

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 ORIENTAL/OCCIDENTAL, UN « AUXILIAIRE » POUR LA

CLASSE DE FLE AU LIBAN

Présentée et soutenue publiquement par

Fatima IBRAHIM

Soutenue le 18 septembre 2012

Sous la direction de Mme Marion PERREFORT

Et la co-direction de Mme Andrée CHAUVIN-VILÉNO

Membres du Jury

-Mme Sabine EHRHART, Professeur des Universités, Université du Luxembourg,
Rapporteur ;

-M. Hayssam KOTOB, Professeur des Universités, Université Libanaise,
Rapporteur;

-Mme Andrée CHAUVIN-VILENO, Professeur des Universités, Université de
Franche-Comté, Co-directrice;

-Mme Marion PERREFORT, Professeur des Universités, Université de Franche-
Comté, Directrice.

Besançon, 2012

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 ORIENTAL/OCCIDENTAL, UN « AUXILIAIRE » POUR LA
CLASSE DE FLE AU LIBAN

Présentée et soutenue publiquement par

Fatima IBRAHIM

Soutenue le 18 septembre 2012

Sous la direction de Mme Marion PERREFORT

Et la co-direction de Mme Andrée CHAUVIN-VILÉNO

Membres du Jury

- Mme Sabine EHRHART, Professeur des Universités, Université du Luxembourg, Rapporteur ;
- M. Hayssam KOTOB, Professeur des Universités, Université Libanaise, Rapporteur;
- Mme Andrée CHAUVIN-VILENO, Professeur des Universités, Université de Franche-Comté, Co-directrice;
- Mme Marion PERREFORT, Professeur des Universités, Université de Franche-Comté, Directrice.

Besançon, 2012

DÉDICACE

À mes très chers parents Rafic et Ibtihaj,

Tous les mots du monde ne sauraient exprimer l'immense amour que je vous porte, ni la profonde gratitude que je vous témoigne pour tous les efforts et les sacrifices que vous n'avez jamais cessé de consentir pour mon instruction et mon bien-être. C'est à travers vos encouragements que j'ai opté pour cette noble profession, et c'est à travers vos critiques que je me suis réalisée. J'espère avoir répondu aux espoirs que vous avez fondés en moi. Je vous rends hommage par ce modeste travail en guise de ma reconnaissance éternelle et de mon infini amour.

Que Dieu tout puissant vous garde et vous procure santé, bonheur et longue vie pour que vous demeuriez le flambeau illuminant le chemin de vos enfants.

À mon mari Mohamad, qui était tout le temps à côté de moi, dont la présence seule suffisait pour me pousser en avant, et qui dans les moments de doute m'a encouragée et m'a appris à croire à moi-même,

À mon petit ange Batoul, le bonheur qui a accompagné ma thèse et qui a même assisté à ma soutenance à Besançon,

À mes frères et sœur Mohamad, Houssein et Mayssaa, à qui je souhaite tout le bonheur et le bien,

À mes amies qui m'ont toujours soutenue tout au long de ces années, et surtout à Iman, Joumana, Samar, Ghinwa, Al Batoul, et Sahar.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
CHAPITRE 1	8
L'univers de la communication.....	8
Pour aborder les interactions verbales en classe	8
Introduction.....	8
1.1. La communication, définition et perspectives	8
1.2. Communication et interaction.....	9
1.2.1. Propriétés des interactions verbales	9
1.2.2. Communication et interaction.....	10
1.3. Analyser les interactions verbales.....	10
1.4. Les contraintes de la communication.....	12
1.4.1. Stéréotypes	12
1.4.2. Le préjugé	13
1.5. La communication verbale en classe de langue	13
1.5.1. Un paradoxe ?	13
1.5.2. Les particularités de l'oral.....	13
1.5.3. Le « discours en interaction » et la co-construction du discours	13
1.6. L'interaction didactique	14
1.7. La classe de langue étrangère : deux types d'interaction.....	15
Conclusion	15
CHAPITRE 2	15
Spécificités de l'oral : la voix, la parole, le geste et l'échange	15
Introduction	15
2.1. Acquisition du langage : la voix et la parole.....	15
2.2. Apprentissage et transmission de l'oralité	16
2.3. Le paraverbal, le non-verbal et l'oral.....	16

2.4. La parole, la rencontre et l'échange	17
Conclusion	18
CHAPITRE 3	18
La littérature de jeunesse et le conte	18
Introduction.....	18
3.1. La littérature de jeunesse : Définition et histoire	19
3.2. Littérature de jeunesse et conte.....	19
3.3. Le conte : Définition et caractéristiques	19
3.3.1. Histoire et origine des contes	20
3.3.2. Pourquoi et comment le conte est-il né ?	20
3.3.3. Tradition orale.....	20
3.3.4. Dimension sociale et culturelle du conte	20
3.3.5. La fonction psychologique du conte	21
3.3.6. Forme littéraire et classification.....	21
3.3.7. Le conte, un genre littéraire singulier	22
3.3.8. La dichotomie conte/nouvelle.....	22
3.3.9. Le conte fantastique	22
CHAPITRE 4	23
Le conte oriental et le conte occidental : origines et caractéristiques.....	23
Introduction	23
4.1. Le conte oriental à la française : invention d'un genre littéraire	23
4.1.1. La Bibliothèque orientale.....	24
4.1.2. Les traductions d'Antoine GALLAND : apports et effets.....	24
4.1.3. Le conte oriental : caractéristiques du cadre spatio-temporel.....	24
4.1.4. Morale et philosophie dans les contes orientaux	25
4.1.5. La hiérarchie sociale dans le conte oriental	25
4.1.6. La curiosité pour l'univers de l'Orient et sa civilisation.....	25
4.2. Le conte occidental : origines et caractéristiques.....	25
4.2.1. Origines médiévales et italiennes.....	25
4.2.2. Un nouveau genre littéraire: le conte occidental.....	26

4.2.3. Père fondateur du genre : PERRAULT.....	26
4.2.4. Le conte occidental : ses ingrédients, ses constantes et ses variantes.....	26
4.3. Étudier les contes : une nouvelle science.....	26
4.4. Enquêteurs et collecteurs : la sauvegarde des traditions populaires	26
Conclusion	27
CHAPITRE 5	27
Le Liban, un contexte propice pour l'exploitation pédagogique du conte.....	27
Introduction.....	27
5.1. La tradition orale au Liban et dans le Moyen-Orient Arabe.....	27
5.2. Diversité de la littérature orale dans la région	27
5.3. Formes verbales rivales au conte	27
5.3.1. La poésie populaire vs le conte.....	27
5.3.2. Les proverbes	27
5.3.3. La lecture dans le marc de café.....	27
5.3.4. Les anecdotes et les contes facétieux.....	28
5.3.5. Les récits	28
5.3.6. Le conte proprement dit	28
5.4. Importance du conte au Liban.....	28
5.4.1. Le conte et la religion.....	28
5.4.2. Le conte et l'histoire	28
5.4.3. Le métier du conteur	29
5.5. Conter : une expérience unique.....	29
5.5.1. Caractéristiques des contes	29
5.5.2. Le talent du conteur.....	29
5.6. Le conte d'aujourd'hui.....	29
5.7. Premières expériences d'enseignement au Liban	29
5.8. Le conte dans l'univers de la communication : apports et effets	30
5.9. Les dimensions culturelles du conte	30
Conclusion	30
CHAPITRE 6	30

Le Petit Chaperon Rouge : des variations à l'exploitation pédagogique	31
Introduction	31
6.1. Un conte et ses variations : Le Petit Chaperon Rouge	31
6.1.1. PERRAULT, GRIMM et le pluriel des versions	31
6.1.2. Des éléments clefs aux interprétations	31
6.2. Au service de l'oral	32
6.2.1. Le culturel et l'interculturel	32
6.2.2. L'expression orale facilitée par le conte : du récit à l'illustration et retour	33
6.2.3. La dramatisation du conte	33
CHAPITRE 7	35
Lire, écrire et réécrire le conte	35
Introduction	35
7.1. Pour introduire au jeu littéraire, l'exemple des chaperons de toutes les couleurs	35
7.2. Des contes pour parler et ... pour écrire ?	35
7.2.1. Des voies d'accès détournées	35
7.2.2. De l'invention collective à la rédaction	36
7.2.3. Choisir des problématiques universelles et actuelles à la fois	37
7.3. L'exemple d'une expérience en classe de langue	37
7.3.1. Témoignages didactiques	37
7.3.2. La voix d'une ethnolinguiste : les hypothèses de Suzanne PLATIEL	37
7.3.3. Voix des enseignants: expériences en Guyane et ailleurs	37
7.4. Vers un processus d'appropriation des compétences à l'écrit	38
Conclusion	38
CHAPITRE 8	38
Le déroulement de l'enquête : deux tentatives	38
8.1. L'enquête	38
8.2. Préparation à l'enquête	38
8.3. La première enquête	39
8.3.1. Cadre spatio-temporel et conditions des enregistrements	39
8.3.2. Déroulement des séances	39

8.3.3. Transcription du conte « Ch'hâ garde la porte » et les activités orales	39
8.4. Le questionnaire.....	40
8.4.1. Choix de l'échantillon.....	40
8.4.2. L'élaboration du questionnaire	40
8.4.3. Prétest.....	41
8.4.4. Mise à l'épreuve.....	41
8.5. La deuxième enquête	41
8.6. Les enregistrements des interactions verbales : étude des transcriptions et analyse grammaticale du matériau.....	41
8.6.1. Premières remarques et constatations autour de l'analyse.....	41
8.6.2. Analyse grammaticale des productions langagières	41
Conclusion	42
CHAPITRE 9	43
Le questionnaire : interprétation des résultats.....	43
Introduction.....	43
9.1. Profil du groupe	43
9.1.1. Âge des étudiants	43
9.1.2. Origine géographique des étudiants.....	43
9.1.3. Niveau des étudiants en français.....	43
9.1.4. Etudiants plus ou moins francophones	43
9.1.5. Connaissance de contes orientaux.....	43
9.2. Résultats quantitatifs du questionnaire	43
Conclusion	45
CHAPITRE 10	46
Les représentations sociales du conte chez des étudiants français et libanais	46
Introduction.....	46
10.1. L'étude des représentations sociales	46
10.2. Les représentations sociales du conte chez les étudiants universitaires français et libanais	46
10.3. L'analyse du contenu d'une représentation sociale.....	46
10.3.1. L'analyse thématique : les opinions	47

10.3.2. L'analyse des propositions évaluatives : les attitudes.....	53
10.3.3. L'analyse des stéréotypes	53
10.4. L'analyse des relations entre les éléments : l'analyse de fréquence et de cooccurrences.....	53
10.4.1. L'analyse des fréquences	53
10.4.2. L'analyse de cooccurrences	53
10.5. Interprétation des résultats	53
Conclusion	54
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	54
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	55
ANNEXES	71

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse.

Je tiens à remercier sincèrement Madame Marion PERREFORT ma directrice de recherches, ainsi que Madame Andrée CHAUVIN-VILÉNO ma co-directrice dont l'enseignement, les conseils, les démarches et le soutien se sont avérés essentiels à l'élaboration et l'aboutissement de ce travail, et qui se sont toujours montrées à l'écoute. Je les remercie également pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'elles ont bien voulu me consacrer et sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Mes remerciements vont également aux respectables membres du Jury qui ont pris le temps pour regarder mon travail et l'évaluer.

Je remercie enfin la direction de l'Université Islamique du Liban ainsi que mes collègues Iman JOMAA, Joumana KRAYKER et Samar KASSAS qui m'ont soutenue dans ce long trajet, et qui étaient disponibles pour m'aider à élaborer et à réaliser les différentes enquêtes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Enseigner le français au Liban: langues et cultures

Dans la présente recherche, nous nous intéressons à l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère dans une classe de langue universitaire au Liban. L'enseignement des langues au Liban, y compris le français, a toujours pris une importance primordiale, surtout à l'heure actuelle. La société libanaise dans son ensemble jouit d'un bon niveau d'éducation et de culture auquel contribuent les dernières mesures prises par le Ministère de l'Education et de l'Enseignement où l'accès à l'enseignement scolaire primaire et élémentaire est devenu gratuit ou quasiment gratuit. En dehors de l'enseignement scolaire, le français a depuis toujours occupé une place très importante dans un pays qui était placé sous le mandat français et qui a gardé au fil des siècles des relations excellentes avec la France. La langue française est enseignée, à ce jour, dans la majorité des universités du Liban comme langue d'enseignement, elle est aussi enseignée dans les universités anglophones comme langue étrangère, côtoyant les deux langues principales d'enseignement que sont l'arabe et l'anglais.

Notre hypothèse est la suivante : pour aborder la langue française/cible dans un contexte libanais, le conte oriental/occidental participe à stimuler les productions verbales dans une classe de FLE, mais nous nous interrogeons sur la valeur émotive de ce genre et la façon de laquelle il contribue à favoriser les échanges verbaux en classe de FLE. Pour formuler cette hypothèse, nous nous référons à ceux qui pensent que l'enseignement des langues est avant tout lié aux deux cultures en présence, la culture de la langue maternelle et celle de la langue cible comme le postulent aussi D. CUCHE ou bien Ph. BLANCHET, et d'autres que nous citerons ultérieurement. Nous estimons qu'une des meilleures façons d'aborder la culture de la langue étrangère, c'est de partir de la culture de l'apprenant, celle qui le concerne fortement avant d'aborder celle de la langue cible. Nous pensons

que cela pourrait faciliter la compréhension -et par là-même l'assimilation- de la culture de la langue à apprendre en s'appuyant sur la compétence interculturelle. F. DEMOUGIN appelle « *mise en réseau* » (2004 : 245) le fait de partir des connaissances antérieures des apprenants, invités à établir une relation entre les objets pédagogiques qu'ils viennent de rencontrer, par exemple des textes littéraires, et leur expérience personnelle. Dans notre cas, les étudiants doivent essayer d'établir des liens entre leur propre culture et celle de la langue cible en utilisant tous les moyens dont ils disposent.

Comme les Libanais -et toute autre population- baignent dans un mélange culturel dû au rapprochement des sociétés par toutes sortes de médias, il s'avère difficile de parler de « culture d'origine de l'apprenant ». Les formes de la tradition orale constituent un bon moyen pour cerner au mieux la culture de cette société. Mais il nous faut avant tout comprendre ce qu'est la tradition orale et ce que sont les traditions orales d'une société. En posant cette question à un grand nombre de Libanais, nous nous sommes rendu compte que ce qu'on appelle « tradition orale » est sans doute fortement lié à tout ce qui est conte populaire. Sans s'arrêter sur cette précision, nous avons remarqué qu'il existe d'autres formes de la tradition orale pour les Libanais : *zajal*, récits, lecture dans le marc du café etc.

Pour parler de la culture de la langue visée, il vaut mieux partir de la culture d'origine des apprenants en adaptant les approches méthodologiques et les méthodes (MANGIANTE 2004). La prise en compte du milieu de l'apprenant dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas une nouveauté, et a été expérimenté dans plusieurs pays. En Colombie, un enseignant a fait cette expérience avec un groupe d'enfants qui apprennent le français comme langue étrangère :

« 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.) » (ESCOBAR, 2003 : 32)

La médiation de l'apprentissage par le conte

Dans le but de faciliter l'appropriation de la langue cible et l'accès à la culture cible, et vu l'importance de la tradition orale au Liban, nous avons choisi de travailler sur un élément particulier de la tradition orale, le conte.

Les cultures des peuples peuvent se transmettre par leurs contes populaires ainsi que les traditions et les coutumes d'une société. Notre projet d'étude portera donc particulièrement sur la manière dont l'introduction du conte populaire dans une classe du Français Langue Etrangère au Liban pourra favoriser la production langagière à l'oral.

Le récit raconte des histoires, certes, mais il permet de véhiculer des savoirs et des modèles comportementaux. Nous pouvons alors le considérer comme un message didactique potentiel. Le conte entretient des liens privilégiés avec le savoir, avec la culture, et donc avec leurs échanges et leur circulation. Aziz SHAWKI, cité par M.-F. CHITOUR (2004 : 33), pense que *le conte est le véhicule privilégié de l'interculturel*. Notre propos est d'envisager de façon complémentaire les dimensions didactiques et interculturelles dans un contexte de diffusion du français langue étrangère.

Il nous semble que la littérature populaire est une source inépuisable dans le domaine pédagogique. Ce postulat a fait l'objet de plusieurs recherches. Les travaux en didactique des langues sur le recours au conte comme exemple de texte littéraire ou récit utile pour l'enseignement des langues étrangères sont nombreux. Nous souhaitons y apporter notre part en envisageant plus spécifiquement le cas du Liban et aussi en revenant aux bases théoriques de façon approfondie.

Notre problématique porte donc sur l'utilisation du conte populaire, comme type de littérature populaire, dans une classe de français langue étrangère et les compétences visées par cet enseignement. J. PEYTARD estime que « *le texte littéraire est un laboratoire langagier* » (1991 : 47). Dans cette perspective, le conte occupe une place privilégiée parce qu'il est un objet de savoir, se caractérisant par sa richesse culturelle que nous allons exploiter dans notre expérimentation. Mais il est aussi une forme de communication dans la mesure où il est considéré comme un outil de transmission des savoirs susceptibles de faire le lien entre les générations et entre les cultures.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la richesse du conte et son importance pour favoriser la communication et l'acquisition des structures grammaticales et linguistiques. Nous citerons à titre d'exemple M.-C. ANASTASSIADI (2006 : 29) qui précise 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 essaierons de voir en introduisant un conte populaire dans une classe de français

langue étrangère au département de français de l'Université Islamique du Liban et de l'Université libanaise.

Pour J. E. FODOR, « *enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer* » (2006 : 29). Si nous soutenons l'hypothèse qui veut que l'enseignement des langues étrangères est inséparable de la culture de la langue cible, nous devons donc étudier la culture de la langue cible qui est le français, en nous appuyant sur la culture d'origine des 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* », affirme N. DECOURT (2005 : 17). J. E. FODOR 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.* » (2004 : 57)

Pour que soient impliquées la culture de la langue maternelle et celle de la langue étrangère dans le processus d'enseignement /apprentissage, nous avons choisi le conte populaire comme support pédagogique. Notre choix s'appuie sur le fait qu'en raison de sa structure narrative ce type de texte semble être le plus accessible à des locuteurs d'une langue quelconque. Notre intérêt pour le conte réside, d'une façon générale, dans son caractère textuel. Nous supposons que si la plupart des apprenants connaissent des contes, cette connaissance leur permet d'appréhender avec une certaine facilité l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous étudierons le cas des étudiants de l'Université Islamique du Liban, dans les deux sections de Khaldé et de Tyr, qui apprennent le français en tant que langue étrangère (différentes spécialités : génie, gestion, tourisme, traduction etc.).

Comme l'enseignement des langues ne distingue plus entre écrit et oral, et reconnaît l'importance de l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère, nous aurons recours au conte populaire qui est un univers où l'imaginaire trouve son épanouissement, parce qu'il comporte d'une façon plus ou moins explicite non seulement des traits culturels mais aussi des traits sociaux et des ressources symboliques de la société. F. DEMOUGIN (2004 :244) trouvait que l'intérêt porté par la littérature de jeunesse c'est d'être une première forme de culture commune scolarisée et c'est par ce type de littérature que les natifs apprennent à lire et à penser à l'école. Selon lui la littérature de jeunesse est, pour l'enseignement des langues, un champ d'investigation précieuse parce qu'elle « *présente*

une langue épurée, facile à lire, vierge d'interprétation pré-construite, présentant une aire de négociation de sens particulièrement riche. » (2004 : 243).

M.-C. ANNASTASSIADI met l'accent sur l'intérêt du conte pour l'enseignement et tout particulièrement pour la communication orale:

« 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. » (1997 : 38)

Ainsi, le conte représente une sorte de connexion entre le monde de l'apprenant (son entourage et sa culture) et celui de la langue cible. Par conséquent, le but principal de notre recherche sera d'analyser les interactions orales des apprenants.

Certains chercheurs ont parlé des effets du conte sur les fonds culturels, nous citons encore M.-C. ANNASTASSIADI :

« 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 propres à une société déterminée d'une part et, d'autre part, les ressemblances communes à tous les hommes. » (1997 : 41)

Ainsi, c'est un outil 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.

Le conte fait partie du fonds culturel et de la littérature orale des peuples, dont l'auteur est généralement anonyme, parce qu'il se transmet oralement, d'une génération à l'autre (mère à fille et ainsi de suite). Il porte toujours l'expérience de l'homme dans la vie. C'est une source inépuisable dans tous les domaines et pour tout âge. G. CALAME-GRIAULE 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. » (1999 : 16)

Donc, le conte a plusieurs fonctions dans la société : il peut conserver les traditions et les coutumes de la société, parce qu'il comporte 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.

Dans la partie pratique de notre recherche, nous verrons comment les étudiants qui apprennent la langue par le biais des contes construisent leurs textes et nous verrons aussi les représentations sociales que les étudiants français et libanais se font du conte. Nous espérons, en analysant les productions des groupes, obtenir des résultats qui confirment nos hypothèses de départ.

Notre recherche comporte des chapitres sur le cadre théorique de la recherche et l'élaboration d'une enquête (enregistrements vocaux, élaboration d'un questionnaire et étude des représentations sociales du conte à partir de productions verbales d'étudiants) en même temps qu'elle regroupe des chapitres sur le contexte libanais du conte et sur les enquêtes, et applications pédagogiques effectuées au Liban et en France.

Contexte et objectifs

Nous nous sommes posé des questions propres au contexte libanais auxquelles nous allons tenter d'apporter des réponses tout au long de notre travail.

- Comment peut-on exploiter la richesse culturelle et linguistique du conte populaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ?
- Le conte peut-il être un outil intéressant pour l'apprentissage de la langue française ?
- Comment l'enseignement des contes, dans une classe de langue, peut favoriser, en plus des objectifs culturels ou sociaux, l'atteinte des objectifs langagiers?
- Quels sont les différents types de la littérature populaire qu'on peut trouver dans la société libanaise ?
- Quelles spécificités de la société libanaise peuvent être investies et exploitées dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère et seconde ?
- Comment prendre en compte la culture des étudiants, leurs connaissances antérieures, en tenant compte de la distance à la langue cible, dans l'enseignement/apprentissage de la langue française?
- Quelles sont les représentations sociales du conte chez des étudiants libanais ? Et sont-elles les mêmes chez des étudiants français ?

Les différentes étapes dans le système de l'enseignement/apprentissage sont fortement liées. Elles se composent certes de 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 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 universitaire.

Trois raisons nous ont encouragée à traiter ce sujet. La première est d'ordre personnel : le présent travail constitue un prolongement de celui effectué dans notre mémoire de Master, dans lequel nous avons travaillé sur l'importance du conte dans la favorisation de la communication orale. Nous voulions donc mener le travail qui est, en quelque sorte inachevé, à bon port en approfondissant les analyses scientifiques. La deuxième est d'ordre social : le folklore libanais et plus particulièrement le conte populaire au Liban, en matière de recherche scientifique et didactique, étant encore un champ quasiment vierge et offre beaucoup de possibilités aux chercheurs.

La troisième raison se situe au niveau professionnel, en tant qu'enseignante de français langue seconde et étrangère à l'Université Islamique du Liban et prochainement à l'Université Libanaise, nous voudrions animer le processus de l'enseignement/apprentissage dans l'établissement où nous travaillons. En d'autres termes, 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 que la langue devienne une part normale de la vie des étudiants.

Pour ce faire, nous voudrions 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 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 -qui ne représentait pourtant qu'une petite partie du curriculum- retenait le plus l'attention des étudiants. Notre objectif est donc de l'intégrer de façon plus systématique afin que les apprenants puissent en profiter au maximum dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

Nous savons que le conte populaire joue dans la société, comme nous allons développer dans les chapitres à venir, une double fonction : ludique et didactique. Nous visons dans ce travail à susciter chez nos étudiants l'intérêt pour leur culture d'origine et pour celle de la langue cible. En tant que

texte commun et familier aux apprenants, nous choisissons d'utiliser le conte oriental, tiré évidemment de la culture de 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, et y est également un fonds inépuisable de richesses et de merveilles.

D'ailleurs, le recours au conte dans l'enseignement des langues a fait l'objet de profondes études et recherches depuis fort longtemps. A titre d'exemple, nous citons le bureau linguistique de Turin qui a organisé, en octobre 1989¹, 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. CHITOUR, « *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.* » (2004 : 33).

Ceci sera donc un des objectifs que nous visons dans notre recherche. Par le conte, l'auditeur essaie de se construire une image représentant la société où se déroule l'action du conte. Cette image personnelle et culturelle peut aussi l'informer sur les personnages et même les lieux de l'histoire en lui facilitant aussi la compréhension de l'histoire.

Structuration de la thèse

Nous avons tenu dans notre recherche à réserver une part importante à l'investigation théorique pour faire le point sur les connaissances nécessaires. D'abord, nous présenterons et définirons la littérature de jeunesse ainsi que le conte occidental et le conte oriental « à la française »², avant de montrer d'une façon théorique l'importance du conte dans la société. Nous parlerons aussi de la communication orale et de l'interaction verbale en traitant les différents points de vue dans ce

¹ AUGÉ, G., CAMILLERI, D. & POLETTI, G., *Passage Du conte*, Prima edizione giugno, 1992, p. XIII.

² Nous avons parlé de conte oriental « à la française », pour le distinguer de conte oriental dans sa langue d'origine. Nous parlons donc du conte oriental traduit en français, adapté et transmis avec des modifications au monde arabe et oriental.

domaine et en nous basant sur les recherches et études récentes dans le domaine de la didactique de FLE.

Nous allons, par la suite, essayer d'appliquer le conte dans une classe de langue en montrant comment l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français, pourrait exploiter ces possibilités dans une classe de langue. Nous allons ainsi tenter, avec l'aide des enseignants de français à l'université, de faire expérimenter le conte dans une classe de français langue étrangère à l'Université Islamique du Liban.

Pour vérifier l'intérêt suscité par les contes auprès d'apprenants d'une langue, nous allons faire deux types d'analyses. Notre première analyse portera sur des questionnaires en français que nous avons préparés sur le sujet du conte. Dans la deuxième analyse, nous traiterons les interactions verbales des étudiants sur une activité qui porte sur le conte en tant que support pédagogique, comparée à une autre activité orale qui introduira l'article de presse et le fait divers.

Notre première tâche réside dans l'analyse des productions des étudiants qui ont répondu à plusieurs questions sur leurs préférences en ce qui concerne les supports pédagogiques comme : *Entre conte et chanson, sur quel support pédagogique préférez-vous travailler en classe de langue étrangère ?*

Dans une étape suivante nous allons présenter les enregistrements effectués lors de la deuxième enquête portant sur les représentations sociales du conte chez des étudiants libanais et français. Nous analyserons et interpréterons les résultats afin de dégager les représentations du conte chez la population étudiée et pour mesurer le degré de similarité avec celles d'apprenants français.

Comme notre enquête s'est déroulée au sein de département de français à l'Université Islamique du Liban, le public concerné a donc le niveau universitaire. C'est un public mixte qui se compose de filles et garçons, l'enseignement étant mixte partout dans tous les cycles universitaires au Liban. Ils sont donc âgés de 18 à 25 ans. Mais il est évident que nous ne pourrons pas viser tous les niveaux, c'est pourquoi nous allons cerner notre public. Nous mettrons l'accent sur les étudiants des différentes années ayant le niveau A 2.1 et A 2.2 du CECR. Pour exploiter la potentialité du conte dans l'enseignement du français, nous avons choisi d'expérimenter notre sujet d'études en visant un public de niveau A.2 (1 et 2) pour qu'ils puissent s'exprimer en langue française.

Nous traiterons dans ce niveau le conte populaire du côté de l'oral. Nous verrons quelles sont les possibilités qu'il peut offrir pour l'enseignement du FLE et tout particulièrement pour l'enseignement de l'oral et peut-être de l'écrit en prolongement.

Nous allons maintenant indiquer la progression de notre développement en trois parties.

Une première partie de notre recherche sera consacrée à faire le point sur la langue et la communication dans la perspective des interactions verbales en contexte didactique et en classe de langue en particulier. Ainsi, le chapitre 1 est réservé à l'univers de la communication, et nous y présenterons les théories portant sur la communication et l'interaction verbale en général qui sont nécessaires dans la perspective des interactions plus spécifiques en classe de langue.

Le chapitre 2 est centré sur les spécificités de la communication orale, sur l'acquisition de la parole humaine par l'enfant et sur les conséquences pour l'enseignement de l'oral.

La deuxième partie, composée de 4 chapitres, a pour objet principal le conte au sein de la littérature de jeunesse, dans sa double identité culturelle, occidentale et orientale, en intégrant la spécificité de la société libanaise dans son rapport au conte.

Tandis que le chapitre 3 traite du conte et de la littérature de jeunesse dans une perspective historique, le chapitre 4 s'intéresse plus spécifiquement à la présentation comparative entre conte occidental et conte oriental (traité non pas dans sa langue d'origine mais adapté à la langue française) en dégagant leurs caractéristiques respectives. Nous poursuivrons avec la structuration narrative du conte en tant que récit selon les théories de PROPP qui peuvent s'appliquer aux deux catégories.

Dans le chapitre 5 nous nous consacrons à la présentation du conte dans la société libanaise, en étudiant plus particulièrement ses origines et les modalités de sa transmission. Nous y ferons un bref rappel historique et culturel du Liban, terrain de notre recherche. Nous pensons qu'il est important d'avoir un aperçu sur le contexte dans lequel évoluent les étudiants sur lesquels nous avons enquêté afin de mieux situer et comprendre les réactions face à la démarche d'enquête et de son objet.

Nous y donnerons aussi un petit aperçu de notre expérience en tant qu'enseignante de français langue étrangère et seconde dans différentes classes. C'est cette expérience qui nous a sensibilisée à la problématique et qui nous a motivée à entreprendre la présente recherche qui porte sur la valeur didactique et pédagogique du conte en classe de langue. Nous montrerons en conclusion comment le conte peut être perçu comme moyen de communication, et en particulier ses apports dans les interactions verbales et dans les différentes situations de communication.

Notre troisième partie aura une perspective didactique. Dans le chapitre 6 nous nous intéressons à la didactique de l'oral et de l'écrit à partir du conte en particulier du célèbre *Petit Chaperon Rouge*.

Nous reviendrons dans notre chapitre 7 sur ce conte et ses réécritures parodiques ainsi que sur des pratiques d'enseignants de français dans diverses classes de langue dont nous pouvons nous inspirer notamment pour le passage à l'écrit. Nous y proposerons une batterie d'activités pédagogiques qui sont bâties autour du conte et qui viseront à travailler et à améliorer les productions langagières.

Les chapitres 8 et 9 seront consacrés respectivement à la démarche méthodologique et au déroulement de l'enquête que nous avons effectuée au Liban et, en partie, en France ainsi qu'à l'analyse des questionnaires réalisés durant l'enquête. Le chapitre 10 comporte également l'étude des représentations sociales du conte sur la base d'une enquête complémentaire basée sur 10 entretiens qui portent sur ce sujet chez des étudiants français et libanais.

