, p. 44.

donnons dans ce qui suit deux raisons sur lesquelles se sont mis d'accord plusieurs écrivains parmi lesquels ALBARADOUNY¹¹³ ;

1- l'immigration ; c'est la première raison de la ressemblance des proverbes. Car le groupe qui part pour un autre pays, apporte bien évidemment une partie de sa littérature populaire dont les proverbes font partie.

2- l'unité de l'expérience ; c'est autour de cette raison que se regroupent la plupart des chercheurs dans ce domaine. Cela veut dire que chaque groupe humain a son propre vécu, mais il arrive que plusieurs groupes puissent vivre les mêmes expériences. Car ils vivent tous sur la même terre et ont presque les mêmes éléments de la vie. Nous savons tous que l'homme est soumis à l'universel de sa condition. D'ailleurs, ce sont les mêmes raisons qui ont justifié la ressemblance des contes populaires d'un pays à l'autre. Mais V. PROPP¹¹⁴, le spécialiste en linguistique le plus cité au sujet du conte, a rejeté la théorie de la migration et celle de l'unité du psychisme humain. Selon lui, ce problème ne peut être résolu que par des études historiques du folklore menées en relation avec le mode de production de la vie matérielle. D'ailleurs, PROPP a étudié le conte par séquences et en terme de fondation comme les fondation du langage. Quant à P. GORDON¹¹⁵, spécialiste de la tradition, pense que ce genre culturel est lié à des restes de rituels très anciens qui remonteraient jusqu'au néolithique. Donc une conception plutôt liée à la transmission des rituels.

Par les proverbes A. REY¹¹⁶ peut distinguer les sociétés et même les langues :

Du contenu des messages et des jugements que transmettent les proverbes, on retire l'impression d'une communauté universelle ; par la manière de les mettre en forme, les choix de vocabulaires, on reconnaît de grandes différences, non seulement entre langues - car chacune à sa méthode proverbiale -, mais

113 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas.

114 PROPP, V., 1983, *Les racines historiques du conte merveilleux*, Gallimard, p. 479.

115 GORDON, P., 1993, *Essais : les vierges noires, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis.

116 REY, A., 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert, Paris, p. 2176.

entre culture, mode de vie, mentalité, et entre des circonstances historiques particulières.

Par cela nous remarquons que les proverbes ne sont pas seulement une manière de reconnaître un peuple mais aussi une source inépuisable pour la réécriture de son histoire. C'est donc une matière riche pour les historiens culturels et pour toute personne qui s'intéresse à l'étude de la société et des individus. A. QATAMESH¹¹⁷ pense que connaître l'histoire du proverbe aide à la bonne compréhension de celui-ci. Nous pouvons donc dire que le problème de la mémoire culturelle est posé. Mais la question qui se pose « *comment et où pouvons-nous trouver des proverbes pour nous en servir dans notre vie de toujours ?* ». Nous essayerons, dans les pages suivantes, d'éclairer ce point en donnant les types des proverbes que nous pouvons repérer dans la langue arabe.

4.4.2. Typologie des proverbes

Comme nous l'avons signalé, le proverbe est une des composantes vitales de la langue ; Il peut aussi se trouver sous plusieurs formes. Cette variété témoigne de la richesse de la langue et de sa relation avec le vécu de l'homme. En langue arabe, nous trouvons que certains relèvent de l'arabe classique, d'autres des dialectes, etc. Nous donnerons dans ce qui suit quelques-uns parmi les types possibles.

4.4.2.1. Proverbes issus de l'arabe classique

Malgré la multiplication des dialectes qui sont apparus dans presque tous les pays du monde arabe, nous pouvons confirmer que la langue classique a encore gardé une forte présence dans la vie quotidienne des arabes. En effet, nous pouvons dire que la raison principale pour laquelle la langue arabe a pu garder sa forte présence, c'est que le Coran a été rédigé en cette langue. Ce qui prouve cette présence, c'est l'utilisation commune de quelques proverbes qui

¹¹⁷ QATAMESH, A., 1988, *Les proverbes arabes : études historiques analytiques*, (éd arabe), dar Alfir, Damas, p. 298.

circulent dans presque tous les pays arabes. Il existe donc un fonds commun très important.

عَادَ بِخُفَي حُنَيْنٍ

(*εada bikhofay h:onayn*)

« est-entré avec souliers-deux honayn »

[Retourner les mains vides]

« rentrer bredouille »

C'est un proverbe connu, il est d'ailleurs, la finalité d'une histoire qui se dit dans presque tous les pays arabes. Il fait ainsi partie de leur culture commune. Ce proverbe revient à une très ancienne époque où la langue arabe était à la mode et un objet de fierté. Il se dit quand quelqu'un rentre d'une mission ou d'un lieu où il était envoyé sans rien et sans aucun gain.

4.4.2.2. Proverbes empruntés au Livre Sacré : *Le Coran*

Il est clair que tous les Musulmans doivent prendre et appliquer, comme le leur ordonne leur religion, toutes les instructions de leur vie du Coran. Pour cela, il est évident qu'ils y empruntent aussi leur parole et c'est un phénomène assez répandu dans la société musulmane surtout au Yémen.

كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا

(*kamathali alh:imari yah:milo 'asfara*)

« comme le-âne porte des-livres »

[Comme l'âne chargé de livres]

Concernant le proverbe précédent, il est un verset du Coran que l'on dit quand quelqu'un n'a pas conscience de ses capacités ou quand il n'exploite pas la chance qui se présente à lui. Ce proverbe existe aussi en français dans le livre II fable 10 « l'Âne chargé d'éponges et l'âne chargé de sel ».

4.4.2.3. Proverbes empruntés à la parole du prophète : *Le H:adith*

الْيَدُ الْعُلْيَا خَيْرٌ مِنَ الْيَدِ السُّفْلَى

(alyado aleolya khayron mina alyadi asofla)

« la-main supérieure mieux de la-main inférieure »

[La main qui donne vaut mieux que celle qui reçoit.]

C'est un hadith qui est utilisé comme proverbe. Le but principal est d'inciter les gens non seulement à travailler et à gagner de l'argent eux-mêmes sans rien demander aux autres, mais aussi pour qu'ils puissent donner aux autres. Donc, la religion musulmane ne compte pas seulement sur le côté spirituel, mais elle pousse les Musulmans à bien travailler et à être le plus fort dans tous les domaines, d'ailleurs dans un autre hadith le prophète a dit que le travail est un culte. Cela veut dire que même en travaillant le Musulman pratique sa religion. Il y a donc plusieurs H:adith qui porte le même sens. Nous rappelons que le prophète a dit aussi que l'homme musulman est mieux que celui qui est faible. Autrement dit, le Musulman, qui est fort par son argent ou par son corps, peut mieux rendre service à l'Islam et aux autres Musulmans que celui qui est pauvre. Dans ces paroles le prophète montre aux Musulmans qu'il ne faut pas seulement travailler mais aussi apprendre beaucoup de choses pour pouvoir bien défendre l'Islam et se garantir soi-même aussi.

4.4.2.4. Proverbes hérités de la littérature poétique

أَخَاكَ أَخَاكَ إِنْ مَنْ لَا أَخَا لَهُ كَسَاعَ إِلَى الْهَيْجَاءِ بِغَيْرِ سِلَاحٍ

(*'akhaka 'akhaka'ina man la 'akhan laho*

kasaein 'ila 'alhayja'i bighayri silah:i)

[Cela veut dire que celui qui coupe les liens et les relations avec sa famille et ses amis, c'est comme celui qui va au désert sans arme]

C'est donc un vers de poème qui est devenu, à force de l'utiliser, un proverbe que tout le monde répète. Ce proverbe se dit quand on veut exprimer

la solidarité non seulement entre les différents membres d'une famille mais aussi entre tous les Musulmans car ils sont tous des frères dans la religion et nous trouvons des Hadith concernant la fraternité à l'islam. De plus, nous pouvons trouver une partie d'un vers de poème qui devient un proverbe comme (النار ما تحرق إلا رجل واطيها) / *alnnar ma tih:riq 'ila rijl wat:yha* / le feu ne brûle que le pied qui lui marche dessus. Ce proverbe est en réalité une partie de poème qui est le suivant ;

لا يَسْهَرُ اللَّيْلُ إِلَّا مَنْ بِهِ أَلَمٌ وَ النَّارُ مَا تُحْرِقُ إِلَّا رَجُلًا وَاطِيَةً
(*La yshar alyl à la man bihi àlam*
walnar ma tih:rq à la rijl wat:yha)

[Ne veille la nuit que celui qui a mal

et le feu ne brûle que celui qui lui marche dessus]¹¹⁸

Nous constatons que le poème présente donc aussi une source importante pour la formation des proverbes. Cela montre à quel point les Arabes se sont intéressés aux poètes et à la poésie. Cela montre surtout le travail linguistique du figement d'une formulation qui se répand ensuite selon les courants sociétaux pour devenir populaire.

4.4.2.5. Proverbes populaires yéménites

Ce sont les proverbes dialectaux propres aux différents pays arabes d'aujourd'hui. C'est dû au recul de l'arabe classique et à l'apparition des dialectes. Nous trouvons des proverbes qui pourraient se ressembler d'un pays à l'autre.

مَنْ بَرَدَتْ يَدُهُ دَفِيَّتْ دَيْمَتَهُ

(*man birdat yadoh difyat daymatoh*¹¹⁹)

« qui s'est-rafroïdi main-sa s'est-rechauffée cuisine-sa »

[Celui qui a la main froide, sa cuisine se réchauffe]

118 Ce proverbe veut dire qu'il ne faut pas se mettre dans le danger. Il ne faut pas donc être comme celui qui met la main dans le feu sans se brûler. Il est important d'être méfiant.

119 دَيْمَتَهُ / *daymatoh*, c'est un mot du dialecte yéménite surtout des régions du nord qui veut dire "sa cuisine".

Ce proverbe yéménite appelle au travail et encourage les demandeurs d'emploi à sortir chercher du travail au petit matin même dans le froid, celui-ci aura sûrement les mains froides. Par contre celui qui reste à la maison ne trouverait rien à manger, alors que celui qui sort gagnerait sûrement de l'argent et pourrait dans ce cas subvenir aux besoins de sa famille. Dans ce proverbe yéménite nous pouvons remarquer une des caractéristiques des proverbes comme la rhétorique qui existe dans ce proverbe à l'exemple de la contradiction entre froid et chaud.

Les proverbes touchent comme nous l'avons déjà signalé plusieurs aspects de la vie quotidienne dans la société. Dans ce qui suit nous allons aborder l'image de la femme dans les proverbes yéménites. En effet, nous avons choisi la femme parce qu'elle a un rôle important dans la société et dans l'éducation des générations qui viennent. Pour cela le poète égyptien célèbre Ahmad SHAWKI dit ;

الأم مدرّسة إذا أعدتّها أعدتّ شعباً طيب الأعراف

(*al'aom madrasaton 'atha 'a3dadtha*)

'a3dadt sha3ban t:ayb al'a3raqi)

[La mère est comme l'école si tu l'as bien équipée,
c'est comme si tu avais préparé un peuple de bonne race]

Ce vers est devenu presque comme un proverbe parce qu'il se dit souvent dans des situations pour donner une importance à la mère dans l'éducation infantile. Mais malheureusement la femme en général n'est pas assez récompensée et n'occupe pas une place importante dans la société, comme nous allons le voir dans les proverbes cités et analysés ci-dessous en ce qui concerne le Yémen.

4.4.3. Présence de la femme dans la culture yéménite

La place de la femme dans la vie politique yéménite est un cas unique dans la péninsule Arabique. Depuis la réunification des anciennes entités du Nord et du Sud, le (22 mai 1990), leur présence dans cet espace est notamment

le résultat commun de tous les Yéménites. Les partis politiques, comme les organisations non gouvernementales, encouragent l'engagement des citoyennes dans le « processus démocratique ». D'ailleurs, la femme yéménite a obtenu aussi un soutien international représenté par l'ONU. La participation des femmes dans le champ politique est aussi une réalité qui s'inscrit dans une histoire ancienne (Reine de Saba).

En effet, cette réalité était déjà effective dans l'ancienne entité du Nord comme dans celle du Sud. Tout d'abord, nous retracerons brièvement son histoire, depuis l'apparition des deux États jusqu'à aujourd'hui, pour rendre compte de sa dynamique et en comprendre les limites. Dans la partie Sud, les associations de femmes existaient à Aden, la capitale du pays, depuis le début des années 1940. Dès leur création, elles étaient proches des partis politiques et elles étaient actives lors de la lutte contre la colonisation anglaise jusqu'à la libération en 1963. Après cette date la femme a participé comme l'homme dans tous les domaines de la vie politique et sociale. Elle a été présente aussi dans le conseil suprême du peuple et dans les conseils locaux.

Contrairement à la partie Sud, les femmes du Nord, depuis la révolution de 1962, n'avaient pas eu de grande participation dans la vie et les décisions politiques. Nous pouvons dire que cette situation est en quelque sorte un héritage de la période imâmite dans laquelle les femmes n'avaient aucun droit. Ce n'est qu'à partir de la réunification en 1990 que les femmes ont pu participer activement à la vie politique, influencées par celles du Sud. Elles avaient donc obtenu des sièges dans le parlement et aussi dans le conseil des ministres.

En ce qui concerne le rôle social et culturel, les femmes yéménites ont joué et jouent encore un rôle essentiel dans la culture yéménite et tout particulièrement la culture populaire ! C'est la femme qui implante et enracine les traditions dans les membres de la société. Car elle a la charge de l'éducation des enfants qui sont la base de toutes les sociétés. De plus, nous allons expliquer davantage ce rôle culturel dans les chapitres qui viennent comme la transmission des proverbes et des contes populaires.

4.4.4. L'image de la femme dans les proverbes populaires yéménites

Selon S. ALSSORAIMY¹²⁰ la femme yéménite a occupé une faible place dans les proverbes populaires au Yémen. Pour prouver cela, il a fait l'inventaire de tous les livres évoquant des proverbes populaires. Dans son étude, il a analysé 13467 proverbes dont seulement 165 proverbes font allusion à la femme. Ce faible pourcentage concernant la femme montre, d'après lui, la faible présence de la femme yéménite dans les traditions et la culture populaire du pays qui s'est construite à travers toute l'histoire du Yémen qui remonte très loin, dans la préhistoire. En étudiant cette partie de proverbes consacrée aux femmes, ALSSORAIMY a souligné que les proverbes se divisent en deux parties. La première, c'est la partie qui évoque positivement la femme et qui est aussi en faible proportion. Tandis que la deuxième partie repose sur les proverbes qui concernent la femme d'une façon négative.

Nous allons, dans ce qui suit, choisir quelques proverbes et montrer par la suite pourquoi la vue de l'infériorité de la femme s'est construite ainsi. Pour commencer, nous allons donner d'abord deux proverbes qui, au départ, faisaient partie des paroles du prophète, c'est-à-dire Hadith, puis ils sont devenus des proverbes ;

النساء ناقصات عقل ودين

('alnisa' naqis:at eaql wa dyn)

[Les femmes ont un manque de cerveau et de religion]

Ce proverbe montre, à première vue, que la femme n'est pas en général comme l'homme dans son esprit et dans sa religion. C'est-à-dire que la femme, quoi qu'elle fasse ne peut pas être comme l'homme égale à lui. Ce proverbe donne donc deux points de différence entre l'homme et la femme. Premièrement, la femme ne peut pas réfléchir correctement elle est donc à l'origine de la plupart des problèmes. Cette idée pourrait être liée à la

120 ALSSORAIMY, S., 2004, « La force de la valeur sociale et la place de la femme dans les proverbes yéménites », Acte du colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l'étude*, (éd arabe), société culturelle d'Alafif, Sanaa, p. 9.

mythologie grecque « la boîte de Pandore¹²¹» qui a été, en ouvrant la fameuse boîte, la raison de tous les maux sur terre. Cette idée existe aussi dans d'autres cultures par exemple Alexandre DUMAS dit « *Il y a une femme dans toutes les affaires ; aussitôt qu'on me fait un rapport, je dis : Cherchez la femme* ». Deuxièmement, c'est que la femme ne peut pas avoir les mêmes droits et devoirs religieux que l'homme. En réalité cette phrase est tirée d'un Hadith du prophète qu'une partie de gens ne connaissent pas qui dit ;

عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال "يا معشر النساء تصدقن وأكثرن الاستغفار فإني رأيتكن أكثر أهل النار" فقالت امرأة منهن جزلة وما لنا يا رسول الله أكثر أهل النار قال "تكثرن اللعن وتكفرن العشير وما رأيت من ناقصات عقل ودين أغلب لدي لب منكن" قالت يا رسول الله وما نقصان العقل والدين قال "أما نقصان العقل فشهادة امرأتين تعدل شهادة رجل فهذا نقصان العقل وتمكث الليالي ما تصلي وتفطر في رمضان فهذا نقصان الدين"

[D'après Abdallah ibn Omar (qu'Allah soit satisfait des deux) ; l'Envoyé d'Allah (pbAsl)¹²² a dit : « O femmes qui sont ici rassemblées, faites l'aumône et sollicitez plus fréquemment le pardon d'Allah, car j'ai vu que vous formerez la majeure partie des gens de l'Enfer ». Une femme sage parmi les assistantes s'exclama : « Et pourquoi cela, ô Envoyé d'Allah? » - « C'est, répondit-il, que vous multipliez vos malédictions et que vous êtes ingrates envers vos époux. Je n'ai vu parmi les êtres faibles en intelligence et en religion personne qui, mieux que l'une de vous, fasse perdre l'esprit à un homme sensé ». - En quoi, reprit-elle, ô Envoyé d'Allah, consiste le défaut de notre intelligence et de notre religion? - « Le témoignage de deux femmes équivaut à celui d'un homme... cela tient du défaut de l'intelligence, répliqua le Prophète; et puis,

121 Selon la mythologie grecque Pandore était la première femme. Elle a été créée sous l'ordre de Zeus, roi des dieux, qui voulait se venger des hommes.

122 (Prière et bénédiction d'Allah sur lui), c'est une abréviation pour une phrase qui accompagne toujours le nom du prophète Mohammad.

quand elles ont leurs menstrues, les femmes ne cessent-elles pas de prier pour des nuits et ne font pas le Ramadan?... Eh bien! C'est en cela le défaut de leur religion ».]

En revanche, ce Hadith est en quelque sorte comme un complément pour les femmes. Car malgré ce manque, elles sont capables de faire perdre l'esprit de l'homme. Ensuite, le prophète a expliqué cette faiblesse dans la religion et dans l'esprit dans la matière du témoignage et de religion. Ce n'est pas seulement de ce Hadith que les gens ont fait une mauvaise interprétation, mais aussi il y en a encore un autre. Nous donnons l'autre proverbe, qui fait aussi partie d'un Hadith, qui explique pourquoi la pensée des femmes est incorrecte ou comme le désigne le proverbe « tordue » ;

النِّسَاءُ خُلِقْنَ مِنْ ضِلْعِ أُعْوَجٍ

(‘alnisa’i kholiqna min dhilen ‘aewaj)

[Les femmes ont été créées d'une côte tordue]

عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال واستوصوا بالنساء خيرا فإن المرأة خلقت من ضلع وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه إن ذهبت تقيمه كسرته وإن تركته لم يزل أعوج استوصوا بالنساء خيرا

[Selon Abou Hourayra, le Messager de Dieu (pbAsl) a dit : «Faites de bonnes recommandations en faveur des femmes, car la femme a été créée à partir d'une côte et la partie la plus tordue de la côte est sa partie supérieure. Si tu cherches à la redresser, tu la brises et, si tu la laisses comme elle est, elle ne cesse d'être tordue. Aussi faites de bonnes recommandations en faveur des femmes».]

A partir de ce Hadith dont l'imagination populaire a déformé le sens, nous constatons qu'il ne dit pas exactement que la femme a été créée d'un côte tordue, mais d'une côte.

D'ailleurs, l'idée qui dit que la femme a été créée d'un côté de l'homme était aussi rappelée dans la Bible¹²³ de la manière suivante ;

Alors Yahvé Dieu fit tomber une torpeur sur l'homme, qui s'endormit. Il prit une de ses côtes et referma la chair à sa place. Puis, de la côte qu'il avait tirée de l'homme, Yahvé Dieu façonna une femme et l'amena à l'homme.

Nous pouvons donc remarquer de ce passage que la Bible n'évoque pas clairement la côte de laquelle la femme a été créée est tordue. Mais la côte de l'homme n'est pas droite. En effet, la fonction de la côte dans le corps de l'homme est de protéger le cœur. Par conséquent, cette côte est bien évidemment tordue.

Nous avons choisi ces deux proverbes car ce sont les deux proverbes les plus répandus, cela veut dire qu'ils sont très utilisés et connus par tous au Yémen. Nous pensons que la raison pour laquelle ces deux proverbes sont si répandus, c'est que ces deux proverbes sont des paroles directes du prophète. Nous estimons que l'origine de ces deux proverbes est due à une mauvaise interprétation des règlements de l'Islam ! En effet, l'homme est, dans certains domaines, plus favorisé que la femme pour des raisons que nous expliquerons ci-dessous.

D'abord, prenons l'héritage du père, l'homme a le droit d'hériter deux fois plus que la femme, c'est-à-dire que si le père meurt et laisse un garçon et deux filles, les parts sont divisées de la manière suivante ; le garçon prend la moitié de tout ce que le père a laissé, alors que les deux filles prennent l'autre moitié. La raison de ce partage réside dans le fait que l'homme est le premier responsable de sa famille, il est chef de famille. Lors du mariage, c'est l'homme qui paye une dote à la femme et pour le reste de leur vie c'est l'homme qui doit travailler pour faire nourrir toute sa famille.

De plus, dans la religion musulmane c'est l'homme qui est le premier responsable pour subvenir aux besoins de la femme. Avant le mariage c'est le

123 La Bible de Jérusalem, 1998, Desclée de Brouwer, Paris, (Gn 2 : 21-22).

père ou les frères qui sont les responsables et doivent nourrir la femme même si elle gagne de l'argent. Après le mariage, c'est le mari qui se charge des dépenses de sa femme et de la maison et la femme ne doit rien payer. Nous ajoutons à cela ce que le prophète a expliqué lui-même dans le hadith concernant le cas des témoignages pour un crime ; le témoignage d'un homme est l'équivalent du témoignage de deux femmes. C'est à cause de la nature sensible de la femme qui ne lui permettrait pas de bien se rappeler des détails du crime, d'être en quelque sorte impressionnée. Concernant le témoignage, Allah dit dans la sourate d'albaqarah (la vache) dans le Coran ;

[...] *وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكَّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى* [...] (282)

[Faites-en témoigner par deux témoins d'entre vos hommes; et à défaut de deux hommes, un homme et deux femmes d'entre ceux que vous agréez comme témoins, en sorte que si l'une d'elles s'égare, l'autre puisse lui rappeler.]¹²⁴

Ce verset montre que l'Islam a ordonné que le témoignage d'un homme soit égal à celui de deux femmes. Car si une femme oublie, l'autre lui rappelle et le juge doit prendre les deux témoignages ensemble, c'est-à-dire comme un seul témoignage.

Il s'agit aussi de très anciennes coutumes qui font état d'une femme dépendante économiquement et par ailleurs souvent analphabète. L'analphabétisme parmi les femmes dans les villages au Yémen peut atteindre 80%.

Il y a d'autres proverbes qui traitent négativement les femmes ; nous en citons quelques uns ;

أُسْكُتِي يَا عَجْمًا , وَحَاكِمُكَ فِي السَّمَاءِ

(*'oskoty ya ejma' wa h:akimik fy asama'*)

¹²⁴ *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 48.

[Tais-toi muette¹²⁵ !! Et ton juge est au Ciel]

Ce proverbe porte, d'une part, un lourd jugement sur la femme, car il lui demande de supporter tout ce qui lui arrive sans rien dire en se taisant, d'autre part il compare les femmes aux animaux en la décrivant par le mot « muette ». Par contre, elle peut se plaindre à Dieu qui est au ciel et qu'il n'y a que Dieu qui puisse lui rendre justice. La femme est ici privée de tous ses droits et elle n'a même pas le droit d'en parler. En réalité, c'est une sorte d'aveu de la part de l'homme pour l'injustice qui tombe sur la condition féminine.

البنتُ مثلُ الطلي لو جلسَ كما جلسَ لها بُدْها تختلي

(*'albint mithl 'alt:aly law jalas kamma jalas laboddha tikhtaly*)

[La fille est comme le mouton, elle sera un jour sûrement seule]

Cette fois-ci, le proverbe évoque le mariage qui représente, pour la femme yéménite, un tournant décisif dans sa vie. Car la nuit du mariage est la nuit la plus difficile pour la femme au Yémen. D'après ce proverbe, la femme va un jour se marier et par conséquent, elle sera seule avec un homme qu'elle ne connaît pas comme le veut la tradition, comme le mouton qui sera sûrement un jour, seul, face au boucher. Ce proverbe évoque la façon dont le mariage s'organise au Yémen comme nous allons voir plus tard dans le conte le « Jarjouf ».

الحرِيم بلا رجال كما البقر بلا أجيال

(*'alharym bla rijal kama 'albaqar bla 'ajyal*)

[Les femmes sans hommes sont comme les vaches sans enfants]

Ce proverbe met l'accent sur l'importance de l'homme protecteur dans la vie de la femme. Cela veut dire que la femme sans homme ne sert à rien comme les vaches stériles qui ne donne pas naissance à des veaux et qu'il vaut mieux les abattre. Et c'est une idée ancienne, parce que la femme auparavant ne

125 Le sens populaire de ce mot, dans la société yéménite, peut désigner les animaux parce qu'ils ne parlent pas la langue humaine et c'est le sens qu'il porte dans cette situation.

travaillait pas et elle était totalement dépendante de l'homme ; ce qui n'est plus le cas maintenant. La femme actuellement au Yémen s'est lancée dans la vie active. Elle a les mêmes devoirs et les mêmes droits que l'homme en principe.

لا تَغَيِّرْ دَابَّتَكَ وَلَا تُسِرْ مَرَاتِكَ

(*la toghayr dabatak wala tosir maratak*)

[Ne change pas ton ânesse et ne te confie pas à ta femme]

Puisque les femmes bavardent beaucoup, elles ne peuvent pas garder un secret longtemps. Ce proverbe nous conseille donc de ne pas dire des secrets aux femmes. Le proverbe relève deux choses à éviter, c'est de se confier à sa femme et de changer son ânesse, car cet animal quand il s'habitue à la route qu'il emprunte toujours, il ne se perd pas. Ainsi le berger peut le charger de tout ce qu'il veut et le laisser rentrer seul sans soucis. Il y a encore d'autres proverbes qui sont encore plus forts que nous ne pouvons pas citer dans cette recherche.

En lisant tous les proverbes cités précédemment, nous remarquons qu'il y a systématiquement une comparaison entre la femme et les animaux (le bétail). Cette comparaison met en évidence l'image d'infériorité à l'égard de la femme. En fait, cette idée dominait la société yéménite traditionnelle et tout particulièrement dans les villages à domination masculine. Car la société yéménite est encore une société patrimoniale. C'est donc l'homme qui est le seul responsable pour nourrir toute la famille.

L'idée générale dit que la raison pour laquelle nous trouvons beaucoup de proverbes contre la femme c'est parce que ce sont généralement les hommes qui disent les proverbes. Ainsi les gens, en disant un proverbe pour célébrer un événement ou une situation quelconque, se réfèrent souvent à d'autres hommes parmi lesquels nous citons les plus célèbres : Ali BEN ZAYED qui est considéré comme la référence essentielle pour les gens surtout dans le domaine de l'agriculture.

Le deuxième est Alhomayd BEN MANSOUR qui est moins connu que le précédent. Par contre, cette mauvaise image de la femme disparaît de plus en

plus de la société yéménite, parce que la femme n'est plus dépendante de l'homme. Elle a actuellement un rôle à jouer dans la vie sociale. Elle est parlementaire et ministre au sein du gouvernement depuis plusieurs années. Pour confirmer cela nous avons pris le témoignage d'A. ALBARADOUNY¹²⁶ qui pense que les proverbes, qui donnent une mauvaise image de la femme, représentent surtout la mentalité de celui qui les utilise. Ils ne soulignent pas forcément un défaut chez la femme à priori, mais ils relèvent tout simplement de la culture.

Si les femmes étaient mal traitées dans la plupart des proverbes yéménites, il y avait quand même une partie des proverbes qui les évoque bien et les défend fortement. Nous devons en donner ici quelques-uns afin d'être le plus neutre possible ;

المرأة سراج البيت, ولا تزميري لها

('almar'ah siraja 'albayt wa la tizammiry laha)

[La femme est la lumière de la maison, mais ne te tiens pas qu'à cela]

Dans ce proverbe l'homme reconnaît l'importance la femme dans sa vie. C'est un aveu de la part de l'homme envers la femme qui montre que la maison n'est rien sans la femme et qu'elle est comme la lumière qui éclaire la maison pour tous ceux qui y habitent et elle rend la maison plus humaine. Mais nous remarquons que ce n'est pas un aveu complet. Donc l'homme veut dire à la femme qu'il est vrai que sa présence est importante et comme il a peur que ce complément détruise la femme, il la prévient pour que la femme fasse attention à elle-même et à sa maison.

ما تعمل المرأة الكاملة في البيت العطل

(ma tiemal 'almar'ah 'alkamilah fy 'albayt 'al&eat:al)

[Que fait une femme parfaite dans une maison vide]

Ce proverbe montre que le manque et la faute ne sont pas toujours la responsabilité des femmes et que les hommes peuvent aussi être une des

126 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas, p. 459.

raisons qui détruisent la vie conjugale. Le proverbe veut dire qu'à quoi cela sert-il d'avoir une femme sage, active et qui a toutes les qualités et sans défaut si l'homme n'est pas capable de fournir même les besoins essentiels pour vivre.

مَرَّةٌ مُدَبِّرَةٌ وَلَا تِجَارَةٌ مِنْ عَدَنَ

(*marah modabirah wa la tijarah min 3adan*)

[Une femme qui se débrouille vaut mieux qu'un commerce qui vient d'Aden]

Ce proverbe vient aussi confirmer l'importance polyvalente de la femme dans la maison. Il énonce donc que la femme qui gère bien le budget de la maison est plus importante que celui qui fait un commerce dans la ville d'Aden. Il faut signaler que le proverbe a choisi la ville d'Aden, parce qu'elle était la ville la plus ouverte où il y a plus de liberté. Nous avons aussi signalé que les chanteurs du Nord partaient vers Aden parce qu'ils n'y trouvaient pas de dérangement ; c'est le cas des commerçants aussi.

Une autre raison pour la prospérité du commerce à Aden ; l'existence de la colonisation anglaise qui a permis à cette ville d'être parmi les ports importants dans le monde parce que la situation de cette ville lui permettait d'être un point de liaison entre l'Inde et le Royaume Uni. De plus, ce proverbe peut inviter les jeunes de ne pas partir pour chercher du travail. En choisissant bien leurs futures femmes, les jeunes peuvent rester avec leurs familles et ne plus penser au voyage.

Ce sont quelques exemples parmi d'autres. Mais, ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer que les proverbes qui sont contre la femme dans la culture yéménite sont plus nombreux que ceux qui prodiguent des louanges à la femme. Il est évident que les hommes formaient aussi une partie des sujets traités par les proverbes, mais d'une façon positive, car comme nous l'avons déjà dit, la plupart des proverbes sont dits par les hommes. En outre, ces derniers proverbes montrent l'équilibre à réaliser entre homme et femme.

En conclusion, nous considérons les proverbes comme un moyen important pour la transmission des mœurs et des enseignements sociaux des

peuples malgré les réserves de quelques spécialistes dans ce domaine. A titre d'exemple, A. QANBAR¹²⁷, dans un article publié au quotidien « *Algomhoriah* » qui pense que la contradiction des proverbes nous met dans un état de peur et de méfiance qui nous perturbe l'esprit et les sentiments. Nous donnons un exemple de quelques proverbes contradictoires ;

مَنْ يَصْرِفُ وَمَا يَحْسُبُشْ يَقْفَرُ وَمَا يَدْرِيشْ
(*man ys:rf wa ma yh:sobch yfqr wa ma ydrych*)
[qui dépense sans compter, il devient
pauvre sans le sentir]

Ce proverbe se dit pour inciter les autres à économiser et à garder de l'argent de côté. Parce que si on dépense sans compter on s'appauvrit sans en être conscient. Il y a ceux qui pensent que ce proverbe appelle à l'avarice et d'autres qui disent que c'est tout simplement contre le gaspillage. Par contre, nous trouvons aussi des proverbes qui appellent à dépenser comme le proverbe suivant qui dit ;

اصْرِفْ مَا فِي الْجَيْبِ يَا تَيْكُ مَا فِي الْعَيْبِ
(*is:rif ma fy aljayb ya'tyk ma fy alghayb*)
[Dépense ce qu'il y a dans la poche, tu gagneras beaucoup
plus]

Ce proverbe est donc le contraire du précédent, car il demande de dépenser ce dont on dispose. Ces deux proverbes sont totalement opposés l'un à l'autre ; l'un appelle à l'économie dans les dépenses même si c'est un riyal¹²⁸ et l'autre appelle à dépenser sans compter. Et les partisans de ce dernier disent souvent qu'on peut dépenser, mais sans gaspiller, car le gaspillage est déconseillé même dans la religion musulmane. D'ailleurs, le Coran nous dit qu'Allah n'aime pas ceux qui gaspillent. C'est un exemple parmi beaucoup d'autres proverbes contradictoires que nous ne pouvons pas tous citer dans cette recherche.

127 QANBAR, A., 14 janvier 2007, « Piège des proverbes et des dictons », in *Algomhoriah*, (éd arabe), Taïz.

128 Monnaie utilisée au Yémen et dans d'autres pays du Golfe comme l'Arabie Saoudite.

4.4.5. Les proverbes d'Ali BEN ZAYED

Il n'est pas juste de parler C'est des proverbes populaires au Yémen sans évoquer les paroles de BEN ZAYED. Mais la question est la suivante : est-ce que cette personnalité est réelle ou mythique ? La plupart de gens pensent que c'est une personnalité imaginaire car on ne connaît ni son nom complet ni son lieu de naissance. En plus, nous pouvons le trouver dans plusieurs dialectes, ce qui montre qu'il vivait dans plusieurs régions. D'après A. ALBARADOUNY¹²⁹, BEN ZAYED est tous les Yéménites, son époque est toutes les époques et son village est tous les villages du Yémen.

En ce qui concerne l'époque où il a vécu, comme signalé précédemment, il a donné des paroles qui sont valables pour toutes les époques. Par exemple, ALBARADOUNY¹³⁰ a cité le proverbe suivant qui a été dit par BEN ZAYED : (من صاح صبيان قومي حمل بني عمه اللوم) / *man s:ah: s:ibyan qawmy h:ammal bany Zamoh allwom* / celui qui fait appel aux jeunes de sa tribu, met la responsabilité sur les épaules de ses cousins. Ce proverbe est semblable à la règle qui était répandue avant l'Islam, donc avant le VI^{ème} siècle, qui dit (أنصر أخاك ظالما أو مظلوما) / *ons:r àkhak d:aliman aw mad:lwman* / cette règle veut dire qu'il faut aider son frère qu'il ait raison ou non. Mais quand l'Islam est apparu, cet ordre a été annulé. D'un autre côté, il a des paroles qui font partie de la loi islamique comme la dette parce que l'Islam invite les Musulmans à s'acquitter de leurs dettes. Dans ce sujet, Ali BEN ZAYED dit (الدين قبل الوراثة) / *alddayn qabl alwirathah* / ce qui veut dire il faut s'acquitter de ses dettes avant de partager l'héritage.

Les paroles de cet homme peuvent être des règles qui organisent la vie dans la société. Par exemple, quand il dit (للجاهل عاقل) / *liljahil 3aql* / le mineur a un majeur. Cela veut dire que quand un enfant ou un mineur fait une bêtise, il faut régler l'affaire avec les responsables de cet enfant. Ce proverbe aurait pu être énoncé de la manière suivante ; (للجاهل مسؤول) / *liljahil mas'wl* / le mineur a toujours un responsable. Mais pour bien frapper l'imaginaire on a établi une

129 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (2^{ème} édition), Dar alfikr, Damas, p. 89.

130 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (2^{ème} édition), Dar alfikr, Damas, p. 103.

formule qui lie les contraires : mineur s'oppose à majeur. On est donc obligé de faire du décryptage automatique pour réfléchir. C'est d'ailleurs le fonctionnement typique de l'oralité. Dans ses paroles, Ali BEN ZAYED peut également donner des conseils comme ces vers qui encouragent l'enseignement qui dit ;

مَا رَزُقَ يَأْتِي لَجَالِسٍ

إِلَّا لِأَهْلِ الْمَعَارِسِ

أَوْ مَنْ قَرَى فِي الْمَدَارِسِ

On ne peut pas gagner de l'argent en restant assis

Sauf si on avait des propriétés

Ou si on avait fait des études

Nous constatons, par ces vers, que l'auteur essaie d'encourager les jeunes à faire des études pour pouvoir gagner de l'argent. Autrement dit, ceux qui veulent gagner leur vie sans faire de lourds travaux, doivent être soit parmi les familles riches qui ont des propriétés, soit étudier et avoir des diplômes pour pouvoir trouver de bons postes.

Ce qui est intéressant dans les proverbes de BEN ZAYED, c'est que la plupart appartiennent à des contes essaient de faire ou de donner un jugement de la société. Par exemple, on raconte que BEN ZAYED était marié avec trois femmes qui habitaient dans la même maison. Un jour, il a décidé de tester leur patience. Il voulait donc savoir à quel point ses femmes pourraient supporter la dureté de la vie. A la tombée de la nuit, il a fait semblant de ne pas avoir d'argent même pour le dîner. Il a demandé à ses femmes de rester à la maison le temps qu'il puisse sortir chercher de quoi manger. Avant de sortir, il a claqué la porte en restant à l'intérieur pour qu'elles pensent qu'il était sorti. Ensuite, il s'est caché derrière la porte pour entendre ce qu'elles diraient. Quand elles ont senti qu'il était en retard, elles se sont mises à parler. La première a dit qu'une voisine a aperçu leur mari parler avec une femme à côté du puits et qu'il était allé la voir chez elle. La deuxième a répondu qu'il était en retard parce qu'il était allé voler de la nourriture pour faire manger sa famille et qu'un voleur doit attendre que tout le monde dorme pour pouvoir voler. La dernière a dit qu'elle

avait entendu qu'un crime avait été commis dans le village et que tous les hommes doivent aller chez le cheikh de la tribu pour prêter serment et que lui aussi y était allé, comme tous les autres, pour jurer devant le cheikh et donner son témoignage. Le lendemain matin, tandis qu'il était en train de labourer le champ avec son taureau, une de ses femmes, en lui apportant le petit déjeuner, lui a entendu chanter les vers suivants ;

مِنْ عَادَةِ الْفَقْرِ الْإِخْلَافِ	يَقُولُ عَلِيٌّ بِنُ زَايِدٍ
زَانِيٍّ وَ سَارِقٍ وَ حَلَّافٍ	أَمْسَيْتَ مِنْ فَقْرٍ لَيْلَهُ
[Ali BEN ZAYED dit	la pauvreté est infidèle
une nuit de pauvreté m'a rendu	
	fornicateur, voleur et prêteur de serment]

Par ces vers BEN ZAYED voulait montrer que l'argent change les gens. C'est-à-dire que celui qui a de l'argent, tout le monde le respecte et essaie de lui faire plaisir. Le cas de cet homme est plus grave parce qu'il parle de ses propres femmes. Donc, si sa famille pense de cette manière à cause de la pauvreté d'une nuit, que pensent les autres et comment ils le traiteront ? Cette situation nous donne à l'esprit un proverbe yéménite qui dit (الغني يغنوا له) / *àlg hany yghanw loh* /. Ce proverbe nous fait penser au proverbe français qui dit ; (l'eau va à la rivière) qui se dit dans la même situation. C'est donc un exemple pour les proverbes de BEN ZAYED qui sont généralement le résultat d'une histoire qui serait fictive.

4.5. Les expressions figées

Pour s'exprimer dans une langue, nous trouvons des composantes essentielles parmi lesquelles outre les mots (simples, composés et dérivés), il y a des entités de mots fixes avec un sens stable à chaque fois que ceux-ci se retrouvent ensembles qu'on appelle « les expressions figées ». Selon les linguistes, ces éléments existent bien sûr dans toutes les langues naturelles.

Pour éclairer ce constat, nous nous sommes référés à la définition donnée par G. GROSS¹³¹ concernant le figement ;

Une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type. Elle est figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants.

Ce linguiste met l'accent sur deux axes principaux ; l'axe syntaxique qui compte sur l'ordre des mots dans l'expression et le deuxième qui porte sur le sens des ses composantes. Alors que le figement a été défini par C. SCHAPIRA¹³² en tant que *fixation, par l'usage, d'une séquence comportant deux ou plusieurs unités lexicales qui forment ensemble une nouvelle entité plus ou moins lexicalisée*. Le figement est aussi d'une forte importance chez A. IBRAHIM¹³³ qui donne la définition suivante ;

Nous pensons en effet toujours comme nous l'avons écrit en 1996 que le figement est le produit d'une reformulation métaphorique régressive liée à des associations plus ou moins aléatoires qui ne sont pas prévisibles à partir de l'ensemble des propriétés lexicales, syntaxiques, sémantiques et même discursives d'un terme ou d'une séquence.

Par cette définition, nous pouvons comprendre que le figement est aussi quand le sens culturel devient dominant sur la syntaxe, donc un bloc culturel se forme. Mais du point de vue linguistique, H. OMAR¹³⁴ cite les quatre critères de K. HUSSAMADDINE qui peuvent distinguer l'expression figée des autres types de paroles ;

- Elle est difficile à traduire littéralement.

131 GROSS, G., 1996, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*, Ophrys, Paris, p. 154.

132 SCHAPIRA, C., 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, Paris, p. 7.

133 Cité par OMAR, H., 2004, *Expressions figées en français et en arabe : étude linguistique comparée*, ANRT, Lille, p. 29.

134 OMAR, H., 2004, *Expressions figées en français et en arabe : étude linguistique comparée*, ANRT, Lille, p. 34.

- C'est une expression stable (non évolutive)
- Elle peut être formée uniquement de deux mots ou d'un seul mot.
- Les mots qui la forment perdent leur sens littéral et acquièrent un sens conventionnel.

Les caractéristiques données par K. HUSSAMADDINE pour les expressions figées sont les mêmes caractéristiques que nous avons relevées lorsque nous avons évoqué les proverbes. Car tout proverbe est une expression figée et l'inverse n'est pas correct. A ce propos, G. GROSS¹³⁵ estime que le proverbe représente une des situations les plus simples de la séquence figée.

H. OMAR¹³⁶ de sa part définit l'expression figée de la façon suivante ;

Une expression figée est une unité complexe (formée au moins de deux mots autonomes) dont le sens est complètement ou partiellement opaque (on ne peut pas le déduire du sens de ses composantes) et dont la forme est complètement ou partiellement rigide (elle n'accepte pas les modifications syntaxiques habituelles).

L'expression figée du point de vue linguistique se compose donc d'une suite de mots formés d'une façon particulière selon des règles spécifiques qui s'écartent de la norme habituelle. Car lorsqu'un mot entre dans la composition d'une expression figée, il abandonne souvent son sens habituel et prend un autre sens qui s'adapte et participe à la compréhension de son nouvel entourage. Ce point a été aussi éclairé par C. SCHAPIRA¹³⁷ en disant que *le sens du proverbe est toujours, clairement, la somme ou du moins la fonction sémantique de l'ensemble de ses composantes lexicales et des relations syntaxiques qui s'installent entre elles*. Ce constat apparaît très clairement dans la situation des langues étrangères. A titre indicatif, nous pouvons consulter l'expression française « casser-sa-pipe » qui veut dire mourir. Si quelqu'un ne maîtrise pas bien la langue française, il ne comprendrait pas le sens exact de cette expression culturelle, car les mots qui la composent n'ont aucune relation avec la notion de

135 GROSS, G., 1996, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*, Ophrys, Paris, p. 15.

136 Cité par OMAR H., 2004, *Expressions figées en français et en arabe : étude linguistique comparée*, ANRT, Lille, p. 37.

137 SCHAPIRA, C., 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, Paris, p. 58.

la mort. Mais l'obtention de ce nouveau sens est le résultat du rassemblement figé de ces deux mots.

Pour bien décrire les expressions figées, C. SCHAPIRA¹³⁸ donne, à son tour, des critères précis qui distinguent les proverbes populaires des autres formules ;

- l'impossibilité de changer l'ordre des mots de la séquence figée.
- l'impossibilité de remplacer l'un ou l'autre des mots du groupe.
- le segment figé n'admet pas la translation morphologique.
- la suspension de la variation en nombre des composantes, même pour les cas où le changement n'affecterait pas le sens de la locution.
- le segment figé n'admet pas la manipulation transformationnelle.
- le segment figé ne permet pas l'extraction d'un de ses composantes

Ce sont donc les caractéristiques autour desquelles se mettent d'accord la plupart des linguistes parmi lesquels nous avons cité à titre indicatif HUSSAMADDINE et SCHAPIRA.

4.5.1. Typologie des expressions figées

Comme les proverbes, les expressions figées comportent plusieurs types de figement. En effet, les linguistes ont distingué, à ce propos, deux types de figement ; le premier est dû à la langue elle-même alors que le deuxième type est dû à l'utilisation, c'est-à-dire qu'il est imposé par la société. Nous allons donner, dans ce qui suit, la typologie de G. GROSS¹³⁹. D'après lui, il y a deux figements ;

4.5.1.1. Le figement linguistique

C'est le figement qui relève de la langue elle-même que ce soit contexte unique ou blocage. En parlant du contexte unique, il s'agit des mots qui ne sont employés

138 SCHAPIRA, C., 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, Paris, p. 9.

139 GROSS, G., 1996, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*, Ophrys, Paris, p. 143, 144.

que dans une seule expression dans toutes les situations. Ainsi, les mots « fur » et « instar » n'apparaissent respectivement que dans l'expression « au fur et à mesure » et « à l'instar de ». Tandis que le blocage concerne l'impossibilité de remplacer les mots d'une expression par d'autres mots. Cette impossibilité s'impose même si le mot remplacé est un synonyme. Nous citons ici l'expression « jour férié » ne peut pas être remplacée par « *journée fériée* » en français.

4.5.1.2. Le figement d'utilisation

Ce type de figement concerne toutes les séquences codées que nous devons apprendre par cœur, comme (adage, dicton, proverbes, etc.). Ces séquences relèvent, selon les linguistes de moules syntaxiques et de procédés rhétoriques spécifiques. Car elles ont une syntaxe régulière et leur sens est compositionnel. C'est-à-dire que le sens de ce type d'expressions se construit par la juxtaposition de ses mots composants.

De plus, G. GROSS ajoute que *pour que leur mémorisation soit facile, elles ont des moules syntaxiques, un rythme et des procédés rhétoriques spécifiques, qui ont fait l'objet de nombreuses études*. Nous pouvons dire que ces expressions figées se composent d'après la culture de la société dans laquelle elles sont dites. Ce sont exactement, comme nous l'avons cité, les caractéristiques des proverbes populaires. Nous voulons signaler que nous n'avons pas pris en considération l'analyse linguistique des proverbes mais seulement l'analyse de sens.

4.5.2. Les facteurs de figement

En ce qui concerne les facteurs de figement, K. HUSSAMADDINE¹⁴⁰, de sa part, estime qu'il y a trois facteurs contribuant à la formation des expressions figées ;

140 Cité par H. OMAR, 2004, *Expressions figées en français et en arabe : étude linguistique comparée*, ANRT, Lille, p. p. 34, 35.

تهتم هذه المرحلة من الدراسة بالجوانب أو العناصر اللغوية و الأسلوبية و الثقافية و التي تساهم في تشكيل و تكوين التعبير الاصطلاحي. و نعني بالعنصر اللغوي أن التعبير الاصطلاحي وحدة دلالية مستقلة *semantic unit* مثله مثل الكلمة ويخضع لما تخضع له من ظواهر لغوية مثل الترادف و اللإشتراك و التضاد و غير ذلك مما سنعرض له. و نعني بالعنصر الأسلوبي الطبيعة المجازية للتعبير الاصطلاحي و الذي يظهر من خلالها التعبير في صور مختلفة من المجاز التي سنعرض لها, أما الجانب الثقافي فتعني به دور الإطار الثقافي أو البيئة بجانبها المادي و المعنوي.

[Nous consacrons cette partie de l'étude aux aspects et aux éléments langagiers, stylistiques et culturels qui contribuent à la formation de l'expression figée. Nous voulons dire par l'élément langagier que l'expression figée constitue une unité sémantique autonome qui a les mêmes propriétés que le mot simple : synonymie, polysémie, antonymie, etc. Nous voulons dire par l'élément stylistique, la nature métaphorique de l'expression figée. Celle-ci peut prendre différentes formes métaphoriques que nous exposerons plus loin. Alors que l'aspect culturel signifie, pour nous, le rôle du cadre culturel ou du milieu avec sa signification.]

Dans l'analyse des expressions figées, nous devons, d'après cette citation, en plus des aspects stylistiques et langagiers prendre en considération l'aspect culturel qui est également comme nous l'avons déjà évoqué indispensable pour la formation de l'expression figée.

4.5.2.1. Le facteur lexical

D'après K. HUSSAMADDINE¹⁴¹, les expressions figées sont donc formées de mots lexicaux et se comportent sémantiquement comme une unité autonome. Cela veut dire que tous les éléments qui le composent perdent leur

141 Cité par H. OMAR, 2004, *Expressions figées en français et en arabe : étude linguistique comparée*, ANRT, Lille, p. 35.

sens de départ pour prendre un sens qui convient à leur nouvelle position. C'est ainsi l'image culturelle du mot et non plus sa dénotation. Si on prend le proverbe « *casser sa pipe* » qui veut dire donc « mourir », nous remarquons que le sens qui en résulte lorsqu'on remet ces mots ensemble est totalement différent lorsqu'on prend le sens de chaque mot à part.

4.5.2.2. Le facteur stylistique

La nature rhétorique (figures, comparaison, rime, métaphore, etc.) de ce type d'expressions est différente de celle des autres formes d'expressions. C'est un des facteurs principaux qui caractérisent les proverbes. I. REY¹⁴² souligne ce constat en disant que *la métaphore est un déplacement de sens, une transposition sémantique qui écarte le sens propre du terme pour adopter une nouvelle signification*. C'est donc un moyen de détournement de sens pour éviter l'embarras et ne pas dire les choses en face. C'est surtout un facteur de mémorisation qui laisse une empreinte rythmique. Pour exemple de ce type d'expression figée, nous pouvons prendre le proverbe qui dit « *à bon chat, bon rat* » parmi plein d'autres exemples qui pourraient avoir la même fonction et les même nombre de syllabes.

4.5.2.3. Le facteur culturel

Comme dans les proverbes, Le milieu naturel et l'aspect culturels jouent aussi un rôle important pour la formation des expressions figées. Il confirme que la langue reflète la manière propre à chaque peuple de voir et de donner une image de la vie quotidienne des gens. Par conséquent, si nous observons les expressions figées en arabe, nous trouverons sûrement des marques de la nature des pays arabes comme le désert, les chameaux, le courage, la générosité, etc.

جَمَلٌ بِعَصِيرٍ وَ جَمَلٌ يَشْرَبُ الْعُصَاةَ

142 REY, I., 2002, *La phraséologie du Français*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, p. 142.

(jamal yes:r wa jamal ychrab 'aleos:arah)

[Un chameau presse le sésame et un autre en boit]

C'est donc un proverbe yéménite qui confirme l'existence des traces de la culture et de la nature à laquelle appartient le proverbe. Etant donnée l'importance du désert pour les Yéménites et leur vie bédouine, il était évident que les composantes de cette nature entreraient dans leur culture populaire. Donc, ce proverbe essaie de distinguer entre celui qui travaille pour gagner sa vie et celui qui compte toujours sur les autres. C'est exactement comme les deux chameaux du proverbe ; le premier tourne autour du moulin de sésame¹⁴³ pour produire l'huile de sésame sans en goûter, tandis que l'autre chameau peut obtenir de l'huile du sésame sans rien faire.

Dans ce chapitre, nous avons essayé de montrer quelles sont les pratiques sociales qui sont en rapport avec l'oralité dans la société yéménite. Nous en avons donc relevé quelques-unes comme les devinettes, les chants populaires, les proverbes et les expressions. Nous avons pu constater que ces différentes pratiques ont des fonctions importantes dans la vie quotidienne de la société et de sa stabilité culturelle. Comme toutes les autres sociétés, les proverbes populaires comme les contes représentent une partie importante dans sa culture orale. Nous avons montré les différentes sources qui nourrissent la mémoire culturelle et comment les différents proverbes se créent dans la société yéménite et leur utilisation. Finalement, nous avons exposé les expressions figées et les différents types de figement comme un moyen social pour s'exprimer dans la langue-culture.

143 Le moulin du sésame est une vieille méthode pour produire de l'huile du sésame. C'est une sorte de moulin rond attaché à un chameau qui tourne en rond, souvent les yeux bandés, sans s'arrêter. On peut encore en trouver quelques-uns aujourd'hui.

CHAPITRE V

5. Le conte : La mémoire culturelle d'une société

Toute société possède une culture propre et un mode d'expression qui sont, tous les deux, liés l'un à l'autre. Le rassemblement de ces deux éléments forme ce que nous pouvons appeler « la littérature populaire ». C'est donc par la littérature populaire (contes, proverbes, devinettes, chants, etc.) que la société transmet sa culture et ses traces ou son fonds culturel. La définition de R.-L. ROUSSEAU¹⁴⁴ pour le conte comme un rêve collectif et un rêve de groupe marque son appartenance à toute une société possédant sa culture ancestrale. Si les mythes et légendes sont le produit de poètes qui chantent généralement les aventures des dieux, demi-dieux, le conte populaire provient généralement, comme nous allons le voir, d'une expérience vécue de l'homme. Le conte populaire fait, bien évidemment, partie de la littérature orale du peuple et des traditions de nombreuses sociétés. O. CARRÉ¹⁴⁵ a évoqué l'appartenance du conte à la littérature orale de la manière suivante ;

Les contes appartiennent à la littérature orale, ensemble d'histoires ou de récits de courte durée produits le plus souvent par un groupe social et destinés à être transmis oralement et répétés dans les groupes sociaux de génération en génération.

Ainsi, la caractéristique générale de ce type de récit, c'est que son auteur est généralement inconnu, car il se transmet d'une façon orale, d'une génération à l'autre (des grands parents aux petits enfants et ainsi de suite). Par cette idée H. BEDIR¹⁴⁶ fait la différence entre la littérature populaire et la littérature dialectale. Selon lui, l'auteur dans la littérature populaire est inconnu alors qu'il est connu dans le cas de la littérature dialectale. C'est ce que a confirmé J.-P. AUBRIT¹⁴⁷ quand il dit que *le conte n'a pas d'auteur, mais seulement un récitant,*

144 ROUSSEAU, R.-L., 1988, *L'envers des contes : valeur initiatique et pensée secrète des contes de fées*, Editions Dangles, St-Jean-de-Braye, p. 8

145 CARRÉ, O., 2002, « Avec un groupe de femmes en situation interculturelle, construction du conte et construction du groupe », in *Dialogue N° 156*, èrès, p. 41.

146 BEDIR, H., 2002, *L'effet de la littérature populaire sur la littérature moderne*, Dar Alwafa, Alexandrie, p. 16.

147 AUBRIT, J.-P., 2002, *Le conte et la nouvelle*, Armand Colin, Paris, p. 99.

porte-parole d'une personnalité collective. Une autre appartenance du conte populaire a été révélée par K. CANVAT¹⁴⁸ quant il a dit que la narration fictionnelle regroupe les genres qui reposent à la fois sur le récit et sur l'imagination, tels le roman, la nouvelle, le conte. Par cela, l'auteur affirme la notion de la fictivité qui sera confirmée plus tard par d'autres auteurs. R. MASSART¹⁴⁹ pense que les contes que Perrault a retranscrits 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. Mais, B. DE LA SALLE¹⁵⁰ dit concernant ce sujet ;

Mais pour moi, tous ces contes, ces proverbes, certaines chansons, les devinettes, tous ces discours qui transportent du sens, le conservent, et permettent de le passer de génération en génération, toutes ces paroles ne sauraient être l'œuvre collective des humains en général, ni de la société dans son ensemble, mais le fruit d'hommes particuliers qui nous ont précédés et à qui nous sommes redevables.