Nous terminerons notre recherche par une conclusion qui présente l'aboutissement de notre recherche et de nos expérimentations pédagogiques en classe de langue.

CHAPITRE 1

L'univers de la communication.

Pour aborder les interactions verbales en classe

Introduction

Depuis le début de l'humanité, les êtres humains cherchent à échanger avec leurs semblables que ce soit par la parole ou les gestes. La communication orale est l'une des premières manières d'échanger, avant même de découvrir l'écriture. Ce qui distingue la communication orale, ce sont son immédiateté et la simultanéité de la réaction des interlocuteurs, ce qui leur permet d'orienter la communication pour la mener à bon port.

Nous projetons d'étudier comment le conte favorise les interactions verbales en incitant les étudiants à s'engager dans des essais de communication verbale qui à la base, constituent un type de communication nettement distincte de la conversation ordinaire.

Le présent chapitre essaie de jeter la lumière sur ce qu'il convient d'appeler « l'univers de la communication » parce qu'il s'agit bien d'un univers un peu spécifique dans le domaine de la didactique des langues vivantes et de l'enseignement.

1.1. La communication, définition et perspectives

Tout d'abord, il convient de définir ce qu'est la communication. Sur la base d'une recherche rapide de définitions, il nous semble que chacun peut donner une définition, et sans qu'elle soit la définition complète, il s'agit, *a priori*, de propositions approximatives, non éloignées de la représentation collective, qui se récapitulent comme suit :

« C'est l'échange....communiquer avec les autres....c'est passer un messagese faire comprendre des autres ... c'est le fait de communiquer ... c'est partager des informations ... c'est aussi le regard ... c'est tout ce qui nous lie ... c'est ce que l'on dégage ...c'est la vie, je communique donc je suis... »³.

³ Nous puisons ces tentatives de définir la communication dans un dossier pédagogique intitulé « COMMUNICATION INTERCULTURELLE :GESTION NÉCESSAIRE OU PRÉOCCUPATION SUPERFLUE ? » diffusé en octobre 2005 par l'Université Paris Dauphine, section MBA Management des Ressources Humaines pour l'année 2004-2005, et préparé par Anthea BULL, Séverine LOINARD& Maguy-Myriam SULMONA. Le dossier est

On se demande toujours si l'on peut définir la communication comme un transfert d'information, si l'on peut utiliser la notion d'intention et faire de la communication l'expression d'une conscience individuelle. Une multitude d'interrogations et d'hypothèses sont formulées au fil de temps, et les linguistes ou sémioticiens ont essayé d'y répondre apportant plus ou moins de satisfaction aux didacticiens et aux pédagogues. SEARLE affirme que : « *la fonction du langage est la communication comme la fonction du cœur est de pomper le sang* ». (BACHMANN et al., 1981 : 12)

Etant donné la nature du langage, aucune analyse linguistique, aucune théorie ne peuvent formuler une seule problématique générale de la communication. Si l'on en croit SPERBER et WILSON :

« D'Aristote aux sémioticiens modernes, toutes les théories de la communication ont été fondées sur un seul et même modèle, que nous appellerons modèle du code⁴. Selon ce modèle, communiquer, c'est coder et décoder des messages » (1989 : 13).

La définition de la communication donnée par le *Petit Robert* est celle d'une «*relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement* ». Et dès lors, on la réduit à un simple processus mécanique qui se base sur le principe de la transmission des données et des savoirs, tout en laissant dans l'ombre les bornes de ce processus, alors que WATZLAWICK (1972) prétend que « *tout comportement est communication* ».

Or, quand on parle de la communication, ce n'est pas pour la désigner comme un simple principe de transmission ou de réception dans le cadre d'un échange d'informations entre un émetteur et un récepteur, reprenant ainsi le schéma de JAKOBSON. Nous retiendrons parmi les différentes définitions données par le *Petit Larousse* les éléments suivants : « établir une relation, ensemble de moyens et de techniques permettant la diffusion, transmettre quelque chose ». Ainsi, on pourra décomposer le processus de communication en différents éléments :

- une relation s'établit qu'on peut aussi percevoir en tant qu'échange ;
- une transmission (de message, information ou autres) se met en place ;

diffusé sur internet. Site : <http://www.scribd.com/doc/54260120/22/La-communication-%C2%AB-Tout-le-monde-en-parle-%C2%BB> [Consulté le 15 janvier 2010]

⁴ C'est nous qui soulignons l'expression.

- un ensemble de moyens et de techniques permettent la diffusion.

La théorie de l'école de Palo Alto se fonde sur l'impossibilité de l'absence de communication : « *On ne peut ne pas communiquer!* » et donc même le refus de communiquer constitue en quelque sorte une certaine forme de communication. Tout comportement de l'individu est interprétable en termes de communication, même le silence et l'inaction constituent une sorte de comportement, ce qui veut dire que la communication est un processus continu qui ne s'arrête pas. Pour un observateur extérieur, « *une série de communication peut être considérée comme une série ininterrompue d'échanges.* » (WATZLAWICK, P. et al., 1972: 52)

GOFFMAN insiste sur la fonction d'observation des autres que peut signifier le silence :

« Le silence, en effet, n'est très souvent rien d'autre que la déférence que nous devons dans telle situation sociale à tous les présents. En tenant notre langue, nous démontrons que nous ne présumons pas que les pensées que nous consacrons à nos propres soucis soient d'une quelconque importance pour autrui, ni que les sentiments que ces soucis éveillent en nous méritent la moindre sympathie ». (1987 :129-130)

La communication est en effet liée au concept d'interaction comme étant un lieu et une manière d'entretenir des relations entre les interlocuteurs, et ce en visant la mise en place ou la réalisation de nombreux buts indépendants et interdépendants :

-indépendants, parce que ces buts s'adressent aux besoins et aux attentes de chacun;

-interdépendants, parce que nos buts à nous sont bien des buts qui se manifestent en fonction de la présence des autres et de leur apport à nos projets et finalités.

En fait, une interaction ne peut jamais exclure le principe d'échange sur lequel elle est bâtie. La communication, elle, est un aspect d'interaction, une de ses formes les plus éminentes d'autant qu'elle se manifeste par le biais de la langue. C'est le rapport d' « inter-action » qui s'établit entre les partenaires en présence en l'un de l'autre. Ce rapport peut s'analyser à trois niveaux :

- interactionnel, dans la mesure où il existe une structure relationnelle dans le processus de communication et une dynamique propre à ce processus ;

- intrapsychique, dans la mesure où les différents éléments et dimensions de la personnalité et de la construction psychique de chaque personne de cet échange sont impliqués dans le même processus ;

- social, dans la mesure où le contexte culturel avec toutes ses normes, ses valeurs et ses rituels dans lequel il se place est impliqué et mis en question.

Ce qui donne le sens de l'échange dans une communication c'est le contexte. Elle intervient à un instant précis, dans un lieu précis et dans des circonstances bien précises en fonction d'un événement lui aussi précis. C'est la raison pour laquelle on parle de la « situation de communication » parce que l'acte de communication n'est jamais isolé ou détaché de sa situation.

Plus que tout, la communication est le vecteur le plus favorable pour le transfert de la connaissance et de la culture. C'est que la culture ne peut pas être envisagée d'un côté strictement individuel ou personnel, sinon les aspects relatifs à la civilisation seront négligés.

1.2. Communication et interaction

1.2.1. Propriétés des interactions verbales

Communiquer n'est pas synonyme d'informer : il faut partir de ce postulat pour pouvoir délimiter et définir la communication dans toutes ses dimensions. Le concept de communication ne peut pas être identifié comme celui d'une transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur ; cependant, il est lié à un concept fort d'interaction. Tout partage d'information présuppose une convention sémantique, alors que la communication affecte le comportement, et c'est là son aspect pragmatique. WATZLAWICK reconnaît cette dimension pragmatique qui fait que tout comportement, et pas seulement le discours est communication, parce que toute communication affecte le comportement :

« Or si l'on admet que, dans une interaction, tout comportement a la valeur d'un message, c.à.d. qu'il est une communication, il suit qu'on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non. De tels comportements influencent les autres et les autres, en retour, ne peuvent pas ne pas réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquer. » (1972 : 46)

Ainsi, le processus de communication est un processus plus actif et dans ce cas, la communication prime sur l'information. C'est un aspect ou une forme particulière d'interaction parce qu'elle est assurée de manière essentielle au moyen de la langue.

Du point de vue didactique, communiquer, c'est la façon dont on exprime ses idées, ou fait circuler les informations entre deux pôles. Elisabeth LHOTE donne un sens pour le mot communiquer, en disant : « *communiquer, c'est partager des signes de connivence.* » (1995 :81) C'est donc une forme

d'entente 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.

Pour comprendre un texte, qu'il soit oral ou écrit, il est souvent nécessaire de construire des informations non explicites, mais fondamentales, en faisant appel à d'autres éléments du texte ou à ses connaissances personnelles. Ces inférences peuvent aussi bien contribuer à la construction du sens local que général. Ainsi la construction du sens va bien au-delà des seules dispositions sémantiques des messages. Donner du sens, ou bien faire du sens, c'est aussi s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur des présupposés culturels. JAKOBSON trouve que la communication cherche à donner du sens tout en échangeant avec d'autres :

« Je pense que la réalité fondamentale à laquelle le linguiste a affaire, c'est l'interlocution –l'échange des messages entre l'émetteur et receveur, destinataire et destinataire, encodeur et décodeur. Or on constate actuellement une tendance à en revenir à un stade très, très ancien, je dirais à un stade préwhitneyen, de notre discipline : Je parle de la tendance à considérer le discours individuel comme la seule réalité. Cependant, je l'ai déjà dit, tout discours individuel suppose un échange. »
(ALAWODE, 2005 : 104)

D'après cette citation, l'activité verbale s'effectue sous forme d'interaction, c.à.d. des échanges entre des personnes en communication. Ainsi, la communication entre humains est la base de la vie en société et elle prime sur l'information dans cette dimension sociale; elle se base sur la compréhension entre les différents interlocuteurs. Mais, la communication n'est pas que verbale. Elle est aussi non verbale. L'action collaborative est un côté inhérent et essentiel de la dimension linguistique de la communication.

Aucun échange verbal n'est jamais considéré comme premier, et toute intervention ou interaction verbale vient en réponse à une autre : tout échange répond à un précédent auquel il vient apporter des éclaircissements et des précisions. Selon l'école de Palo Alto, l'échange verbal est complexe. Au lieu d'une causalité linéaire qui a été toujours contestée pour représenter le processus de la communication depuis le schéma de JAKOBSON : il existe bien une circularité et une rétroactivité des échanges, et c'est ce qui nous pousse à voir la communication comme étant un processus en spirale.

1.2.2. Communication et interaction

Dans cette perspective, la communication est considérée comme étant un système d'interactions toujours en marche et qui ne cesse jamais. Comme le souligne Ray BIRDWHISTELL :

« Un individu ne communique pas ; il prend part à une communication ou il en devient un élément. Il peut bouger, faire du bruit ... mais il ne communique pas. Il peut entendre, sentir, goûter et toucher, mais il ne communique pas. En d'autres termes, il n'est pas auteur de la communication, il y participe ». (WATZLAWICK et *al.*, 1972 : 68)

Selon cette citation, l'énonciateur n'est pas celui qui commence la communication : il se trouve dans une situation de communication qui le fait réagir ou interagir. La situation de communication dans laquelle il se trouve sera donc une partie d'une situation plus développée et plus complexe dans laquelle il se trouve, qu'il le sache ou pas ; toute interaction de sa part vient s'inscrire dans la continuité de cette situation développée.

La notion d'interaction est une notion ambiguë qui renvoie à l'action entre deux ou plusieurs éléments : apparue d'abord dans le domaine des sciences de la nature et de la vie, ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} que la notion a été adoptée par les sciences humaines pour faire référence aux interactions communicatives (COSNIER, 2002 : 318). Que cela soit entre objets ou sujets, les interactions mettent en œuvre un système d'influences et d'effets mutuels. Le discours résulte d'un travail collaboratif, c'est-à-dire que les participants s'engagent dans un processus d'ordination et de coordination qu'on a appelé « *interaction* ». BAKHTINE précise que « *l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale du langage...* » (1977 : 136)

Une interaction est une unité communicative bâtie sur une continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu'elle est en rupture avec ce qui la précède et la suit. Mais une interaction c'est aussi selon la définition de LABOV & FANSHEL « *une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication de face-à-face.* » (1986 : 32)

Pour qu'il y ait interaction, il ne suffit pas que deux ou plusieurs locuteurs parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils s'engagent tous dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel. Les salutations, présentations et autres rituels jouent un rôle évident dans ce domaine. L'interaction selon SCHERER est définie comme

« un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des conversations de signes multicanales » (1984 : 71-100).

GOFFMAN définissait l'interaction en ces termes :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres : par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres, le terme « une rencontre » pouvant ainsi convenir » (1973 : 23).

C'est grâce à l'interaction entre deux interlocuteurs qu'un échange verbal se construit parce que l'interaction, n'est pas forcément verbale. Elle peut être non verbale ou para verbale. L'interaction se définit donc par sa dynamique productive ; elle implique les notions de dynamisme et de produit dans ce qu'elle a d'énergie et d'activité parce qu'elle est bien une activité qui met en œuvre des opérations cognitives bien définies, quoiqu'elle ne produise pas dans tous les cas un échange verbal.

V. DE NUCHÈZE considère l'interaction comme étant

« tout procès de communication, jusques et y compris aux genres discursifs souvent perçus dans l'imagerie du microcosme des chercheurs comme monosémiques, objectifs et transparents (différents types de discours scientifiques par exemple). Interaction sera définie comme **toute co-production plurisémiotique inscrite dans un parcours énonciatif contextuellement marqué**⁵ » (1998 : 8).

Les interactions verbales sont définies et désignées comme étant le résultat des échanges verbaux ayant d'influences mutuelles sur les acteurs du processus de communication. Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (1990, 1998 : 13) formule comme suit le principe fondamental de ce qu'elle appelle approche interactionnelle : « *Tout discours est une construction collective* ». A partir de ce postulat, l'auteure définit ce qu'elle appelle « interaction », tout en insistant sur la dimension coopérative de l'interlocution. Ainsi, l'interaction verbale est définie comme suit :

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles ; parler c'est échanger et c'est changer en échangeant ». (1990, 1998 : 17)

Nous remarquons à partir de cette définition que l'interaction désigne une activité collective de production de sens, qui exige une implication réciproque et continue des comportements des

⁵ L'expression est soulignée par l'auteur.

interlocuteurs en présence l'un de l'autre ainsi que la mise en place de négociations, explicites et/ou implicites.

1.3. Analyser les interactions verbales

Pour étudier le phénomène général de l'interaction verbale, et le distinguer de l'interaction particulière qui implique la présence des participants déterminés, il convient selon C. KERBRAT-ORECCHIONI de rechercher plusieurs critères afin de pouvoir la décrire :

- 1- Le schéma participationnel, qui se rapporte à la rencontre ou la séparation des interlocuteurs. Toute modification concernant le nombre des participants engagés dans le processus de communication et dans l'échange verbal entraînera une modification dans la communication et engendrera une nouvelle interaction ;
- 2- Les unités de temps et de lieu de l'interaction, et évidemment tout changement qui touche ces deux unités touche l'interaction ;
- 3- L'élément thématique qui concerne les sujets des conversations et des échanges. Ainsi, un changement de thème ou de sujet signifie implicitement naissance d'un nouvel échange verbal ;
- 4- Les séquences démarcatives qui marquent l'ouverture et la clôture de chaque échange et qui les délimitent explicitement.

Les interactions communicatives peuvent s'effectuer par des moyens verbaux et non verbaux. On parle aussi d'« interactions conversationnelles » ou d'« interactions verbales » : ces expressions désignent tous les éléments discursifs qui résultent des actions ordonnées et/ou coordonnées des sujets mis en relation, c'est-à-dire des interactants.

Le terme même d'« interaction » est assez flou et il a plusieurs définitions qui cristallisent tel ou tel aspect de la rencontre entre êtres humains. Ainsi, pour GOFFMAN (1974 : 7), la présence physique des interactants est un pré-requis: « *L'interaction est une classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe* ».

L'école de Palo Alto met l'accent sur les messages échangés entre des individus (WATZLAWICK, WEAKLAND & JACKSON : 1972), distinguant par là communication et interaction. Généralement, on peut dire que l'interaction est une suite d'actions coordonnées entre individus et que ces actions ont un sens et un but pour les participants comme pour l'observateur.

C'est surtout par l'ethnométhodologie que les recherches sur l'interaction se multiplient dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales. La préoccupation commune aux différentes disciplines est d'éclaircir les pratiques et représentations des individus, telles qu'elles peuvent être observées, décrites et interprétées par un chercheur ou un groupe de chercheurs, en soulignant les différents points de vue des interactants.

GOFFMAN (1973 : 23) définit le terme « interaction » comme étant « *l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* ». Cependant, on reproche à GOFFMAN la délimitation de sa définition à la présence physique des interactants ce qui pourrait exclure de ce phénomène/processus tout échange à distance telles les conversations téléphoniques. Dans ce cas, l'étude des interactions verbales se réduit à l'étude des discours dits « discours dialogaux » qui se distinguent des « discours dialogiques ».

Par « discours dialogal »⁶ on entend tout discours produit par plusieurs personnes réelles qui sont en situation d'énonciation et d'échange ; on désigne par « discours dialogique » tout discours pris en charge par une seule personne mais qui laisse apparaître plusieurs « voix » dans son discours. L'idée fondamentale qui sous-tend les faits langagiers dans une perspective interactive se résume d'après C. KERBRAT-ORECCHIONI (1984 : 223) de la façon suivante :

« Toute parole est une allocution (elle implique que le locuteur s'adresse à un destinataire –singulier ou pluriel), et même une interlocution (ce destinataire est censé répondre, ou tout au moins réagir, au discours qui lui est adressé), et plus encore : une interaction (les partenaires de l'échange verbal, que l'on dira donc des « interactants », s'influencent réciproquement au cours du déroulement de cet échange) ».

L'interaction pour Monica HELLER est « *le véritable processus social* » (VÉRONIQUE & VION, 1995 : 63) : elle parle donc de « l'interaction sociale » comme travail d'interprétation en se situant dans la continuité de GOFFMAN qui, lui, définit la situation par l'orientation des interlocuteurs et leur relation les uns envers les autres. Aucune situation n'existe alors en dehors des pratiques sociales des individus, aucune situation ne pourra être définie ni précisée en dehors de son contexte social. La situation, telle que la voit HELLER, constitue le lien entre l'interaction, en tant que telle, et les personnes en échange ainsi que l'ensemble de leurs expériences et leur commun vécu. Or ces

⁶ La distinction est faite par Catherine KERBRAT-ORECCHIONI dans son ouvrage « Le discours en interaction », collection U, Armand Colin, Paris 2005.

dernières regroupent, au sein de l'expérience présente, des expériences passées et l'éventualité d'expériences futures.

Pour GOFFMAN aussi, l'interaction sociale

« peut être définie de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre. (On peut supposer que le téléphone et le courrier offrent des versions réduites de la chose réelle primordiale)[...] Ma préoccupation pendant des années a été de promouvoir l'acceptation de ce domaine du face-à-face comme un domaine analytiquement viable –un domaine qui pourrait être dénommé, à défaut d'un nom plus heureux, **de l'ordre de l'interaction**⁷- un domaine dont la méthode d'analyse préférée est la micro-analyse. » (1988 : 191)

E. GÜLICH pense que « *tout énoncé est le résultat d'une interaction* » (VÉRONIQUE & VION, 1995 : 64). Dans ces conditions le terme reste descriptif et dénote simplement la communication au sens large. Dans *La Dame de Caluire*, Pierre BANGE admet que « *parler ne consiste pas seulement dans la mise en fonctionnement d'un système linguistique, c'est une forme d'action sociale et même une forme essentielle* » (HALTÉ, 2008 : 18).

En effet, le concept de communication est selon BANGE

« lié à un concept fort d'interaction comme lieu et mode de régulation des relations entre individus en vue de la réalisation de buts interdépendants. La communication est un aspect ou une forme éminente d'interaction parce qu'elle est assurée de manière centrale au moyen de la langue. » (1996 : 193)

Ainsi, pour définir une interaction, on peut considérer d'une part les paramètres externes (propriétés du site et des participants) et d'autre part les paramètres internes (stylistiques, thématiques ...) : la conversation, par exemple, est une forme d'interactions verbales par opposition à d'autres formes d'interactions non verbales comme la danse ou les sports collectifs. Cependant, l'informalité, le nombre réduit de participants, la spontanéité ou du moins le caractère implicite des règles de circulation de la parole sont des traits typiques de la conversation mais ils ne suffisent pas pour faire d'une interaction une conversation. Les caractéristiques des interactions se regroupent autour de deux points. Il s'agit, d'une part, de la finalité externe de l'interaction et, d'autre part, du rapport de place inégalitaire entre les participants.

⁷ C'est nous qui soulignons l'expression.

a- Cadre de l'interaction verbale

BANGE définit le contexte de la façon suivante : « *Du contexte, on dira dans une perspective interactionniste qu'il est constitué par les événements de communication dans lesquels ont lieu les activités internes d'acquisition* » (1996 : 189).

Selon Patrick CHARAUDEAU (1983 : 25), le contexte doit être conçu comme un ensemble de représentations que s'en font les participants sur la base de deux éléments : les informations préalables qu'ils possèdent à son sujet, et celles qui lui sont fournies et qu'ils décryptent au cours du déroulement de l'interaction. C'est ce qu'on a l'habitude d'appeler les « indices de contextualisation » (GUMPERZ). En effet, CHARAUDEAU appelle « circonstances de discours » cet ensemble de savoirs supposés qui circulent entre les protagonistes mais qui ne sont pas nécessairement comme il l'affirme « partagés ».

Les indices de contextualisation constituent l'ensemble des éléments appréhendables lors de l'interaction, et qui assurent aux partis en présence des informations pertinentes sur les différents paramètres constitutifs du contexte. Il peut s'agir de données immédiatement perceptibles dans l'environnement physique, ou qui sont fournies par le « texte conversationnel » lui-même au fur et à mesure qu'il se construit. Ceci pourra entraîner certaines confusions entre données contextuelles qui se localisent dans le contexte et indices de contextualisation qui fournissent des informations sur le contexte et peuvent être de nature textuelle ou contextuelle.

Généralement, les interactions verbales sont construites et interprétées grâce à un ensemble de règles qui s'appliquent dans un contexte donné : on parle de cadre communicatif déterminant les éléments constitutifs du contexte de l'énoncé c.à.d. son contexte extralinguistique. Pour bien comprendre ce qui est dit, il faut donc comprendre le contexte dans lequel cette parole a été émise : « *The key of understanding language in context is to start, not with language, but with context* ». (CAZDEN et al., 1972 : xix)

Ce cadre communicatif regroupe en fait plusieurs éléments : le cadre spatio-temporel ; le but, divisé en but global (générique) et buts ponctuels (correspondant à chaque acte de langage particulier) ; le cadre participatif (regroupant les participants), suivant le nombre et la nature des participants, et prenant en considération les caractéristiques individuelles et leurs relations mutuelles.

En effet, il importe surtout de savoir que

« tant que les sujets communiquent, ils continuent de produire, en même temps que leurs messages, des définitions de la situation. Dès lors qu'ils ne pourraient plus s'entendre sur la situation qu'ils construisent la communication deviendrait impossible »(VION, 1992 : 104).

Le contexte n'est pas donc uniquement un ensemble de données aussi hétérogène qu'entendu : c'est un objet soumis à un remodelage incessant au cours du déroulement de l'interaction et dont la propriété essentielle est donc le « caractère dynamique » et évolutif (VAN DIJK, 1977 : 191).

b- Règles conversationnelles

Pour définir encore ce que sont exactement les interactions verbales, on a recours à ce qu'on appelle « règles conversationnelles » : c'est justement parce que « *les conversations sont des rituels sociaux* ». Ces règles sont réparties en trois catégories et correspondent à trois niveaux.

Tout d'abord, les règles conversationnelles gèrent l'alternance des prises de parole et des répliques de chacun des participants lors d'un échange verbal. Elles permettent de répartir le temps de la prise de parole afin de garantir une sorte d'équilibre lors de la distribution des tours de parole, qui sont des unités formelles mais qui organisent en quelque sorte l'alternance des interventions des participants. Sur un niveau plus profond, ces règles contrôlent l'organisation structurale des interactions verbales qui se mettent en place lors de l'échange, et permettent de mettre en séquence les unités fonctionnelles comme les échanges réciproques et les interventions. Enfin, les règles gèrent surtout une dimension très complexe qui se rapporte à la construction de la relation interpersonnelle entre les participants aux échanges, et qui sont fonction du système de la politesse en vigueur.

Tout au long de sa vie, l'homme se construit en communiquant et communique tout en se socialisant, en intériorisant petit à petit les règles et les normes conversationnelles, ainsi qu'en acquérant les compétences et les capacités stratégiques pour ce faire. Robert VION voit la vie d'un individu comme

« des séries d'histoires interactionnelles particulières : dans bien des cas, converser, discuter, se disputer avec quelqu'un revient à poursuivre avec cette personne, par un épisode interactif déterminé, une histoire interactionnelle plus ou moins complexe. » (VAN DIJK, 1977 : 99-100)

Comme les conversations sont des objets complexes et fonctionnent à différents niveaux, les règles conversationnelles sont pourtant de nature très diverse. Certaines d'entre elles s'appliquent à tous

les types d'interactions, d'autres sont propres à tel ou tel genre particulier. Elles sont très fortement solidaires du contexte et varient selon les sociétés et les cultures. Relativement souples, elles sont acquises progressivement dès la naissance mais sans faire l'objet d'un apprentissage systématique. C'est pourquoi, elles sont appliquées de manière inconsciente. L'analyse conversationnelle, elle, essaie d'étudier ces règles dans les échanges communicatifs afin de déchiffrer la partition invisible qui guide le comportement des interlocuteurs.

c- La relation interpersonnelle

Toute interaction verbale peut être considérée comme une suite d'événements dont l'ensemble constitue un « texte », résultat d'un effort collectif et dans un contexte déterminé. Mais une interaction, selon la définition de W. LABOV et D. FANSHEL, est « *une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication en face à face* ». (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 41)

La relation est généralement négociable, et d'ailleurs souvent négociée, entre les participants à l'interaction « *une situation discursive n'est pas une structure stable et permanente, mais se construit progressivement, se transforme avec le temps.* » (CARON, 1983 : 154) Comme dans le jeu, « *chaque « coup » (chaque acte d'énonciation) instaure une situation précédente* » (CARON : *ibid.*) : les comportements conversationnels (comme l'usage du tutoiement, ou la production d'un ordre) peuvent certes refléter certaines relations existant *apriori* entre les interlocuteurs, ils peuvent aussi les confirmer, les contester, voire les constituer ou les inverser. E. LHOTE insiste sur « *la présence de l'Autre aussi bien dans l'acte de production que dans celui de l'écoute* ». (1990 : 21-22)

Francis JACQUES porte le jugement suivant :

« Quoi qu'on en dise, la relation interlocutive est la grande absente de la pragmatique du discours d'AUSTIN(...) C'est en effet un des scandales intellectuels de la pragmatique que l'analyse des speech acts s'est développée indépendamment d'une théorie bien fondée de l'interaction verbale. » (1985 : 24)

Il convient selon l'auteur de substituer, à la conception classique, une conception résolument interactive de ces « speech acts » :

« l'occurrence des actes de langage en situation interlocutive en fait des interactes de langage, comme elle fait des locuteurs des interlocuteurs, c'est-à-dire des interactants par le discours » (JACQUES, 1979 : 203)

Dès le moment où nous nous trouvons dans une situation d'interaction, nous sommes, selon E. GOFFMAN (1988), sous le contrôle des uns et des autres. M. BAKHTINE met en valeur le travail d'interlocution, en insistant sur le rôle de tous les participants dans le processus d'interaction :

« Aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe dans laquelle il a surgi » (BAKHTINE & TODOROV, 1981 : 50).

Donc, l'énoncé ne pourra être défini ou compris sans être considéré dans la situation de communication dans laquelle il a été produit. Ceci montre l'importance du contexte et des éléments de l'interaction dans la définition du sens et du but d'un énoncé.

Tout au long du déroulement de l'interaction, les participants sont amenés à accomplir un certain nombre d'actes, verbaux et non verbaux. Un trait essentiel de l'interaction sociale, c'est qu'elle est avant tout une négociation des faces entre les participants (GOFFMAN, 1973) : le besoin mutuel d'approbation sociale et la conscience réciproque de ce besoin conduisent les interlocuteurs à coopérer de façon à augmenter la valeur sociale des partenaires tout en faisant en sorte d'augmenter la leur ; ils comptent les uns sur les autres pour protéger leur image publique réciproque.

Selon les ethnométhodologues, l'interaction est un lieu où s'édifient le social, les représentations et les rapports de place. Ce point de vue correspond à l'idée selon laquelle tout comportement modifie les données de l'interaction. Il en résulte donc que l'interaction devient un espace où tout se négocie :

« L'interaction est donc bien l'endroit où se construisent et se confirment des images mais aussi où elles se défont. Le réel se construit donc dans la symbolique des actions quotidiennes, dans la verbalisation et la circulation des valeurs et des représentations. » (VION, 1992: 76)

Cette négociation des faces se base essentiellement sur les règles de l'échange social : un va-et-vient s'effectue régulièrement entre les interactants. La notion de face existe dans toutes les sociétés, mais elle connaît des spécificités culturelles. Tout contact social impose un problème de face, mais chaque culture peut percevoir le contenu de la face à sa façon, ainsi que les moyens de l'assurer. Si la face repose sur un système de valeurs sociales positives, les différentes communautés se distinguent dans la priorité qu'elles accordent à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres.

1.4. Les contraintes de la communication

L'interlocuteur doit en principe produire un énoncé en réponse afin de confirmer la compréhension de l'énoncé produit par l'autre interlocuteur. Si non, la communication se bloque et les interactants se trouvent en situation de suspens tant qu'il n'y a pas de retour de la part du deuxième interactant.

Les difficultés qui entravent le succès de la communication sont plurielles et la possibilité que le sens de l'énoncé soit co-construit par les interactants n'est pas aussi simple qu'elle paraît. La différence de rôles, statuts sociaux et places des acteurs sont bien des facteurs qui pourraient gêner le processus de communication et de créer, en absence de toute identification, des malentendus, conflits et incrédibilité, l'identité situationnelle du locuteur étant facilement identifiable dans l'énonciation.

Il est vrai que les individus dans une communauté commune partagent des codes dans l'interprétation des choses. Mais, chaque individu en communiquant, met en place son propre système de fonctionnement ou son filtre personnel, il a sa propre vision du monde et des autres individus ainsi que de sa communauté, et c'est bien un filtre personnel parce qu'il est fonction de sa propre construction psychique et de son expérience.