En revanche, les contes à un moment donné ne sont pas restés seulement sur leur forme de transmission orale. Cette transmission au cours des âges s'est de plus en plus transformée par le biais de la mémoire orale. Puis, la plupart des contes nous ont été transmis aussi sur des supports écrits. Les recueils de contes existent aujourd'hui partout et sous différentes formes. Des auteurs en Europe comme Perrault, les frères Grimm et Andersen ont pris la peine de les rassembler pour nous donner une matière prête et facile à étudier et pour les sauver aussi de l'oubli. Ainsi les auteurs des contes, comme le signale J. ZIPES¹⁵¹ se sont, à une certaine époque, appropriés le conte oral de la tradition populaire. Ils l'ont donc converti en un type de texte littéraire, nourri des

148 CANVAT, K., 1999, *Enseigner la littérature par les genres, pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, De Boeck, Bruxelles, p. 78.

149 MASSART, R., 2004, « Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 79.

150 GOUGAUD, H. et DE LA SALLE, 2002, *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris, p. p. 142, 143.

151 ZIPES, J., 1986, *Les contes de fées et l'art de la subversion*, Payot, Paris, p. 12.

mœurs, pratiques et valeurs de leur propre époque, pour que les enfants puissent facilement entrer dans le monde des contes. Ce qui fait qu'ils ont inventé un nouveau genre littéraire et donc modifié le conte oral en fonction de l'évolution de la société.

De plus, le conte populaire porte toujours l'expérience de l'homme dans la vie en général. Il est aussi un témoignage concret de l'existence d'une classe du peuple dans une période donnée qui parlait son dialecte. Il est souvent raconté en dialecte, afin qu'il soit compris par toutes les classes du peuple. Il appartient ainsi à tous les membres de la société, petit ou grand, femme ou homme, riche ou pauvre. De plus, le fait de conserver le langage ou le dialecte de chaque conte permettrait de bien connaître ce groupe, d'identifier ses coutumes et même sa façon de penser. De son côté, P. GORDON¹⁵² a affirmé que les contes apportent souvent les traces des époques très éloignées où ils ont été faits, en disant *Mais nous ne pouvons guère douter que les contes rédigés à l'époque rapportent fidèlement des usages qui avaient cours*. Ce constat a aussi été éclairé par J. FREIZER¹⁵³ ;

فكل ما يبدو في الحكاية الخرافية من خيال منطلق, إنما هو مرآة تنعكس عليها
المعتقدات الحقيقية التي كان يعتقد بها الناس الذين نشأت بينهم هذه الحكايات.

[Toutes les fictions qui apparaissent dans le conte imaginaire ne sont qu'un miroir qui reflète les réelles croyances des gens dans lesquelles sont apparus ces contes.]

Cette idée montre l'appartenance initiatique des contes populaires dès la néolithique. Malgré l'importance des contes, A. ALBARADOUNY¹⁵⁴ a souligné que quelques poètes et écrivains essayaient, dans les années quarante, d'éloigner leurs disciples des contes populaires sous prétexte qu'ils étaient éloignés de la langue classique. Etant donné que le conte pourrait comporter

152 GORDON, P., 1993, *Essai : les vierges Noires Mélusines, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis, p. 43.

153 FRIZER, J., 1982, *Le folklore à l'époque ancienne, tome II*, traduit par Nabilah IBRAHIM, (éd arabe), Dar Alfikr, le Caire, p. 548.

154 ALBARADOUNY, A., 1988, *La culture populaire, expériences et dires yéménites*, (éd arabe), Almamoun, Caire, p. 85.

plusieurs autres formes de la littérature populaire, comme par exemple les devinettes, les proverbes, les chants populaires, etc., il peut donc être comme un récipient pour les autres types de la littérature orale.

5.1. Des origines préhistoriques

L'origine des contes populaires représente donc une partie essentielle pour faciliter l'étude et l'analyse de ce type de récit. Le conte populaire n'a pas donc surgi du hasard. Pour cette raison nous aimerions donner un aperçu sur l'origine du conte populaire. Tout le monde se met d'accord sur le fait que le conte populaire a des origines très anciennes. Ceci était le point de vue abordé par M. SORIANO¹⁵⁵ de la manière suivante ;

Récit de voie orale, dont l'origine est vraisemblablement antérieure aux civilisations historiques et qui, d'une époque à l'autre, se manifestent parfois dans la littérature écrite sous forme d'adaptation.

Nous pouvons remarquer dans cette idée que l'adaptation des contes est un élément essentiel pour leur continuité. Cette adaptation est comme nous allons le voir plus loin une des fonctions primordiales du conteur. Par contre, si nous jetons un coup d'œil sur la façon dont M. SIMONSEN aborde, à ce propos, la thèse de Max MULLER, nous remarquons que le conte populaire est lié aux mythes anciens. Pour cela M. SIMONSEN¹⁵⁶ dit ;

Les contes sont des reflets dégradés de mythes solaires indo-européens, nés en Inde, berceau supposé du peuple aryen, mais développés, diffusés et déformés lors de la dispersion de ce peuple à travers l'Asie et l'Europe.

L'auteur lie, d'après cette conception, donc l'existence des contes populaires aux initiations anciennes dégradées en mythes et il souligne ainsi que l'apparition de ce type de récit, le conte populaire, est le résultat de la

155 SORIANO, M., 2002, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Delagrave, Paris, p. 151.

156 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 31.

disparition des mythes. A cette idée s'associe aussi P. GORDON¹⁵⁷ quand il a dit ;

À l'origine des contes se trouvent des pratiques rituelles. Ils commencent donc par le stade mythique (...) au second stade, quand les rites s'affaiblissent puis tombent en désuétude, ces mythes deviennent des légendes, (...) c'est au troisième stade qu'apparaissent les contes, c'est-à-dire des récits auxquels on ne croit plus, mais que l'on répète plus ou moins fidèlement parce qu'ils continuent d'enchanter l'esprit.

Pour P. GORDON, les rites sont à l'origine des contes et ceux-ci ne sont que la dégradation des rites qui se transforment dans le temps en trois étapes : la première ce sont les rites initiatiques, la deuxième, ce sont les mythes et la troisième étape est le conte populaire. Il constate donc une usure sémantique d'éléments qui ne sont plus compris de la même manière.

Le conte est donc une mémoire culturelle et la dernière phase des rites qui perdent leurs caractéristiques et deviennent des mythes. Pour cela, selon l'auteur, le conte ne comporte pas des rites parce qu'il est passé par des étapes qui ont effacé les traces de ces rites devenus inaccessibles. Dans le conte, la merveille a remplacé le sacré du mythe. J.-M. GILLIG¹⁵⁸ pense que *supprimer le merveilleux dans un conte, ce n'est pas empêcher la poursuite d'un récit mais c'est le rendre réaliste et lui donner une autre fonction, y compris sur le plan esthétique*. Alors, le conte devient dans ce cas une nouvelle. Dans les contes, le merveilleux représente la fictivité qui est un des éléments principaux du conte populaire où tout devient possible. Donc les mythes se transforment d'abord en légendes, puis ils deviennent des contes. D'ailleurs, le dictionnaire de la littérature¹⁵⁹, concernant cette idée, reprend la définition de Lévi-Strauss pour le conte en disant que *le conte est un mythe en miniature*. Cette définition ne fait pas une grande différence entre le mythe et le conte ce qui n'est pas le cas chez P.

157 GORDON, P., 1993, *Essais : les vierges noires Mélusine, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis, p. 48.

158 GILLIG, J.-M., 1997, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, DUNOD, Paris, p. 60.

159 DEMOUGIN, J., 1985, *Dictionnaire thématique et technique des littératures*, Larousse, Paris, p. 366.

GORDON qui constate de grandes différences de sens dans le temps. De plus, G. DURAND¹⁶⁰ pense que le mythe est un terme qui regroupe d'autres formes en disant ;

Ainsi le terme « mythe » recouvre pour nous aussi bien le mythe proprement dit, c'est-à-dire le récit légitimant telle ou telle fois religieuse ou magique, la légende et ses intimations explicatives, le conte populaire ou le récit romanesque.

Ceci est un témoignage qui prouve que *le conte populaire* fait partie du terme *mythe*. Par contre, un autre point de vue, c'est celui de N. BELMONT¹⁶¹ qui pense que *le conte déguise le mythe, le banalise, réduit son enjeu, substitue une fin heureuse à une fin dramatique, efface le tragique dont il ne reste plus que des traces*. En partant de cette idée, nous pouvons constater que l'auteur veut dire que le conte enlève au mythe ses caractéristiques. Il y a, d'après l'auteur, quelques différences entre le conte et le mythe. Le mythe a une fin tragique alors que la fin du conte est comme nous l'avons dit, est toujours heureuse. Ce point de vue est aussi partagé avec M. SIMONSEN¹⁶² quand il dit que le mythe est pessimiste et son dénouement est tragique tandis que le conte est optimiste et son dénouement est toujours heureux. Les contes sont banals par rapport aux mythes et ont moins d'enjeu ce qui donne au mythe plus d'importance. Pour donner encore une idée sur l'origine des contes ou des mythes, nous aimerions noter le passage dans lequel H. GOUGAUD¹⁶³ raconte une histoire sur les singes en disant ;

Dans sa biographie Jung parle de son voyage en Afrique. Il est arrivé dans un village, dominé par une haute falaise, face à l'ouest. Le soir venu, une foule de singes est venue s'asseoir au bord du rocher, en face du soleil couchant qu'ils ont regardé descendre sur l'horizon, puis ils sont partis. Jung a interrogé les

160 DURAND, G., 1992, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, p. 411.

161 BELMONT, N., 1999, *Poétique du conte*, Gallimard, Paris, 212.

162 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 101.

163 GOUGAUD, H. et DE LA SALLE, 2002, *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris, p. 148-149.

gens du village et leur a demandé si les singes venaient souvent là. Les gens lui ont dit : « D'aussi loin qu'on se souviennne, les singes viennent tous les soirs, regarder le soleil se coucher ! » Et Jung fait ce commentaire : « Je suppose que les singes se mettaient là, regardant le soleil se coucher et se disant : « Il doit y avoir une question à se poser, mais laquelle ? » S'ils avaient su quelle question poser, ils auraient été des hommes. Mais ils n'étaient pas des hommes puisqu'ils ne savaient pas. » Alors, moi, lisant ce texte, j'imagine que le premier homme conscient, devant la même scène, s'est posé la question de savoir si le soleil allait revenir. C'est une question qui portait sur le sens du monde. Le soleil reviendra-t-il ? Pourrons-nous continuer de vivre ? Je suppose que cette interrogation a donné naissance à une angoisse insupportable. A mon avis, le premier conteur n'a pas été le premier éclairé de tous, mais le plus angoissé. Le jour où cette angoisse a été totalement insupportable, il s'est convaincu lui-même d'abord, les autres ensuite, que le soleil allait revenir, parce qu'il était allé le voir, avait parlé avec lui, et qu'ils en étaient convenus. Mais que dire de la première question ? L'homme est l'homme à partir du moment où il se pose la question du sens. Et la première réponse est un conte, ou un mythe.

D'après ce passage nous remarquons qu'à la fin, l'auteur ne fait pas la distinction entre le conte et le mythe et que tous les deux ont commencé à survivre à partir du moment où l'homme s'est mis à réfléchir et à se poser des questions sur le monde et la création. Car, c'est par le conte et le mythe que l'homme essaie de donner ses interprétations sur le monde qui l'entoure. L'auteur ne prend pas en considération l'analyse de P. GORDON concernant la dégradation des mythes. Cette analyse nous semble moins appuyée parce que l'auteur ne fait qu'une simple description. A ce constat se rallie aussi S.

BATTAH¹⁶⁴ en décrivant le folklore dans lequel il cite le conte populaire ;

أما هذا التراث الشعبي فقد بدأ مع الإنسانية منذ بدأت حياتها على الأرض و يوم كانت
تعيش طفلة ساذجة في حضن الطبيعة وجها لوجه أمام الكون الهائل الذي يكتنفه
الغموض و يمتلئ بالأسرار التي استعصى تفسيرها على عقل الإنسان الأول.

[Concernant ce folklore, il a commencé avec le tout début de la vie humaine sur la terre quand celle-ci vivait comme une petite fille dans les bras de la nature pour affronter ce monde plein de mystères qui représentaient un obstacle pour le cerveau du premier homme.]

Cette description montre que le conte populaire a surgi lorsque le premier homme s'est mis à parler et à chercher les moyens par lesquels il essaie de s'exprimer donc de réfléchir. C'est ainsi qu'il a continué à construire ce patrimoine loin des instructions sociales. Cette différence de points de vue montre que le conte populaire n'est pas encore tout découvert et qu'il reste toujours un important sujet de discussion. Quant à D. REY-HULMAN¹⁶⁵, elle a fait, dans un entretien, la différence entre le mythe et le conte de la façon suivante ;

*Le mythe parle d'événements qui se sont réellement produits auxquels on se réfère parce qu'ils sont fondateurs. Le conte peut être exemplaire, mais pas fondateur. Il est plus proche du rêve, et ce n'est pas par hasard si c'est une parole de pré-
endormissement.*

La réalité est le point essentiel de différence entre le conte et le mythe parce que les mythes sont, comme le disait l'auteur, *fondateurs* car ils expliquent comment le monde a été créé. Tandis que le conte est sorti de l'imagination

164 BATTAH, S., 2004, *Le conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, (éd arabe), comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, le Caire, p. 18.

165 REY-HULMAN, D., 2000, « Le conte, un genre universel », in *Le français dans le monde* N° 312, Hachette, Paris, p. 56.

populaire. C'est aussi ce que pense J. DERIVE¹⁶⁶ pour faire la différence entre le mythe et le conte populaire en disant ;

Alors que le mythe est présenté comme vérité originelle, le conte opère ce passage du monde réel à celui de l'imaginaire par des formules d'ouverture (qui font entrer dans l'univers de la fiction) et de clôture (qui renvoient l'auditoire à la réalité).

Dans ce passage, l'auteur évoque aussi la fonction des formules d'ouverture et de clôture que nous allons exposer plus en détails plus tard. De plus, le conte a un but distrayant et non pas explicatif. C. CARLIER¹⁶⁷ pense que ce qui oppose le mythe au conte c'est le *rapport étroit qui unit le mythe au sacré*. Mais il ajoute plus loin que cette *différence n'est pas rigoureuse*. Toutes ces opinions qui font la différence entre le mythe et le conte populaire montre d'une façon évidente que la distinction entre les deux termes n'est pas assez claire et précise.

5.2. Le conte aux yeux des autres : définition

La définition du conte populaire a aussi préoccupé les chercheurs et les spécialistes dans ce domaine. Nous commençons par citer la définition, en deux mots, donnée par H. GOUGAUD et B. DE LA SALLE¹⁶⁸ en disant que *le conte est un récit cohérent*. Nous devons souligner la notion de la cohérence dans cette brève définition que nous traiterons en détails plus tard. C'est aussi *la forme la plus simple et la plus ancienne du récit littéraire*.¹⁶⁹ Nous pensons que cette conception du conte est faite parce que le conte a généralement un langage simple et des termes faciles à mémoriser. De plus, il ne porte pas des idées profondes comme les mythes. M. AUGRY¹⁷⁰, à son tour, définit le conte

166 DERIVE, J., « Nicole Belmont, Poétique du conte, Essai sur le conte de tradition orale », in <http://etudesrurales.revues.org/document65.html>.

167 CARLIER, C., 1998, *La clef des contes*, ellipses, Paris, p. 10.

168 GOUGAUD, H. et DE LA SALLE, 2002, *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris, p. 141.

169 LAUFER, R., LECHERBONNIER, B., 1974, *Littérature et langage 2 : le conte, la poésie*, Fernand Nathan, Paris. p.3.

170 AUGRY, M., 1992, « Le conte d'auteur », in *Passage du conte*, Prima edizione giugno, Torino, p.56.

populaire comme étant un récit qui se dit et se transmet oralement et il pense que le conte est lié à un monde fictif et qu'il évoque surtout un monde traditionnel. L'idée de la fictivité faisait déjà partie des caractéristiques des contes chez M. SIMONSEN¹⁷¹ ;

*Le mot **conte**, de nos jours encore, a un sens très clair. Il est lié d'emblée à l'acte de conter, donc à **l'oralité**, et à la **fictivité** : c'est un récit qui n'est pas « vrai ». Il évoque de plus un monde traditionnel.*¹⁷²

L'oralité est donc le facteur distinctif pour le conte dans lequel l'auditeur vit dans l'irréel. M. SIMONSEN¹⁷³ inspire à M. AUGRY l'idée que nous venons de citer précédemment quand il a dit que le conte populaire est *un conte qui se dit et se transmet oralement*. Par cette définition, il donne une des caractéristiques des contes populaires qui est sa transmission par la mémoire orale. Puis, plus loin, il ajoute les autres caractéristiques des contes en disant que le conte est *un récit en prose d'événements fictifs donnés pour tels, fait dans un but de divertissement*. Nous constatons donc que les points marqués pour les contes populaires sont la transmission *orale*, ils sont dits *en prose*, ils sont des événements *fictifs* et ils ont un but de *divertissement*. D'après la définition de S. BATTAH¹⁷⁴ le conte est un récit fictif célébrant un événement important et il ajoute que la raison pour laquelle le conte se transmet de générations en générations c'est que son histoire est facile et amuse les membres de la société. *Un récit fictif* se trouve dans toutes les définitions. Par conte, M.-C. ANASTASSIADI¹⁷⁵ ajoute que le but principal du conte c'est de divertir en définissant le conte comme *un récit d'événements fictifs produit dans le but de divertir, dont la fin est toujours heureuse*. Nous le trouvons aussi dans la définition

171 SIMONSEN, M., 1984, *Le conte populaire*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 15.

172 Les mots en caractère gras, dans les citations, sont faits par nos soins pour distinguer leurs marques italiques d'origines.

173 SIMONSEN, M., 1984, *Le conte populaire*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 14.

174 BATTAH, S., 2004, *Le conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, (éd arabe), comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, le Caire, p. 68.

175 ANASTASSIADI, M.-C., 2006, « Le conte, un atout pour l'oral », in *Le français dans le monde* N° 347, CLE internationale, Paris, p.28.

de E. MOTELLE¹⁷⁶ dans son article qui dit ;

C'est un récit qui se réclame de la fiction, c'est-à-dire une organisation et une mise en intrigue d'événements qui se présenteraient en un désordre aléatoire dans la vie réelle. Il est polysémique : l'auditeur peut y entendre des contenus différents, suivant son âge et son expérience.

J.-M. ADAM¹⁷⁷ en tant que linguiste ne peut que reprendre la définition du récit faite par BREMOND qui dit que *tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements et d'intérêt humain dans l'unité d'une même action*. Nous retrouvons donc dans le conte une succession d'événements qui ont été limités aux six fonctions de PROPP (manque, réparation du manque, interdiction, transgression de l'interdiction, combat, victoire). Nous avons remarqué que presque tous les auteurs se mettent d'accord sur le fait que le conte populaire est un récit. La notion du récit chez N. EVERAERT-DESMEDT¹⁷⁸ est toujours liée à deux éléments essentiels qui sont la représentation et l'événement. Pour cela il dit ;

Ces deux éléments (représentation + événement) doivent être considérés comme des conditions nécessaires pour obtenir un récit. Nous avons dit qu'un événement non représenté n'était pas un récit ; de même, une représentation sans événement ne constitue pas un récit, mais une description.

D'après cette citation, nous pouvons constater que le conte populaire, étant un récit, doit absolument contenir ces deux éléments : un événement et une représentation. Par contre, C. BREMOND¹⁷⁹ distingue entre le texte narratif (événements + enclaves) et le récit qui concerne des événements seuls. Le récit

176 MONTELLE, Edith, 1993, « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique N°78*, Metz, p. 113.

177 ADAM, J.-M., 1992, *Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris, p. 46.

178 EVERAERT-DESMEDT, N., 1988, *Sémiotique du récit*, De Boeck, Bruxelles, p. 12.

179 BREMOND, C., 1973, *Logique du récit*, Seuil, Paris, p. 323.

est, chez G. GENETTE¹⁸⁰, la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit. Ensuite, il donne, dans Figure III, d'autres sens que le récit peut comporter. Nous citons ce qu'il a appelé le deuxième sens ;

*Le récit désigne la succession d'événements, réels ou fictifs, qui font l'objet de ce discours, et leurs diverses relations d'enchaînement, d'opposition, de répétition, etc.*¹⁸¹

L'auteur parle de la succession des événements et de l'enchaînement logique qui s'instaure entre eux. Et il pense que les événements du récit peuvent être réels ou fictifs. Pour lui le récit ne se limite pas à la forme orale, il désigne donc un *discours oral* ou un *discours écrit*.

Le conte se base sur la nature humaine et les forces spirituelles, les mondes imaginaires cohabitent avec le monde humain. Le conte est donc universel, c'est pour cela que nous pouvons trouver les mêmes sujets dans plusieurs contes partout dans le monde. Cette ressemblance a été soulignée, par V. PROPP¹⁸² dans son livre intitulé « morphologie du conte » que nous avons déjà cité, de la manière suivante ;

Ce qui change, ce sont les noms (et en même temps les attributs) des personnages ; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions, où leurs fonctions. On peut en conclure que le conte prête souvent les mêmes actions à des personnages différents.

Cela montre que la ressemblance des contes peut se faire partiellement pour s'adapter à leur environnement culturel, géographique et temporel. Mais PROPP n'est pas le seul qui ait souligné les variantes des contes. Car le *changement partiel* a été signalé aussi par R. MASSART¹⁸³ de la façon suivante ;

Le Chat botté, Le Petit Poucet, Le Chaperon rouge, pour

180 GENETTE, G., 1969, *Figure II*, Seuil, Paris, p. 49.

181 GENETTE, G., 1972, *Figure III*, Seuil, Paris, p. 71.

182 PROPP, V. 1970, *Morphologie du conte*, édition seuil, Paris, p. 29.

183 MASSART, R., 2004, « Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 82.

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. 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.

Des détails superficiels rituels se différencient dans les contes populaires à travers les pays. En revanche, P. DELARUE et M.-L. TENEZE¹⁸⁴ ont, de leur côté, souligné seulement l'universalité et la ressemblance des contes, comme tous ceux qui se sont intéressés au conte, dans l'introduction de leur catalogue lorsqu'ils ont écrit ;

Un grand nombre de contes se disaient déjà il y a des siècles et des siècles, parfois il y a des millénaires, parfois dans un insondable passé qui échappe à nos investigations (...) l'histoire du géant aveuglé par son captif qui, lui, échappe par ruse, a été notée en France, comme elle l'a été des centaines de fois, des pays scandinaves aux pays arabes et berbères et de l'Islande, l'Irlande et la Bretagne à la Corée, souvent sous forme plus complète, plus authentiquement populaire que celle qui dans l'Odyssée, a pour personnages principaux Ulysse et le cyclope Polyphème ... Ainsi, les empires ont croulé, les civilisations ont disparu, des révolutions politiques, religieuses, économiques et sociales ont bouleversé les Etats, mais les histoires qui charmaient le menu peuple et parfois les grands eux-mêmes au temps de Ramsès II, de Sémiramis et de la reine de Saba, (...), ont volé de lèvre en lèvre à travers le temps et à travers l'espace et vivent encore dans la mémoire de certains conteurs français.

Le conte représente donc la mémoire culturelle archétypale qui s'adapte au cours du temps et surtout se répète et resurgit malgré tout. Ainsi, l'auteur

184 DELARUE, P. et TENEZE, M.-L., 2002, *Le conte populaire français*, Maisonneuve et Larose, Paris.

veut simplement nous montrer que malgré les changements de situations, des pays et de sociétés à travers le temps, les contes restent toujours tels qu'ils sont partout dans le monde. Nous soutenons l'hypothèse qui dit que tous les contes sont les mêmes partout dans le monde, parce que les conditions de la vie de l'homme étaient les mêmes. Nous entendons par cela la terre, l'eau, l'air et le feu qui sont les quatre éléments nécessaires pour qu'une vie ou une civilisation naisse. Cette ressemblance est due à la nature de l'homme qui est le même dans toutes les sociétés. Par contre, H. KATSARAS¹⁸⁵ pense que *les similitudes des contes populaires (...) ne seraient que les réminiscences de mythes solaires nés en Inde, puis diffusés et transformés lors de la dispersion des Indo-européens à travers l'Asie et l'Europe*. M. HINDENOCH¹⁸⁶ a souligné cette universalité ainsi ; *Pour moi, il est clair depuis longtemps que les contes n'ont pas de nationalité, ni d'origine, ils se moquent des frontières, ils parlent toutes les langues. C'est donc une universalité qui s'applique à tous les contes*. De son côté, M. BARTHELEMY¹⁸⁷ estime que *le conte est universel, mais les conteurs sont des individus qui transmettent le conte*. En revanche, J. ZIPES¹⁸⁸ a donné la caractéristique de l'universalité aux contes de fées en disant que *les contes de fées pour enfants sont universels*. A première vue, nous pensons que cette universalité serait une raison satisfaisante pour la stabilité des contes. D'ailleurs la ressemblance entre les contes peut servir l'enseignant utilisant les contes populaires comme support pédagogique comme nous allons le voir dans la partie de l'exploitation des contes dans une classe de langue. Mais, malgré l'universalité des contes, C. VELAY-VALLANTIN¹⁸⁹ pense, en parlant des folkloristes de l'école finnoise, que les contes populaires peuvent subir des modifications ;

Ils supposent que les contes se transmettent sans transformations importantes, pendant des durées longues, de

185 KATSARAS, H., 2000, « Au fil des théories », *Le français dans le monde* N° 312, Hachette, Paris, p. 58.

186 HINDENOCH, M., 1999, « Les nouveaux conteurs d'aujourd'hui et leur acculturation », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 407.

187 BARTHELEMY, M., 1991, « Conte et identité : le conte, mode d'expression artistique au service de l'identité culturelle », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 375.

188 ZIPES, J., 1986, *Les contes de fées et l'art de la subversion*, Payot, Paris, p. 10.

189 VELAY-VALLANTIN, C., 1992, *L'histoire des contes*, Fayard, Paris, p. 13.

*génération en génération, tant qu'ils restent dans la même aire ;
dès qu'ils émigrent vers d'autres aires géographiques, ils se
modifient pour s'adapter au nouveau contexte culturel.*

Ce changement ou cette transformation, que subissent les contes, a donc un objectif précis, c'est le fait de s'adapter avec son nouvel environnement et son nouvel auditeur. C'est-à-dire pouvoir reprendre les traditions et les cultures du contexte dans lequel ils s'introduisent. D'après P. GORDON¹⁹⁰ *le conte peut être adapté selon les traditions et les coutumes de la société dans laquelle il est dit.* Cette idée confirme que les contes se ressemblent dans le fonds culturel, mais ils se différencient dans la forme et la présentation. Nous voyons que cette opération est la responsabilité du conteur, car le conte est en effet l'œuvre du conteur qu'il manipule à sa manière comme nous allons le voir ultérieurement. D'ailleurs, B. BETTELHEIM¹⁹¹ pense que *les conteurs successifs modifient l'histoire selon les questions posées par l'enfant, selon le plaisir ou la peur qu'il exprimait verbalement ou en se blottissant tout contre lui.* C'est donc une sorte d'adaptation pour les contes.

Concernant les contes de Perrault et à propos de l'adaptation, M. SEMONSEN¹⁹² pense que *ce ne sont pas des contes populaires, mais des adaptations très littéraires, largement expurgées et remaniées.* Ces adaptations forment un point d'appui pour saisir la culture populaire d'un peuple. Mais c'est une référence qu'on ne peut plus nier. D'ailleurs, Perrault s'est manifestement adapté à la société de son époque pour être reçu.

Finalement, nous proposons de conclure toutes ces définitions par celle qui a été faite par O. CARRÉ¹⁹³ qui, à nos yeux, fait un rappel général pour tout ce qui a été cité précédemment. Nous pouvons penser qu'elle caractérise le conte populaire ainsi ;

190 GORDON, P., 1993, *Essais : les vierges noires Mélusine, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis, p. 32.

191 BETTELHEIM, B., 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, Paris, p. 195.

192 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 9.

193 CARRÉ, O., 2002, « Avec un groupe de femmes en situation interculturelle Constructions du conte et constructions du groupe », in *Dialogue N° 156*, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, p.41.

Les contes appartiennent à la littérature orale, ensemble d'histoires ou de récits de courte durée produits le plus souvent par un groupe social et destinés à être transmis oralement et répétés dans les groupes sociaux de génération en génération. Ils sont le fruit d'un discours commun qui correspond à un mode d'appréhension du monde, à des connaissances partagées par tous, à un ensemble de représentations, ainsi qu'à la présentation des moyens d'action qui peuvent être mis au service de la reproduction sociale ou de la contestation. Bien que le conte soit un produit et un élément de la culture propre d'un groupe social, des homologues des contes se trouvent dans toutes les cultures.

Cela est une sorte de résumé qui rassemble presque toutes les caractéristiques du conte populaire comme la transmission orale, la parole commune à un groupe social ou bien l'existence de ce type de récit dans toutes les cultures. On constate que lorsque qu'une culture a formulé une fiction, elle ne disparaît pas, elle ne cesse de se transmettre avec des variations.

5.3. Le conte en tant que récit

Nous dégageons de toutes les définitions citées précédemment que le conte n'est qu'un récit qui comporte une succession logique d'événements. Mais le récepteur peut accéder à l'histoire à l'aide de cette succession, ce qui permet au récit de mettre l'histoire en forme logique et compréhensible. Et entre l'histoire et le récit, entre la succession des événements et leur présentation, il n'y a pas de coïncidence. Le récit, en ce sens, est la manière de raconter l'histoire. L. ICAR¹⁹⁴ pense que ;

Le récit est une parole adressée qui relève du discours dont les procédés peuvent être distribués selon trois groupes de problèmes :

194 ICAR, L., thèse 2001, *Le récit et le savoir*, Université de Montréal, p. 145, 146.

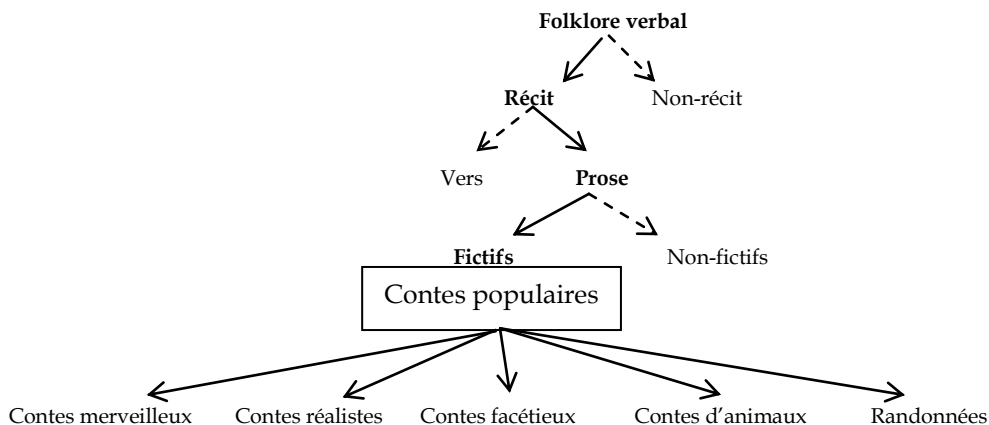
1. **Le temps du récit** où «s'exprime le rapport entre le temps de l'histoire et celui du discours». Cette différence permet de commencer le récit par la fin ou n'importe où, et à la syntaxe de mesurer ces différences.

2. **Les aspects du récit** permettent de mesurer le savoir du narrateur, celui des personnages et celui du récepteur. Est-ce que celui qui raconte en sait plus ou moins que les personnages ? Ils reflètent la relation entre le narrateur et l'histoire, la manière dont celui-là perçoit celle-ci. Le narrateur en sait plus que le personnage, c'est la vision par derrière; moins, c'est la vision du dehors; ou autant, c'est la vision avec. Ces aspects sont étudiés par Genette sous le terme de focalisation.

3. **Les modes du récit** concernent la façon dont le narrateur expose les événements. C'est le problème de la **mimésis** et de la **diégésis**, récit de paroles ou récit d'événements.

De plus, l'Encyclopédie Universalis¹⁹⁵ a donné trois critères qui suffisent à définir le conte comme un récit ethnologique qui sont : son oralité, la fixité relative de sa forme et le fait qu'il s'agit d'un récit de fiction.

Pour finir, nous empruntons à M. SIMONSEN, comme exemple, le schéma qui fait la différence entre ce qu'il a appelé folklore verbal et folklore non verbal. Ce qui nous intéresse seulement dans ce schéma c'est le folklore verbal qui est le suivant ;



¹⁹⁵ Encyclopédie Universalis, article « conte », sur la toile internationale.

En suivant ce schéma, nous pouvons dire que le conte populaire est un récit fictif en prose qui appartient au folklore verbal de la société. Nous pouvons remarquer aussi dans ce schéma qu'il y a aussi deux types de récit en prose : le premier type c'est le récit fictif auquel appartiennent le conte et le récit non-fictif. G. GENETTE¹⁹⁶ préfère, pour sa part, utiliser, pour le deuxième type de récit, un autre terme qu'il appelle le *récit factuel* en l'opposant au *récit fictionnel*. De plus, il nous donne une idée sur la typologie des contes populaires qui sera expliquée plus en détails par la suite.

Pour finir, nous nous permettons de résumer la définition du conte populaire comme un récit fictif qu'on raconte souvent oralement dont les personnages sont imaginaires et les lieux et le temps sont toujours indéfinis. Le héros du conte doit souvent affronter beaucoup d'obstacles, des épreuves que lui imposent ses ennemis (ogre, sorcier, des forces du mal, etc.). La fin est toujours heureuse où le bien triomphe sur le mal et le héros réussit à vaincre ses ennemis et obtient avec succès ce qu'il cherche.

5.4. Structure du conte

La structure du conte a été le sujet d'étude de plusieurs linguistes. Ces études ont été avancées grâce aux efforts du folkloriste russe V. PROPP qui est considéré comme le premier structuraliste à étudier les contes d'un point de vue morphologique. Nous allons exposer dans ce qui suit quelques études qui ont été faites sur la structure du conte. Pour ce faire, nous avons penché pour les études qui ont été élaborées par PROPP, GREIMAS, LARIVAILLE et ADAM, appartenant tous à des études structurales.

5.4.1. La structuration selon PROPP¹⁹⁷

Le folkloriste russe Vladimir PROPP structuraliste et ethnologue a passé une grande partie de sa vie à analyser la structure des contes fantastiques

¹⁹⁶ GENETTE, G., 1991, *Fiction et diction*, Seuil, Paris, p. 66.

¹⁹⁷ PROPP, V. 1970, *Morphologie du conte*, édition Seuil, Paris, p. p. 36-78.

russes. Il est le premier à analyser le conte merveilleux d'un point de vue morphologique. Il a donc appliqué ses études à un corpus très spécifique puisqu'il s'agit des cent contes merveilleux russes publiés par le folkloriste Afanassiev. Son analyse a donné naissance à trente et une fonctions. Ces trente et une fonctions ont été analysées par plusieurs auteurs parmi lesquels nous citons d'abord J.-M. GILLIG¹⁹⁸ qui pense qu'*on peut en conclure que la succession des fonctions n'est pas toujours identique et qu'elle ne constitue donc pas un obstacle.*

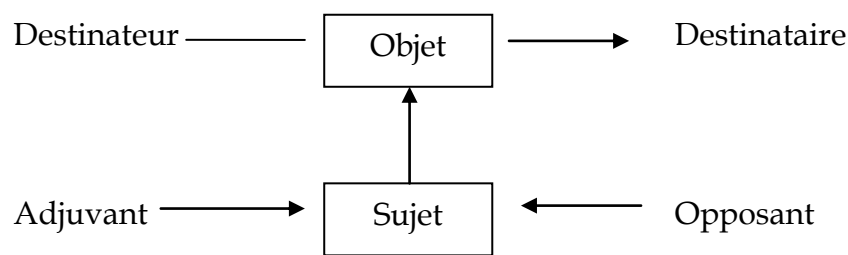
De toutes ses fonctions se dégagent six fonctions qui, à notre avis, peuvent effectivement s'appliquer dans l'analyse de tous les contes ;

1. Le héros, personnage principal, qui part en quête et réagit positivement aux épreuves du donateur pour gagner finalement l'objet de sa quête et il est récompensé à la fin.
2. L'objet de la quête ; il s'agit dans ce cas de la princesse, d'un trésor ou bien d'un objet d'une grande valeur qui peut être aussi une valeur symbolique.
3. Le mandataire qui envoie le héros en quête ou qui lui demande de l'aide ; c'est souvent le roi qui demande au héros de délivrer sa fille. Dans certains cas le héros peut être aussi le mandataire parce qu'il part lui-même, poussé par la curiosité et l'envie de découvrir un secret ou résoudre une énigme.
4. L'agresseur ; c'est celui qui commet le méfait, combat le héros et le poursuit jusqu'à ce que le héros triomphe. Il essaye de mettre les obstacles pour empêcher le héros d'accomplir sa tâche.
5. Le donateur ; c'est celui que le héros pourrait rencontrer dans son chemin et qui aide le héros dans sa quête en lui fournissant souvent un objet magique (auxiliaire magique).
6. L'auxiliaire magique est remis par le donateur au héros. Parfois cet objet l'aide à se déplacer rapidement (bottes, tapis volant, etc.) selon l'histoire du conte, à remporter la victoire, à se sauver de l'agresseur qui le poursuit et à accomplir la tâche difficile qui lui était confiée par le mandataire.

198 GILLIG, Jean-Marie, 1997, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, DUNOD, Paris, p. 38.

5.4.2. La structuration selon GREIMAS¹⁹⁹

À la lumière des études structurales de PROPP sur le conte russe, GREIMAS, qui est linguiste et sémioticien d'origine lituanienne, a continué l'analyse de la structure des récits. D'après lui, les personnages, selon PROPP, se définissent par les « sphères d'actions » auxquelles ils participent, ces sphères étant constituées par les faisceaux de fonctions qui leur sont attribués²⁰⁰. D'après T. TODOROV²⁰¹ un personnage sera « caractérisé » par ses actions. Ce sont alors les actions des personnages dans le récit qui déterminent le fonctionnement de l'intrigue. Pour s'expliquer davantage, GREIMAS définit six actants qui sont présentés dans le schéma suivant ;



Nous trouvons dans ce schéma six actants qui représentent la structure essentielle du conte. Le roi (**Destinateur**) qui donne sa fille (**Objet**) comme récompense à celui qui pourra (**Destinataire**) la délivrer et la sauver du danger. Le héros (**sujet**) qui sera le personnage principal de l'histoire, rencontrera dans son chemin, des ennemis (**Opposant**) qui font tout pour l'empêcher d'accomplir sa mission. Heureusement, il trouvera une aide extérieur (**Adjuvant**) qui lui portera secours pour vaincre son ennemi et réaliser son but. Pour éclairer davantage ce schéma, GREIMAS l'a appliqué dans le monde philosophique comme suit ;

Sujet..... *Philosophe ;*
Objet..... *Monde ;*
Destinateur..... *Dieu ;*

199 GREIMAS, A.-J., 1966, *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, p. 180.

200 GREIMAS, A.-J., 1966, *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, p. 174.

201 TODOROV, T., 1968, *Poétique*, Seuil, Paris, p. 34.

Destinataire..... Humanité ;
Opposant..... Matière ;
Adjuvant..... Esprit.

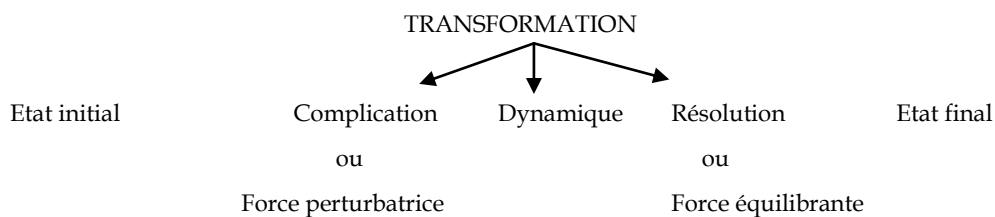
Les contes ont un style et une structure spécifiques qui les distinguent des autres discours. Cette spécificité est notamment représentée par la formule introductive, la formule de clôture et le développement qui les sépare. Ainsi I. GRUCA²⁰² parle de ces trois étapes, qui distinguent le conte, ainsi ;

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.

La première étape sert, d'après l'auteur, à préciser les buts que le héros se fixe ou bien que le roi ou son mandataire lui fixe et qu'il doit atteindre dans la dernière étape (situation finale). Le conte se construit au fur et à mesure que le héros avance dans les étapes codées du récit.

5.4.3. La structuration selon LARIVAILLE²⁰³

D'après Y. REUTER, P. LARIVAILLE rappelle les trois étapes de la structuration du récit. Il présente donc un schéma appelé *le schéma quinaire*, car il comporte cinq étapes dont trois essentielles à savoir : état initial, transformation et état final.



202 GRUCA, I., 2004, « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, p. 74.

203 Cité par REUTER, Y., 2000, *L'analyse du récit*, Nathan, Paris, p. 23.

Selon ce modèle, nous pouvons constater que l'auteur a défini le récit essentiellement comme la transformation d'un état initial en état final en passant par trois moments importants, c'est la complication « force perturbatrice », dynamique et résolution « force équilibrante ».

Nous pensons, d'après ce modèle que la complication ou la force perturbatrice est l'étape la plus importante, car elle déclenche les événements de la fiction. L'existence des autres étapes dépend naturellement de cette étape. Ensuite, elle est suivie d'un enchaînement logique des événements « dynamiques », qui sert à former l'histoire pour arriver à la résolution qui est la force équilibrante qui résout le problème du héros pour mettre fin à l'intrigue et prépare le terrain pour l'état final qui est comme une conclusion souvent heureuse de l'histoire ou du récit.

5.4.4. La structuration selon ADAM et REVAZ

Comme nous l'avons vu dans notre définition, le conte est un récit, nous préférons présenter la structure du récit faite par J.-M. ADAM et F. REVAZ²⁰⁴ dans son livre « *analyse des récits* ». Car ce choix nous permettrait plus tard d'adapter notre analyse des copies des étudiants. Ils donnent donc trois étapes pour la progression des récits : situation initiale, transformation et situation finale.

SITUATION INITIALE	TRANSFORMATION	SITUATION FINALE
Avant	Procès	Après
« Commencement »	« milieu »	« fin »

La situation initiale est marquée par la formule introductive qui sert à transporter l'auditeur dans un monde fictif, à l'éloigner de sa vie quotidienne pour qu'il puisse accepter de croire tout ce qui se passe dans le conte en franchissant le stade du monde imaginaire. Car l'histoire dans un conte

204 ADAM, J.-M. et REVAZ, F., 1996, *L'analyse des récits*, seuil, Paris, p. 55.

comporte des événements imaginaires qui ne pourraient pas bien évidemment se passer dans la vie réelle. N. BELMONT²⁰⁵ a dit concernant cela ;

Le conte s'inscrit entre les formules de début, qui annoncent les « mensonges », c'est-à-dire la fiction, et celles de fin, qui ont pour fonction le retour au monde réel. Ces formules sont là pour signifier la rupture entre deux univers celui de la réalité et celui de l'imaginaire.

Le fait que le conte soit de l'imaginaire c'est que dans les formules nous ne trouvons pas d'indice sur les lieux ou le temps. C'est toujours vague et sans précision. Ce qui nous le prouve c'est la formule par laquelle les conteurs commencent leurs contes. Nous citons ici les formules d'introduction des contes en arabe et dans le monde entier ;

كان ياماكان في قديم الزمان

(kan yama kan fy qadym azzaman)

Il était une fois

في يوم من الأيام

(fy yawm min alayam)

Il était une fois

Selon J.-M. GILLIG²⁰⁶ la formule « il était une fois » marque très souvent le début, mais tout conte peut également être introduit par une formulation qu'utilise l'énonciateur pour marquer le commencement de l'histoire. L'auteur pense qu'il y a encore d'autres formules introductives pour marquer le début d'un conte. Nous citons aussi, *au temps jadis ..., il y a bien longtemps...*, etc. Ces formules spécifiques du conte jouent donc le rôle d'un déclencheur, d'ouverture de la séquence dans un certain registre. D'après ADAM et REVAZ²⁰⁷, elles donnent à l'auditeur la possibilité de s'informer sur les constituants de la situation initiale : le temps (quand ?), sur le lieu (où ?), sur les agents (qui ?) et sur les événements (quoi ?). Par conséquent, dès que l'auditeur entend ces

205 BELMONT, N., 1999, *Poétique du conte*, Gallimard, Paris, p. 86.

206 GILLIG, J.-M., 1997, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, DUNOD, Paris, p.p. 9,10.

207 ADAM, J.-M. et REVAZ, F., 1996, *L'analyse des récits*, seuil, Paris, p. 52.

formules, il se rend compte tout de suite qu'il s'agit d'une histoire ancienne en se déplaçant sur un mode imaginaire. Elles ouvrent donc la porte à des nostalgies, mobilisent l'imagination, éveillent le rêve d'un ailleurs et d'un jadis merveilleux, chers à tous. Pour C. CARLIER²⁰⁸ *les premiers mots du conte renvoient au temps des origines, au monde perdu auquel nous n'avons pas accès*. M. SIMONSEN²⁰⁹ pense que dans le conte de fées, le temps et le lieu de l'action commencent par une formule qui situe le corps de l'histoire dans le « nulle part » de l'inconscient collectif. C'est donc un constant commun pour tous contes. Le temps du passé est un caractère essentiel de ces formules. C'est d'ailleurs le temps grammatical dans lequel elles s'écrivent. *Les premiers mots de la narration servent, dans la majorité des versions, à la placer dans un passé imprécis et lointain*, dit J.-P. PICHETTE.²¹⁰ Ces formules nous invitent à vivre dans un monde exemplaire où les bons ont toujours leur récompense et les méchants leur punition en finale. *L'ouverture du conte, c'est d'abord l'ouverture à tous les possibles*, estime C. PICARD²¹¹. Cela est la magie du conte c'est de pouvoir réaliser ce que nous ne pouvons pas le faire dans la réalité. C'est donc un moyen par lequel l'homme essaie de se consoler. C'est aussi une façon de réaliser ses rêves et ses ambitions. Quant à M. PATRINI²¹², elle confirme que les formules inaugurales font partie du rituel, elles ouvrent le monde du conte et privilégient un ordre différent de celui qui régit le quotidien des hommes.

D'ailleurs, D. REY-HULMAN dans un entretien réalisé par D. ROLLAND²¹³ cite les formules de l'ouverture et de clôture des contes en disant *qu'elles sont une façon d'annoncer que l'on va rentrer dans un autre monde, dans une autre mode de récit, dans une autre temporalité, celle du conte*. Ceci veut dire que le monde des contes est un monde à part et différent du nôtre. Par contre, C.

208 CARLIER, C., 1998, *La clef des contes*, ellipses, Paris, p. 41.

209 SIMONSEN, M., (1981), *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 95.

210 PICHETTE, J.-P., 1991, *L'observance des conseils du maître*, Les Presse de l'Université de Laval, Canada, p. 116.

211 PICARD, C., 2002, « Contes et thérapie », in *Dialogue* N° 156, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, p. 16.

212 PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 255.

213 ROLLAND, D., 2000, « Xème congrès de la FIPF 3000 professeurs en fête », in *Le français dans le monde*, N° 312, Hachette, Paris, p. 57.

CARLIER²¹⁴ n'est pas d'accord sur cette idée parce qu'il pense que *le conte ne nous entraîne pas ailleurs : il nous laisse dans notre monde, dont il inverse simplement les lois.*

Quant à la transformation, l'étape du milieu, elle sert à passer à la situation finale du récit. Selon ADAM et REVAZ²¹⁵ un simple écoulement temporel ne suffit pas pour passer de la situation initiale à la situation finale. C'est donc le héros du conte qui est le responsable de la transformation des actions dans le conte à la situation finale. Il est l'élément dynamique qui détruit l'équilibre de la situation initiale. Les deux auteurs rappellent le constat de TOMACHEVSKI qui dit ;

*Pour mettre en route la fable, on introduit des motifs dynamiques qui détruisent l'équilibre de la situation initiale. L'ensemble des motifs qui violent l'immobilité de la situation initiale et qui entament l'action s'appelle le nœud.*²¹⁶

Ainsi, le héros est animé par des motifs, définis par G. GENOT²¹⁷ comme le constituant narratif, que TOMACHEVSKI désigne comme nœuds ou bien il est poussé par des ambitions déterminantes pour qu'il accomplisse ses tâches et arrive à la dernière étape (situation finale) du conte. Finalement, le développement s'achève par l'introduction d'une force équilibrante que PROPP²¹⁸ appelle *réception de l'objet magique*. Cette force met en place le dénouement de l'intrigue qui a pour fonction de stabiliser la transformation.

En ce qui concerne la situation finale, elle se déroule dans une période aussi courte que l'introduction. Elle constitue aussi la phase de glorification du héros et qui montre que la vertu est toujours récompensée et les bons gagnent et les mauvais perdent. La clôture des contes se terminent généralement par une formule qui est souvent un moyen de faire quitter le monde fictif et de ramener

214 CARLIER, C., 1998, *La clef des contes*, ellipses, Paris, p. 35.

215 ADAM, J.-M. et REVAZ, F., 1996, *L'analyse des récits*, seuil, Paris, p. 55.

216 ADAM, J.-M. et REVAZ, F., 1996, *L'analyse des récits*, seuil, Paris, p. 56.

217 GENOT, G., 1990, *Grammaire et récit*, Editions Européennes Erasme, Paris, p. 114.

218 PROPP, V., 1973, *Morphologie du conte*, Seuil, Paris, p. 55.

l'auditeur d'un coup de baguette magique à la vie réelle. La même idée a été traitée par M. BUTOR²¹⁹ quand il dit ;

Les formules stéréotypées : « Il était une fois », « ils furent heureux et ils eurent beaucoup d'enfants », enferment le conte dans leur parenthèse, et signalent, à l'intérieur du récit perpétuel de l'adulte, le passage du véridique au féerique et inversement.

A la lumière de cela, nous nous permettons de dire que lorsque le conteur commence à raconter le temps s'arrête pour l'auditoire jusqu'à la fin du récit où la formule de clôture les ramène à la réalité de nouveau. J.-P. PICHETTE²²⁰ évoque les buts de la formule de l'introduction et de la fermeture de la même façon en disant ;

Autant la formule d'introduction a pour but d'indiquer l'intention du conteur d'amener temporairement son auditoire hors de la réalité, autant la formule de fermeture doit, après un dénouement heureux, favoriser la reprise du contact avec la réalité.

D'ailleurs, il y a de nombreux contes dont la fin prend la forme de jeux verbaux et des terminaisons rimées. Par exemple, en France nous pouvons trouver les formules suivantes ;

*Ils se marièrent et ils eurent beaucoup d'enfants
La nuit est venue, le coq a chanté et mon conte est terminé
Le conte est fini, je vais le placer sous l'arbre où je l'ai trouvé*

Quant aux pays arabes, nous pouvons distinguer plusieurs formules qui sont aussi utilisées pour conclure un conte. D'abord, il y a une formule commune presque à tous, car elle se dit en arabe classique qui est aussi celle de tous les contes ;

و عاشوا في سعادة و هناء

219 BUTOR, M., 2006, *Répertoire I*, sous la direction de M. CALLE-GRUBER, Edition de la Différence, Paris, p. 73.

220 PICHETTE, J.-P., 1991, *L'observance des conseils du maître*, Les Presse de l'Université de Laval, Canada, p. 123.

(wa eachw fy saeadaatin wa hana')

[Et ils ont vécu en bonheur et tranquillité]

Par contre, chaque pays peut aussi se distinguer par des formules propres à eux. Nous allons donner l'exemple de trois pays à savoir le Yémen, l'Égypte et la Syrie. Nous commençons par le Yémen où la plupart des contes se terminent ainsi ;

فان صدقنا فالصادق الله و ان كذبتنا استغفر الله

(fa'in s:adaqna fas:s:adiq allah wa 'in kadhabna astaghfir allah)

[Si nous avons dit la vérité c'est qu'Allah est véridique et si nous avons menti qu'Allah nous pardonne]

Cette formule se dit donc pour marquer la fin dans la plupart des régions au Yémen. C'est une phrase qui se compose de deux parties et nous pouvons remarquer que la fin des deux parties se conjuguent sur le même mot (الله) / Allah / ce qui fait une formule répétée. Nous remarquons qu'il y a dans cette formule une sorte de justification pour les mensonges (faits irréels) qui pourraient être dans le conte. Nous pouvons remarquer aussi que le conte au Yémen a subi l'influence de la religion. En Égypte, nous pouvons trouver une formule de clôture qui porte presque le même sens de la formule générale qui est citée en premier et qui se dit dans tous les pays. Mais elle est en dialecte égyptien. C'est aussi une formule rimée parce qu'il y a trois mots qui ont la même terminaison en (at).

و عاشوا في سبات و نبات و خلفوا صبيان و بنات

*(wa eachw fy **sabat** wa **nabat** wa khalifw s:ibyan wa **banat**)*

[Et ils ont bien et tranquillement vécu et ils ont eu des garçons et des filles]

Pour finir, nous allons aussi citer une formule qui se dit en Syrie et qui prend un autre sens, car il compte sur l'interaction avec l'auditeur ou il exige une réponse de la part des auditeurs (les enfants).

توته توته خلصت الحدوته, حلوه ولافتقوته

(twtah twtah khilis:at alh:adwtah, h:ilwah wala fatfwtah)

[tota tota le conte est fini, beau ou mauvais]

Cette formule demande donc aux auditeurs une réponse, parce qu'après avoir raconté le conte, le conteur leur demande si l'histoire leur a plu ou non. Dans ce cas, ils répondent en répétant l'un des derniers mots, soit beau soit mauvais. Et généralement, les enfants disent (طوره) / *h:ilwah* / ce qui veut dire beau.

En France, nous pouvons naturellement trouver des formules de clôture pour marquer la fin d'un conte. Nous allons en citer ci-après quelques une ; « *Trois petits tours et puis s'en vont, et ainsi finit l'histoire* ». La formule finale nous indique parfois que ce qui s'est passé après l'histoire principale s'est terminé, comme la formule suivante : « *Et s'ils ne sont pas déjà morts c'est qu'ils vivent encore* », ou bien comme celle du moulin à sel qui se trouvent au fond de la mer à savoir : « *Et à ce jour, le moulin à sel repose au fond de l'océan et n'a jamais cessé de moudre, et c'est pour cette raison que la mer est salée* ». Nous voulons signaler que la dernière formule existe dans la version arabe de cette histoire en raison de l'universalité de ce conte. Les formules d'ouverture et de clôture, d'après E. MONTELLE²²¹, font partie du paratexte quant elle dit ;

Le paratexte de l'orature est formé de toutes les marques qui semblent extérieures au conte, mais qui lui sont essentielles : formulette d'introduction ou de closure, couplet incantatoire, chant, musique, ...

Quant au récit selon Y. REUTER²²², il pense que *la distinction entre texte et hors texte constitue sans doute le principe de base de l'analyse interne des récits*. Par cela nous remarquons que le hors texte est un point commun qui unit les deux auteurs. La musique qui résulte, dans les contes, des répétitions des formulettes sert à mémoriser les mots et qui sont, d'après C. CARLIERS²²³ devenues célèbres. Et il cite d'ailleurs, la phrase que la femme de « *la Barbe-Bleue* » répète « *Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?* ».

221 MONTELLE, E., 1993, « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique N°78*, Metz, p. 114.

222 REUTER, Y., 2000, *L'analyse du récit*, Nathan, Paris, p. 8.

223 CARLER, C., 1998, *La clef des contes*, ellipses, Paris, p. 52.

5.5. Conte et littérature

La question sur la relation entre la littérature et le conte suscite toujours une grande polémique entre les spécialistes. Pour H. GOUGAUD et B. DE LA SALLE²²⁴ *l'oralité et la littérature ne sont pas inscrites dans le même ordre. L'une est visuelle, l'autre est sonore*. Certains disent que le conte populaire fait partie intégrante de la littérature et il y en a d'autres, comme nous l'avons signalé auparavant d'après ALBARADOUNY, qui essaient de séparer la littérature des contes et le déconseillent même à leurs disciples à cause de son langage courant. Quant à J.-M. ADAM²²⁵, il classe le conte comme une des formes littéraires du récit précisément parce que ce récit a été complètement reformulé pour l'écrit.

Nous pouvons trouver que la plupart des genres littéraires sont écrits ; romans, pièces de théâtre, poème, etc. Alors que le conte populaire est, d'après les définitions que nous avons vues, oral, de là vient la plus grande distinction à faire dans son rapport à la littérature. En effet, c'est en même temps cet aspect qui peut, à notre avis, les rapprocher l'un de l'autre, car le conte populaire peut se présenter sous forme écrite, et dans ce cas, il peut prendre les caractéristiques de la littérature et celle-ci peut emprunter, comme nous venons de le voir, la structure orale des contes. E.MONTELLE²²⁶ utilise pour ce genre de littérature *la littérature oralisée*.

Il est à noter qu'il y a actuellement plusieurs contes écrits qui proviennent de la littérature orale. Prenons l'exemple des contes de Perrault en France, les contes des frères Grimm en Allemagne et les Mille et Une Nuits au Moyen-Orient mais qui ont été réécrits à différentes époques. Ce point de vue vient donc soutenir l'idée que le conte populaire fait bel et bien partie de la littérature, et aide à dissiper l'opposition artificielle qui s'est instaurée entre le conte et la littérature dans son sens courant. La forme écrite des contes nous permet donc de bien les analyser, car la qualité du support écrit offre plus de possibilités aux

224 GOUGAUD, H. et DE LA SALLE, 2002, *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris, p. 134.

225 ADAM, J.-M. et REVAZ, F., 1996, *L'analyse des récits*, Seuil, Paris, p.12.

226 MONTELLE, E., 1993, « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique N° 78*, Metz, p. 113.

chercheurs. Il permet aussi de protéger la forme orale de la disparition. A ce propos H. GOUGAUD et B. DE LA SALLE²²⁷ pensent que *les emprunts de la littérature écrite à la littérature orale sont nombreux et nous permettent de suivre la trace d'un conte mais aussi l'évolution de l'intérêt pour cette forme écrite*. De plus, La littérature est, d'après P. OKEH²²⁸, *le reflet des faits, des événements et des idées dans les créations du langage appartenant à un groupe humain donné*. Si nous appliquons cette définition au conte populaire, nous trouverons que ce sont les fonctions du conte populaire car il reflète les événements et les idées d'un groupe humain et de leurs aspirations qui vivaient à un moment donné.

Dans l'enseignement, le conte populaire appartient à la littérature, parce qu'il comporte des éléments littéraires comme par exemple le type du texte, la rhétorique comme la comparaison, les contradictions, etc., ou bien l'étude des personnages. A ce propos, R. MASSART²²⁹ pense qu'un cours sur les contes pourrait ressembler un cours de littérature quand il dit ;

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 celle du schéma narratif, l'étude des personnages, le traitement des pronoms ou l'emploi des temps des conjugaisons, qui conduisent, bien entendu, à la littérature, qui préparent le terrain.

Bien que l'auteur écarte au début le rapprochement entre le conte populaire et l'enseignement traditionnel de la littérature, il montre vers la fin de cette citation que les objectifs visés par l'enseignement du conte peuvent aussi être convergents en enseignant la littérature.

227 GOUGAUD, H. et DE LA SALLE, 2002, *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris, p. 268.

228 OKEH, P., 1975, « Les origines et le développement de la littérature négro-africaine : un regard critique », in *Revue canadienne des études africaines*, N° 3, p. 410.

229 MASSART, Robert, 2004, « Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p.p. 80, 81.

5.6. Différents types de contes

Les contes populaires peuvent comporter plusieurs types. D'ailleurs, P. DELARUE et M.-L. TENEZE²³⁰ distinguent le conte sous forme de « nouvelle » en disant *qu'à la différence des contes merveilleux et des contes religieux, les contes sous forme de nouvelle ne font appel à aucun « facteur surnaturel » et « se situent entièrement à l'intérieur des limites de la réalité »*. Nous pouvons remarquer que ces trois types de contes sont regroupés sous le premier axe défini par M. SIMONSEN²³¹ dans « *le conte populaire français* » et auquel il en ajoute deux autres. D'après lui, les contes populaires s'alignent autour de quatre axes principaux.

A) *Contes proprement dits, dans lequel, il met les contes merveilleux, les contes réalistes ou les nouvelles, les contes religieux et les histoires d'ogres stupides.*

B) *Contes d'animaux. (avec métamorphose)*

C) *Contes facétieux.*

D) *Contes énumératifs ou « randonnées ».*

Selon V. PROPP²³² *la division habituelle des contes est celle qui les partage en contes merveilleux, contes de mœurs, contes d'animaux*. Mais E. MONTELLE²³³, pour sa part, donne cinq types de contes à savoir : *les randonnées, contes philosophiques et étiologiques, contes d'animaux ou conte facétieux, contes merveilleux et contes fantastiques*. Nous remarquons qu'il y a les contes d'animaux et les contes merveilleux qui représentent un point commun pour PROPP et MONTELLE. Et c'est d'ailleurs les deux types autour desquels se regroupent presque tous ceux qui ont fait la typologie du conte populaire comme nous allons voir dans la typologie du conte populaire au Yémen.

230 DELARUE, P., et TENEZE, M.-L., 2000, *Le conte populaire français : Contes-nouvelle*, Comité des travaux historiques et scientifiques, Paris, p. 9.

231 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 13.

232 PROPP, V. 1970, *Morphologie du conte*, édition seuil, Paris, p. 12.

233 MONTELLE, E., 1993, « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique N°78*, Metz, p.114 -116.

Dans une étude sur le conte populaire yéménite, parmi les rares études analytiques sur le conte populaire au Yémen, A. OTHMAN²³⁴ a donné d'autres types de conte populaire yéménite. En effet, nous pouvons considérer cette étude comme le noyau de l'étude « scientifique » dans ce domaine. Dans les pages suivantes, nous allons, à notre tour, essayer d'éclairer davantage cette typologie en la comparant à celle faite par d'autres auteurs.

5.6.1. Contes d'animaux

Le Yémen s'est distingué à travers les époques par sa verdure. Pour devenir un pays agricole, les Yéménites ont eu l'idée de construire des barrages, qui formaient le pilier essentiel pour les vieilles civilisations, afin de profiter au maximum de la pluie. Il est donc naturel que dans cette nature vivaient différentes sortes d'animaux. A cause de la cohabitation entre l'homme et l'animal, s'est instaurée une forte relation entre les deux ce qui a poussé l'homme à inventer des histoires et des contes pour célébrer cette relation. Cette relation a été notée par P. OKEH²³⁵ en parlant de l'Afrique noire de la façon suivante ;

Les animaux apparaissent non seulement dans les contes, mais aussi dans les mythes, les légendes et toutes les formes de la parole. Cela se comprend facilement si l'on se souvient que l'homme africain vit près de la nature, que les animaux entrent dans ses expériences quotidiennes et qu'il ne peut s'empêcher de s'en servir pour bâtir ses histoires, pour créer ses images, bref, pour cultiver son langage.

S. BATAH²³⁶ a souligné dans son livre que les contes animaliers ou les récits imaginaires ont commencé avec le début de la vie de l'Homme sur la

234 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa.

235 OKEH, P., 1975, « Les origines et le développement de la littérature négro-africaine : un regard critique », in *Revue canadienne des études africaines*, N° 3, p. 412.

236 BATAH, S., 2004, *Le conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, (éd arabe), comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, le Caire, p. 72.

terre. De plus, le Yémen a été, comme tout autre pays, marqué par de multiples croyances, parmi lesquelles il y a celles qui sont incarnées par des animaux comme par exemple, les taureaux, les serpents, les chouettes, etc. Dans ce sens, A. OTHMAN²³⁷ pense qu'il y a jusqu'aujourd'hui dans la culture populaire au Yémen, beaucoup de traces de ces croyances qui se pratiquent dans la société yéménite. Elle cite par exemple la tradition de l'implantation des cornes de taureaux sur les coins des grandes maisons pour les protéger contre les mauvais esprits. D'ailleurs, les cornes du taureau, selon les croyances yéménites empêchent les événements naturels comme les éclairs par exemple. C'est donc à partir de ces croyances qu'est née, chez les Yéménites, l'histoire imaginaire que la terre est placée sur la corne d'un taureau. Ce qui explique donc les tremblements de terre, c'est que le taureau, sur lequel se place la terre, a bougé. D'après le dictionnaire des symboles *le taureau évoque l'idée de puissance et de fougue irrésistibles. Il évoque le mâle impétueux et aussi le terrible Minotaure, gardien du labyrinthe.*²³⁸ Surtout, il évoque la planète Venus et la Terre et la forme du croissant de lune.

Comme les Yéménites ont des animaux qui leur sont porte-bonheur (le taureau), ils ont aussi des animaux qui leur sont porte-malheur comme les chouettes, les chats de couleur noire et les corbeaux. La référence au taureau vient d'une très ancienne culture pré-islamique.

En plus des animaux porte-bonheur ou porte-malheur que tout le monde connaît, les Yéménites ont inventé des animaux imaginaires ayant des capacités qui dépassent celles de l'Homme. Ces animaux sont tantôt représentés par l'homme lui-même tantôt par des animaux ou bien un mélange des deux. Parmi les personnages du mélange dans les contes nous citons *Aldajrah* ou le *Jarjout* dont nous allons parler en détails dans la partie concernant l'analyse.

Ce type de contes a pour principaux caractères des animaux domestiques et des bêtes sauvages qui sont généralement capables de parler. Ils ont ainsi les

237 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 56.

238 CHEVIER, Jean, GHEERBANT, Alain, 1983, *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris, p.929.

caractéristiques de l'Homme tout en gardant celles essentielles des animaux. En revanche, O. LEPLATRE²³⁹ déclare ;

La parole accentue et fait aboutir la similitude de l'homme et de l'animal toute en gardant en elle-même le signe de sa propre altérité dans le corps de l'animal et la trace du moment où la chimère est née.

L'auteur montre que les caractéristiques qui restent sont plutôt dans la parole elle-même. Ensuite, il pense que *l'animal parlant est une image primitive présentée comme un oxymore qui dit à la fois le même et l'autre, l'humain et l'inhumain dans une fonction commune à l'homme et à l'animal*²⁴⁰. Il est évident qu'un des plus grands plaisirs de l'enfance est d'écouter raconter par les parents ou les grands-parents ces histoires où les animaux se livrent à toutes sortes d'aventures. C'est pourquoi H. BEDIR²⁴¹ dit que ce type de contes donne l'impression qu'ils sont des contes pour enfants. D'après G. DURAND²⁴², les effets de l'image des animaux dans les contes aident les enfants à se familiariser avec les animaux. Le sujet de ce type se met généralement du côté des petits qui triomphent grâce à leur intelligence sur les grands connus par leur force. C. LEGUY²⁴³ célèbre dans un article publié sur la toile internationale ce constat en disant ;

Nombreuses sont les histoires mettant en scène le combat du petit rusé contre le pouvoir du plus fort. C'est le cas de la plupart des contes animaliers, qui ne sont pas toujours adressés aux enfants et peuvent parfois d'être assez subversifs.

Le fait de parler de se faire comprendre par l'homme est donc une des caractéristiques des contes d'animaux. Et nous pouvons trouver dans les contes

239 LEPLATRE, O., 2002, *Le pouvoir et la parole dans les Fables de la Fontaine*, PUL, Lyon, p. 65.

240 LEPLATRE, O., 2002, *Le pouvoir et la parole dans les Fables de la Fontaine*, PUL, Lyon, p. 65.

241 BEDIR, H., 2002, *L'effet de la littérature populaire sur la littérature moderne*, (éd arabe), Dar Alwafa, Alexandrie, p. 64.

242 DURAND, G., 1992, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, p. 71.

243 LEGUY, C., « Geneviève Calame-Griaule, contes tendres, contes cruels du Sahel nigérien », <http://etudesrurales.revues.org/document3021.html>.

populaires yéménites beaucoup de contes de ce type. C. M. BATA²⁴⁴ pense que les contes où l'homme parle la langue des animaux peuvent montrer le rapport qui existe entre l'homme et la nature. Nous allons donner comme exemple un conte de tradition yéménite qui était cité tout d'abord par A. ABDO dans son recueil (حكايات و أساطير يمنية) / *h:ikayat wa 'as:at:yr yamanyah* / « contes et légendes yéménites ». D'abord il avait comme titre (جليد أبو حمار) / *jolayd 'abw h:imar* / « petite peau d'âne ». Le héros de ce conte s'est enfui avec sa sœur en prenant son cheval qu'il appelait (ابن هادي) / *Ibn hady* / « le fils de Hady » après avoir refusé l'ordre de son père de tuer sa sœur. Car les prévoyants ont dit que la naissance de cette fille apporterait le malheur à la famille et elle entraînerait la mort de son frère. En route, il a rencontré deux petits tigres dont il a donné au premier le nom de (قلبي) / *qalby* / « mon cœur » et au deuxième (فؤادي) / *fw'ady* / « mon âme ». Dès que le héros de ce conte prononce la phrase suivante ; (قلبي فؤادي حصان ابن هادي دقوا الوادي) / *qalby fw'ady h:is:an ibn hady doqw alwady* / « mon cœur, mon âme, fils de Hady parcourons la vallée » tous les quatre courent ensemble et forment une bonne équipe. Ils chassent ensemble et ils combattent ensemble, ils l'ont même aidé dans son combat contre les cavaliers du sultan qui avaient enlevé sa sœur pour qu'elle se marie avec le sultan.

Ensuite, il y a encore, dans ce conte, une autre scène qui montre la forte relation qui s'instaure entre l'homme et l'animal. Il s'agit cette fois du cheval du héros (ابن هادي) / *Ibn hady* / le fils de Hady qui s'est abstenu de manger et de boire après que (جليد أبو حمار) / *jolayd 'abw h:imar* / petite peau d'âne était tombée et avait perdu connaissance. Ce cheval a réussi donc à ramener le héros jusqu'à l'étable du sultan. Après la guérison, le héros a décidé de se venger de sa sœur et du sultan. Pour cela, il s'est caché sous une peau d'âne d'où vient le titre du conte, mais le cheval l'a reconnu. Finalement le cheval s'est mis à manger pour reprendre ses forces et ils ont tous les quatre réussi à vaincre le sultan en tuant aussi sa sœur.

Cette histoire nous montre donc qu'il y a des animaux qui agissent avec

244 BATA, C. M., DEA 2000, *La pratique de la littérature en classe de FLE : perspective de conte, le cas de l'institut des langues de Maputo*, Université de Franche-Comté, Besançon, p. 67.

l'homme sans parler. A ce type de contes animaliers A. OTHMAN²⁴⁵ a ajouté un deuxième, c'est le conte dont les animaux parlent entre eux. Dans ce deuxième type les animaux forment un monde entier comme le nôtre dont nous trouvons les tromperies et les combats. Ces contes comportent une morale et un enseignement. Il existe pour ce deuxième type un recueil très célèbre de contes animaliers intitulé (كليلة و دمنة) / *kalylah wa dimnah* / Kalila et Dimna. Ce qui est répandu, c'est que ce recueil a été traduit du persan par IBN ALMOQAFFA. Mais il y a une hypothèse qui dit que c'est ce même auteur qui l'a écrit car il voulait mettre en évidence sa vision et sa pensée pour la politique. Ce recueil est l'œuvre la plus importante pour cet auteur. Ce qui distingue cette œuvre c'est que ses personnages sont des animaux. Le fait de donner aux animaux le rôle des hommes était nouveau et c'est cette raison sur laquelle se sont basés les partisans de la deuxième hypothèse.

Ceux qui pensent que l'origine de ce livre est d'origine indienne, racontent que le roi « *Dabshalime* » de l'Inde voulait faire une œuvre qui reste à travers l'Histoire. Pour ce faire, il a fait appel à un philosophe qui s'appelait « Baydaba » et auquel il a confié ce travail. Comme ce roi était injuste dans son royaume, ce philosophe a voulu, par cette œuvre, lui montrer d'une façon indirecte qu'il doit changer sa manière de gouverner. Pour cela, il a utilisé les animaux comme personnages pour qu'il puisse librement critiquer le roi. Ce type de critique est commun à de multiples pays, (la Fontaine en France).

Ce type de conte est, d'après certains, difficile à classer. D'ailleurs, P. DELARUE et M.-L. TENEZE²⁴⁶ pensent que tous les contes qui mettent en scène des personnages animaux ne sont pas forcément des contes d'animaux. Car les animaux sont des éléments essentiels dans d'autres types de contes. Ils interviennent dans les contes de fées, les contes merveilleux, ... etc. C'est ce que M. SIMONSEN²⁴⁷ a évoqué en disant ;

245 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 58.

246 DELARUE, P. et TENEZE, M.-L., 2002, *Le conte populaire français*, Tome troisième, Maisonneuve et Larose, Paris, p. 46.

247 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 13.

Cette catégorie est particulièrement difficile à justifier en théorie, puisque les animaux jouent souvent un rôle très important dans les contes merveilleux, et que certains contes facétieux existent sous plusieurs formes, les uns avec des humains, les autres avec des animaux comme protagonistes.

Ceci est donc vrai, mais nous pouvons dire aussi qu'il y a des contes dont les animaux ne sont qu'un moyen qui aide le héros à accomplir sa mission. Mais les contes dans lesquels les animaux sont eux-mêmes les héros, sont ce que nous pouvons appeler les contes d'animaux comme dans les fables de la Fontaine ou le livre Kalila et Dimna dont la morale fait surgir la face humaine.

5.6.2. Contes des croyances populaires

Les Yéménites ont des croyances et des convictions populaires qui sont gravées dans leur mémoire culturelle ancestrale. Et c'est le conte populaire qui joue le rôle essentiel et le plus important pour approfondir ces idées dans la société. Parmi les convictions des Yéménites nous citons les suivantes ;

1. L'existence de gens invisibles dans la maison qui vivent en dessous. Ces gens représentent exactement la famille vivant ensemble dans un foyer en nombre et en genre. C'est-à-dire qu'il y a pour chaque individu de la famille principale un membre qui lui ressemble et qui fait les mêmes actions que son ressemblant (son double). Parmi les histoires que l'on raconte, les enfants doivent dormir tôt le soir pour ne pas faire de bruit et déranger les gens qui vivent en dessous. Cette idée ressemble à celle de P. GORDON²⁴⁸ quand il parle des Vierges Noires qui avaient cette couleur parce qu'elles vivaient dans les ténèbres noirs comme les maîtres du monde souterrain, lieux anciens d'initiations archaïques ;

Les Mères Noires avaient cette couleur pour le même motif que les maîtres du monde souterrains (Hadès, Pluton, le Dispater, Balor, etc.) la possédaient eux-mêmes : parce qu'ils siégeaient

248 GORDON, P., 1993, *Essais : les vierges noires Mélusine, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis, p. 1.

dans les ténèbres, non au figuré, mais au sens plein et propre du mot, la caverne initiatique se trouvent plongée dans le noir le plus complet.

Cette citation confirme l'idée qu'il y a un monde souterrain d'initiation à l'instar de notre monde dont le système est généralement matrimonial. Et l'idée que les Yéménites ont, c'est que la famille se compose de la femme et des enfants. Cette femme est d'ailleurs appelée (جارة البيت) / *jarat albayt*/ la voisine de la maison. Ce monde est un monde féerique dont la femme est la plus forte, c'est pourquoi nous trouvons dans les contes de fées que c'est la femme qui demande le mariage à l'homme. P. GORDON²⁴⁹ pense que cette différence sert à distinguer le monde féerique du monde humain. Il commente la supériorité de la femme en disant qu'elle provient des traces des civilisations matriarcales. Par ailleurs, il se demande *comment un simple mortel oserait-il se proposer comme époux à une femme d'une essence supérieure ?* (anciennes initiations féminines dans les grottes néolithiques).

2. La croyance en les chiffres comme le sept ou le trois. En ce qui concerne le chiffre sept, nous en avons déjà parlé précédemment. Nous donnons cette fois-ci un exemple des croyances pour le chiffre trois. Quand on fait un mauvais rêve, le matin au réveil et avant de quitter son lit, on doit cracher trois fois du côté gauche. Cette action empêche la réalisation de ce mauvais rêve. P. GORDON²⁵⁰ évoque le chiffre trois en disant ;

Cette ternarité nous rappelle que la Mère Divine était un en trois, ce que marque l'antique légende de Méduse et de ses sœurs qui n'avaient à elles trois qu'un œil et qu'une bouche. (...) Ce nombre trois des acteurs est fréquent dans les scénarios initiatiques.

D'ailleurs, nous pouvons trouver beaucoup de contes yéménites comportant les chiffres sept et trois. Pour le sept nous citons le conte de

249 GORDON, P., 1993, *Essais : les vierges noires Mélusine, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis, p. p. 23, 24.

250 GORDON, P., 1993, *Essais : les vierges noires Mélusine, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis, p. p. 53, 54.

(الجرجوف) *Aljarjouf*, « le Jarjouf » qui ressemble au conte français la « *Barbe-Bleue* », dans lequel le Jarjouf interdit à sa femme d'entrer dans la septième chambre. Quant au chiffre trois, nous avons tendance à citer le conte de (وريقة الحناء) / *worayqat al h:inna* / « Feuillet de henné » dans lequel la vieille femme conseille les deux filles d'aller vers les trois fontaines dont la première leur fait un clin d'œil et les appelle pour qu'elles s'y baignent tandis que l'eau de la deuxième stagne et ne coule pas vers elles. L'idée que porte cette première fontaine existe aussi chez G. DURAND²⁵¹ quand il dit qu'il y a inversion dans le sens du point de vue humain au point de vue divin, et qu'aux yeux de Dieu les valeurs sont renversées, comme dans les rêves. D'ailleurs, le chiffre trois représente, dans la mythologie, les trois déesses qui président la destinée des hommes. D'après A. MAURY²⁵² *les trois parques portaient le nom de Nona, Decima et Parca.*

3. La possibilité de guérir la personne malade en sacrifiant, à la suite de la demande de l'homme auquel on demande la guérison, un animal bizarre même si cela n'existe plus au Yémen sauf dans quelques villages. Ces traditions sont particulièrement liées à la visite des marabouts et des hommes dits religieux, qui exigent que les malades doivent, pour la guérison, leur apporter ces étranges demandes.

4. Les miracles des pieux qui sont considérés chez les Yéménites comme une source essentielle de leur vie de tous les jours. Parmi les pieux les plus célèbres au Yémen nous citons (أحمد ابن علوان) Ahmad Ibn ALWAN dont le temple se trouve dans la ville de Taïz et (العيدروس) ALAYDARWOS dans la ville d'Aden et auxquels se réfèrent les Yéménites dans la majorité de leurs actions. H. LOQMAN²⁵³ parle de certains miracles de ces pieux dont les simples gens croient qu'ils sont vraiment arrivés. Comme le ciel qui a fait tomber du lait au lieu de la pluie.

251 DURAND, G., 1992, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, p. 237.

252 MAURY, A., 1994, *Les fées du moyen-âge : recherches sur leur origine, leur histoire et leurs attributs*, Editions Savoir pour Etre, Bruxelles, p. 23.

253 LOQMAN, H., 1988, *Légendes de l'histoire du Yémen*, Dar almassirah, (éd arabe), Beyrouth, p. 178.

Ce sont donc quelques convictions auxquelles croient les Yéménites et ils racontent des histoires à leur sujet. Ces traditions populaires sont, selon A. OTHMAN²⁵⁴, encore pratiquées jusqu'à nos jours comme le déguisement qui se pratique dans certaines régions yéménites pendant les fêtes comme partout dans le monde (carnaval)

5.6.3. Contes des proverbes et des expériences

Nous avons déjà cité dans la partie consacrée aux proverbes que ceux-ci ont aussi toujours une histoire comme origine. En effet, ce type de conte a une grande popularité dans les villages et surtout chez les personnes âgées. Au Yémen, nous remarquons que quand on dit un proverbe, souvent on raconte son histoire pour donner de l'ambiance à la situation. Nous citons un proverbe yéménite qui se dit souvent avec son histoire :

صليت لك تقرب

(s:alayt lak tiqrob)

« ai-fait-la-prière-je pour-toi tu-te rapproches »

[J'ai fait la prière pour que tu t'approches]

L'histoire de ce proverbe c'est qu'il y avait, dans le désert, un voleur qui a vu de loin un voyageur. Pour que ce dernier ne s'enfuit pas, le voleur a fait semblant de faire la prière. Quand le voyageur a vu le voleur faire la prière, il s'est rassuré et il a continué son chemin. Dès qu'il s'est approché du voleur, ce dernier a arrêté la prière et il l'a attrapé pour le tuer. Le voyageur lui a rappelé qu'il faisait la prière. Mais le voleur lui a répondu par cette phrase (*صليت لك تقرب*) « j'ai fait la prière pour que tu te rapproches » et cette phrase est devenue un proverbe qui se dit pour celui qui utilise la religion pour des fins personnelles. Il est à noter que ce type de contes est souvent lié à des personnalités populaires très célèbres. Parmi ces personnalités celles que nous avons déjà citées précédemment comme (*علي بن زايد*) Ali BEN ZAYED auquel ALBARADOUNY a consacré tout un chapitre en l'appelant « le sage du Yémen » dans son

254 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 66.

intéressant livre (فنون الأدب الشعبي في اليمن) / *fonwon al'adab alchaeby fy alyaman* / « les arts de la littérature populaire au Yémen ». Sans oublier aussi (الحميد بن منصور) Alhomayd BEN MANSOUR qui a eu aussi une grande influence sur la culture populaire yéménite.

5.6.4. Contes énigmatiques

Puisque l'énigme joue un rôle important dans le fonctionnement heuristique du cerveau, le conte énigmatique l'est aussi. En plus de cela, le conte « énigmatique » comporte d'autres éléments qui attirent l'attention de l'auditeur comme l'imagination et la fiction. En effet, ce type de contes ne se limite pas à ces deux tâches seulement, mais il essaie aussi de montrer la sagesse de ceux qui ont la capacité de résoudre l'énigme. D'après S. BATTAH²⁵⁵ l'énigme forme, dans le conte, l'axe principal autour duquel tournent les événements. C'est aussi un motif pour l'accélération de l'action dans le conte. A. YONIS²⁵⁶ pense que les énigmes sont les moyens préférés des populations pour exprimer leur mécontentement et leur opposition envers l'injustice qu'elles subissent de leurs gouvernants. On s'exprime donc à mots couverts comme l'a fait aussi La Fontaine en France.

5.6.5. Contes facétieux

Ce type de contes était généralement pratiqué dans les palais des rois, car l'objectif principal du conteur est d'extirper le roi et son entourage de l'ennui et la tristesse. Ils prennent essentiellement les blagues comme sujet et comportent aussi des leçons de morale d'une façon satirique. A OTHMAN²⁵⁷ pense que ces types de contes sont pleins de fantaisies, de bêtises et d'exagérations. C'est pourquoi ils sont le sujet préféré des veillées aux villages après une longue

255 BATTAH, S., 2004, *Le conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, (éd arabe), comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, le Caire, p. 80.

256 Cité par OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 71.

257 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 73.

journée de travail dans les champs. Quant à M. SIMONSEN²⁵⁸, il évoque les contes facétieux de la manière suivante :

Ce type de conte, le plus abondant, regroupe toutes sortes de récits bien différents.

- *récits qui se moquent des riches, des puissants et des institutions établies. Ils ont souvent pour héros des humbles qui conquièrent leur place au soleil grâce à leur débrouillardise ;*
- *récits qui se moquent des faibles, des infirmes, des sots, des étranges ou simplement des habitants d'une région voisine considérés traditionnellement comme stupides ;*
- *récits qui se moquent des valeurs officielles : honnêteté, piété, chasteté, ardeur au travail et mettent en scène prêtres débauchés, femmes infidèles, maris cocus, etc. ;*
- *récits scatologiques ;*
- *hâbleries, histoire décrivant des exploits de chasse, de pêches, etc., ou des pays de cocagne manifestement mensongers.*

En réalité, ce type de contes ludiques est très répandu au Yémen et nous pouvons en trouver beaucoup dans la tradition populaire yéménite. D'ailleurs, les personnages de ce type de contes peuvent être des animaux comme dans le conte (الغزلان الثلاث) / *alghozlan althalath* / « les trois gazelles ». De plus A. OTHMAN²⁵⁹ les caractérise ainsi ;

*للحكايات المرحية طابع يتسم بالجرأة و الشفافية, و طرق باب بعض المسكوت عنه,
خصوصا تلك الحكايات التي يكون فيها النبل امرأة, قد تكون الأفعال فيها خادشة
بعض الشيء لدعاة الأفكار التقليدية الذكورية و الدينية, مثل حكاية "نكاه امرأة" و
"اختبار" و "الولد النبيه".*

[Les contes facétieux se caractérisent par l'audace et la transparence et ils touchent à certaines choses sur

258 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. p. 13, 14.

259 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p.74.

lesquelles on ferme les yeux, surtout ceux dont le héros est une femme. les événements sont hors norme, selon les partisans des idées traditionnelles masculines et religieuses, comme le conte de « l'intelligence d'une femme », « test » et « le garçon attentionné ».]

Nous n'insistons pas davantage, mais nous pouvons dire qu'ils relèvent d'une tournure d'esprit particulier plein de concision.

5.6.6. Contes de fées

La tradition populaire yéménite est pleine de contes de ce type. D'ailleurs, les fées portent différentes appellations. Chez les Yéménites les fées font partie du monde des Djinns, parce qu'elles ont des capacités surnaturelles par lesquelles elles portent secours au héros. D'ailleurs, Victor HUGO²⁶⁰ parle de ces espèces dans son poème intitulé « *les Djinns* », dont nous citons ici un extrait :

Dieu ! la voix sépulcrale
Des Djinns !...- Quel bruit ils font !
Fuyons sous la spirale
De l'escalier profond !
Déjà s'éteint ma lampe ;
Et l'ombre de la rampe,
Qui le long du mur rampe,
Monte jusqu'au plafond.

C'est l'essaim des Djinns qui passe,
Et tourbillonne en sifflant.
Les ifs, que leur vol fracasse,
Craquent comme un pin brûlant.
Leur troupeau lourd et rapide
Volant dans l'espace vide,

260 HUGO, V., 2000, « Les Djinns », in *Les Orientales, les feuilles d'automne*, librairie générale française, p. p.164, 165.

Semble un nuage livide

Qui porte un éclair au flanc.

La société yéménite en tant que société musulmane, croit en l'existence des Djinns car ceux-ci ont été évoqués dans le Coran. Il y a même une sourate tout entière qui leur est consacrée qui s'intitule (سورة الجن) /swrat aljin/ « la sourate des Djinns ». Nous en citons quelques versets :

قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا (1) يَهْدِي إِلَى
الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَمْ نُشْرِكْ بِرَبِّنَا أَحَدًا (2) وَأَنَّهُ تَعَالَى جَدُّ رَبِّنَا مَا اتَّخَذَ صَاحِبَةً وَلَا وَلَدًا
(3)

[Dis : « Il m'a été révélé qu'un groupe de djinns prêtèrent l'oreille, puis dirent : « Nous avons certes entendu une Lecture (le Coran) merveilleuse [1], qui guide vers la droiture. Nous y avons cru, et nous n'associerons jamais personne à notre Seigneur [2]. En vérité notre Seigneur - que sa grandeur soit exaltée - ne s'est donné ni compagne, ni enfant! [3].]»²⁶¹

En lisant ces versets, nous pouvons constater que les Djinns sont divisés en deux groupes ; un groupe croyant et le deuxième non croyant. A cette idée s'associe aussi S. BATTAH²⁶² en disant que les Djinns, dans les contes populaires se divisent en deux groupes, le premier est croyant et gentil qui aime faire de bonnes choses, par exemple aider le héros pour accomplir sa mission. Tandis que ceux qui appartiennent au deuxième groupe sont non croyants et méchants. Leur but principal est de s'opposer au héros et d'y mettre des obstacles. Pour ce type de contes M. SIMONSEN²⁶³ préfère utiliser le terme « contes merveilleux » et il pense donc que les contes merveilleux ont une structure assez complexe parce qu'ils comportent des éléments surnaturels non

261 *Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, 1995, Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah, p. 572.

262 BATTAH, S., 2004, *Le conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, (éd arabe), comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, le Caire, p. 76.

263 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 13.

chrétiens (enchanteurs, métamorphoses, objets magiques, etc.) liés à la magie.

En comparant la division du conte populaire yéménite faite par A. OTHMAN avec le schéma de M. SIMONSEN que nous avons cité précédemment, nous trouverons trois types de contes en commun, à savoir : le conte merveilleux (conte de fées chez OTHMAN), le conte d'animaux et le conte facétieux.

5.7. Fonctions du conte

Nous avons vu que la littérature orale pourrait remplir de nombreuses fonctions dans la société : initiation, éducation, distraction, etc. Le conte, est plus particulièrement le miroir de la société, il souligne les mentalités, révèle les croyances et valorise certaines conduites bénéfiques à la vie harmonieuse du groupe ou aux représentations qu'ils s'en font.

Les contes ne sont pas récités pour ne rien dire. Ils ont sûrement des buts et des fonctions qui peuvent servir à la fois la société et les individus. V. PROPP²⁶⁴ dit *Par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue. Ce personnage a donc une action et agit en vue de transformation*

Il prévoit donc trente et une fonctions dans le conte merveilleux, comme nous l'avons déjà dit, commençant par l'éloignement du héros et finissant par le mariage comme récompense. Ces fonctions étaient le résultat de l'analyse d'une centaine de contes russes. Il a établi une structure morphologique de ce type de récits. Par contre, PROPP²⁶⁵ dit que nous pouvons trouver des contes qui ne font pas partie de cette classification ;

Nous devons encore noter que certaines actions des héros des contes ne se soumettent pas, dans tel ou tel cas isolé, à notre classification, et ne se définissent par aucune des fonctions citées.

264 PROPP, V. 1970, *Morphologie du conte*, édition seuil, Paris, p. 31.

265 PROPP, V. 1970, *Morphologie du conte*, édition seuil, Paris, p. 79.

Les fonctions, d'après PROPP, portent donc sur les actions des personnages dans l'histoire, alors que nous pouvons, à notre tour, distinguer d'autres fonctions pour les contes. Ces fonctions prennent en compte tout le conte comme une entité et elles peuvent ainsi être dans la société ou bien dans l'enseignement. Mais ce qui nous intéresse, en tant qu'enseignant de français langue étrangère, c'est la fonction du conte populaire dans l'enseignement des langues et qui sera traitée en détails au cours de notre présente recherche. Nous allons donc essayer de voir quelles sont les possibilités que le conte populaire, en tant que support pédagogique, offre aux apprenants des langues. Nous allons donner dans ce qui suit une idée sur ces deux fonctions.

5.7.1. Fonctions dans la société

Si la fable est avant tout une leçon morale, le mythe une explication du monde, le conte populaire, lui se donne pour but premier de divertir. Mais les contes ne se récitent pas simplement pour les divertissements. Il faut souligner qu'il existe un lien étroit entre le conte, quel qu'il soit, et la société dans laquelle il s'insère, dans la mesure où il est le produit de l'imaginaire populaire et par là il transporte avec lui des valeurs culturelles de cette même société. Ce lien peut être observé dans la fonction attribuée au conte. Il faut dire que dans plusieurs sociétés, le conte fonctionne comme matrice sociale, avec laquelle l'enfant commence peu à peu à s'intégrer dans le monde qui l'entoure. Dans le cas de la situation au Yémen, l'enfant est généralement bercé par des contes qui lui sont racontés dès sa plus petite enfance à la maison, puis ils les retrouveraient à la maternelle et en suite, peut-être à l'école.

D'ailleurs, la plupart des gens se sont mis d'accord sur le fait que le conte peut avoir des multiples fonctions parmi lesquelles nous en distinguons quelques-unes ;

1- le fait de raconter des contes dans la famille renforce les liens familiaux parce qu'il crée une ambiance conviviale lors de la veillée. C'est aussi une occasion dans laquelle se rassemblent tous les membres de la famille petits et

grands côte à côte. Par les contes les enfants peuvent aussi avoir une sorte d'assurance familiale et de rattachement linguistique à la famille.

2- par le conte, la famille ou le conteur peut apporter aux enfants une sorte d'éducation ou bien d'enseignement, l'anthropologue G. CALAME-GRIAULE²⁶⁶ dit ;

L'enseignement traditionnel utilise la littérature orale pour donner aux jeunes des leçons de comportement, pour leur inculquer les connaissances relatives par exemple au milieu naturel ou à l'histoire de leur groupe.

À partir de cette fonction, nous nous apercevons que le conte remplaçait auparavant les écoles. D'ailleurs, La famille était considérée comme la source principale pour la morale, ce qui était pratiqué au Yémen jusqu'au début des années soixante.

3- conserver les traditions et les coutumes de la société, parce que les contes contiennent bien évidemment les traditions qui étaient en usage à l'époque où se déroulaient les événements du conte. Ainsi elles se transmettent d'une génération à l'autre tant que le conte existe. En plus G. CALAME-GRIAULE²⁶⁷ pense qu'à côté de la fonction de distraction, la société peut, par le biais du conte, aborder des sujets très sensibles ;

Le ton satirique plutôt que moqueur de nombreux récits traditionnels est une manière cachée et indirecte de mettre en questions les problèmes que la société n'a jamais pu résoudre de manière satisfaisante et que ses membres ne cessent de se poser, génération après génération.

Par contre, B. DUBORGEL²⁶⁸, en se mettant dans le rang opposé à la pédagogie des contes, donne quelques critiques sur l'influence du conte sur les

266 CALAME-GRIAULE, G., 1991, *Le renouveau du conte*, CNRS édition, Paris, p. 16.

267 Cité par AGYEI-KYE, K. L., thèse 2005, *Le conte akan : une étude sémio-linguistique*, Université de Franche-Comté, Besançon, p. 16.

268 DUBORGEL, B., 1992, *Imaginaire et pédagogie*, Privat, Toulouse, p. 48.

enfants ;

Les contes, loin de préparer l'enfant à la vie, le détournent du réel, l'enferment dans sa disposition naturelle à manipuler des chimères. Ils entretiennent l'enfant dans une représentation et une existence gouvernées par les notions de rêveries, de fiction et de plaisir au lieu de l'initier à la connaissance objective de la réalité et à l'action volontaire ; (...) ils renforcent la propension enfantine aux « explications » magiques du monde et à la superstition. Ils fonctionnent comme obstacles au développement de la rationalité de l'enfant. Enfin, et de surcroît, nombre de contes comportent des épisodes jugés douteux tant au niveau de leur forme qu'à celui de leur contenu : grossièretés, formules plus ou moins ésotériques, jeux de passion, passages cruels, violents ou sanglants, etc.

De ce passage, nous pensons que l'auteur a mis l'accent sur le côté cruel de l'imaginaire en négligeant les autres côtés censés apporter les conseils et la moralité. D'ailleurs, c'est le cas de la citation précédente empruntée à CALAME-GRIAULE qui a expliqué les profits que nous pouvons tirer de l'utilisation des contes populaires. Nous pensons qu'il faut voir plutôt ces aspects. Il est donc préférable de faire une sélection de contes selon l'âge de l'enfant. Autrement dit, faire un classement pour les contes, c'est-à-dire ne pas donner aux petits enfants les contes qui les éloignent trop de la réalité. Et au fur et à mesure, on adapte le contenu selon l'âge du public concerné. A.-L. TESSONNEAU²⁶⁹ nous confirme l'existence des fonctions sociales dans les contes populaires en disant que *les fonctions sociales du conte qui vont de la transmission des valeurs culturelles, langagières, sociales à leur utilisation dans l'enseignement*. Ceci montre que les savoirs transmis par le conte doivent être exploités dans le processus de l'enseignement en rapport avec des jeux linguistiques et lexicaux.

²⁶⁹ TESSONNEAU, A.-L., 2004, « Le conte, moyen d'évasion ou matériau pédagogique pluridisciplinaire », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 98.

Autre fonction que nous pouvons repérer dans les contes, c'est quand Schéhérazade, dans les contes des Mille et Une Nuits, murmurait ses récits, chaque nuit, au roi. Par ses contes, elle ne voulait pas seulement faire plaisir au roi mais elle espérait prolonger aussi sa vie. Dans ce cas le conte pousse l'Homme à surmonter les obstacles de la vie et vaincre la mort. Le conte porte aussi les paroles qui enchantent l'auditeur, le mènent en voyage et le poussent à accorder la vie au conteur (Schéhérazade).

Nous pouvons conclure que le conte peut être perçu comme espace de médiation entre le réel et la science, comme opérateur de transition entre la réalité et le savoir scientifique. Utilisé par la science comme moyen de connaissance du réel, cet aspect pose la question du savoir sur le monde véhiculé par le conte. Le conte révèle la connaissance qu'un locuteur ou qu'un groupe social donné possède sur le monde qui l'entoure et dans lequel il évolue. C'est-à-dire que le conte constitue déjà à l'intérieur de son histoire une structuration du réel et une structuration culturelle.

En effet, si le conte, comme nous venons de le dire, transmet des connaissances sur le monde, propose de nouveaux savoirs ou modifie des connaissances déjà acquises dans une société, c'est qu'il a implicitement une fonction didactique. Autrement dit, le conte peut organiser d'une manière particulière les éléments du réel, proposer une structuration de la réalité, une organisation singulière des faits et savoirs à partir desquels la science peut élaborer ses concepts, construire une connaissance du réel sur un autre mode. C'est donc dire que non seulement le conte transmet un savoir sur le monde, mais qu'il fournit aussi un modèle de compréhension du réel, une stratégie d'approche de la réalité. Finalement, nous pensons que tout récit peut comporter des aspects ou des fonctions didactiques qui peuvent être exploités selon la situation dans laquelle il est utilisé.

5.7.2. Fonctions dans l'enseignement

Pour ce deuxième type de fonctions, nous allons emprunter celles données

par J. VERRIER²⁷⁰ qui a expérimenté l'enseignement des contes à l'université de Paris III dans le département de la littérature française.

1- l'enseignement des contes peut avoir un objectif langagier. Cela veut dire utiliser les contes comme approche linguistique. Apprendre à partir de l'analyse du texte, ou bien essayer de construire les textes en utilisant les contes qui sont généralement oraux. D'ailleurs cette fonction a fait partie de notre objectif.

2- la deuxième fonction revient à comprendre la société dans laquelle les contes naissent. VERRIER a considéré cette fonction comme une approche culturelle, sociologique ou bien idéologique.

3- la troisième approche est celle qui traite l'inconscient surtout de l'auditeur. Certes, dans la vie personnelle de l'individu, il peut arriver que l'individu ne se rende pas compte de beaucoup d'éléments qui l'entourent, mais c'est par le conte qu'il commence à réfléchir à tout ce qui l'entoure et au mystère du monde.

De plus, G. AUGÉ, D. CAMILLERI et G. POLETTI²⁷¹, dans leur préface donnent les avantages du conte selon trois angles, sur le plan individuel, sur le plan linguistique et sur le plan culturel ;

Éduquer l'écoute réciproque, favoriser l'expression et faciliter l'apprentissage de la concentration, de la réflexion et le travail de la mémoire.

Sur le plan linguistique ; il permet de manipuler les mots et la voix de façon ludique, de déplacer la parole du côté de l'improvisation.

Sur le plan culturel ; son mérite est qu'il renoue avec un héritage oral mais aussi avec le vécu quotidien de chacun (quand il nous parle de nos peurs, de nos entêtements, de nos aveuglements, de

270 VERRIER, J., 1991, « La réception du conte à l'université », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CRNS édition, Paris, p.p. 234-240.

271 AUGÉ, G. CAMILLERI, D. et POLETTI, G., 1992, *Passage du conte*, Prima edizione giugno, Torino, p. X.

la difficulté de choisir ou de nos héroïsmes). En outre, son aptitude à intégrer, à travers un échange vivifiant, d'autres patrimoines culturels.

En fait, les contes touchent à beaucoup de problèmes sociaux. Ils permettent de parler des croyances et de valoriser les conduites nobles dans la société. De ce qui précède, nous pouvons apercevoir le rôle pédagogique et social du conte. Mais ce caractère didactique n'est pas seulement réservé aux enfants. Dans ce sujet J. DERIVE²⁷² signale que *les contes ne sont pas destinés aux enfants parce qu'ils seraient « naïfs », mais on peut leur reconnaître une « qualité d'enfance »*. Il est aussi destiné aux adultes grâce aux possibilités culturelles et langagières que le conte possède. Nous tenons donc à les exploiter comme nous allons essayer de montrer au cours des prochains chapitres en utilisant un conte dans une classe de français à l'université de Taïz.

En introduisant le conte dans une classe de langue, nous visons un travail qui consiste à ;

- la mise en œuvre de quelques techniques de créativité et d'imagination dans le domaine de l'oral aussi bien que de l'écrit. Par exemple, demander aux apprenants de raconter une histoire qui ressemble à celle du conte, ou bien compléter un conte qu'un autre étudiant a commencé, etc.

- le deuxième objectif consiste à mettre les apprenants en contact avec ce genre de récit.

Pour finir nous pouvons aussi nous rapporter à ce que N. DECOURT²⁷³ a dit dans l'hebdomadaire (Fenêtre sur cours) en évoquant le conte ;

Il permet de mettre en cohérence et en synergie de nombreux apports théoriques de la formation initiale (travail sur l'écrit, les concepts de la langue, la production orale et la maîtrise du langage, le développement de l'imaginaire, l'interculturalité) et

272 DERIVE, J., « Nicole Belmont, Poétique du conte, Essai sur le conte de tradition orale », in <http://etudesrurales.revues.org/document65.htm>.

273 DECOURT, N., 2005, « le conte : un jeu de formation », in *Fenêtre sur cours* N° 274, SNU, p. 16.

de les finaliser de manière pratique en classe.

Ceci montre que l'utilisation du conte populaire peut être très utile dans la situation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, vu les possibilités que l'auteur a cité précédemment.

En situation de communication, le conte constitue un outil signifiant pour tenter de résoudre ou de minimiser le problème de l'hétérogénéité (classe sociale, âge) des classes. De plus, la langue du conte, ses formules rituelles, ses répétitions aisément mémorisables, son implicite, ont une efficacité remarquable sur tous les publics quels que soient leur âge et leur acquis culturel. La possibilité d'aller jusqu'au bout d'une histoire, de maîtriser un récit correspondent à une activité de l'imaginaire et à une structuration logique de la pensée.

5.8. Difficultés de la collecte des contes au Yémen

La littérature orale est devenue ce dernier temps l'objet de recherche pour plusieurs pays afin de garder et protéger leur folklore. Le conte populaire est alors l'élément le plus riche pour étudier et analyser cette richesse populaire parce qu'il peut comporter, comme nous l'avons cité au cours de notre recherche, les traditions et la culture de la société dont il fait partie. Dans les pays européens, nous pouvons trouver des catalogues comportant des centaines de contes qui ont été transcrits, comme par exemple, la France, l'Allemagne, l'Angleterre, etc. où cette transcription peut porter des transformations à la source d'origine du conte. J. PEYTARD²⁷⁴ a signalé cette transformation sur le discours en disant que *l'ensemble des transformations qu'un discours, soit littéraire, soit scientifique admet d'une même et unique source pour de venir « autrement équivalent »*. De plus, J.-M. ADAM²⁷⁵ parle des transformations des textes lorsqu'ils sont réécrits quand il dit ;

274 PEYTARD, J., 1986, « Problématique de l'Altération des discours : reformulation et transcodage », in *Syntagme 3*, les belles lettres, Paris, p. 211.

275 ADAM, J.-M., mars 2004, « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », in *Langage N° 153*, Larousse, Paris, p. 63.

Tout au long de l'histoire de sa rédaction, par des réécritures et parfois les commentaires de son auteur, un texte subit un nombre souvent élevé de modifications que les études génétiques décrivent avec précision.

Par cette citation, il veut dire que la même histoire ne s'écrit pas de la même façon et le même auteur n'écrit pas la même histoire deux fois pareille. N. BLEMONT²⁷⁶ pense que c'est à cause de la fragilité de la mémoire humaine que le récit subit ces modifications. A chaque fois ce dernier change quelques éléments dans son histoire. Pour célébrer ce constat, l'auteur fait allusion au conte la « Barbe-Bleue » dont la première édition est apparue en 1697 et qui était précédée d'une version manuscrite tout à fait différente et qui était dédiée à Melle d'Orléans en 1095. Pour cela, il est plus raisonnable que le collecteur ou le transcripteur des contes change des mots ou même des passages qui sont différents de la version donnée par le conteur.

Si les chercheurs veulent étudier le folklore yéménite, il faut que ce dernier voie le jour. Mais, malheureusement ce n'est pas encore le cas. Comme nous l'avons souligné auparavant, les études sur le folklore yéménite sont jusqu'à présent, comme nous l'avons cité dans le rappel préhistorique de la littérature populaire au Yémen, très modestes. De son côté, A. OTHMAN²⁷⁷ a parlé, dans son livre, des quelques raisons qui ont empêché la collecte du conte populaire. Elle distingue ainsi huit raisons que nous citons de la façon suivante :

1. *Les efforts déployés dans ce domaine sont purement personnels. C'est-à-dire que ce sont des personnes volontaires poussées par la curiosité pour découvrir la culture populaire et la sauver de la disparition. Malheureusement, ces personnes ne sont pas libres tout le temps, parce que la plupart d'entre eux ont des emplois publics. Ils sont donc dans l'obligation de coordonner leur temps entre leur travail et leur passion. En plus, nous pouvons dire que le travail sur le folklore au Yémen n'est pas encore financé. Les personnes intéressées doivent*

276 BLEMONT, N., 2001/2, « Lacunes, altérations, lapsus dans le récit oral », in *Topique* N° 75, http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=TOP&ID_NUMPUBLIE=TOP_075&ID_ARTICLE=TOP_075_0171, p. 171.

277 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 83.

trouver eux-mêmes le soutien financier pour leur déplacement d'un village à l'autre pour collecter les contes ou les autres genres du folklore à partir de leur source d'origine.

2. *Le manque de moyens d'enregistrement et le mauvais choix du lieu de la collecte.* Comme nous venons de le dire, le collecteur lui-même prend en charge le financement de sa collecte. Il n'est pas donc capable d'utiliser les moyens d'enregistrement appropriés à cet effet. Il dispose d'un magnétophone et des cassettes usées qui donnent un mauvais résultat. De plus, le lieu de la collecte n'est pas convenable. Autrement dit, l'enregistrement se fait souvent dans les lieux publics ou bien pendant les séances du qat où la voix du conteur se mélange à ceux qui l'entourent. Cela pose au collecteur un problème de qualité d'enregistrement lors de la transcription des cassettes. Si le transcripteur rate un passage, il est difficile de retourner au village où le conteur ou le porteur des contes habite.

3. *L'ignorance du conteur/conteuse de la valeur de ce qu'il/elle porte comme richesse.* Il est clair que les gens simples du village ne sont pas souvent conscients de ce qu'ils portent dans leur mémoire. Ils pensent que c'est quelque chose de banal et que tout le monde a une idée de ce qu'ils disent. A. OTHMAN²⁷⁸ raconte, par son expérience personnelle lors de sa collecte, qu'une vieille dame lui disait par exemple ; « *laisse ces bêtises et vas te chercher quelque chose d'utile* ».

4. *Les traditions populaires qui disent qu'il ne faut pas entendre la voix de la femme.* Dans la société yéménite, comme la plupart des sociétés traditionnelles, les femmes ont un statut spécial. Ce statut n'empêche pas seulement aux étrangers de rencontrer la femme, mais aussi d'entendre leur voix. Etant donné que la plupart des porteurs des contes sont les femmes, il est difficile pour le collecteur, si c'était un homme, d'accomplir sa mission. Ainsi les contes populaires restent enfermés dans la mémoire de la femme et ne sortent qu'à quelques rares occasions comme par exemple pour endormir les enfants ou bien

278 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p. 84.

lors des veillées entre femmes.

5. *Les conditions difficiles de la vie au village.* Il est à souligner que la vie au village est plus difficile de celle dans la ville. Est-ce possible donc de demander à ceux qui vivent dans des conditions difficiles de nous raconter des contes ? Comment pourraient-ils nous donner tout ce qu'ils possèdent alors qu'ils sont préoccupés de la recherche de leur vie.

6. *L'influence de l'Islam politique fanatique.* La fausse compréhension de l'Islam a mené à la destruction de la culture populaire. Le conte populaire a été particulièrement touché en raison des croyances populaires qu'ils comportent. En effet, certains estiment que les idées qui existent dans les contes populaires ne vont pas de paire avec les instructions de l'Islam. Ceux-ci méprisent donc le conte populaire et ils essaient de l'écarter de leur vie.

7. *Le manque des livres et des références dans ce domaine.* Par cet élément l'auteur parle bien sûr des périodiques et des livres spécialisés qui s'intéressent aux contes. En revanche, nous pensons qu'avec les efforts de tous les chercheurs yéménites, nous pourrions mettre cette richesse populaire sur des supports écrits. Ensuite, nous aurons l'occasion de les étudier et de les analyser d'une manière scientifique.

Enfin, nous avons pu remarquer que les contes populaires au Yémen sont considérés comme un moyen important pour l'expression culturelle populaire. Ils sont à la fois un moyen d'éducation et de divertissement. Ils entretiennent des rapports étroits avec la culture populaire. Ils portent souvent la sagesse de la société et ils la transmettent d'une génération à l'autre à travers l'histoire avec certains changements mais sans déformation.

CHAPITRE VI

6. L'oralité et l'art de raconter : un métier ancien

Raconter fait une référence à un fait plus ancien. Conter et raconter sont donc deux pratiques anciennes que nous trouvons dans tous les pays du monde et dans toutes les cultures. La littérature orale transmet ainsi, par le biais de la langue, les contes que les hommes ont sélectionnés par les expériences et qui constituent ce qu'il y a de plus indispensable à la vie.

En arabe le mot (حكي) /*h:aka* / conter ou raconter vient de (المحاكاة) / *almoh:akat* / ce qui veut dire, pour nous dans cette situation, en français l'imitation ou la reproduction. Nous tenons à signaler que nous avons choisi ces deux mots parce que le rôle du conteur est d'imiter les personnages du conte et le rôle du conte est de reproduire le passé ou les expériences d'une société. Tandis que *conte* vient du verbe français conter, lui-même du latin *computare*, aux deux sens de « énumérer » et de « rapporter ou relater [en énumérant] des faits, des événements ». ²⁷⁹ Au XIII^{ème} siècle, apparaît le verbe compter à côté de conter. A l'époque on distinguait entre les deux verbes. M. PATRINI²⁸⁰ rappelle la pensée de ROQUES concernant ces deux verbes en disant ;

De tout le temps, l'homme a voulu comprendre le monde ; pour cela il a eu besoin de dire et de compter. Les couples de verbes comme : compter/raconter (français), contare/racontare (italien), contar/contar (espagnol et portugais), comptar/contar (catalan), zählen/erzählen (allemand), attestent la similitude qui existe entre l'art du conte et l'activité mathématique.

C'est donc une histoire qui s'instaure entre compter et conter dans la plupart des langues. En revanche, en arabe nous ne pouvons pas remarquer cette ressemblance à part la première lettre (حسب/حكي). Si nous nous interrogeons sur le sens de l'art de raconter, nous pouvons trouver la réponse avec P. GAY-

²⁷⁹ IMPS, P., 1978, *Trésor de la Langue Française, dictionnaire de la langue du 19^e et 20^e siècles*, Tome 6, CNRS, Gallimard, Paris, p. 41.

²⁸⁰ PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 256.

PARA²⁸¹, en tant que conteuse, donne son point de vue concernant l'action de raconter en disant ;

Raconter est à mon goût la manière privilégiée de transmettre un récit. C'est une communication en direct qui permet au conteur de ne jamais couper le contact avec l'écoute, le regard, l'émotion, l'émerveillement de son auditoire. Il puise son énergie et sa force dans cet aller-retour immédiat.