C'est ainsi que l'individu découpe le monde extralinguistique qui l'entoure à sa façon, et il le voit et le désigne à sa façon aussi. Il a son propre système de valeurs, croyances et jugements qui est souvent la projection de celui de sa société et qui refuse -ou met en question- la façon d'autrui de voir les choses. Il a surtout sa logique de raisonnement et de pensée qui le distingue de tout autre individu et qui fait que son opinion soit une opinion singulière.

Ce filtre personnel est dû à une éducation parentale et familiale propre à chacun et à un environnement socioculturel : les conventions de la société dans laquelle chaque individu vit, son (ou ses) expérience(s), métier, histoire personnelle, le contexte historique et géographique dans lesquels il se trouve, son âge et son sexe, sa religion etc. Ainsi, chacun est influencé par un certain nombre de facteurs personnels qui affectent sa façon de voir les choses ainsi que sa manière de coder et/ou de décoder le message émis dans un aller-retour permanent, ce qui aura des répercussions importantes sur la communication entre eux.

Généralement, il existe dans chaque message verbal deux éléments qui forment le dit et le non dit. La première partie, le dit, est constituée par les paroles et les faits qu'elles expriment explicitement. La deuxième partie comportant les sentiments et constituant le non-dit est composée de tout ce qui

est suggéré ou sous-entendu implicitement par un énoncé sans être nécessairement exprimé par l'énoncé. C'est le vécu face à des faits, ce qui est senti ou ressenti dans chaque énoncé. C'est concrètement l'impression qu'on a à l'écoute de l'énoncé produit. Comme l'effet du dit/non dit se rapporte à la place des sentiments et des impressions qui forment une partie inhérente à la psychologie de l'être humain, ceci pourrait donc influencer la communication.

En outre, la connotation des mots est problématique dans une situation de communication précise. Tout mot, terme ou expression revêt un sens particulier aux yeux de chaque personne parce que le sens provient de l'expérience même qui confère aux mots leur signification et leur valeur. Le mot « électricité » me donne des frissons alors qu'il passe indifférent pour les autres et ainsi de suite. C'est ainsi que les mots ne sont pas perçus de la même manière par tout le monde. Chacun a sa façon de découper le monde extralinguistique et chacun lui donne des valeurs qui lui conviennent. Les expériences vécues par les interactants colorent chaque mot qu'ils utilisent avec des différences plus ou moins importantes. Ils ne possèdent pas tous le même bagage linguistique ni le même vocabulaire. Ils n'ont pas non plus la même fascination des mots, ni les mêmes choix linguistiques ou rhétoriques, ce qui fait qu'ils ne parlent jamais de la même façon ni ne désignent par les mêmes mots les mêmes concepts.

Ce n'est pas sans avantages : si non, ils auraient tous les mêmes opinions dans tous les sujets, et on ne peut oublier que la diversité est toujours source de richesse. La différence des sens de mots dans n'importe quelle communication en cours conduit à des accords et/ou désaccords, des ressemblances aussi bien que des différences, toujours en fonction du vécu personnel, des expériences et des contextes auxquels on se réfère le plus souvent.

Si l'on veut aborder la question de langue et de communication, nous remarquons que non seulement le pouvoir de la langue est ambigu, mais que plus encore, la langue elle-même est ambiguë en tant qu'outil de communication. Le plus souvent, la production verbale dissimule la véritable intention du discours. Et c'est de là que provient sa première ambiguïté.

Certes, la langue est l'outil incontestable qui a porté, à perfection, le mensonge et qui a développé tous les réseaux de l'hypocrisie sociale, ce qui détermine et caractérise les relations humaines. Instrument de simulation et de dissimulation, c'est de cette façon qu'on la caractérise généralement. On est mené au piège qui veut qu'on croie toujours que ce qui est dit est vrai : on ne s'interroge point sur les choses racontées, et du coup tout ce qui est adéquation entre intention de parole et réalisation du discours est de l'ordre de l'imaginaire et de l'illusoire.

Ce qui rend encore la langue ambiguë, c'est que même si le lexique ne se rapporte pas à un simple phénomène d'étiquetage, au moins nous ne plaçons pas tous les mêmes concepts sous les mêmes termes. Parfois, c'est parce que nous utilisons des mots à effet connotatif qui décrivent et évoquent des concepts différents, et dans d'autres cas, ce sont les systèmes de valeurs référentielles qui sont en cause. En effet, un nombre considérable de malentendus est dû à des éléments autres que le vocabulaire : les variations rythmiques, intonatives, et même kinésiques entre langue maternelle et langue étrangère peuvent entraîner des risques de malentendus. C'est surtout dans des situations exolingues que les malentendus peuvent se produire surtout à cause des différences informulées dans les structures linguistiques exprimant par exemple le temps ou les relations humaines. HALL (1971), lui, parle des malentendus générés par les structures exprimant même l'espace.

Sylvie BOUSQUET (1996) trouve, dans une étude sur les malentendus basée sur le corpus des interactions verbales des élèves chinois dans une situation exolingue, qu'il existe trois catégories pour les origines des malentendus : les origines linguistiques, discursives et socio-culturelles. La culture d'origine de l'enseignant peut donc être déterminante dans l'approche des malentendus en situation exolingue, parce qu'il pourrait analyser et interpréter ce qu'il entend selon son propre filtre acoustique et culturel. C. DE HÉRÉDIA souligne que « *chacun sélectionne une forme compatible avec l'anticipation du sens qu'il projette dans l'échange* » (1986 : 52). Chaque interactant aperçoit la situation en fonction du contexte et de ses attentes personnelles. L'enseignant, tout comme le chercheur, et malgré toutes ses précautions, pourrait lui aussi être le jouet de ses propres hypothèses !

Les interactants utilisent des termes sans forcément réfléchir à l'adéquation de leur emploi à la situation de communication, et il n'est pas rare que le mot utilisé vienne contredire ce qu'ils ont voulu exprimer initialement. Mais les conséquences de ce fait ne se voient que dans un second temps. Au lieu de se retrouver d'accord sur le discours entamé et son contenu, le locuteur s'aperçoit que la communication ne marche plus parce que l'autre locuteur a dû comprendre les mots de façon différente.

Il existe donc des facteurs extralinguistiques qui influencent l'interprétation des interactants et surtout l'image que se fait chaque interactant de la situation à tout moment de l'interaction. R.C. SCHANK et R.P. ABELSON (1977) appellent ce niveau d'analyse le « script » de la situation. La situation de classe, qui possède un rituel prévisible, est dite stéréotypée. Chaque interactant a conscience du contrat didactique, de ses droits et de ses devoirs. Toutefois, dans le cadre d'une

interaction exolingue, chaque culture peut avoir son script de la situation enseignement / apprentissage. En outre, la pratique du jeu de rôle prive la communication de ses repères « scolaires ».

Les mots sont dotés d'un pouvoir double : celui de la représentation et celui de l'évocation. En d'autres termes, il y a ce qu'un terme représente comme réalité référente et ce qu'il évoque du point de vue sentiments et impressions. C'est à ces deux dimensions de représentation et d'évocation que correspondent respectivement les deux notions de dénotation et de connotation (KERBRAT-ORECCHIONI, 1977).

Le sens dénoté est celui qu'on trouve dans les dictionnaires. Il s'agit du sens réel du mot, du sens conventionnel si l'on peut bien utiliser ce terme, et qui est compris et connu par tous les utilisateurs d'une langue donnée. En d'autres termes, la dénotation correspond à la définition exacte du mot, une définition explicite et objective. La dénotation correspond donc à la relation simple et précise qui existe entre le mot et sa définition, telle qu'elle est connue par les pratiquants de la même langue.

La connotation confère au texte, en plus de la dénotation, du sens, des images, des suggestions... La connotation regroupe, elle, l'ensemble des impressions, suggestions, évocations que le mot pourrait véhiculer dans un contexte précis. Les connotations qui s'attachent au vocabulaire sont nombreuses et se répartissent en trois types : affectives, socioculturelles et littéraires.

En effet, les connotations affectives désignent les termes qui engendrent d'abord un état affectif avant même que l'intelligence ne les analyse et n'en dégage les éléments définitionnels. Dans le cas des connotations dites affectives, la personne qui émet un énoncé et qui veut communiquer essaie en fait de traduire non seulement sa pensée mais aussi ses sentiments et ses émotions. Dans le cas des connotations socioculturelles, il s'agit de mots et de termes qui conservent non seulement des charges affectives mais aussi sont porteurs de certaines réminiscences ou souvenirs liés à la personne qui parle.

Le mot véhicule ainsi des souvenirs et évoque des expériences personnelles que l'on ne partage avec personne. C'est ce que l'individu voit seul à travers les mots qu'il utilise. Les mots peuvent des fois désigner des expériences collectives vécues par un groupe d'individus et c'est ce type de vécu qui est mis en relief dans les connotations socioculturelles. Les connotations littéraires se rapportent à des images de rhétorique et désignent des références connues par les auteurs et liées au

monde de la littérature. Pour simplifier, nous disons que c'est le cas des expressions qu'on utilise pour faire allusion à des emplois spécifiques au monde de la littérature et qui, en dehors de la littérature, n'ont pas vraiment de valeurs ou de sens. D'où le problème que le vocabulaire pose lors de la communication et d'où aussi l'impression d'une « ambiguïté de langue ».

Bref, la connotation se rapporte au contexte, aux références culturelles mobilisées, aux registres et niveaux de langues, ainsi qu'à l'éducation et au niveau intellectuel du locuteur. Bref, elle s'attache aux sens implicites que le mot pourrait avoir dans des contextes précis, et c'est pourquoi, elle est difficile à cerner et à assimiler. Mais la dénotation est attachée au sens premier et aux significations explicites du mot.

L'existence de la dénotation et de la connotation montre jusqu'à quel moment on reste encore emprisonné par les systèmes de valeurs référentielles qui le dirigent au moment même où l'on le nie. C'est cette existence même qui se trouve cause de toute confusion inconsciente dans la communication et l'impossibilité de se passer de tout un système de valeurs référentielles.

Lors de la communication, ce que les interlocuteurs produisent sont généralement des idées et des énoncés relatifs à la nature du référent, et en même temps, ils expriment des attitudes et des opinions psychiques ou morales vis-à-vis de ce qu'ils énoncent. Le recours à telle ou telle expression, l'emploi de certains termes ou mots, les sonorités ou les procédés stylistiques, la structure ou la tournure de la phrase qui se fait d'une façon particulière, tout dans la parole des interlocuteurs avoue et souligne leur engagement dans le discours et reflète en même temps leurs positions ou tendances sociales, réflexions ou sentiments profonds. Ainsi, si les mots que nous utilisons révèlent des réalités, ils en cachent autant. C'est là qu'on remarque le pouvoir des mots et leur effet dans la communication.

Tout message passant d'une personne à une autre se transforme. Il est pratiquement impossible de répéter le même énoncé même par la personne qui l'a produit exactement de la même manière. Dans le fonctionnement humain, aucune information ne se transmet sans déformation et c'est une dimension naturelle du langage humain.

Toute information transmise est d'ailleurs soumise à une marge de déformation et de transformation qui ne doit pas être importante pour ne pas dévier le sens de la communication. Ceci se traduit par des substitutions lexicales, des omissions ou des ajouts de termes, des reformulations, des interprétations ou commentaires personnels etc. Selon ROULET (1991), les opérations de

reformulation sont conçues comme un des différents types de fonction interactive qui peuvent intervenir entre les énoncés. La fonction interactive de reformulation se distingue des autres fonctions interactives (rituelles, thématiques, argumentatives, spatio-temporelles) et, en particulier, de celle d'argumentation : elle permet d'opérer un changement de perspective énonciative. Suite à une première activité discursive, autonome, s'ajoute une deuxième qui vient subordonner rétroactivement le mouvement discursif antécédent.

La reformulation se définit comme une opération de retour sur un segment antérieur du discours situé dans une même interaction : en contexte didactique, c'est ce qu'on appelle l'événement « cours » (BOUCHARD, 2005 : 69). C. KERBRAT-ORECCHIONI considère l'événement « cours » comme une unité qui appartient à ce rang : il rassemble en effet « *un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.* » (1990 : 216). Sur le plan fonctionnel, les reformulations rencontrées peuvent être ratificatives, altératrices, réparatrices etc. Sur le plan formel, elles peuvent le plus souvent être décrites en relation avec les notions de répétition, d'insertion, de suppression et de commutation.

Le locuteur utilise des marqueurs au milieu d'un enchaînement des activités langagières telles que la demande d'une réaction sonore, la reformulation (De GAULMYN, 1987). et la formulation en tant que dispositif d'ajustement afin de gérer un dialogue en orientant son interlocuteur à suivre ce qu'il souhaite extérioriser et également à construire ensemble le dialogue.

Les dysfonctionnements dans les discours co-construits par les interactants sont donc fréquents, et les causes sont diverses : soit elles tiennent à l'acte de l'émission lui-même (émission trop rapide, voix inaudible, accent bizarre ou inhabituel pour le récepteur, absence de cohérence dans le message émis, mauvaise maîtrise de la langue ou de ses structures syntaxiques etc.), soit elles se rapportent à l'état du récepteur lui-même : distraction, manque d'attention, interprétation au moment même de l'émission, intervention de ses expériences personnelles qui lui semblent plus véridiques ou plus fortes que celles de l'énoncé, effort important pour pouvoir comprendre l'énoncé, sujet inintéressant pour le récepteur, attardement aux détails qu'au tout, ou au contraire omission des détails importants etc.

1.4.1. Stéréotypes

Une communication est un processus ou une activité qui se met en place spontanément, mais il est vrai aussi que les préjugés et les clichés que les interactants ont de tout existent longtemps avant

que le moment de cette communication vienne. Des idées préconstruites sur des sujets précis viennent à l'esprit avant même de les entamer, ou sur des personnes avant de les croiser, des scénarios pré bâtis pour des situations précises ou des milieux connus avant de s'y trouver ... Le concept de « stéréotype » apparaît dans le domaine des sciences sociales avec le développement de la théorie des opinions. Walter LIPPMAN utilisa, en 1922, le terme de stéréotype pour rendre compte du caractère à la fois condensé, schématisé et simplifié des opinions qui ont cours dans le public. Il expliquait d'abord ce phénomène par la nécessité d'économie, qui pousse l'individu à penser par stéréotypes pour éviter d'avoir à réfléchir à chaque aspect de la réalité. Mais, plus profondément, il le liait à la nature même des opinions; celle-ci est avant tout verbale, ce qui le menait à conclure que l'homme ne juge pas en fonction des choses mais des représentations qu'il a de ces choses, et il écrivait: *«On nous a parlé du monde avant de nous le laisser voir. Nous imaginons avant d'expérimenter. Et ces préconceptions commandent le processus de la perception.»* Dans sa *Théorie Des opinions*, Jean STÆTZEL précise que le fort effet des stéréotypes tient à ce qu'ils sont comme les clichés, les symboles ou les slogans, les *«significations elles-mêmes»*, c'est-à-dire quelque chose d'immédiatement communicable et assimilé par les individus. Le stéréotype est ainsi considéré comme un élément de la structure des représentations: il ne prend toute sa signification que s'il est rapporté à sa composante individuelle et aux coordonnées sociales.

« La stéréotypie désigne un état de simplification des dimensions des stimuli, d'immédiateté de la réaction et, parfois, de rigidité. À un autre niveau, plus fréquentiel, cette notion exprime le degré de généralité d'une opinion, d'acceptation ou de rejet d'une représentation, d'un groupe ou d'une personne. La fonction de la répétition des associations qui contribue à l'établissement du stéréotype, l'orientation polarisée qu'elle engendre imposent le parallélisme avec la propagande » (MOSCOVICI, 1976 : 33).

Le stéréotype déclare ainsi les perceptions identitaires et l'union des groupes. Il donne des éléments de lecture, par la comparaison et l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes. L'important n'est ainsi pas de décider si le stéréotype est “ vrai ”, mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont il influence les relations entre les groupes ou même l'apprentissage des langues utilisées par ces groupes (voir pour exemple CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE 1993, MULLER 1998, PERREFORT 1996 et 1997, METTELLO DE SEIXAS 2000, etc.).

Les stéréotypes reconnaissent des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui agissent dans la mémoire commune, et que choisissent certains groupes. Le degré d'adhésion et

de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage.

Les stéréotypes sont les éléments qui incitent à l'action et donnent la solution ultime. On ne discute pas, on agit. Dans le cas des stéréotypes, les affirmations possèdent une intensité extrême dans l'analyse des attitudes qui peut nous servir d'indicateur du stéréotype. Cependant il n'est pas question ici d'affirmer que les stéréotypes se caractérisent seulement par une intensité extrême, mais que celle-ci est un bon indicateur d'un discours stéréotypé.

1.4.2. Le préjugé

Nous définissons le préjugé comme étant un jugement positif ou négatif formulé par anticipation et sans examen préalable en fonction d'une personne et d'une classe. Le préjugé attend donc des biais et des attentes spécifiques. Les stéréotypes se distinguent des préjugés par le fait qu'ils visent des groupes alors que les préjugés s'adressent aux individus. De façon générale, les préjugés sont considérés comme manifestants de la part de la personne qui les exprime, une position différenciatrice qui peut s'accompagner de dépréciation voire d'hostilités ou au contraire de possibilité par rapport à la personne visée. Dans le langage courant, le préjugé est associé à un côté négatif.

Les préjugés préexistent dans l'opinion publique avant que l'individu ne les adopte. FREUD dit qu'on a des motivations hostiles et il parle plus précisément de profils psychologiques particuliers des personnes. L'hostilité est due à une situation frustrante qui sera orientée avec les préjugés vers les cibles de ceux-ci. Il explique que lorsque l'on a des préjugés et donc si on vise autrui lors d'une situation frustrante, c'est que l'on est capable d'exprimer sa frustration et de se décharger autrement.

Les préjugés proviennent donc d'une certaine idéologie. Ils ne relèvent pas simplement d'une affectivité agressive, c'est un véritable phénomène sociologique puisque à partir du moment où un préjugé est véhiculé dans un groupe, il va assurer une fonction d'accommodation par rapport à la société. Pour changer un préjugé ou le faire disparaître, il faut le déraciner dans l'ensemble des changements psycho sociaux qui ont permis son émergence.

A partir des années 60, le thème général de la perception sociale des stéréotypes et des préjugés s'est élargi à la notion des représentations sociales, ce qui permet d'éviter l'aspect polémique lié

notamment aux préjugés (négatifs). On quitte donc l'aspect négatif associé aux notions de croyance, de stéréotypes et de préjugés pour avoir un aspect plus neutre avec le thème de représentations. La notion de représentation a été introduite en psychologie sociale par MOSCOVICI en 1961, qui explique que c'est une forme particulière de connaissances qui interviennent dans l'orientation des conduites des rapports sociaux (inter personnel et inter groupe). Ces connaissances se reflètent aussi dans la langue et entraînent quelques fois l'échec de la communication, désorientée à cause de représentations négatives déjà faites.

Avec de préjugés chaque fois que les interactants se trouvent dans une situation de communication, la réussite d'un tel processus ne peut pas être garantie. Pire encore, le locuteur tend à généraliser et à appliquer ce qu'il pense d'une personne sur toute une catégorie sociale, sur des régions, des temps et des lieux. Il ne verra plus dans l'autre que ce qu'il veut voir, et ceci l'arrange beaucoup : il croit connaître cet autre mais en vérité il ne connaît de lui que ce qu'il veut bien croire et connaître. Les préjugés et les clichés donnent lieu à des jugements de valeur que les interactants portent sur tout ce qui les entoure et ce qu'ils croient savoir.

Nous avons énuméré ci-dessus quelques difficultés qui entravent la réussite du processus de la communication, sans que cette énumération soit exhaustive. Certes, il existe un nombre énorme de facteurs qui peuvent influencer cette activité mais nous avons mentionné ceux que les interactants rencontrent le plus souvent dans leur vie de tous les jours. Nous remarquons par là que le processus de la communication n'est pas sans risques et sans contraintes et sa réussite dépend d'un nombre considérable de facteurs et d'éléments.

1.5. La communication verbale en classe de langue

1.5.1. Un paradoxe ?

Après l'intérêt porté au concept de transposition didactique de CHEVILLARD qui correspondait à une centration essentiellement tournée vers les objets à enseigner et enseignés, la didactique de langues a connu une nouvelle étape en s'intéressant aux pratiques enseignantes et à ce qui se passe en classe de langue. Depuis les années 90, il y a eu un grand nombre de recherches didactiques centrées sur le rôle des interactions verbales dans la construction des apprentissages au sein de la

classe. Depuis, l'intérêt pour le thème n'a pas faibli apparemment, en témoignent les publications nombreuses.⁸

L'individu parle et écrit toujours dans un but. La possibilité d'atteindre ce but dépend pour une large part de l'organisation que l'on donne aux informations à transmettre et de la capacité du locuteur à saisir les informations qui lui viennent de l'extérieur. Autrement dit, plusieurs éléments coexistent dans un discours. Les participants à l'échange communicatif doivent interpréter tous les aspects des énoncés produits par les autres participants et fournir leur propre contribution au processus de négociation du sens. C'est cela qui veut dire : être capable de produire un discours.

Cette capacité nécessite beaucoup plus que la connaissance des règles « linguistiques », puisque le sens ne réside pas dans les mots isolés. Les mots ne sont utilisés, de manière conventionnelle ou non conventionnelle, que pour « matérialiser » le sens que les personnes impliquées dans le discours ont envie de transmettre. Comme le dit WIDDOWSON :

« Normalement, nous devons utiliser notre connaissance d'une langue en vue de buts communicatifs. Autrement dit, nous sommes appelés à produire des exemples d'utilisation de la langue : par là-même, nous ne donnons pas seulement forme au système abstrait du langage (avec des exemples d'usage possible), mais nous le concrétisons dans un comportement communicatif signifiant. »
(1978 : 3)

Cela veut dire qu'il ne suffit pas de connaître les structures linguistiques d'une langue pour dire que le locuteur est capable de communiquer dans cette langue. Il doit surtout avoir un but communicatif qui lui permet d'utiliser la langue dans une situation de communication bien précise et dans un but bien suffisamment défini.

L'analyse de ce comportement communicatif signifiant est devenue l'une des préoccupations majeures dans toutes les disciplines qui étudient la communication, surtout celle de la didactique des langues étrangères qui focalise son attention, non plus seulement sur le comportement verbal en classe de langue, mais aussi sur ce phénomène. L'école, la classe, est un lieu de parole, où les fonctions et les effets de la parole sont multidimensionnels. La communication orale en classe de langue se distingue clairement de la conversation ordinaire.

⁸ Voir, sur ces points, le numéro 70 de langue Française dirigé par M. VERDELHAN.BOURGAINE, *Communication et Enseignement*, 1986. Egalement : « *Sur les traces de la didactique de français oral : critique des parcours des deux dernières décennies de recherche*, » Rogier LAZURE, *Etudes de linguistique Appliquée*, N°84, Oct, 1991.

Parmi les nombreuses recherches ont été consacrées à la dynamique des interactions verbales, connues sous le nom d' « analyse conversationnelle », il nous paraît intéressant de signaler ici celle de COULTHARD (1977) qui a étudié les interactions en classe. Selon lui, la question essentielle est de savoir à quel point la conversation en classe de langue (ou conversation scolaire) est différente de la conversation naturelle. A ce moment seulement, il sera possible de se poser une seconde question : quel type d'environnement linguistique (naturel, structuré, etc.) est le plus favorable à l'apprentissage.

C'est à ce niveau qu'un paradoxe apparaît dans une classe de langue étrangère : généralement, la communication verbale qui s'y met en place n'est pas réelle dans le sens où elle se fait dans un espace où l'interaction vise la langue elle-même pour finalité ainsi que pour objet. Tout se passe comme si les échanges verbaux prétendaient se dérouler le plus normalement possible alors que ce n'est, en vérité, qu'un jeu de langage et d'expression. La communication y est ainsi limitée à sa seule dimension langagière (et plus exactement à l'apprentissage et le perfectionnement de la grammaire), et exige un travail minutieux sur l'encodage grammatical dans toutes ses singularités. Nous comprenons par là que savoir communiquer devient synonyme d'une maîtrise de toutes les structures grammaticales dont il faut faire un bon usage dans le discours entretenu. Or, cela contredit la conception d'origine de la communication qui nécessite un échange entre des interlocuteurs dans des buts sociaux ou autres.

La particularité de la classe de langue étrangère implique un type de communication totalement distinct de la conversation ordinaire, parce que la progression de l'interaction et le passage aux unités suivantes de la méthode, dépendent exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignant sur la séquence pédagogique qui précède, tandis que dans la conversation ordinaire les tours de parole s'emboîtent réciproquement les uns dans les autres. Il en résulte que le but formel des séquences de reformulation devient le but essentiel de la communication en classe de langue, au lieu de rester un but subordonné à la réalisation de buts externes pour la communication.

Si en classe de langue étrangère communiquer est pris dans le sens de maîtriser les structures grammaticales et de savoir les utiliser adéquatement selon l'objectif visé dans chaque situation de communication, c'est tout à fait le processus inverse qui se produit lors d'une communication réelle. L'enseignant cherche la réalisation du but de l'interaction, que les structures linguistiques et langagières viennent servir. Nous comprenons le paradoxe : comment maîtriser les structures grammaticales pour apprendre à communiquer alors que les apprenants doivent communiquer pour

apprendre la grammaire de la langue qu'ils apprennent ? C'est à ce stade qu'on voit le véritable problème : comment apprendre à communiquer en langue étrangère pour maîtriser finalement cette langue, et en même temps communiquer et apprendre à se forger la parole dans cette même langue ?

1.5.2. Les particularités de l'oral

Nous essayons dans ce qui suit d'explicitier les particularités de l'oral afin de comprendre l'importance du discours oral et de sa maîtrise et les raisons pour lesquelles, les enseignants insistent tant sur cette question de « savoir parler » :

1- Existence d'un contact direct entre les interlocuteurs : Généralement, lors d'un échange verbal, un contact auditif et/ou visuel s'établit (s'établissent) entre les différents interlocuteurs ce qui implique fortement le locuteur et le destinataire dans le discours (grâce à la manière et aux termes d'adresse, aux expressions phatiques, aux prises à témoin ou à partie, aux expériences communes etc.) Or, ceci n'est pas le cas à l'écrit où cette implication se réalise ordinairement à travers des voies plus discrètes, comme les présupposés ou les allusions qui mobilisent les savoirs partagés).

Le discours oral relève bien du "discours", au sens de BENVENISTE, c'est-à-dire qu'il est généralement plus personnel et plus riche en marques énonciatives que le discours écrit.

2- Importance du contexte d'actualisation pour l'énoncé : Certaines expressions peuvent se rencontrer dans un énoncé et dans plusieurs situations de communication. Le même énoncé pourra être compris différemment selon la situation dans laquelle il a été émis. Dans ce cas, l'interprétation s'avère critique si le contexte n'est pas bien identifié.

3- Correspondance entre planification et émission du discours : La spontanéité des paroles (fresh talk) ne mobilise pas les mêmes structures syntaxiques ou grammaticales que la mémorisation. GOFFMAN les oppose en effet parce que les énoncés produits dans ces deux cas ne sont pas de même nature. Le discours oral est un discours improvisé, spontané qui ne peut quasiment jamais être construit d'un seul coup : généralement, nous procédons progressivement et par retouche afin de finaliser l'énoncé. Comme il est impossible de maîtriser les organisations syntaxiques de grande taille à cause de la rapidité de l'élocution, le discours oral nécessite ainsi un grand soin. On ne peut que rarement modifier un discours après l'avoir prononcé. L'élaboration du discours se fait donc progressivement et éventuellement en revenant toujours sur ses pas et en l'adaptant. Ainsi, le locuteur doit prendre son temps, parce qu'il est difficile d'effacer la rature à l'oral et de substituer au « brouillon » délivré à autrui dans le discours oral, où se réalise « *le chantier de l'élaboration de la parole* » (BARBÉRIS, 1999 : 4).

1.5.3. Le « *discours en interaction* » et la co-construction du discours

Dans une classe de langue, le but final du processus d'enseignement/apprentissage est d'inciter les apprenants à entretenir un tel discours en interagissant pendant l'apprentissage, et à dépasser par là la seule dimension langagière de l'apprentissage de la langue étrangère pour inclure une autre dimension sociale.

Mais dans une classe de langue étrangère, l'enseignant essaie toujours de créer ou de simuler des situations pour favoriser la communication entre les apprenants, afin d'engendrer une maîtrise de la langue parlée ou du langage verbal. Dans cette perspective, l'apprentissage de la langue étrangère passe par le processus inverse de celui de la communication naturelle. En classe de langue, l'étudiant apprend les structures de la langue en formulant des messages et en communiquant par l'échange verbal ; dans une situation de communication naturelle, le locuteur fait l'inverse c.à.d. utilise les structures de la langue durant un échange verbal afin de communiquer et formuler des messages.

D'où la difficulté et, parfois, l'échec de la communication verbale en classe parce que l'apprenant et les enseignants se perdent dans les dédales de la maîtrise de la langue parlée en oubliant que l'essentiel avant tout, c'est de comprendre et de se faire comprendre.

C. KERBRAT-ORECCHIONI utilise l'expression de « *discours-en-interaction* », ou « *talk-in-interaction* » pour désigner « *le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif* » (2005 : 14). Le « discours-en-interaction », dont la conversation représente une forme particulière, se construit à l'oral, généralement en face à face ou par défaut à distance (présence morale du locuteur dans le discours). La conversation reste cependant une forme privilégiée dans les analyses de KERBRAT-ORECCHIONI et elle occupe une partie considérable dans son ouvrage.

Le discours en interaction résulte donc d'un travail coopératif bien ordonné : GOFFMAN affirme que « *le domaine de l'interaction est en fait peut-être plus ordonné que tout autre* » (1988 : 198). Même en absence de l'autre personne à qui le locuteur s'adresse, le « tu » exerce un contrôle permanent sur le discours du « je » parce que « *la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998 : 14).

La parole, comme activité, est loin d'être simplement une forme d'« expression de la pensée » ; c'est une pratique collective, où les différents participants mettent en œuvre un ensemble de procédés leur permettant d'assurer collectivement la gestion du discours produit.

Dans une situation donnée, les interactants supposent tous tacitement qu'il existe un partage de savoirs communs concernant le code linguistique, les usages sociaux, les savoirs quotidiens sur le monde, ce qui les pousse à activer dans leurs interprétations les mêmes portions pertinentes de ces savoirs. En d'autres termes, il existe une « réciprocité des perspectives » (SCHÜTZ, 1962 ; BANGE, 1992) qui permet à chacun d'anticiper les actions des partenaires et donc d'adapter ses propres actions en fonction des réactions qu'il prévoit. Dans la communication exolingue, ce partage des savoirs ne doit pas être présupposé ; il doit être constamment vérifié, et il faut surtout remédier en permanence aux obstacles de l'intercompréhension. Ainsi, on voit bien que la production du sens est un phénomène interactionnel, une *co-production*.