Raconter est donc un acte de communication qui permet de renforcer les relations entre le conteur et son public. L'auteur préfère donc la voie orale sur celle de l'écrit parce que cela le met en contact direct avec son public. Ensuite, elle ajoute dans un autre article que ;

*L'art du conte est maintenant une démarche provoquée, programmée, différente de celle du conteur traditionnel qui donnait à entendre ses récits de manière spontanée, dans un cadre familial, devant un auditoire connu et bien souvent selon un modèle connu par le groupe social.*²⁸²

Nous pouvons ainsi souligner que l'art de raconter, au village diffère que celui de la ville. Au village, par exemple, raconter fait partie du quotidien de groupes sociaux qui se rassemblent pendant le travail ou encore les veillées, autour de la petite lampe à essence ou autour du feu, pour parler, raconter, écouter et échanger leurs expériences. M. PATRINI²⁸³ parle de ces conteurs (conteur traditionnel) en disant ;

Le conteur traditionnel ou du milieu rural, quand il parle de son art de raconter, ne fait aucune référence au théâtre, il refuse de reconnaître cette dimension et, s'il a connaissance de quelqu'un (conteur) qui la revendique, il refuse cette opinion et traite cette

281 GAY-PARA, P., 1992, « Histoire de raconter », in *Passage du conte*, dirigé par T. STAMPATORI, Prima edizione giugno, Torino, p. 31.

282 GAY-PARA, P., 1991, « Le répertoire du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 115.

283 PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 253.

revendication comme une chose étrange à son métier.

Par ce point de vue, PATRINI fait la différence entre le conteur du village (du milieu rural) et le conteur de la ville. Nous pouvons dire que cette différence est aussi due à la différence de la réception du conte par le public. Nous constatons que le conteur traditionnel n'aime pas faire du théâtre. M. HINDENOCH²⁸⁴ ajoute que parmi les différences entre l'art du conte et le théâtre, c'est que le conteur est seul, alors que le théâtre est un art collectif. Malgré cette différence, nous pouvons trouver actuellement des acteurs de théâtre seuls comme les monologues par exemple. Ceux-ci sont considérés par L. P. MATEO²⁸⁵ comme les conteurs du théâtre.

N. DUVAL et V. MORTAGNE²⁸⁶, en parlant du conteur Yannick Jaulin, disent que *c'est un artiste de scène, il a décomplexé les gens*. Une autre différence c'est que le théâtre, comme le cinéma, montre des images, mais le conteur montre ses images par les paroles et que les images sont, dans les séances du conte, imaginées par l'auditeur lui-même. De plus, PATRINI n'écarte pas, chez le conteur traditionnel, la notion de jeu. La notion ludique est aussi présente chez A. OTHMAN. Nous pouvons remarquer cette notion dans le jeu de mots qui s'établit entre le conteur d'une part, la grand-mère d'après elle, et les enfants avant de commencer l'acte de raconter. Nous tenons à citer d'après A. OTHMAN²⁸⁷ le passage suivant ;

بيدأ الأطفال : "سامينا يا جدة", تقول لهم : "طيب سأساميكم سماية الذبابة". فيقولون :
"سامينا بها", و ترد : "ليش قلتم سامينا بها", يقولون : "لأنها حلوة", ترد : "ليش
قلتم لأنها حلوة". يؤشرون بأيديهم : "هيا يا جدة".
"ضجرنا يا جدة, هيا خبرينا الحكاية".
تعيد بنفس حركة الأيدي , أو الرؤوس و تقول : "لماذا قلتم لا تضجري بنا يا جدة" ...
الخ.

284 HINDENOCH, M., 1991, « L'art du conte », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, 302.

285 MATEO, L. P., 1991, « Le théâtre et le pratique du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, 288.

286 Cité par DUVAL, N. et MORTAGNE, V., 02.04.1994, « Les beaux parleurs », in *Le monde*, p. 8.

287 OTHMAN, A., 2005, *Lecture sur la narration populaire yéménite*, (éd arabe), Maison du folklore, Sanaa, p.19.

Les enfants commencent : « raconte-nous une histoire grand-mère », elle leur dit : « bon je vais vous raconter le conte de la mouche ». Ils disent : « raconte-le nous », et elle répond : « pourquoi vous avez dit raconte-le nous », ils disent : « parce qu'il est beau », et elle répond : « pourquoi vous avez dit qu'il était bien ». Ils font des signes avec leurs mains : « vas-y grand-mère ».

« Cela nous ennue grand-mère, vas-y dis-nous le conte ».

*Elle répète les mêmes signes avec les mains ou les têtes et elle dit : « pourquoi vous avez dit cela nous ennue grand-mère »
...etc.*

Ce passage nous montre clairement que le conteur qui est, dans ce cas, la grand-mère, fait une séance du théâtre avant le conte. Le but de cette séance est d'attirer l'attention des enfants et de faire une sorte de suspense. Quant à l'art de raconter dans les villes, il subit, comme nous l'avons précédemment signalé, l'influence de la télévision qui occupe la plupart du temps des individus. P. GAY-PARA²⁸⁸ dit que *le conteur des villes doit constituer son répertoire lui-même à partir des sources qui lui sont offertes, sans avoir de modèle précis présent à l'esprit*. La télévision ou les moyens dont dispose la ville peut offrir au conteur les matières de son répertoire.

Si nous considérons la tradition comme l'héritage des connaissances d'un peuple, ou comme sa mémoire collective, il est vraiment intéressant de reconnaître son aspect dynamique et créateur. Si raconter est cueillir les faits de sa propre expérience et la transformer en expérience pour les auditeurs, l'acte de raconter signifie pour le conteur la rencontre avec les mystères qui entourent l'homme.

288 GAY-PARA, P., 1991, « Le répertoire du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 116.

6.1. Le conteur

Une des parties essentielles et constituantes dans les contes populaires, c'est l'existence du conteur. Pour B. FAIVRE²⁸⁹ le conteur est un narrateur et un producteur. Il se distingue par la capacité de bien manipuler l'art de raconter. Les mots représentent la force du conteur. M. BLOCH²⁹⁰ en tant que conteuse dit à ce propos que son plaisir consiste alors à les nommer, les articuler ; je ne cherche plus l'image, au contraire, je ferme les yeux pour mieux faire sonner les mots.

Mais qui est celui qui, dans une société, tient la parole ? En jetant un coup d'œil dans les tribus bédouines au Yémen par exemple, nous remarquons que ce sont les vieilles personnes qui se chargent de la parole. Celles-ci sont pleines d'expériences et de sagesse. En ce qui concerne le conte, il est clair que ce sont des personnes précises qui se distinguent par leur bonne mémoire et leur capacité à maîtriser la parole. B. BIEBUYCK²⁹¹ confirme qu'il faut savoir transformer son vécu en une histoire bien formulée et bien narrée. Par contre, dans la famille, ce sont surtout les femmes qui s'en chargent. Elles sont les plus proches des enfants et particulièrement la nuit, les mères essaient de raconter des contes pour les faire dormir, comme partout dans le monde.

Actuellement les gens qui excellent dans la narration sont de plus en plus rares. En revanche, il y en a qui ont gardé cette caractéristique et ils en ont même fait des métiers comme, par exemple les acteurs ou conteurs de monologues. D'ailleurs, le conteur doit parfaitement maîtriser l'histoire qu'il désire conter, car il ne doit s'arrêter, en aucun cas, pour ne pas couper l'enchaînement logique du conte.

Dans le conte, nous pouvons souligner que le conteur est seul, maître de la situation. Il est le seul acteur et le seul metteur en scène. Il doit aussi prendre en

289 Cité par PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 247.

290 BLOCH, M., 1991, « Le conteur et son film conducteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 170.

291 BIEBUYCK, B., 1991, « Conter, raconter, badiner », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 108.

charge le rôle de tous les personnages dans le conte. Il est la femme, l'homme, l'enfant, etc. *Un conteur, comme un écrivain, est un manieur avisé de mots et de discours, un maître de parole*, confirme E. MONTELLE.²⁹² Dans cette conception H. GOUGAUD et B. DE LA SALLE²⁹³ disent que *le conteur se place dans le présent partagé, fulgurant dans le meilleur des cas. Il est maître du temps, c'est lui qui imprime le rythme à la narration*. Pour cela il doit employer la langue qu'il utilise selon le personnage qu'il représente. Les mots qu'il choisit et la façon de parler doivent représenter le personnage. D'ailleurs, P. OKEH²⁹⁴ ajoute que *le conteur imite la voix de chaque animal dont il relate les actes*.

Le travail du conteur est donc d'amener l'auditoire à découvrir le conte qu'il présente. Le rôle de l'esthétique dans ce cas précis prend une place importante dans la mesure où c'est la manière dont le conteur conte qui détermine le degré de la participation entre le conteur et son auditoire, car il faut avoir l'art de savoir retenir l'attention de son public par les mots et leur rythme. T. TODOROV²⁹⁵ cite l'importance du narrateur vivant en disant ;

C'est le narrateur qui incarne les principes à partir desquels sont portés des jugements de valeur ; c'est lui qui dissimule ou révèle les pensées des personnages, nous faisant ainsi partager sa conception de la « psychologie » ; c'est lui qui choisit entre le discours direct et le discours transposé, entre l'ordre chronologique et le bouleversement temporel. Il n'y a pas de récit sans narrateur.

C'est donc une grande responsabilité qui se pose sur les épaules du narrateur. De plus, ce n'est pas seulement de savoir parler mais aussi de savoir écouter. H. GOUGAUD²⁹⁶ pense que *la plus grande qualité d'un conteur, c'est de savoir écouter*. Le fait de savoir écouter son auditoire permet au conteur de

292 MONTELLE, E., 1993, « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique N°78*, Metz, p. 114.

293 GOUGAUD, H. et DE LA SALLE, 2002, *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris, p. 139.

294 OKEH, P., 1975, « Les origines et le développement de la littérature négro-africaine : un regard critique », in *Revue canadienne des études africaines*, N° 3, p. 412.

295 TODOROV, T., 1968, *Poétique*, Seuil, Paris, p. 64.

296 GOUGAUD, H. et DE LA SALLE, 2002, *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris, p. 155.

pouvoir adapter son conte selon la situation dans laquelle se trouve au moment de raconter. D'ailleurs, C. SORZANA²⁹⁷ pense que la différence entre un bon orateur et un orateur exceptionnel, c'est la qualité d'écoute. Ce qui fait que le même conteur ne raconte pas toujours de la même façon. Il change sa manière de raconter selon la situation dont il dispose. Pour ce constat, J.-F. PERRIN²⁹⁸ affirme que *raconter ne se produit qu'une seule fois*. Pour ceux qui écoutent, l'important n'est pas seulement de suivre passivement le déroulement de l'histoire, mais aussi de le savourer. Le conteur doit pousser l'auditoire à découvrir le récit, à interpréter ses acquis sociaux qu'il retrouve dans le conte.

M. L. VAN FRANZ²⁹⁹ pense que tous les contes qui nous sont parvenus ont sûrement été influencés par le style de celui ou celle qui les conte. Ainsi, on peut reconnaître le conteur si c'était une femme ou un homme par les traces qu'il/elle laisse dans le conte. Pour cela elle dit ;

On peut donc supposer que les versions des contes, telles qu'elles nous sont parvenues, ont subi tantôt une influence féminine dominante, tantôt une empreinte masculine, et que certains traits en ont été soulignés et d'autres estompés, selon qu'elles ont été rapportées, en dernier lieu, par un homme ou par une femme.

De plus, O. CARRÉ³⁰⁰ dit que *le conteur imprime au contenu du conte sa marque personnelle. Il s'adapte au message qu'il veut faire passer l'interprétation des personnages et des situations. C'est aussi la même idée que celle de S. DELOM³⁰¹ qui pense qu'on identifie souvent le conteur à ce qu'il raconte : à savoir des contes*. Les contes sont donc le reflet du conteur, des influences qu'il a lui-même reçu en tant qu'individu dans la société. De plus, le conteur est aussi influencé par sa

297 SORZANA C., 2004, *La prise de parole en public*, Victor édition, Paris, p. 95.

298 PERRIN, J.-F., 2005, « Pourquoi faut-il raconter certaines histoires », in *Pourquoi faut-il raconter des histoires*, paroles recueillies par B. DE LA SALLE, M. JOLIVET, H. TOUATI et F. CRANSAC, Edition Autrement, Paris, p. 89.

299 VAN FRANZ M. L., 1979, *La femme dans les contes de fées*, La Fontaine de Pierre, Paris, p. 20.

300 CARRÉ, O., 2002, « Avec un groupe de femmes en situation interculturelle, construction du conte et construction du groupe », in *dialogue*, N° 156, érès, p. 41.

301 DELOM, S., 2002, « Conter aujourd'hui », in *Dialogue*, N° 156, érès, p. 8.

culture, c'est pourquoi nous pouvons trouver des traces et projections culturelles dans sa façon de raconter.

Dans son art, le conteur réalise d'une façon particulière la tâche non pas de convoquer les images et les idées de son souvenir et de son expérience seulement, mais de tout un peuple, les mêlant aux conventions contextuelles et verbales de son groupe, pour les adapter selon le point de vue culturel et idéologique de la communauté concernée. Pour E. MONTELLE³⁰², la performance du conteur, c'est de pouvoir renouveler son histoire en introduisant sept éléments ;

- 1) *en introduisant, en cours de récit,*
 - *ses propres commentaires (incises)*
 - *ou un fait réel (actualisation) ;*
- 2) *en s'attardant à décrire le monde du récit, à montrer l'aspect, les sensations, les sentiments et les jugements des personnages ;*
- 3) *en variant les intonations, les rythmes, les césures ;*
- 4) *en ménageant des suspens ;*
- 5) *en changeant des points de vue : le roi raconte, le héros narre les événements qui lui sont arrivés, la jeune fille vante à une amie les prouesses de son bien-aimé...*
- 6) *un personnage narre le début de l'histoire à sa manière (flash-back) ;*
- 7) *un autre pour expliquer une situation, raconte une autre histoire (emboîtement, mise en abyme).*

Ce sont donc les éléments par lesquels le conteur peut actualiser son conte et l'adapter à la situation dans laquelle il se trouve. Pour M. SORIANO³⁰³, entreprendre une modernisation pour l'œuvre de PERRAULT est *comme si on brisait les chapiteaux et les gargouilles de Notre-Dame sous prétexte qu'elles sont difficiles à nettoyer*. Nous pouvons distinguer deux types d'adaptation : une

302 MONTELLE, E., 1993, « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique N°78*, Metz, p. 114.

303 SORIANO, M., 2002, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Delagrave, Paris, p. 35.

adaptation linguistique qui était évoquée par M. SORAINO³⁰⁴ quand il parle des expressions qui ne sont plus compréhensibles dans les contes de PERRAULT comme le verbe *cuir* dans *Le Petit Chaperon Rouge* et le verbe *poudroyer* dans la *Barbe-Bleue*. Le deuxième type d'adaptation est celle qui prend en considération la culture du public et sa vie quotidienne. Cette actualisation a été rappelée par D. L'HOMOND³⁰⁵ qui donne son point de vue concernant cela ;

Le conteur d'aujourd'hui doit accueillir dans ses histoires le quotidien de notre époque (les conteurs l'ont d'ailleurs toujours fait). Quand on parle aux gens de ce qui les concerne, leur attention se tient mieux et les connotations personnelles agissent plus vite.

Dans cette conception l'auteur appelle les conteurs à traiter la vie quotidienne des auditeurs, pour attirer plus leur attention et pour avoir un auditoire plus large. Parce que les adultes, dans ce cas là, ne voient pas d'intérêt d'aller à des séances de contes. Mais nous nous demandons si l'actualisation des contes n'est pas vraiment présente, au moins dans la société yéménite. Parce que nous pensons souvent que les conteurs parlent toujours de la vie des sociétés anciennes. Car l'idée que nous avons tous du conte, c'est que le conte nous raconte toujours tout ce qui est en relation avec le passé.

P. GAY-PARA³⁰⁶ fait, dans un esprit anthropologique, la différence entre les conteurs traditionnels et les nouveaux conteurs en disant « *le conteur traditionnel puise dans un fonds commun dont il est l'héritier direct.* » Nous comprenons ici que le conteur, au départ, fait partie d'un grand auditoire, mais d'une façon ou d'une autre, il a réussi, par ses capacités de conteur à s'approprier le conte en s'inspirant du conteur qui l'a précédé. A ce propos O.

304 SORAINO, M., 2002, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Delagrave, Paris, p. 34.

305 L'HOMOND, D., 1991, « Le conte d'aujourd'hui », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 167.

306 GAY-PARA, P., 1991, « Le répertoire du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 116.

KABORE³⁰⁷, en parlant du conteur Larhalla Naba, dit ;

Son vaste répertoire comprend un nombre important de contes tirés du fonds culturel moaaga ou ouest-africain mais nous savons que beaucoup d'autres apparaissent comme originaux parce qu'il les a habilement adaptés ou magistralement composés en fonction de son inspiration.

En revanche, le nouveau conteur est celui qui a la capacité de constituer lui-même son corpus par lequel il s'approprie par la suite le conte. Pour cela, il compte essentiellement sur ses lectures personnelles dans sa propre culture ainsi que celle des autres. Mais ces conteurs qui inspirent leurs contes des cultures des autres peuvent rencontrer de sérieux problèmes, comme par exemple la langue d'origine du conte. De plus, dans le cas des contes traduits, la traduction ne pourrait pas garantir la fidélité ou le respect du conte source surtout le côté culturel et le côté social. Selon B. DE LA SALLE³⁰⁸, *la destruction des sociétés rurales traditionnelles a modifié le monde du conte. Les derniers conteurs traditionnels se sont éteints vers 1975.* D'ailleurs, J. ZIPES³⁰⁹ rappelle la pensée de M.-L. TENÈZE concernant les effets du conteur sur le conte populaire en disant ;

Selon Marie-Louise Tenèze, la riche variété des contes traditionnels provient de la liberté laissée à chaque narrateur de pouvoir altérer les fonctions et les tâches des protagonistes, dans les limites du schéma fixé.

C'est toujours à la charge du conteur d'embellir son objet pour qu'il soit bien reçu par son public. Cette mission ne se réalise que si le conteur maîtrise bien la langue qu'il utilise et le sujet qu'il raconte. La maîtrise de son sujet permet au conteur de raconter encore d'autres contes. Il suffit que le conteur modifie quelques événements et certains personnages pour créer un nouveau

307 KABORE, O., 1991, « Les contes du Larhalla Naba une œuvre d'édification spirituelle », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 337.

308 Cité par DUVAL, N. et MORTAGNE, V., 02.04.1994, « Les beaux parleurs », in *Le monde*, p. 8.

309 ZIPES, J., 1986, *Les contes de fées et l'art de la subversion*, Payot, Paris, p. 14.

conte. Ainsi le conteur peut, en maîtrisant bien les contes qu'il dit, enrichir son répertoire en inventant d'autres contes. Cette idée est adoptée par C. et B. BRU³¹⁰ quand ils disent que *l'enrichissement n'est possible que si vous maîtrisez l'histoire « brute », si la trame du conte est parfaitement connue du conteur.*

6.2. Le style du conteur

Les vrais conteurs doivent être des comédiens et des amuseurs, pour qu'ils puissent attirer l'attention des auditeurs. Mais la question ici est la suivante : comment conter ? Ou bien, est-ce que tous les conteurs racontent de la même manière ? G. CALAME-GRIAULE³¹¹ nous apporte la réponse à cette question en disant que le style, dans l'oralité, est de savoir se servir à la fois de la langue parlée et des moyens oraux de l'expressivité en leur conférant un élan, une éloquence. Elle ajoute que la culture du conteur joue un rôle très important dans son style. Le conteur est un personnage important, il est habile, parce qu'il est capable de prendre un texte écrit et en fait un oral. C'est un personnage *âgé et mystérieux* décrit C. CARLIER³¹². Par conséquent, les conteurs n'ont pas tous la même manière de conter. Le conteur doit maîtriser les deux langues, celle articulée et celle du corps. C'est-à-dire qu'il doit accompagner le conte par les gestes qui jouent un rôle primordial pour assurer la dramatisation dans la narration orale. Ainsi G. CALAME-GRIAULE divise le style oral du conteur en deux volets ;

1- le premier volet correspond à la parole proprement dite. Cela veut dire que le conteur doit bien choisir les expressions et les mots utilisés dans le conte. La force de la parole ne peut pas influencer seul les auditeurs. Il faut donc que le conteur soit un bon parleur. *Il n'y a de pouvoir de la parole que si celui qui parle a la force et le pouvoir de parler*, nous confirme O. LEPLATRE³¹³. Le conteur doit

310 BRU, C. et B., 1997, *Le conte improvisé : Méthodes et techniques pour être un conteur écouté*, De Boeck, Belgique, p. 60.

311 CALAME-GRIAULE, G. et BLOCH, M., 1991, « Le style oral », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 153.

312 CARLIER, C., 1998, *La clef des contes*, ellipses, Paris, p.49.

313 LEPLATRE, O., 2002, *Le pouvoir et la parole dans les Fables de la Fontaine*, PUL, Lyon, p. 119.

choisir soigneusement ses expressions selon l'histoire qu'il raconte. G. CALAME-GRIAULE et M. BLOCH³¹⁴ disent que ;

Dans un conte comique, par exemple, on n'emploiera pas de termes nobles ou poétiques, ou alors on les emploiera sur le mode ironique ; c'est une vérité d'évidence.

2- le deuxième volet concerne la langue du corps, « *Le conteur en effet doit faire sien le message qu'il veut faire passer à son public, et il utilise toutes les ressources de son corps et de sa voix pour l'exprimer.* » Par ce volet, elle évoque des éléments autres que la parole : les gestes, les intonations, les rythmes, etc. Ce sont les deux caractéristiques les plus importantes qui distinguent les bons conteurs. Donc, nous pouvons dire que le bon conteur est celui qui sait faire vivre le conte en utilisant tous les moyens dont il dispose. *Les bons conteurs, par exemple, sont tous des artistes entraînés, et revendiquent d'être traités, à juste titre, comme les professionnels du spectacle* atteste J.-M. GILLIG³¹⁵. Nous pouvons dire aussi que le bon conteur reste dans la mémoire du public.

P. DELARUE³¹⁶ décrit le style du conteur français comme un style *dépouillé, simple et direct*. Car il essaie d'être le plus proche possible de son public comme les enfants par exemple. M. HINDENOCH³¹⁷ pense que la langue du conteur est *particulière : minimale, à la fois par ambition d'économie, également pour qu'elle soit véritablement commune à tous les partenaires, surtout s'il y a des enfants*. Le conteur doit prendre conscience de son public. Comprendre le public permet au conteur d'être proche de son auditoire. C. SORZANA³¹⁸ pense qu'il ne faut pas prendre le public comme un tout indéchiffrable mais comme une assemblée d'individus ayant des tendances, des intérêts et des préoccupations

314 CALAME-GRIAULE, G. et BLOCH, M., 1991, « Le style oral des conteurs traditionnels : un exemple nigérien », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 155.

315 GILLIG, J.-M., 1997, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, DUNOD, Paris, p. 61.

316 DELARUE, P. et TENEZE, M.-L., 2002, *Le conte populaire français*, Maisonneuve et Larose, Paris, p. 45.

317 HINDENOCH, M., 1991, « L'art du conte », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 303.

318 SORZANA, C., 2004, *La prise de parole en public*, Victor édition, Paris, p.p. 17-18.

communes. Mais M. PARTINI³¹⁹ parle de la relation entre le conteur aujourd'hui et son public de la façon suivante ;

Aujourd'hui, le conteur ne connaît pas le public avec lequel il doit maintenir des rapports, il ne sait jamais quel espace lui sera offert la prochaine fois. Mais de toute façon, il a un besoin psychologique, celui de rencontrer la confiance des autres.

Mais cette citation ne peut en aucun cas s'appliquer à la société yéménite, car nous ne pouvons pas y trouver de conteurs professionnels. Au Yémen, le conteur est souvent de la famille : le grand-père, la grand-mère, le père, la mère ou le grand frère ou bien une personne du village. Tous ceux que nous venons de citer connaissent bien leur public. Ce type de conteur est donc conscient de son public. C'est pourquoi ils sont capables de remodeler les contes selon les besoins de ses auditeurs. En effet, la reconnaissance du lieu où les gens habitent, travaillent, établissent des rapports constitue la base d'une identité. Ainsi appartenir à un groupe défini et vivre dans un lieu déterminé signifie suivre les règles de ce groupe. Dans cette ambiance conviviale le conteur trouve une occasion de raconter ses expériences et de choisir le sujet de la communication communautaire qui convient à la situation.

6.3. Le répertoire du conteur : une source inépuisable

Auparavant, les conteurs, d'une façon générale, comptaient sur le répertoire oral. C'est-à-dire qu'ils constituaient leur répertoire en rapport avec la transmission orale des événements qui se transmettent d'une génération à l'autre. De plus, ils se servaient aussi de leur imagination qui jouait un rôle pour l'enrichissement de leur répertoire.

En revanche, les conteurs d'aujourd'hui ont plus de possibilités pour nourrir leur mémoire. Pour construire son répertoire, les nouveaux conteurs ont tendance à se tourner vers l'écrit, qui a la supériorité d'offrir une grande variété

319 PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 242.

et une grande diversité de sources. Le conteur entend donc la tradition et lit aussi la littérature pour se former dans son domaine. Le nouveau conteur est défini par F. THIERY³²⁰ comme *quelqu'un qui n'a pas reçu directement en héritage un patrimoine d'histoires entendues par l'oreille et gardées en mémoire*. La conteuse M. BARTHELEMY³²¹ se définit aussi comme un nouveau conteur parce que sa connaissance de la tradition orale n'est pas un héritage, mais un choix personnel. Nous constatons donc que le trait essentiel qui distingue le nouveau conteur, ce sont les efforts personnels que celui-ci fait pour construire son répertoire. En effet, quand le conteur se sert des sources écrites, son répertoire se compose, dans ce cas, de deux moments : premièrement boire à la matière écrite pour se ressourcer en histoires, deuxièmement s'approprier ces histoires en les racontant. *Les ouvrages écrits sont aussi un outil important pour les conteurs originaires d'une autre aire culturelle dont ils transmettent les contes*, confirme P. GAY-PARA³²². Mais cela ne s'applique pas aux conteurs qui sont d'origine différente de leurs contes. En tant que conteuse, M. BLOCH³²³ certifie, à son tour, l'existence des sources écrites dans son répertoire en disant ;

J'ai commencé à fabriquer un répertoire qui était fait de lecture de nouvelles, de contes littéraires pleins de mots magiques et j'ai commencé à raconter une espèce de généalogie qui se perdait dans des images. J'essayais de mettre en mémoire des histoires que j'avais lues, je les racontais le mieux que je pouvais, j'ai raconté des histoires de Franz Kafka, vous voyez des choses agaçantes, compliquées, mais je ne perdais pas de vue Alphonse Daudet.

Cela montre que les contes peuvent être inventés. Les sources écrites

320 THIERY, F., 1991, « Du texte à la voix », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 183.

321 BARTHELEMY, M., 1991, « Conte et identité : le conte, mode d'expression artistique au service de l'identité culturelle », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 374.

322 GAY-PARA, P., 1991, « Le répertoire du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS, Paris, p. 119.

323 Cité par PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 281.

constituent donc pour cette conteuse une matière fondamentale pour ces contes. Elle cite comme source les nouvelles et les contes littéraires parce qu'elle se sert de la force des mots qui y existent déjà.

Pour former son répertoire, le nouveau conteur n'a pas seulement recours aux divers genres de la littérature écrite et orale, mais il visite plusieurs cultures et langues pour cueillir la matière première de conteur. Ainsi son répertoire s'enrichit en permanence d'une manière spontanée. Les récits qui vont au fur et à mesure habiter sa mémoire sont sélectionnés selon des critères personnels de la part du conteur. Ces récits ne relèvent pas seulement de ses caractères et de ses envies mais aussi de son environnement culturel et social. M. HINDENOCH³²⁴ écrit ;

J'ai construit mon répertoire de manière intuitive, en choisissant les contes dans lesquels je me reconnaissais suffisamment pour avoir envie de les porter à mon tour, de voir ce que ça me faisait, ce que ça faisait aux autres, en quoi ils pouvaient être utiles.

P. GAY-PARA³²⁵ pense que le répertoire du conteur peut aussi être construit selon une commande. Cela apparaît dans son article « *le répertoire du conteur* » en disant ;

La démarche est à peu près la même quand il s'agit d'une commande. Un organisateur contacte un conteur pour lui demander une prestation sur un thème précis : l'origine du monde, la mère, les rapports de fratrie, les transformations humain-animal, etc. dans ce cas, ou bien on a des récits de son propre répertoire qui font l'affaire et tout va pour le mieux, ou bien alors il faut en apprivoiser de nouveaux, aller à la cueillette.

Cette cueillette n'est pas, dans ce cas, facile, car il n'est pas évident de trouver des contes selon la demande. Le conteur se trouve obligé de chercher

324 HINDENOCH, M., 1991, « Les nouveaux conteurs d'aujourd'hui et leur acculturation », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. p. 406, 407.

325 GAY-PARA, P., 1991, « Le répertoire du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS, Paris, p. 116.

dans le fonds culturel qu'il connaît pour satisfaire la commande. Il peut même, comme nous l'avons signalé chercher dans d'autres cultures. C'est dans ce cas que la culture ou la formation culturelle du conteur joue son rôle. Dans le cas où le conteur ne trouve pas un récit qui porte sur le sujet demandé, il sera donc obligé d'en composer un. Nous voyons que le conte n'est pas une redite, il se compose et se reforme à chaque fois. Il ne disparaît donc jamais, car il accompagne la société dans toutes les époques.

Comme le conteur est entouré de l'instabilité, de l'inconnu, le nouveau conteur doit être, dans certains moments, homme de spectacle, il y cherche l'harmonie pour créer son objet et remplir son répertoire. Le conteur peut être aussi auteur de son propre chemin à travers l'histoire qu'il raconte. M. PARTINI³²⁶ pense que *les transformations font apparaître un nouveau conteur qui, au travers de sa nouvelle façon de raconter, fait renaître le conte*. M. SIMONSEN³²⁷ souligne aussi que ;

Tout texte fictif entretient avec la réalité sociale et le cadre de référence mental de son auditoire des relations très complexes : il est assurément ancré dans cette réalité, qui lui fournit son point de départ et son dynamisme, mais c'est aussi un texte artistique régi partiellement par des lois qui lui sont propres.

Le conteur doit établir les relations entre le contenu de son texte et la réalité que son auditoire vit. Cela nous montre que le conte n'est pas totalement fictif et la réalité que le conteur détecte peut être pour lui un point de départ vers la fiction.

6.4. Le rôle social du conteur

Étant membre dans la société, le conteur a un rôle pour son développement. Mais en tant que conteur, il subit de lourdes responsabilités

326 PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 282.

327 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 116.

pour l'enracinement des idées et des cultures dans la société à travers les générations. *Il pouvait prétendre distraire, enseigner, soigner, et faire de bel ouvrage avec ce qu'il avait à condition de savoir s'en servir*, confirme B. DE LA SALLE³²⁸. De plus, H. LOUP³²⁹ évoque le rôle du conteur de la façon suivante ;

On attend du conteur d'aujourd'hui, entre autres rôles, qu'il puisse également aider activement, et pas seulement en racontant, à se saisir d'un moyen d'expression, bref qu'il devienne animateur.

Le conteur aujourd'hui souhaite donc avoir une autorité artistique et poétique ; parce qu'il est le porte parole d'une communauté ou, au moins, d'une langue. Il ne doit pas seulement se servir de la langue mais contribuer aussi à l'amélioration de la qualité de celle-ci. Cela exige un choix esthétique de la part du conteur, mais également la conscience d'un rôle social. Selon M. HINDENOCH³³⁰ *la parole conteuse est une parole portée par un élan, un enthousiasme. C'est une parole profonde, puissante, magique. C'est cette magie qui doit attirer l'attention des auditeurs. Il vaut mieux donner plus de détails pour aider les auditeurs à revivre l'histoire. La force magique des mots donne au public l'envie de vivre pour être à la place du héros. C'est ce que nous pouvons appeler l'identification au héros. B. BRICOUT³³¹ dit ce qui suspend notre oreille au conteur, ce n'est pas seulement le plaisir du spectacle que nous offre le conte ou sa cérémonie, c'est notre envie de vivre. M. PATRINI³³² cite la parole d'un conteur, à propos du rôle du conteur en disant ;*

Le rôle du conteur d'aujourd'hui, c'est de faire réapparaître les

328 DE LA SALLE, B., 1991, « Tentative de définition du répertoire idéale d'un conteur contemporain par rapport à son répertoire existant », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 149.

329 LOUP, H., 1991, « Fonction sociale du conte et du conteur en France aujourd'hui », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 313.

330 HINDENOCH, M., 1991, « L'art du conte », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 301.

331 BRICOURT, B., 1991, « Les rois mages », *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris, p. 33.

332 PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 240.

valeurs traditionnelles qu'on essaye de faire disparaître, au profit par exemple d'une Europe du commerce et non pas d'une Europe sociale (...). Parce qu'en tant que conteur je pourrais aller raconter des contes des frères Grimm, je pourrais aller raconter des contes berbères dans toute l'Europe, parce que les gens seront réunis par une pensée, celle de la reconnaissance de l'autre et non pas celle de la réussite par le fric.

Le conteur doit ainsi faire face à la modernisation et au monde d'aujourd'hui, monde du commerce et de l'argent. Il doit aussi refaire vivre les valeurs humaines qui sont en train de disparaître. Ainsi, PATRINI³³³ pense que *pour bien trouver son rôle, le conteur doit établir une relation intrinsèque entre les tendances mondialisatrices de la modernité et les événements localisés de la vie quotidienne. C'est au conteur de coordonner entre la modernisation et la vie de la société. L'universalité n'est donc pas réservée aux contes seulement, mais le conteur lui-même est aussi universel. Il est libre, c'est-à-dire qu'il peut déplacer sa pensée dans toutes les cultures et dans toutes les générations pour enrichir sa matière. Nous pouvons donc dire qu'il a la caractéristique créative.*

6.5. Le conteur : une incarnation du héros

Comme nous l'avons déjà signalé, le conteur doit imiter les personnages de son histoire. Il est évident que le héros du conte est le personnage le plus proche du conteur. Pour cela, le conteur essaye de donner plus d'importance au héros pour être le plus convaincant possible. Une des caractéristiques du héros du conte, c'est que les enfants essaient toujours de s'identifier au héros. Cette identification de l'enfant est rendue plus facile, par le fait que le héros du conte ne porte pas de prénom réel, mais il est désigné par une caractéristique physique ou de son caractère. Par exemple, Cendrillon est appelée ainsi parce

333 PATRINI, M., thèse 1998, *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, école des hautes études en sciences sociales, p. 244.

qu'elle dort dans les cendres. Pour décrire le héros, K. CANVAT³³⁴ donne les caractéristiques suivantes ;

- *il est le personnage à l'apparition la plus fréquente (critère statistique) ;*
- *il est dans le terme d'A. J. Greimas, l'actant-sujet défini par une relation victorieuse sur un opposant vaincu (critère fonctionnel) ;*
- *il est le personnage défini par une relation permanente à certains objets dotés de valeur positive ou répulsive ;*
- *il est le personnage marqué, c'est-à-dire surqualifié, par rapport à des personnages non marqués, (critère sémiologique) ;*
- *il est le personnage qui se rapproche le plus d'un « type » (épique, tragique, etc.) (critère rhétorique) ;*
- *il est le personnage dont l'apparition n'est régie par celle d'aucun autre personnage (critère d'autonomie relative) ;*
- *il est le personnage « positif » (critère axiologique) ;*
- *il est, enfin, le personnage qui apparaît aux lieux ou aux moments cruciaux du roman (titre, incipit, crise) (critère distributionnel).*

Ces surnoms donnés aux héros des contes sont les points qui les distinguent des héros des mythes. Malgré les aventures miraculeuses, elles ne sont racontées qu'en façon ordinaire comme si elles pouvaient arriver à n'importe qui. Pour cette raison M. ROBERT³³⁵ a distingué le héros du conte de celui du mythe ainsi ;

Le Prince charmant a beau naître sous les auspices les plus favorables à l'acquisition d'un format épique, jamais il ne devient Oedipe, ni Moïse, ni Judas ; jamais il ne fonde Rome ni l'empire de Cyrus, jamais il n'attache son nom à un lieu sacré, à

334 CANVAT, K., 1999, *Enseigner la littérature par les genres, pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, De Boeck, Bruxelles, p. p. 234, 235.

335 ROBERT, M., 1972, *Roman des origines et origines du roman*, Gallimard, Paris, p. 45.

une action mémorable ou à une quête réussie au bénéfice de la communauté ... le héros du conte aspire à rentrer au plus vite dans le rang en fondant un royaume sans histoire.

Le héros est donc le résultat de la construction du texte et c'est grâce à ses actions que l'histoire se construit au fur et à mesure. C'est donc grâce à l'étude du héros, par les critères cités précédemment, que nous pouvons suivre l'évolution du conte. P. DELARUE et M.-L. TENEZE³³⁶ pensent que *le héros du conte merveilleux se caractérise par l'ouverture, la disponibilité à l'aide (magique, surnaturelle)*. Le héros a donc besoin d'une aide étrangère pour accomplir sa mission comme le signale J. ZIPES³³⁷, *le héros du conte merveilleux comme un vagabond chargé d'accomplir une tâche*. Le but principal de cette aide magique est d'aider le héros à vaincre son ennemi et réaliser la tâche qui lui était confiée par son mandataire.

Le héros se distingue aussi par sa bravoure et son courage incomparable. C'est une qualité principale attribuée au héros par tous. Il est capable de surmonter tous les obstacles et toujours prêt à affronter le danger. Pour H. BEDIR³³⁸ le héros est une personnalité imaginaire que l'esprit humain a inventé pour affronter des forces supérieures qu'il ne peut pas affronter dans la réalité. P. SELLIER³³⁹ le décrit de la façon suivante ;

Nom donné dans Homère aux hommes d'un courage et d'un mérite supérieurs, favoris particuliers des dieux, et dans Hésiode à ceux qu'on disait fils d'un dieu et d'une mortelle ou d'une déesse d'un mortel.

Cela pourrait être une explication des pouvoirs surnaturels du héros. Ces croyances sont aussi présentes, comme nous l'avons déjà cité, dans la légende yéménite du royaume de Saba. Car on disait que Bilquis, la reine de Saba, était

336 DELARUE, P. et TENEZE, M.-L., 2000, *Le conte populaire français : contes-nouvelles*, Comité des Travaux Historique et Scientifique, Paris, p. 11.

337 ZIPES, Jack, 1986, *Les contes de fées et l'art de la subversion*, Payot, Paris, p. 14.

338 BEDIR, H., 2002, *L'effet de la littérature populaire sur la littérature moderne*, Dar Alwafa, Alexandrie, p. 23.

339 SELLIER, P., 1970, *Le mythe du héros*, Bordas, Paris, p. 15.

née d'un mariage entre l'homme et le Djinn, d'où sa force et sa sagesse. Comme tout récit originaire, il puise ses racines dans le mythe.

6.6. Le conteur : moyen de transmission sociale

Le conteur assure donc, comme nous avons signalé précédemment, la transmission des traditions de la société d'une génération l'autre. Cette transmission est considérée comme une communication entre générations. C'est donc par le biais du conte que les anciennes générations communiquent leurs savoirs aux générations suivantes et ainsi de suite. R. BARTHES³⁴⁰, qui a un point de vue linguistique, pense que *le mythe est un système de communication*, ce qui fait que le conte est aussi, en le comparant au mythe, un moyen de communication. Mais c'est comme nous l'avons dit une communication entre générations par le biais du conteur. Car *Le conte est une expression de l'imagination humaine*, dit C. PICARD³⁴¹.

Étant donné que la parole est évidemment un des plus anciens moyens de transmission, le conte dont la parole constitue l'élément essentiel, représente aussi la plus ancienne forme d'expression. Le conte se répand ainsi dans le monde entier grâce à la parole pour satisfaire les désirs, donner les conseils, ou même établir les normes et les valeurs des sociétés. Nous pensons que l'exemple le plus illustrant pour ce cas c'est le livre « *Kalila et Dimna* » dont nous avons parlé précédemment. B. BRICOUT³⁴² pense que *la relation conteur/conteur est souvent vécue en terme amoureux ; le conte nous choisit autant que nous le choisissons. Nous le portons et il nous porte*. La relation ne dépend pas du conteur seulement, c'est aussi au conte de choisir son conteur par son contenu. Elle se différencie ainsi d'un conte à l'autre et d'un conteur à l'autre.

340 BARTHES, R., 1957, *Mythologies*, Seuil, Paris, p. 193.

341 PICARD, C., 2002, « Contes et thérapie », in *Dialogue* N° 156, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, p. 16.

342 Cité par DUVAL, N. et MORTAGNE, V., 02.04.1994, « Les beaux parleurs », in *Le monde*, p. 8.

6.6.1. Le conte comme message didactique

La perception d'un conte, qu'il soit oral ou écrit, implique un échange entre le conte et celui qui le reçoit. Le conte est donc un savoir transmis, une information donnée par le conteur « producteur » du conte. Comme nous l'avons signalé, le conte peut être le support par lequel on transmet les valeurs et les instructions aux autres. Analyser un conte aujourd'hui signifie que celui-ci est une interaction entre un texte et un lecteur « récepteur ». Dans le cas du conte écrit, le récepteur reçoit le message dans un dialogue qu'il instaure avec le texte du conte. Cela signifie que le processus de lecture est aussi une introduction de contenus dans le conte par le lecteur sur la base de son propre savoir personnel. Quand un récepteur reçoit un texte, il en construit la signification. Cette construction ne s'effectue pas seulement à partir des informations apportées par le texte, mais également à partir des connaissances antérieures du récepteur. Nous voulons dire par cela que le récepteur lui-même peut devenir un producteur pour d'autres publics. Dans ce dernier cas, il a le droit de modifier son texte pour l'adapter à son public.

6.6.2. La communication orale dans la société

Depuis le début de l'humanité, l'être vivant cherche à échanger ses intérêts avec les autres. Et pour y arriver, il déploie tous les moyens qu'il possède que ce soit par la parole ou les gestes. Le fait de communiquer est la partie la plus importante de l'échange. Mais quels types de communication peut-il employer. La communication orale est une des premières manières d'échanger les nouvelles, avant même de découvrir l'écriture. K. CANVAT³⁴³ distingue, pour sa part, la communication orale et celle littéraire en disant qu'*à la différence de la communication orale quotidienne, la communication littéraire présente cette particularité d'être différée*. De plus, M. VUILLAUME³⁴⁴ pense que dès qu'on

343 CANVAT, K., 1999, *Enseigner la littérature par les genres, pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, De Boeck, Bruxelles, p.114.

344 VUILLAUME, M., 1990, *Grammaire temporelle des récits*, Les éditions de Minuit, Paris, p. 20.

confère un message à un support comme les papiers ou les bandes magnétiques ce message fait partie de la communication différée. Ce qui distingue donc la communication orale, c'est la simultanéité de la réaction des interlocuteurs. Cette simultanéité leur permet d'orienter la communication pour la mener à bon port.

Dans la société yéménite et tout particulièrement dans la société bédouine, la communication orale est très présente et représente le facteur le plus important des activités orales. C'est un mode d'échange entre les membres de la société. D. CUCHE³⁴⁵ pense que la communication est conçue comme *résultant d'un ensemble d'individus réunis pour jouer ensemble et se trouvant en situation d'interaction durable*. Comme nous l'avons déjà signalé, le taux de l'analphabétisme au Yémen est relativement élevé où les femmes sont majoritaires. Car les femmes dans les tribus bédouines n'ont pas le droit d'aller à l'école. Donc que pouvons-nous attendre d'une population pour laquelle l'écriture est encore peu connue ? J. GOODY³⁴⁶ souligne la différence entre la communication orale dans une société de l'écrit et celle d'une société sans écrit en disant ;

La communication orale dans une entreprise (ou la famille), par exemple, est différente de la communication orale dans une culture sans écrit. Pourquoi ? Parce que la première est toujours influencée par la présence et la pression de l'écrit. Dans la mémoire, l'écrit et le parlé se mêlent, étant tous deux des formes de communication linguistiques.

L'auteur met en évidence l'influence de l'écrit sur la pensée, parce qu'il pense que les deux parties de la communication orale, dans une société de l'écrit ont toujours tendance à se corriger ou à comparer leur parole à la forme écrite. Ainsi leur production orale n'est plus spontanée. De plus, la prononciation peut être, elle aussi, influencée par l'écrit, comme le sont,

345 CUCHE, D., 2004, *La notion de Culture dans les Sciences Sociales*, Edition de Découverte, Paris, p. 48.

346 GOODY, J., juillet 2003, « Oralité et modernité dans les organisations bureaucratiques », in *Communication et langages*, N° 136, traduit par Martine DESCOUENS, Armand Colin, Paris, pp. 8- 9.

d'ailleurs, les structures grammaticales. On devient plus conscient du système linguistique par l'écriture.

De sa part, PH. BLANCHET³⁴⁷, donne, dans sa définition, plus de sens au terme communiquer en lui attribuant presque des caractères vitaux en disant ;

Communiquer, ce n'est pas uniquement dire, c'est faire, c'est être, c'est exister ; et tout acte de communication manifeste au moins autant par son existence même et par la façon dont il existe que par l'information brute que phonèmes ou graphèmes véhiculent.

Du point de vue didactique, communiquer, c'est la façon dont on exprime ses idées, ou fait circuler les informations entre deux pôles. E. LHOTE³⁴⁸ donne un sens pour le mot communiquer, en disant *communiquer, c'est partager des signes de connivence. C'est donc une façon d'entente et de décodage entre deux parties. Cette entente peut, selon elle, comporter des indices extralinguistiques. Cela veut dire que les gestes ou même le silence participent à la communication. Mais la communication n'est pas seulement orale, il y a aussi une communication écrite. Ce deuxième type ne peut pas avoir les mêmes caractéristiques que la communication orale. Car l'une des caractéristiques principales de la communication orale est celle de la présence de ses deux participants lors de la réalisation de cette opération. Tandis que la communication écrite ne nécessite pas la présence de ses deux parties. En revanche, R. RICHTERICH et N. SCHERER³⁴⁹ n'évoquent pas la nécessité de la présence des deux participants à la communication orale dans la définition qu'ils en font ;*

Nous considérons la communication orale comme un moyen dont dispose, parmi d'autres, une personne pour influencer une ou plusieurs autres personnes ou pour modifier une situation en

347 BLANCHET, PH., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement de Français Langue Etrangère*, SPILL, Peeters, Louvain-la-Neuve, p. 17.

348 LHOTE, E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette, Paris, p. 81.

349 RICHTERICH, R. et SCHERER, N., 1975, *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, Paris, p. 2.

vue de réaliser, consciemment ou non, certaines intentions.

Selon A. COIANIZ³⁵⁰, le débat est le bon exemple de la communication, car il permet d'intégrer différentes composantes de la communication (vécu, imaginaire, dire intérieur et relationnel, affectivité, volonté d'agir), dans l'immédiateté qui caractérise souvent sa pratique. Comme nous pouvons le remarquer, cette idée met l'accent sur l'immédiateté de la notion de la communication. D'ailleurs ce type d'échange peut être d'une certaine manière équilibré, parce que ses deux partenaires pourraient avoir presque le même niveau, autrement dit tous les deux peuvent être indépendants l'un de l'autre. En revanche, il y a d'autres cas où l'un de ses partenaires est totalement dépendant de l'autre ; c'est le cas de la communication ou de l'échange dans une classe de langue.

Apprendre à communiquer constitue un des quatre objectifs méthodologiques de l'enseignement, selon J.-J. BESSON³⁵¹, les quatre objectifs sont les suivants ;

- lecture des textes
- rédaction des comptes rendus
- dialogue en classe
- apprendre à communiquer dans l'interaction
- s'exprimer

En fait, dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues, apprendre à communiquer représente une importance capitale. Car apprendre une langue quelle qu'elle soit, c'est apprendre à communiquer dans cette langue que ce soit une communication orale ou écrite. Les apprenants des langues commencent à pratiquer la communication dans cette nouvelle langue dans la classe, d'abord avec l'enseignant, sous forme d'une interaction verbale, pour apprendre un cours, et puis entre eux. D'ailleurs, l'échange oral, dans une

350 COIANIZ, A., 1990, « La communication en milieu scolaire : problèmes et représentations », in *Travaux de didactique du français langue étrangère* N° 24, Université Paul Valéry, Montpellier II, p. 61.

351 BESSON, J.-J., 1999, *L'oral au collège*, Delagrave, Paris, p. 17.

classe de langue, est considéré comme le principal mode de relation entre les élèves eux-mêmes d'une part et entre les élèves et l'enseignant d'autre part. Il fait partie intégrante de la créativité d'agir sur le monde.

6.6.3. La communication en classe

L'enseignement est une sorte de contact entre deux parties. Ce contact se traduit par un échange par lequel l'enseignant, dans le cas de l'enseignement/apprentissage, fait passer les informations aux étudiants. L'enseignant, dans ce cas, est donc le maître de cette action, parce que c'est lui qui possède les informations dont les apprenants ont besoin. C'est à l'enseignant aussi de contrôler cet échange parce qu'il représente la partie la plus forte de la communication. Par contre, ce sont les élèves qui représentent, à leur tour, la partie faible ; ils reçoivent les informations données par l'enseignant. Dans ce cas-là, nous pouvons remarquer que la communication dans le domaine de l'enseignement/apprentissage est une communication inégale, parce que les acteurs ne sont pas du même niveau. De plus, la conduite de cette opération dépend en premier lieu de la personnalité de la partie qui domine « l'enseignant », de ses aptitudes et de la confiance qui influence le déroulement de cet acte.

P. CHARAUDEAU³⁵², de son côté, estime que *la finalité de l'acte de communication se définit à travers la réponse à la question implicite. C'est la question que se posent les deux parties de la communication (l'enseignant et l'élève). La question est la suivante : Qu'est-ce que je fais là ? C'est donc la question qui détermine l'objectif final de l'acte de la communication. Par exemple, l'enseignant est dans la classe pour expliquer un cours et transmettre des informations supposées inconnues pour les élèves. Tandis que l'élève est en classe pour apprendre des savoirs.*

352 CHARAUDEAU, P., 2001, « Langue, discours et identité culturelle », in *Revue de didactologie des langues-cultures* N° 123, p. 344.

6.6.4. Les deux pôles de la communication

Toute action se fait à l'aide de quelques éléments, ceux qui l'exécutent et ceux qui la reçoivent. Dans le cas du récit, l'extériorité du narrateur est manifeste. Un destinataire s'adresse à un destinataire. Toute parole, histoire ou discours, au sens d'E. BENVENISTE³⁵³, suppose l'intervention d'un locuteur et qui est dirigé vers autrui. Ainsi la communication nécessite l'existence de ses deux parties essentielles, l'émetteur, la partie chargée de l'exécution de l'acte de la communication et le récepteur qui représente la partie qui reçoit ou subit cet acte. C. KERBRAT-ORCCHINI³⁵⁴ a confirmé cette idée en estimant que « *tout processus communicatif implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence* ». Donc les participants à ce processus doivent être toujours en contact. Celui-ci varie selon la situation de la communication. Ce contact peut être, d'après Jean PEYTARD³⁵⁵ dans le cadre de la communication orale, immédiat. Il veut dire par là qu'au moment où l'émetteur diffuse son message, l'auditeur le reçoit sans écart temporel, c'est-à-dire qu'ils sont en contact direct. En revanche, dans le cas d'un contact différé, messages enregistrés préalablement ou dans les discours télévisés, la simultanéité n'existerait pas. Car l'émetteur peut produire son message en l'absence de son interlocuteur. D'ailleurs les deux participants à la communication peuvent jouer, d'après F. CICUREL³⁵⁶, deux rôles selon la situation dans laquelle ils se trouvent. Le premier rôle, c'est celui des acteurs d'énonciation réelle. Tandis que le deuxième rôle est celui des acteurs d'énonciation simulée, dans le cas où les deux acteurs font semblant d'être quelqu'un d'autre. Ce deuxième rôle se manifeste clairement dans le cas des jeux de rôle.

353 BENVENISTE, E. 1966, « Les relations de temps dans le verbe français », in *Problème de linguistique générale I*, Gallimard, Paris, p. 241.

354 KERBRAT-ORCCHIONI, C., 2006, *Les interactions verbales*, Tome I, Armand Collin, Paris, p.17.

355 PEYTARD, J., 1971, « Pour une typologie des messages oraux », in *La grammaire du français parlé*, Hachette, Paris, p. 171.

356 CICUREL, F., 1985, *Parole sur parole, la méthodologie en classe*, CLE international, Paris, p. 14.

E. LHOTE³⁵⁷ , de son côté, fait une distinction entre les communicateurs. Pour elle, il y a ce qu'elle a appelé des bons communicateurs en opposition donc aux mauvais en disant ;

Les bons communicateurs, ce sont des personnes qui observent et détectent rapidement de fins indices du comportement verbal et gestuel chez autrui et qui, par ailleurs, sont capables de réajuster leur propre comportement en nuanciant une opinion ou en régulant des échanges qui mettent des participants en difficultés.

Ce point de vue des *bons communicateurs* met en évidence le fait que la communication n'est pas seulement constituée de paroles, mais elle comporte aussi des éléments extralinguistiques, comme par exemple les gestes, les mimes, les pauses, etc. Ce sont donc des codes qui pourraient être partagés entre les deux participants de la communication. Aujourd'hui on s'exprime surtout en termes d'interaction ce qui implique une progression dans l'échange avant tout.

6.6.4.1. Le pôle productif

Dans une communication orale, nous trouvons forcément le locuteur ou l'émetteur, c'est la première partie de la communication, la partie qui se charge d'envoyer le message pour que la deuxième partie le reçoive. Le locuteur doit prendre en considération sa situation au moment où il parle. C'est ce qu'a évoqué G. GSCHWIND-HOLTZER³⁵⁸ en rappelant la définition de Bloomfield pour la situation en disant que *la situation, écrit-il, inclut tout ce qu'il y a dans le monde du locuteur, y compris sa disposition interne au moment où il émet son message.* Nous pouvons dégager de cela que la situation, non seulement qui entoure l'émetteur mais aussi sa situation interne, peut influencer son message. Mais cette partie, émetteur dans le cas d'une communication directe, peut être

357 LHOTE, E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette, Paris, p. 81.

358 GSCHWIND-HOLTZER, G., 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique, application à un cours de langue : De Vive Voix*, Hatier, Crédif, Paris, p. 28.

récepteur, parce qu'il est dans une situation d'interaction directe avec son interlocuteur. Mais en ce qui concerne la communication en classe, l'émetteur, qui est bien évidemment l'enseignant, est le meneur de jeu et c'est sur lui que repose l'efficacité de cette opération. De plus, L. DABENE³⁵⁹ attribue à l'enseignant trois autres fonctions dans une classe de langue ;

1. Informateur ; l'enseignant est, dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues étrangère, la personne qui possède la capacité de transmettre les informations concernant le sujet en question. Il connaît bien la langue cible, il doit donc transmettre à ses apprenants son savoir sur l'objet d'études par les moyens pédagogiques dont il dispose.

2. Meneur de jeu ; c'est l'enseignant qui est le seul responsable de sa classe. L'enseignant est aussi animateur en tant que responsable de la gestion des cours, parce que c'est lui qui expose les consignes, donne ou prend la parole et gère les interactions entre les élèves.

3. La troisième fonction est celle de l'évaluateur. C'est à l'enseignant de juger les productions langagières des apprenants. Ce jugement peut prendre des différentes formes comme l'évaluation continue tout au long de l'année (évaluation formative) ou évaluation finale (évaluation sommative). Dans notre cas d'analyse nous avons préféré analyser les copies des étudiants pour l'évaluation finale.

6.6.4.2. Le pôle réceptif

La réception est une partie indispensable dans l'acte de la communication orale, à condition que les deux participants, émetteur et récepteur aient le même code. De plus, il ne suffit pas que l'auditeur parle la même langue que son interlocuteur pour mener à bon port une communication. Il doit aussi être un observateur, car il peut être confronté à des éléments extralinguistiques, qui

³⁵⁹ DABENE, L., 1984, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », in *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 55, Didier, Paris, pp. 39-46.

joueraient un rôle important dans un échange. E. LHOTE³⁶⁰, dans ce cas, parle aussi d'un bon auditeur en langue étrangère ;

Être un bon auditeur en langue étrangère, c'est d'abord observer les comportements, les attitudes, c'est essayer de capter des éléments mis en relief qui sont inévitablement liés au thème ou à la façon dont un interlocuteur se situe par rapport à lui.