Cependant, que l'on parle d'« interaction » ou comme Norbert ELIAS (1991) l'appelle « interpénétration », le principe reste le même : dans un contexte précis, et à partir des représentations et d'attentes préalables, des personnes vont échanger du discours, et changer en échangeant. En effet, ELIAS parle « d'imbrication », c'est-à-dire que « *les hommes se modifient mutuellement dans et par la relation des uns et des autres, qu'ils se forment et se transforment perpétuellement dans cette relation* » (DUBAR, 1991 : 112). Ils vont devoir en permanence ajuster et adapter leur conduite (gestualité) aussi bien que leur parole au déroulement de l'interaction : des imprévus peuvent s'opposer au cheminement projeté et chambouler tout ce que la personne comptait dire.

Cette construction interactive du sens se base sur :

- l'hypothèse réciproque du respect du principe de coopération (GRICE, 1975)⁹ ;
- le principe de constance du sens (HÖRMANN, 1976) sur le maintien de l'hypothèse réciproque de respect du principe de coopération aussi longtemps qu'il est nécessaire pour qu'un sens puisse être reconstruit.

⁹ GRICE (1975) trouve que tout échange conversationnel entre un locuteur et un destinataire suppose un minimum d'entente ainsi qu'un minimum d'effort coopératif. L'échange entre les interlocuteurs ne se fait pas n'importe comment parce qu'il implique le respect d'un certain nombre de règles communes. La théorie de GRICE repose sur la conformité des contributions des interlocuteurs à la direction et au but exigés par l'échange qu'ils entretiennent et sur un principe de coopération qu'ils sont censés respecter. GRICE précise ce principe par quatre catégories de maximes dites « conversationnelles » : maximes de quantité, de qualité, de relation, et de manière. Le respect de ces maximes orientera l'interprétation des énoncés lors de l'échange verbal. Supposant que son interlocuteur est coopératif, le destinataire, doit ajouter des informations au contenu littéral d'un énoncé pour pouvoir comprendre ce que son interlocuteur veut dire.

Ainsi, les interlocuteurs ont recours à des mécanismes d'ajustements, d'adaptations et de réadaptations, et qui permettent aux improvisations collectives comme les conversations de se dérouler sans trop de heurts désignés par C. KERBRAT-ORECCHIONI comme « négociations (conversationnelles) » (2005 : 92). Cette notion est particulièrement appropriée pour décrire ce que manifeste l'interaction et à tous les niveaux et pour aborder la construction progressive et collective des conversations. C'est pourquoi c'est la notion de « négociation » qui va nous servir de base pour observer les différents aspects du fonctionnement du discours-en-interaction.

En effet, la construction des échanges verbaux et des conversations est gouvernée par des règles de nature distincte et culturellement variables. Certes, ces règles permettent de prévoir un certain avancement des échanges et une certaine organisation des propos échangés mais une fois appliquées, ces règles laissent en effet une marge d'improvisation plus ou moins importante. Converser ressemble donc à la construction d'un canevas où, petit à petit, une unité textuelle conversationnelle se construit. Mais il est clair aussi que cette unité qui se construit avec le temps et suivant les échanges alternatifs des participants est modifiée et elle ne ressemble point au début à ce qu'elle en deviendra vers la fin de l'échange¹⁰.

Pour la co-construction de l'interaction, les mécanismes de négociation jouent un rôle capital et en vérité les règles conversationnelles qui gouvernent ces mécanismes sont relativement floues ; or plus les règles conversationnelles sont floues, plus la négociation revêt un rôle primordial. Ainsi, la négociation peut apparaître à tout niveau de l'interaction. Tout est éventuellement sujet de négociation : le contrat de communication, le type d'échange dans lequel on s'engage, son scénario global, son organisation locale, l'alternance des tours de parole, les sujets de conversation, l'adéquation des signes produits, la signification des mots et des énoncés, les opinions émises de part et d'autre et les divers aspects de la relation interpersonnelle...

Ainsi, la négociation est indispensable aux interactions ; cela ne veut pas dire cependant que toute négociation est forcément réussie : certaines négociations aboutissent, d'autres échouent, et les conversations ne s'arrêtent pas mais elles continuent avec un rythme variable, paisible ou chaotique, selon les négociations et la nature des échanges.

¹⁰ « La conversation est en somme une partie de tennis qu'on joue avec une balle en pâte à modeler qui prend une forme nouvelle chaque fois qu'elle franchit le filet » : LODGE David, *Un tout petit monde*, Paris, Rivages, 1991, p. 46.

Certes, dans une conversation, tout bouge et tout change, et tout équilibre établi avec le temps n'est en vérité que provisoire. Telle est donc la condition de la continuation d'une interaction, que la mort guette sur ses deux côtés : d'une part, le refus trop radical d'une négociation peut entraîner la fin subite de l'interaction. D'autre part, sa réussite trop idéale fait perdre à la communication son objectif, qu'est la différence, puisque l'échange présuppose la différence, et l'excès de l'approbation¹¹ ne mène qu'au silence.

1.6. L'interaction didactique

Francine CICUREL définit l'interaction didactique comme « *un dialogue finalisé dont le début est l'apprentissage* » (1993 : 95). Ainsi, les échanges verbaux qui s'y construisent sont motivés par ce but (avec très peu d'exceptions) et qui vise à améliorer l'interlangue de l'apprenant et à faire évoluer sa compétence communicative, l'interlangue étant le stade intermédiaire dans lequel se situe la langue étrangère que l'apprenant cherche à s'approprier, au moment où il y fait ses premiers pas mais qu'il est encore loin de maîtriser. Les apprenants trouvent toujours nécessaire de rester distants de la langue qu'ils apprennent. La langue étrangère est l'objet même du dialogue qui s'établit.

Ainsi, nous relevons deux caractéristiques essentielles de l'interaction didactique :

- 1- La finalité externe de l'interaction ;
- 2- L'inégalité de la relation entre les participants, cœur de la communication en classe de langue étrangère, qui fait que les activités cherchant à reproduire des interactions naturelles de type conversationnel risquent d'échouer.

Tout d'abord il y a deux positions interactionnelles identifiables dans le discours didactique : celle de l'enseignante, et celle des étudiants. L'enseignant occupe une place dominante et tous les étudiants sont égaux, ayant les mêmes devoirs et responsabilités. Mais, par une « fiction » institutionnelle, chaque étudiant est considéré comme un « autre » locuteur pour son collègue, et avec cet « autre » il co-élabore un discours et le co-construit de sorte que, dans certaines situations et sous certaines conditions, il donne la réponse à cet autre au lieu de la donner à l'enseignant.

¹¹ CODLEANU Mioara et VLAD Monica. « *Les mécanismes de la négociation dans les interactions en français langue étrangère sur le chat.* », *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], N° 3. Perspectives croisées sur le dialogue, 31 juillet 2009. <http://www.revue-signes.info/document.php?id=1057> [Consulté le 15 juillet 2010].

Si l'interaction en classe ne ressemble pas à une conversation ordinaire, c'est parce que la parole de l'autre est reprise constamment et surtout parce que le rôle fictionnel des apprenants y est toujours négocié. Les changements énonciatifs et identitaires constitutifs de la communication didactique dans l'enseignement d'une langue en classe s'effectuent dans une certaine continuité discursive. Le rôle énonciatif donne lieu à une négociation relativement rapide et sans que cela ne semble rompre le rythme communicatif. CIGUREL traite la dimension fictionnelle du discours en classe de langue en même temps qu'elle parle d'une instabilité énonciative :

« Si on parle de fiction en classe de langue ou d'énonciation de fiction, ceci est à rapporter au cadre communicatif de l'enseignement d'une langue étrangère. Pour apprendre, il faut communiquer : or la communication ne s'établit pas de façon spontanée. On instaure donc, dans le vide originel de la classe de langue, des instruments à produire du discours, une 'machinerie langagière' ». ¹²

Dans une interaction en classe de langues, l'apprenant est face à deux tâches qu'il doit entretenir simultanément : parler en langue étrangère et de la langue étrangère. Et ce qui est beaucoup plus complexe dans ce cas-là, c'est qu'il faut à l'apprenant apprendre en même temps à parler et à négocier sa parole, au moment où il n'y a pas vraiment nécessité pour parler. Donc, dire pour rien dire, en langue étrangère et à propos de la langue étrangère, voilà une des questions devant lesquelles s'arrête l'enseignant. Que faire dans un tel cas ? Et comment franchir ce dédale ? Communiquer oralement (ou plus exactement converser) en classe de langue étrangère demeure-t-il un mythe ou peut-il se concrétiser en réalité ?

Malgré les contraintes qui contrôlent l'organisation de la conversation didactique dans la classe, le naturel, l'authentique ainsi que la spontanéité d'échanges ne seront pas absents. Ainsi, le discours didactique de l'enseignant comprend une dimension communicationnelle à ne pas négliger. Ce n'est pas que l'interaction en classe de langue étrangère n'a pas de but, mais au contraire, qu'il faut bien y introduire, en recourant à toute sorte de stratégies, tactiques ou astuces pédagogiques, une éventuelle multitude d'échanges langagiers qui n'ont pas la vocation de naître de façon spontanée et naturelle.

Les échanges verbaux en classe de langue étrangère ne correspondent pas vraiment à des actions réelles, ce qui s'explique par la relative stagnation de la communication didactique : en classe de langue, on parle pour parler et faire parler. En effet, F. CIGUREL (1994) trouve que :

¹² CIGUREL F., « *L'Instabilité énonciative en classe de langue* », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], N°4, 1996, mis en ligne le 26 août 2009. URL : <http://cediscor.revues.org/393> [consulté le 6 avril 2010]

« Étant donné que l'apprentissage-appropriation d'une langue requiert la production verbale des apprenants en langue cible, la thématisation du dialogue se fait aussi sur le dire des apprenants (corrections, reprises, reformulations) de telle sorte que le dialogue oscille entre une interaction rigide, où les positions et les discours sont pré-formatés et une interaction plus proche de la conversation ordinaire dans laquelle il y a une plus grande liberté de prise de parole. »

Donc, il s'agit de s'exercer dans la langue étrangère, de se corriger et d'améliorer sa réalisation personnelle de la langue à apprendre. L'enseignant, quant à lui, entretient dans ce processus d'enseignement/apprentissage, situé dès lors dans un cadre interactionnel, un rôle spécifique. La tâche interactionnelle qui lui est normalement dévolue le place dans un statut relativement supérieur aux apprenants. Ainsi, la possibilité d'interrompre leurs propos et de rediriger parfois le développement thématique et discursif de l'interaction, les intrusions métalinguistiques constituent, en somme, une importante prérogative. Chaque fois qu'il intervient, il rappelle son rôle interactionnel bien spécifique et il se tient en distance avec les autres participants sans que cela leur soit nécessairement menaçant, parce qu'ils acceptent ce contrat didactique et poursuivent l'objectif qu'ils (enseignant et apprenants) se sont fixés dès le début de l'apprentissage.

Comme il s'agit d'un dialogue finalisé ayant comme objectif l'apprentissage de la langue étrangère par les étudiants (contrairement à la conversation qui n'a pas forcément un but préétabli), et que la transmission doit se faire du locuteur savant (enseignant) à l'autre (étudiant), il y a donc prise en compte du destinataire récepteur du savoir. Cette prise en compte existe toujours dans une instance communicative, mais quand il s'agit de la transmission d'une langue, l'enseignant est obligé de mettre au centre de l'interaction les procédures par lesquelles il parvient à se faire comprendre de l'autre. Il s'agit toujours d'un échange dans lequel il y a un déphasage codique.

Une collaboration énonciative est donc observée entre les participants/interactants ayant des positions interactionnelles bien délimitées et précises, afin de produire un discours en co-construction : chaque interactant (enseignant et étudiant) reste soi en s'exprimant mais il devient aussi co-producteur et co-responsable du discours collectif échangé en classe de langue.

Guy BROUSSEAU a introduit le concept de « contrat didactique » en didactique des mathématiques en le définissant comme suit :

« Nous appelons contrat didactique l'ensemble des comportements spécifiques de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Ce contrat est donc ce qui détermine, explicitement pour une petite part mais surtout implicitement ce que chaque partenaire va avoir à gérer et dont il sera comptable devant l'autre. »
(1986 : 36)

C'est l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Donc, il ne s'agit pas d'un véritable contrat, parce qu'il s'agit d'implicite et de non négocié. C'est pourquoi, les intentions de

l'enseignant doivent être claires pour les étudiants. Lors des mises en œuvre de projets ou lors des activités de classe, l'attitude de l'enseignant est importante.

De plus, l'enseignant organise l'interaction et gère le cadre des échanges entre les participants. L'interaction didactique se caractérise par le fait que l'enseignant impose les structures des séquences didactiques sans les négocier avec les apprenants, parce que c'est à lui de voir s'il s'agit de les raccourcir ou de les rallonger en fonction de plusieurs variantes qui conditionnent l'apprentissage : le temps, le degré d'assimilation, la motivation, la sensibilisation au sujet, la diversification des structures linguistiques et morphosyntaxiques dans les énoncés, la dominante discursive étudiée etc. Par exemple, l'absence de motivation chez les étudiants ou la sensibilisation insuffisante de l'enseignant peuvent imposer à ce dernier la ré-exploitation du contenu d'une séquence pédagogique ou l'insistance sur des structures grammaticales et morphosyntaxiques. Le temps peut obliger l'enseignant également à raccourcir des cours, supprimer certaines activités ou en ajouter d'autres.

Nous pouvons conclure qu'il existe beaucoup de facteurs qui peuvent influencer l'interaction didactique et qui, des fois, l'orientent vers une certaine direction imprévue.

1.7. La classe de langue étrangère : deux types d'interaction

Les interactions en classe de langue étrangère sont complexes et hybrides : Violaine BIGOT¹³ l'affirme dans un article, paru en 1996 et publié dans le numéro 4 des *Carnets du Cediscor*. Proposant une analyse à partir d'un corpus recueilli dans un centre universitaire qui accueille des étudiants étrangers, BIGOT rappelle les principales caractéristiques de la conversation et étudie la façon de laquelle le professeur et les étudiants essaient de reproduire les conditions d'appropriation qui ressemblent à celles d'une situation de conversation naturelle. En se basant sur cette analyse, BIGOT conclut que

« l'interaction qui se développe n'est pas non plus semblable en tout point à une conversation naturelle telle qu'elle pourrait se développer hors de la classe. En effet, le cadre social interactif, marqué avant tout par le caractère didactique de la situation de communication, impose un certain nombre de contraintes, susceptibles de contrarier le développement d'une véritable conversation et auxquelles les participants parviennent difficilement à échapper. »

Jean PEYTARD explique qu'

¹³ BIGOT V., « *Converser En classe de langue : mythe ou réalité ?* », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], N°4, 1996, p.p. 33- 46, mis en ligne le 22 juillet 2009. URL : <http://cediscor.revues.org/362> [Consulté le 6 avril 2010]

« apprendre une langue ce n'est plus seulement apprendre à dominer une syntaxe et une sémantique, c'est savoir se situer dans le concret des messages, savoir affronter des situations diversifiées »(1978 :4).

F. CIGUREL rappelle que le discours de la classe est « *un puzzle constitué par les productions langagières des locuteurs, étroitement dépendantes les unes des autres* » (1984 : 50).

En effet, la classe de langue étrangère est le giron de deux types d'interactions qui sont l'interaction didactique et l'interaction conversationnelle, et qui se développent simultanément.

L'interaction didactique se fait entre l'enseignant et les apprenants ; ils conversent et discutent à propos de ce qui est l'objet de l'apprentissage : acquérir les compétences et les capacités qui leur permettent de maîtriser les différentes activités interactionnelles dans la langue étrangère. Dès lors, une interaction quasiment natif/non natif se met en route. Elle se développe entre l'enseignant (qui se rapproche le plus possible d'un locuteur natif) et les apprenants, et conserve toutes les caractéristiques didactiques de la conversation. L'enseignant est là pour répartir les tours de parole, initier des thèmes de discussion et de dialogue, modérer les interférences de la langue maternelle dans la langue étrangère en expliquant et en analysant les écarts entre les langues. Il est lui, et lui seul, responsable du respect des règles de la conversation, parce qu'il est en quelque sorte un locuteur savant, et un agent actif qui cherche à assurer le respect de la norme.

L'interaction conversationnelle, elle, se fait entre les apprenants eux-mêmes. Elle se développe dans un cadre de participation restreint aux apprenants et généralement en dehors de toute contribution de la part de l'enseignant. Cette interaction qui induit une conversation entre des apprenants tous non natifs est une expérience riche qui situe les participants tous au même niveau, manifestant un besoin vif de discuter ou de débattre sans contraintes. Comme révèle Gérard HARDIN (1990 : 60-61) « *on apprend des langues pour communiquer [et] on apprendrait à communiquer en communiquant.* »

Au fur et à mesure que les conversations deviennent chaudes, le profit de telle interaction langagière augmente, parce qu'elle permet aux participants de s'exprimer sans avoir à penser à leur engagement dans des discussions en langue étrangère dont ils ne connaissent pas les spécificités linguistiques, et parce qu'ils se situent au même niveau des autres interlocuteurs qui peuvent ou non maîtriser les structures langagières dont ils usent. Or, c'est juste cette occasion qui sécurise les participants en l'absence de toute intervention extérieure de la part de l'enseignant : ils parlent donc avant tout pour parler tout en respectant la consigne, mais après, ils s'y engagent vivement pour exprimer leurs points de vue qui peuvent ne pas coïncider avec ceux des autres, et éprouvent donc le besoin de se prouver capables de se défendre lors d'une telle conversation. Ils le font surtout en

fonction de leur objectif d'enseignement/apprentissage qui détermine leur présence en salle de cours.

Toutefois, l'interaction en classe de langue étrangère semble tiraillée entre deux extrêmes. D'une part, elle atteste d'un contact fictionnalisé¹⁴ avec la langue étrangère parce que le locuteur qui prend la parole dans la langue étrangère est un locuteur virtuel, potentiel et imaginaire en quelque sorte qui joue au locuteur natif sans qu'il le soit. D'autre part, elle témoigne de la rigidité des situations didactiques qui respectent une certaine ritualité, parce que les rôles y sont préalablement définis, le but des échanges est préfixé, et le cadre interactif¹⁵ est précisé par l'organisme institutionnel et ciblé dans la dimension effectivement dialogique de l'échange.

Mais si cette interaction langagière est tellement importante dans l'apprentissage de la langue étrangère, c'est qu'elle est une expérience riche et diversifiée. Les discours didactiques échangés lors des interactions verbales dans une classe de langue étrangère sont alimentés par diverses parcelles : métalinguistiques (qui se rapportent à la norme langagière), prescriptives (qui se rapportent à une position d'autorité exercée par l'institution), et personnelles (qui renvoient aux relations interpersonnelles des interactants et à leur vécu). La toile de fond qui alimente tous ces discours didactiques est un discours méthodologique imposé qui sous-tend l'interaction. L'enseignant est en lui-même un interactant, un locuteur quasi-natif mais un locuteur savant qui manipule les structures langagières habilement par le biais d'une grande gamme d'activités didactiques qui poussent les autres interactants (apprenants) à modifier leurs connaissances.

C'est derrière les dialogues censés être spontanés en classe que se cache un texte méthodologique dicté par l'institution et très habilement manipulé par l'enseignant d'une façon à ce qu'on exige le réemploi de certaines formes linguistiques et structures langagières tout en se dissimulant derrière un jeu de théâtralisation ou de simulation.

Prise dans une perspective interactionniste, la classe de langue est un type réel de communication où plusieurs interactants s'entendent et où les rôles peuvent s'échanger sur un plan inégalitaire. Dans ce cas le feed-back est multiple : paroles, gestes, mimiques... Dès lors l'apprenant n'est plus

¹⁴ C'est que le contact dans ce cas avec la langue étrangère est un contact imaginaire qui prétend se rapprocher le plus possible du naturel.

¹⁵ Robert VION définit cette notion et considère que «*le cadre interactif sera défini par le rapport de place dominant permettant d'associer l'échange à un type. Le cadre interactif définit l'interaction en tant que type* ». Ce rapport de place dans le cas d'enseignant/apprenant est de nature institutionnelle.

uniquement en situation d'apprentissage mais d'abord en situation de communication. A. GIACOMI et De HEREDIA (1986 : 16) trouvent que dans un échange exolingue, la communication réussit grâce à *un principe de coopération interactionnelle*.

KRASHEN estime que la classe peut être un lien important d'acquisition (et pas seulement d'apprentissage) d'une langue étrangère. D'abord parce que des activités et tâches communicatives sont susceptibles d'y donner lieu à des exercices où l'accent portera plus sur le sens que sur la forme et où des enjeux autres que la langagiers seront en cause¹⁶. Et comme le révèle WOLFSON cité par HYMES, la compétence communicative devient la pierre d'angle de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères/secondes. « *La compétence de communication* » [dit-il] *est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement.* » (1991 : 182)

Conclusion

Nous venons de traiter, dans ce chapitre, ce que nous avons appelé « univers de communication », c.à.d. tout ce qui se rapporte à la communication orale, verbale et non verbale. Nous avons aussi abordé des notions très importantes à l'étude de la communication telle que « interaction verbale », et « communication didactique et/ou pédagogique » et nous avons exposé les différentes théories et recherches qui en ont parlé depuis les années 90, et parfois avant cette date. Nous nous y intéressons dans le cadre de notre recherche qui vise à étudier la possibilité du recours au conte en tant que support pédagogique en situation de communication didactique, en classe de langue.

¹⁶ François WEISS explique qu'il existe des lignes de force méthodologiques qui vont déterminer le choix des procédures, des activités, des techniques et des exercices retenus pour atteindre le besoin, le désir et le plaisir de communiquer dans un cadre étroit : la classe de langue. De ces lignes nous citons :

a- Le travail de groupe : les élèves doivent pouvoir se mettre à deux, à trois, à quatre afin de créer une structure d'interaction sociale naturelle et pouvoir communiquer avec différents camarades-interlocuteurs.

b- Les exercices de simulation : il faut recourir aux techniques de simulation afin de proposer aux élèves une variété de situation dans lesquelles ils pourront se trouver et dans lesquelles ils seront obligés d'utiliser la langue étrangère. La classe de langue permet d'utiliser à bon escient les talents théâtraux des élèves : exercice de dramatisation, sketchs, jeu de rôle.

c- Les jeux et les exercices de créativité : permettront d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils les ont appris. (WEISS, 1984 : 49).

CHAPITRE 2

Spécificités de l'oral : la voix, la parole, le geste et l'échange

Introduction

« Et si on parlait de l'oral » ?¹⁷ Quand on cherche à enseigner ce qu'on appelle « oral » dans une classe de langue étrangère, on se heurte à une infinité d'interrogations : dans quel but, de quoi, comment, avec qui et quand parle t-on en classe de langue ? Qu'est ce qui est en jeu dans l'échange entre enseignants et apprenants ? Qu'est ce qui caractérise un dialogue ? Quel oral à enseigner ? Sous quelle forme ? Avec quel rapport à l'écrit ? Voilà quelques-unes des questions qu'on se pose chaque fois qu'on aborde le sujet de l'oral du point de vue de la didactique.

Pour répondre à ces questions il importe de revenir à la naissance de la parole et de comprendre pourquoi elle est essentielle à la faculté de langage, cet objet complexe du langage qui peut être observé de différents points de vue : sociologique, anthropologique, psychanalytique, linguistique, didactique etc.

2.1. Acquisition du langage : la voix et la parole

Comment fait l'être humain pour s'approprier la langue dans toute sa complexité à un moment où son développement cognitif n'est pas encore achevé ?

Parler de l'acquisition du langage, c'est en fait parler de la construction de la voix et de l'appropriation de la langue. Une constatation un peu surprenante mais tout à fait fondamentale est que l'humain commence à baigner dans la langue même avant la naissance. Il a été prouvé scientifiquement qu'à partir du quatrième mois de grossesse, le fœtus reçoit la voix maternelle et la décode grâce à la neurophysiologie de l'audition. Ainsi, le bébé commence à inscrire les

¹⁷ Nous faisons allusion à une conférence réalisée par le linguiste Evelio CABREJO PARRA (professeur de psychalinguistique et directeur-adjoint de l'UFR de linguistique à l'université de Paris VII, ainsi que le vice-président d'Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations « A.C.C.E.S. ») en janvier 2005 à l'université Orléans-Tours et dans le cadre du colloque « *L'oral, si on en parlait ?* »

informations liées à la voix maternelle et c'est ce qui lui permet plus tard de distinguer la voix de sa mère parmi toutes celles qui l'entourent. Même le langage paraverbal est très tôt développé en mesure d'identifier certaines intonations :

« Dès les premiers mois, l'enfant est capable de distinguer une intonation affectueuse d'un énoncé réprobatif » (DANNEQUIN, 1989 : 107).

Les phénomènes d'intersynchronisation comportementale apparaissent dès la naissance, et l'enfant peut dire « au revoir » en agitant la main avant de pouvoir le formuler en mots. Le linguiste Evelio CABREJO PARRA (2005) trouve que « *l'être humain sort du ventre maternel pour tomber dans le ventre de la langue.* » C'est que le bébé entre dès sa naissance dans le monde de sa langue maternelle et se trouve en contact direct avec cette langue, mais plus encore il se trouve en contact avec différentes voix. Apparemment, la multitude des voix différentes de celle de sa mère cause une sorte de « *sursaut psychique, une discrimination mentale qui met en action l'activité de penser* ». C'est ainsi qu'on se met à penser dès notre arrivée à ce monde et dès qu'on écoute les différentes voix des gens. Différentes voix signifient donc différentes langues pour les bébés. L'être humain passerait donc sa vie à accomplir des « discriminations mentales » dont la première est structurée par la lecture de la voix et du visage !

Les deux premiers moyens qui vont permettre à l'être humain de communiquer seraient donc la voix et le visage des personnes qui l'entourent. L'enfant passe de la grammaire du visage à la prosodie de la langue, mais surtout à l'intonation parce que cette musique de la langue et les mouvements du visage font écho et riment ensemble. C'est une sorte de double traduction du message véhiculé qu'on a tous apprise intuitivement. Même si l'enfant se trouve encore incapable de décoder les messages articulés par les gens qui l'entourent, il comprend soit par l'intonation des locuteurs soit par les positions de leurs visages le message à délivrer. Il n'est pas donc étonnant de savoir qu'aux trois premiers mois de sa vie, tout bébé dans toute culture apprend les traits acoustiques des voix qui l'entourent, ce qui lui permet de développer sa langue à lui, passant ainsi du cri au babil¹⁸.

¹⁸ Le babil est le langage primitif du bébé composé des premières syllabes acquises sous la forme de la duplication des syllabes, par ex. : ba, ba, ba, / ma, ma, ma.

L'enfant joue ainsi avec la longueur des syllabes et les répétitions. Au fur et à mesure qu'il grandit, il entre dans une sorte de temps « socialement organisé »¹⁹ : l'enfant commence à jouer avec les syllabes, longues ou courtes, ouvertes ou fermées, marquant ainsi une sorte d'identité sociale dans son babil lui-même. A partir du cinquième ou sixième mois, le babil même du bébé permet de définir la communauté linguistique à laquelle il appartient (HALLÉ, 2004 : 151-156).

Certaines recherches, comme celle de MANEVA (2001), sont un peu radicales : le babillage ne serait pas universel ou alors que très partiellement :

« Depuis le début des années 90, des travaux ont montré que le jeune enfant fait déjà des choix phonétiques et de structures syllabiques qui sont propres à la langue ambiante. Cette composante est observable dès l'âge de huit mois à l'aide de spectrographes qui enregistrent la prosodie des vocalisations, c'est-à-dire la durée, la fréquence, le rythme et l'intensité des sons produits ».

L'étude de MANEVA a permis de relever des caractéristiques différentes entre les babillages de bébés français, arabes, suédois, américains et cantonnais. Ainsi, un enfant français n'a pas certes le même babil qu'un enfant japonais du même âge. L'enfant français différencie en fait les syllabes longues ou courtes, parce que la langue française a une musique qui lui est particulière dans laquelle on joue avec le temps. Quoiqu'il soit ce qu'il dise, le locuteur s'installe toujours dans les syllabes qui marquent les frontières des mots ou des énoncés, sans oublier que la dernière syllabe de tout énoncé en français est forcément ascendante. Ainsi, tout être humain né dans un environnement francophone acquiert et capte dès la naissance les traits acoustiques et prosodiques qui segmentent cette espèce d'enchaînement oral et qui distinguent cette langue d'autres langues. Tout ceci se passe d'une façon similaire suivant la langue dans laquelle l'être humain prend naissance.

Donc, l'être humain commence à naviguer et à voyager dans la vie ainsi qu'il le fait en langue et en culture. Il joue avec la musique et la prosodie de la langue en intégrant la notion du temps à sa pensée. Ce concept qu'est le temps est indispensable à l'apprentissage de la langue parce qu'en fait tout énoncé verbal est constitué de séquences acoustiques qui se succèdent dans le temps suivant un ordre bien précis selon les mots qui constituent les énoncés.

¹⁹ L'expression signifie bien que la vie de l'être humain est une sorte de séquences temporelles qui s'enchaînent en fonction de l'identité sociale de la personne et de ses activités sociales. Voir sur ce point Evelio CABREJO PARRA, *op. cit.*

Admettons ceci, nous comprenons ainsi qu'il n'existe pas un seul temps dans la vie de l'être humain : à part le temps tel que nous le connaissons dans notre vie ordinaire, le temps de la physique, il existe un autre temps qui est évidemment celui de la culture. Dans cette perspective, le temps le plus marquant dans la vie de la personne est celui de l'oral qui lui permet d'entrer dans une culture singulière, la culture orale. Certes, la voix du bébé change avec le temps et progresse du simple babil en énoncés verbaux bien compréhensibles et cohérents en se façonnant suivant les traits prosodiques de la langue qu'il a apprise.

En 1975, BRUNER trouve que l'acquisition initiale dépend des interactions sociales répétées : les répétitions assurent l'accès aux règles phonologiques et grammaticales. Cette approche interactionniste, dont les principaux représentants sont BRUNER (1975), WALLON et VIGOTSKY (1999), intègre la notion de communication. Elle s'intéresse à la manière dont l'interaction entre l'enfant et son entourage constitue le moteur de l'acquisition du langage.

Vient ensuite la phase de transmission. Pour se forger la parole et la voix, il faut à l'être humain avoir déjà entendu celles des autres. Un rôle important est donc accordé à l'environnement dans le processus d'acquisition. Cet impact de l'environnement ne se réduit pas à une influence unidirectionnelle des adultes sur l'enfant. En fait, cette approche considère l'enfant et son environnement comme un système dynamique, où chacun des deux éléments agit sur l'autre. Au fur et à mesure que l'enfant grandit et progresse, les adultes lui fourniraient les expériences linguistiques dont il a besoin pour progresser. Ils complexifieraient donc progressivement son environnement linguistique.

Liliane HAEGEMAN (1992 : 157) pense que « *la compétence, i.e. le savoir linguistique tacite, est le même pour tous* ». Cependant,

« la performance, la mise en opération de ce savoir, varie considérablement d'un sujet à l'autre, et est en fonction de nombreux facteurs comme l'attention la fatigue, l'émotivité, la situation socioculturelle du locuteur, le type de conversation qu'il tient, ses compétences de rédaction, etc. »

« *La langue nous marque symboliquement* » (HAEGEMAN, 1992 : 157) : ce que dit l'interactant peut explicitement dire d'où il vient. La langue est en fait un élément qui révèle l'identité sociale de l'être humain ainsi que son identité culturelle et civilisationnelle. C'est que dans chacun de discours des interactants, des éléments linguistiques viennent s'infiltrer et montrer leur origine. Ainsi, un Québécois se distinguera, et ce depuis la naissance, d'un Français ou de quelqu'un né en Afrique, parce qu'il sera préalablement habitué à parler comme dans le pays de sa naissance et donc il

acquiert une certaine identité linguistique et sociale. Un Québécois ne saura donc jamais parler comme un Parisien parce qu'il aurait appris à reproduire la musique de la langue telle qu'il y a eu accès et ceci le marquera à vie. Les recherches et les études de MANEVA (2001) ont prouvé cette hypothèse à partir d'une analyse de l'enregistrement de productions du babillage de bébés québécois et français âgés de 10 à 21 mois :

« Chez les Français, les syllabes d'un même mot ont toutes la même durée, sauf la dernière, qui est allongée. Cette isochronie se manifeste dans le babillage vers l'âge de 14 mois. Toutefois, elle ne constitue pas une caractéristique du français québécois et on ne l'observe pas dans le babillage des bébés d'ici. »

L'auteur précise également que la structure rythmique du français québécois est plus complexe que celle du français standard. Ces résultats montrent que le nourrisson possède déjà une connaissance de la mélodie et de la prosodie de sa langue maternelle et qu'au cours de son apprentissage, le bébé écarte progressivement les sons et les caractéristiques sonores ne faisant pas partie de sa langue maternelle.

2.2. Apprentissage et transmission de l'oralité

On ne cesse de parler de la transmission de génération en génération de la parole, parce que la parole se transmet aussi de génération en génération, exactement comme le conte. Ainsi, la parole humaine se construit avec le temps et surtout grâce à la présence des autres dans la vie de la personne.

Ainsi le bébé commence son apprentissage et son acquisition de la langue maternelle en s'engageant tout entier dans ce processus : il crie, babille, imite les autres, s'écoute parler et émet des sons bizarres comme dans un essai de sa voix jusqu'à trouver la voix qui lui va le mieux. Dans ce processus cognitif, le bébé interagissant part donc à la recherche d'une parole qui lui convient le plus et qui exprime le mieux sa personnalité. C'est un moment de bien-être pour l'enfant qui commence à chercher sa parole, sa propre parole parce qu'il sait qu'il existera grâce à cette parole et à cette parole seule. Dans ce monde où l'individu ne peut exister que par le biais de sa parole, c'est également sa parole qui lui permet de « *s'affermir pour mieux s'affirmer* ».

En effet, quand il y a parole, il y a non seulement implication du verbal, mais aussi celle du paraverbal, c'est-à-dire des éléments prosodiques qui, « *durant l'émission vocale, se surajoutent à la chaîne phonique sans en épouser le découpage en phonèmes* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1977 : 58). Nous entendons par « éléments prosodiques » les phénomènes tels qu'intonation, accent

tonique, pauses, rythme, débit, etc. qui conditionnent la voix. BAKHTINE met l'accent sur l'importance des traits prosodiques dans la communication :

« Nous sommes très prompts à deviner le moindre changement, d'intonation, le plus léger chevauchement de voix dans le mot, pour nous essentiel, qu'un autre homme prononce dans le vie pratique. Il n'est pas... Une restriction, une échappatoire, une allusion, ou une sortie qui se dérobe à notre oreille, pas une que notre bouche elle-même ne connaisse. On s'étonnera d'autant plus qu'aujourd'hui encore rien de tout cela n'ait été estimé à sa juste valeur » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1977 : 65).

D'où l'importance de l'apprentissage de l'oralité et non pas de l'oral. Le terme oralité renferme non pas seulement la dimension acoustique de la langue mais surtout les dimensions para verbales et non verbales de la langue. Tonalité, prosodie, rythme, gestuelle et mimique, tout se trouve impliqué dans ce processus d'apprentissage afin de s'acquérir les compétences nécessaires à l'appropriation de la langue étrangère.

Dans le contexte scolaire, le parlé est interdit à l'écrit bien sûr, mais aussi, paradoxalement, à l'oral. En effet, alors que l'interaction pédagogique pourrait accueillir cette modalité de l'oral, l'attente scolaire en matière de productions orales porte sur un « français scolaire », dont on sait qu'il se réfère en fait à l'écrit : l'enseignant demande toujours à l'apprenant de répondre par une phrase et non par un mot à une question posée. Ceci posé, il est possible de remarquer actuellement une montée en puissance du parlé en classe, liée à l'« oral pour apprendre ».

Dans ce cadre, sur la base de nouveaux dispositifs scolaires de parole, qui attaquent l'oralité scolaire traditionnelle, on tend à favoriser, dans la perspective didactique, les traits du parlé (hésitations, pauses, corrections lexicales etc.), qui participent de la verbalisation visant la construction des connaissances par les élèves.

Quand l'enfant commence à apprendre à parler, allant du babil jusqu'aux premières syllabes et premières phrases courtes qu'il se construit, il découvre le besoin d'être écouté. Ce n'est pas étonnant de savoir que le fait d'entendre ses parents répéter les premiers sons que l'enfant émet, le place dans une position de confort et de stabilité psychique : l'enfant prend en compte le fait qu'il est entendu et trouve le courage pour répéter cette activité mentale et physique quand il sent qu'il en a besoin.

En effet, dans toute culture, et d'un point de vue anthropologique, la mère est toujours disponible pour répondre au babil et aux premières syllabes de son enfant. Ceci dit qu'on se crée une sorte de

dialogue ou de conversation syllabique avant d'en entamer une sémantique. Bizarre mais c'est ce qu'on voit en partie dans une classe de langue étrangère. L'apprenant étranger qui se trouve dans le monde d'une nouvelle langue ne peut qu'émettre des sons et des syllabes disparates au début de son apprentissage parce que, tel un enfant, il apprend à vivre cet apprentissage comme une expérience linguistique unique, très semblable à sa première entrée dans sa langue maternelle.

La reprise des premières syllabes et paroles des enfants est donc très importante parce qu'elle signifie qu'on est bien à leur écoute. Toute parole est précédée par une écoute. On ne peut apprendre à parler que si l'on apprend à bien écouter. Et l'enfant qui commence à apprendre à parler a certainement entendu ses parents et les gens qui l'entourent parler avant de mettre en route cette activité à la fois physique et mentale qu'est la parole. « *L'homme parlant parle l'écoute qu'il imagine à sa propre parole.* » (FLAHAULT, 1978 : 10) Dans une classe de langue étrangère, nous supposons que l'apprentissage se base sur le même principe. L'étudiant entend parler en langue étrangère avant de commencer à la parler, et les premières séances sont généralement des séances d'écoute ou d'apprentissage de l'alphabet ainsi que de quelques éléments indispensables.

Dans l'apprentissage de l'oral dans une classe de langue, on suit la même progression. On travaille l'écoute d'abord parce qu'elle est primordiale dans la construction de la parole. C'est pourquoi, on travaille la compréhension orale longtemps avant de travailler l'expression orale. L'importance du conte se place au niveau de l'écoute : il est clair qu'un conteur ne peut raconter des contes et des histoires s'il n'a pas appris à les écouter. Le conte permet de favoriser cette tâche et de se concentrer sur la qualité de l'écoute afin de pouvoir parler et transmettre après ce que l'on nous a transmis. Les contes apprennent donc à écouter mais, en même temps, favorisent la parole et la stimulent.

Ainsi, la littérature, la poésie et la musique mettent le sujet en situation d'écoute parce qu'elles sont orales et s'accompagnent de textes écrits. Dans cette perspective le conte joue un rôle primordial : il fait partie de la littérature (qualifiée le plus souvent d'orale), il est dit, on l'écoute, et il est surtout accompagné d'un texte écrit.

2.3. Le paraverbal, le non-verbal et l'oral

Comme l'ont assuré les théoriciens de l'Ecole de Palo Alto et beaucoup d'autres à leur suite, la communication non-verbale, dite aussi analogique, « *plonge ses racines dans des périodes beaucoup plus archaïques de l'évolution* » (WATZLAWICK et al., 1972 : 60) et « *elle a par suite une validité beaucoup plus générale que la communication digitale, verbale, relativement récente et* »

bien plus abstraite ». La preuve, c'est qu'on est capable parfois de déduire une information en observant le langage gestuel ou corporel utilisé, même quand il s'agit d'une personne d'une culture différente de la sienne, alors qu'on ne pourra jamais comprendre une langue étrangère en l'écoutant à la radio.

L'ensemble de notre activité de communication volontaire et non volontaire s'ancre dans la corporéité. Le verbe, la voix, le geste, constituent les trois éléments de base de la communication, éléments complémentaires, qui peuvent remplacer l'un l'autre ou même se contredire présentant ainsi un large domaine comportemental à la diffusion des significations et à la déclaration des affects. La prosodie traduit les particularités du locuteur telles que son origine socioculturelle et régionale, son âge, parfois son caractère, humeur, santé etc. Ainsi, elle apporte les renseignements complémentaires au message verbal. Les gestualistes considèrent que le geste et la parole forment un seul et unique système (David MCNEILL, 1992) et se concentrent majoritairement sur les gestes de la communication ordinaire, principalement sur les gestes accompagnant le discours ou les gestes *coverbaux*. Or, la classe de langue est une situation de communication spécifique (Francine CICUREL : 2002, Daniel COSTE : 1984, Louise DABENE : 1990) qui suppose une gestuelle particulière. Les gestes de l'enseignant sont produits avec une intention pédagogique, dans un lieu d'interaction particulier (la classe de langue) qui met en scène des locuteurs n'ayant pas le même niveau de compétence langagière.

Francine CICUREL (2005) considère que le geste pédagogique n'est pas un artifice superflu mais bien une pratique de transmission essentielle pour l'apprentissage notamment d'une langue étrangère. Les « pratiques de transmissions » sont

« des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (2005 : 186).

Grâce aux techniques modernes, on comprend que les locuteurs qui parlent une même langue maternelle, mettent en mouvement les mêmes muscles et un étranger ne peut pas les activer de la même manière. En effet, parler une langue c'est posséder des gestes qui appartiennent à la même variation linguistique dans laquelle on est né. Derrière les sonorités, on a les mêmes variations que ses compatriotes. Premier moyen de communication humaine qui a précédé la parole, le geste constitue un creuset de paradoxes : il semble tantôt universel tantôt particulier à chacun, c'est un ensemble de signaux, mais aussi un ensemble d'indices n'ayant que valeur indicative.

Selon les recherches et les études, il est très difficile d'acquérir une excellente prononciation en langue étrangère à l'âge adulte. La plupart des gens ayant appris une langue sur le tard, même s'ils possèdent une très bonne compétence dans cette langue, continuent à parler avec un accent étranger. Car notre langue maternelle façonne notre appareil phonatoire (des lèvres au larynx). Cela constitue « *la face phonique des langues humaines* » (HAGEGE, 1996 : 22-23). La perception auditive se développe bien avant l'articulation phonique. On sait que le nouveau-né est particulièrement sensible aux sons qu'il a entendus dans sa vie intra-utérine. C'est un geste social, une conduite gestuelle. Le bébé est très attentif à la parole, il écoute mais aussi regarde parler ceux qui l'entourent et essaie d'imiter les mouvements de leur bouche. Il s'habitue très vite aux phonèmes et à la prosodie de sa langue maternelle et peut être étonné quand un ami anglais en visite chez ses parents prend la parole (BOYSSON-BARDIES 1996/1999 : 51).

La communication ne mobilise pas uniquement le verbal mais aussi le gestuel. Médiation du savoir, le geste occupe une place privilégiée en régime d'oralité. Un essayiste camerounais ESSOMB (1985 : 22) précise : « *...la main a su, dès le début, extérioriser la pensée dans le geste du fabricant..* ». Symbole relationnel, le geste est aussi révélateur de l'organisation sociale. Dans un article intitulé « *Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole* », Geneviève CALBRIS (2001 : 130) parle d'une approche nouvelle du geste accompagnant la parole :

« J'analyse ce geste coverbal en tant que signe, polysémique, toujours motivé et conventionnel. C'est un signe propre à un groupe partageant la même culture et la même langue (on le dit conventionnel), un signe qui présente un lien naturel, de contiguïté ou de ressemblance, entre son aspect physique et sa signification (on le dit motivé), un signe qui a plusieurs significations possibles (on le dit polysémique). »

Comme le remarque CALBRIS, le geste est donc spécifique pour chaque groupe culturel et/ou linguistique. Jacques MONTREDON, qui a étudié la gestuelle dans une société aborigène australienne, fait la remarque suivante : « *Il ne semble donc n'y avoir ni arbitraire, ni désordre dans le geste. Celui-ci à la fois s'enracine dans une culture, la façonne et s'intègre dans des systèmes de signes.* » (2001 : 18)

Il ajoute :

« Cependant, la recherche de radicaux gestuels, issus de notre gestophère primitive, et pour chaque culture, s'impose également pour rendre compte du caractère universel ou particulier des manifestations de notre corporéité. »

L'enchaînement dans les échanges verbaux ne concerne pas exclusivement la succession des messages verbaux, mais aussi tout ce qui est véhiculé par le corps, regards, attitudes, mouvements de tête, ainsi que le rythme de la parole, l'intonation et les jeux de la voix qui « animent » tel ou tel type de discours, éventuellement en mimétisant un autre.

En effet, l'interaction représente plusieurs aspects où les unités paraverbales et non verbales jouent un rôle primordial. Tout d'abord, certains rituels non verbaux sont considérés comme des conditions nécessaires pour l'échange verbal : pour ouvrir/continuer/terminer un échange, la distance proxémique à maintenir, l'orientation du corps, le regard dirigé.

D'autres comportements paraverbaux et non verbaux gardent un rôle important dans les mécanismes de prendre, maintenir ou céder la parole. En effet, le paraverbal regroupe plusieurs éléments comme la prosodie, le débit, la tonalité, les différentes pauses et caractéristiques de la voix (hauteur, timbre, intensité), le rire, etc. Cependant, le non-verbal regroupe les signes statiques constitués par l'apparence physique, la physionomie, la coiffure, le vêtement, les parures, les accessoires à valeur symbolique, les attitudes et les postures ainsi que les regards, les mimiques et les gestes (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 137).

Les intonations et les mimiques participent à la détermination des significations données implicitement au dialogue : recours aux allusions, à l'ironie, l'hyperbole, des actes de langage indirects. Ils participent aussi à la détermination de l'état affectif des interlocuteurs : le regard, la voix, l'intonation et les mimiques traduisent l'expression des émotions ainsi que l'état des relations interpersonnelles qui existent entre les différents participants.

La gestualité et les mimiques ont un rôle capital dans la « facilitation cognitive » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 :26) : les études ont montré que les gestes aident le locuteur à effectuer les opérations d'encodage, et c'est pourquoi l'on gesticule même quand on répète des textes déjà appris, ou bien en parlant au téléphone par exemple. Dans la communication, le paraverbal joue un rôle essentiel dans la dénotation, vu que ce sont surtout le paraverbal, avec le non-verbal, qui assurent la « contextualisation » (terme de GOFFMAN) signalant à l'auditeur l'intention du locuteur notamment dans le cas d'une communication implicite.

Il est intéressant de considérer un élément particulier du non-verbal qu'est le silence. Généralement, on comprend le silence comme l'absence de toute information sonore. Cependant, l'absence elle-même fait sens, comme le soulignent M. ATKINSON et J. HERITAGE (1984 : 56), cités par Li-

Hua ZHENG (1998 :81) : « *Bien qu'actes de valeur profondément indirecte, les silences sont incontestablement des actions sociales avec leurs effets possibles* ». Le fait de garder le silence dans une interaction, c'est déjà communiquer.

La place du gestuel dans la didactique du français langue étrangère (FLE) semble être une question difficile. La recherche sur la relation entre geste et langue / culture cible pour les apprenants nourrit la réflexion, mais le rôle des gestes de l'enseignant en classe reste peu étudié, en témoigne la rareté d'ouvrages qui parlent de ce sujet.

J. COSNIER et A. BROSSARD (1984) trouvent que le langage corporel garde une grande importance dans la communication. Catherine KERBRAT-ORECCHIONI(1990 : 137) explique que ce langage procure dans l'interaction de nombreux indices de contextualisation (tels l'humeur et l'état de santé des participants, selon qu'ils ont « bonne » ou « mauvaise mine ») et très efficaces pour la définition de la situation ainsi que pour la négociation de l'identité des participants et de leur relation socio-affective.

Selon Martine FARACO (2000 : 534),

« l'objet didactique de la classe de FLE est d'apprendre, entre autres, à communiquer comme les Français. À cette fin, sur le terrain, on expose les apprenants à des input ou stimuli dont le niveau est varié aux plans phonétique, sémantique, discursif (e.g. répétitions dans la communication) »,

et moins systématiquement interactionnel (prise du tour de parole, expression de l'opinion ...).

En 1975, Geneviève CALBRIS et Jacques MONTREDON introduisaient pour la première fois dans une approche pour l'enseignement du français, des expressions faciales correspondant à des attitudes telles que l'étonnement ou la surprise, le doute ou l'incrédulité, l'évidence ou l'insistance, et avec ces expressions du visage, ils présentaient les schémas mélodiques qui leur étaient liés. Selon eux, cette approche devait aider les élèves et/ou étudiants étrangers à exprimer rapidement et économiquement leurs réactions à un événement ou à un énoncé. Ils voulaient libérer leur expressivité dans une langue étrangère. Dans ce but ils utilisaient une série de cartes, chacune présentant les traits essentiels de chaque attitude psychologique.

A travers des situations et des dialogues les élèves ou les étudiants étaient confrontés à la fois avec des schémas intonatifs correspondants à chaque attitude et avec les expressions faciales adéquates. Evidemment ils ou elles ne réussissaient pas à reproduire toutes ces expressions faciales et les schémas intonatifs leur correspondant mais CALBRIS et MONTREDON peuvent dire qu'ils ou

elles y étaient sensibilisé(e)s, même si le transfert ne pouvait être vérifié, si ce n'est dans quelques situations spontanées qui peuvent se produire dans le cadre de la classe mais échappant à toute programmation.

En 1980, CALBRIS et MONTREDON ont publié, dans le même domaine, une approche à la fois verbale et non verbale du français à l'intention d'étudiants ou d'élèves de niveau intermédiaire. Le corps de cette approche consiste en une série de situations visualisées où des personnages s'expriment dans des dialogues riches en implicites. Ils partaient de l'idée que pour communiquer les élèves ou les étudiants ont besoin d'un support qu'ils puissent animer, ce qui implique une matière non fermée sur elle-même.

Après CALBRIS et MONTREDON(1975), mais de façon plus ludique, LLORCA utilise le geste en lui accordant une valeur phononymique, c'est-à-dire en lui donnant « *...les qualités sonores des mots ou des phrases (durée, hauteur, aspect sensible des sons)* » (1998 : 533). En attirant l'attention des participants sur l'activité rythmique elle-même et non sur la linguistique, elle favorise une « rétention » de type sensoriel pour remédier à l'imprécision articulatoire de l'apprenant. Cependant, même si la séance de classe devient drôle, selon Martine FARACO (2001), cette technique musicale/chorégraphique ne convient pas à tous les apprenants et son effet n'est pas forcément durable.

Le langage est autant enraciné dans le corps que dans la parole. Ceci dit qu'il vaut plutôt parler de l'« oralité » que de l'« oral » pour ne pas négliger les significations ni omettre l'importance des éléments paraverbaux et non verbaux dans n'importe quelle situation de communication et surtout dans le processus de l'enseignement/apprentissage. L'importance du corporel et du gestuel dans ce processus qu'est la parole n'est pas donc à négliger car, comme le disait ABERCROMBIE (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 27), « *nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons* ».

2.4. La parole, la rencontre et l'échange

Si la langue permet à l'homme de parler à l'autre, c'est qu'elle lui permet également de parler à lui-même : il y a un autre qui fait partie de l'homme et cet autre interne lui permet de parler aux autres.

C'est ce qu'on appelle aussi « l'intersubjectivité »²⁰. Si l'autre n'existe pas dans l'esprit de celui qui parle, il ne pourra pas exister à l'extérieur et dans ce cas-là le langage ne pourrait plus exister en tant que fonction sociale.

Donc, la parole n'est pas un lieu d'isolement. Elle est au contraire l'espace d'une rencontre gratifiante qui permet au sujet parlant d'entrer à la société et d'assumer son rôle en tant que sujet social. C'est surtout un espace de quête identitaire dans lequel chacun essaie de se réclamer comme tel et de se prouver sa puissance sur son territoire.

Parler, c'est d'abord une découverte des mots, des sons; c'est aussi une découverte des éventuelles liaisons et enchaînements qui font que la parole se construit progressivement, d'abord suivant une progression acoustique, sonore et enfin par une progression sémantique. Du coup, la chaîne parlée se comprend en une seule fois en produisant le sens voulu.

Ainsi, dès que l'homme finit de se construire toutes les représentations procédurales qu'il lui faut, tels les mots et les contenus, il devient pour de vrai un sujet parlant qui fait partie de la société et de la communauté dans laquelle il vit. Mais il est surtout un sujet marqué symboliquement par cette même communauté. Il est bien judicieux de constater qu'on habite une culture, non pas un pays.

La langue est la matrice symbolique de la construction du sujet parlant, c'est-à-dire de l'homme. Dès son enfance, il joue avec les sons de sa langue afin de subir cette naissance symbolique, et dans cette ambiance, la musicalité joue un rôle primordial. Il n'est pas donc étonnant de remarquer que dès sa naissance, l'enfant s'attache beaucoup à la musicalité et aux sonorités qu'il entend. C'est toujours un énoncé rythmé, rimé qu'il entend, que ce soit la voix de sa mère ou des comptines pour le bercer. Nous savons tous qu'un enfant ne peut s'endormir le plus souvent que s'il écoute une petite chanson. Il s'habitue et s'approprie ces sonorités pour les utiliser plus tard dans sa pratique de sa langue maternelle et des autres langues qu'il apprend. C'est la prosodie qu'il cherche derrière tout discours alors que nous, adultes, cherchons le contenu sémantique des énoncés.

Tout texte –qu'il soit oral ou écrit– a son propre style, et c'est ainsi que chacun a sa propre façon de parler ; un accent, une intonation, un enchaînement, tout cela donne un style particulier. Cicéron a

²⁰ Le principe de l'intersubjectivité n'est pas récent. Il a été connu chez les Grecs. En effet, les Grecs disaient qu'il existait deux formes de logos : le logos interne et le logos externe. Le logos interne est le dialogue de l'âme avec elle-même, alors que le logos externe est celui que l'on adresse à une autre personne.

découvert depuis longtemps, dans ses règles d'éloquence, qu'avec les mêmes sujets et la même langue chacun pourrait en faire des discours différents. De la même façon qu'il y a un style à l'écrit, il y a surtout un style à l'oral.

Mais l'organisation formelle de la langue ne permet pas d'appréhender ce style. La raison n'est pas difficile à comprendre. Chacun prend la langue pour en faire ce qu'il veut, mais il le fait surtout à sa manière. C'est la raison pour laquelle la même phrase peut être prononcée par plusieurs personnes sans qu'elle ait la même valeur. Nous parlons tout le temps en partant des expériences personnelles et du vécu qui n'est pas toujours partagé et du coup chacun s'exprime de façon qui ne ressemble point à celles des autres.

On se demande le plus souvent sur l'importance de l'oral dans la vie quotidienne, et pourquoi il prime sur l'écrit. En effet, « *tout en visant le langage oral, le linguiste a toujours travaillé sur de l'écrit* » (VÉRON, 1987 : 200). Il n'est pas difficile de remarquer que l'oral a sa propre musicalité ; il est parsemé des injonctions²¹ et des prescriptions. L'oral de la vie quotidienne est essentiellement un oral plus libre et plus ouvert que l'écrit, il se permet beaucoup de liberté, parce qu'il permet une multitude d'enchaînements et de correspondances. Phrases inachevées, différents ordres pour les syntagmes dans l'énoncé, arrêts et liaisons rythmés, mise en relief des éléments les plus importants et voilà la raison pour laquelle on est plus à l'aise à l'oral dans sa langue maternelle.

Telle la pâte à modeler qu'on donne aux petits enfants pour apprendre à se construire les formes et les dimensions, la langue n'est autre qu'une pâte que chacun modèle à son gré. Nous n'apprenons de la langue que ce qui nous va et nous convient. Dès lors, deux personnes issues de la même famille, et de la même société ne peuvent apprendre la même langue de la même manière. Bien qu'ils se partagent un répertoire linguistique et un contexte sociolinguistique bien particulier, ils sont incapables de maîtriser la même langue avec le même degré d'assimilation parce qu'ils activent des séquences cognitives et mentales différentes selon l'expérience vécue de chacun.

Ainsi, en apprenant la langue, on la déforme en même temps, et on la déforme à sa manière et de son point de vue. C'est ce qu'on a fait depuis son enfance et c'est ce qu'on fait tout au long de sa vie. En effet, en déformant la langue, on se crée une sorte de « langue étrangère » à l'intérieur de

²¹ Les injonctions sont surtout connues sous la forme familière de « fais pas ci, fais pas ça ».

cette même langue et c'est la raison pour laquelle les variations linguistiques sont intéressantes quoiqu'elles soient infinies.

Définie comme « *échange de propos sur un ton familier* » par le dictionnaire Larousse, la conversation présente en effet un certain nombre de caractéristiques précises, décrites notamment par J. ARDITTY, C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990 : 190) et Robert VION dans divers travaux sur les interactions verbales menés dans une perspective typologique²².

Le terme de « conversation » est à comprendre dans une dimension plus large que celle qui est entendue. On entend généralement par « conversation » les dialogues informels, quotidiens qui prennent place « naturellement » entre les êtres humains, c'est-à-dire sans être dirigés vers un objectif de communication précis, si ce n'est celui de « faire la conversation »²³ précisément :

« Par conversation, j'entends tout dialogue (...) où l'on parle pour parler, par plaisir, par jeu, par politesse. Cette définition exclut de notre sujet et les interrogatoires, et même les congrès scientifiques, bien qu'ils abondent en bavardages superflus. Elle n'exclut pas le flirt mondain ni en général les causeries amoureuses, malgré la transparence fréquente de leur but qui ne les empêche pas d'être plaisantes par elles-mêmes » (TARDE, 1901 : 3).

La réussite de l'étude de ces dialogues informels repose sur la compréhension que la faculté de langage n'est pas seulement une compétence linguistique qui permet la production et la reconnaissance des phrases syntaxiquement bien formées, selon la définition chomskyenne, mais aussi une compétence de communication qui permet à l'être humain d'entrer en relation avec son entourage, condition *sine qua none* de son développement (HYMES, 1967).

BAKHTINE trouvait que « *le dialogue —l'échange de mots— est la forme la plus naturelle du langage* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 4). Cette citation nous rappelle la vocation communicative du langage verbal. En effet, nous distinguons par-là trois caractéristiques de la conversation :

²² Comme le rappelle C. KERBRAT-ORECCHIONI, les catégories d'interactions définies dans le cadre d'un travail typologique ne sont que « *des catégories abstraites et « idéales » qui ne se réalisent jamais à l'état pur dans la réalité empirique* ».

²³ Cf. la typologie présentée par KERBRAT-ORECCHIONI, *id.*

1. L'exercice de la parole et précisément de la conversation implique normalement une allocution, c'est-à-dire la présence d'un destinataire physiquement différent du locuteur (le monologue prolongé est admis au théâtre, mais il est généralement banni en société).
2. L'exercice de la parole implique aussi une interlocution, c'est-à-dire un « échange de mots » entre plusieurs personnes. Cependant, il est vrai que certaines pratiques langagières (écrites surtout, mais aussi orales) excluent toute possibilité de réponse immédiate. Mais il est aussi vrai que la situation la plus commune d'exercice du langage, c'est celle où la parole circule et s'échange (cas des dialogues), et où l'émetteur et le récepteur changent avec permanence de rôle. C'est à ce type de situation que l'on s'intéressera ici, dans la mesure où elle représente l'expérience langagière idéale de l'individu et dès sa naissance : c'est la communication orale en face à face, où deux locuteurs au moins entrent en échange, en d'autres termes entretiennent une conversation.
3. L'exercice de la parole suppose une interaction, c'est-à-dire que tout au long d'un échange communicatif, différentes personnes participent à l'échange verbal tout en exerçant réciproquement des influences les uns sur les autres. Ces participants sont des « interactants ». Communiquer c'est donc échanger, et c'est changer en échangeant.

Ainsi, la caractéristique principale de la conversation est celle d'engager un nombre relativement limité de participants, dont les rôles ne sont pas prévus, et qui ont tous les mêmes droits et devoirs (l'interaction est donc du type « symétrique », et « égalitaire », et n'a d'autre but que le seul plaisir de converser). Elle a enfin une dimension familière et improvisée : thèmes abordés, durée de l'échange, ordre des prises de tour, tout cela se détermine pas à pas, et de façon relativement libre.

Il existe des règles conversationnelles qui organisent la prise de la parole et les échanges entre les personnes. Aussi banales soient-elles, ces règles conversationnelles, ont des caractéristiques diverses dont on peut citer :

- Ces règles sont de nature très diverse, parce que les conversations sont des relations complexes, qui avancent sur différents niveaux.
- Certaines règles sont générales pour tous les types d'interactions, et d'autres sont propres à tel ou tel type particulier.
- Elles sont très fortement liées au contexte même de la conversation.

- Elles varient énormément d'une société à une autre et d'une culture à l'autre.
- Elles sont généralement des règles souples qui peuvent s'ajuster selon les situations et les circonstances.
- Elles sont acquises dès la naissance, mais sans que ce soit un apprentissage systématique. Elles sont appliquées inconsciemment.

Conclusion

Le chapitre présent vient de jeter la lumière sur l'acquisition d'une langue par un être humain dès sa naissance, et explique comment le bébé progresse dans ce processus. Il expose aussi l'importance de l'oralité et de la gestualité dans les conversations et les interactions verbales tout en insistant sur la parole comme étant une occasion d'échange, et un lieu de communication et d'interaction plutôt qu'un lieu d'isolement des individus.

L'analyse conversationnelle vise à éclaircir les règles en tous genres qui forment la base des échanges communicatifs ;ou, en d'autres termes, à déchiffrer les symboles qui dirigent le comportement de ceux qui s'engagent dans cette activité complexe qu'est la conversation. L'oral spontané semble apparemment désordonné alors qu'en réalité il obéit à des régularités de nature différente de celles qu'on observe à l'écrit, surtout que les conditions de la production et de la réception du discours sont de nature différente. Et si on est resté longtemps aveugle à ces régularités que l'analyse conversationnelle met aujourd'hui en relief, c'est sans doute parce qu'on a été devenu trop accoutumé exclusivement au discours écrit.