Ainsi l'auditeur, non seulement, essaie de mettre en place non seulement une capacité de percevoir, mais aussi de prévoir ce que son partenaire dans cet acte veut dire. Il essaie de comprendre tout ce que son interlocuteur fait. Cela veut dire que tous les gestes, les mimes, les pauses et même le silence font partie de la compréhension de la communication. Donc l'auditeur doit être sur la même longueur d'ondes que l'émetteur et aussi totalement impliqué dans l'acte de la communication que l'émetteur. Car la moindre faute pourrait perturber l'entente entre les deux parties de la communication.

C. CORNAIRE et C. GERMAIN³⁶¹ se sont associés à E. LHOTE pour confirmer cette idée en disant qu'un bon auditeur est celui qui sait écouter, se mettre en harmonie avec son interlocuteur, être présent à chaque instant et saisir l'occasion pour réagir aux propos qui lui sont tenus. Ainsi l'attention est un élément qui ramène les interlocuteurs au bon accomplissement de l'acte de la communication. En revanche, les efforts de l'auditeur peuvent ne pas être récompensés par la bonne compréhension, car chaque être humain a des limites dans sa capacité. D'après E. LHOTE³⁶², l'homme accepte beaucoup de variabilité, mais jusqu'à un certain point où l'auditeur n'accepte plus. Il refuse et ne comprend plus.

6.6.4.3. Le code

L'acte de la communication comporte, en plus de ses deux parties

360 LHOTE, E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette, Paris, p.82.

361 CORNAIRE, C. et GERMAIN, C., 1998, *La compréhension orale*, CLE international, Paris, p. 35.

362 LHOTE, E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette, Paris, p. 57.

(émetteur et récepteur), un troisième élément qui conditionne l'existence de ces derniers. C'est le message par lequel l'émetteur transmet ce qu'il pense à son interlocuteur. D'après M. POUGEOISE³⁶³ *le code est un ensemble de signes et de règles combinatoires qui permettent de réaliser des messages*. La parole seule ne constitue pas tout le message, donc il ne suffit pas de parler avec des mots pour que son interlocuteur comprenne bien le message. Car il dit que le code est un ensemble de signes. Ainsi les signes peuvent être des gestes, des mimes, etc. Avec cette conception il est en accord avec J. DUBOIS³⁶⁴ et ses collègues qui pensent que ;

Le code est un système de signaux (ou de signes, ou de symbole) qui par convention préalable, est destiné à transmettre l'information entre la source (ou émetteur) des signaux et le point de destination (ou récepteur).

Ensuite, il a cité les différentes natures de codes parmi lesquelles nous trouvons les codes linguistiques qui sont représentés par les sons, les codes graphiques qui sont des signes écrits, etc. Mais R. JAKOBSON³⁶⁵ définit le message comme étant le nombre minimum de décisions qui permettent au receveur de reconstruire ce qu'il doit apprendre du message sur la base des données déjà à sa disposition dont le contexte joue un rôle important.

Il est vrai que l'utilisation du même code de la part de l'émetteur et du récepteur leur permet de comprendre un message donné, mais ce n'est pas totalement suffisant. Il y a un autre élément qui facilite la compréhension ou bien la complique, c'est celui du contexte dans lequel le message est émis. R. GALISSON et D. COSTE³⁶⁶ définissent le contexte comme étant l'entourage linguistique et non linguistique dans lequel une unité est produite ou reçue. Le contexte représente ainsi tout ce qui entoure le message. Même le lieu dans lequel l'émetteur envoie son message peut influencer la compréhension du

363 POUGEOISE, M., 1996, *Dictionnaire didactique de la langue française*, Armand Colin, Paris, p. 102.

364 DUBOIS, J., 1994, *Dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Larousse, Paris, p. 90.

365 JAKOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, édition de minuit, Paris, p.88.

366 GALISSON, R. et COSTE, D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, p. 123.

message. Mais M. POU GEOISE³⁶⁷, de sa part donne au contexte la définition suivante ;

Le contexte est l'environnement linguistique (ou référent linguistique) d'un élément particulier d'un énoncé. Il est donc constitué par l'ensemble des unités linguistiques qui précèdent et qui suivent cet élément singulier.

Il ajoute que le sens d'un mot est toujours défini selon le contexte dans lequel il est mis. Cela veut dire que le mot hors contexte n'a pas de sens fixe ou prend un sens vague et que c'est le contexte qui lui donne le sens selon la situation et selon la variable culturelle aussi.

Cette définition nous donne l'impression que le contexte, d'après lui, est toujours représenté par des éléments linguistiques qui entourent le mot. Ce qui n'est pas vraiment ce que GALISSON et COSTE estiment, parce qu'ils prennent en considération dans leur définition les éléments non linguistiques donc culturels. Prenons l'exemple suivant pour clarifier un peu la situation du contexte dans une communication. Supposons que nous sommes dans une classe, le professeur entre dans la classe, puis il dit « *lumière s'il vous plaît* », cette phrase peut être comprise avec deux sens selon le contexte. Le premier sens c'est que lorsque le professeur est entré, la lumière dans la classe était allumée. Dans ce cas, les étudiants comprendront sûrement que le professeur leur demande d'éteindre la lumière, parce qu'il a été dérangé par la lumière. Tandis que le deuxième sens est l'inverse. Cela veut dire que lorsque le professeur est entré, il n'y avait pas de lumière, et dans ce cas les étudiants comprendront que leur professeur leur demande d'allumer la lumière. Nous constatons donc à partir de cet exemple que le contexte dans la communication n'est pas forcément linguistique et qu'il joue un rôle très important pour faciliter la compréhension des messages.

367 POU GEOISE, M., 1996, *Dictionnaire didactique de la langue française*, Armand Colin, Paris, p. 156.

6.6.5. Compétence de communication et compétence culturelle et interculturelle

Pour effectuer l'acte de la communication, il faut prendre en considération les conditions de l'environnement et de la situation dans lesquelles elle s'établit. C. KERBRAT-ORECCHIONI³⁶⁸ reprend la définition faite par Hymes pour la compétence de la communication comme *l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques*. Il est ainsi impérativement que les deux communicateurs soient au courant des situations culturelles de leur communication. Comme nous l'avons dit, cette compétence constitue, pour les didacticiens, un des premiers objectifs du processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est important d'y sensibiliser les apprenants en langue étrangère. R. GALISSON et D. COSTE³⁶⁹ définissent la notion de compétence de communication de la façon suivante ;

La connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social [...] elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée.

Avoir une compétence communicative ne signifie pas seulement avoir des connaissances grammaticales et syntaxiques de la langue, mais aussi des connaissances des règles sociales et psychologiques de l'usage de la langue. D'après P. CHARAUDEAU³⁷⁰, il est nécessaire de distinguer quatre types de compétences ;

1. *La compétence situationnelle* ; cette compétence impose aux deux parties de la communication de connaître bien l'identité de son partenaire. Cela permet à chacun de construire son discours en fonction de l'identité de l'autre. R.

368 Cité par KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2006, *Les interactions verbales*, Tome I, Armand Collin, Paris, p. 29.

369 GALISSON, R. et COSTE, D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, p. 106.

370 CHARAUDEAU, P., 2001, « Langue, discours et identité culturelle », in *Revue de didactologie des langues-cultures* N° 123, p. 344.

BRUBAKER³⁷¹ pense qu'il faut laisser le sens choisir les mots et non l'inverse. D'après, P. CHARAUDEAU³⁷², c'est l'identité du sujet parlant qui détermine et justifie son droit à la parole.

2. *La compétence discursive* ; cette compétence est liée à la compétence situationnelle. Elle permettrait à celui qui communique d'établir un certain type de rapports avec l'autre (comme la supériorité, l'infériorité ou bien la distance), et de construire une image de l'autre.

3. *La compétence sémantique* ; concernant cette compétence, P. CHARAUDEAU pense que pour se comprendre, dans une communication, il faut faire appel à des savoirs communs pour les partenaires de l'acte de la communication. Ces savoirs sont, d'après lui, de deux types : *les savoirs de connaissance* qui correspondent à des perceptions et des définitions plus ou moins objectives sur le monde. Le deuxième type est présenté par *les savoirs de croyance* qui correspondent aux systèmes de valeurs, plus ou moins normés, qui circulent dans un groupe social, qui alimentent les jugements de ses membres, et qui en même temps donnent à celui-ci sa raison d'être identitaire.

4. *La compétence sémiolinguistique* ; cette compétence compte, en plus du langage, sur les gestes qui aident les deux parties de la communication à se comprendre. Elle exige donc *de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à reconnaître et manipuler la forme des signes, leurs règles de combinaison et leur sens*. Il est aussi important d'ajouter en fonction du sujet la compétence culturelle dans les deux langues en présence.

Par contre, S. MOIRAND³⁷³ préfère parler des composantes de la communication. Ainsi, elle fait la différence entre ce qu'elle a appelé *composante linguistique, composante discursive, composante référentielle et une composante socioculturelle*. Nous ne voulons pas entrer dans les détails, car nous avons voulu montrer, dans ces pages, comment le conteur peut être un moyen de

371 BRUBAKER, R., 2001, « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, seuil, Paris, p. 66.

372 CHARAUDEAU, P., 2001, « Langue, discours et identité culturelle », in *Revue de didactologie des langues-cultures* N° 123, p. 344.

373 MOIRAND, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, p. 20.

communication entre les générations et S. MOIRAND approche de ce qu'on appelle aujourd'hui la compétence interculturelle. Si nous appliquons donc ces compétences au conteur, nous pouvons conclure que le bon conteur, c'est celui qui peut s'armer de toutes ces compétences. Ceci était expliqué dans les pages qui ont été consacrées au conteur.

Le conteur est l'acteur essentiel de l'opération du contage. Il nous était donc nécessaire de donner plus de détails sur le conteur et son rôle. Nous avons ainsi montré dans ce chapitre quelles sont les caractéristiques du conteur, et par quel moyen celui-ci enrichit son répertoire. De plus nous avons montré quel est le rôle social et culturel que joue le conteur en tant que membre de la société pour la diffusion de cette culture. D'ailleurs, il peut aussi assurer et développer la compétence culturelle si essentielle dans l'ouverture à la mondialisation afin de savoir mettre en présence non pas une culture mais des cultures, ici le FLE face à la société traditionnelle yéménite.

CHAPITRE VII

7. Le conte populaire une pratique réelle

Est-ce que le conte populaire existe dans la société yéménite actuelle ? Si oui, sous quelle forme existe-il ?

Pour répondre à cette question et en connaître plus sur ce sujet, nous avons essayé d'enquêter et de relever le conte sous ses différentes formes. Nous allons commencer par le système éducatif et le programme de l'école.

7.1. Conte populaire et littérature enfantine au Yémen

Au Yémen le conte populaire est encore chez la plupart de Yéménites réservé aux enfants. M. ALIRYANY³⁷⁴ donne, dans son intéressant dictionnaire intitulé (المعجم اليمني في اللغة و التراث) / *almoejam alyamany fy aloghah wa altorath* / « le dictionnaire yéménite de la langue et du patrimoine », une définition pour le mot (سُمَايَه)³⁷⁵ / *somayah* / conte en disant que le « *somayah* » est un conte raconté aux enfants.

Ce que l'on peut appeler « littérature d'enfance » au Yémen, à savoir une production de textes spécifiquement destinés à un jeune public, date environ des années quarante et apparaît à Aden. Rappelons qu'à cette époque, comme nous l'avons déjà dit, le sud du Yémen était sous domination britannique et que la langue anglaise servait alors de langue quasi officielle dans les discours politiques et journalistiques, dans les échanges commerciaux mais également dans l'enseignement.

Au début, il s'agissait ainsi de faire apprendre aux enfants des classes primaires des pièces de théâtre en anglais. Ces enfants, arabophones, devaient apprendre par cœur ces textes anglais et jouer eux-mêmes ces pièces. Au départ, donc, les productions destinées aux enfants yéménites sont essentiellement en anglais et restent liées à la colonisation. Ensuite, ces pièces

374 ALIRYANY, M., 1996, *Le dictionnaire yéménite de la langue et du patrimoine*, (éd arabe), Dar Alfikr, Damas, p. 448.

375 سُمَايَه est un mot dialectal dans quelques régions du Yémen qui signifie conte. Ce mot porte aussi un autre sens qui n'a aucune relation avec le conte qui est le fait de donner un nom au nouveau né.

sont peu à peu traduites en arabe : on parle alors de (المسرح المدرسي) / *almasrah: almadrasy* / « le théâtre de l'école ». Parallèlement, des récits historiques arabes sont adaptés pour les enfants sous forme de pièces de théâtre, mais en anglais, pour pouvoir atteindre un public d'enfants via le système scolaire alors en place. On assiste donc ici à un curieux phénomène d'échange culturel. Cette démarche s'explique par la volonté, d'un certain nombre d'intellectuels d'Aden, de transmettre aux enfants yéménites un patrimoine culturel arabe, par le biais de la langue anglaise devenue obligatoire. A cette époque apparaît dans le théâtre de l'école le célèbre personnage comique de *Jouha*³⁷⁶, connu partout dans le monde arabe. A ce moment, nous pouvons remarquer l'introduction du conte arabe représenté par (حكايات جحا) / *h:ikayat joh:a* / « les contes de Jouha » dans le monde culturel des enfants.

C'est dans les années cinquante que la littérature d'enfance commence à s'affirmer au Yémen du sud. De nombreux intellectuels prennent conscience de l'importance de la langue arabe à l'école et l'anglais perd peu à peu son statut de langue dominante. Ainsi, la radio a fait une émission intitulée (دُنْيَا الْأَطْفَال) / *Donya 'al'at:fal* / « Le Monde des enfants » où sont racontés pour la première fois des contes populaires yéménites, en langue dialectale et non en arabe classique. Ensuite, cette émission a été télévisée vu le succès qu'elle a eu dans le monde enfantin au Yémen.

Quant à la littérature d'enfance dans le nord du Yémen, ses publications ont été plus timides qu'au sud. Il y a peu d'événements notables à signaler avant la révolution de 1962 à cause du système Imâmite qui gouvernait la partie nord. Après 1962, en revanche, la lutte contre l'ignorance devient une priorité, d'ailleurs elle faisait partie des buts de la révolution du nord. Des écoles primaires sont construites, organisées selon le modèle des écoles du sud. Comme dans le sud du pays, la radio va jouer un grand rôle dans l'apparition d'une culture d'enfance, en diffusant des chansons pour les enfants d'Aden et en essayant, avec les journaux existants, d'élaborer un magazine spécifiquement

³⁷⁶ Joha est un personnage, accompagné toujours par son âne, comique et célèbre dans le monde arabe par ses blagues et ses plaisanteries.

destiné aux enfants. Ainsi, après la révolution, ce type de magazines se développe, au nord comme au sud : la ville de Taïz, toujours au centre des mouvements culturels du Yémen, assure la transition entre les deux régions du pays.

7.1.1. Situation actuelle de la littérature de jeunesse au Yémen

La littérature pour enfants au Yémen, après avoir été une littérature scolaire puis des textes radiophoniques, est devenue une littérature de presse. Les livres pour enfants restent rares et chers et peu de gens ont les moyens d'offrir de tels livres à leurs enfants. Malgré cela, la presse enfantine, en provenance de l'étranger, connaît un grand succès. Nous en citons (ماجد) « *Majeed* »³⁷⁷ qui s'est répandue d'une façon incroyable grâce à sa diversité. Si le nombre de publications importées des pays du Golfe, de l'Égypte, de la Syrie ou du Liban reste important, il est important de prendre en compte des magazines yéménites pour enfants, dont la durée de vie est parfois éphémère.

Nous exposons dans ci-après les importants magazines et journaux spécialisés dans le monde des enfants au Yémen selon leur parution :

Albaraem (البراعم) [les petits] ; est un journal en noir et blanc de faible qualité. Sa diffusion a commencé au début des années 70 et s'est arrêtée en 1983. Il était édité par le Ministère de l'Éducation et il y a eu 9 numéros publiés.

Alhares (الحارس) [le gardien] ; c'est un journal hebdomadaire de bonne qualité en noir et blanc dont la diffusion a débuté en fin des années 70. Le Ministère de l'Intérieur, responsable de l'édition de ce journal, continue à l'éditer jusqu'à aujourd'hui.

Oussama (أسامة) ; c'est un magazine mensuel coloré. Sa première apparition date de 1991 et il continue à être publié jusqu'à nos jours. Ce magazine est exploité dans quelques écoles et tout particulièrement dans les écoles privées, car ces écoles essaient d'attirer un grand nombre de public en

³⁷⁷ C'est un hebdomadaire édité aux Emirats Arabes Unis dont la première édition a été apparue le 28 février 1979.

améliorant la qualité de leur enseignement. C'est l'association charitable d'Al Islah, une des sociétés du parti politique de la réforme, qui est chargée de l'édition de ce magazine.

Almothaqaf Alsaghir (*المثقف الصغير*) [le petit cultivé] ; c'est une annexe bimensuelle publiée par le journal quotidien gouvernemental de la ville de Taïz qui s'intitule (*الجمهورية*) / *aljomhwriyah* / la république. L'édition de cette annexe, qui a débuté en 1998, continue actuellement à nourrir la mémoire des enfants yéménites. C'est donc un magazine de bandes dessinées coloré et varié qui traite plusieurs sujets. Ce qui est intéressant dans cette annexe, c'est qu'elle comporte, dans chaque numéro un conte populaire.

Ce sont quelques-unes parmi les publications les plus importantes qui s'intéressent à la littérature enfantine au Yémen. De plus, plusieurs écrivains ont essayé de collecter les contes populaires yéménites pour les protéger et les garder en vie, parmi lesquels nous citons une Arwa Abdo OTHMAN qui, par des efforts personnels a réussi à regrouper 70 contes populaires yéménites venants de toutes les régions du Yémen. Sans oublier les efforts de Mohammad Ahmad SHIHAB et Ali Mohammad ABDO qui ont déjà essayé de regrouper le folklore au Yémen.

7.1.2. Le conte dans le programme scolaire yéménite

La famille et l'école sont les moyens les plus importants pour l'enseignement de l'individu. Elles sont aussi une source importante dans la transmission des informations et des traditions de la société. Elles impliquent donc l'individu dans la société et en font un membre actif dans la société. Pour cela, nous allons tout d'abord donner les bases du système scolaire yéménite. Il se divise en trois étapes.

7.1.2.1. L'école maternelle

Au Yémen ce premier pas ne représente pas une grande partie du système

éducatif soutenu par l'état. C'est donc un enseignement dans sa majorité privé et payant. Le nombre total des écoles maternelles, d'après les statistiques de 2003, compte 280 établissements dont 49 sont publics. Les parents, qui veulent préparer leurs enfants avant leur entrée dans le processus de l'apprentissage, ont la possibilité de mettre leurs enfants dans ces écoles à partir de l'âge de 3 ans. C'est donc un choix volontaire que les parents font. Alors, le programme suivi dans ces établissements est, dans la plupart des cas, préparé par l'école et le personnel qui y travaille. Le conte ne prend pas une forme importante dans l'enseignement. Les enseignants racontent des histoires pour amuser les enfants et leur faire la morale en comptant sur leurs efforts personnels. Dans ce cas, nous pouvons remarquer qu'il reprend sa forme de départ « la forme orale ».

7.1.2.2. L'enseignement basique

Cette étape, dans le système scolaire, est appelée l'enseignement basique, parce que l'élève commence à se former dans tous les domaines. Il y a neuf classes dans cette étape. Elle commence par la classe première et finit en neuvième. Nous pouvons trouver dans cette étape des écoles publiques et aussi des écoles privées avec un programme coordonné par le Ministère de l'Éducation. L'élève entre normalement dans cet enseignement à partir de l'âge de 6 ans.

7.1.2.2.1. Programme scolaire

En consultant le programme de cette deuxième étape, nous avons remarqué que le conte populaire yéménite n'a pas sa place. En contrepartie, nous trouvons quelques cours sur des contes du patrimoine arabe et aussi quelques proverbes arabes en quatre classes. Nous allons donner dans ce qui suit une analyse du programme dans ces classes ;

Troisième

Dans cette classe, nous y trouvons un seul cours sur un conte arabe qui se base sur une formule qui dit ;

أَكَلْتُ يَوْمَ أَكَلَ الثَّوْرُ الْأَبْيَضَ

(*'okilto yawma 'okila athawro 'al'abyad:*)

« ai-été-mangé-je jour a-été-mangé le-taureau »

[J'ai été mangé le jour où le taureau blanc a été mangé]

Dans ce conte, il s'agit de trois taureaux, un blanc, un noir et un rouge³⁷⁸, qui vivaient ensemble dans une forêt. Les trois taureaux étaient forts ensemble et le lion qui vivait dans la même forêt ne pouvait pas les attaquer ensemble. Un jour le lion s'est mis d'accord avec le taureau rouge et le taureau noir pour manger le taureau blanc sous prétexte que les chasseurs peuvent découvrir leur place à cause de la couleur blanche. Ensuite, le lion a réussi à convaincre le taureau rouge pour qu'il le laisse manger le taureau noir en disant que tous les deux ont la même couleur et qu'ils pouvaient vivre ensemble. Enfin, quand le taureau rouge est resté seul, il s'est aperçu que le lion pouvait le manger à n'importe quel moment et qu'il avait tort de collaborer avec cet animal contre les autres taureaux.

A ce niveau d'enseignement, l'élève doit être capable de lire un texte simple. Le conte est donc abordé d'une façon ludique avec des mots et des expressions faciles à lire. Il y a plus d'images dans le cours et à la fin du cours nous trouvons des questions faciles à répondre. C'est donc une sorte d'initiation à la lecture.

378 Les trois couleurs initiatiques, blanc, noir et rouge. Par exemple, le blanc représente la purification, le rouge symbolise le sang ou l'amour alors que le noir est le symbole du mystère, des ténèbres ou de l'inconnu.

Sixième

Dans cette classe nous avons aussi repéré, dans le programme, un seul cours concernant le conte. Mais cette fois-ci, le cours se base sur un proverbe arabe que nous avons déjà cité dans la partie précédente.

عَادَ بِخُفَي حُنَيْن

(*εada bikhofay h:onayn*)

« est-revenu-il souliers-deux Hounayn »

[Retourner les mains vides]

C'est donc une histoire de la littérature arabe. Ce proverbe est enseigné avec son histoire. Les élèves doivent lire l'histoire et la comprendre. Comme ce proverbe est arabe, l'histoire est écrite en langue classique, c'est pourquoi nous trouvons après le cours une explication pour les mots difficiles. C'est donc une sorte d'initiation à la langue culturelle.

Huitième

Nous trouvons dans le programme des proverbes de traditions arabes. En consultant les cours consacrés aux proverbes, nous avons remarqué que ceux-ci n'étaient pas abordés d'une façon approfondie. Autrement dit, l'enseignant donne le proverbe en expliquant quand se dit le proverbe. En revanche, nous ne trouvons aucune explication de son histoire ou comment il a été dit ou ses différents niveaux de significations. Il s'agit donc d'une sorte de transmission.

Neuvième

C'est dans cette classe que le conte populaire apparaît d'une façon claire, mais il n'est pas de tradition yéménite. C'est un conte de tradition arabe. Il est suivi d'une explication pour les mots arabes qui apparaissent difficiles à comprendre.

Les cours finissent toujours par des questions pour vérifier si les élèves ont une sorte de compréhension globale. Nous trouverons trois types de questions ;

- vrai ou faux
- combler le vide
- lier une phrase de la colonne A avec la phrase qui convient dans la colonne B.

Ce type de questions sert à évaluer la compréhension globale du cours (histoire du proverbe), mais il ne peut pas vérifier la capacité des élèves à analyser l'histoire. Dans ce cas d'apprentissage, nous constatons que l'enseignant n'a pas les moyens d'aller plus loin dans le cours, comme par exemple les comportements des personnages, les traditions de la société dans laquelle le conte ou l'histoire a été dit, ou les côtés culturels (représentation, symboles, structure).

A ce sujet C. TAUVERON³⁷⁹ aborde les difficultés rencontrées par les élèves lors de la lecture d'un récit en classe. Nous en citons quelques-unes :

Les difficultés courantes que rencontrent les élèves dans la lecture des récits courants sont connues. On sait par exemple qu'ils ont tendance :

- à ne reconnaître l'existence des personnages que s'il est nommé et, si sa nomination est retardée, à ne pas mémoriser les informations données sur lui antérieurement à sa dénomination ;

- à comprendre toute nouvelle apparition d'un nom propre et tout substitut d'un nom antérieurement donné comme le signalement de l'entrée en scène d'un nouveau personnage.

Certains ont du mal ;

- à distinguer le but et la quête secondaire d'un personnage de son but et de sa quête principale.

Nous pensons que les enseignants doivent être conscients de ces difficultés pour pouvoir faire leur cours dans les meilleures conditions. Pour ce

379 TAUVERON, C. 2002, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris, p. 24.

faire, ils sont donc obligés de poser les questions qui leur permettent de bien repérer ces difficultés et d'apprendre à faire suivre le fil conducteur principal. En revanche, les questions que nous avons relevées et que nous avons déjà citées précédemment à la fin des cours, n'aident pas les enseignants à mener à bien leur mission d'enseignement.

7.1.2.3. L'enseignement secondaire

C'est la dernière étape du parcours des élèves yéménites avant leur passage aux universités. L'élève doit y passer trois ans. La première année est considérée comme apprentissage général, car à partir de la deuxième année, l'élève est obligé de choisir la section de son futur apprentissage. Il y a donc deux sections ; la section littéraire par laquelle l'élève a le droit de poursuivre son cursus dans toutes les facultés à l'exception des facultés scientifiques, alors que la section scientifique donne aux élèves la possibilité de choisir la faculté qu'ils désirent. Il y a encore une autre branche dans le cursus secondaire, c'est le secondaire commercial. Les étudiants suivent, dans cette section, des modules de spécialité dans le commerce.

Reste à savoir que la moyenne obtenue à la troisième et dernière année de cette étape joue le rôle le plus important, parce que les facultés ont un barème de notes à respecter. A titre d'exemple, pour entrer à la Faculté de Médecine l'élève doit avoir un bac scientifique et il faut qu'il obtienne 90% de moyenne générale.

7.2. L'exploitation du conte dans la classe

Dans cette recherche, nous nous sommes posé la question de la façon dont le conte populaire peut être utilisé dans l'enseignement et quelles sont les possibilités qu'il y offre. Les enseignants peuvent donc choisir les contes à enseigner en fonction des niveaux des apprenants souvent intermédiaires ou avancés. Dans les pages ci-dessous, nous allons donc essayer de donner

quelques exemples qui aident les enseignants à utiliser le conte populaire dans une classe. I. GRUCA³⁸⁰ évoque cette idée en disant ;

Le retour du littéraire 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.

Il y a plusieurs activités que les enseignants peuvent mettre en place dans la classe. Par exemple, d'après C. et B. BRU³⁸¹, l'étudiant peut improviser son conte à partir d'un autre conte déjà défini. Ainsi, l'apprenant peut construire son conte en transformant tout d'abord les éléments principaux du conte de référence. Ces auteurs pensent que les éléments principaux sont : *le héros, les objets, le milieu*. C'est pour cela qu'ils disent que *l'improvisation se fait difficilement si l'on essaye de démarquer d'emblée la situation et les événements*. Pour eux, quand l'apprenant transforme les éléments principaux, la suite du conte, comme la succession des événements ou le dénouement, se transforme automatiquement pour former un conte cohérent. De plus, N. SORIN³⁸² déclare de son côté que

L'élève emprunte, souvent inconsciemment aux œuvres littéraires les matériaux de la fiction – personnages, situations, structure de récits, scénario, etc. – dont il s'emparera, qu'il modèlera à son propre usage pour inventer et raconter à son tour.

L'auteur parle d'un apprentissage inconscient de la part de l'apprenant. Ce type d'apprentissage permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire dans la langue cible, ce qui leur permet de les réutiliser plus tard dans d'autres situations. Nous pouvons appliquer la maîtrise des éléments principaux sur le

380 GRUCA, I. 2004, « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, p. 73.

381 BRU, C., et B., 1997, *Le conte improvisé : Méthodes et techniques pour être un conteur écouté*, De Boeck, Bruxelles, p. 55.

382 SORIN, N., 2005, « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, N° 1, p. 71.

conteur. C'est-à-dire que si le conteur les connaît bien, il peut, comme nous l'avons déjà éclairé dans le chapitre consacré au conteur, manipuler son histoire et l'adapter à son public. Ainsi, les auteurs disent ;

*Lorsqu'on maîtrisera les éléments principaux (...), on enrichira l'histoire, et c'est alors vraiment que le conte prendra vie, bénéficiant de tout ce que vous pourrez lui apporter dans le domaine de la fantaisie, du merveilleux et de la poésie peut-être même.*³⁸³

C'est donc en pratiquant l'art de raconter et n'hésitant pas à répéter les contes et les histoires à plusieurs reprises et dans des lieux différents que le conteur rafraîchit son répertoire. Il en va de même pour les apprenants dans la classe. L'apprenant peut, en répétant son conte plusieurs fois, se corriger et améliorer la langue qu'il apprend.

7.2.1. La diversité du conte

Le conte populaire est un tout. C'est un ensemble cohérent qui aide les étudiants à apprendre dans tous les domaines. L'enseignement des langues étrangères est un vaste domaine et il touche toutes les branches, la culture, la linguistique, la littérature, etc. Pour M.-F. CHITOUR³⁸⁴ *la classe de langue est un lieu privilégié pour la remise en cause des stéréotypes et des idées toutes faites*. Nous pensons que le conte populaire peut bien remplir cette fonction.

7.2.1.1. L'interculturel du conte

L'interculturel dans l'enseignement des langues a occupé l'esprit pendant des années. Les premiers essais pour l'intégration de la culture dans le processus de l'enseignement des langues sont apparus en France, d'après M.

³⁸³ BRU, C., et B., 1997, *Le conte improvisé : Méthodes et techniques pour être un conteur écouté*, De Boeck, Bruxelles, p. 60.

³⁸⁴ CHITOUR, M.-F., 2004, « Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE », in *Dialogue et culture N° 49*, FIPF, Belgique, p. 31.

ABDALLAH-PRETCEILLE³⁸⁵, pour la première fois au milieu des années soixante-dix. Le terme « *interculturel* » fait son apparition en France en 1975 dans le cadre scolaire. C'était un besoin vital pour le bon fonctionnement du système éducatif français en raison des vagues d'immigrations dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Ce n'est qu'en 1945³⁸⁶ que l'Etat français a commencé à prendre au sérieux le problème de la culture des autres. Dans le cas du Yémen, le problème de l'immigration n'est pas vraiment présent d'une façon claire dans la culture des Yéménites. Ceci provient du fait que l'enseignement n'a pas intégré l'interculturel dans le système éducatif comme c'est le cas en France. Mais on peut mener un enseignement du FLE dans ce cadre grâce aux contes.

M. ABDALLAH-PRETCEILLE³⁸⁷ ajoute que le préfixe « *inter* » du terme « *interculturel* » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. De son côté, J.-M. LECLERCQ³⁸⁸ poursuit l'idée qui lie l'interculturel à l'interaction et à l'échange entre des individus en définissant l'interculturel comme *l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes*. C'est alors une façon de se voir par rapport aux autres et c'est un échange entre plusieurs cultures. Il est donc évident que c'est par le biais des individus que les cultures se transmettent et apparaissent. C'est ce que PH. BLANCHET³⁸⁹ pense lorsqu'il définit l'interculturel comme *un mode d'approche des rencontres entre cultures ou si l'on veut, entre « civilisation », par l'intermédiaire des individus, qui suppose en certains principes*.

De son côté, le conseil de l'Europe a aussi mis l'accent sur la culture et l'interculturel dans les différents pays européens dans le but d'éliminer les barrières de la façon suivante ;

L'emploi du mot « interculturel » implique

385 ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris, p. 44.

386 <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/index/>

387 ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris, p. 49.

388 LECLERCQ, J.-M., 2002, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 9.

389 BLANCHET, PH., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement de Français Langue Etrangère*, SPILL, Peeters, Louvain-la-Neuve, p. 175.

nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les être humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde³⁹⁰.

Cette définition est donc plus claire et plus englobante, car elle comporte presque tous les caractères qui définissent l'interculturel. Nous remarquons, dans les précédentes constatations sur l'interculturel, la répétition de quelques termes comme relation, rapport, échange, identité.

Nous pouvons donc résumer l'interculturel comme la prise de conscience de la culture de l'Autre par rapport à la sienne. Par exemple, les apprenants peuvent, comme exercice culturel, repérer les marques culturelles présentes dans les contes qui leur sont proposés. De plus, les apprenants sont ainsi invités à établir des ponts et des rapports entre leur culture d'origine et la culture étrangère dont les contes portent la trace. Ensuite, ils sont invités à prendre conscience du caractère universel des questions, des conduites et des valeurs véhiculées dans les contes. Les contes sont, pour cette raison, un vaste champ pour l'introduction de la culture et de l'interculture dans l'enseignement des langues étrangères. Cette importance réside dans le fait que le conte populaire décrit la société dont il parle, c'est pourquoi ils constituent un excellent support pour développer la compétence interculturelle des apprenants. D'ailleurs, DE CARLO³⁹¹ pense que non seulement le conte populaire, parmi d'autres œuvres de fiction comme romans, pièces de théâtre, films, mais aussi les proverbes peuvent offrir des occasions de réflexion sur la façon dont les hommes ont toujours essayé de se représenter en opposition ou en relation avec les autres.

390 Cité par DE CARLO, M., 1998, *L'interculturel*, CLE International, Paris, p. 41.

391 DE CARLO, M., 1998, *L'interculturel*, CLE International, Paris, p. 98.

Pour bien introduire les contes dans une classe de langue, l'enseignant peut profiter de la ressemblance ou de l'interférence culturelle dans les contes populaires pour proposer aux apprenants un conte dont ils connaissent le sujet. Ceci peut être un avantage pour motiver les étudiants à apprendre. M.-C. ANASTASSIADI³⁹² dit à ce propos ;

Si, en écoutant un conte « d'ailleurs », les élèves d'« ici » s'étonnent d'y reconnaître une histoire familière, le sentiment d'une identité commune en sera renforcé. D'un autre côté, pour ce public venu d'« ailleurs », l'intérêt porté à sa culture d'origine ne peut le laisser indifférent. C'est une façon d'être reconnu, accepté et valorisé. Et c'est justement la mise en valeur de la culture de chacun qui est un puissant facteur d'intégration et une amorce d'un dialogue interculturel.

Le fait de reconnaître sa culture par une autre culture étrangère donne à l'apprenant, d'après cette citation, une sorte de fierté et de reconnaissance envers cette autre langue. Et cette familiarité met sûrement les apprenants dans une situation d'aisance et d'assurance.

Finalement, nous pouvons signaler toutefois que la méthode interculturelle ne doit pas prendre en considération la culture elle-même, au contraire, il faut aussi comprendre l'individu dans son comportement et dans ses actions. Pour cela, elle doit avoir comme objectif essentiel de développer harmonieusement la personnalité de l'apprenant lui-même ainsi que son identité.

Le fait d'acquérir une compétence interculturelle permet aux apprenants de s'adapter avec les autres cultures et même celles qu'ils ne connaissent pas. Pour terminer, il est important de signaler que la formation à l'interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des enseignants. Pourtant, il est nécessaire que ceux-ci acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle

392 ANASTASSIADI, M.-C., 2006, « Le conte, un atout pour l'oral », in *Le français dans le monde* N° 347, CLE internationale, Paris, p. 29.

avant d'intégrer dans leurs classes la notion de la culture.

7.2.1.2. Langue et culture

Dans notre hypothèse, nous avons reformulé, nous avons répété et nous le répétons encore que l'enseignement des langues étrangères est inséparable de la culture. La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente le combat contre le fanatisme. De plus, elle permet d'éviter les préjugés et les discriminations qui sont devenus plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation. Pour définir le mot culture, D. CUCHE³⁹³ reprend la définition de l'anthropologue britannique Edward TYLOR qui dit ;

Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.

D'après cette définition, nous pouvons résumer que la culture est dans tous les comportements et les habitudes de l'individu dans sa société. D'ailleurs, M. COTIN³⁹⁴ dit *par culture, nous renvoyons d'une part, aux aires culturelles anciennes mais aussi, d'autre part à la réalité pluriethnique récente. C'est donc l'expression de la totalité de la vie sociale ancienne ou récente. De plus, la définition souligne le fait que l'homme acquiert sa culture de la société où il vit. Pour LACAN³⁹⁵ qui met la liaison entre la langue et la culture en disant que le langage ne produit pas seulement la culture mais l'homme même. Nous constatons, d'après l'auteur, que la culture et l'homme sont le résultat de l'existence de la*

393 CUCHE, D., 2004, *La notion de Culture dans les Sciences Sociales*, Edition de Découverte, Paris, p. 16.

394 COTIN, M., 1985, « Article introductif sur la méthodologie interculturelle, pratiques interculturelles », in *Pratiques interculturelles à l'école et en milieu urbain*, Cahiers de CRELEF N° 21, Université de Besançon, p. 31.

395 Cité par BLANCHET, PH., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement de Français Langue Etrangère*, SPILL, Peeters, Louvain-la-Neuve, p. 16.

langue et que celle-ci diffuse la culture. Mais si la langue est le code socioculturel dans une communauté donnée et par laquelle la société communique et transmet ses expériences communes, historiques et autres, la culture, elle, est l'objet transmis par cette langue. D. CUCHE³⁹⁶ dit que la langue et la culture sont dans un *rapport étroit d'interdépendance : la langue a entre autres fonctions celle de transmettre la culture mais elle est elle-même marquée par la culture*. Nous pouvons donc dire que la culture permet aux apprenants d'aller au-delà de la langue et que l'apprentissage d'une langue étrangère leur permet aussi de comprendre d'autres cultures.

Concernant l'intégration de la culture dans une classe de langue O. PAGEAUX³⁹⁷ pense que *Le conte est bien souvent pour un enseignant de culture européenne un support essentiellement écrit qui offre la possibilité de développer la compétence écrite chez les apprenants*. Cette idée est ce que nous visons dans notre recherche en introduisant le conte comme outil didactique dans l'enseignement du français à l'université de Taïz.

Dans cette optique, le peuple se définit surtout par sa langue, par conséquent la langue et l'identité du peuple sont étroitement liées l'une à l'autre. D'ailleurs, PH. BLANCHET³⁹⁸ souligne que *l'identité d'un peuple, élément crucial du fondement d'un état, est presque toujours définie notamment par son identité linguistique*. C'est pourquoi la nationalité et la langue prennent souvent le même terme. Le même auteur rappelle les propos de Hagège en disant que la langue est un des éléments premiers qui entre dans la construction de l'identité individuelle et sociale. Et il ajoute que la socialisation de l'individu et son rapport avec son univers passe bien évidemment par la langue elle-même.

Comme la culture est un sujet vaste, elle ne se limite pas seulement à la

396 CUCHE, D., 2004, *La notion de Culture dans les Sciences Sociales*, Edition de Découverte, Paris, p. 42.

397 PAGEAUX, O., « Penser le conte en classe de langue (FLE) nécessite peut-être tout d'abord de faire le point sur ce que nous associons automatiquement à l'idée de conte », in <http://www.edufle.net/Le-conte-en-classe-de-langue-FLE>.

398 BLANCHET, PH., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement de Français Langue Etrangère*, SPILL, Peeters, Louvain-la-Neuve, p. 16.

société et aux comportements des individus. M. COTIN³⁹⁹ a constaté que *la culture nécessite des espaces d'ouverture (art littéraire) et des espaces de restriction, d'observation (étude d'un sujet)*. De plus, elle ajoute que la nature, elle aussi, fait partie de la culture, lorsqu'elle s'est demandé si le jardin était-il nature ou culture. Ceci dit que la façon dont on perçoit la nature dépend également de la culture de l'individu. Cet aspect a été souligné par M. COTIN⁴⁰⁰ de la façon suivante ;

Dériver des terrasses à partir de la pente de la montagne, c'est ECRIRE la montagne, avec des variantes importantes certes, selon les cultures, mais c'est aussi axer le culturel sur le donné naturel, s'y adapter en innovant esthétiquement.

Par cette conception, nous pouvons dire que la nature influence la culture de l'homme et vice-versa. D'ailleurs, l'expression *ECRIRE la montagne* montre à quel point l'homme est capable d'adapter la nature.

7.2.1.3. Le conte dans l'enseignement des textes

Le sens du texte ne se limite pas seulement à la compréhension des mots et des expressions qui le composent, mais aussi à d'autres éléments référentiels qui l'entourent. Ces éléments comptent principalement sur la culture du texte. Placer un texte, qu'il soit littéraire ou non, dans son contexte d'origine facilite, d'une part la compréhension du texte et d'autre part permet à l'enseignant d'analyser et d'expliquer facilement les textes aux apprenants. Ceci peut rejoindre l'idée que nous répétons toujours qui dit que l'enseignement des langues et des cultures sont inséparables. Pour cela B. UHODA⁴⁰¹ dit ;

L'analyse ne se prive pas totalement du contexte, sans quoi tel élément culturel inconnu constituerait un obstacle, un tour archaïque par exemple ou un double sens. Mais sa prise en

399 COTIN, M. 2003, *Perception et cultures*, édition du CLA, Besançon, p. 19.

400 COTIN, M. 2003, *Perception et cultures*, édition du CLA, Besançon, p. 76.

401 UHODA, B., 2003, « Analyser le texte littéraire », in *Le français dans le monde* N° 352, CLE international, Paris, p. 36.

compte doit être strictement nécessaire à la compréhension interne du texte. Cette compréhension permettra d'asseoir ensuite, dans une autre partie du cours, la connaissance de l'auteur et du contexte culturel.

Du plus, B. UHODA⁴⁰² pense que *l'accès au sens des textes littéraires est parfois estimé difficile*. De sa part, C. TAUVERON⁴⁰³ souligne que *tout texte exige des inférences pour être compris*. Ceci montre donc que les textes sont toujours accompagnés par des éléments extralinguistiques qui aident les apprenants à comprendre le texte. Pour cela, l'auteur a ajouté que l'apprenant doit être capable d'effectuer, lors de sa lecture d'un texte, deux opérations : *la détection et le comblement*. Ces opérations peuvent être faites en comprenant le contexte dans lequel le texte a été composé. Dans ce cas la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères peut apparaître comme élément indispensable à la compréhension du texte. Apprendre une langue n'est pas seulement apprendre à parler dans cette langue mais aussi à écrire. D'après S. RACHDAN⁴⁰⁴ l'emploi du texte empêche les apprenants de s'enfermer dans le registre oral. Or, nous avons vu que le conte se situe entre les deux actions.

C'est vrai que l'utilisation des textes fait naturellement partie des méthodes de l'enseignement des langues étrangères. Mais quel intérêt le conte offre-t-il dans l'enseignement. Le conte populaire, pour nous, peut comporter deux avantages. Le premier c'est le langage familier dans lequel s'écrivent les contes. Il peut donc être une source pour l'enrichissement du vocabulaire qui aide l'apprenant d'une langue à la maîtriser. Deuxièmement, en tant que texte littéraire et vue la longueur du conte, celui-ci offre la possibilité d'étudier un

402 UHODA, B., 2003, « Analyser le texte littéraire », in *Le français dans le monde* N° 352, CLE international, Paris, p. 35.

403 TAUVERON, C., 2002, *Lire la littérature à l'école ; pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris, p. 15.

404 RACHDAN, S., 2003, « Le texte littéraire document authentique », in *Le français dans le monde* N° 330, CLE internationale, Nice, p. 36.

texte tout entier ayant un début, un milieu et une fin, ce qui est plus avantageux que d'étudier un extrait d'un texte littéraire. J. E. FODOR⁴⁰⁵ pense que ;

L'enseignant de langue à travers les textes - et pourquoi pas les textes littéraires ? - et les documents qui servent à l'enseignement de la langue doit mettre en permanence les apprenants au contact de la civilisation, de la culture de la langue cible.

D'ailleurs, dans ce même propos, M. E. CHAVES DE MELLO⁴⁰⁶ ajoute que les textes littéraires sont les activités préférées pour enseigner une langue étrangère ;

Je considère que les activités de lecture doivent être réalisées à travers les textes littéraires, car c'est ce que nous pouvons offrir de mieux aux élèves, aussi bien en termes de qualité de la langue qu'en termes d'outils de réflexion critique.

L'auteur parle ici de vrais textes littéraires. Pour B. UHODA⁴⁰⁷ qu'il s'agisse de répondre à des besoins linguistiques, culturels, intellectuels ou esthétiques, les textes littéraires sont à part entière des supports de l'enseignement/apprentissage du FLS/FLE. Par cela nous pouvons remarquer, comme nous le répétons toujours par l'utilisation des contes populaires, que les textes littéraires servent à enseigner dans tous les domaines. C'est donc une connaissance à part entière. Comme nous l'avons signalé, le conte populaire forme une structure textuelle complète.

Un autre intérêt du conte populaire dans l'enseignement, c'est d'étudier le temps des verbes. Nous pouvons souligner que la différence et l'alternance entre éléments de narration (progression) et éléments de description (état), qui sont souvent difficiles à saisir pour les apprenants dans d'autres situations, est

405 FODOR, J. E., 2004, « Faire découvrir un conte de Maupassant à travers les tableaux de Renoir », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 57.

406 CHEVAS DE MELLO, M. E., 2004, « Le texte littéraire : un outil d'apprentissage du FLE », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique, p. 42.

407 UHODA, B., 2003, « Analyser le texte littéraire », in *Le français dans le monde* N° 352, CLE international, Paris, p. 35.

magnifiquement illustrée par le choix des temps du passé. Si l'imparfait, le passé simple et le passé composé sont bien étudiés en cours, les exercices proposés par les grammaires ne présentent que l'alternance entre passé composé et imparfait, en excluant généralement le passé simple considéré comme appartenant à la langue écrite uniquement. Le conte populaire permet l'apprentissage du fonctionnement des temps verbaux du passé et de leurs rapports. De plus, il permet aussi de travailler sur les trois temps verbaux dans un seul texte.

Par le conte, l'enseignant a donc les moyens d'étudier tous ces éléments dans une histoire complète et courte. Un autre avantage distinguant le conte populaire des autres formes, c'est, dans le cas de l'étude rhétorique des textes, que les contes dits littéraires sont un bon exemple pour l'enseignement. Autrement dit, au lieu d'étudier un texte extrait d'un roman dont l'enseignant se trouve obligé de raconter la suite de l'histoire pour que les apprenants comprennent l'histoire, le conte pourrait présenter toute une histoire comportant toutes les qualités et les sujets d'études d'un roman. Ceci n'empêche pas quand même de croire à l'intérêt que porte l'enseignement des romans pour la littérature. Nous voulons dire que le conte populaire peut être introduit dans l'enseignement pour aider à la fois les enseignants à expliquer leur cours et les apprenants à apprendre d'une manière ludique et vivante. De plus, F. RACHMUHL⁴⁰⁸ dit que *la rédaction de conte à rebours est un exercice apprécié des élèves*. Il est donc utile d'exploiter l'intérêt que les apprenants portent au conte.

Nous allons donc essayer de mettre cette conception en pratique en demandant aux apprenants du département de français à l'université de Taïz de rédiger des récits de leur imaginaire et nous allons, par la suite, essayer d'analyser les productions des étudiants, comme nous allons le voir dans les chapitres qui viennent.

408 RACHMUHL, F., 2002, « En milieu scolaire, écrire des contes dans un atelier d'écriture », in *Dialogue* N° 156, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, p. 39.

En somme, Nous avons donc tenté, dans ce chapitre, de mettre l'accent sur l'intérêt du conte populaire au Yémen et nous avons aussi vu qu'il est une pratique nouvelle. Par conséquence, il a une faible présence dans le système éducatif scolaire et universitaire aussi. Malgré cette faible présence, le conte populaire s'est réservé une place privilégiée dans le monde de l'enfance, grâce aux possibilités qu'il offre à son public.

CHAPITRE VIII

8. Enseignement du français au Yémen : vue d'ensemble

L'enseignement des langues étrangères commence à être, avec la mondialisation, une nécessité primordiale pour toutes les nations qui veulent se réserver une place dans le monde actuel. Pour cette raison le Yémen s'est pleinement ouvert au monde extérieur au cours de ces dernières années. Par conséquent, il a eu plus de contact avec les autres nations.

Pour bien s'intégrer dans le monde actuel, il a favorisé l'enseignement des langues en partant de la langue anglaise, en passant par le français et la langue allemande qui était dernièrement intégrée au programme de l'enseignement dans l'université de Sanaa. Il est à signaler que la langue anglaise est enseignée officiellement, dans les écoles publiques, de la 7^{ème} jusqu'à la fin des études universitaires, vu son importance en tant que première langue mondiale. Mais vers le début des années 90, l'enseignement du français a commencé à occuper une place importante surtout dans le cadre de l'enseignement universitaire.

8.1. Situation sociolinguistique : langues et statut

Il existait, auparavant en Arabie heureuse plusieurs langues qui ont été parlées dans les différents Etats au Yémen différentes l'une de l'autre. Nous citons comme exemple les langues suivantes : le sabéen, du royaume de Saba avec pour principales villes Mareb et Sirouah. Par contre, le Yémen aujourd'hui parle majoritairement la langue arabe. Il existe toutefois dans le Yémen actuel plusieurs langues sudarabiques modernes parlées par quelques dizaines de milliers de gens. Il s'agit pour la plus répandue du mahri parlée dans la région d'Al-Mahra à la frontière d'Oman et du soqotri sur l'île de Socotra à laquelle nous avons déjà fait allusion.

8.1.1. L'arabe : Langue maternelle

L'article 2 de la constitution yéménite stipule que l'arabe est la langue officielle du pays. De ce fait, l'arabe est la langue d'enseignement par

excellence. Elle est enseignée dès l'âge de 6 ans et parlée par toute la population.

L'arabe classique est la langue de la législation ; c'est dans cette langue que sont rédigées les lois, puis discutées et promulguées. C'est également la langue des tribunaux, mais il est possible de recevoir l'aide d'un interprète si le justiciable ignore la langue officielle. Enfin, l'arabe est aussi la langue de l'Administration. Tous les administratifs (actes de naissance, actes de mariage,...) sont rédigés dans cette même langue.

La radio et la télévision constituent des sources d'information essentielles au Yémen en raison du haut taux d'analphabétisme dans le pays. La langue des médias reste sans aucun doute l'arabe classique. Les journaux tels que *Al Thawrah*, *Al Gumhuryah*, *Al Sahwa*, *Al Ayyam*, *Al Motamar*, *Al Wahdawi*, *Al Shoura*, etc., paraissent tous en arabe. Seuls les hebdomadaires *Yemen Observer* et le *Yemen Times* sont publiés en anglais dont deux pages en français.

8.1.2. L'anglais : première langue étrangère

Vu l'importance de la langue anglaise dans le monde, comme première langue mondiale, le Yémen, comme tout autre pays a tenu donner plus d'importance pour l'anglais dans le système éducatif. Officiellement, les apprenants commencent leur premier contact avec la première langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, dès la septième classe et ils continuent à l'apprendre jusqu'à l'université. En revanche, les écoles privées préfèrent intégrer l'anglais un peu plus tôt. Cela veut dire que l'enseignement de cette langue commence en troisième, ainsi les apprenants auraient plus de chance de la parler, car ils restent en contact avec cette langue le plus longtemps possible.

8.1.3. Le français : deuxième langue étrangère

Ce n'est qu'avec l'ouverture d'un Département de Français préparant à une licence en quatre ans et avec la création d'un Centre Culturel Français, à

Sanaa, en 1991, que la politique linguistique a commencé à connaître une certaine cohérence au Yémen. Jusqu'alors, les cours de français étaient organisés, au CCF, au coup par coup, dans les institutions qui faisaient la demande de l'enseignement de cette langue pour leur personnel auprès du service culturel de l'ambassade de France. Cette opération se faisait sans prendre en compte la volonté de former les cadres yéménites qui pourraient assurer cette mission dans les différents établissements.

Au milieu des années 90, avec le projet d'introduction du français dans le secondaire, l'obligation de former des enseignants yéménites de français a été prise en considération. Elle a donné naissance à une politique d'attribution de bourses qui n'a malheureusement pas donné les résultats espérés. Une minorité des Yéménites choisissent la carrière d'enseignant à leur retour de France, en raison de la modicité des traitements et du caractère pénible de cette profession, dans des classes surchargées atteignant 150 élèves. Les anciens boursiers continuent à trouver, en effet, des activités beaucoup plus rémunératrices que l'enseignement, dans les Ministères et autres institutions publiques yéménites, ainsi que dans le secteur du tourisme ou celui des affaires. Ce qui n'était pas le cas vers la fin des années 90, où le niveau de vie est devenu de plus en plus difficile. Trouver un poste dans une institution gouvernementale est un rêve pour tous les jeunes qu'ils soient diplômés ou non. De plus, la situation des enseignants du secondaire a connu un progrès remarquable ces dernières années. Tout cela a poussé les jeunes yéménites, diplômés d'une licence de français, à s'orienter vers le secteur de l'enseignement dans le secondaire.

Nous pouvons ajouter que la présence d'un attaché linguistique au service culturel, depuis 1991, a permis de coordonner progressivement les actions de manière rationnelle. La création de la nouvelle forme du Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL), à compter du 01/01/98 a participé largement à l'amélioration et encore davantage à l'efficacité des actions entreprises dans le domaine de l'enseignement du français au Yémen.

8.2. Vue générale de l'enseignement du français au Yémen

Le français est considéré comme la deuxième langue étrangère dans la région de la péninsule arabe, en rapport avec la force économique et politique de la France dans le monde. En fait, la propagation du français au Yémen sert, à la fois les Yéménites en tant que consommateurs et les Français en tant que producteurs et investisseurs des marchés. Cet enseignement, au niveau universitaire, au Yémen, commence à prendre, à l'heure actuelle, une grande importance, ce qui produit des gens plus spécialisés et plus performants. Cette langue est actuellement enseignée dans quatre universités des quatre villes à savoir : l'université de Sanaa qui a pris le premier pas pour l'enseignement de cette langue, l'université de Taïz, l'université d'Aden et finalement l'université de Dhamar.

8.2.1. Le français : Fruit d'une coopération linguistique franco-yéménite

La politique linguistique accompagne toujours d'autres politiques, de coopération commerciale, économique, technique et surtout culturelle. La France et le Yémen ont donc des relations bilatérales spéciales dans tous les domaines depuis très longtemps. Le Yémen est un partenaire économique de l'Europe depuis l'Antiquité. Exportateur de l'encens, relais des épices, ce pays a été en contact avec la France pendant des siècles. C'est au XVII^{ème} siècle à partir de Marseille, et au XVIII^{ème} à partir de Saint-Malo que des échanges sérieux, importants et renouvelés ont été mis en œuvre à l'époque moderne.

Le réseau d'enseignement du français au Yémen est relativement jeune et garde des dimensions modestes, suffisantes cependant pour répondre aux besoins d'un public pourtant de plus en plus nombreux. On compte actuellement deux CCCL à Sanaa et à Aden et quatre départements de français dans les universités de Sanaa, Taïz, Aden, et Dhamar. En plus, il y a des sections d'études françaises à l'université de Science et de Technologie, « la plus grande université privée du Yémen » à Sanaa, Dhamar, Hodeïda et à Ibb, qui ne reçoivent qu'une aide symbolique du gouvernement français. A terme, ces

sections d'études françaises, qui donnent des cours secondaires dans d'autres départements comme celui de l'anglais, ont vocation à devenir des départements de français à part entière. Pour la perfection de l'enseignement du français, il a été convenu cependant de concentrer les efforts et de consolider les structures déjà existantes dans les villes principales du pays, Sanaa, Taïz, Aden et Dhamar. Les départements de français alimentent en professeurs les établissements secondaires qui ont introduit le français dans leurs programmes.

Le CCCL de Sanaa joue, avec la coordination du service culturel à l'ambassade, le rôle de la francophonie, il organise régulièrement des événements artistiques qui mobilisent l'attention du public. Il fait venir, de temps en temps, des groupes depuis la France pour effectuer des tournées dans les différentes villes du Yémen. Depuis 1994, il permet aux étudiants qui le souhaitent de se présenter à un examen annuel donnant accès au Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELF), titre reconnu par le Ministère français de l'Éducation Nationale. Dans ces dernières années les responsables ont réussi à intégrer le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF).