CHAPITRE 3

La littérature de jeunesse et le conte

Introduction

« Les jeunes ne lisent plus ». Cette phrase, répercutée par les médias cause la désolation chez les éducateurs et les professeurs. Mais qu'en est-il en réalité ? L'enquête sur les pratiques culturelles des Français, publiée en 1990, sonnait déjà l'alarme en enregistrant une baisse importante en quinze ans du « fort lectorat » (déclarant lire 25 livres et plus par an) chez les jeunes de 15 à 24 ans, notamment chez les plus jeunes de 15 à 19 ans : 39 % en 1973, 23 % en 1989, alors que la scolarité et le taux des diplômes ont augmenté dans le même temps. Les statistiques publiées en février 2011 à l'occasion du Salon du Livre de jeunesse de Montreuil de décembre 2010, montrent qu'il faut se méfier des « idées reçues » qui veulent que les jeunes ne lisent pas ou plus. Contrairement à ce qu'on croit, les jeunes lisent. Des statistiques diffusées sur plusieurs chaînes télévisées parmi lesquelles France 2, France 3 et ARTE en 2010 montrent que 70% des 8-10 ans lisent régulièrement, 50% des 11-13 ans et 40% des 14-16 ans également.

Qu'entend-on par le verbe « lire » ? Les jeunes lisent les consignes de l'école, les blogs sur Internet et les mèls, les texto, les bandes dessinées, les magazines, les publicités, etc. Ils lisent, mais rarement de la littérature. En effet, la lecture littéraire n'occupe pas une priorité dans la vie des jeunes : elle vient au dernier rang, après le cinéma, la télévision, les jeux vidéo et le sport²⁴. Les enfants de 0 à 10 ans représentent un marché formidable pour les éditeurs. Ce sont les parents qui achètent et pour eux rien ne remplace une belle histoire que l'on lit à son enfant. En revanche, en dehors des livres scolaires et universitaires, l'édition a de tout temps eu du mal à garder les lecteurs entre 12 et 25 ans. C'est l'âge où les enfants s'autonomisent et plébiscitent davantage les loisirs numériques. Mais là encore, les succès d'« Harry Potter » et de la saga « Twilight », de Stéphanie MEYER, qui s'est vendue à plus de 80 millions d'exemplaires, apportent un démenti à ceux qui prétendent que les jeunes se détournent de la lecture pour aller sur le Net. L'édition est un marché de l'offre. Il y a quelques années est apparu l'engouement pour les mangas, prolongeant celui de la bande dessinée. Lorsque l'on propose le bon produit, on arrive à toucher cette catégorie d'âge. Et pourtant ils lisent²⁵ !

²⁴ Nous nous basons sur un reportage télévisé diffusé sur France 2 le 28 février 2011 et affirmant que les jeunes lisent mais plutôt des BD et des albums du même rang que Harry Potter au lieu des œuvres classiques dites de la grande Littérature. Et le reportage de France 2 illustre les statistiques des jeunes lecteurs en précisant qu'ils ne lisent pas de classiques, et que certains parmi eux, ceux qui sont plutôt « cramponnés » à leur Nintendo DS ne lisent plus rien.

²⁵ Nous reprenons le titre d'ouvrage de Christian BAUDELLOT, Marie CARTIER et Christine DÉTRETZ, 1999 « Et pourtant ils lisent ... ». Une enquête solide de quatre ans effectuée auprès de 1200 élèves et considérée comme la

L'évolution des pratiques de lecture est plus ou moins prise en compte par les éducateurs, éditeurs et les enseignants qui pour inciter les jeunes à lire²⁶ recourent à différents types d'activités²⁷ et prennent en compte la littérature jeunesse²⁸.

« La littérature de jeunesse » est encore un domaine inexploré à l'université au Liban et y est malheureusement sous-estimé. En effet, dans les branches scientifiques, les étudiants ont un ou deux cours de langue par an, mais il est plutôt centré sur le perfectionnement de la langue, travaillant des structures grammaticales et des techniques. Une étude des supports pédagogiques et des cursus scolaires et universitaires permet de montrer que ce sont le plus souvent des textes littéraires classiques ou des documents « authentiques » qui sont utilisés dans les cours alors que le recours à des documents de la littérature de jeunesse est globalement haï et évité (avec de très rares exceptions dans les modules intitulés ateliers de lecture et d'écriture). Dans les branches littéraires, les professeurs n'y recourent pas, soit parce qu'ils la considèrent indigne d'être enseignée à

plus ample et méthodique qui ait jamais été entreprise en France montre que les jeunes lisent : au collège, et surtout, à ce stade, pour eux-mêmes. Mais selon l'étude, la rupture avec le lycée est nette. Au collège, lecture personnelle et lecture scolaire se recoupent largement. Au lycée, elles se différencient et ne font pas nécessairement bon ménage.

²⁶ « Face au livre, l'adolescent dévore ou picore, il n'y a pas de règle ! » C'est ce qu'affirme le reportage intitulé « Les adolescents et la lecture » diffusé sur curiosphère.tv le 20 décembre 2010.

²⁷ Par exemple dans un reportage télévisé diffusé par Journal TV France 3 régions - France 3 Paris –le 30/11/2007, les auteurs de jeunesse ont proposé aux adolescents une activité « hors-commun » : un « juke-box » littéraire pour découvrir leurs ouvrages qui vont jusqu'à lire des extraits des œuvres et qui présentent des jeux à l'écran auxquels ils peuvent tous participer, mêlant ainsi lecture et techniques digitales à l'écran.

²⁸ Nous nous référons à l'article de Bernard LAHIRE, intitulé « *Les jeunes lisent mais pas comme avant* » et publié dans le numéro 218 du CNRS le journal paru en mars 2008. Dans son article, LAHIRE constate que les jeunes lisent de nos jours, mais la quantité et la qualité de leurs lectures changent avec le développement des médias et des nouvelles technologies: « En effet, après avoir longtemps concerné essentiellement les adultes faiblement diplômés sortis du système scolaire, les discours de déploration en matière de lecture ont commencé à porter depuis quelques décennies sur les populations encore scolarisées. De plus en plus d'enfants sortiraient de l'école élémentaire sans « savoir lire », ils « liraient » de moins en moins au cours de leur scolarité secondaire et seraient de moins en moins disposés à consacrer du temps à « la lecture » lorsqu'ils sortent du système scolaire. » Selon LAHIRE, ce sont les exigences de notre temps qui changent et qui impliquent à leur tour un changement dans les habitudes de lecture : « Les exigences en matière de « savoir lire » sont donc variables selon les époques et nous n'avons pas affaire à une simple baisse des compétences. Nul doute qu'à l'avenir, les nouvelles formes d'écrit sur écran produiront de nouvelles modalités du lire et de nouvelles définitions du « bien lire » ou de l'habileté à la lecture. »

l'université, soit parce qu'elle n'a pas vraiment de place dans les cours théoriques de linguistique et de sémiotique qu'on enseigne²⁹.

Les pédagogues et rédacteurs de méthodes du CRDP³⁰ ainsi que les éditeurs au Liban croient que la littérature de jeunesse se limite à l'adolescence et qu'elle doit rester hors du « scolaire »³¹ alors qu'il est très intéressant de voir cette même littérature et son effet sur les étudiants universitaires qui ne sont pas moins attirés par ce domaine que les lycéens. Pourquoi nous intéressons-nous à cette problématique ? Parce que nous pensons d'après notre expérience dans l'enseignement aux cycles élémentaire et lycéen que les résultats seront aussi intéressants à l'université qu'aux collèges et lycées. Certes, il faut bien situer la littérature de jeunesse au même titre que la littérature, cette « grande » littérature, qualifiée de « littérature classique ». Les professeurs et enseignants libanais recourent à ces grands textes littéraires comme ceux d'HUGO, DAUDET ou MAUPASSANT sans qu'ils n'aient le courage de travailler un conte populaire dans les cours de langue à l'université.

Nous comprenons la raison de cette hésitation pour insérer la littérature de jeunesse dans les méthodes universitaires qui s'explique par la qualification de cette littérature d'enfantine ou de puérile, alors qu'à l'université, le professeur est en contact avec des jeunes qui s'apprentent à entrer dans le monde de travail et qui affirment à ce moment-là leur désir de « grandir ». La compréhension des caractéristiques de cette littérature de jeunesse est importante parce que son intégration dans les cursus d'enseignement de la langue permettra d'éliminer le clivage entre

²⁹ Pendant tout notre parcours universitaire en licence et en Master effectués au Liban respectivement à l'Université Libanaise et à l'Université Islamique du Liban, nous avons constaté que la littérature de jeunesse n'a pas de place dans l'enseignement de la langue, et même dans les méthodes de français consacrés aux lycées, il y a une dominance de supports littéraires dits « classiques » aux dépens des textes qui proviennent directement de la littérature de jeunesse ou du patrimoine culturel populaire.

³⁰ Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques au Liban.

³¹ De nombreux problèmes touchent toute la chaîne du livre pour la jeunesse. Tous s'accordent à dire que les plus graves sont le manque de professionnalisme et de culture éditoriale. Il n'est pas facile de débiter lorsqu'il n'y a même pas de formation surtout dans le domaine de l'édition. A cela s'ajoute un public restreint ce qui oblige la plupart du temps les éditeurs à se focaliser sur le scolaire et le parascolaire pour des raisons commerciales. Il faut bien vivre. Et qui en pâtit ? La littérature plaisir, celle justement qui apprendra aux enfants le goût de la lecture. La créativité des auteurs n'est pas reconnue par un grand nombre d'éditeurs. Selon Hala BIZRI, bibliothécaire et responsable de la revue *Hamzet Wasel*, publication trimestrielle sur les nouveautés dans le domaine de la littérature jeunesse, seuls 5 éditeurs valables au Liban n'ont pas uniquement un public scolaire.

littérature populaire et littérature classique ; elle permettra aussi aux cursus et aux méthodes pédagogiques de retrouver leur rôle dans la vie des étudiants.

La littérature de jeunesse est donc aussi importante à l'enseignant qu'à l'apprenant –lycéen ou étudiant universitaire– parce qu'elle touche tout un domaine de coopération pédagogique et surtout psychologique, constitué par les ouvrages de cette littérature qui n'est ni pour adultes totalement ni pour enfants. En découvrant que les ouvrages de jeunesse, tout comme les grandes œuvres littéraires, permettent d'aborder les problèmes divers, graves et essentiels de la vie humaine et de ses étapes, le jeune professeur réapprend dans sa classe de langue étrangère ce qu'est l'enfance ou l'adolescence et comprend combien il est difficile de s'adresser à l'autre dans sa propre langue, avec qui il ne partage ni le même langage ni la même culture.

L'enseignant comprendra mieux combien il est important de se faire entendre et d'écouter l'autre – surtout le jeune– tout en se créant un langage commun. Et l'enseignant trouve urgent, sans doute, de trouver un outil pédagogique qui peut motiver les jeunes et rapprocher les idées abstraites de leur quotidien et de leur vie concrète. Parmi les outils pédagogiques que l'enseignant utilise en classe de langue, le conte revêt une grande importance. En effet, le conte a cette vertu de replonger l'enseignant dans le monde de la jeunesse sans qu'il n'y soit puéril, ce qui crée un trait d'union entre l'enseignant et l'apprenant. Le conte est donc un élément broyeur de générations qui rassemble les différentes tranches d'âge malgré les différentes préoccupations.

3.1. La littérature de jeunesse : Définition et histoire

On considère que la littérature de jeunesse émerge à partir du XIX^{ème} siècle mais c'est au XX^{ème} siècle qu'elle a pris une grande importance³². La littérature de jeunesse est régie par des lois différentes des autres éditions d'ouvrages, et elle est bien issue d'une histoire spécifique. Nous retenons les dates pertinentes qui ont marqué son histoire à partir du XVII^{ème} siècle et cet aperçu historique montrera l'enracinement des contes dans l'histoire moderne de la littérature de jeunesse.

³² La littérature d'enfance et de jeunesse est le secteur de l'édition spécialisé dans les publications destinées à la jeunesse (enfants et adolescents). En France, la loi qui régit les publications pour la jeunesse est la loi pour la jeunesse du 16 juillet 1949 modifiée par l'article 14 de l'ordonnance du 23 décembre 1958 et par la loi du 4 janvier 1967.

Les premiers ouvrages écrits pour la jeunesse, à l'exemple des contes de Charles PERRAULT n'étaient pas vraiment destinés aux jeunes : ils s'adressaient aux adultes autant qu'aux enfants. Le premier ouvrage destiné aux enfants « *Les aventures de Télémaque* » de FÉNELON est publié en 1699. C'est avec Jeanne Marie LEPRINCE de Beaumont qu'apparaissent les premiers contes spécifiquement destinés à la jeunesse. Sous le titre de *Magasin*, elle fait publier des traités d'éducation à l'usage des enfants, des adolescents et des dames. Elle doit surtout sa célébrité à son conte « *La Belle et la Bête* » qu'elle publia dans *le Magasin des enfants* en 1757. C'est à cette époque que le public adulte s'intéresse également à *Robinson Crusoé* (1719) et *Gulliver* (1721).

En 1843, Jules HETZEL publie le *Nouveau magasin des enfants*. De retour d'exil en 1859, il se consacre de nouveau à la publication et l'édition d'œuvres comme *La Guerre et la Paix* de PROUDHON en 1861. À partir de 1864, HETZEL réalise son vieux rêve de fonder une bibliothèque enfantine et lance son *Magasin d'éducation et de récréation*, destiné à la lecture en famille et pour lequel il se fait une joie de reprendre sa plume d'écrivain. Son projet vise à faire collaborer les savants, écrivains et illustrateurs dans un projet d'interdisciplinarité innovant où se réconcilient science et fiction, et où l'imagination est mise au service de la pédagogie. Ambition difficile à tenir dans une ambiance où règne le positivisme, mais la rencontre de HETZEL avec Jules VERNE lui permet de réussir à imposer ce nouveau genre³³.

Au XIX^{ème} siècle sont apparues les librairies d'éducation et on voit la naissance de la maison d'édition Hachette : Louis HACHETTE qui était spécialiste dans les manuels scolaires, investit l'édition de loisir à partir de 1850. Dans cette époque de voyages, il eut l'idée d'implanter des kiosques dans les gares. À partir de 1853 il vendra sept collections destinées aux voyageurs dont une seule, à couverture rose, durera³⁴ avec des auteurs tels que la comtesse de Ségur ou Zénaïde

³³ <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jules-verne/2-anticipation-et-prospective/>

³⁴ La Bibliothèque rose est une collection de livres pour jeunes enfants, éditée par Hachette. La collection est créée par Louis Hachette en 1856 après un voyage en train en compagnie de Napoléon III et du comte de Ségur. L'idée germe lorsque ce dernier lui parle des histoires que sa femme invente pour ses propres enfants. Ainsi, le premier ouvrage publié par la collection (qui n'acquiert sa couleur rose que quatre ans plus tard) est signé par la comtesse de Ségur, *Nouveaux contes de fées*. La collection prospéra sur la Compagnie des chemins de fer de l'Est. Les livres les plus célèbres de cette série sont ceux écrits par Enid BLYTON (*Le Club des Cinq*, *Oui-Oui*, etc.). On compte également la série de Fantômette (créée en 1960 par Georges CHAULET), de *Jojo Lapin*, etc.

FLEURIOT. C'est cette collection à couverture rose qui aura par la suite le nom de la « bibliothèque rose » et qui, depuis, est rénovée constamment et continue à connaître le succès. La multiplication des titres et des éditeurs commence en 1870, à l'époque des romans réussis d'Hector MALOT (*Sans famille, Erckmann-Chatrian*) qui connut le succès avec Paul FÉVAL³⁵ mais l'expansion est brève et aboutit à un déclin mal expliqué jusqu'en 1914. On accuse tantôt la rivalité des manuels attractifs comme « *Le Tour de la France par deux enfants* » qui parut en 1877, tantôt les facteurs économiques sachant que dans la même période, les éditions pour adultes n'ont pas connu la même crise.

3.2. Littérature de jeunesse et conte

La littérature de jeunesse doit ses vertus à sa diversité et à sa richesse. Elle passionne tout type de jeunes lecteurs³⁶ parce qu'elle regroupe l'ensemble de différents livres qui répondent à tous les goûts. De nos jours, les choix des livres sont très vastes et les auteurs cherchent beaucoup plus à satisfaire toute tendance et toute innovation surtout avec le passage effervescent du livre au cinéma ou l'inverse.

Si la présence des livres « pour enfants » dans le paysage culturel français est ancienne, l'évolution considérable de la littérature « de jeunesse », son explosion éditoriale à partir des années cinquante³⁷ après la fin de la deuxième guerre mondiale, puis son entrée quarante ans après dans les

³⁵ Paul FÉVAL est l'un des grands romanciers populaires du XIX^{ème} siècle. Il s'est illustré dans la plupart des genres à succès de l'époque : roman de cape et d'épée (*Le Bossu, Le Capitaine fantôme*), mystère urbain (avec son adaptation des *Mystères de Londres* de Reynolds), récits bretons (en particulier dans ses derniers livres, comme *La Belle étoile* ou *La Première aventure de Corentin Quimper*) ou le récit fantastique (*La Vampire* ou *Le Chevalier Ténèbre*). Aux côtés d'Alexandre DUMAS et d'Eugène SUE, Paul FÉVAL est l'un des maîtres du roman feuilleton de la première génération.

³⁶ A l'exception d'une rare catégorie de jeunes qui sont « anti-lecture », la plupart des jeunes lisent selon des statistiques récentes effectuées en France à l'occasion des salons du livre dans plusieurs villes françaises, et l'on est sûr qu'il faut juste trouver ce qui intéresse chaque lecteur pour le faire lire.

³⁷ Dans les années cinquante, la France était en train de se rétablir après les conséquences désastreuses de la Seconde Guerre Mondiale. En 1953, le Livre de Poche, pionnier du format poche en France, détenu à 60% par Hachette Livre, a permis de démocratiser la lecture. L'ambition de son fondateur fut de constituer une collection de livres au petit format, à prix réduit, ouverte à tous les domaines et à tous les genres : des grands classiques aux best-sellers contemporains, des livres pratiques et des dictionnaires aux essais et ouvrages de référence. Cette diversité est aujourd'hui encore l'une de ses principales caractéristiques et l'un de ses atouts les plus forts. Avec plus d'un milliard d'exemplaires vendus depuis sa création, Le Livre de Poche est la première collection de poche de grande diffusion en France.

programmes scolaires de collège en France en 1995³⁸ incitent à la réflexion, ne serait-ce que pour tenter de saisir ce déplacement de la sphère privée à la sphère scolaire.

Le désir d'inculquer aux enfants des valeurs morales, de les « édifier » c'est-à-dire littéralement de les construire et de les « élever » est évidemment très ancien qui date de l'époque de Socrate, Platon et d'Aristote et même avant, comme en témoignent les traces des activités des pédagogues antiques (par exemple le *Gargantua* de RABELAIS qui date de 1535 en fait un bel aperçu) ; au XVII^{ème} siècle, le *Télémaque* de FÉNELON et les *Fables* de LA FONTAINE sont destinés à l'éducation et à l'édification profonde du jeune Dauphin et comportent une très grande somme de leçons morales.

Ainsi, deux axes très importants dans les enseignements se croisent à ce point: édifier et divertir en même temps. On ne peut édifier sans séduire et les contes en général (parmi lesquels il y a les contes de fées), même s'ils ne sont pas toujours destinés aux enfants, permettent, par leur « morale » d'avertir et d'instruire. La littérature de jeunesse n'est pas exclusivement synonyme de contes, mais les contes en font une bonne partie. Nous nous limitons aux contes dans cette recherche parce que nous nous intéressons à ce genre spécifique connu dans le monde entier, et surtout très célèbre au Moyen-Orient. Il est en effet le genre littéraire le plus répandu au Liban et celui qui occupe la plus grande importance dans les maisons d'édition libanaises.

Marc SORIANO, universitaire, et spécialiste des contes de PERRAULT, dans son *Guide de littérature pour la jeunesse* propose la définition suivante de la littérature de jeunesse:

« La littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte. »
(1975 : 185)

Nous remarquons dans cette définition la notion de vocation pédagogique de la littérature de jeunesse, ce qui justifie l'intérêt de nos jours porté à cette littérature et aux contes.

Jean PERROT (universitaire spécialiste de la littérature de jeunesse), lui, lors de son intervention dans un colloque³⁹ (en 1993) affirme que « *la seule définition réaliste d'un livre d'enfant, aussi*

³⁸ A consulter, le site de l'IUFM La Réunion, département des Lettres.

absurde que cela semble, est la suivante : c'est un livre qui apparaît dans le catalogue d'un éditeur pour la jeunesse.»

Pour Nicole SCHNEEGANS, raconter une histoire fait partie du pacte passé avec le jeune lecteur, comme étant une loi à respecter dans la littérature de jeunesse :

« Écrire pour les enfants ou écrire pour ses pairs, ce n'est pas tout à fait la même chose. Comment pourrai-je évacuer, dans le premier cas, la spécificité d'un destinataire qui associe à une prodigieuse capacité imaginaire et affective un champ de références culturelles réduit? » (1984 : 44).

Le désir de plaire aux enfants en « racontant une histoire » est à relier aux « ancêtres » de la littérature de jeunesse que sont le conte, la fable et les documentaires :

1. Le conte qui, au début, n'était pas spécialement destiné aux enfants, a fini par être reçu comme le type même de texte s'adressant particulièrement à la jeunesse ; ainsi, on appelle souvent « conte », aujourd'hui, n'importe quel texte pour enfants. Or le conte, oral à l'origine, « raconte une histoire ».
2. La fable, destinée à instruire et à moraliser adultes et enfants, « raconte une histoire » aussi, en prose ou en vers.
3. Les documentaires pour la jeunesse, non fictifs et qui ont fini par se narrativiser et dont un grand nombre d'entre eux aujourd'hui raconte une histoire, même si les faits pris en compte sont réels.

3.3. Le conte : Définition et caractéristiques

Nous définissons le conte comme étant un récit fictif, généralement court, et qui prend en charge des aventures, péripéties et expériences imaginaires vécues par des personnages le plus souvent au passé lointain sans indices supplémentaires sur le cadre spatio-temporel avec un minimum d'informations sur l'histoire des personnages⁴⁰.

C'est surtout un genre littéraire optimiste et on peut noter qu'un très grand nombre de contes finissent bien. Ils laissent voir un monde rassurant et amusant, et c'est justement pourquoi les gens

³⁹ PERROT, J. (dir.), *La Littérature de jeunesse au croisement des cultures* [Texte imprimé] / CRDP d'Île-de-France, Académie de Créteil ; ouvrage coordonné par Jean PERROT et Pierre BRUNO / [Le Perreux] : CRDP de l'Académie de Créteil, 1993.

⁴⁰ Nous ne connaissons généralement que leurs prénoms et noms ainsi que leurs métiers ou préoccupations.

ont eu toujours l'illusion que le conte s'adressait, en premier lieu, aux enfants. Mais le conte peut souvent devenir violent et agressif : le conteur peut y parler des meurtres, des combats, des tortures ainsi que des souffrances physiques et morales sans détour, etc. Il se peut même que le conte se termine mal et s'achève par la perte ou l'importunité du héros.

En effet, l'homme a connu différents types de récits courts dont la fonction est de le distraire et/ou de l'instruire, comme les fables. L'exemple le plus célèbre en Orient est celui de *Kalîla Wa Dîmnah* écrit par Bidpai l'Indien et traduit plus tard en arabe par Ibn Al Muqaffa' (1980) et en Occident est celui des *Fables* de LA FONTAINE (1868). Ainsi, le conte est lui aussi un récit court qui se distingue de la nouvelle par son insoumission aux contraintes de la vraisemblance. Il appartient plutôt à l'univers de la poésie. A partir de l'époque romantique, le conte s'est scindé en deux tendances : la première a adopté le registre du merveilleux et à partir du début du XIX^{ème} siècle la deuxième a eu recours au registre du fantastique. Le conte privilégie les décors fabuleux ou effrayants.

Certes, le conte est un récit bref qui raconte des événements imaginaires et qui vise le plus fréquemment à divertir et instruire les gens en même temps. Issu de la littérature orale, le conte populaire a fait son apparition longtemps avant Jésus Christ en Orient⁴¹. Le conte pourrait être considéré comme une invention spontanée et naturelle qui est née pour répondre au besoin de conservation du langage humain et il est surtout le moyen d'expression le plus populaire. Avec son originalité d'être issu de l'oralité des peuples et d'avoir conservé toutes les caractéristiques de l'oralité, il croise les mythes et les légendes tout en les dépassant.

Plusieurs facteurs ont fait et continuent à faire du conte une littérature privilégiée pour les enfants. En effet, l'universalité du conte est l'un des premiers facteurs qui le privilégient aux autres genres littéraires parce qu'il est quasiment présent dans toutes les cultures et à toutes les époques. Il semble s'adresser à tout le monde, car il véhicule de la sagesse et du savoir populaire. Il répond à de vraies questions, même si elles sont du domaine de l'inconscient, comme les psychanalystes (au début avec les travaux de Sigmund FREUD⁴² et son disciple JUNG suivis plus tard en 1976 de Bruno

⁴¹ En Orient, Loqman ou Lukman le sage, qui est un prophète chez les Musulmans, a vécu longtemps peut-être 900 ans avant la naissance du Christ, et est connu par les histoires et les contes qu'il racontait pour enseigner la morale et édifier les gens. Ses discours à son fils sont très connus en Orient. Les peuples orientaux transmettaient toutes ses histoires et tout ce qu'il contait afin de préserver les moralités enseignées.

⁴² FREUD fut le premier à découvrir la nature symbolique des contes de fées. De même que les mythes et les légendes, ils plongent dans les parties les plus primitives de la psyché. Dans son *Interprétation des rêves*, Freud se

BETTELHEIM et avec Marie-Louise VON FRANZ à partir de 1978 et autres) l'ont fait valoir. D'autres facteurs caractéristiques du conte : l'approche magique du monde, la relation privilégiée qu'il instaure par ses traces d'oralité entre conteur et auditeur ou auteur et lecteur, et enfin la présence d'un schéma narratif identifiable, conforme aux attentes des lecteurs.

L'importance du conte tient du fait que sa transmission (écrite mais surtout orale) a permis de véhiculer les valeurs sociales et culturelles des peuples qui l'ont produit au fil de temps. Le plus souvent, les contes restent anonymes mais quand ils se rattachent au nom de celui qui les a transcrits ou rassemblés, ils l'immortalisent. Nous citons l'exemple de PERRAULT et des frères GRIMM qui ont eu la vertu de rassembler les contes (sans forcément les inventer) et qui se sont immortalisés grâce à ces contes. Ce qui reste des peuples, ce sont leurs histoires, leurs civilisations, et leurs contes qui constituent un outil important pour l'édification et l'éducation des peuples sans manquer de les divertir.

Mais c'est au moment où l'on est divertie grâce au conte qu'on découvre que sa fonction ludique est munie d'une dimension didactique : dans le conte, on trouve souvent le langage comme un outil pour la représentation du monde, sans en être la représentation exacte. Cette représentation révèle la fonction éducative et edificatrice du conte. Du coup, les fonctions didactiques ne priment jamais sur la fonction ludique : on écrit et on dit un conte avant tout pour divertir, pour amuser. Les personnages sympathiques ou antipathiques, gentils ou méchants, les lieux fictifs ou idéalisés, les aventures du héros, les péripéties et les épreuves, tout dans le conte permet au lecteur ou à l'auditeur de s'évader du quotidien et c'est pourquoi nous ne cessons de parler de la magie incontestable du conte.

En effet, le conte a été toujours destiné à devenir un élément d'enseignement, au moment où il est raconté pour donner une morale, une leçon (le plus souvent mais pas toujours). Donc une de ses fonctions (LOISEAU, 1992) –et elles sont nombreuses- est celle d'enseignement ou d'éducation. C'est pourquoi, on voit que l'intégration du conte dans une classe de langue parmi les supports pédagogiques n'a rien d'étonnant si l'on prend en compte le fait que les contes ont été toujours élaborés pour l'éducation des peuples.

réfère aux contes de fées pour justifier l'analyse des rêves : « *Nous savons déjà que les mythes et les contes de fées, les proverbes et les chansons, le langage d'imagination utilisent le même symbolisme* » (1916 : 168).

Nous croyons, comme tant d'autres enseignants et chercheurs qui l'ont déjà essayé⁴³, que le conte puisse être investi dans la favorisation des compétences orales que ce soit au niveau de la compréhension ou de la production. En effet, la structure narrative généralement stable des contes est un élément de richesse didactique et pédagogique quoiqu'une multitude de variantes puisse en être décelée. Ses événements sont généralement organisés en cinq étapes d'où son appellation « schéma quinaire » : ce schéma de LARIVAILLE⁴⁴ (1992) propose de découper le récit en séquences et sa séquence élémentaire (unité de base de tout récit) est constituée de cinq phases. Les personnages du conte sont aussi classés selon un schéma de rapports et de positions les uns par rapport aux autres ou par rapport au personnage principal du conte : c'est ce que GREIMAS (1966) appelle le « schéma actantiel ».

Déclencheur de productions écrites et orales, le conte est bel et bien un support didactique qui s'apprête facilement à être utilisé en classe de langue et qui ne nécessite pas beaucoup de préparation et d'adaptation aux besoins des étudiants. De nombreux travaux (JEAN, 1981) ont été réalisés sur la structure narrative du conte. Étant un récit généralement bref, d'une histoire tantôt familière, tantôt réaliste, tantôt imaginaire et merveilleuse (conte de fées), le conte, forme pure de la narration, est l'une des expressions les plus primitives de la création littéraire, et, avec la chanson, la manifestation privilégiée du folklore et de la culture orale. Grâce à la simplicité de ses structures narratives, il est aussi le genre favori de la littérature dans l'étude de la narration et des caractéristiques du récit.

Après l'avoir utilisé dans nos classes de langue au Liban, nous savons qu'il constitue un bon support pour favoriser les apprentissages dans le domaine de la langue écrite et orale. Nous essayerons dans les chapitres qui suivent de détailler les caractéristiques qui font que le conte devienne un support pédagogique particulièrement riche dans l'enseignement de l'oral.

3.3.1. Histoire et origine des contes

Dans les sociétés traditionnelles de tous les pays, les contes s'adressent à la mémoire des collectivités, en priorité aux adultes. Ils véhiculent une charge culturelle issue de la tradition orale et

⁴³ Cf. Le septième numéro de Synergies France, destiné exclusivement à l'étude du conte en tant que support pédagogique et les analyses effectuées autour de l'innovation et de la transtextualité dans l'écriture des contes.

⁴⁴ Schéma quinaire rapporté dans « *Lire des ouvrages entiers en classe* », CRDP, Toulouse, et Michel SANZ « Lire et écrire des contes », tome 2, Bordas, 1992.

présentent un aspect atemporel au sens où ils ne se rapportent à aucun lieu et à aucune époque. Ils puisent leurs origines comme c'est le cas des mythes et des légendes dans les sujets universels. C'est pourquoi on les retrouve partout sous différentes variantes et versions.