8.2.2. Le français dans l'enseignement public : niveau secondaire

Le programme expérimental de l'enseignement du français dans le secondaire existe à l'état de projet, depuis le début des années 90. Des tentatives ont alors eu lieu au Lycée Al Akhwa, au Lycée Abdul-Nasser de Sanaa et aux lycées Al Jalla et Lotfi d'Aden, en 1991 et 1992. En 1994, un décret officialise l'enseignement du français dans dix lycées yéménites, en 1998 un second décret nomme un Yéménite directeur du projet. Un accord signé en Mai 1995 par l'Ambassade de France et le Ministère de l'Éducation régleme la coopération en ce domaine et fixe les responsabilités des deux parties. La France prend à sa charge le coût de la formation des professeurs, après signature d'un Contrat entre le Ministère de l'Éducation et le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon en Mars 1997, la rémunération d'un coordonnateur de programme, ainsi que la fourniture des livres et du matériel didactique nécessaires. Le

Ministère de l'Éducation s'engage, à son tour, à recruter et à payer les professeurs de français qui sont indispensables et qui assurent la bonne marche de l'opération, ainsi qu'à émettre les décrets, les consignes et instructions à l'adresse des chefs d'établissement. Un directeur yéménite du Français au secondaire est le responsable, pour sa part, de la coordination administrative de ce projet.

En 1996-1997, quatre lycées publics, deux à Sanaa : Lycée de garçons Abdul-Nasser et Lycée de jeunes filles Raabia-al-Adawia, et deux à Taïz : Lycée de garçons Taïz-al-Kubra (la grande école de Taïz) et Lycée de jeunes filles Zaïd-al-Mouchiki, enseignaient cette langue à raison de trois séances hebdomadaires, dans les trois dernières années du cursus secondaire. D'une année à l'autre le nombre des lycées dans lesquels on enseigne le français augmente.

D'après le rapport de l'ambassade de France de 2005⁴⁰⁹, il y a 53 écoles et lycées dans tout le Yémen, qui ont introduit le français dans le programme du bac. Le nombre des enseignants dans le secondaire est relativement faible par rapport aux élèves. Selon le rapport de l'ambassade, il y a 48,000 élèves pour seulement 99 enseignants. Lorsque nous faisons le calcul nous trouvons que, d'après ces chiffres il y a presque 484 élèves par enseignant. Ce pourcentage montre à quel point l'enseignement de la langue française est encore faible et n'aboutit pas au résultat espéré. Ces difficultés touchent plus tard l'enseignement universitaire, car les étudiants arrivent à l'université avec une base fragile qui influence négativement leur apprentissage universitaire. Dans ce cas et ce qui est le cas aujourd'hui, l'enseignement du français aux universités commence généralement avec des apprenants qui ont un niveau presque débutant.

409 Rapport de 2005, *Enseignement et Diffusion de la Langue Française*, Ambassade de France en république du Yémen.

8.2.3. L'enseignement du français aux différentes universités yéménites⁴¹⁰

L'enseignement universitaire représente une priorité très importante pour le gouvernement yéménite dans tous les domaines. Pour la perfection de cet enseignement, le gouvernement déploie beaucoup d'efforts à ce niveau. Bien évidemment, l'enseignement de la langue française en fait partie et occupe une place très importante parce que le français a été récemment introduit dans l'enseignement universitaire.

8.2.3.1. A la Faculté des Lettres de l'Université de Sanaa

C'est au département de français que les étudiants yéménites ont la possibilité d'apprendre la langue française. Il faut que l'étudiant passe 4 ans pour obtenir un diplôme en littérature et langue française de la faculté des lettres. Il a été inauguré en 1991 en délivrant un diplôme de deux ans, tandis qu'à l'heure actuelle, ce département a élargi son programme pour un public plus considérable atteignant plus de 200 étudiants dans les quatre niveaux. Cette limitation du nombre des étudiants au département de Français est due à une stricte politique d'admission. Les candidats sont alors soumis à un test d'entrée qui permet de sélectionner les étudiants les plus aptes et les plus motivés. Cette enseignement aboutit à une licence, option enseignement et littérature française. Le département peut délivrer entre 30 et 40 diplômes par an. En dehors de ce département, nous retrouvons des Cours de français, comme modules secondaires, au département d'anglais (1ère, 2ème années). En ce qui concerne le corps enseignant, nous ne pouvons pas donner un nombre précis, en raison du départ des assistants en bourse d'études en France. Nous donnons quand même des chiffres qui peuvent changer d'un moment à l'autre. D'après le rapport de l'ambassade de France de 2005, il y a donc 1 assistant français, 2 yéménites, 2 assistants vacataires yéménites 2 maîtres de

⁴¹⁰ Nous voulons signaler que le nombre de professeurs et d'étudiants au département n'est pas stable et il peut changer d'une année à l'autre selon la politique de chaque département.

conférence (1 yéménite et 1 de nationalité étrangère). De plus, il y a des étudiants en France qui préparent le Master et le Doctorat.

Un premier accord de Coopération avec l'Ambassade de France (Juillet 1996) et l'université de Franche-Comté (Mars 1997) a été signé pour envoyer des étudiants en France. Il y a eu d'autres accords qui ont suivi, avec d'autres universités françaises comme l'université Paul Valéry de Montpellier et celle de Paris III, qui ont pour objectif principal la formation des enseignants yéménites.

8.2.3.2. A la Faculté des Langues de l'Université de *Sanaa*

L'université de Sanaa comporte un autre département de Français qui se trouve à la Faculté des Langues. Au départ, le diplôme obtenu dans cette faculté avait moins d'importance que celui de la faculté des lettres, car le programme suivi dans ce département n'est pas intensif et il n'est pas coordonné par le service culturel à l'ambassade de France au Yémen. En revanche, ce département est aujourd'hui sous la responsabilité du département de français à la faculté des lettres. Il a été ouvert en 1997 par la volonté de l'université dans le but de créer une faculté des langues regroupant le plus de langues vivantes possibles. Il est donc destiné à beaucoup plus de public, entre 250 et 300 étudiants répartis dans les différents niveaux. Ce département n'impose pas de conditions ; c'est pour cette raison que nous trouvons que le nombre des étudiants est plus élevé que celui des départements de français à la faculté des lettres.

Ce département délivre une licence de français, option traduction. La première promotion a été célébrée en 2001. L'équipe participante à l'enseignement dans ce département se compose de 1 maître de conférences yéménite, de 1 enseignant yéménite titulaire d'un master, de 2 assistants et de 3 vacataires yéménites aussi.

8.2.3.3. A la Faculté des Lettres de l'Université de *Taïz*

C'est le département dans lequel nous travaillons et allons expérimenter

notre conte populaire, l'enquête qui sera analysée plus tard. Il se place au sein de la faculté des lettres de l'université de Taïz et il suit normalement le même programme que celui appliqué à l'université de Sanaa. Ce département a ouvert ses portes en 1994 et il compte aujourd'hui plus de 200 étudiants. Les étudiants sont admis après avoir passé le test d'entrée élaboré par le département. Chaque année environ 60 nouveaux étudiants intègrent le département. L'équipe responsable de l'enseignement a décidé de limiter le nombre de ceux-ci à 60 pour améliorer le niveau des étudiants. D'ailleurs, cette équipe comporte 1 assistant français, 2 maîtres de conférences de nationalité étrangère, 2 enseignants titulaires d'un master (1 Yéménite et 1 Soudanais), 1 assistant, 1 vacataire qui travaille comme assistant en attendant sa nomination officielle et un terminologiste « nouveau poste créé dans l'année universitaire 2002-2003 avec l'accord de l'ambassade de France à Sanaa ».

L'accord de Coopération entre l'Ambassade de France et l'université de Taïz a été signé pour la première fois en Avril 1996. Ce département est aussi le responsable de la coordination de l'ensemble de l'enseignement de français à l'université de Taïz. Il dirige donc le français dans le département d'anglais et il organise parfois des stages de terminologie dans d'autres départements.

8.2.3.4. A la faculté des lettres de l'Université d'Aden

L'université d'Aden est la deuxième à intégrer le français dans son programme. Car elle a commencé l'enseignement en 1993 en ouvrant le département de français. Le nombre d'étudiants est estimé à 170, répartis dans les 4 niveaux. Comme les autres départements de français, celui-ci délivre aussi une licence de langue et littérature françaises. Ce département est relativement faible en matière d'enseignants, parce qu'il compte seulement 2 maîtres de conférences 4 assistants dont 3 vacataires qui peuvent partir à tout moment. L'accord de coopération avec l'Ambassade de France a été signé en 1996, la même année que celle de Taïz. La première promotion a été fêtée en 1997.

8.2.3.5. A la Faculté des Lettres de l'Université de Dhamar

Le département de Français de la Faculté des Lettres de l'université de Dhamar est le plus récent, car il a été inauguré en 1997 avec un seul assistant diplômé de l'université de Sanaa. Le nombre des étudiants qui poursuivent leur apprentissage est de presque 250. Une licence en langue et littérature française est délivrée au bout de 4 années d'études. Il offre aussi des cours au département d'anglais en 1^{ère} et 2^{ème} années. Jusqu'en 2005, il y avait dans ce département 4 assistants yéménites, 2 vacataires yéménites et 2 maîtres de conférences de nationalité étrangère.

8.2.4. Université proposant des études supérieures

Ce type d'enseignement a été créé en 1999 dans les trois universités principales (Sanaa, Taïz et Aden), avec la coopération de quelques universités françaises comme Paris III et Montpellier III dans différents domaines. Mais chaque université s'est spécialisée dans un domaine précis comme par exemple celle de Taïz qui a intégré l'économie touristique. Par contre, l'université d'Aden n'a pas réussi à faire ce diplôme. Elle a fait donc cette expérience pendant deux ans et elle l'a arrêtée. Quant au diplôme à l'université de Taïz, il a duré presque 5 ans, alors que le diplôme à l'université de Sanaa est toujours en place.

8.2.4.1. Université de Sanaa

Cet enseignement s'étale sur deux ans, durant lesquels les étudiants suivent un programme élaboré par le département même en collaboration avec l'université Paris III et celle de Montpellier. A l'issue de cet enseignement les étudiants sont titulaires d'un diplôme appelé « Magistère » qui leur donne la possibilité de poursuivre des études en France dans les mêmes universités. L'équipe d'enseignement responsable de ce diplôme se compose évidemment de professeurs titulaires d'un doctorat qui enseignent au sein du département

de français à la faculté des lettres et à la faculté des langues. Il y a aussi des enseignants qui viennent pour une durée de deux ou trois mois pour faire quelques modules d'enseignement.

8.2.4.2. Université de Taïz

Comme nous l'avons déjà signalé, le programme de l'enseignement de ce diplôme est lié à l'université de Paris III. Il est spécialisé en *Marketing et Economie Touristique* qui dure une année d'études. Ainsi les diplômés peuvent avoir une vue critique sur l'économie de pays et le tourisme au Yémen et essaient de trouver les remèdes pour améliorer le niveau et la qualité de leurs sujets d'étude. Ce diplôme est aussi soutenu par la famille de Hayel SAEED une des familles les plus riches du Yémen qui s'est installée à Taïz où elle a la plupart de ses affaires commerciales. C'était aussi une raison pour laquelle ce diplôme a été introduit à l'université de Taïz. Ainsi les étudiants ont plus de chance pour y effectuer le stage qui leur permet d'avoir ce diplôme. Il faut noter que ce diplôme a été suspendu dans l'année universitaire 2004/2005 à cause d'un grand manque dans l'équipe enseignante au département.

En consultant le programme appliqué pour l'enseignement de ce diplôme, nous trouvons des termes de spécialités dans le domaine du tourisme et du commerce à savoir ; le marketing, le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), traduction des textes spécialisés français-arabe et l'inverse, l'analyse du discours, la rédaction à usage professionnel. Il ne faut pas oublier le département de l'histoire à la faculté des lettres qui se charge de l'enseignement d'un cours en arabe sur l'histoire et la civilisation du Yémen.

De plus, les étudiants doivent effectuer un stage pratique d'un mois au cours du deuxième semestre dans les entreprises réparties partout au Yémen, suivi d'un compte rendu noté à la fin de l'année. D'autre part l'université Paris III envoyait, d'une façon annuelle et régulière, des stagiaires dans les trois départements tout au long du deuxième semestre. Leur rôle consistait à aider le corps enseignant dans les matières de spécialisation et pour s'assurer du bon

fonctionnement de ces diplômes.

8.2.5. Le français dans divers centres et organismes

En plus des organismes cités précédemment, le français est aussi, comme l'anglais première langue étrangère au Yémen, un sujet d'enseignement dans plusieurs autres centres gouvernementaux et privés. Nous en évoquerons ici quelques-uns.

8.2.5.1. A l'Institut des Langues des Forces Armées

Le secteur militaire s'intéresse aussi à l'enseignement des langues comme un besoin de formation, pour cela le ministère de la défense ainsi que celui de l'intérieur ont fondé l'Institut des Langues des Force Armées pour enseigner les langues étrangères. Le français est donc une des langues enseignées dans cet établissement. Il est destiné à un public qui ne dépasse pas les 60 apprenants tous militaires.

8.2.5.2. Au Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL) de Sanaa

Le CCF (Centre Culturel Français) est fondé en 1991 à Sanaa la première ville du Yémen. A partir du 01/01/98, ce centre prend une nouvelle forme et différentes fonctions dans le but de renforcer les relations culturelles, économiques et politiques entre les deux pays. Ainsi il devient le Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL). Il offre alors des diplômes internes pour différents publics avec différentes motivations. De plus, le CCCL donne aux intéressés yéménites la possibilité de préparer le Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELFF) et dernièrement le Diplôme Approfondi de langue Française (DALF).

Le CCCL, vitrine de la France au Yémen, dispense ses cours à un public motivé en augmentation constante (plus de 1000 étudiants inscrits en 2000) et

coordonne toutes les actions de coopération linguistique et éducative, depuis le 01/01/98. Ce centre donne également des cours à plusieurs institutions à l'extérieur. Il abrite un Centre de Ressources sur la France et organise de nombreuses activités culturelles. Le CCCL est appelé à attirer dans ses murs un public de plus en plus nombreux dans les années à venir. Il invite, d'une façon annuelle, les enseignants de français de toutes les villes yéménites à un stage pour une semaine. Ainsi les enseignants restent en contact avec la progression des manuels et de la pédagogie et découvrent les nouveaux qui apparaissent, tout cela grâce aux intervenants venant de France.

8.2.5.3. Au Centre Culturel et de Coopération Linguistique d'Aden

Fondé en 2000, le nouveau CCCL a presque les mêmes fonctions que celui de Sanaa, des diplômes internes proposés et des activités culturelles qui se pratiquent au sein de cette organisation. En fait, ce centre existait avant la date citée précédemment. Il a été placé dans l'ancienne résidence du célèbre poète Arthur RIMBAUD qui s'était installé à Aden pour quelque temps.

Nous devons signaler qu'en 1996, il y a eu une tentative d'ouverture d'un CCCL à Taïz, qui n'a pas duré plus d'un semestre, cet essai ayant échoué à cause de problèmes de financement. Pour cette raison, l'Ambassade de France a abandonné ce projet. Pourtant ce projet reste un rêve à réaliser pour cette ville que tout le monde considère comme la ville de la culture du Yémen ; elle est d'ailleurs surnommée « ville culturelle ».

8.2.6. Département de Français de la faculté des lettres de l'Université de Taïz

L'université de Taïz a été fondée officiellement en 1996. Avant cette date, elle dépendait de l'université de Sanaa et comprenait quatre facultés : lettres, pédagogie, commerce et sciences. Après l'indépendance, l'université a fait un progrès remarquable. Aujourd'hui, il y a plusieurs facultés : pédagogie, lettres, langues, droit, commerce, sciences, ingénierie et médecine.

Cette université a commencé à enseigner le français à partir de 1994, c'est-à-dire avec l'ouverture du département de français à la faculté des lettres. A cette époque, elle faisait partie de l'université de Sanaa, donc le département de français recevait ses règlements intérieurs du département de français à l'université de Sanaa. Ainsi, il suivait le programme coordonné par le chef du département de Sanaa. Ce n'est que depuis 1996 que le français occupe une place importante dans cette université en tant que département qui ne dépend que de cette université. En juin 2005, ce département a fêté la huitième promotion de licence.

Le département offre quatre types de formations linguistiques :

1- Une formation universitaire de 4 ans sanctionnée par un diplôme de licence. Cette licence offre aux diplômés la possibilité d'avoir des postes d'enseignants dans le secondaire, selon l'accord entre l'ambassade de France et le Ministère de l'Education Nationale du Yémen.

2- Une formation de spécialisation en Marketing et Economie touristique pour un an. Cette formation a été créée avec la coopération de l'université Paris III, qui fournit à son tour le programme et les documents nécessaires pour ce diplôme. De plus, elle envoie, d'une manière annuelle et régulière, des assistants qui assurent, avec l'aide de l'équipe de département, les cours dans le programme proposé.

3- Un enseignement du français, comme langue seconde d'enseignement et obligatoire dans le cadre du cursus du département d'anglais de la faculté des lettres. Le programme est évidemment défini par le département de Français pour une année.

8.2.6.1. Définition du public

Dans le contexte des connaissances actuelles en didactique des langues, la méthodologie de l'enseignement repose toujours sur un seul objectif, celui de la centration sur l'apprenant dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

C'est la notion qui préoccupe les enseignants dans ce département, parce que comme nous allons le voir plus tard dans la description du programme de l'enseignement du français au département à l'université de Taïz, les enseignants de certains modules, comme la compréhension et l'expression orales, essaient d'impliquer le plus de temps possible les étudiants dans le processus de l'apprentissage.

8.2.6.1.1. La notion du public

C'est en effet l'apprenant en personne qui doit prendre en charge son propre enseignement, donc il y joue le rôle le plus important. En fait, la centration sur l'apprenant confère à celui-ci un rôle essentiel et associatif lui permettant de s'intégrer pleinement dans l'acte de l'apprentissage. L'identification de l'apprenant joue un rôle primordial pour connaître son public et constitue une première grande démarche faite par l'institution qui doit prendre en compte les besoins et les objectifs de ses clients.

8.2.6.1.2. Public concerné

Les étudiants du département sont des jeunes diplômés du baccalauréat âgés de 18 à 25 ans. Ils sont majoritairement monolingues, ils ne parlent que l'arabe, et peu d'entre eux parlent l'anglais qui est également enseigné dans le secondaire depuis fort longtemps. Certains d'entre eux ont déjà appris quelques notions de français dans les lycées.

8.2.6.1.3. Objectifs

L'objectif principal du département est de former des enseignants de français dans le secondaire après quatre ans de formation universitaire sanctionnée par un diplôme de licence. Et un deuxième objectif avec la création de la cinquième année : « le diplôme d'études supérieures de Marketing et d'Economie touristique » qui est d'ouvrir de nouveaux domaines de travail

surtout dans le secteur touristique pour ceux qui ne désirent pas intégrer le domaine de l'enseignement.

8.2.6.2. Programme

Un programme étalé sur quatre ans avec l'obtention de la licence de français. C'est à partir de la réponse à la question (*que veut dire apprendre le français dans un cadre universitaire*) que ce programme a été construit. Apprendre le français c'est ;

- Connaître la langue ; savoir la parler, la comprendre, l'écrire et connaître son histoire et ses structures.

- Connaître le pays où elle est parlée, l'histoire et la géographie de ce pays et naturellement la littérature, les écrivains et les écoles littéraires.

- Savoir utiliser cette langue dans des contextes différents à des fins professionnelles comme l'enseignement par exemple.

8.2.6.2.1. Programme de la licence

Dans ce qui suit nous allons essayer de donner la description détaillée du programme appliqué au département de Français de l'université de Taïz. D'ailleurs, il est presque appliqué, dans sa majorité dans les autres départements.

1^{ère} année

Au début de l'enseignement du français à l'université de Taïz, les étudiants se trouvent en première année sans aucune connaissance de la langue française. Au fur et à mesure et avec l'introduction du français dans le secondaire, les étudiants entrent en première année avec une petite connaissance du français qu'ils ont appris durant les années d'études dans le secondaire.

- Compréhension et expression orales (1^{er}, 2^{ème} semestres)

A partir du manuel de FLE NSF 1 (Nouveau Sans Frontières) les deux premières unités sont destinées à donner les moyens linguistiques de base pour la compréhension orale. Il s'agit du démarrage linguistique. Par exemple, au 1^{er} semestre nous trouvons les thèmes suivants ; faire connaissance, inviter et répondre à une invitation, demander et commander, évaluer et apprécier ; alors que dans le deuxième semestre, l'enseignant traite ce qui suit ; donner son avis, se plaindre et réprimander, interdire, discuter et débattre.

- Compréhension écrite (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Parallèlement au démarrage linguistique de l'oral, on introduit dans cette unité les bases de l'écriture, correspondance graphie-phonie, l'orthographe et les conventions de l'écrit. De plus, il y a des sujets précis à enseigner, au premier semestre, comme Claire Breton, Peter Wolf et Marianne Cartou qui sont traités en tant que personnages réels. A côté de cela il y a des sujets à caractères généraux, à savoir ; les vacances de Noël ou aller à l'école. Au deuxième semestre, en plus des textes extraits de la méthode NSF, des textes choisis du livre « activités » et d'autres facile à lire.

- Expression écrite (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Il s'agit ici, parallèlement à la compréhension, de donner les moyens linguistiques nécessaires, dans une approche communicative pour s'exprimer d'une manière écrite. Parmi les sujets traités, nous citons les suivants ; présenter un personnage, rédiger une annonce, décrire une chose (maison, rue, etc.), écrire une lettre ou une carte postale. En ce qui concerne le deuxième semestre, ce sont des sujets semblables à ceux cités précédemment. L'enseignement de ce module compte sur les références suivantes ; exercices en français facile, activités écrites (1985) et libre échange (1991).

- Phonétique (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Complément indispensable au démarrage linguistique, cette unité vise sur le plan théorique à présenter le système phonétique (vocalique et

consonantique) du français ainsi que les phénomènes de liaison propres à cette langue. Il y a aussi la dictée et la transcription avec les alphabets phonétiques internationaux. Les références utilisées sont ; phonétique progressive du français (1998), à l'école des sons (1992) et plaisir des sons (1990).

- Anglais (1^{er}, 2^{ème} semestres)⁴¹¹

- Arabe (1^{er}, 2^{ème} semestres)

- Etudes islamiques (1^{er} semestre)

Nous pouvons donc remarquer que la première année de la licence met l'accent sur l'étude de la langue. C'est le démarrage linguistique. Notons à ce propos qu'il y a des étudiants qui intègrent le département en première année sans avoir la moindre idée sur le français.

2^{ème} année

Nous pensons que la deuxième année de la licence doit être l'objet de l'attention privilégiée des responsables de l'enseignement de la langue française. Car ce niveau fait émerger les difficultés qu'un apprenant de la langue peut rencontrer et dans lequel les étudiants peuvent mesurer leur capacité d'apprendre une langue, c'est pourquoi nous trouvons un grand échec dans ce niveau. Nous pouvons remarquer d'ailleurs un grand écart entre le nombre des étudiants en deuxième année et celui en troisième année.

- Compréhension et expression orales (1^{er}, 2^{ème} semestres)

A partir du manuel de FLE NSF 2, on continue l'enseignement de la langue faisant ainsi suite aux unités de l'année précédente. On insiste sur la compréhension (comprendre le sens général et retrouver les idées à partir d'enregistrements de la méthode) et sur l'expression (s'exprimer à partir de quelques images qui existent dans les méthodes).

411 Les programmes des matières secondaires dans le département, comme l'anglais et l'arabe par exemple, sont coordonnées par les départements spécialisés dans le domaine. Le département ne peut intervenir que dans les cas les plus graves.

- Expression écrite (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Cette unité vise à réunir les outils linguistiques nécessaires à la production textuelle. On insiste sur l'emploi correct de la phrase simple ainsi que sur la mise en forme du texte. Des différents sujets sont traités ; nous en citons quelques-uns : le qat (en tant que phénomène très répandu au Yémen), la télévision, le mariage, l'immigration, le tourisme au Yémen, le courrier du cœur, les contes populaires, les proverbes (expériences poussées et encouragées par nos soins). Plusieurs références utilisées ; libre échange 2 (1991), N.S.F. 2 et 3 (1989), campus 2 (2002) et la France en direct (1972).

- Compréhension écrite (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Cette unité a pour objectif de sensibiliser les étudiants à la structure textuelle autant sur le plan de la forme que du contenu. Il s'agit bien entendu, par des procédés de repérage, de dégager les idées essentielles d'un texte. En fait, cet enseignement compte sur l'étude d'un roman littéraire chaque semestre. Au premier semestre l'enseignant a le choix entre « *le Rouge et le Noir* » de Stendhal ou « *Germinal* » d'Emile Zola. Dans le roman choisi, l'enseignant met l'accent sur quelques éléments essentiels du style de l'écrivain, le résumé du roman, critiquer et analyser les personnages. Dans le deuxième semestre les étudiants font des études critiques et analytiques sur « *l'Étranger* » d'Albert CAMUS. D'autres sujets traités à partir du roman à titre d'exemple ; l'absurdité de la vie, l'existentialisme chez l'auteur et son héros, l'indifférence à l'amour et à la maternité, etc.

- Grammaire (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Il est question ici d'exposer les structures fondamentales de la grammaire française. On accorde sur le plan pédagogique autant d'importance à la grammaire explicite qu'à la grammaire implicite. Quant aux sujets, nous trouvons tout ce qui sert de base comme les articles, les pronoms, le temps des verbes.

- Arabe (1^{er}, 2^{ème} semestres)

- Anglais (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Naturellement se poursuit l'étude de la langue en insistant sur la grammaire et en introduisant deux cours de civilisation à savoir géographie physique et géographie humaine.

3^{ème} année

Dans ce niveau, l'enseignement commence à traiter les matières thématiques, des cours de civilisation concernant des sujets de la vie quotidienne des français, des cours de littérature depuis le Moyen-Âge. A partir de textes et de cours de techniques d'expressions écrite et orale, c'est-à-dire un enseignement axé et centré sur un travail rhétorique, savoir analyser, savoir synthétiser, savoir argumenter, savoir exposer etc. afin de donner aux étudiants les moyens de construire des textes écrits et de faire des exposés oraux.

- Techniques d'expressions écrites (1^{er}, 2^{ème} semestres)

L'objet visé ici est de réunir les moyens linguistiques et rhétoriques qui permettent de rédiger des textes dans une perspective communicative et fonctionnelle. Ce travail est conçu en termes de savoir-faire (savoir analyser, synthétiser, argumenter, etc.). Les thèmes abordés dans cette étape sont assez sensibles, car ils aident les étudiants à perfectionner leur manière d'écrire comme l'expansion de la phrase, la manipulation de l'énoncé, la ponctuation, l'objectivité et la subjectivité. En plus, nous trouvons d'autres thèmes comme faire un C.V., un résumé et les types de texte. Nous trouverons aussi une initiation au récit qui commence au deuxième semestre comme les faits divers et les récits autobiographiques.

- Expression orale (1^{er}, 2^{ème} semestres)

En s'appuyant sur la méthode NSF 3, on continue à développer l'expression orale dans une perspective communicative et fonctionnelle. Il s'agit en effet de mettre les étudiants en situation de communication établie en termes de savoir-dire. Des documents authentiques sont utilisés ; solidarité et laïcité, la femme et le travail, le chômage, la francophonie, etc. En plus de cela, chaque

étudiant doit choisir un sujet et faire un exposé oral qui dure presque une heure.

- Grammaire (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Il s'agit d'une part de consolider les acquis de l'année précédente et d'aborder la structure de la phrase complexe et l'étude des articulateurs logiques. La méthodologie reste identique à celle proposée dans les unités précédentes.

- Civilisation française (1^{er}, 2^{ème} semestre)

Dans ce cours l'enseignant est libre de choisir les cours qui conviennent et intéresse en même temps les étudiants. Il essaie ainsi de sensibiliser ses étudiants à la vie quotidienne des français. Ce module vise donc à donner aux étudiants une culture générale historique et civilisationnelle sur la France. Dans un premier temps nous dégageons des repères géographiques comme l'Hexagone, la population, les régions, puis, les repères historiques ; l'Etat, la nation et la France moderne. Enfin, des repères culturels sont traités dans le deuxième semestre.

- Littérature française (1^{er}, 2^{ème} semestres)

L'objet de cette unité est double : donner aux étudiants une connaissance globale de la production littéraire de la France depuis le Moyen-âge jusqu'au 18^{ème} siècle et leur apporter une méthode d'analyse d'un texte littéraire autant sur le plan rhétorique et stylistique que sur le plan grammatical et lexical. Dans le premier semestre les sujets abordés sont les suivants : la naissance de la littérature, la littérature courtoise, la chanson de geste (la chanson de Roland), François VILLON, la Pléiade. Le deuxième semestre met l'accent sur les écrivains comme Corneille, Molière, Racine, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, etc.

4^{ème} année

L'enseignement de la langue est poursuivi avec en plus des cours de

méthodologie dans lesquels on sensibilise les étudiants à la recherche, c'est-à-dire savoir organiser un petit travail personnel. Des cours de traduction où l'on donne des moyens techniques et linguistiques pour passer du français à l'arabe et de l'arabe au français. Des cours de linguistique où l'on étudie les mécanismes de fonctionnement du français, les théories et les courants linguistiques fondamentaux et l'histoire sociolinguistique du français et des cours de français sur objectifs spécifiques. C'est-à-dire un enseignement plus ouvert sur le monde extérieur. On propose un cours de didactique du Français Langue Etrangère (savoir enseigner le français).

- Français sur objectifs spécifiques (F.O.S.)

Dans le premier semestre l'enseignement commence par une distinction entre FLE, FLM, FLS. Puis, ce module explique la relation entre la linguistique et la didactique en s'appuyant sur la linguistique. Ensuite, on répond à la question : qu'est-ce que la didactique ? En passant par l'évolution des méthodes de l'enseignement du français langue étrangère en commençant par la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche communicative. Alors que dans le deuxième semestre nous remarquons que l'enseignement regroupe trois axes principaux :

- Le premier axe essaie de mettre l'accent sur la formation des enseignants de FLE en donnant les caractéristiques de l'enseignant idéal.
- Le deuxième met en lumière la classe de langue dans l'optique communicative. C'est une pédagogie plus accentuée sur l'apprentissage que l'enseignement.
- Finalement, nous passons au dernier axe qui met l'accent sur le contexte scolaire yéménite et la pratique de classe. C'est-à-dire comment constituer une leçon communicative suivie d'une observation de classe, dans le cadre des visites aux lycées yéménites.

- Technique d'expression écrite

A partir de textes choisis en fonction de leur intérêt linguistique, culturel et stylistique, il s'agit de faire acquérir la technique de production des quatre

formes textuelles suivantes : le résumé de texte, l'analyse textuelle, le commentaire et la dissertation. S'ajoute à cela une étude détaillée sur la structuration du récit en comptant surtout sur le schéma de J.-M. ADAM dans lequel il divise le récit en trois étapes : situation initiale, transformation et situation finale.

- Méthodologie de la recherche

Il s'agit ici d'initiation à la recherche. Le but recherché est de maîtriser ce qu'est un travail de recherche (l'étudiant doit en présenter un en fin d'année). On étudie d'abord comment choisir un sujet et le choix du directeur. Faire un plan de travail, et puis l'organisation générale du mémoire, sa mise en forme, son appareil documentaire et le choix d'une problématique. Au cours du deuxième semestre commence l'étape de la rédaction. L'enseignant éclaire les points suivants : fautes communes dans la rédaction, format du texte, mise en page, traitement automatique de texte. Depuis peu de temps, les étudiants ne sont plus limités aux sujets littéraires, ils sont devenus libres de choisir les sujets de recherche dans toutes les disciplines.

- Initiation à la traduction (1^{er}, 2^{ème} semestres)

L'objectif de cette initiation consiste à mettre l'enseignement de la traduction au service du perfectionnement linguistique en matière de grammaire (temps et mode du verbe) et de lexicologie : étude des articulateurs logiques et des relations temporelles d'une part, du vocabulaire du journalisme, de l'économie, de la politique, du tourisme d'autre part. Ensuite, les étudiants doivent pratiquer la traduction thème et version.

- Littérature française

Elle s'étudie à partir de textes exemplaires et significatifs, cette fois du XIX^{ème} pour le premier semestre. Le Romantisme, le Naturalisme, le Réalisme et le Symbolisme sont les thèmes abordés et chaque courant littéraire est célébré par quelques auteurs choisis par l'enseignant pour représenter leur courant. Dans le deuxième semestre, le sujet d'étude est le XX^{ème} siècle avec tous les courants littéraires qui le représentent. Plusieurs sujets sont traités tels que ; le

courant poétique avec Apollinaire, le théâtre symbolique avec Paul Claudel, le surréalisme représenté par André Breton, le roman (une crise de conscience) par André Gide et André Malraux, l'existentialisme représenté par Albert Camus et Jean-Paul Sartre, le nouveau roman avec Jean Genet, Eugène Ionesco et Samuel Beckett, etc. Cet enseignement compte sur l'évolution de la littérature et du texte littéraire étudié sous les aspects rhétoriques et stylistiques.

- Linguistique générale (1^{er}, 2^{ème} semestres)

C'est le premier contact pour les étudiants avec la linguistique en tant que matière d'étude. Pour commencer, on aborde les concepts de base de la linguistique, la langue, le langage, la fonction de la langue et puis on progresse jusqu'à la présentation de la phrase complexe, objet d'étude de base. On propose ensuite de présenter le système phonétique du français. Enfin, les grands courants de la linguistique générale seront exposés ; on insiste plus particulièrement sur les théories du XX^{ème} siècle à savoir le structuralisme, F. de SAUSSURE, l'école de Prague et le fonctionnalisme, A. MARTINET et la grammaire générative. Les références sur lesquelles s'appuie l'enseignant pour constituer son cours sont les suivantes ; « comment s'initier à la linguistique » de Charlier Dubois (1975), « grammaire toutes les règles indispensables » de Hamon (1993) et « Bescherelle 3 : la grammaire pour tous » (1995).

- Civilisation « histoire de France » (1^{er}, 2^{ème} semestres)

Faisant suite aux unités de l'année précédente, on propose une initiation à l'histoire de France en étudiant non seulement le contenu historique mais aussi la forme du discours historiographique. Cette unité traite presque toute l'histoire de la France depuis le Moyen-âge jusqu'à la Cinquième République en passant par la Révolution Française et l'époque des Lumières.

8.2.6.2.2. Programme du diplôme (DES)⁴¹²

Ce diplôme est intitulé (Marketing et Economie touristique) dont la

⁴¹² Il faut noter que faute d'enseignants ce diplôme a été suspendu depuis 2004.

formation a commencé dans l'année universitaire 1999/2000. C'est avec la coopération de l'université Paris III que ce diplôme a vu le jour. Il a pour but de former des spécialistes dans le domaine du tourisme et de l'économie. En effet ce diplôme a attiré l'attention d'un grand nombre de public grâce aux nouvelles possibilités qu'il offre à ses candidats.

5^{ème} année

Comme nous l'avons déjà signalé, la cinquième année est une année de spécialisation pour ceux qui désirent approfondir leur connaissance dans le domaine de l'économie touristique. Faute de trouver du travail, nous avons remarqué que le nombre des étudiants inscrits dans ce diplôme augmentait d'une année à l'autre. En obtenant ce diplôme, les étudiants espèrent avoir plus de chance pour trouver du travail en dehors de l'enseignement dans le secondaire.

- Rédaction des textes professionnels spécialisés

Cette unité permet aux étudiants de rédiger des textes et des annonces touristiques qui répondent aux besoins des intéressés et qui font atteindre les buts espérés. Cela veut dire, écrire des textes qui parlent des sites touristiques et montrer l'importance du tourisme au Yémen. Elle leur permet de rédiger des lettres officielles et des informations personnelles (CV).

- Analyse des textes touristiques

Le but principal de cette unité est de pouvoir comprendre les textes touristiques à partir des termes, des structures phrastiques et bien évidemment des temps des verbes utilisés et de lier les images et les schémas avec le contenu du texte. De plus, elle habitue les apprenants à utiliser les termes actualisés par la presse, la télévision, l'Internet, ...etc.

- Traduction spécialisée

Cette unité est considérée comme une suite de tout ce qui a déjà été appris pendant la licence, car en quatrième année la traduction a donné aux

apprenants une petite idée sur l'art de la traduction. L'apprenant, dans cette année, doit être capable de faire la différence entre les deux langues, l'arabe et le français, dans leurs structures, leurs termes et la grammaire de chaque langue. Cette unité peut également conduire à lancer sur le marché de l'emploi des jeunes bien qualifiés et capables de contacter les francophones qui visitent le pays et de s'enrichir de leur expérience chacun dans son domaine. Ainsi, ils seront capables de travailler dans les domaines publics et privés, comme par exemple, les restaurants, les hôtels, les aéroports, etc.

- Vocabulaire spécialisé

Cet enseignement donne aux apprenants l'occasion d'avoir un bagage de vocabulaire très important concernant les domaines du tourisme et de l'hôtellerie. D'autre part, il leur permet d'être au courant de différents moyens de communication professionnelle à l'intérieur des établissements touristiques et commerciaux. Nous remarquons que les sujets traités dans ce module doivent être utilisés par les étudiants dans les cours de la traduction et aussi avec tous les modules. C'est donc une chaîne inséparable, chaque matière est liée à l'autre d'une façon implicite.

- Marketing et économie touristique

C'est le but principal pour lequel ce diplôme a été créé au sein de ce département. Cette unité met l'accent sur les concepts économiques et commerciaux à l'intérieur des établissements (les entreprises commerciales, les hôtels et les agences du tourisme). De plus, elle met à la disposition des apprenants un problème qui pourrait exister dans une société quelconque. Puis à l'aide des apprenants elle essaie d'y trouver les remèdes convenables en utilisant les moyens dont ils disposent, ce qui leur permet de résoudre, plus tard, tous les problèmes qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie pratique.

- Histoire du Yémen

Ce module s'intéresse tout particulièrement à l'histoire du Yémen, prenant en compte l'intérêt touristique. Ainsi, il donne aux apprenants une idée sur l'histoire touristique de leur pays et surtout sur tous les sites touristiques

dispersés sur le territoire. Il est assuré par le département d'histoire de la faculté des lettres, c'est pourquoi il est enseigné en arabe.

- Stage

Pour finir ce diplôme, l'apprenant doit effectuer un stage pratique, au moins pendant un mois, dans une entreprise qu'il choisit avec l'accord de son directeur. Par exemple dans le groupe de *Hail Saeed ANAM*, qui contrôle les domaines touristiques et commerciaux de la ville. Ce stage se termine avec la présentation d'un rapport ou d'un mini-mémoire, dont la réussite conditionne l'obtention du diplôme.

Nous avons pu constater dans ce chapitre que la langue française a commencé à prendre son élan dans la société yéménite. Je me rappelle lorsque j'étais étudiant à l'université au milieu des années quatre-vingt-dix, la plupart des gens s'étonnaient quand je leur disais que j'étais étudiant de français à l'université. Car à l'époque, on ne connaissait que la langue anglaise comme langue étrangère. Par contre, aujourd'hui l'ambassade de France dans sa coopération avec le ministère de l'éducation s'efforce de mettre le français comme matière obligatoire pour les étudiants du secondaire.

CHAPITRE IX

9. Analyse de l'expérimentation du conte dans l'enseignement du FLE

Ce chapitre est consacré à l'analyse de la partie expérimentée dans le département du français à l'université de Taïz. Notre analyse sera divisée en trois volets. Mais avant de faire l'analyse nous ferons une description des cours d'oral et d'écrit en français langue étrangère au département. Dans le premier volet, notre analyse portera sur les productions écrites des étudiants sur les récits. Nous signalons que dans cette première analyse les apprenants n'ont pas encore étudié les contes populaires. Ensuite, nous ferons une analyse sur les productions des apprenants qui avaient déjà intégré le conte populaire dans leur programme d'enseignement. Pour terminer le troisième volet d'analyse, nous procéderons à une analyse comparative entre les deux contes que nous avons choisis pour notre expérimentation en classe à savoir : la « Barbe-Bleue » conte français et le « Jarjout » conte yéménite. Dans cette analyse nous essayerons de montrer les points de ressemblances et les différences entre les deux contes. Enfin, nous donnerons les caractéristiques qui distinguent chaque conte. Nous terminons ce chapitre en faisant une proposition pédagogique pour un cours sur les contes dans une classe de langue.

9.1. Cours sur le conte dans une classe de langue

Dans ce qui suit nous allons évoquer l'utilisation du conte populaire dans différents niveaux de la licence comme support didactique. Nous supposons que l'enseignant peut développer, par le conte populaire, deux compétences ; la compétence orale et la compétence écrite. Nous pensons que les cours par le conte peuvent s'organiser de la façon suivante : la partie qui développe la compétence orale peut être utilisée dans la deuxième année ou/et la troisième année selon les objectifs visés. Alors que dans les troisième et quatrième années nous pouvons exploiter la compétence écrite en posant le problème du passage à l'écrit par le conte.

Notre choix pour l'enseignement de l'oral repose sur deux raisons ; la

première raison est que le conte populaire est de nature orale à l'origine ; nous avons donc voulu respecter cette nature intrinsèque. La deuxième est une raison didactique. Autrement dit, les mots et les termes des contes sont, en général, dialectaux, simples et faciles à mémoriser. Lorsque les étudiants retiennent les mots et les termes du conte, ils peuvent, à leur tour, raconter des contes en utilisant les mots qu'ils connaissent et qu'ils ont appris pour faire de petites histoires. Nous avons remarqué que les étudiants ont été attirés par le cours que nous avons fait en utilisant le conte populaire. D'ailleurs, J.-M. DUCROT⁴¹³ décrit la compréhension orale comme une *compétence qui vise à acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement*. Nous devons quand-même signaler que nous avons déjà effectué l'expérimentation sur l'enseignement de l'oral dans le cadre de notre travail en DEA. C'est pourquoi nous allons nous contenter dans cette partie de faire une description d'un cours d'oral qui se fait normalement dans la deuxième année. Ensuite, nous allons aborder l'enseignement de l'écrit à l'aide du conte populaire. Car le conte populaire peut aider aussi les apprenants à bien maîtriser la langue. F. RACHMUHL⁴¹⁴ a parlé de l'intérêt de l'enseignement du conte populaire pour les enfants en disant :

Ecrire un conte apprend aux enfants à maîtriser la technique du récit, à franchir les écueils que sont l'emploi des temps et l'utilisation des pronoms, à jouer des niveaux de langue, à donner à chaque texte, grâce au vocabulaire et aux tournures de phrase, sa tonalité propre.

Bien que l'objectif final dans le cas de l'enseignement des enfants et celui des adultes soit le même, nous pensons que cette méthode peut aussi être utilisée dans le cas de l'enseignement des langues étrangères pour les adultes,

413 DUCROT, J.-M., « L'enseignement de la compréhension orale », <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>.

414 RACHMUHL, F., 2002, « En milieu scolaire, écrire des contes dans un atelier d'écriture », in *Dialogue* N° 156, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, p. 37.

parce qu'elle les aide à maîtriser la langue cible.

9.1.1. Description d'un cours d'oral en 2^{ème} année

Comme nous l'avons signalé précédemment le programme de l'enseignement du français à l'université de Taïz était, il y a quelques années, coordonné par le service culturel de l'ambassade de France à Sanaa. Mais à l'heure actuelle, les départements ont pris une certaine indépendance concernant les programmes. L'enseignement se base quand-même dans toutes les universités sur la même méthode (Nouveau Sans Frontière⁴¹⁵). Cette méthode est le manuel principal pour l'enseignement de français dans les deux premières années de la licence. Tandis qu'à partir de la troisième année, l'enseignant trouve plus de liberté dans le choix de ses méthodes et des sujets à traiter.

L'ambassade se charge jusqu'à l'heure actuelle de fournir les manuels et les livres nécessaires pour l'enseignement. Les professeurs peuvent aussi ajouter des cours selon les besoins de leurs apprenants. Concernant le cours d'oral en deuxième année, l'enseignant prend, jusqu'aujourd'hui, en considération les étapes dessinées dans ce manuel. L'enseignant se trouve donc obligé de rester attaché à ce manuel parce qu'il n'y a pas les moyens d'en trouver d'autres, ce qui pose bien entendu toutes sorte de problèmes culturels.

9.1.1.1. Déroulement du cours

Vu le bagage linguistique important en français que les étudiants ont acquis durant la première année, l'enseignant chargé de travailler ce module a décidé, depuis quelques années, de suivre une nouvelle méthode. Cette méthode compte sur les exposés oraux que les étudiants font en classe dont l'objectif principal est d'impliquer les étudiants dans leur processus

⁴¹⁵ C'est-à-dire une méthode mettant avant tout en scène la culture cultivée française (théâtre, relations culturelles parisiennes, etc.)

d'apprentissage. Au début, l'enseignant demande à tous les étudiants de préparer le cours à la maison. Ensuite, il désigne deux étudiants pour faire le cours en comptant sur eux-mêmes et en inventant les moyens qu'ils estiment convenables pour le cours, en comptant toujours sur la méthode « Nouveau Sans Frontières (NSF) ».

Nous pouvons dire que l'enseignant voudrait par cette méthode sensibiliser les apprenants à l'exposé oral qui sera, comme nous allons le voir, un objectif principal pour les étudiants en troisième année. Selon notre expérience, en tant qu'étudiant puis enseignant au département de français à l'université de Taïz, cette méthode d'enseignement n'était pas assez utilisée dans le cadre de l'enseignement du français. Cependant, J. DOLZ et B. SCHNEUWLY⁴¹⁶ parlent de l'exposé oral dans la classe ;

L'exposé oral en classe réunit l'élève qui produit l'exposé et un public - élèves auxquels il s'adresse - rassemblé pour écouter pour apprendre quelque chose sur un thème, acquérir ou enrichir son savoir.

Cette conception met l'accent sur la centration sur l'apprenant, ce qui signifie qu'elle suit les nouvelles méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues, comme nous l'avons déjà signalé dans la définition du public. Mais CH. MAIRAL et P. BLOCHET⁴¹⁷ voient que l'exposé oral n'est qu'une sorte d'échange par lequel un énonciateur communique des informations à un nombre d'énonciataires présents ou absents. Pour que l'exposé fonctionne, il faut que les énonciateurs/énonciataires aient des connaissances sur le sujet et qu'ils acceptent les rôles respectifs d'enseignant et d'élèves.

De plus, Selon C. BIZOUARD⁴¹⁸ l'exposé est la pièce maîtresse d'une formation à l'expression orale, parce qu'il permet à celui qui expose d'exprimer ce qu'il connaît ou ressent en suivant des étapes précises et organisées. Il ajoute

416 DOLZ, J. et SCHENUWLY, B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur, p. 143.

417 MAIRAL, CH. et BLOCHET, P., 1998, *Maîtriser l'oral*, Magnard, Paris, p. 123.

418 BIZOUARD, C., 1996, *Invitation à l'expression orale*, Chronique sociale, Lyon, p. 121.

en disant :

L'exposé est une intervention orale de durée limitée (un quart d'heure ou une heure). Il consiste à dire quelque chose à quelqu'un, à plusieurs personnes, dans un certain but. Celui qui parle, qui « expose », (et qui s'expose) doit savoir très clairement ce qu'il vise.

L'exposé que les étudiants présentent en classe est d'une importance majeure. D'une part, il permet aux apprenants des langues de parler plus devant l'enseignant, d'autre part, il permet à l'enseignant de les évaluer. C'est-à-dire que c'est un moyen pour le professeur d'évaluer, au fur et à mesure, ses étudiants par le biais de ce que les spécialistes de l'évaluation appellent l'évaluation formative.

9.1.2. Description d'un cours d'oral en 3^{ème} année

Comme nous pouvons le remarquer dans la description du programme de l'enseignement du français à l'université de Taïz, l'oral est un cours presque libre. Les sujets sont variés et touchent de plus en plus la vie quotidienne en France. Au début de l'année l'enseignant écrit une liste de tous les sujets sur le tableau, comme l'école, la santé, le travail, etc. Puis, il demande à chaque groupe d'étudiants de choisir un sujet. Ensuite, il fait un calendrier pour la présentation des sujets. Enfin, il signale que les sujets proposés ne sont pas définitifs et que le cours est ouvert à d'autres propositions.

Avant le cours l'enseignant prépare lui aussi le cours et rassemble la matière nécessaire concernant le sujet. Lors du cours, l'enseignant donne une heure ou une heure et demie pour l'exposé des étudiants. Après l'exposé, les autres étudiants ont le droit de poser des questions pour bien comprendre le cours. Ensuite, l'enseignant intervient, soit pour corriger les interventions des étudiants, soit pour compléter le cours en éclairant les points qui n'étaient pas assez expliqués. Cela permet à l'enseignant de donner une dimension didactique au cours.

Cet exposé permet aussi à l'enseignant d'évaluer ses apprenants, car lors de l'intervention des étudiants, l'enseignant les observe et les note en même temps. Les notes que les intervenants obtiennent sont comptabilisées dans la note totale du module en fin de semestre.

Nous pensons donc qu'il est possible que l'enseignant de l'oral puisse aussi intégrer le conte populaire dans le programme de ce module. D'ailleurs, c'est une bonne occasion pour la complémentarité dans l'enseignement. Autrement dit, il peut se mettre d'accord avec l'enseignant de l'expression écrite pour que ce dernier reprenne le même conte qui a été utilisé dans le cours de l'oral et en fait un cours sur l'écrit.

9.1.3. Utilisation du conte dans un cours d'écrit

Suite à notre discussion avec l'enseignant chargé de travailler l'expression écrite en troisième et quatrième années, et d'après ses conseils, nous avons décidé d'analyser les productions écrites des étudiants de la quatrième année. D'après lui, les cours sur le récit et son analyse commencent, selon le programme de l'expression écrite, dans le deuxième semestre en troisième année, comme nous l'avons expliqué dans le descriptif du programme. Il est inutile, nous dit-il, de faire l'expérimentation avec les étudiants de la troisième année. Notre analyse portera sur les productions écrites des apprenants dans un examen de fin du semestre.

En effet, la compétence de l'expression écrite représente, en troisième et quatrième années, un objectif majeur et occupe une place plus importante qu'en première et deuxième années. C'est pourquoi nous voyons apparaître en troisième année, comme nous l'avons signalé, des matières qui comptent plus sur l'écrit que sur l'oral. Par contre, ce n'était pas le cas dans les deux premières années où la compétence de l'expression et la compréhension orales est plus favorisée que celle de l'écrit.

Pour travailler un conte dans un cours d'expression écrite, nous avons demandé à l'enseignant de faire ce cours. Nous lui avons fourni les deux contes

que nous avons sélectionnés, à savoir ; la *Barbe-Bleue et le Jarjoui*. Puis, nous lui avons demandé de travailler le conte français (*la Barbe-Bleue*). A la fin du cours, l'enseignant a fait quelques questions récapitulatives qui résument le cours sur les personnages, le rebondissement du récit, etc.

Suite à notre demande, l'enseignant a intégré les deux contes dans un cours d'expression écrite en quatrième année. Mais comme nous allons remarquer dans les questions (annexe II) que l'enseignant a mis les contes au service du récit. Autrement dit, l'enseignant l'a utilisé dans le but de renforcer le cours sur la structure du récit. Nous allons voir dans notre analyse des copies de ces mêmes apprenants sur les contes si ceux-ci ont pu profiter de ce cours dans leurs productions.

Pour que les apprenants fassent une analyse comparative entre les deux contes, l'enseignant a eu l'idée de leur poser quelques questions pour les aider à travailler. Nous donnons ici une idée sur les questions.

Dans les questions, l'enseignant a essayé de récapituler tout, les personnages les événements, les situations, etc. Par exemple, dans la deuxième question *Est-ce un conte fictif ou réel ?* Tous les apprenants se sont mis d'accord sur le fait que les deux contes sont fictifs. De plus, il y en a qui ont donné des justifications pour que les contes soient fictifs, comme la barbe de couleur bleue de « *la Barbe-Bleue* » à l'exemple de la copie (2), (3), (19), (21), (22). Concernant « *le Jarjoui* » la fictivité est montrée par la naissance de l'enfant de la citrouille relevée par les copies (2), (19), (23). Il y a aussi des apprenants qui ont justifié la fictivité par l'absence des indications sur le lieu et le temps dans les deux contes, comme la copie (1), (11), (15). En revanche, il y a des apprenants qui ont donné leurs réponses sans justification comme les copies (5), (9), (13), (18). Pour plus de détails, nous allons joindre, dans l'annexe II, les questions qui résument ainsi que les réponses des apprenants.

9.2. Analyse d'un récit dans une classe de FLE

Dans les pages suivantes, nous avons l'intention d'analyser les

productions écrites des étudiants du département de français à l'université de Taïz. Nous comptons faire deux types d'analyses. Le premier type portera sur les productions des apprenants qui n'ont pas encore intégré le conte populaire dans le programme. Tandis que notre deuxième type concernera les productions des apprenants qui ont déjà rencontré ce type de récit dans la classe. Il faut signaler que le récit fait partie du programme en expression écrite de la quatrième année de la licence. Mais les étudiants commencent, dans le deuxième semestre de la troisième année, à s'initier à l'étude du récit par quelques courts textes narratifs comme les faits divers par exemple. Notre travail portera sur l'analyse des copies dont les apprenants ont répondu à la question suivante : « *écrivez un récit de votre imagination* ». Nous commencerons par les apprenants qui n'ont pas encore intégré le conte comme support didactique. Nous joindrons les copies analysées dans l'annexe III.

9.2.1. Première analyse des copies⁴¹⁹

Nous compterons essentiellement dans notre analyse sur les trois étapes sur lesquelles se sont mis d'accord la plupart des chercheurs que nous avons précédemment cités. C'est la division du récit en trois parties : *situation initiale, transformation et situation finale*. Nous aimerions préciser que ce schéma, comme nous l'avons déjà dit, fait partie du programme au département de français à l'université de Taïz. Nous trouvons donc plusieurs cours concernant la construction du récit particulièrement dans la quatrième année. Nous commençons par vérifier si les étudiants ont respecté les trois parties dans leurs productions. Deuxièmement, nous allons repérer quels sont les moyens par lesquels les étudiants ont fait leur découpage des trois étapes et construisent leurs textes.

A première vue, nous constatons que quelques étudiants ont essayé de respecter le découpage traditionnel, c'est-à-dire les trois parties du récit ce qui

⁴¹⁹ Il est à noter que nous allons citer les productions écrites de nos apprenants telles qu'elles ont été écrites dans les copies avec les fautes commises.

est le cas des copies (1), (2), (5), (7), (8), (9), (10), (15), (17), (20), (21), (22), (23), (25), (17), (30), (31). Nous remarquons que presque la moitié des étudiants ont tenu à suivre les trois étapes. En revanche, dans les autres copies les étudiants ont écrit le récit sans faire le découpage en trois étapes. Nous donnons, dans ce qui suit, plus de détails.

9.2.1.1. Situation initiale

Dans un premier temps, nous mettrons l'accent sur les éléments et les indications qui constituent la situation initiale du récit. Ces éléments sont souvent représentés par des formules d'ouverture du récit suivies par une description d'un état stable des personnages principaux. Cette situation est présente dans presque toutes les copies ; les étudiants ont essayé de décrire un état stable d'une famille comme dans les copies suivantes. Pour cet effet nous avons collecté trente et une copies.

Dans notre analyse, nous commençons par constater les formules habituelles pour l'introduction du conte. Il n'y a que deux formules distinctes qui ont été repérées dans l'ensemble des copies. Comme (*Il était une fois*) qui est présente dans les copies (10) et (25). Tandis que dans la copie (13) l'apprenant a préféré utiliser (*c'était une fois*). D'autres formules ont été utilisées pour l'introduction du récit comme (*autrefois*) et (*jadis*) dans la copie (20) et (27). Les apprenants, dans ces copies, ont réussi à situer leurs histoires dans un temps très lointain par rapport au moment de l'énonciation.

De même, nous avons remarqué une mauvaise utilisation d'une formule qu'un étudiant a considérée comme une formule d'ouverture dans la copie (4) qui est (*ce matin-là*). Quant à nous, nous pensons que cette formule est un indicateur de temps qui s'emploie à l'intérieur du récit pour revenir à un moment précis qui a été cité auparavant. D'ailleurs, le démonstratif (*ce*) ne peut pas être utilisé pour l'ouverture d'un récit qui est censé être fictif. De plus, l'utilisation de l'adverbe de lieu (*là*) risque d'impliquer celui, ici l'étudiant, qui raconte dans l'action de l'histoire.