En fait, on a longtemps considéré le conte comme un projet par et pour le peuple et il a été longtemps anonyme. C'est comme si le conte était écrit par un peuple et il appartenait à ce peuple et non à une personne désignée en soi. Le plus souvent, les contes sont désignés par un pluriel (VELAY-VALLANTIN, 1992), ou sont regroupés par des folkloristes et/ou chercheurs qui les ressemblent selon des critères bien donnés. Ils ne peuvent appartenir à des personnes mais à des groupes de personnes, à des gens, à des populations. C'est pourquoi, il est plus fréquent de trouver des contes qui désignent des peuples précis que des contes qui désignent des personnes (Contes chinois- Contes arabes- Contes Kurdes ...). Le fait que les contes soient identifiés à des auteurs bien précis est plus ou moins récent.

Les origines des contes dépassent de loin les précisions qui ont été données par les historiens pour la date d'apparition des premiers contes ; il semble bien que le conte soit présent depuis longtemps (POLO DE BEAULIEU ; VELLAY-VALLANTIN, 1993). Les premières traces écrites correspondent plutôt aux tablettes et aux scènes représentées sur les murs et racontant différentes légendes ou mythes. Certains contes ont été notés sur des papyrus dans l'époque de l'Égypte Pharaonique ; on les retrouve également dans la Grèce antique, la Babylonie, Rome et en Mésopotamie où les textes notés rappellent de près ou de loin les contes orientaux. Toutefois, depuis l'Antiquité jusqu'à la Renaissance et les siècles succédant, les fables, mythes ou légendes ont bien procuré les motifs et les thèmes merveilleux qui seraient reproduits dans de nombreux contes (MARTENS, 1984). Nous pourrions citer par exemple le célèbre mythe de « Psyché et Cupidon » qui, à travers les siècles, est resté influant jusqu'à inspirer plus tard le conte de *La Belle et la Bête* au siècle des Lumières.

Certains linguistes, à l'exemple de Paul REGNAUD, ont cru que le conte, en général, et en tant que genre littéraire est d'origine indo-européenne dans la mesure où il y avait une ressemblance entre les fables et contes de l'Occident et des récits indiens tel *Pacatantra*. A la fin du XIX^{ème} siècle, le linguiste et indianiste Paul REGNAUD, et avant de considérer l'exemple du *Petit Poucet*, entreprend de montrer d'une façon générale et à la suite du célèbre médiéviste Gaston PARIS, que tous les contes où paraissent les personnages typiques des contes de PERRAULT et de GRIMM sont d'origine indo-européenne :

« A bien y regarder, on s'aperçoit bien vite avec le célèbre médiéviste et philologue romaniste du XIX^e siècle Gaston Paris que nos contes de fées, ceux qui ont circulé de tout temps en Europe, ou bien encore, ce qui revient au même, les récits que les mères-grands de nos villages racontent depuis des siècles aux bambins qu'elles élèvent, sont d'origine indo-européenne, c'est-à-dire qu'ils appartiennent au groupe ethnique dont les principaux rameaux sont devenus les Hindous, les Perses, les Grecs, les Latins, les Slaves, les Germains et les Celtes, et qu'ils remontent à une période antérieure à la cause quelconque qui a brisé l'unité primitive de ces peuples. » (REGNAUD, 1893)

L'aimable histoire, par exemple, de Cendrillon est répandue partout, on en trouve des traces chez les Gallois, les Russes, les Finnois, les Grecs, les Égyptiens, les Kaffirs, chez une foule d'autres peuplades, et un volume⁴⁵ est apparu pour en étudier 345 versions⁴⁶ connues. Il existe plusieurs hypothèses concernant les origines du conte, dont nous citons deux. La première suppose que le conte soit un produit spontané de l'imagination populaire, comme les proverbes, les devinettes et les chansons. La deuxième veut que le conte soit issu des récits mythiques ou épiques. Il aurait emprunté à ces genres leur thématique et leur façon de représenter le monde, mais en les désacralisant. Il n'y a pas de dieux dans le conte, pas de transcendance (ce qui n'empêche pas la magie ou le surnaturel) ; et l'attention est portée sur l'individu dégagé des croyances religieuses ou autres. Le héros du mythe incarnait la communauté alors que le héros du conte représente l'individu. En passant du mythe au conte, on passe d'un univers tragique à un monde plus proche des réalités sociales, du quotidien (qui peut être à l'occasion enchanté). Le conte serait donc une forme dégradée du mythe.

Dans son ouvrage sur les origines des contes, Catherine VELAY-VALLANTIN recueillant le fruit de plusieurs années de travail sur le récit, l'auteure développe l'histoire des contes et de leur étude. L'ouvrage, qui s'avère indispensable pour l'étude des origines des contes, comporte deux parties : la première comme introduction sur l'histoire des contes, tandis que la seconde partie réunit six monographies.

Sur le problème de l'origine des contes s'opposent les théories indoeuropéennes et indianistes. Laissant de côté ce problème quelque peu mythique des origines du conte, l'ouvrage ne se cantonne pas à des monographies locales (qui ont leur importance) mais navigue dans la longue durée : du

⁴⁵ Cf. *Three Hundred and forty-five variants of Cinderella, Catskin, and Cap o'Rushes, abstracted and tabulated by Marian Roalfe COX, intr. By A., LANG, Londres, 1893.*

⁴⁶ Cf. *PERRAULT's Popular tales, ed. by Lang, Oxford, 1888, p. LXXXVI.*

XII^{ème} siècle à nos jours, avec quelques détours par l'antiquité. Le corpus embrassé par cette histoire des contes déborde largement les collectes et les répertoires, pour aborder des genres variés : les sermons, les exempta, les miroirs des princes, les encyclopédies médiévales, les chroniques, la chanson, le théâtre, etc. Cette approche brise la dichotomie souvent factice entre oral et écrit (ou plus précisément imprimé), et les oppositions entre culture savante et culture populaire, langue savante (latin notamment) et langues vernaculaires. Elle privilégie l'analyse des fonctions successives et parfois contradictoires du conte qui lui impriment des inflexions thématiques et idéologiques.

La seconde partie de l'ouvrage montre, selon une méthode régressive, comment PERRAULT a réécrit l'histoire de Barbe Bleue, qui existait dès le XVI^{ème} siècle sous forme de chansons (« *La Maumariée vengée par ses frères* » ou « *La mal méridade* »). L'étude des variantes régionales fait apparaître en Bretagne l'épisode de l'enfant assassiné et les interférences avec le culte de sainte Thyphine, et en Poitou le sinistre Gilles de Rais.

Catherine VELAY-VALLANTIN ne néglige pas pour autant les livrets de colportage et les versions orales recueillies au XIX^{ème} siècle et jusqu'en 1973 dans les Pyrénées audoises. Le thème de la fille aux mains coupées apparaît dans le roman d'Hélène de Constantinople dès le milieu du XIII^{ème} siècle. Il connut une large diffusion à l'époque moderne grâce à la Bibliothèque Bleue, qui modifia le statut de l'héroïne successivement princesse, sainte et prostituée. Il faut donc bien avouer que les motifs, thèmes et structures narratives des contes sont universels et qu'ils se retrouvent aussi bien en Orient qu'en Occident. Ainsi, que ce soient les *Fables* de LA FONTAINE ou le recueil arabe *Kalîla wa Dîmna*⁴⁷, on ne peut pas vraiment préciser les origines du conte et on ne s'étonne pas de trouver un *Petit Chaperon Rouge* japonais, une *Cendrillon* russe ou une *Blanche-Neige* africaine⁴⁸ ;

⁴⁷ *Kalîla wa Dîmna* est présenté comme étant une traduction des *Fables* de Bidpai. À l'origine, ces fables animalières, tirées d'une épopée fondatrice de la civilisation indienne – le *Pantchatantra* –, auraient été écrites en sanskrit, vers 200, par un brahmane inconnu, équivalent d'Ésope pour la tradition indienne, puis traduites en persan et, au VI^e siècle, en syriaque. L'adaptation du persan en arabe, réalisée par Ibn al-Muqaffa' vers 750, obéit aux préoccupations de son auteur. Premier grand prosateur de langue arabe et haut dignitaire de l'administration, Ibn al-Muqaffa' consacra ses écrits d'une part à l'éthique politique, exprimant sa conception du pouvoir, d'autre part au savoir nécessaire à l'homme pour se bien conduire sur terre et assurer son salut dans l'au-delà (l'*adab*). Sous la forme voilée de la fable, les deux héros, des chacals nommés Kalîla et Dîmna, rapportent au long de dix-huit chapitres des anecdotes (une histoire par chapitre), relatent des intrigues de cour, donnent des conseils et édictent des règles de conduite.

⁴⁸ Il s'agit de différentes réécritures et parodies diffusées sur les blogs et les forums sur internet.

on a toujours l'impression que les contes africains, américains, russes ou orientaux nous sont étrangement familiers. En écoutant ou en lisant un conte, nous sentons que nous le connaissons, que nous l'avons entendu quelque part.

Le conte qu'on raconte aux enfants est un outil ludique ou didactique qui stimule l'imagination de l'enfant et qui, selon les psychanalystes⁴⁹, est une expérience spéciale qui, parmi d'autres buts et objectifs, prépare l'enfant à s'intégrer petit à petit à la vie réelle, avec tous ses bons ou mauvais côtés, et présente à l'enfant « *sous une forme imaginaire et symbolique les étapes essentielles de la croissance et de l'accession à une vie indépendante.* » (BETTELHEIM, 1976 : 100)

Comme le montre son nom, un conte pour dormir est une forme traditionnelle du conte, qui raconte une histoire à un enfant afin de le préparer pour dormir. Cette histoire a plusieurs avantages aussi bien pour les parents/adultes que pour les enfants. La routine fixée d'un conte avant de dormir possède un effet relaxant, et la voix apaisante de la personne qui raconte l'histoire permet à l'enfant de dormir plus facilement. L'aspect émotionnel crée une sorte de lien entre le conteur et l'auditeur, souvent un parent et un enfant.

Ainsi, il n'est pas étonnant d'entendre les gens parler du charme du conteur –et nous parlons là du conteur professionnel qui s'est bien initié à l'art de raconter- parce que sa voix exprime beaucoup plus que ne peuvent faire les mots seuls, et parfois ce que les mots ne sauront dire. Les émotions et les sentiments sont plus facilement exprimés par l'intonation et la voix que par les mots.

3.3.2. Pourquoi et comment le conte est-il né ?

Le conte est un phénomène universel, présent dans toutes les sociétés et les civilisations depuis des siècles. DESCAMPS (1985 : 86) affirme que le conte est un produit de l'inconscient collectif : « *Un conte est vivant car il est le miroir de l'âme d'un peuple.* »

⁴⁹ Cf. BELLEMIN-NOËL J., *Les Contes et leurs fantasmes*, Paris : éd. PUF, coll. Écriture. Voir aussi sur ce sujet KAES, PERROT, *Contes et Divans, les fonctions psychiques dans les œuvres de fictions*, éd. Dunod, 1984.

Selon certains⁵⁰ le conte est né de l'oubli progressif du caractère religieux du récit. Il est indubitable que le conte nous introduit dans un univers totalement enchanté dont la magie stimule notre imagination. Mais il est vrai aussi que ce même « conte » est un miroir pour l'homme ; il dévoile ses défauts, ses erreurs et ses haines mais il dit et prouve surtout la force de ses idéaux. Dans toutes les cultures et civilisations, et à travers les siècles, cette littérature orale se transmet de génération en génération dans toutes les sociétés du monde.

Que ce soit par la voix d'une nourrice ou celle d'un grand-parent, ou même d'un frère ou sœur aînés, le conte a la vertu de transmettre un nouveau savoir, une sorte d'initiation au monde, mais surtout un espoir d'avenir meilleur car son dénouement est presque toujours heureux (à part les quelques contes qui s'achèvent sur la perte du héros). Cet espoir si nécessaire à l'homme, et sans lequel personne ne peut vivre, fait l'universalité du conte. Même si la forme du conte dépend fortement de son lieu géographique c.à.d. son lieu de naissance, sa matière et son contenu sont bien souvent les mêmes. C'est pourquoi nous avons parfois l'impression que le conte s'adresse à nous tous, peu importe si nous avons des origines différentes ou pas, peu importe si son lieu de naissance est bien éloigné du nôtre ou pas. Merveilleux, satirique ou philosophique, le conte est juste une façon de voir la vie, une façon de nous voir nous-mêmes ainsi que les autres.

Les contes sont des univers chimériques, peuplés de dragons, de monstres, de génies et d'ogres, où la magie intervient à tout moment. Ils séduisent l'imagination du lecteur qui s'y accroche très vite mais il ne se sent point inquiété car il pressent d'emblée un dénouement heureux. Cependant, ils ne sont pas entièrement exempts de la mort, de fantômes et d'esprits, ainsi que de monstres et les événements peuvent se passer dans un climat de crainte et d'inquiétude aboutissant parfois à des fins fatales. Le conte emmène le lecteur dans des contrées fabuleuses où le temps n'existe pas, et où l'espace se distingue nettement de l'espace réel.

3.3.3. Tradition orale

Le conte est avant tout une parole, un texte oral dit et transmis d'une génération à une autre, suivant une infinité de variantes et d'altérations. Des fois texte anonyme, d'autres modifié et inventé, un

⁵⁰ Voir par exemple la contribution de Henry THIEL dans « *Christine Laquet ou les vertus de la métamorphose : propositions de pistes pour le premier degré* », conseiller pédagogique départemental en arts visuels, p.21, diffusée à l'adresse : http://www.centredartlelait.com/IMG/pdf/livret_enseignant_Christine_Laquet.pdf et consulté le 20 avril 2012.

conte peut très facilement donner naissance à un rameau de contes qui ne se rassemblent point. A propos du conte traditionnel, Jacob GRIMM parlait de « poésie de nature » en lui opposant poésie d'art, une opposition qui avait déjà été soulignée par MONTAIGNE (1580 : 313) : « [...] *la poésie populaire et purement naturelle a des naïvetés et graces par où elle se compare à la principale beauté de la poésie parfaite selon l'art* » (DEMERS, 2005 : 91). Oralité, spontanéité, cela devient synonyme de sociabilité quand on parle du conte.

Le conte a depuis toujours rassemblé les gens : il est généralement associé à des occasions sociales. Dans la plupart des civilisations, le conte est symbole d'activités sociales : Mariages, veillées, fêtes, festins, le conte y est simultanément toujours présent. Sociétés rurales où le conte devient du rite social et le conteur une personne qui passe et qui oscille entre les générations : la transmission du conte est emblématique : une vieille dame qui lit un conte à ses petits-enfants serait-elle toujours l'incarnation de ce caractère « passe générations » qui sera attribué à ce genre littéraire ?

Même si la fonction « populaire » du conte n'est pas négligeable, on ne peut la définir comme la seule définition de production et de transmission du conte. En effet, la littérature orale n'est pas une émanation spontanée du « peuple ». Au contraire, elle est fortement fixée dans un contexte précis, et elle n'existe et ne se diffuse que dans un système plus ou moins complexe, dont le modèle général est la réunion où un récitant prend la parole.

Généralement, la récitation du conte dépend de plusieurs critères du public : le sexe, la classe d'âge et le métier, ainsi que le répertoire parce qu'il y a une correspondance entre le type de réunions et les genres narratifs qui y sont pratiqués. Les rapports entre ces paramètres peuvent varier d'une communauté à une autre, ce qui influence cette pratique culturelle et sociale.

Toutefois, la récitation du conte n'est pas l'affaire de tous, mais de quelques-uns qui s'y reconnaissent. Les contes facétieux et merveilleux sont l'affaire de ceux seulement qui, peu nombreux et par goût, en raison de leur talent ou du hasard, sont devenus des conteurs.

Le conte comporte le plus souvent un aspect moral, voire didactique : projet édifiant, il s'adresse à tous les membres de la communauté renforçant ainsi sa dimension pédagogique. Il est clair que le conte ne s'adresse pas seulement à un public mineur et ne désigne pas forcément ou exclusivement les enfants. Mais il se peut aussi que le conte se dote d'une fonction initiatique en même temps que sa fonction ludique.

Le conteur professionnel doit ainsi tenir son public perpétuellement en haleine et en suspense car il ne s'adresse pas à un public impassible. Il est censé prendre son auditoire à témoin, l'impliquer dans cette activité sociale et au besoin l'interpeller. Il doit surtout ne pas interrompre le fil de son discours. Dans les marchés, on trouve un coin réservé au conteur, entouré par beaucoup de gens fascinés par les contes et séduits par le charme de ce genre. Bien qu'il soit fictif, le conte n'est pas alors tout à fait isolé de sa communauté: il est marqué par les valeurs et les codes qui la conditionnent. Selon LAFFORGUE, « *le conteur doit savoir nourrir le groupe avec le conte. Pour cela il est nécessaire que soient réalisées les conditions d'un 'pacte narratif'.* » (1996: 54)

3.3.4. Dimension sociale et culturelle du conte

Mythes et contes renvoient aux mêmes sources de l'humanité et de la civilisation humaine (DEMERS, 2005). Les histoires racontées englobent les régions les plus diverses du monde et les traces écrites qui ont pu être retrouvées évoquent des époques très reculées. L'universalité du conte ainsi que la récurrence des thèmes assez chers à l'humanité permettent à ce genre de se diffuser partout et d'être recueilli par les différents peuples qui s'y identifient. Il n'est pas donc surprenant de retrouver le même conte sous différentes versions dans les bouts du monde : *Cendrillon* est parmi les contes chinois les plus anciens, sa trame est déjà présente dans un ouvrage japonais du X^{ème} siècle. D'autres sont bien connus dans le monde entier. Le conte du *Petit Chaperon Rouge*, comme nous verrons dans un chapitre suivant, est connu dans beaucoup de pays et en plusieurs langues. Certains ethnologues prétendent que deux contes chinois sont à l'origine de ce conte : *La vieille femme tigre* et *La Grand-mère et le loup* (IBRAHIM, 2010).

Chacun d'entre nous mémorise au moins l'une des formules qui conclut la plupart des contes. Sans doute tout le monde a déjà entendu l'une des formules suivantes : « *et ils vécurent désormais heureux avec leurs enfants pour ne plus se séparer* » - « *et il épousa la princesse et ils vécurent fort longtemps dans un bonheur parfait* » - « *et ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants* » - « *Voilà mon conte, je l'ai conté, dans ta poitrine je l'ai déposé. Si ma maison n'était pas loin, je t'aurais apporté deux sacs de raisin et tu aurais pu manger jusqu'à plus faim* » - « *Ils vécurent heureux et prospères et donnèrent naissance à des garçons et des filles ... que Dieu nous accorde la même chose* » - « *Ce conte est fini, avec l'oiseau il est parti, et moi, je vous souhaite, bonne nuit* » etc.

Cette reconnaissance intuitive va de pair avec aussi bien des souvenirs d'enfance qu'avec des certitudes culturelles. En fait, le conte a été un évènement, et un évènement très important de notre

enfance : il se manifeste confusément, quasiment toujours associé à la mémoire rurale, à un auditoire fermé sur lui-même, à une vie sociale traditionnelle et à une forme de vie communautaire que nous rappelons avec nostalgie, celle des temps passés, et des sociétés traditionnelles non urbaines. Mais le conte n'est pas uniquement une expression du passé. Selon les psychanalystes, cette définition passéiste du conte traduit un besoin de cohésion sociale symbolique et de construction de notre personnalité. Selon la formule d'Eric HOBSBAWM et Terrence RANGER, cité dans L'histoire des contes (C. VELAY-VALLANTIN, 1992 : 11) les hommes ne seraient-ils pas en position d' « *inventer la tradition* »?

Il est vrai aussi qu'il existe des civilisations qui ne sont jamais passées à l'écrit comme en Afrique⁵¹, en Extrême-Orient, aux déserts et en kabyles, des civilisations et des sociétés qui vivent au fond des forêts sauvages ou dans des montagnes très élevées. Dans ce cas le conte est l'un des moyens les plus importants grâce auxquels la société communique et survit au fil du temps. En Afrique, nous retrouvons une infinité de contes mais c'est généralement un nombre limité qui est vraiment passé à la littérature. En Orient, les contes sont vecteurs de valeurs sociales et sont associés aux vieillards et ceci n'est pas sans fondement logique : ce sont surtout les grands-parents et les vieillards qui s'occupent de raconter des histoires à tout le monde, assurant par là leur possession d'expériences sociales. En Occident, on a pourtant l'impression que les contes s'adressent surtout à la jeunesse, et les relations grands-parents/enfants ne sont pas aussi solides qu'en Orient. Dans l'un et l'autre, les contes unissent le ludique à l'édificateur. C'est l'incarnation de ce genre bref dans l'oralité et les rites oraux qui en font un élément de valeur pour l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les classes de langue.

Consolidant la société et affermissant les relations entre les différents membres d'une communauté, le conte est un projet social par excellence. Il est dit dans un groupe et s'adresse à un groupe. KAËS (1984) explique que le conte vient du groupement et a une valeur de transmission générationnelle.

C'est la disparition des veillées de contes qui anime les regrets de Paul DELARUE (VELAY-VALLANTIN, 1992 : 12)

⁵¹ Nous citons à titre d'exemple les Sanan, une population du Burkina-Faso, qui est une population de tradition exclusivement orale et chez qui il n'existe pas d'écriture ni d'école.

« Le conte de tradition orale a presque complètement perdu sa fonction esthétique et sociale qui était de recréer les assemblées de paysans et d'artisans durant les longues veillées d'hiver, d'accompagner certains travaux sédentaires ou monotones, de fournir l'instant d'évasion et de rêve aux soldats et aux marins pendant les périodes de désœuvrement ou aux travailleurs, durant les heures de repos ».

Le conte est donc un élément culturel et civilisationnel qui se transmet à travers le temps et l'espace. Même s'il est quasiment impossible de préciser les circonstances de ses origines, il a été transporté partout dans le monde grâce aux voyageurs, marchands, commerçants et campagnes militaires ou religieuses qui ont pris le soin de le divulguer dans toute occasion. Les colonisations ont aussi permis de diffuser les contes des pays colonisateurs aussi bien que ceux des pays colonisés. Beaucoup de contes africains se sont implantés en Amérique, des contes orientaux sont arrivés en Afrique noire etc.

Ainsi, les contes constituent un support pédagogique sans égal parce qu'ils véhiculent un savoir trans-générationnel. Dans certaines cultures africaines, la transmission des savoirs au sein de la tribu se fait toujours précéder d'un conte ou d'une devinette ; c'est de cette façon qu'on juge le niveau de connaissances de l'enfant et son intelligence ainsi que son aptitude à recevoir les enseignements et les nouveaux savoirs.

3.3.5. La fonction psychologique du conte

« *Il était une fois, trois fois rien...* », « *Au temps où les tigres fumaient la pipe...* », « *Dans un pays, par-delà huit épaisseurs de nuées blanches...* » « *Où nul n'ose aller, où pas un corbeau ne veut voler...* » (SAUVAGE, 2002 : 7)

Les mêmes formules ou presque dans le monde entier inaugurent l'espace de la parole et du silence. Lire, écouter, dire des contes, ce n'est pas uniquement s'enfoncer dans une époque révolue, heureuse ou malheureuse, l'enfance. C'est relier cet espace à la partie la plus intime et profonde de nous-mêmes, la plus authentique, la plus compliquée aussi, celle de silence intérieur. Les contes nous parlent vrai, nous parlent de nous-mêmes. Une magie qui nous ensorcelle, une alchimique combinaison de sens, un exotisme de rêve : les contes parlent une langue que notre cœur et notre sensibilité comprennent, à défaut, parfois, de notre raison. Enfants, ils nous ont aidés à comprendre le pourquoi de l'apprentissage et des épreuves qui jalonnent toute existence. Leur langue dépasse les siècles et les civilisations. Les morales passent, s'oublient, mais l'enseignement transmis par les contes s'immortalise.

D'où viennent les contes ? Paul DELARUE, folkloriste français, remarquait qu'

« un grand nombre de contes se disaient déjà il y a des siècles et des siècles, parfois des millénaires, parfois dans un insondable passé qui échappe à nos investigations... [...] Ainsi les empires ont croulé, les civilisations ont disparu, des révolutions politiques, religieuses, économiques et sociales ont bouleversé les États, mais les histoires qui charmaient le menu peuple et parfois les grands [...] ces histoires venues on ne sait d'où ont volé de lèvres en lèvres à travers le temps et à travers l'espace et vivent encore dans la mémoire de certains conteurs français. » (POSTIC, 1997 : 14)

Paul DELARUE commente dans *Le Catalogue raisonné du conte populaire français* (Maisonnette et Larose, 1951) différentes versions françaises de contes folkloriques. Avant sa disparition, il avait effectué le dépouillement des contes français suivant la classification Aarne-Thompson. La tâche de sa fidèle collaboratrice Marie-Louise TENÈZE (DELARUE ; TENÈZE, 2002) a été de décomposer en éléments des contes-types et d'analyser les versions en fonction de cette décomposition. Cette analyse lui permet de faire apparaître à des niveaux différents deux sortes de motifs : les « scènes » qui sont les motifs successifs apparaissant dans toutes les versions et les « éléments » qui sont les motifs alternatifs où se révèlent les variantes.

Comment se fait-il que certains (par exemple le conte de *Peau d'Âne* dérivé d'un mythe préhistorique semblable à celui de la femme-cygne) rappellent les mémoires d'anciens mythes refoulés par les religions ou l'évolution de la pensée ? D'autres se relient à notre inconscient collectif (par exemple le conte de *Neige Blanche et Rose Rouge*) (VON FRANZ, 1995) ...

Certes, il est très intéressant de considérer cette fonction psychologique d'enseignement inconscient du conte qui se joue au niveau inconscient de la pensée donc implicitement. Les contes concrétisent quelquefois des images et des symboles mythiques dont le système d'interprétation reste propre à chaque communauté culturelle.

En effet, FREUD voit que les contes possèdent la propriété essentielle de figurer des fantasmes inconscients et de transporter les fantasmes originaires (scène primitive, castration, séduction ...) Dans l'un de ses principaux articles qu'il a consacré au conte, il met en évidence comment les matériaux des contes de fées constituent les restes diurnes de certains rêves en montrant comment les contes eux-mêmes peuvent être mis en place de souvenirs-écrans :

« Chez quelques personnes, le souvenir de leurs contes préférés a pris la place de leurs propres souvenirs d'enfance ; ils ont élevé les contes au rang de souvenir-écran. » (FREUD, 1913 : 214)

Le plus souvent un rêve est raconté plus ou moins comme un récit, et c'est grâce au conte que les signes et les symboles de l'inconscient se défont et entraînent leur plus grande matérialisation :

les contes représentent les éléments qui s'attachent aux problèmes inconscients qui touchent les personnes dans leur société et leurs relations les uns avec les autres.

Production singulière de l'imaginaire collectif, le conte est un premier lieu de rencontres et de passages. Le conte se dit et s'écoute pour le plaisir, mais cet espace de transmission permet aussi de donner des figures à l'irreprésentable. L'écoute des contes par les psychanalystes est une écoute de l'inconscient comme à travers la narration des rêves. Les contes comme les rêves nous apprennent surtout que l'univers est hostile, souvent, et que le dire, c'est déjà l'appivoiser, en cerner les contours, limiter ses dangers.

Le conte objective le rêve et concerne les parties le plus primitives du psychisme. Tous les mécanismes de formation du rêve se retrouvent dans la composition du conte. En effet, figuration, condensation, déplacement, représentation par un symbole et élaborations secondaires sont opérant dans la construction de ces récits fictifs que sont les contes. L'autre monde, le monde réel est là, qui guette, et le conte en témoigne. Le conte offre ainsi à l'enfant la possibilité d'extérioriser ses conflits internes et de les identifier à des personnages (fées, sorcières, ogres, monstres ...) ce qui lui permet à terme de mettre l'ordre dans ses tendances contradictoires et de sortir du chaos. En fait, le conte permet à l'enfant de vivre ses peurs, ses désirs et de trouver des solutions possibles.

Ainsi, les contes constituent une dynamisation des problèmes difficiles à affronter dans l'état conscient et de leurs solutions : en dramatisant les fantasmes et les craintes, ils permettent de surmonter les peurs et de former la personnalité. Ils peuvent revêtir ainsi une fonction initiatique. Jacques CHEVRIER écrit :

« La fonction ludique de la littérature orale, n'exclut pas pourtant d'autres fonctions au nombre desquelles nous rangeons la fonction pédagogique, la fonction politique et la fonction initiatique ».
(1992 : 25)

En effet, le conte merveilleux représente un récit initiatique par excellence puisqu'il raconte le parcours d'un jeune héros / héroïne qui se transforme sous l'effet des épreuves qu'il affronte en chemin. Mircéa ELIADE explique, dans *Aspects du mythe* (1988) que le conte est devenu littérature d'amusement en Occident, et, ce, pour les enfants et les paysans. Toutefois, il présente la structure d'une aventure infiniment grave et responsable, car il se réduit, en somme, à un scénario initiatique. On retrouve toujours les épreuves initiatiques dans les contes : lutte contre le monstre, obstacles en apparence insurmontables, énigmes à résoudre, travaux impossibles à accomplir ; la descente aux Enfers ou l'ascension au Ciel, ou encore la mort et la résurrection, le mariage avec la princesse. Les

contes offrent bien un parcours initiatique et valorisent certes des qualités propres à la société du lecteur mais sont aisément transposables à d'autres époques, ce qui permet aux contes d'être toujours d'actualité.

La fonction initiatique du conte se manifeste essentiellement à travers un langage métaphorique. On la trouve même dans les vieux contes de fées. Celui de la *Belle au Bois Dormant*, par exemple, raconte dans un langage pour enfants comment l'âme admirable, endormie depuis si longtemps dans le donjon d'orgueil, au cœur de la forêt d'épines de tous les dangers de la vie terrestre, peut être un jour éveillée par le baiser d'amour du prince audacieux, le chercheur de vérité. Et l'histoire de *Peau d'âne* est construite sur le même schéma général.

Beaucoup de ces récits ne sont pas inventés simplement pour distraire. Ils nous transmettent une image symbolique menant à la révélation initiatique enseignée par la sagesse traditionnelle. Ils représentent le destin de l'homme car il recherche son double intérieur et secret.

L'initiation dont il s'agit consiste essentiellement à passer de l'enfance à l'âge adulte, à travers des situations archétypales dans lesquelles tout lecteur peut se reconnaître car elles touchent la sensibilité et l'inconscient aussi bien individuel que collectif.

3.3.6. Forme littéraire et classification

Il est clair qu'il n'existe pas qu'une seule forme littéraire brève qui est le conte : si le conte se distingue nettement des autres formes littéraires ce sera parce qu'il en existe évidemment d'autres.

En effet, le conte a été longtemps confondu avec ce qu'on appelle couramment « histoire ». Il n'est donc pas surprenant de retrouver, même de nos jours, le terme « histoire » dans la définition du conte. En effet, le conte est défini comme étant un récit de faits ou d'aventures imaginaires, destiné à distraire, ce qui justifie l'apparition d'expressions telles que « conte de fées ». Certes, il est évident que dans un conte on n'a pas forcément un récit dont les fées font partie. Tel est le cas d'innombrables contes où fées et sorcières ne prennent pas place. On retient donc une deuxième définition qui présente le conte comme étant une « *histoire peu vraisemblable* » ou même « *histoire fausse et invraisemblable* »⁵².