D'autres indicateurs de temps ont été repérés dans les productions des étudiants et qui ont été mal utilisés. Nous citons les indicateurs suivants (*l'année dernière*) dans les copies (7) et (21), (*hier*) par laquelle commencent les copies (16), (18) et la copie (19) dans laquelle l'étudiant a précisé exactement le jour et la date. De plus, nous avons repéré la formule (*un jour*) que nous avons trouvée dans plusieurs copies comme (3), (5), (9), (12), (14), (17), (24) et (28). C'est vrai que cette formule renvoie l'auditeur ou le lecteur à un moment de temps indéfini, mais elle ne le renvoie pas à un temps lointain du passé. En revanche, (*un jour*) peut être un déclenchement de l'histoire ou un changement de situation, ce qui veut dire que nous pouvons généralement l'utiliser pour marquer le développement du récit, donc la transformation.

Finalement, bien que la formule (*Il y avait*) soit un élément essentiel pour faire une description dans le passé, nous avons remarqué qu'elle était présente dans 8 copies seulement à savoir : (2), (3), (8), (9), (14), (20), (27) et (29). Par contre, dans la copie (31) l'apprenant a utilisé cette formule au temps présent qui n'est pas un temps de récit.

Le dernier élément qui distingue la situation initiale c'est la description des personnages et du lieu où se passe l'histoire. Cette action doit généralement donner des informations précises sur le héros, ses qualités et ses caractéristiques distinctes et aussi préciser, et non pas identifier, le lieu où se passe l'histoire (forêt, village, montagne, etc.). Il est vrai que cette étape était fréquente dans la plupart des copies mais pas suffisamment. Ceci veut dire que la description des personnages et des lieux, dans les copies des apprenants, était réduite au minimum. Nous donnons ci-dessous quelques paragraphes produits par les apprenants ;

« *Un jour, il y avait une petit, elle s'appelle « sihame » elle était très jolie, toutes les famille l'aiment. Elle vive en village. Tout le matin elle sort jouer avec ses amies. » (Copie 3)*

« il y avait un petit garçon qui s'appelle Ali, il travaillait avec un vendeur du miel, chaque à la fin du jour, il lui remplissait une petit assiette du miel comme salaire. » (Copie 8)

« Il était une fois une femme très bonne qui menait une vie tranquille avec son jeune fils Gamal, dans une maison très modeste. » (Copie 10)

« A Aden, pendant l'été de l'année passé il y avait deux amis intimes, ils avaient l'air simple. Il travaillaient ensemble dans un bâtiment de trois étages. Chaque jour à la fin de travail ils retournaient à leur domicile en bus. » (Copie 11)

« Il était une fois une fille qui vivait très heureuse avec ses parents. Elle travaillait activement avec son père qui était un riche fermier. Tous les soirs, elle allait à l'église et restait en suppliant Dieu pour gérer malade depuis longtemps. » (Copie 25)

Ce sont donc les cinq copies qui ont respecté la première étape (situation initiale) de la construction du récit. Cela veut dire que nous pouvons repérer la formule introductive (*il était une fois et il y avait*) et la description de l'état. Malgré les fautes que nous pouvons trouver dans la copie (11) dans laquelle l'étudiant a défini le lieu et le moment de son histoire (*A Aden, pendant l'été de l'année passé*). Il est clair qu'une des caractéristiques des récits imaginaires (le conte), c'est que nous ne savons pas où et quand exactement les actions du récit se sont déroulées. De plus, le récit dans les copies (3), (5), (9), (12), (14), (17), (24) et (28) a commencé par la formule (*un jour*) qui ne peut pas être une formule introductive d'un récit. Par contre, c'est un élément perturbateur qui peut servir à la transformation c'est-à-dire la deuxième étape du récit.

Un deuxième point qui marque le récit c'est les temps verbaux (temps narratif), d'ailleurs J.-M. ADAM⁴²⁰ préfère utiliser (les temps des récits historique). Concernant la situation initiale dans un récit, elle est distinguée par

420 ADAM, J.-M., 2005, *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, Paris, p. 195.

l'utilisation de l'imparfait. Étant donné que la description de l'état initial du héros et de son entourage est stable, avant le bouleversement, il est évident que celui qui raconte l'histoire utilise l'imparfait. Comme nous le remarquons, les étudiants ont essayé de suivre les instructions en utilisant ce temps de verbe. D'ailleurs, les copies que nous avons citées précédemment prouvent les tentatives des étudiants dans ce domaine. D'ailleurs, cette même règle a fait que quelques apprenants sont allés un peu loin. A titre d'exemple, si nous prenons la copie (14), nous trouverons que presque la plupart des verbes sont à l'imparfait.

Le résultat que nous tirons de cette première étape c'est que les apprenants ont consacré très peu de temps pour décrire les lieux et les personnages de leur histoire. Par exemple la copie (18) ne comporte qu'une seule phrase (*il faisait froid*). C'est pourquoi nous trouvons que dans certaines copies la première étape était assez courte. A cette insuffisance d'indication, s'ajoute la non séparation entre la fin de la situation initiale et la transformation. Ce problème a été relevé surtout dans les copies (3), (6), (11) et (14). Quant à la copie (16), nous pouvons dire qu'elle présente l'exemple le plus concret pour ce type de problème, car l'adverbe (*soudain*) qui sert à transporter vers la deuxième étape, se trouve au milieu de la ligne. L'histoire de ces copies se poursuit sous forme d'un seul bloc jusqu'à la fin sans découpage ce qui rend le texte difficile à lire et à comprendre.

9.2.1.2. Transformation

La transformation est une phase médiatrice par laquelle le récit arrive à sa conclusion finale. C'est donc l'étape perturbatrice où les événements s'enchaînent selon un ordre logique pour former le corps du récit. Cette étape est relativement longue parce que c'est dans cette étape-là que le héros rencontre les autres personnages, les adjuvants et les opposants. L'histoire doit normalement avancer avec l'introduction des actions qui se succèdent. Elle peut ainsi se composer de plusieurs séquences narrative, descriptive, etc.

Cette étape est souvent marquée par un déclencheur de l'intrigue qui entraîne la suite et la progression des événements. Mais l'absence de cet élément déclencheur peut donner au récit la forme d'une simple narration ordinaire sans aucune tension narrative. Pour marquer l'étape de transformation quelques étudiants ont utilisé des formules qui servent à déclencher l'intrigue. Parmi ces déclencheurs nous citons (*soudain*) qui était fréquent dans la plupart des copies. L'action qui suit ce déclencheur doit déséquilibrer la stabilité de l'état dans la situation initiale à l'exemple des copies suivantes ;

« *Soudain, le téléphone sonne, la mère le décroche, ...* » (Copie 1)

« *Soudain, une voiture noire s'arrête à côté d'elle, ...* » (Copie 17)

« *Soudain, il l'a vu allonger sur la terre ...* » (Copie 2)

« *Soudain ! on a trouvé un homme très bizarre, ...* » (Copie 16)

« *Soudain, des cris sourds, des voix en colère venaient de la rue, ...* » (Copie 22)

Nous remarquons que l'auditeur s'attend, après avoir entendu ce mot, à un changement de situation, un bouleversement de l'état. Ce qui le prouve c'est le temps de verbe qui doit normalement le suivre. Nous avons ainsi relevé trois temps de verbe, le présent dans les première et deuxième phrases, le passé composé dans la troisième et quatrième phrase et l'imparfait dans la dernière. Nous pouvons dire qu'il est possible de trouver les deux premiers temps, alors que l'imparfait n'a pas sa place dans la copie (22), parce que ce temps sert à décrire et ne sert pas à provoquer la succession d'événements.

Puis, nous avons remarqué que quelques étudiants ont intégré l'indicateur temporel (*un jour*) qui était présent dans les copies (1), (2), (8), (10), (15), (20), (27), (29). Dans ce cas aussi, en utilisant cet effet déclencheur, les étudiants avaient pour but d'introduire les actions perturbatrices dans lesquelles les événements du récit se développent. Comme exemple, nous citons la copie (8) dans laquelle nous avons trouvé « *un jour, le petit garçon a pris une petite assiette de miel, ...* ». Nous constatons donc que cet indicateur temporel joue le même rôle que le précédent. En revanche, nous avons trouvé que quelques étudiants ont

mis l'indicateur de temps (*un jour*) au début de la situation initiale, c'est le cas des copies (3), (5), (9), (14), (12), (17), (24) et (28). Nous pensons que cela est dû à une influence culturelle (interférence de la langue arabe), parce que certains contes en arabe peuvent commencer, comme nous l'avons déjà signalé, par la formule (*un jour*). D'autres déclencheurs ont été aussi présents comme (*tout à coup*) dans les copies (5), (18) et (31) et (*à ce moment là*) qui a été cité dans la copie (23).

Nous pouvons conclure que cette étape était théoriquement respectée pour la plupart des copies. C'est-à-dire qu'il y avait un déclenchement de l'action qui a entraîné le changement de situation initiale provoqué par quelques termes que nous pouvons appeler les déclencheurs ou les perturbateurs.

9.2.1.3. Situation finale

C'est la phase finale du récit et dans laquelle la situation se stabilise. Elle se compose généralement de nombre limité de propositions qui témoignent de la fin de l'intrigue et marquent le retour à une situation satisfaisante. Elle est, d'ailleurs, la phase la plus courte par rapport aux deux premières puisqu'il s'agit seulement de montrer le résultat que le personnage principal a obtenu suite au dénouement de l'intrigue. C'est dans cette dernière étape que nous trouvons la morale finale de l'histoire. Il est possible de retourner aussi à la phase descriptive où nous rencontrons l'imparfait comme temps privilégié.

Il est donc pertinent de vérifier comment la situation finale a été introduite dans les productions des étudiants. Pour ce faire, nous examinerons trois points essentiels ; le premier point est le détachement de cette étape de celle qui la précède, puis nous verrons aussi si les étudiants ont réussi à rétablir cette dernière étape et revenir à une situation de stabilité. Enfin, nous allons vérifier l'existence des formules de clôture des récits ainsi que les connecteurs logiques qui introduisent la situation finale.

Lors de notre analyse nous avons constaté que les étudiants qui ont réussi à faire le détachement de la dernière étape du reste du récit sont majoritaires. Autrement dit, sur les trente et une copies nous avons trouvé vingt copies qui ont détaché clairement la dernière étape du reste du récit. En revanche, il n'est pas nécessaire que les copies qui ont fait le détachement des parties ont également fait le rétablissement et sont revenues à une situation stable.

Parmi toutes les copies nous en avons sélectionné trois qui sont les mieux élaborées. Pour cette raison nous avons décidé de parler de ces copies qui ont retenu notre attention. Nous avons donc choisi les copies (2), (9) et (25) qui ont essayé de mettre une fin logique pour stabiliser la situation. Cette fin était résumée dans une phrase qui, d'après les étudiants, a conclu la dernière étape de leurs histoires ;

« omer est revenu ouvrir un petit magasin dans le village, et a vécu aisément avec sa famille » (copie 2)

« Elle a écrit une lettre en racontant son histoire pour être un exemple aux autres » (copie 9)

« elle a décidé de suicider en quittant tout ce qui la connaissent dans un grande chagrin » (copie 25)

En revanche, dans la copie (13), l'étudiant n'a pas fait un paragraphe complet pour terminer son récit, mais il s'est contenté d'une seule phrase pour résumer la situation finale *« la famille est triste, elle décide de ne plus sortir en excursion »*.

Comme nous l'avons signalé tout au long des chapitres précédents, le conte peut comporter une morale à la fin pour résumer l'intérêt qu'on peut retirer d'un conte sous forme de transposition. Nous avons rencontré une seule copie qui prend en considération cette idée et c'est la copie (28) où il y a une morale qui dit *« on dirait que la malfaiteur du choffeur est la prancible cause de cet accident-là »*. L'étudiant voulait dire par cette moralité que la négligence du conducteur de l'autobus était la cause principale de cet accident.

Finalement, si nous observons l'ensemble des productions des étudiants, nous remarquerons que la plupart des productions ne sont que des expériences personnelles. Ceci veut dire que les apprenants ont raconté soit leur histoire, soit une histoire dont ils étaient témoins. Nous estimons que si les étudiants ont mal compris la question ou qu'ils ont répondu de cette manière, c'est que le récit en tant qu'objet d'enseignement n'est pas présent, comme nous l'avons déjà vu, dans le programme surtout dans les deux premières années de la licence. De plus, nous pouvons dire, selon l'enquête que nous avons menée au Yémen, que le conte populaire et plus généralement le récit n'occupe pas de place importante dans pratiquement tout le cursus scolaire.

9.2.2. Deuxième analyse des copies

Dans ce deuxième type d'analyse, nous suivrons les mêmes étapes que ceux qui ont été appliqués dans la première analyse. Cette fois-ci, nous avons aussi posé la même question. Comme nous allons le remarquer, les productions des apprenants sont majoritairement des vrais récits qui comportent les caractéristiques des contes.

Par contre, ce qui distingue cette analyse de la précédente, c'est que nous allons diviser les productions des apprenants en trois groupes selon les productions écrites. Le premier groupe sont les copies des apprenants qui ont écrit des vrais histoires que nous avons reconnues (contes, histoires connues) à savoir : (1), (8), (11), (12), (16), (18), (19). Tandis que le deuxième groupe, qui sont les copies (4), (5), (7), (9), (10), (17), (20), (21), (22), (23) et qui comporte les productions des apprenants qui ont fait des histoires qui pourraient être inventées par eux ou qui sont des histoires qui existent déjà mais que nous ne connaissons pas. Nous avons mis dans le troisième groupe les autres histoires qui contiennent des traces de l'auteur ou des lieux reconnus aujourd'hui comme les copies (2), (3), (6) et (14). Enfin, nous avons décidé d'annuler les copies (13) et (15) parce qu'elles ne comportent pas les éléments nécessaire pour les récits. Nous joindrons toutes les copies des apprenants dans l'annexe III.

9.2.2.1. Situation initiale

Comme dans notre première analyse, nous verrons essentiellement les éléments qui distinguent cette étape telle que les formules d'ouverture et ainsi que les descriptions de l'état et de lieux s'il y en a. Nous signalons que dans cette première étape, nous ferons une analyse globale sans prendre en considération la division des trois groupes.

Commençons par les formules d'ouverture dans les récits (*il était une fois*) par exemple. Nous pouvons constater que cette formule a pris cette fois plus d'importance que celle dans les premières productions. Elle est donc présente dans sept copies comme (1), (6), (7), (8), (9), (11) et (16), alors qu'elle était présente deux fois dans les copies précédentes.

D'autres formules qui sont aussi apparues cette fois comme (*il y avait*) dans plusieurs copies à savoir ; (4), (5), (10), (18), (19), (21), tandis que l'étudiant de la copie (17) a utilisé cette formule au présent. De plus nous avons remarqué que ces formules sont suivies, dans certaines copies, d'autres mots qui placent l'histoire dans un passé lointain comme (*il y avait dans le passé*) qui est dans la copie (19) et (*depuis longtemps*) dans la copie (21). Nous pensons que cette dernière rappelle le rituelle d'ouverture en arabe, langue maternelle de l'apprenant. Nous comprenons qu'il voulait, par cette formule, placer son récit dans un temps très lointain par rapport au moment du présent. D'ailleurs dans la copie (17) l'apprenant a essayé de situer son récit le plus loin possible en disant (*il y a de cela longtemps, si longtemps que personne ne sait plus quand*). Dans une autre copie celle (10) l'apprenant a ajouté (*une fois*). Nous comprenons que cet apprenant, en mettant ce mot, voulait ne pas définir le temps de l'histoire. Nous avons repéré d'autres formules comme (*un jour*) qui est présente dans les copies (12) et (22).

L'autre élément qui distingue la situation initiale est, comme nous l'avons signalé, la description des lieux et des personnages. Concernant la description des personnages, elle est présente presque dans toutes les copies, ce qui veut

dire que les apprenants ont bien réussi à faire cette première étape. Par contre, la description des lieux n'était très présente sauf quelques copies telles que (10) et (16). Cette première étape est souvent courte comme la copie (4) dont la situation initiale était représentée dans une seule phrase « *Il y avait un homme qui avait sept filles, un garçon et un serviteur* ». De plus, dans la copie (17), l'apprenant à mal compris la notion de la description car il a même précisé le lieu (*il y a de cela longtemps, si longtemps que personne ne sait plus quand, vivait en Inde deux familles*). C'est aussi le cas de la copie (6) qui a placé le récit dans son village (*Il était une fois, à mon village,...*).

Parmi les caractéristiques essentielles qui distinguent le récit est les temps verbaux. Chaque étape a normalement le temps verbal qui convient à l'action accomplie dans cette étape. Par exemple, les temps verbaux dans la situation initiale doivent être à l'imparfait, car le caractère dominant est la description. Nous allons donc montrer quelques exemples de copies dont nous avons trouvé des réponses frappantes. Commençons par la copie (6) dans laquelle nous avons trouvé : (*Il était une fois, à mon village, quand j'étais encore petite ; j'étais chez ma grand-mère, dans une petite maison. Il était nuit. La lune était très claire.*) C'est un bon exemple pour une description 'un état avec des verbes à l'imparfait. En ce qui concerne la copie (1) et (18), nous avons trouvé que presque tous les verbes, dès le début jusqu'à la fin de l'histoire, sont à l'imparfait. Dans ce cas, nous pouvons dire que ces deux apprenants n'ont pas pu bien construire leurs récits. En revanche, les apprenants dans les copies (12) et (20) ont préféré de raconter leurs récit au présent. Nous pensons que les apprenants qui ont utilisé ce temps essaient de faire le minimum de fautes, parce qu'ils ne sentiraient pas capables d'utiliser les temps du passé dans la narration. La dernière copie relevée c'est celle (9) dont apparaissent trois temps verbaux dans la situation initiale ;

(*Il était une fois un père et ses trois fils qui étaient orphelins de mère, celui-ci était très sévère et était agriculteur, il aimait ses deux petits fils et déteste l'ainé qui avait 20 ans, il lui frappe toujours et l'oblige à travailler plus, et il lui a interdit de poursuivre ses études, les frères le détestent aussi.)*

Cet apprenant a écrit la situation initiale dans une longue phrase. Nous y avons trouvé 6 verbes à l'imparfait, un seul verbe au passé composé et 4 verbes au présent. L'apprenant n'a pas pu bien gérer les temps verbaux de son récit, ce qui montre une mauvaise utilisation du système verbal dans lequel sont écrits les récits.

En général, cette étape a été respectée par la plupart des apprenants. Cela veut dire qu'elle comporte les éléments essentiels pour une telle situation comme la description de l'équilibre de cette situation. Mais elle est généralement courte et ne comporte pas assez d'informations pour décrire les personnages et les lieux où se déroule l'histoire. Ce qui a été le cas de la copie (4) qui décrit la situation stable de la famille avant le départ du père. Nous trouvons aussi une description des lieux comme dans la copie (6) dans laquelle nous trouvons les lieux (*dans une petite maison*). Et aussi (*Il était nuit. La lune était très claire*).

9.2.2.2. Transformation

C'est dans cette deuxième étape que nous compterons sur la division des groupes signalée précédemment. C'est l'étape médiatrice qui sert à passer de la situation initiale à celle finale. Elle a normalement besoin, comme nous l'avons signalé, d'effet déclencheur d'une intrigue qui entraîne, à son rôle, la succession des actions. Cette phase doit normalement être plus longue que les deux autres phases. Il est nécessaire de voir cette fois-ci aussi quels sont les éléments que les apprenants ont choisis pour marquer cette étape. Il y a donc des termes qui servent à marquer la transformation du récit, nous en citons, à titre d'exemple, quelques-uns. Nous commencerons tout d'abord par les copies du premier groupe.

Le premier groupe

D'abord, il faut voir de quelle façon les apprenants ont introduit l'étape de la transformation. En consultant la copie (1), nous trouvons qu'il n'y a pas

d'une part une séparation claire entre la situation initiale du récit et la transformation. D'autre part cette étape n'est pas annoncée par un déclencheur de l'intrigue, comme nous allons le voir dans le passage suivant ;

(Le roi de ce pays avait un seul fils, ce prince voulait marier avec une belle fille. la famille royale cherchait d'un tout pays une belle fille pour faire la mariage, ...)

L'étape de la transformation commence lorsque le roi a décidé de chercher une femme pour marier son fils. Pour la choisir, il a organisé une soirée dans le palais royal et à laquelle il a invité toutes les filles de son pays. Ensuite, l'apprenant a poursuivi son narration sans mettre des connecteurs ni déclencheurs. De plus, tous les verbes sont à l'imparfait qui n'est pas un temps fiable pour marquer la progression des actions. En effet, l'apprenant a raconté le conte de « *Cendrillon* » qui est reconnu partout dans le monde grâce aux dessins animés et aussi aux bandes dessinées. Ce sont les mêmes remarques que nous avons également relevées dans la copie (8). Mais cette fois-ci, l'apprenant a raconté un conte yéménite sauf qu'il lui a donné un autre titre « *La trahison des femmes* ». Le titre original de ce conte est, comme l'avaient signalé A. ABDO et A. OTHMAN dans leurs recueils, (جليد أبو حمار) / *jolayd 'abw h:imar* / « petite peau d'âne » dont nous avons déjà évoqué dans les contes d'animaux. D'ailleurs, tous les récits ont des titres sauf les copies (1) et (18). Pourtant, l'apprenant n'a pas donné l'histoire complète de ce conte. Nous ne savons pas si c'était une manque de temps ou c'est parce que l'apprenant ne connaissait pas l'histoire toute entière. Par contre, ce que nous pouvons reprocher à ces deux copies, c'est la présentation écrite des récits. Cela veut dire que les apprenants n'ont pas réussi à présenter leurs textes convenablement. Dans la première copie, il n'y a pas de paragraphes ni de séparation entre les trois étapes du récit.

Concernant les autres copies de ce groupe, nous avons trouvé que les copies (12) et (16) sont bien présentées sur le plan de l'organisation. Les découpages des paragraphes sont présents. Dans la copie (16) la phase de la transformation est annoncée par un déclencheur « *un jour, sa mère tomba malade après quelques jours elle est morte* ». Par le déclencheur « *un jour* » et l'action de la

mort de la mère du personnage principal, l'apprenant commence à raconter le bouleversement de la vie de la fille, puis les événements s'enchainent l'un après l'autre. En revanche le scripteur de la copie (12) a annoncé la deuxième phase par une phrase dans la fin du paragraphe précédent. Ensuite, il a commencé un nouveau paragraphe par l'indicateur du temps « *le matin* ». Quant aux copies (11) et (18), elles ne comportent aucun découpage. Nous ne pouvons pas reconnaître ni les paragraphes ni les étapes. Elles sont écrites d'un seul coup dès le début jusqu'à la fin sous un seul bloc. Il n'y a pas de connecteurs ni de déclencheurs d'actions.

Nous avons remarqué que les temps verbaux représentent un grand problème pour presque tous les apprenants. Il y a des copies dans lesquelles s'entremêlent les temps des verbes à l'exemple la copie (19) qui comporte plusieurs temps verbaux comme le présent, l'imparfait, le passé composé et le futur aussi.

Le deuxième groupe

Les apprenants de ce groupe sont distingués par leur façon d'annoncer la deuxième étape. La plupart d'entre eux ont réussi à marquer cette étape par les déclencheurs, à l'exemple des copies (4) « *Un jour, le père est allé un pèlerinage en quittant ses filles et le serviteur chez son fils.* ». L'indicateur du temps « *un jour* » était aussi utilisé par d'autres apprenants comme les scripteurs des copies (7), (10) et (21), alors que celui de la copie (22) a commencé son récit par cet indicateur. En ce qui concerne les copies (5) et (9), les apprenants ont eu recours à d'autres formules comme « *un après-midi* » et « *ce jeune-là* » respectivement.

De plus, il y a d'autres éléments qui assurent la progression des événements. Ces éléments sont souvent suivis des verbes conjugués au passé composé pour permettre la succession des actions de la manière suivante ;

« *Après, ils se sont mariés.* » (copie 4)

« *Après, ce spectre a tendu ses trompes ...* » (copie 5)

« *Après quelques instants, le villageois a entendu un bruit bizarre* » (copie 7)

« Deux jours après, il est sorti de sa chambre ... » (copie 9)

« Soudain, il a trouvé un grand trésor dans une fosse, ... » (copie 9)

A partir de cela, nous constatons que les scripteurs sont en mesure de faire la progression des événements par l'usage des temps verbaux. L'alternance entre le passé composé et le plus-que-parfait qui est le cas de la copie (5) « *aussi le fantôme lui a dit qu'il avait voulu faire ...* ».

Sur le plan de l'organisation, il y a des copies qui ont respecté le découpage des paragraphes comme les copies (4), (7), (9) et (10). Et il y en a d'autres dont les récits sont racontés sans découpage et sans paragraphes comme par exemple la copie (5) ou bien celle (20).

Le troisième groupe

C'est le groupe dans lequel nous apercevons les marques de l'auteur/scripteur. Nous allons parler de la copie (6) car c'est la seule qui représenter un récit. Ce copie comporte des éléments qui servent à faire la transformation et provoquent la progression des actions. Nous y avons trouvé « *dans cette nuit là, la vieille et moi avons couché trop tôt* ». En entendant cette phrase, nous attendons bien évidemment à un bouleversement de l'état équilibré dans la situation initiale. De plus l'apprenant a ajouté le déclencheur « *soudain* » pour confirmer ce bouleversement. Il y a aussi d'autres déclencheurs qui assure la progression de l'histoire, à savoir ;

« *Après, ma grand-maman s'est levée pour faire la prière.* »

« *Le lendemain, nous avons décidé de découvrir cette chose bizarre...* »

Le dernier élément important pour la construction du récit c'est le passé composé qui est utilisé dans cette copie.

Nous avons remarqué dans cette copie que le scripteur a utilisé, dans son récit, un dialogue entre lui et sa grand-mère. Comme nous pouvons le remarquer l'apprenant a utilisé les guillemets pour séparer le discours direct de sa narration.

« Elle m'a vu s'asseoir devant la fenêtre sans dormi, m'a dit : « Il semble que tu sois blême et fatiguée. Qu'est-ce que tu as ? Es-tu malade ? » »

9.2.2.3. Situation finale

C'est la dernière phase dans la structure du récit. Son existence est très importante dans la mesure où son but principal est de stabiliser la situation qui était perturbé par l'étape de la transformation. Nous vérifierons dans les productions des apprenants comment cette dernière situation a été annoncée par nos sujets. Nous essayerons de voir de quelle façon les apprenants ont introduit la fin de leurs récits et s'ils ont mis aussi des formules de clôture ou non.

Cette étape finale existe presque dans toutes les copies, mais la façon dont elle a été introduite s'est divisée en deux parties. Autrement dit, nous avons constaté que presque la moitié des apprenants ont réussi de faire le détachement entre la transformation et la situation finale. Tandis que dans l'autre moitié les apprenants ont continué leur narration dans un seul texte compact sans séparation. Par contre, la stabilisation de la situation est un point commun dans toutes les copies. Certaines copies l'ont introduite par un connecteur pour marquer la fin de l'histoire à l'exemple des copies suivantes ;

« En fin, elle est devenu la propriétaire du palais ... » (copie 4-1)

« À la fin, il est mort en disant « prends mon âme, à ton monde » » (copie 10-2)

« En fin, le jeune homme se marie avec la jolie fille ... » (copie 19-1)

Dans ces trois copies, il y a donc une stabilisation pour la situation par exemple dans la copie (10), l'oiseau est morte par ce qu'il espérait joindre la fille qu'il a aimée. En revanche, dans les autres copies qui ont fait la séparation, la situation finale a été introduite sans connecteur. Mais la situation a été aussi stabilisée par les informations données comme les copies ci-dessous ;

« Quand ils sont montés à la campagne, ils ont vu deux lions, ... » (copie 6)

« Cet homme n'a pas d'enfants donc il donna Juliette ... » (copie 16-1)

« *La police ont trouvé le malfaiteur, ...* » (copie 22)

C'est aussi le cas des copies dans lesquelles il n'y a pas de séparation entre les trois étapes. Ceci veut dire que la situation finale a été introduite par des phrases. Nous en donnons quelques exemples ;

« *Les soldats connaissaient qu'elle est la fille que le prince cherche, ...* » (copie 1-1)

« *Quand le soleil a levé, il a trouvé qu'il a mangé sa petite fille, c'est pourquoi il s'est tué.* » (copie 20-1)

« *La police ont délivré les pauvres enfants en arrêtant ce méchant, ...* » (copie 21)

La dernière marque qui distingue la situation finale des deux précédentes, c'est la formule de clôture. Cette formule montre souvent l'état de la vie des personnages pour la période qui suit qui est souvent longue. Nous citons quelques-unes ;

« *Elle a commencé une vie familiale très agréable* » (copie 4-1)

« *Il a accepté et ont vécu ensemble une vie très heureuse en s'aimant* » (copie 9)

« *ils vivent ensemble de la bonheur la jeune fille, le prince, le frère et le père* » (copie 12-1)

« *Juliette vit très heureuse avec cet homme dans la grande maison* » (copie 16-1)

« *le jeune homme se marie avec la jolie fille et il sont très heureux dans la vie* » (copie 19-1)

« *Il fait le mariage et ils vivent heureux et oublient l'homme fort* » (copie 23)

Ce sont donc les copies des apprenants qui ont donné une sorte de continuité dans la vie des personnages principaux. De plus, il y en a qui ont préféré de mettre fin à la vie des héros comme la copies (15), (17) et (20).

Bien que le scripteur de la copie (14) a raconté, dans son histoire, une expérience personnelle, sa copie a attiré notre attention pour la morale qu'il a mis à la fin de son récit qui dit : « *La vie ne vaut rien et rien ne vaut la vie* ».

Autres copies méritent aussi de les voir de près celle (10) dans laquelle l'apprenant annonce le titre de la deuxième partie du récit dans la dernière phrase.

« À la fin, il est mort en disant « prends mon âme à ton monde »
« l'autre monde » c'est la deuxième partie de ce récit » »

Quant à la copie (16), le scripteur a donné un nom au héros « *Juliette*). Le fait de dénommer le héros ne fait pas partie des caractéristiques du conte, parce que le conte doit rester anonyme. Il ne faut pas identifier, comme nous l'avons signalé précédemment, ni le héros ni le lieu ni le temps.

9.3. Analyse comparative entre la « Barbe-Bleue » et le « Jarjout »

Nous avons déjà signalé à maintes reprises que les contes populaires se ressemblent partout dans le monde. A ce propos M. SIMONSEN⁴²¹ rappelle la théorie de Krohn qui dit que les contes populaires peuvent être transmis de façon stable, sans transformations importantes, pendant des durées même très longues tant qu'ils passent de génération en génération dans la même région. Mais, dès qu'ils émigrent vers d'autres régions, ils se transforment pour s'adapter à leur nouveau contexte culturel.

Nous allons donc voir dans ce qui suit quels sont les points de ressemblance et de différence entre ces deux contes. Vous trouverez l'intégralité des contes dans l'annexe I.

9.3.1. Mémoire culturelle et interculturelle du conte

Pour commencer nous exposons les origines et les différentes versions concernant le conte français la « Barbe-Bleue ». Selon P. DELARUE⁴²², à l'origine, le conte se rattache à trois variations d'une même histoire. La première version est répandue dans le reste de l'Europe représentée par celle de Grimm. Dans ce conte populaire, un monstre viole et enlève successivement trois sœurs et les soumet à la tentation de la chambre interdite. Heureusement, l'une des sœurs parvient à s'échapper par une ruse et à sauver ses sœurs. La

421 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 43.

422 DELARUE, Paul et TENEZE, Marie-Louise, 2002, *Le conte populaire français*, Maisonneuve et Larose, Paris, p. 182.

seconde histoire se rattache au conte oral français, la plus proche de la version de Perrault. Un homme tue ses femmes les unes après les autres pour leur faire payer leur curiosité. Alors la dernière femme qui a visité la chambre défendue, est condamnée à mourir. Ensuite, elle est délivrée par ses frères ou ses parents qui tuent cet « homme ». La troisième interprétation est une forme christianisée du conte original, née dans le centre de la France de laquelle a disparu le motif de la chambre interdite. Elle raconte l'histoire de deux sœurs enlevées par un être diabolique. Heureusement, des êtres divins viennent les sauver du Malin.

De son côté, M. SIMONSEN⁴²³ souligne dans son livre « Le conte populaire français », la différence entre la version de la Barbe-Bleue française et celle d'ailleurs. En France, le héros est un mari monstrueux sous forme humaine. Ailleurs, il garde l'apparence de l'animal fabuleux qui enlève successivement trois sœurs et les soumet à la tentation de la chambre interdite.

En ce qui concerne le conte yéménite le « *Jarjouf* », A. ALBARADOUNY⁴²⁴ dans son livre a parlé de deux hypothèses. La première est que l'origine du conte pourrait se rapporter au début du dix-neuvième siècle en raison de la famine qui s'est propagée au Yémen à cette époque. Il ajoute que la famine s'est propagée partout au point qu'il est devenu possible de manger des enfants. D'ailleurs, c'est pourquoi apparaissent, à cette époque, dans l'imagination populaire des personnages imaginaires qui mangent les humains. Ces personnages prennent donc différentes appellations dans les différentes régions du Yémen. La deuxième hypothèse que l'auteur expose, d'après l'historien Almagrizi, c'est qu'au septième siècle, il y avait, dans le monde arabe et surtout en Egypte, un nouveau phénomène qui est le commerce de la viande des enfants.

423 SIMONSEN, M., 1981, *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 6.

424 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (2ème édition), Dar alfikr, Damas, p. 13.

9.3.2. Sens du mariage

Le mariage est un sujet récurrent dans les contes en général et tout particulièrement les contes de fées. Nous trouvons donc un mariage entre un prince et une femme comme récompense pour sa quête et nous trouvons aussi un mariage entre des humains et des êtres imaginaires, comme les fées par exemple. Pour M. BUTOR⁴²⁵ le mariage est le *noyau autour duquel s'organise tout le contenu de la féerie*. Le conte de la « Barbe-Bleue » aborde le thème du mariage, du point de vue de la jeune fille. Il semble que les mariages étaient, à l'époque où le conte a été dit, l'affaire des familles, et les unions arrangées par les parents ou tuteurs légaux, étaient pratiquées lorsque la Barbe-Bleue demande à la mère une de ses filles en mariage. Être unie à un parfait inconnu pouvait représenter quelque chose d'angoissant et d'effrayant pour la jeune fille, surtout lorsqu'un grand nombre d'années les séparaient de leur futur conjoint comme c'est le cas ici.

D'après ce conte, nous pouvons dire que le conte a pour objectif d'éduquer la fille au devoir d'obéissance. Malgré la description de la Barbe-Bleue comme une sorte d'homme effrayant, les choses se passaient quand-même parfaitement bien entre les époux jusqu'à ce que la jeune mariée transgresse la règle fixée par le chef de famille. Et l'auditeur peut imaginer que c'est la même désobéissance aux ordres du mari qui a conduit les précédentes épouses à leur malheureux destin.

Le mariage forcé au Yémen était, jusqu'à peu de temps, un élément fréquent pour former une famille. Nous pouvons dire qu'il y a encore, jusqu'à nos jours, quelques familles qui imposent à leurs filles leur mari. Le conte yéménite le « *Jarjout* » a évoqué ce sujet mais d'une façon implicite. Autrement dit, ce n'est pas la famille de la jeune fille qui l'a obligé à se marier mais c'est le mari lui-même qui a imposé ses conditions « le mariage parmi d'autres », pour la sauver et la faire descendre de l'arbre.

425 BUTOR, M., 2006, *Répertoire I*, sous la direction de M. CALLE-GRUBER, Edition de la Différence, Paris, p. 76.

Comme dans le conte français, la fille du Jarjoug vivait heureuse avec son mari, qui s'est transformé en jeune homme, jusqu'au moment où elle découvre le secret de la septième chambre. A ce moment-là sa vie a basculé et elle est devenue triste et malheureuse. En revanche la différence entre les deux mariages dans les deux contes est que la famille de la femme de la Barbe-Bleue était au courant de ce mariage. « *Une de ses voisines, dame de qualité, avait deux filles parfaitement belles. Il lui en demanda une en mariage, et lui laissa le choix de celle qu'elle voudrait lui donner* »⁴²⁶, car il a été arrangé entre les deux parties, alors que dans le conte yéménite, la famille de la jeune fille ne était pas au courant de ce mariage parce que leur fille avait disparu.

Le thème de la curiosité des femmes et de leur désobéissance est un trait commun entre les deux contes. Il les rapproche d'ailleurs du péché originel d'Ève dans le Coran et la Bible ou de la boîte de Pandore de la mythologie grecque qui sont à l'origine du mal de l'humanité. En plus, dans les deux contes, les femmes auraient pu avoir la même punition pour leur désobéissance qui est la mort. Mais elles sont toutes les deux délivrées par les frères, c'est-à-dire par leur famille initiale.

9.3.3. Actants des contes

Il est clair que la tradition veut que le personnage principal, comme tous les autres personnages du conte, soit imaginaire. Il est aussi comme nous l'avons signalé l'espoir de toute la société par lequel la société réalise ses ambitions. Dans la « *Barbe-Bleue* », le personnage principal est un homme riche et noble, mais il terrifie les femmes en raison de sa barbe de couleur bleue. C'est donc cette même raison qui l'a rendu en personnage imaginaire. Il s'est déjà marié avec plusieurs femmes dont personne ne sait ce qu'elles sont devenues. C'est donc un personnage mystérieux pour ses comportements et sa vie. D'après M.-L. VON FRANZ⁴²⁷ la Barbe-Bleus incarne les aspects mortel et féroce de

⁴²⁶ Le conte de Barbe-Bleue, voir l'annexe I.

⁴²⁷ VON FRANZ, M.-L., 2007, *L'interprétation des contes de fées*, Adagp, Paris, p. 205.

l'animus sous sa forme la plus diabolique. Son attitude reste ambiguë, car il aurait pu remettre toutes les clefs à sa femme, lui permettant de découvrir toute la maison en prenant soin de garder avec lui la clef de la chambre défendue. Il aurait également pu conserver toutes les clefs avec lui. Mais par ce geste, il cherche à tester la confiance de son épouse. En lui confiant les clefs, il lui confère symboliquement un pouvoir presque masculin, celui d'ouvrir les portes, d'aller et venir partout, au risque qu'elle transgresse son terrible secret. Il est évident que le seul enchantement dans le conte c'est la petite clef de la chambre interdite. Car quand la jeune fille l'a faite tomber, elle s'est marquée d'une tâche de sang, parce que c'est une clef magique.

En revanche, le « *Jarjout* » a deux personnalités différentes. Lorsqu'il a rencontré la jeune fille, il n'était pas un être humain ordinaire. Il était un être diabolique, sauvage plein de poils sous forme animale. C'est donc un personnage imaginaire autour duquel se construisent les événements du récit. D'ailleurs, la description et l'appellation du Jarjout peut varier d'une région à l'autre. Comme l'objectif principal est de faire peur aux enfants et aux femmes qui désobéissent, le conte laisse jouer l'imagination de l'auditeur de construire l'image la plus atroce et la plus effrayante de ce personnage. Cette image sera bien évidemment construite selon la nature et la culture de l'auditeur. A titre d'exemple, les habitants des régions côtières donneront des caractères qui ressemblent à ceux animaux maritimes. C'est aussi la personnalité d'une des différentes versions comme l'a signalé C. VELAY-VALLANTIN⁴²⁸ quand elle dit que *dans quelques versions canadiennes et antillaises pour moitié, sa nature monstrueuse est bien identifiée : ogre, diable ou encore géant ou animal gigantesque.* La deuxième personnalité était celle de l'apparence d'un jeune homme gentil. C'est la personnalité avec laquelle la jeune fille allait vivre à la maison. Car le « *Jarjout* » s'est transformé, dès l'arrivée à la maison en jeune homme. L'une des différences entre les deux contes c'est que le Jarjout était enchanté. D'ailleurs, le conte ne signale pas l'enchantement du Jarjout d'une façon claire et il n'explique pas non plus la raison pour laquelle ce jeune homme a été enchanté.

428 VELAY-VALLANTIN, C., 1992, *L'histoire des contes*, Fayard, Paris, p. 48.

La clef dans les deux contes a une grande signification, mais nous voyons que la clef dans le conte français a un sens plus important que celle du conte yéménite. Quand les deux maris donnent les clefs à leurs femmes ils leur offrent aussi, comme nous l'avons signalé, un pouvoir important. J. CHEVIER et A. GHEERBANT⁴²⁹ disent dans le dictionnaire des symboles que ;

Posséder la clef signifie avoir été initié. Elle indique, non seulement l'entrée dans un lieu, ville ou maison, mais l'accès à un état, à une demeure spirituelle, à un degré initiatique.

La clef est aussi un signe de respect et d'amitié. Par exemple, lorsqu'on offre la clef d'une chose ou d'une ville à quelqu'un, on lui montre à quel point cette personne est chère et qu'elle compte beaucoup à celui qui offre la clef.

Nous pouvons rencontrer entre les deux contes quelques différences : une des différences importantes entre les deux contes, c'est la façon dont les deux femmes découvrent le secret de la chambre interdite. Autrement dit, dans la « *Barbe-Bleue* », le mari a confié lui-même toutes les clefs y compris celle du cabinet interdit à sa femme, alors que dans le « *Jarjouf* », le mari a préféré cacher la clef de la septième chambre, car il y a sept chambres dans la maison du « *Jarjouf* ». Malgré les précautions prises par le « *Jarjouf* » en gardant la septième clef, la force de la curiosité de la femme a poussé la jeune mariée à chercher la clef cachée pour ouvrir la chambre et transgresser l'interdit.

La deuxième différence importante dans les deux contes est la façon dont les maris découvrent que leurs femmes ont ouvert la chambre interdite. La Barbe-Bleue a découvert cela par la tache de sang qu'il a trouvée sur la clef, alors que le Jarjouf a remarqué que la maladie a commencé à envahir sa femme. Pour s'assurer, il a convaincu sa femme qu'il valait mieux inviter sa famille pour venir la voir. La dernière différence que nous citons concerne les frères des deux femmes. Comme nous l'avons vu, la femme de Barbe-Bleue avait des frères chevaliers, alors que le frère de la femme du Jarjouf n'était qu'un simple

⁴²⁹ CHEVIER, J. et GHEERBANT, A., 1983, *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris, p. 262.

berger qui parcourt les champs avec son troupeau. Nous pensons que le fait de leur donner ces caractéristiques est au mode de vie dans les deux sociétés. Dans la société française par exemple, être un chevalier est considéré comme une qualité. En revanche la société yéménite est une société bédouine qui compte sur l'agriculture et l'élevage.

Enfin, les deux personnages ont eu une fin tragique lorsqu'ils ont été tués par les frères des deux femmes. Car la femme de la Barbe-Bleue attendait la visite de ses frères, tandis que celle de Jarjouf a rencontré le sien par hasard.

Les autres personnages importants dans les contes sont les deux femmes sur lesquelles nous ne disposons pas d'informations assez importantes. Concernant la femme de la Barbe-Bleue, c'est une fille de sa voisine. Elle est la cadette de la famille qui a accepté de se marier avec lui de son plein gré. Selon M. BUTOR⁴³⁰, *dans la chambre secrète du conte, la femme mime le rôle de l'homme, comme dans le cérémonial du mariage dans quelques sociétés lointaines*. Ce symbolisme est, d'après lui, bien présent dans les contes, comme dans la petite fille dans « *Le Petit Chaperon rouge* » qui est déguisée sous un nom masculin.

Quant à la femme du « *Jarjouf* », nous savons que c'est une fille issue d'une famille modeste en raison des vieux vêtements qu'elle portait. D'ailleurs, c'est à cause de ses vêtements que les autres filles l'ont choisie pour monter sur l'arbre. Elle a été obligée de se marier avec le Jarjouf parce que le mariage était une des conditions que lui imposait son sauveur. Nous pouvons dégager une ressemblance à savoir ; les deux femmes sont les cadettes dans les deux contes. La femme de la « *Barbe-Bleue* » était la cadette dans la famille et la femme du « *Jarjouf* » l'était parmi les filles.

Il y a encore d'autres personnages qui avaient aussi des rôles dans les deux contes. La mère, la sœur, les frères et les amies de la femme de la Barbe-Bleue sont des personnages qui ont aussi joué de petits rôles. Dans le conte yéménite, nous trouvons, les amies, le frère et l'oiseau qui a porté le doigt du frère.

430 BUTOR, M., 2006, *Répertoire I*, sous la direction de M. CALLE-GRUBER, Edition de la Différence, Paris, p. 80.

9.3.4. Chiffre magique

Le sept est, comme nous l'avons précédemment signalé, un chiffre ayant des symboles religieux et populaires. Il est donc présent dans les traditions populaires dont les contes font partie intégrante. Dans le cas de nos deux contes nous remarquons une présence claire pour ce chiffre. D'après une des versions de Perrault, P. DELARUE et M.-L. TENEZE⁴³¹ pensent que la « Barbe-Bleue » s'est marié avec six femmes qu'il avait tuées et que la jeune fille était la septième femme lorsqu'ils disent ;

C'était une fois un homme qui avait eu six femmes, il les avait toutes tuées. Il en prend une septième, part en voyage et lui donne les clés du château.

De plus, C. VELAY-VALLANTIN⁴³² dit que dans une version vendéenne Barbe-Bleue a tué ses six femmes et avant de les tuer, il leur passait quelque chose sous les pieds qui les faisait rire, puis, après, ça leur faisait mal. Concernant le conte yéménite nous ne trouvons pas d'information sur le nombre des femmes que le Jarjouf avait déjà épousées ou enlevées, car c'est un être diabolique. Mais ce que le conte nous dit c'est qu'il y avait sept Jarjoufs dans le conte et que c'est le septième Jarjouf qui s'est arrêté pour la faire descendre de l'arbre. Une autre situation où nous trouvons le chiffre sept dans le conte yéménite, c'est les sept chambres qui composent la maison dont la septième est défendue à la femme. Par contre, nous ne trouvons pas d'indications concernant le nombre de chambres dans la maison de Barbe-Bleue.

Finalement, nous exposons ce qui forme l'élément essentiel pour l'invention des contes. C'est la moralité que peuvent contenir la plupart des contes. Nous allons dégager les moralités données par les deux contes. Nous pouvons donc comme tout le monde dégager une moralité commune dans les deux contes qui est la curiosité des femmes. Il est évident que les deux contes veulent dire que la curiosité coûte cher et peut coûter la vie comme c'était le cas

431 DELARUE, P. et TENEZE, M.-L., 2002, *Le conte populaire français*, Maisonneuve et Larose, Paris, p. 186.

432 VELAY-VALLANTIN, C., 1992, *L'histoire des contes*, Fayard, Paris, p.64.

des anciennes femmes qui sont mortes en raison de leur désobéissance à leur mari. L'autre moralité que nous dégageons c'est le sens de la famille. Car ce sont, comme le disent les contes, les frères dans les deux contes qui sauvent leurs sœurs en donnant une grande importance à la fidélité dans la lignée familiale.

De plus, A. ALBARADOUNY⁴³³ pense que ce conte met la terre en valeur et la présente comme l'élément sauveur de l'homme de tous ses malheurs. Car qui a sauvé la fille ? Ce n'est que l'enfant qui est sorti de la citrouille qui a poussé dans le jardin de la maison du Jarjoui. Ceci est une raison pour monter aux jeunes que la terre est une véritable richesse qu'il ne faut pas abandonner. C'est donc une leçon pour les agriculteurs, parce que quand la fille a enterré le doigt de son frère avec les autres bouchés qu'elle avait cachés, elle ne les a pas laissés tomber. Au contraire elle les arrosait toujours jusqu'à ce qu'elles deviennent un grand arbre de citrouille.

Nous pouvons conclure avec les thèmes que ces contes ont mis en évidence comme par exemple ; la faiblesse, la curiosité, la faute, la désobéissance, les loisirs, les terreurs, les espoirs, le soulagement de la femme, ce qui fait qu'aucune femme veut s'identifier à celle-ci pour ne pas vivre cette terrible expérience.

Pour finir, nous pensons que les deux contes étaient dits pour une moralité claire : la curiosité doit toujours être payée. Ils montrent aussi la domination masculine dans les familles dans les sociétés où ils étaient dits. En résumé cela nous donnons dans le tableau suivant les ressemblances et les différences entre les deux contes.

	Barbe-Bleue	Jarjoui
Personnage principal	- Un homme noble, riche avec une barbe de couleur bleue	- Un être diabolique plein de poils. - Un jeune homme enchanté.

433 ALBARADOUNY, A., 1995, *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (2ème édition), Dar alfikr, Damas, p.13.

Femme	D'une famille noble, elle est fille de sa voisine.	Issue d'une famille pauvre
Mariage	Arrangé	Forcé
Frères	Chevaliers	Berger
Enchantement	C'est la clef qui était enchantée	C'est le héros lui-même qui était enchanté

9.4. Propositions pédagogiques

Le conte est un outil didactique exceptionnel qui reste toutefois méconnu, car trop souvent victime d'idées reçues. Il nous semble indispensable de le réhabiliter, c'est par cette phrase que commence M.-C. ANASTASSIADI⁴³⁴ son article publié dans le Français Dans Le Monde. Mais avant de commencer, il nous est important de signaler que le cours sur les contes populaires, dans une classe de langue, doit être étalé sur plusieurs séances. Car il faut, tout d'abord sensibiliser les apprenants à la culture des contes en leur donnant les codes d'accès, les références et le fonctionnement littéraire de ce type de récit, surtout que les contes comme nous l'avons déjà signalé n'étaient pas très présents dans le programme du système scolaire. Nous allons donner dans ce qui suit quelques étapes préparatoires pour les cours sur les contes populaires avant de proposer un cours pratique sur le conte dans le département de français à l'université de Taïz.

Il faut signaler que le conte populaire dans une classe de langue doit être introduit en plusieurs étapes. Nous pouvons donc préparer les apprenants en leur donnant des simples exercices qui leur ouvrent le chemin vers les contes populaires dont nous en citons quelques-unes.

Comme premier exercice pour préparer les étudiants à l'introduction du conte, l'enseignant peut demander aux apprenants, par exemple, de raconter des mini-fictions tristes, heureuses ou bien « rigolotes » qui leur sont arrivées avec leurs amis ou bien avec leurs familles. L'enseignant doit, à son tour,

⁴³⁴ ANASTASSIADI, M.-C., 2006, « Le conte, un atout pour l'oral », in *Le français dans le monde* N° 347, CLE internationale, Paris, p. 27.

surveiller la façon dont les apprenants font la narration. S'ils ont respecté ou non les temps du passé (passé composé, imparfait ou passé simple) et les connecteurs logiques qui assurent la progression de l'histoire. Cette phase de surveillance est importante et elle permet à l'enseignant d'orienter les objectifs de son cours vers les besoins langagiers et culturels des apprenants.

Comme deuxième exercice, les apprenants pourraient trouver des histoires populaires à partir des proverbes connus de la culture yéménite. Dans cet exercice les apprenants pourraient travailler en groupe. Chaque groupe peut prendre un proverbe et trouver l'histoire qui était à l'origine de ce proverbe. Pour cet exercice, l'enseignant pourrait faire appel aux paroles d'Ali BEN ZAYED dont la plupart de proverbes ont, comme nous l'avons expliqué dans le quatrième chapitre, à l'origine une histoire.

Nous pensons que ce type d'exercices pourrait développer chez les apprenants la compétence écrite dans le cas où l'enseignant leur demande d'écrire sur un papier l'histoire qu'ils ont trouvée. En revanche, si les apprenants racontent l'histoire oralement, cela leur permettrait de développer la compétence orale. Comme la plupart des apprenants de français au Yémen ont une sorte de difficultés à l'oral, ces exercices leur permettraient de pratiquer la langue plus devant l'enseignant qui pourrait en tant que responsable les corriger au fur et à mesure.

A la suite de ces cours préparatoires, l'enseignant peut aborder les contes comme support didactique et en visant plusieurs objectifs. Nous allons dans les pages suivantes donner une proposition de cours sur le conte populaire dans une classe du Français Langue Etrangère.

9.4.1. Compétences visées

L'enseignement des langues par les contes peut viser à développer, à première vue les compétences culturelles et interculturelles. Pourtant, il est possible de développer chez les apprenants d'autres compétences comme celle

que nous citerons ci dessous. Le conte peut donc mettre l'accent sur les quatre compétences de l'enseignement/apprentissage à savoir ;

- La compréhension et l'expression orales
- La compréhension et l'expression écrites

9.4.2. Objectifs

L'utilisation des contes populaires permet de découvrir et d'approfondir un patrimoine culturel et littéraire. Le fait de s'approprier et de s'investir dans le patrimoine donne du sens à l'enseignement des langues et de la profondeur culturelle aux contenus et développe aussi les stratégies de compréhension chez les apprenants. Dans le processus de l'enseignement /apprentissage du français, le conte populaire peut, comme nous l'avons déjà dit, comporter un certain nombre d'objectifs qui peuvent s'étaler sur plusieurs cours selon les besoins. Cela veut dire que l'enseignant peut choisir certains objectifs pour les viser en adaptant son choix du conte aux objectifs visés. Nous citons ci-dessous quelques objectifs qui peuvent être visés dans un cours en utilisant le conte populaire.

9.4.2.1. Objectifs linguistiques

- Savoir rétablir les rapports du temps entre les verbes dans le récit (passé composé, imparfait et passé simple).
- Utiliser les connecteurs logiques nécessaires à la progression et à l'enchaînement du récit.
- Savoir décrire en utilisant les pronoms de la troisième personne de singulier.
- Repérer et appliquer les règles de l'écriture du conte.
- Se fournir d'un fonds de lexique.
- Comprendre l'image culturelle d'un mot.

9.4.2.2. Objectifs narratologiques

- Ecrire des mini-fictions.
- Repérer les différentes étapes du récit (situation initiale, transformation et situation finale).
- Etre capable de commencer un conte ou d'écrire la suite d'un conte.
- Dégager les éléments qui constituent traditionnellement le merveilleux.
- Dégager les éléments essentiels qui composent le conte populaire, comme les indications des lieux, du temps ou des personnages, etc.

9.4.2.3. Objectifs culturels

- Etre conscient du fonds culturel de la société des apprenants.
- Désigner les personnages principaux de quelques contes yéménites et les décrire.
- Rafranchir la mémoire de nos sujets en se rappelant de quelques contes issus du propre milieu des apprenants par le biais de la langue française.
- Apprendre quelques traditions et coutumes liées à leur culture et à la culture de la langue cible et en discuter (interculturalité).

9.4.3. Durée de la séance

La durée de la séance au département du français est fixée de 3 heures, comme dans les autres départements, d'après les règlements de l'université de Taïz. Comme signalé précédemment que ces cours peuvent être étalés sur plusieurs cours, voir un semestre pour exploiter à chaque cours une des possibilités offertes par le conte populaire.

9.4.4. Démarche suivie

Tout d'abord, l'enseignant commence à raconter le conte oralement. Puis, demande aux apprenants ce qu'ils ont compris en leur posant quelques simples questions (questions de compréhension), puis, il distribue le support écrit du conte à tous les apprenants. Ensuite, l'enseignant commence à travailler le conte par nombreuses activités que nous proposons ci-dessous.

9.4.4.1. Activités pédagogiques proposées

Nous pouvons proposer à nos apprenants plusieurs types d'exercices comme activités pédagogiques. Nous en citons quelques-unes dans les lignes qui viennent ;

- Chaque apprenant, après avoir reçu une copie du conte, se met à une lecture individuelle et silencieuse. Lors de cette première lecture, l'apprenant doit préciser le lieu où se déroule l'histoire et relève les personnages principaux et leurs caractéristiques.
- Ensuite, les étudiants écoutent la lecture du conte cette fois-ci en regardant le support écrit du conte en leur possession. Cette deuxième lecture est assurée par l'enseignant, parce qu'elle doit être lente et bien soignée pour mettre les apprenants dans l'ambiance merveilleuse du conte.
- L'enseignant demande aux étudiants comme un autre type d'exercice de repérer les parties constitutives du conte (les formules d'ouverture et de clôture, les temps verbaux, les différentes parties du conte « situation initiale, transformation et situation finale », les connecteurs logiques qui assurent la progression de l'histoire, etc. En plus du repérage, les apprenants sont invités à justifier, par exemple, le choix des temps verbaux (imparfait, passé composé). Les verbes sont importants dans le conte pour l'enseignement. Comme l'a dit A. POPET⁴³⁵ « *dans les contes,*

435 POPET, A., 2006, Conférence de 5 avril, « Le conte au service de l'apprentissage de la langue », cddp Boulogne.

les personnages sont constamment en train d'agir. Ils n'existent que par leurs actes. » les actes des personnages sont expliqués par les verbes et c'est donc par les temps verbaux que trouve la progression du conte. Il est possible de travailler cet exercice en faisant un tableau. Les apprenants le remplissent en mettant par exemple le passé composé d'un côté et l'imparfait de l'autre. Ensuite, il est demandé que les apprenants identifient les situations dans lesquelles on emploie tel ou tel cas. Tout ce travail peut se faire collectivement avec toute la classe et l'enseignant écrit ce que les apprenants disent au tableau.

- Chaque apprenant peut aussi donner la morale qu'on doit tirer du conte dans une ou deux phrases. L'enseignant écrit les morales données par les apprenants au tableau, ensuite, il leur demande de copier l'ensemble des morales dégagées par eux-mêmes.
- L'enseignant peut aussi faire travailler les apprenants en leur demandant d'imaginer d'autres situations dans le conte. Par exemple, dans le cas du conte la « *Barbe-Bleue* », l'enseignant peut proposer aux apprenants d'imaginer que ce personnage est gentil et que c'est la femme qui est méchante comment l'histoire se déroulerait ? Ensuite, l'enseignant laisse aux étudiants la liberté d'imaginer d'autres situations. Concernant cet exercice, G. RODARI⁴³⁶ a proposé une activité qu'il a appelé « *conte à l'envers* ». Dans cette activité l'auteur donne au Petit Chaperon Rouge le rôle du méchant, alors que le loup est bon.
- Il y a aussi une autre activité qui développe, comme l'activité précédente, la production écrite chez les apprenants. L'enseignant divise la classe en plusieurs groupes. Chaque groupe commence un conte de leur imagination, puis l'enseignant échange la production entre les groupes et demande à chaque groupe de continuer l'histoire de l'autre. Ensuite,

436 RODARI, G., 1979, *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Les Editeurs Français Réunis, Paris, p. 85.

chaque groupe reprend sa production initiale et corrige la suite et enfin ils font une correction collective avec l'aide de l'enseignant.

- L'enseignant peut aussi demander aux groupes d'apprenants de rédiger des mini-fictions à partir de quelques éléments qu'il rétablit avec les apprenants eux-mêmes. Il fait une proposition de plusieurs parties constitutives du conte, comme exemple nous citons les suivants ;
 - Personnages ; (diable, extraterrestre, fées, géant, nain, roi, reine, magicien, pirate, petit garçon, petite fille, prince, sorcier, etc.)
 - Lieux ; (auberge, châteaux, église, forêt, grotte, île, lac, maison, montagne, rivière, royaume, village, mer, etc.)
 - Action ; (boire, chanter, être blessé, dormir, voler, courir, aider, se battre, tuer, etc.)
 - Objet ; (chapeau, chaussures, corde, baguette magique, bague, épée, talisman, tapis, etc.)
 - Animaux⁴³⁷ ; (chat, chien, cheval, pigeon, dragon, serpent, etc.)
 - Période ; (été, hiver, jour, nuit, lever du soleil, etc.)
- Comme activités culturelles, les apprenants pourront relever les marques culturelles (lieux, image des mots, expression lexicale, etc.) qu'ils trouvent dans les contes proposés qu'ils soient proposés par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes.

Ce sont donc quelques exemples d'activités pédagogiques que l'enseignant peut utiliser dans la classe de langue pour développer les différentes compétences chez les apprenants. Il est important de signaler que G. RODARI a pu proposer, son livre *Grammaire de l'imagination*, quelques activités qui suscitent la créativité et l'imagination de l'apprenant.

⁴³⁷ Il est possible que l'enseignant trouve ici une bonne occasion de chercher avec les apprenants les symboles de ces différents animaux qui pourraient être différents d'un pays à l'autre ou d'une région à l'autre.

Tout au long de ce chapitre, nous pouvons remarquer que l'utilisation des contes populaires présente un champ inépuisable dans l'enseignement des langues. Malgré ces possibilités que nous avons exposées dans les pages précédentes, nous constatons que le conte n'occupe pas une place importante dans le processus de l'enseignement de français. Vu les cours que nous avons observés dans le département, nous nous permettons de dire que l'enseignant utilise les contes dans le but d'apprendre aux étudiants la structure du récit, visant l'écrit, qui fait partie du programme universitaire et non pas comme support d'apprendre la langue cible.

D'après les copies que nous avons analysées, nous avons pu constater que la plupart des apprenants ont essayé dans leurs productions de respecter les instructions de l'enseignant. Les apprenants ont respecté notamment les éléments qui concernent la structure, les trois étapes du récit, et certains étudiants ont réussi à employer les connecteurs logiques qui assurent la progression.

Dans ce chapitre, nous avons essayé de voir de quelle façon le conte populaire peut être exploité dans une classe de français langue étrangère. Il est donc un outil pédagogique pour l'enseignement. Premièrement, nous avons fait une description des cours d'oral et d'écrit dans une classe. Ensuite, nous avons analysé les productions écrites des apprenants de la quatrième année. Nous avons pu constater que presque la plupart des apprenants n'ont pas réussi à raconter un récit avec toutes les caractéristiques. Ce que les apprenants ont fait, c'est de raconter une histoire dont ils étaient témoins. Par contre, ils ont essayé de respecter le cours sur la structure du récit (situations initiale, transformation et situation finale).

Pour terminer, nous avons fait une analyse comparative entre les deux contes qui ont été introduits dans la classe. Et puis, nous avons donné une proposition d'un cours sur les contes ; quels objectifs et quelles compétences peut-on viser par les contes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons essayé tout au long de cette recherche de montrer les rapports des différents types de la littérature populaire avec la société d'une part et avec l'enseignement d'autre part. Nous avons tenté, dans ce travail, de chercher à comprendre tout d'abord, la spécificité de la littérature et de la culture populaires dans la société yéménite, en montrant dans la pratique leur mode de fonctionnement religieux et social. Ensuite, nous avons procédé à mettre en rapport l'objet de l'apprentissage (la langue) et de la culture populaire représentée par le conte.

Nous pourrions dire que la quasi-totalité des études sur les traditions ou la culture orale concernent les sociétés africaines et qu'elles sont rares sur les pays arabes. Nous nous sommes chargé, dans cette étude, de démontrer que la tradition de l'oralité est aussi présente dans les sociétés arabes, telles que le Yémen. Comme nous avons déjà dit que l'autre objectif de cette étude est d'améliorer l'enseignement du français au Yémen en comptant sur les traditions et la culture de l'apprenant, comme facteur de motivation.

Nous nous sommes donc interrogé sur la place que devait occuper la culture populaire des apprenants de la langue cible en classe de langue pour qu'elle soit exploitée de manière efficace. Nous avons essayé de voir notamment à quelle modalité donner priorité. Ce faisant, nous avons fait appel à l'Histoire culturelle des traditions populaires au Yémen et à leur place dans la société actuelle.

Il nous est apparu nécessaire premièrement de faire un rappel historique et culturel. Nous avons ainsi évoqué la situation du Yémen avant et après la réunification. Puis, nous avons mis en lumière les sources dont les Yéménites s'inspirent pour organiser leur vie sociale où la tribu représente encore une grande force sociale et politique. Ensuite, nous avons essayé de relever les différents types de la littérature populaire parmi lesquels nous avons cité, les

chants, les devinettes, les proverbes et les contes populaires. Parmi ces différents types, nous avons sélectionné le conte populaire comme support didactique, vu les possibilités qu'il met au service de l'enseignement et que nous avons évoqué dans les différents chapitres de notre recherche. Nous pouvons dire que les autres types de littérature populaire, tel que les proverbes ou les chants par exemple, peuvent également être des supports intéressants pour l'enseignement. Ces différents types de littérature pourraient d'ailleurs être un sujet intéressant pour d'autres études.

Par la suite, nous nous sommes tourné vers l'enseignement des contes populaires au secondaire. Nous avons donc tenté de comprendre en quoi les activités littéraires par les contes sont confrontées à des obstacles. Pour ce faire, nous avons parcouru le programme de l'enseignement dans les écoles pour repérer les traces des contes. Finalement nous avons constaté que le conte populaire et tout particulièrement le conte yéménite y est totalement absent. Ensuite, nous avons décidé de parcourir le programme du département de français à l'université de Taïz où la pratique du conte populaire est aussi presque marginalisée, à l'exception de quelques notions sur le récit et sa structure dans le cadre de la linguistique.

Notre objectif majeur concerne l'exploitation des contes populaires dans l'enseignement et tout particulièrement celui du Français Langue Etrangère. Cela nous a poussé d'expérimenter le conte dans une classe de langue à l'université de Taïz. Premièrement, il nous a fallu choisir dans quel domaine nous pouvons intégrer le conte. Il nous est donc apparu que la matière de l'expression écrite en quatrième année est la matière la plus convenable pour notre expérimentation pour les raisons que nous avons citées dans notre recherche.

Par cette expérience, nous avons remarqué que l'utilisation des contes populaires comme support didactique peut servir aux apprenants dans leur enseignement d'une façon efficace. Nous avons constaté que les apprenants initiés aux contes ont pu organiser correctement leurs récits. Ceci veut dire que

la plupart de leurs productions étaient bien séparées en plusieurs paragraphes. De plus, le choix des héros, dans ce deuxième groupe d'apprenants, était plus précis, alors que celui des apprenants non initiés du premier groupe représentait comme nous l'avons signalé l'apprenant lui-même. Autrement dit, un grand nombre d'apprenants ont raconté soit leur histoire soit une histoire dont ils étaient témoins.

Le deuxième point que nous avons relevé, c'est que, dans leurs copies, les apprenants du deuxième groupe ont également réussi à trouver un dénouement pour leur histoire. C'est-à-dire qu'ils ont déstabilisé la situation initiale de leurs héros et qu'ils sont revenus à la stabilisation dans la situation finale. Le dernier et le point plus important, c'est que dans les productions du deuxième groupe, les apprenants étaient capables d'écrire de vrais récits avec un début, une transformation et une fin. D'ailleurs, il y a dans les productions de ces apprenants des contes populaires yéménites dont nous avons reconnus quelques-uns. Cela nous donne l'idée que les autres récits pourraient être de vrais récits que les apprenants ont réécrits en langue cible.

Nous avons tenté dans ce travail d'atteindre les objectifs qui étaient fixés au départ en cherchant des réponses aux questions que nous nous sommes posées. Ainsi nous avons constaté que l'utilisation de la culture des apprenants, dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est très utile. De plus, il permet aux apprenants de jouer aussi avec leur imagination. Cela est apparu clairement lorsque les apprenants ont réussi à écrire des récits appartenant à leur propre culture dans la langue cible.

A travers cette expérience nous avons voulu, non seulement apporter un témoignage, mais également étendre l'idée que le conte populaire peut véritablement être un moyen de liaison entre le fantasme et le vécu, le passé et le présent cette fois par l'intermédiaire de la langue étrangère.

Le domaine du conte est particulièrement touffu et les références sont nombreuses. Nous avons donc essayé d'y frayer le passage en équilibrant les

références ; linguistique, mémoire culturelle, folklore, anthropologie et même psychanalyse.

De même les détails des programmes nous semblent importants à rappeler pour bien montrer dans quel éventail d'enseignements va venir s'insérer notre projet.

Il est important de signaler que le conte populaire, en tant qu'objet d'étude, est revenu à l'ordre de jour. Il est actuellement au croisement des intérêts interculturels des anthropologues, linguistes, didacticiens, etc. cela montre aussi que le conte populaire est un sujet riche et qu'il est possible d'y puiser dans tous les domaines. D'ailleurs, les contes écrits étaient le sujet essentiel de l'intervention de J.-M. ADAM et U. HEIDMAN dans le colloque qui s'est tenu à l'université de Franche-Comté du 29 au 31 octobre 2007.

Face à la littérature historique, classique, le conte peut trouver une place comme en retour à l'interculturalité, même si ces types d'enseignement sont encore timides. Nous mentionnons donc notre choix comme à la fois interactif et interculturel.

Tout au long de cette recherche, nous avons essayé de montrer l'intérêt des contes populaires non seulement pour l'enseignement, mais aussi pour la société et l'éducation des enfants. Afin de ne pas perdre pour toujours les contes populaires qui commencent à disparaître, nous pensons qu'il est indispensable de continuer à s'intéresser à ce genre littéraire. Il faut donc enregistrer, transcrire et même traduire les contes en utilisant les moyens techniques modernes spécialisés et conçus à cet effet. Par contre, comme nous l'avons déjà souligné, les expériences de la collecte des contes populaires entreprises par un nombre très réduit de chercheurs ont rencontré des grands obstacles. Nous espérons poursuivre dans cette voie collectant toujours plus de contes et de proverbes avec un souci d'étude loin des préjugés. L'université de Taïz est d'ailleurs particulièrement bien placée pour entreprendre ce travail.

Au terme de ce travail, nous pensons que nous avons quand-même l'obligation de faire quelques recommandations qui seraient possible

d'appliquer et que nous souhaiterions de mettre en place tant que possible et selon notre pouvoir et notre capacité au Yémen.

- *Collecter la littérature orale comme les contes, les proverbes, les devinettes, etc.*

Comme nous l'avons souligné qu'il y avait des essais pour collecter les contes populaires dont le dernier était par Arwa OTHMAN qui a rassemblé environ soixante contes yéménites. Il faut donc élargir le champ de la collecte sur tous les types de littérature populaire. Il est important de signaler qu'il existe aujourd'hui au Yémen deux établissements, siégeant tous les deux à Sanaa, qui ont vu le jour grâce aux efforts personnels de ceux qui s'intéressent à la culture populaire. Le premier est la Maison du Patrimoine Populaire avec A. OTHMAN qui s'intéresse à collecter tous les types de la littérature populaire. Tandis que le deuxième établissement s'appelle la Maison de la Musique et qui s'intéresse à rassembler cette fois-ci la musique et les chansons populaires. Elle est dirigée par Fouad ALSHARJABY un musicien yéménite.

De plus, l'ambassade de France à Sanaa a annoncé en octobre 2007⁴³⁸ son intention d'ouvrir deux centres pour le patrimoine populaire à Aden et Taïz. Nous espérons que ces deux centres verront le jour très prochainement.

- *Sensibiliser la société yéménite à sa culture populaire.*

Nous voyons qu'il faut sensibiliser les Yéménites surtout les vieux au fonds culturel qu'ils possèdent en leur expliquant cela représente aussi l'histoire culturelle du pays. Cette action permet de garder et de protéger cette richesse de la perte à cause de la mort des personnes âgées (porteurs de la sagesse). Nous avons déjà signalé que la peur de l'autre est l'une des raisons principales qui entrave la collecte des contes populaires. Cela était aussi l'obstacle qu'A. OTHMAN a rencontré, comme nous l'avons signalé, lors de sa tentative de collecte.

- *Pousser les éditeurs à publier les contes populaires yéménites dans des recueils spéciaux et des livres pour enfants.*

438 Le quotidien yéménite Althawra, le 10/10/2007, <http://www.althawranews.net/>.

Une des meilleures façons de garder et de propager les contes populaires c'est de les faire éditer sur des supports écrits. Et pour enraciner la culture populaire il est préférable de les éditer sous forme de livre pour enfants pour que ceux-ci puissent en profiter dans leur vie. Ainsi les enfants pourraient recevoir les instructions et les traditions sociales d'une manière ludique.

- *Introduire non seulement le conte populaire, mais aussi tous les autres types de littérature populaire yéménite comme les proverbes, les devinettes, le chant, etc. dans le programme scolaire.*

Nous pensons que c'est le premier pas pour sensibiliser les apprenants à leur propre culture populaire. Nous avons pu remarquer que le conte populaire yéménite est presque absent du programme scolaire. Cela est un résultat normal de l'absence des centres de collecte de ce type de littérature populaire.

- *Intégrer la littérature populaire et surtout le conte dans le programme de l'enseignement universitaire.*

Cette recommandation est le but essentiel de notre recherche. Comme nous avons pu le remarquer, la culture populaire représentée par le conte pourrait aider à apprendre les langues étrangères. Nous avons donc l'intention d'intégrer la culture populaire et tout particulièrement le conte dans le programme de l'enseignement de français au Yémen. Comme nous faisons partie du corps enseignant du département de français à l'université de Taïz, il nous serait plus facile de mettre en pratique l'utilisation du conte populaire dans le programme.

D'autre part, nous avons abordé l'analyse du conte par tous les outils dont nous disposons, outils linguistiques et culturels. Nous l'avons équilibré en recourant aux données orales à notre dispositions en essayant, parmi toutes ces références de frayer notre propre cheminement.

L'enseignement à l'époque de l'inteculturalité ne peut se faire sans cet équilibre en puisant aux sources françaises commune, aux sources yéménites car l'apprenant ne peut plus se dissocier de la totalité de sa culture requise quand il apprend une langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

I. OUVRAGES

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (2004), *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris.

ADAM, Jean-Michel, (2005), *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, Paris.

ADAM, Jean-Michel et REVAZ, Françoise, (1996), *L'analyse des récits*, Seuil, Paris.

ADAM, Jean-Michel, (1992), *Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris.

AGYEI-KYE, Kwasi lot, (thèse 2005), *Le conte akan : une étude sémio-linguistique*, Université de Franche-Comté, Besançon.

AUBRIT, Jean-Pierre, (2002), *Le conte et la nouvelle*, Armand colin, Paris.

AUGE, Gérard, CAMILLERI, Danielle et POLETTI, Geneviève, (1992), *Passage du conte*, Prima edizione giugno, Torino.

BARTHES, Roland, (1973), *Le plaisir du texte*, Seuil, Paris.

BARTHES, Roland, (1957), *Mythologies*, Seuil, Paris.

BATA, Clément Manuel, (DEA 2000), *La pratique de la littérature en classe de FLE : perspective de conte, le cas de l'institut des langues de Maputo*, Université de Franche-Comté, Besançon.

BELMONT, Nicole, (1999), *Poétique du conte*, Gallimard, Paris.

BESSION, Jean-Jacques, (1999), *L'oral au collège*, Delagrave, Paris.

BETTELHEM, Bruno, (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, Paris.

BIZOUARD, Colette, (1996), *Invitation à l'expression orale*, Chronique sociale, Lyon.

BLANCHET, Philippe, (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement de Français Langue Etrangère*, SPILL, Peeters, Louvain-la-Neuve.

BREMOND, Claude, (1973), *Logique du récit*, Seuil, Paris.

- BRU, Charles et Bernadette, (1997), *Le conte improvisé : Méthodes et techniques pour être un conteur écouté*, De Boeck, Belgique.
- BUTOR, Michel, (2006), Répertoire I, sous la direction de M. CALLE-GRUBER, Edition de la Différence, Paris.
- CALAME-GRIAULE, Geneviève, (1991), *Le renouveau du conte*, CNRS édition, Paris.
- CANVAT, Karl, (1999), *Enseigner la littérature par les genres, pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, De Boeck, Bruxelles.
- CARLER, Christophe, (1998), *La clef des contes*, ellipses, Paris.
- CICUREL, Francine, (1985), *Parole sur parole, la méthodologie en classe*, CLE international, Paris.
- CORNAIRE, Claudette et GERMAIN, Claude, (1998), *La compréhension orale*, CLE international, Paris.
- COTIN, Martine, (2003), *Perception et cultures*, édition du CLA, Besançon.
- CUCHE, Denys, (2004), *La notion de Culture dans les Sciences Sociales*, Edition de Découverte, Paris.
- DE CARLO, Maddalena, (1998), *L'interculturel*, CLE International, Paris.
- DELARUE, Paul et TENEZE, Marie-Louise, (2002), *Le conte populaire français*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- DELARUE, Paul et TENEZE, Marie-Louise, (2000), *Le conte populaire français : Contes-nouvelles*, Comité des travaux historique et scientifique, Paris.
- DIARRA, Pierre et LEGUY, Cécile, (2004), *Paroles imagées, les proverbes au croisement des cultures*, édition Bréal, Paris.
- DOLZ, Joaquim et SCHENUWLY, Bernard, (1998), *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur.
- DUBORGEL, Bruno, (1992), *Imaginaire et pédagogie*, Privat, Toulouse.
- DURAND, Gilbert, (1992), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris.

- EVERAERT-DESMEDT, Nicole, (1988), *Sémiotique du récit*, De Boeck, Bruxelles.
- FEVRE, Louis, (1999), *Contes et métaphores*, Chronique sociale, Lyon.
- GASTER, Théodore Herzl, (2001), *Les plus anciens contes de l'humanité*, Petite Bibliothèque Payot, Paris.
- GENETTE, Gérard, (1991), *Fiction et diction*, Seuil, Paris.
- GENETTE, Gérard, (1972), *Figure III*, Seuil, Paris.
- GENETTE, Gérard, (1969), *Figure II*, Seuil, Paris.
- GENOT, Gérard, (1990), *Grammaire et récit*, Editions Européennes Erasme, Paris.
- GILLIG, Jean-Marie, (1997), *Le conte en pédagogie et en rééducation*, DUNOD, Paris.
- GORDON, Pierre, (1993), *Essais : les vierges noires Mélusine, l'origine et le sens des contes de fées*, Arma Artis.
- GOUGAUD, Henri et DE LA SALLA, Bruno, (2002), *Le murmure des contes*, Desclée de Brouwer, Paris.
- GREIMAS, Algirdas-Julien, (1966), *Sémantique structurale*, Larousse, Paris.
- GROSS, Gaston, (1996), *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*, Ophrys, Paris.
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique, application à un cours de langue : De Vive Voix*, Hatier, Crédif, Paris.
- ICAR, Lyonel, (thèse 2001), *Le récit et le savoir*, Université de Montréal.
- JAKOBSON, Roman, (1963), *Essais de linguistique générale*, édition de minuit, Paris.
- JEAN, Georges, (1981), *Le pouvoir des contes*, Casterman, Paris.
- KERBRAT-ORCCHIONI, Catherine, (2006), *Les interactions verbales*, Tome I, Armand Collin, Paris.
- La Bible de Jérusalem*, (1998), Desclée de Brouwer, Paris.

- LAUFER, Roger et LECHERBONNIER, Bernard, (1974), *Littérature et langage 2 : le conte, la poésie*, Fernand Nathan, Paris.
- Le saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, (1995), Complexe du Roi Fahd pour l'impression du saint Coran, Al-Madinah Al-Munawwarah.
- LECLERCQ, Jean-Michel, (2002), *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg.
- LEPLATRE, Olivier, (2002), *Le pouvoir et la parole dans les Fables de la Fontaine*, PUL, Lyon.
- LHOTE, Elisabeth, (1995), *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette, Paris.
- MAIRAL, Chantal et BLOCHET, Patrick, (1998), *Maîtriser l'oral*, Magnard, Paris.
- MAURY, Alfred, (1994), *Les fées du Moyen Âge : recherches sur leur origine, leur histoire et leurs attributs*, Editions Savoir pour Être, Bruxelles.
- MIGOZZI, Jacques, (2000), *De l'écrit à l'écran*, Pulim. Limoges.
- MOIRAND, Sophie, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- OMAR, Hameed, (2004), *Expressions figées en français et en arabe étude linguistique comparée*, ANRT, Lille.
- PATRINI, Maria, (thèse 1998), *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, Ecole des hautes études en sciences sociales.
- PICHETTE, Jean-Pierre, (1991), *L'obéissance des conseils du maître*, Les Presse de l'Université de Laval, Canada.
- POSLANIEC, Christian., (2003), *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, Hachette, Paris.
- PROPP, Vladimir, (1983,) *Les racines historiques du conte merveilleux*, Gallimard, Paris.
- PROPP, Vladimir, (1973), *Morphologie du conte*, Seuil, Paris.

- REUTER, Yves, (2000), *L'analyse du récit*, Nathan, Paris.
- REY, Isabel, (2002), *La phraséologie du Français*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse.
- RICHTERICH, René et SCHERER, Nicolas, (1975), *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, Paris.
- ROBERT, Marthe, (1972), *Roman des origines et origine du roman*, Gallimard, Paris.
- RODARI, Gianni, (1979), *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Les Editeurs Français Réunis, Paris.
- RONECKER, Jean-Paul, (2002), *Contes populaires*, Pardès, Puiseaux (Loiret).
- ROUSSEAU, René-Lucien, (1988), *L'envers des contes : valeur initiatique et pensée secrète des contes de fées*, Editions Dangles, St-Jean-de-Braye.
- SCHAPIRA, Charlotte, (1999), *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, Paris.
- SELLIER, Philippe, (1970), *Le mythe du héros*, Bordas, Paris.
- SIMONSEN, Michèle, (1984), *Le conte populaire*, Presse Universitaire de France, Paris.
- SIMONSEN, Michèle, (1981), *Le conte populaire français*, Presse Universitaire de France, Paris.
- SORZANA, Catherine, (2004), *La prise de parole en public*, Victor édition, Paris.
- SORIANO, Marc, (1977), *Les contes de Perrault culture savante et traditions populaires*, Gallimard, Paris.
- SORIANO, Marc, (2002), *Guide de littérature pour la jeunesse*, Delagrave, Paris.
- STAMPATORI, Tirrenia, (1992), *Passage du conte*, Prima edizione giugno, Torino.
- TAUVERON, Catherine, (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris.
- THIERRY, Solange, (thèse 1978), *Etudes d'un corpus de contes cambodgiens*

traditionnels, Université Paris V, Paris.

TODOROV, Tzvetan, (1968), *Poétique*, Seuil, Paris.

VELAY-VALLANTIN, Catherine, (1992), *L'histoire des contes*, Fayard, Paris.

VON FRANZ, Marie-Louise, (2007), *L'interprétation des contes de fées*, Adagp, Paris.

VON FRANZ, Marie-Louise, (1984), *La femme dans les contes de fées*, La Fontaine de Pierre, Paris.

VUILLAUME, Marcel, (1990), *Grammaire temporelle des récits*, Les éditions de Minuit, Paris.

ZIPES, Jack, (1986), *Les contes de fées et l'art de la subversion*, Payot, Paris.

ZUMTHOR, Paul, (1983), *Introduction à la poésie orale*, Seuil, Paris.

II. ARTICLES

ADAM, Jean-Michel, (mars 2004), « Des genres à la généricité : l'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », in *Langages* N° 153, Larousse, Paris.

ANASTASSIADI, Marie-Christine., (2006), « Le conte, un atout pour l'oral », in *Le français dans le monde* N° 347, CLE internationale, Paris.

ANNASTASSIADI, Marie-Christine, (1997), « Le conte pour apprendre aux débutants », in *Le français dans le monde* n° 292, CLE internationale, Paris.

ANSCOMBRE, Jean-Claude, (septembre 2000), « Parole proverbiale et structures métriques », in *Langage, parole proverbiale* N°139, Larousse, Paris.

AUGRY, Muriel, (1992), « Le conte d'auteur », in *Passage du conte*, dirigé par T. STAMPATORI, Prima edizione giugno, Torino.

BARTHELEMY, Mimi, (1991), « Conte et identité : le conte, mode d'expression artistique au service de l'identité culturelle », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.

- BENVENISTE, Emile, (1966), « Les relations de temps dans le verbe français », in *Problème de linguistique générale I*, Gallimard, Paris.
- BETEMPS, Alexis, (1992), « Le conte de tradition orale dans le Val d'Aoste : l'univers magique », in *Passage du conte*, Prima edizione giugno, Torino.
- BIEBUYCK, Brunhilde, (1991), « Conter, raconter, badiner », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- BLOCH, Muriel, (1991), « Le conteur et son film conducteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- BRICOURT, Bernadette, (1991), « Les rois mages », *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- BRUBAKER, Roger, (2001), « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, seuil, Paris.
- CALAME-GRIAULE, Geneviève et BLOCH, Muriel, (1991), « Le style orale », in *Le renouveau du conte*, CNRS édition, Paris.
- CALAME-GRIAULE, Geneviève, (1970), « Pour une étude ethnolinguistique des littératures orales africaines », in *Langage* N° 18, Didier/Larousse, Paris.
- CARRÉ, Odile, (2002), « Avec un groupe de femmes en situation interculturelle, construction du conte et construction du groupe », in *Dialogue*, N° 156, érès.
- CHARAUDEAU, Patrick, (2001), « Langue, discours et identité culturelle », in *Revue de didactologie des langues-cultures* N° 123.
- CHEVAS DE MELLO, Marie Elisabeth, (2004), « Le texte littéraire : un outil d'apprentissage du FLE », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique.
- CHITOUR, Marie-France, (2004), « Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique.
- COIANIZ, Alain, (1990), « La communication en milieu scolaire : problèmes et représentations », in *Travaux de didactique du français langue étrangère* N° 24, Université Paul Valéry, Montpellier II.

- COTIN, Martine, (1985), « Article introductif sur la méthodologie interculturelle, pratiques interculturelles », in *Pratiques interculturelles à l'école et en milieu urbain*, Cahiers de CRELEF N° 21, Université de Besançon.
- DABENE, Louise, (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », in *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 55, Didier, Paris.
- DECOURT, N., 2005, « Le conte : un jeu de formation », in *Fenêtre sur cours* N° 274, SNU.
- DE LA SALLE, Bruno, (1991), « Tentative de définition du répertoire idéale d'un conteur contemporain par rapport à son répertoire existant », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- DELOM, Sylvie, (2002), « Conter aujourd'hui », in *Dialogue*, N° 156, érès.
- DEMOUGIN, Françoise, 2004, « Littérature et FLE/FLS : du linguistique à l'anthropologique le cas de la littérature de jeunesse », in *Français et insertion*, Les cahiers de l'asdifle N° 15, Paris.
- DUVAL, Nathalie et MORTAGNE, Véronique, (02.04.1994), « Les beaux parleurs », in *Le monde*.
- ESCOBAR, Freddy Barranco, (2003), « Utiliser le Folklore oral local », in *Le Français dans le monde* N° 330, CLE international, Paris.
- FODOR, Jàborcsik Erzsébet, (2004), « Faire découvrir un conte de Maupassant à travers les tableaux de Renoir », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique.
- GAY-PARA, Praline, (1992), « Histoire de raconter », in *Passage du conte*, dirigé par T. STAMPATORI, Prima edizione giugno, Torino.
- GAY-PARA, Praline, (1991), « Le répertoire du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- GOODY, Jack, (juillet 2003), « Oralité et modernité dans les organisations bureaucratiques », in *Communication et langages*, N° 136, traduit par Martine DESCOUENS, Armand colin.

- GRUCA, Isabelle, (2004), « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique.
- HINDENOCH, Michel, (1991), « Les nouveaux conteurs d'aujourd'hui et leur acculturation », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- HINDENOCH, Michel, (1991), « L'art du conte », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- HUGO, Victor, (2000), « Les Djinnns », in *Les Orientales, les feuilles d'automne*, librairie générale française, Paris.
- KABORE, Oger, (1991), « Les contes du Larhalle Naba une œuvre d'édification spirituelle », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- KASHEMA, Bin Muzigwa, Masegeta et KUUPOLE, Domwini Dabire, (1994/1995), « Les marques de l'oral dans l'écriture romanesque et médiatique : à propos du marqueur « là » en français populaire (1) de l'Afrique noire francophone », in *BULAG enseignement et didactique (français langue non maternelle)* N°20, Université de Franche-Comté, Besançon.
- KASHEMA, Bin Muzigwa, Masegeta, (1992), « Enoncé et énonciation dans le français d'Afrique noire francophone. Continuités et discontinuités entre le français de l'école et le parlé francophone de la rue », in *Les cahiers du CRELEF*, N° 34, Université de Franche-Comté, Besançon.
- KATSARAS, Hélène, (2000), « Au fil des théories », *Le français dans le monde* N° 312, Hachette, Paris.
- KLEIBER, Georges, (septembre 2000), « Sur le sens des proverbes », in *Langage, parole proverbiale*, N°139, Larousse, Paris.
- LABROUSSE, Henri, (2004), « Le rôle stratégique du Yémen dans la mer rouge », in *Le Yémen : géopolitique des relations franco-yéménites*, sous la direction de E. JOUVE, C. SAINT-PROT et Z. EL-TIBI, IDLIVRE, Paris.

- L'HOMOND, Daniel, (1990), « Le conte d'aujourd'hui », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- LOUP, Hélène, (1991), « Fonction sociale du conte et du conteur en France aujourd'hui », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- MANGIANTE, Jean-Marc, (2004), « Dimension culturelle et adaptation méthodique : l'apprenant médiateur de sa propre culture », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique.
- MASSART, Robert, (2004), « Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique.
- MATEO, Luis Pepito, (1991), « Le théâtre et le pratique du conteur », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.
- MONTELLE, Edith, (1993), « Conter pour mieux écrire », in *Didactique du récit, Pratique* N°78, Metz.
- OKEH, Peter, (1975), « Les origines et le développement de la littérature négro-africaine : un regard critique », in *revue canadienne des études africaines*, N° 3.
- PERRIN, Jean François, (2005), « Pourquoi faut-il raconter certaines histoires », in *Pourquoi faut-il raconter des histoires*, paroles recueillies par B. DE LA SALLE, M. JOLIVET, H. TOUATI et F. CRANSAC, Edition Autrement, Paris.
- PEYTARD, Jean, (1991), « Variation de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue », in *Les enseignements de la littérature, Acte des 7e rencontres*, Les cahiers de l'asdifle N° 3, Paris.
- PEYTARD, Jean, (1986), « Problématique de l'Altération des discours : reformulation et transcodage », in *Syntaxme 3*, les belles lettres, Paris.
- PEYTARD, Jean, (1971), « Pour une typologie des messages oraux », in *La grammaire du français parlé*, Hachette, Paris.
- PEYTARD, Jean, (1970), « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », in *Langue française* N° 6, Larousse, Paris.

POPET, Anne, (2006), Conférence de 5 avril, « Le conte au service de l'apprentissage de la langue », cddp Boulogne.

RACHDAN, Samia, (2003), « Le texte littéraire document authentique », in *Le français dans le monde* N° 330, CLE internationale, Nice.

REY-HULMAN, Diana, (2000), « Le conte, un genre universel », in *Le français dans le monde* N° 312, Hachette.

ROLLAND, Dominique, (2000), « Xème congrès de la FIPF 3000 professeurs en fête », in *Le français dans le monde*, N° 312, Hachette.

SORIN, Noëlle, (2005), « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, N° 1

TESSONNEAU, Alex-Louise, (2004), « Le conte, moyen d'évasion ou matériau pédagogique pluridisciplinaire », in *Dialogue et culture* N° 49, FIPF, Belgique.

THIERY, Fabienne, (1991), « Du texte à la voix », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CNRS édition, Paris.

UHODA, Bernard, (2003), « Analyser le texte littéraire », in *Le français dans le monde* N° 352, CLE international, Paris.

VERRIER, Jean, (1991), « La réception du conte à l'université », in *Le renouveau du conte*, dirigé par G. CALAME-GRIAULE, CRNS édition, Paris.

III. WEBLIOGRAPHIE

<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=210>, (Au 10/04/2008).

<http://www.quid.fr/monde.html?mode=detail&iso=ye&style=carte&zoom=2&id=50377&docid=2870>, (Au 10/04/2008).

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/index/>, (Au 10/04/2008).

CARRÉ, Odile, (2002), « Avec un groupe de femmes en situation interculturelle Constructions du conte et constructions du groupe », in *Dialogue* N° 156, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, (Au 10/04/2008).

DERIVE, Jean, « Nicole Belmont, Poétique du conte, Essai sur le conte de tradition orale », in <http://etudesrurales.revues.org/document65.htm>, (Au 10/04/2008).

DUCROT, Jean-Michel, « L'enseignement de la compréhension orale », <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>, (Au 10/04/2008).

BELMONT, Nicole, (2001/2), « Lacunes, altérations, lapsus dans le récit oral », in *Topique* N° 75, http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=TOP&ID_NUMPUBLIE=TOP_075&ID_ARTICLE=TOP_075_0171, (Au 10/04/2008).

LEGUY, Cécile, *Geneviève Calame-Griaule, contes tendres, contes cruels du Sahel nigérien*, <http://etudesrurales.revues.org/document3021.html>, (Au 10/04/2008).

PAGEAUX, Odile, « Penser le conte en classe de langue (FLE) nécessite peut-être tout d'abord de faire le point sur ce que nous associons automatiquement à l'idée de conte », in <http://www.edufle.net/Le-conte-en-classe-de-langue-FLE>, (Au 10/04/2008).

PICARD, Catherine, (2002), « Contes et thérapie », in *Dialogue* N° 156, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, (Au 10/04/2008).

RACHMUHL, Françoise, (2002), « En milieu scolaire, écrire des contes dans un atelier d'écriture », in *Dialogue* N° 156, <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2.htm>, (Au 10/04/2008).

SIMEONE-SENELLE, Marie-Claude, « Une richesse méconnue et menacée, la langue soqotri », <http://cy.revues.org/docannexe.html?id=316>, (Au 10/04/2008).

SOUFIAN, Nabil, « Proverbe populaire et remède psychologique », <http://www.bafree.net/nabil/makalat/amthal.htm>, (Au 10/04/2008).

سفيان, نبيل, "مثل شعبي و علاج نفسي", على الشبكة العالمية.

Le quotidien yéménite Althawra, le 10/10/2007. <http://www.althawranews.net/>

جريدة الثورة اليمنية, بتاريخ 10\10\2007, على شبكة الإنترنت.

III. DICTIONNAIRES

CHEVIER, Jean et GHEERBANT, Alain, (1983), *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Robert Laffont/Jupiter, Paris.

DEMOUGIN, Jacques, (1985), *Dictionnaire thématique et technique des littératures*, Larousse, Paris.

DUBOIS, Jean, (1994), *Dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Larousse, Paris.

GALISSION, Robert et COSTE, Daniel, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

IMPS, Paul, (1978), *Trésor de la Langue Française, dictionnaire de la langue du 19^e et 20^e siècle*, Tome 6, CNRS, Gallimard, Paris.

POUGEOISE, Michel, (1996), *Dictionnaire didactique de la langue française*, Armand Colin, Paris.

REY, Alain, (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, le Robert, Paris.

REY-DEBOVE, Josette et REY, Alain, (2002), *Le petit Robert, dictionnaire de la langue française*, Le Robert, Paris.

Encyclopédie Universalis, article « conte », sur la toile internationale.

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES EN ARABES

ABDELMONIM, Safa, (2004), *Chansons et jeux populaires pour enfants*, comité général du palais de la culture, et bibliothèque des études populaires, le Caire.

عبد المؤمن, صفاء, 2004, *أغاني و ألعاب شعبية للأطفال*, الهيئة العامة لقصور الثقافة, مكتبة الدراسات الشعبية, القاهرة.

ABDO, Ali, (1978), *Contes et légendes yéménites*, dar alkalimah, Sanaa.

عبد, علي, 1983, *حكايات و أساطير يمنية*, دار الكلمة, صنعاء.

ALADIMI, Mohammad, (1989), *La richesse yéménite des proverbes populaires*, sans maison d'édition.

الأديمي, محمد, 1989, *الثروة اليمنية من الأمثال الشعبية*, دون دار نشر.

ALANTIL, Fawzi, (1999), *Le monde des contes populaires*, comité général du palais de la culture, et bibliothèque des études populaires, le Caire.

العنتيل, فوزي, 1999, *عالم الحكايات الشعبية*, الهيئة العامة لقصور الثقافة, مكتبة الدراسات الشعبية, القاهرة.

ALBAQLY, Mohammad, (1968), *L'unité des proverbes dialectaux dans les pays arabes*, Dar Alanglo.

البقلي, محمد, 1968, *وحدة الأمثال العامية في البلاد العربية*, دار الأنجلو.

ALBARADOUNY, Abdallah, (1995), *Les arts de la littérature populaire au Yémen*, (2^{ème} édition), Dar alfikr, Damas.

البردوني, عبدالله, 1995, *فنون الأدب الشعبي في اليمن*, الطبعة الثالثة, دار الفكر, دمشق.

ALBARADOUNY, Abdallah, (1988), *La culture populaire : des expériences et des dires yéménites*, Almamon, le Caire.

البردوني, عبدالله, 1988, *الثقافة الشعبية: تجارب و أقاويل يمنية*, دار المأمون, القاهرة.

ALFAQYH, Zaïd, (2004), « La collecte et la documentation du patrimoine populaire », Acte colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l'étude*, l'association culturelle d'Alafif, Sanaa.

القبه, زيد, 2004, " جمع و توثيق التراث اليمني ", ندوة التراث اليمني بين الجمع و التدوين و الدراسة , مؤسسة العفيف الثقافية, صنعاء.

ALHADROUSSY, Salem, (1998), « Le proverbe et tout ce qui le ressemble des formes expressives dans les livres des proverbes anciens chez les Arabes », in *la*

langue arabe N° 45, l'organisation arabe de l'éducation, de la culture et de la science.

الهدروسي, سالم, 1998, "المثل وما يجري مجراه من الأشكال التعبيرية في كتب الأمثال القديمة عند العرب", *اللسان العربي*, العدد 45, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ALIRYANY, Motahar, (1996), *Le dictionnaire yéménite de la langue et du patrimoine*, Dar alfikr, Damas.

الإرياني, مطهر, 1996, *القاموس اليميني في اللغة و التراث*, دار الكلمة, دمشق.

ALNAGGAR, Mohammad, (2003), *Des arts de la littérature populaire dans le patrimoine arabe*, Tome I, comité général des palais de la culture, et bibliothèque des études populaires, le Caire

النجار, محمد, 2003, *من فنون الأدب الشعبي*, الجزء I, الهيئة العامة لقصور الثقافة, مكتبة الدراسات الشعبية, القاهرة.

ALNAGGAR, Mohammad, (2003), *Des arts de la littérature populaire dans le patrimoine arabe*, Tome II, comité général des palais de la culture, et bibliothèque des études populaires, le Caire.

النجار, محمد, 2003, *من فنون الأدب الشعبي*, الجزء II, الهيئة العامة لقصور الثقافة, مكتبة الدراسات الشعبية, القاهرة.

ALQADHI, Abdulfatah, (1994), *Le parfait pour le commentaire shatibite des sept lectures*, alssawadi, Djedda.

القاضي, عبد الفتاح, 1994, *الكامل في شرح الشاطبية في القراءات السبع*, السوادي, جدة.

ALSSORAIMY, Sultan, (2004), « La force de la valeur sociale et la place de la femme dans les proverbes yéménites », Acte du colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l'étude*, société culturelle d'Alafif, Sanaa.

الصريمي, سلطان, 2004, "قوة القيمة الاجتماعية و مكانة المرأة في الأمثال الشعبية", "ندوة التراث اليميني بين الجمع و التدوين و الدراسة", مؤسسة العفيف الثقافية, صنعاء.

AMINE, Hussein, (1990), *Mille et un contes de la littérature arabe ancienne*, dar Alshroq. Le Caire.

أمين, حسين, 1990, *ألف حكاية و حكاية من الأدب العربي القديم*, دار الشروق, القاهرة.

AMSHOUSH, Massoud, (2003), *Aden dans les écritures des voyageurs français*, université d'Aden.

- عمشوش, مسعود, 2003, *عدن في كتابات الرحالة الفرنسيين*, جامعة عدن.
- BATTAH, Sami, (2004), *Le conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, le Caire.
- بطه, سامي, 2004, *الحكاية الشعبية, دراسة في الأصول والقوانين الشكلية*, الهيئة العامة لقصور الثقافة, مكتبة الدراسات الشعبية, القاهرة.
- BEDIR, Helmi, (2002), *L'effet de la littérature populaire sur la littérature moderne*, Dar Alwafa, Alexandrie.
- بدير, حلمي, 2002, *أثر الأدب الشعبي في الأدب الحديث*, دار الوفاء الاسكندرية.
- FRIZER, James., (1982), *Le folklore à l'époque ancienne, tome II*, traduit par Nabilah IBRAHIM. Dar Alfikr, le Caire.
- فريز, جيمس, 1982, *الفلكلور في العصر القديم, الجزء الثاني*, ترجمة نبيله إبراهيم, دار الفكر, القاهرة.
- GHANIME, Mohammad Abdo, (1980), *La poésie du chant de Sanaa*, Dar Alaodah, Beyrouth.
- غانم, محمد عبده, 1980, *شعر الغناء الصنعاني*, دار العوده بيروت.
- IBN ALFADHL, Alhareth, (2004), « Les efforts de la rédaction et des études de la culture populaire (Albaradouny comme exemple) », Acte du Colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l'étude*, Sanaa.
- ابن الفضل, الحارث, 2004, "جهود توثيق و دراسة الثقافة الشعبية", ندوة التراث اليمني بين الجمع و التدوين و الدراسة, مؤسسة العفيف الثقافية, صنعاء.
- IBN ALMOQAFFA, Abdallah, (1998), *Kalila et Dimna*, dar alqalam, Beyrouth.
- ابن المقفع, عبدالله, 1998, *كليله و دمنه*, دار الكلام, بيروت.
- LOQMAN, Hamzah, (1988), *Légendes de l'histoire du Yémen*, Dar almassirah, Beyrouth.
- لقمان, حمزه, 1988, *حكايات من تاريخ اليمن*, دار المسيرة, بيروت.
- MAJID, Hussein, (1995), *RIMBAUD le poète et l'homme*, Centre culturel français, Aden.
- ماجد, حسين, 1995, *رامبو الشاعر و الإنسان*, المركز الثقافي الفرنسي, عدن.
- OTHMAN, Arwa, (2005), *Lecture sur la narration populaire yéménite : 70 contes populaires*, la maison du folklore, Sanaa.

- عثمان, أروى, 2005, *قراءة في السردية الشعبية: 70 حكاية شعبية*, بيت الموروث الشعبي, صنعاء.
- OTHMAN, Arwa, (2004), « Le conte populaire entre la collecte et l'étude », Acte de Colloque *le folklore yéménite entre la collecte, la rédaction et l'étude*, l'association culturelle d'Alafif, Sanaa.
- عثمان, أروى, 2004, " الحكاية الشعبية بين التوثيق و الدراسة , ندوة التراث اليمني بين الجمع و التدوين و الدراسة , مؤسسة العفيف الثقافية , صنعاء.
- QANBAR, Ahmad, 14 janvier (2007), « Piège des proverbes et des dictons », in *Algomhoriah*, Taïz.
- قنبر, أحمد, 14 يناير 2007, "فخ الأمثال و المواعظ", الجمهورية, تعز.
- QATAMESH, Abdulmajeed, (1988), *Les proverbes arabes: étude historique analytique*, dar Alfikr, Damas.
- قطامش, عبد المجيد, 1988, *الأمثال العربية دراسة تاريخية تحليلية*, دار الفكر, دمشق.
- SHALAN, Ibrahim, (1972), *La population égyptienne dans ses proverbes populaires*. Organisation égyptienne générale du livre, le Caire.
- شعلان, إبراهيم, 1972, *الشعب المصري في أمثاله الشعبية*, الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة.
- VANSINA, Jan, (1999), *Le patrimoine oral*, traduit par Ahmed MORSY, comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, le Caire.
- فانسيان, جان, 1999, *المأثورات الشفاهية*, ترجمة أحمد مرسي, الهيئة العامة لقصور الثقافة, مكتبة الدراسات الشعبية, القاهرة.
- YONIS, Abdulhamid, (1979), *Le patrimoine populaire*, Dar almaaref, le Caire.
- يونس, عبد الحميد, 1979, *الموروث الشعبي*, دار المعارف, القاهرة.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
CHAPITRE I.....	12
1. Cadre général de la recherche	13
1.1. Problématique de la recherche	13
1.2. Justification du choix du sujet	15
1.3. Hypothèses de recherche	18
1.4. Méthodologie de la recherche	20
1.5. Public de l'expérimentation.....	22
1.5.1. Justification du choix du public	22
CHAPITRE II	23
2. Le Yémen : Pays des mythes anciens.....	25
2.1. Le Yémen : Présentation générale.....	25
2.2. De quelques repères d'ordre historico-culturelle	26
2.2.1. Le pays du Royaume de Saba.....	26
2.2.2. Un pays divisé en deux	28
2.2.3. Le Yémen : opposition Nord/Sud	29
2.2.3.1. Le Yémen du Nord.....	29
2.2.3.2. Le Yémen du Sud	30
2.2.3.3. Les problèmes liés à la réunification	30
2.3. Présence yéménite dans le monde	31
2.4. Les traditions et coutumes dans la société yéménite	32
2.4.1. La religion : la première source des lois.....	33
2.4.2. Les tribus et les jugements	33
2.4.3. Les lois dans les Etats anciens	34
CHAPITRE III.....	35
3. Religion et oralité dans la société yéménite.....	36
3.1. Le Yémen : une société de traditions religieuses orales.....	38
3.2. La religion et son impact sur le discours oral	47
3.2.1. <i>Le Khoutba</i> : le prêche du vendredi.....	48
3.2.2. Ecoles coraniques et enseignement oral.....	49
3.2.3. Le chant religieux : <i>Le Nasheed</i>	50

3.2.4. Les chants du mois de Ramadan.....	51
CHAPITRE IV.....	53
4. La tradition orale : un héritage populaire perpétuel	54
4.1. Le folklore : un rappel bibliographique	55
4.2. Le chant populaire : un répertoire oral ancestral.....	59
4.2.1. La musique : une culture contradictoire	59
4.2.2. Le chant au Yémen : interdiction culturelle.....	60
4.3. Les devinettes : un jeu de société	66
4.4. Les proverbes : paroles éternelles	70
4.4.1. Qu'est-ce qu'un proverbe ? : Définition.....	72
4.4.2. Typologie des proverbes	82
4.4.2.1. Proverbes issus de l'arabe classique	82
4.4.2.2. Proverbes empruntés au Livre Sacré : <i>Le Coran</i>	83
4.4.2.3. Proverbes empruntés à la parole du prophète : <i>Le H:adith</i>	84
4.4.2.4. Proverbes hérités de la littérature poétique	84
4.4.2.5. Proverbes populaires yéménites	85
4.4.3. Présence de la femme dans la culture yéménite	86
4.4.4. L'image de la femme dans les proverbes populaires yéménites.....	88
4.4.5. Les proverbes d'Ali BEN ZAYED.....	98
4.5. Les expressions figées.....	100
4.5.1. Typologie des expressions figées.....	103
4.5.1.1. Le figement linguistique	103
4.5.1.2. Le figement d'utilisation	104
4.5.2. Les facteurs de figement.....	104
4.5.2.1. Le facteur lexical.....	105
4.5.2.2. Le facteur stylistique.....	106
4.5.2.3. Le facteur culturel	106
CHAPITRE V	108
5. Le conte : La mémoire culturelle d'une société.....	109
5.1. Des origines préhistoriques	112
5.2. Le conte aux yeux des autres : définition.....	117
5.3. Le conte en tant que récit	124
5.4. Structure du conte.....	126
5.4.1. La structuration selon PROPP.....	126

5.4.2. La structuration selon GREIMAS.....	128
5.4.3. La structuration selon LARIVAILLE.....	129
5.4.4. La structuration selon ADAM et REVAZ.....	130
5.5. Conte et littérature	137
5.6. Différents types de contes	139
5.6.1. Contes d'animaux	140
5.6.2. Contes des croyances populaires	145
5.6.3. Contes des proverbes et des expériences.....	148
5.6.4. Contes énigmatiques.....	149
5.6.5. Contes facétieux.....	149
5.6.6. Contes de fées	151
5.7. Fonctions du conte	153
5.7.1. Fonctions dans la société	154
5.7.2. Fonctions dans l'enseignement	157
5.8. Difficultés de la collecte des contes au Yémen.....	160
CHAPITRE VI.....	164
6. L'oralité et l'art de raconter : un métier ancien.....	165
6.1. Le conteur.....	169
6.2. Le style du conteur.....	175
6.3. Le répertoire du conteur : une source inépuisable	177
6.4. Le rôle social du conteur	180
6.5. Le conteur : une incarnation du héros.....	182
6.6. Le conteur : moyen de transmission sociale.....	185
6.6.1. Le conte comme message didactique	186
6.6.2. La communication orale dans la société	186
6.6.3. La communication en classe	190
6.6.4. Les deux pôles de la communication	191
6.6.4.1. Le pôle productif.....	192
6.6.4.2. Le pôle réceptif	193
6.6.4.3. Le code.....	194
6.6.5. Compétence de communication et compétence culturelle et interculturelle.....	197
CHAPITRE VII.....	200
7. Le conte populaire une pratique réelle	201
7.1. Conte populaire et littérature enfantine au Yémen.....	201

7.1.1. Situation actuelle de la littérature de jeunesse au Yémen	203
7.1.2. Le conte dans le programme scolaire yéménite.....	204
7.1.2.1. L'école maternelle	204
7.1.2.2. L'enseignement basique	205
7.1.2.2.1. Programme scolaire	205
7.1.2.3. L'enseignement secondaire.....	209
7.2. L'exploitation du conte dans la classe.....	209
7.2.1. La diversité du conte	211
7.2.1.1. L'interculturel du conte.....	211
7.2.1.2. Langue et culture.....	215
7.2.1.3. Le conte dans l'enseignement des textes	217
CHAPITRE VIII.....	222
8. Enseignement du français au Yémen : vue d'ensemble.....	223
8.1. Situation sociolinguistique : langues et statut.....	223
8.1.1. L'arabe : Langue maternelle	223
8.1.2. L'anglais : première langue étrangère.....	224
8.1.3. Le français : deuxième langue étrangère	224
8.2. Vue générale de l'enseignement du français au Yémen.....	226
8.2.1. Le français : Fruit d'une coopération linguistique franco-yéménite.....	226
8.2.2. Le français dans l'enseignement public : niveau secondaire	227
8.2.3. L'enseignement du français aux différentes universités yéménites	229
8.2.3.1. A la Faculté des Lettres de l'Université de <i>Sanaa</i>	229
8.2.3.2. A la Faculté des Langues de l'Université de <i>Sanaa</i>	230
8.2.3.3. A la Faculté des Lettres de l'Université de <i>Taïz</i>	230
8.2.3.4. A la faculté des lettres de l'Université d' <i>Aden</i>	231
8.2.3.5. A la Faculté des Lettres de l'Université de <i>Dhamar</i>	232
8.2.4. Université proposant des études supérieures.....	232
8.2.4.1. Université de <i>Sanaa</i>	232
8.2.4.2. Université de <i>Taïz</i>	233
8.2.5. Le français dans divers centres et organismes	234
8.2.5.1. A l'Institut des Langues des Forces Armées	234
8.2.5.2. Au Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL) de <i>Sanaa</i>	234
8.2.5.3. Au Centre Culturel et de Coopération Linguistique d' <i>Aden</i>	235
8.2.6. Département de Français de la faculté des lettres de l'Université de <i>Taïz</i>	235

8.2.6.1. Définition du public.....	236
8.2.6.1.1. La notion du public.....	237
8.2.6.1.2. Public concerné.....	237
8.2.6.1.3. Objectifs	237
8.2.6.2. Programme.....	238
8.2.6.2.1. Programme de la licence	238
8.2.6.2.2. Programme du diplôme (DES).....	246
CHAPITRE IX.....	250
9. Analyse de l'expérimentation du conte dans l'enseignement du FLE.....	251
9.1. Cours sur le conte dans une classe de langue	251
9.1.1. Description d'un cours d'oral en 2 ^{ème} année.....	253
9.1.1.1. Déroulement du cours	253
9.1.2. Description d'un cours d'oral en 3 ^{ème} année	255
9.1.3. Utilisation du conte dans un cours d'écrit.....	256
9.2. Analyse d'un récit dans une classe du FLE	257
9.2.1. Première analyse des copies	258
9.2.1.1. Situation initiale.....	259
9.2.1.2. Transformation	262
9.2.1.3. Situation finale.....	264
9.2.2. Deuxième analyse des copies	266
9.2.2.1. Situation initiale.....	267
9.2.2.2. Transformation	269
9.2.2.3. Situation finale.....	273
9.3. Analyse comparative entre la « Barbe-Bleue » et le « Jarjoui ».....	275
9.3.1. Mémoire culturelle et interculturelle du conte	275
9.3.2. Sens du mariage	277
9.3.3. Actants des contes	278
9.3.4. Chiffre magique.....	282
9.4. Propositions pédagogiques.....	284
9.4.1. Compétences visées	285
9.4.2. Objectifs	286
9.4.2.1. Objectifs linguistiques	286
9.4.2.2. Objectifs narratologiques	287
9.4.2.3. Objectifs culturels.....	287

9.4.3. Durée de la séance.....	287
9.4.4. Démarche suivie.....	288
9.4.4.1. Activités pédagogiques proposées	288
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	292
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	299