⁵² *Le Robert Pour Tous*, 1994, Dictionnaires Le Robert, Paris.

Le verbe « conter » est, lui, défini d’une façon plus simple. En fait, il est devenu synonyme de « narrer » ou « faire le récit de » : dans d’autres termes, il signifie « raconter ». Mais on y attribue presque toujours la qualité des événements racontés : c’est pourquoi, l’on peut trouver toujours dans la même définition du verbe conter une acceptation telle que « raconter des choses inventées, mensongères ». C’est justement pourquoi une expression figée telle « *en conter de belles* » signifie « raconter des choses scandaleuses ou mensongères ».

Si dans les définitions des deux termes « conter » et « conte » le dictionnaire *Le Robert Pour Tous* précise le type de texte mis en question lors de cette activité, le récit, il précisera aussi que dans les deux cas il s’agit d’une action peu vraisemblable ou même mensongère. Donc, il est important d’insister sur le caractère « imaginaire » ou « fictif », terme que nous préférons utiliser à la place de « mensonger » parce qu’une fiction ne signifie pas obligatoirement invraisemblance ou mensonge. En fait, une fiction est aussi synonyme de « *tout ce qui relève de l’imaginaire* ». Selon le dictionnaire Hachette (2007), elle désigne toute « *œuvre, genre littéraire dans lesquels l’imagination a une place prépondérante* ».

En effet, on emploie le terme *fiction* dans des usages très différents. Mais, ce qui nous intéresse c’est son emploi dans le champ de la narration. Un certain nombre de critiques et de philosophes ont eu tendance à appliquer au discours narratif le caractère général de *fiction*. Tel était le cas des récits des historiens, journalistes ou encore des autobiographes (COHN, 2001).

Les partisans de cette thèse, qui veut que tout discours narratif soit considéré comme une fiction, se basent sur l’idée que tout récit repose sur une *mise en intrigue*, c’est-à-dire il impose à une succession d’événements un ordre chronologique et causal. Le récit détaille artificiellement la structure de ces événements, après un certain tri pour les percevoir comme une histoire unifiée, ayant un début, un milieu (une complication avec une suite d’actions et un dénouement le plus souvent) et une fin.

La fiction se caractérise par le fait de plonger le lecteur durablement dans un univers induit par l’activité de modélisation. En effet, l’activité fictionnelle embrasse à la fois un processus de « modélisation », aux implications cognitives évidentes, et un processus d’« immersion » dont les retombées en termes de savoir sont plus troublées, à cause des projections ou des dérives qu’elle comporte du côté de la lecture. Ce rapport entre la modélisation et l’immersion, et plus généralement entre la production de savoir et l’induction d’univers, semble crucial dans l’interrogation de la portée cognitive de la fiction littéraire.

L'émerveillement du conte remplit les esprits et l'imaginaire des enfants. Ils aiment écouter des histoires qu'on leur a racontées plusieurs fois, ou qu'ils découvrent avec fascination merveilleuse pour la première fois. Ils s'imaginent être les protagonistes et pouvoir changer le cours de l'action. Ils écoutent l'histoire sans *a priori*, alors que l'adulte juge et raisonne avec son esprit critique qui l'empêche d'apprécier le conte comme il se présente. Les détails invraisemblables ne gênent pas l'enfant qui aime les situations imaginaires, alors que l'adulte est dérangé par les éléments qui heurtent l'entendement. Il faut néanmoins remarquer que dans ce sens le terme "*fiction*" se rapproche d'*inexactitude* ou de *surinterprétation*, bien que le lien avec la *fiction* au sens strict du terme n'y soit pas établi (notamment la capacité des fictions à créer des personnages entièrement imaginaires ou de nous faire participer à la richesse de l'expérience vitale des personnages).

Il est vrai que les faits inhabituels qui enchantent les petits peuvent surprendre le lecteur adulte, gêné par l'invraisemblance des péripéties et la logique étrange de l'histoire alors que les enfants ne sont pas surpris par l'intrusion du merveilleux. Au contraire, l'univers du conte correspond bien à leur monde illusoire et rêvé. Là où l'enfant est un bon public d'histoires extraordinaires, l'adulte peut être sur ses gardes. Selon les théories de PIAGET, les enfants aiment les contes car ils vivent leur vie comme si celle-ci était une fiction dont ils seraient les acteurs. Les enfants vivent donc dans un monde imaginaire et n'ont aucune difficulté à envisager les épisodes magiques, car ils perçoivent aussi la réalité sous une forme merveilleuse et fantastique.

Le conte est aussi primordial dans la mesure où il assure des repères dans l'espace et dans le temps. En lisant les contes, les enfants se procurent une connaissance du temps narratif. La rencontre avec le conte apprend à l'enfant comment entrer dans le monde de la fiction tout en le distinguant du monde réel dans lequel il vit. C'est l'idée soutenue par Georges JEAN dans *Le Pouvoir des contes* (1981). Le monde imaginaire du conte permet l'identification du lecteur avec les protagonistes de l'histoire, mais ce monde reste pour lui un monde raconté, dans lequel se développent les aventures mettant en scène des personnages fictionnels. Par le conte, l'enfant se confronte à la temporalité de la fiction. Les événements défilent dans un enchaînement logique ce qui lui permet de prendre conscience du temps dans l'univers imaginaire du conte. Un des pouvoirs des contes serait donc de faire découvrir le monde rêvé de la fiction et de s'évader par l'imagination.

3.3.7. Le conte, un genre littéraire singulier

Une des caractéristiques qui distinguent le conte en tant que genre littéraire des autres formes de récit, c'est sa « fictivité avouée » (SIMONSEN, 1984 : 43): en fait, l'histoire racontée se déroule certainement dans un autre temps, souvent imprécis et dont il n'existe aucun repère. Dans un récit,

la narration se fait toujours au passé. Même quand le présent de l'indicatif est utilisé, il ne réfère pas à un présent réel de l'énonciation, mais à un autre temps, qui comporte des dimensions passées. Le temps des contes est « *un temps qui se situe en arrière du présent* » pour reprendre Georges JEAN (1981 : 142). La narration ou le contage sont toujours ultérieurs, car chaque conte est supposé s'être produit jadis. JEAN précise que :

« Quoi qu'il en soit, et d'une manière générale, les contes sont bien rejetés hors du temps ; les auditeurs comme les lecteurs sont d'emblée invités à changer d'univers temporel. Les départs de la plus grande partie des contes, et dans toutes les cultures, installent les écoutants dans le temps indéterminé, mais de toute façon passe du 'monde raconté'. » (1981 : 143)

Tous les contes de PERRAULT, à l'exception du *Chat botté*, commencent par la célèbre formule « Il était une fois ». Cette formule, selon Nicole BELMONT (1999 : 99) « *ouvre la voie au conte, introduit instantanément un temps et un espace autres* ». Cette formule n'est pas universelle, elle est, comme le constate G. JEAN : « *la marque d'une transcription écrite que de la traduction orale des conteurs* » (1981 : 142).

En effet, l'expression « Il était une fois » qui inaugure un grand nombre de contes signale une indétermination du fait que le déterminant indéfini « une » est utilisé, et un autre lieu le plus souvent non déterminé dans le récit et aucune information ne permet vraiment de distinguer ce lieu ou de reconnaître le pays dans lequel se déroule l'histoire, que ceux où prennent place le conteur et le destinataire. Ce type d'expressions introductives comme « Il était une fois » ou « En ce temps-là » suggèrent bien, une entrée dans un monde fictif, où le lecteur va se trouver à distance entre l'univers du conte et celui de son monde, entre la fiction et le réel. L'univers du conte est un univers imprécis et indéterminé, parce que les temps et les lieux y sont peu de fois précisés ; le conte donne l'impression d'être comme situé en dehors du monde réel, en d'autres termes il semble se trouver dans un monde lui-même hors du temps et de la réalité.

L'univers du conte est celui de l'imaginaire et du fantastique où tout est possible : une jeune fille peut dormir cent ans ou se métamorphoser en un être différent sans que ce soit représenté dans le conte comme un mensonge. En effet, le monde du conte est régi par des principes différents de ceux qui régissent le monde réel. C'est pourquoi on considère le conte comme une « *forme close* » (JEAN, 1981 : 20). C'est surtout et avant tout un univers manichéen, bâti autour d'oppositions simples. La singularité des contes est généralement très simple à repérer : grande diffusion, texte facile et abordable par tous, idées séduisantes, construction enchaînée et organisée des événements
...

Néanmoins, le conte est non seulement un texte ou un manuscrit mais encore un « *tissu de mots, de silences, de regards, de mimiques et de gestes dont l'existence-même lubrifie la parole* »⁵³.

Comme le conte est un récit transmis, mais étant d'abord hérité de la tradition, cela veut dire qu'il ne peut jamais être transmis de façon immuable. Et c'est là une des caractéristiques du conte : le même texte est d'ailleurs raconté par un nombre énorme de personnes mais il n'est jamais raconté de la même façon. Des modifications légères, qui ne touchent pas à la trame du récit, sont ainsi une source de richesse qui font d'un conte connu en soi, des versions du même conte, et pourquoi pas des contes.

Le conte est pris par les conteurs, détourné, contourné puis raconté et retransmis avec des altérités qui parfois semblent inaperçues mais qui font que le conte final devient un conte tout à fait nouveau : la façon avec laquelle on le dit, les moments cruciaux que l'on fait sentir aux auditeurs, les tensions et les craintes vécues par les personnages et que l'on transmet aux spectateurs, tout ceci a la vertu d'en faire une expérience unique et singulière.

3.3.8. La dichotomie conte/nouvelle

Le conte est le plus souvent défini ou présenté comme étant en dichotomie avec la nouvelle. Bien que tous les deux soient des formes littéraires brèves, elles sont surtout des formes de récit, c'est-à-dire le type de texte qui y est pris en charge est le type narratif en priorité. Ils représentent deux genres que la théorie permet de distinguer alors qu'en réalité les deux genres se confondent souvent dans la pratique.

Les contes ont une particularité : généralement, les parties constitutives d'un conte peuvent être transportées sans aucune modification dans un autre conte. Le conte qualifié comme « traditionnel » renvoie bien à un cadre spatio-temporel et des personnages indéterminés : dans le *Petit Chaperon Rouge*, tout ce qu'on peut apprendre sur le temps de l'histoire c'est que c'est « une fois » comme toutes les autres fois des contes et la héroïne est une petite fille qui ressemble à toutes les autres mais qui s'en distingue notamment par ses vêtements : « *Il était une fois, une petite fille [...] que partout l'on appelait le Petit Chaperon rouge.* » L'univers même du conte n'est pas réaliste et se présente nettement comme une création du conteur. Il est en effet structuré par des symétries et des répétitions qui le parsèment et l'organisent (trois vœux, trois tentatives, trois chemins) etc. En plus,

⁵³ La citation est puisée d'une analyse autour du conte faite par Christelle LE GALLO et diffusée sur internet.

les personnages sont plutôt l'incarnation et la concrétisation des rôles que des caractères. Plusieurs autres contes sont bâtis sur le même modèle et possèdent cette même caractéristique.

La nouvelle en revanche rapporte des événements précis et vise le plus souvent des buts réalistes. C'est un genre de fiction narrative en prose, qui se distingue du roman par sa brièveté. Cette caractéristique formelle ne suffirait pas à la distinguer d'un conte ou d'un roman court. En d'autres termes, les critères définitoires de la nouvelle, faute de trait générique véritablement pertinent dans la définition, doivent inclure d'autres faits, notamment ceux concernant la construction dramatique.

Le genre n'a été défini que tardivement, au XIX^{ème} siècle, lorsque la vogue de la nouvelle gagna les États-Unis. Avant cette période de théorisation du genre, le terme de « nouvelle » qualifiait tout simplement un type de récit court, le plus souvent en prose mais quelquefois en prose et en vers, dont le sujet, parfois satirique ou grivois, pouvait être tiré de la tradition populaire.

La nouvelle est par excellence un genre destiné à l'observation et à l'examen des traditions et des caractères. Mais c'est aussi un genre très favorable au fantastique –d'ailleurs un bon nombre de nouvelles est caractérisé de « fantastiques »– puisque celui-ci invente un « réel » que l'« impossible » vient perturber.

La nouvelle ne s'oppose pas vraiment au conte d'autant qu'elle s'en différencie en ce sens que, si elle peut être fantastique ou faire appel au surnaturel, elle ne comportera pas d'éléments relevant du merveilleux, puisqu'elle relate des événements réputés réels. En outre, la structure des contes comprend des invariants et des éléments codifiés qui sont des conventions définitoires du genre : les conventions génériques du conte, du conte de fées et du conte populaire, s'opposent à l'absence de conventions génériques qui caractérise la nouvelle.

Il est vrai qu'un certain nombre de textes qui sont en fait des nouvelles peuvent s'intituler contes : c'est le cas des *Contes cruels* (1883) de Villiers de l'Isle-Adam, qui sont des récits dans la veine de ceux d'Edgar POE, c'est le cas encore des *Contes du chat perché* (1934, 1950 et 1958) de Marcel AYMÉ, qui mêlent des éléments de merveilleux (les animaux qui parlent) à une évocation drôle de la vie à la ferme ; mais en réalité il s'agit là de variantes modernes et parodiques du genre du conte.

Cependant, les auteurs et créateurs de ces deux types d'œuvres ne respectent pas toujours les distinctions faites entre conte et nouvelle. Il arrive des fois qu'ils nomment « conte » ce que nous analyserions comme une « nouvelle », ou inversement. Ils créent aussi d'autres formes, dénommées

« histoire » ou « récit », et supposées correspondre à des nuances dans le traitement narratif du texte. De même et au sein du même genre, ils font des distinctions. Ainsi, on distingue entre conte oriental et conte occidental/européen selon son lieu de diffusion et son empreinte orientale ou occidentale qui reflète les spécificités de l'Orient ou de l'Occident, mais cette distinction ne signifie pas forcément clivage entre les deux catégories.

Tout d'abord parler du conte oriental, c'est aborder un ouvrage assez volumineux et connu dans l'Occident aussi bien que dans l'Orient, et qui enrichit le fonds culturel oriental et arabe. Il s'agit des *Mille et Une Nuits*, conte rédigé en arabe et dont le titre originel est « *Alf laylah oua laylah* », traduit pour la première fois en français par Antoine GALLAND en 1704. Dans cet ouvrage, Schéhérazade sait que son époux, le prince Harun al-Rachid, veut la tuer. En laissant toujours son récit en suspens, elle entreprend donc de lui raconter chaque nuit une histoire qui le tienne en haleine et lui fasse oublier sa décision. Ainsi, elle lui narre les aventures d'Aladin, d'Ali Baba, et surtout de Sindbad le marin parmi d'autres etc. Ce vaste recueil de contes, rédigés en arabe à partir du IX^{ème} siècle, retient et maintient la curiosité de l'auditeur et du lecteur en éveil grâce à un procédé narratif consistant à emboîter les épisodes et à inventer indéfiniment de nouveaux rebondissements. Il raconte surtout des événements qualifiés de "fantastiques".

D'autre part, parler du conte occidental c'est bel et bien parler des contes de Charles PERRAULT ainsi que des frères Jacob et Wilhelm GRIMM. En effet, Charles PERRAULT s'était inspiré du fonds populaire français et du grand nombre de contes répandus (à l'oral et à l'écrit) et racontés en France, tout en reprenant plusieurs contes français populaires oraux et ruraux et en adaptant d'autres comme *Peau d'âne*, *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant*, *Barbe Bleue*, etc. écrits en vers ou en prose à la mentalité et aux tendances de leur temps et aux goûts de la Cour. Nous citons l'exemple du *Petit Chaperon Rouge* qui a été adapté plus tard par les frères GRIMM et autres afin de mieux convenir au public enfantin, et c'est ce qui fait que le conte ne s'achève plus sur la mort de la fillette et de sa grand-mère mais plutôt sur leur secours et la mort du loup.

Comme ces contes se caractérisent par une visée moralisatrice (BOYES, 1988), souvent perceptible dans l'ironie, ils s'adressent aussi bien aux enfants qu'aux adultes. C'est justement pourquoi on peut y déceler des allusions à l'actualité et la distance que le conteur pourrait prendre avec son sujet. Mais ce n'est pas une caractéristique propre aux contes de PERRAULT seuls : dans les contes des GRIMM ainsi que ceux d'ANDERSEN et autres nous trouvons cette dimension moralisatrice qui n'est pas forcément présente dans tout conte.

Quant aux auteurs des célèbres *Contes d'enfants et du foyer*, Jacob et Wilhelm GRIMM ont puisé dans les contes et les légendes germaniques avant de reprendre certaines histoires comme *Blanche-Neige*, *Hänsel et Gretel* etc. Leur projet était de préserver, grâce à une translation fidèle, le patrimoine culturel véhiculé par les traditions orales. Leurs écrits témoignent d'une très grande subtilité et sont parfois plus optimistes que ceux de PERRAULT : lors de sa parution, le *Petit Chaperon Rouge* de PERRAULT a agacé le public enfantin avec sa fin sanglante alors que celle des frères GRIMM permettrait de croire à un espoir toujours présent quelque part.

3.3.9. Le conte fantastique

Le conte fantastique s'est développé à partir du XIX^{ème} siècle. Sa brièveté – aussi bien que celle de la nouvelle – est notamment bien adaptée aux exigences du fantastique. Prenant en charge une histoire étrange ou peu habituelle, que le lecteur peut interpréter d'une façon rationnelle ou irrationnelle, ce type de conte présente une narration dense et allusive, qui engendre et souligne les ambiguïtés. Contrairement au conte merveilleux, le conte fantastique provoque l'inquiétude, des fois même la panique chez le lecteur. Mais la prédominance de la frayeur n'exclut pas d'autres préoccupations, thématiques et narratives : le jeu ou la méditation existentielle etc.

Hans Christian ANDERSEN est un conteur danois, qui, grâce à ses *Contes pour enfants*, incarne le génie populaire nordique et reprend des récits populaires, en y joignant des souvenirs personnels dans des contes fantastiques très réussis (WESSELER, 2008). Loin d'imiter ses prédécesseurs dans le genre du conte (PERRAULT, les frères GRIMM), ANDERSEN, avec un style marqué par l'utilisation habile et équilibrée du langage courant, des idiomes et des expressions populaires, arrive à exprimer admirablement, dans une langue très simple, les émotions les plus subtiles et les idées les plus fines ; toutefois, il passe sans difficulté de la poésie à l'ironie, et de la farce au tragique.

À l'origine, ses cent trente-sept contes traduits en plus de quatre-vingt langues dont les plus célèbres sont « *le Vilain Petit Canard* », « *la Petite Sirène* », et « *la Reine des neiges* » ne sont pas destinés précisément aux enfants : ils expriment, avec authenticité et sobriété, une sensibilité très fine et une morale personnelles, mais c'est leur simplicité et leur sincérité qui leur ont permis de conquérir un très large public et de connaître une célébrité sans précédent (AUCHET, 2007).

CHAPITRE 4

Le conte oriental et le conte occidental : origines et caractéristiques

Introduction

Les premiers contes orientaux sont arrivés au public grâce aux orientalistes distingués tels Antoine GALLAND et François Pétis DE LA CROIX. En 1704, la traduction du premier volume des *Mille et Une Nuits* par Antoine GALLAND a été publiée. La vogue du "conte oriental" éclata donc dans une société passionnée par les nouveautés et l'exotisme. Ces contes offrent incontestablement à la fois une nouvelle matière et manière pour le conte ; cependant, ils répondent surtout à une curiosité déjà attisée par les rapports et les parcours de voyageurs et les visites d'ambassadeurs orientaux en France.

Ainsi, le conte oriental répond à la curiosité du public occidental avide de découvrir la civilisation orientale, qui n'est pas moins riche que la civilisation occidentale. Il reflète aussi une vocation documentaire et inaugure un nouveau type de merveilleux, qui n'est pas moins original que celui des contes de fées traditionnels que certains n'aiment pas, et donne libre cours à l'imagination des lecteurs.

Les contes de GALLAND et DE LA CROIX sont cependant présentés comme des moyens de délasserment, et d'amusement au moment où apparaissent des travaux beaucoup plus « sérieux » et rigides comme les *Lettres Persanes* ou *L'Esprit des lois* de MONTESQUIEU, *Candide* de

107

VOLTAIRE et bien d'autres. Une part de cet envoûtement que crée le conte oriental est liée à sa singularité, à sa qualité mais aussi à la réflexion de l'esprit et des idées du XVIII^{ème} siècle.

Le conte oriental a une double vocation qui est celle de fournir des précisions sur l'Orient ainsi que son dessein d'être conté, et cette vocation est d'ailleurs avouée dans l'*Avertissement* du premier volume des *Mille et Une Nuits* où GALLAND les qualifie de contes « agréables et amusants » grâce à leur merveilleux et à leur composition basée sur la multitude des péripéties et de leur dénouement. Il ajoute que ces contes « doivent plaire encore par les coutumes et les mœurs des Orientaux » (1965 : 21).

L'auteur assure à la page 21 de l'*Avertissement de son ouvrage Les Mille et Une Nuits*, paru aux éditions Garnier Flammarion en 1965 aux lecteurs que les informations reportées sont exactes, voire même plus fiables et plus précises que celles qu'on retrouve dans les récits des voyageurs : « ces choses y sont mieux marquées que dans les auteurs qui en ont écrit et que dans les relations des voyageurs ». (1965 :21)

Nous traitons, dans ce chapitre, les caractéristiques de ce genre à l'époque des voyages. Ce que nous désignons dans ce qui suit par "conte oriental" réfère au conte oriental traduit et non pas le conte né et publié originairement en Orient en arabe ou perse ou autres langues orientales.

4.1. Le conte oriental à la française : invention d'un genre littéraire

Nous nous intéressons au conte oriental « à la française au XVIII^{ème} siècle » (PERRIN, 2005) vu la richesse que ce genre littéraire bien singulier décèle. L'invention de ce genre se fait dans un contexte qui marque un tournant de la civilisation classique avec les efforts de la culture savante pour entretenir des traductions et des assimilations des grands écrits provenant de l'Orient.

L'histoire de la littérature française a connu un tournant décisif depuis le Moyen Âge jusqu'à nos jours, passant par le XVIII^{ème} siècle qui est un siècle très important pour le développement du conte oriental. Les contes orientaux furent popularisés au Moyen-âge par divers recueils, tels que les traductions latines du *Pantchatantra*, de l'*Hitopadesa*⁵⁴, de Sindbad, de l'*Historia septem*

⁵⁴ Le *Hitopadesa* fait partie de la littérature sanskrite qui abonde en recueils de contes, rédigés à des époques différentes, mais qui, tous, se relient à un fonds commun peut-être très ancien. C'est l'un des modèles de ce genre littéraire qui, attribué tantôt à Nârâyana, tantôt à Vishnusharman, est de date indéterminée (peut-être du IX^{ème} ou du X^{ème} siècle). Le *Hitopadesa* est écrit dans une prose élégante, simple et claire, à laquelle s'ajoutent, en nombre important, des strophes lyriques, isolées ou groupées en séries, et dans lesquelles apparaît la moralité de chaque histoire. Le *Hitopadesa* dont le nom, en sanskrit, signifie parfaitement « instruction utile » se divise en quatre livres, voués à l'enseignement d'une morale sociale élémentaire : 1- La Manière d'acquérir des amis ; 2- La Manière

*sapientum*⁵⁵, le *Dolopathos*, les *Gesta Romanorum*, les *Historae Latinae*, singuliers ouvrages dans lesquels sont mêlées naïvement l'histoire et la fable, où Romulus et César côtoient familièrement les quarante voleurs, et qui ont donné naissance aux fabliaux, de véritables contes vifs, joyeux, légers, et même fripons.

Depuis le XVII^{ème} siècle, des essais de définir ce genre assez original, à savoir le conte oriental, ont été entrepris par plusieurs chercheurs, parmi lesquels Pierre-Daniel HUET dans sa *Lettre à M. de Segrais sur l'origine des romans* en 1670. HUET évoque un Orient typique qui incarne le génie fabulateur humain mais qu'il limite géographiquement : « *Quand je dis les Orientaux, j'entends les Égyptiens, les Arabes, les Perses, les Indiens et les Syriens* » (HUET, 1678 : 174-175).

Et si cette compréhension un peu limitée de l'Orient en tant que concept se définit du point de vue géographique ou culturel avec les « histoires orientales » des conteurs du XVIII^{ème} siècle, GALLAND(1695) définit l'Orient du point de vue religieux :

« Sous le nom des Orientaux, je ne comprends pas seulement les Arabes et les Persans, mais encore les Turcs et les Tartares, et presque tous les peuples de l'Asie jusques à la Chine, Mahométans et païens ou idolâtres ».

La traduction des *Mille et Une Nuits* par GALLAND ouvre les portes grandes aux autres essais de traduction des œuvres orientales, à citer *La Bibliothèque orientale* de D'HERBELOT ainsi qu'à l'édition par Gueullette de la traduction-GALLAND des *Contes et fables indiennes* ou le *Pantchatantra*⁵⁶ de Bidpaï.

d'éviter les disputes entre amis ; 3- La Guerre ; 4- La Paix. Le *Hitopadesa* est bâti sur le modèle du *Pantchatantra* et les fables s'emboîtent les unes dans les autres tout au long du récit qui leur sert de cadre.

⁵⁵ L'expression latine *Historia septem sapientum* désigne l' "Histoire des sept sages de Rome", traduction d'un recueil anonyme adaptée d'une version hébraïque. Le recueil fait l'objet d'une rédaction française en prose qui est retraduite en latin vers 1300, et d'autres traductions en langues vernaculaires qui sont à leur tour remaniées en latin (A. Vernet, p. 228 ; H. R. Runte, *From the vernacular to latin and back : the case of "The seven sages of Rome"*, dans J. Beer dir, *Medieval translators and their craft*, Kalamazoo, 1989, p.93-133).

⁵⁶ Le *Pantchatantra* est un célèbre recueil de contes indiens attribués au brahmane Vichnouçarman (et, semble-t-il, très tôt compilés par le brahmane Bidpaï) et probablement composé vers la fin du V^{ème} siècle de notre ère. Comme son nom l'indique, le *Pantchatantra* est divisé en cinq livres (*pañca-tantra*) qui ont respectivement pour titres : 1- la séparation des amis ; 2- l'acquisition des amis ; 3- la guerre des hiboux et des corneilles ; 4- la perte des bien acquis ; 5- le faiseur d'actions inconsidérées. Selon la méthode indienne, les contes sont enchâssés les uns dans les autres au cours d'un long récit à tiroirs. Le *Pantchatantra* est l'original de *Kalīla wa Dīmnaḥ*.

D'ailleurs, dans ce même XVIII^{ème} siècle, les lecteurs occidentaux trouvent un grand plaisir à découvrir un monde arabo-musulman tout à fait exotique dans les récits merveilleux des *Mille et Une Nuits* mais en même temps étrangement proche : en méditant sur les transferts culturels liés aux croisades, GALLAND y songe :

« Ils [les contes] sont assez anciens écrit-il à Gisbert Cuper, et la communication qu'il y a eu de ces pays avec le Levant du temps des croisades fait que les auteurs de Vieux romans en ont tiré beaucoup de choses »⁵⁷.

Les *Mille et Une Nuits* ont ouvert la porte toute grande pour la création des textes merveilleux et marqué bien des œuvres de cette période. C'est ainsi que le rédacteur du *Journal des savants* ne pouvait que constater que

« la conformité qui se trouve entre quelques-uns de ces contes et ceux que nous lisons dans les ouvrages de nos auteurs européens, nous porterait à croire que ce livre arabe ne leur a pas été entièrement inconnu » (ABDEL-HALIM, 1964 : 299).

Le XVIII^{ème} siècle est une période très décisive pour le conte oriental, avec la fascination exercée par l'Orient dans ce siècle de *Lumières*. Cette fascination est due aux récits de voyages largement diffusés, à une curiosité déjà attisée par les relations de voyageurs et les visites d'ambassadeurs orientaux en France, et aussi aux ambitions d'assimiler les textes orientaux et de les intégrer même au fonds culturel de l'Occident.

En effet, les commerçants, les voyageurs, et les missionnaires proposent, chacun à leur manière, une « image » de l'Orient qu'ils transmettent aux Occidentaux curieux de savoir plus sur les Orientaux et leur vie, ce qui servira la vogue du conte oriental. Les relations commerciales encouragées par COLBERT à partir de 1660 grâce à la création de grandes compagnies comme la Compagnie de la Chine (1660) ou la Compagnie du Levant (1670) développent le goût exotique du public. Les négociants rapportent des matières encore fascinantes par les Occidentaux comme les épices et les étoffes qui provoquent l'enthousiasme.

La curiosité est aussi attisée par les récits des ambassadeurs français en Orient diffusés dans les journaux. Christelle BAHIER-PORTE cite par exemple, dans *Les Notes dans les premiers contes*

⁵⁷ Lettre du 3 octobre 1704, citée dans Mohammed ABDEL-HALIM, *Antoine GALLAND, sa vie et son œuvre*, Nizet, 1964, p. 299.

orientaux, un passage intéressant de l'audience de Monsieur d'Agatopolis au Sophi de Perse : « On offrit à M. d'Agatopolis quantité de confitures et ensuite plusieurs grands plats d'or garnis de viandes à la manière du pays » (2005 : 94).

La fascination des Occidentaux par des récits prononcés par les Orientaux eux-mêmes sur leur Orient et leur vie est grande. En témoignent les synthèses de Pierre MARTINO et de Marie-Louise DUFRENOY. Selon MARTINO (1906 : 51), et jusqu'aux années 1660, les voyageurs donnent « une image insuffisante » de l'Orient, ne retenant que ce qui ressemble à la France en particulier du point de vue des administrations et du gouvernement.

Certes, l'influence des récits de voyage qui se propageaient dès la seconde moitié du XVII^{ème} siècle, a beaucoup contribué à l'émergence de l'effet orientaliste au XVIII^{ème} siècle qui l'assimile et la réédite. La *Bibliothèque orientale* de Barthélemy D'HERBELOT a eu aussi une influence immense une fois achevée et publiée par GALLAND en 1697 :

« Le monde savant dans son ensemble, écrit ainsi Francis Richard, ne se familiarisera, jusqu'au début du XIX^{ème} siècle, avec la pensée et l'histoire du monde musulman, que grâce à la *Bibliothèque orientale* » (RICHARD, 1997 : 79).

Ce n'est pas donc un hasard qui fait que ces ouvrages orientaux gigantesques ont jeté les bases de ce que certains, comme Jean-François PERRIN, appelleront le « conte oriental à la française » entre la période de 1704⁵⁸ et 1710-1712⁵⁹ surtout sous la plume des célèbres trois auteurs: GALLAND, Pétis DE LA CROIX et BIGNON.

En effet, les trois auteurs cités ci-dessus insistent fortement dans leurs textes sur la richesse de cette expérience de l'Autre offerte par le genre qu'ils prônent : ils mettent en place un style irréprochable de vulgarisation pour provoquer une lecture assez intelligente ou du moins culturellement curieuse de ce type d'histoires.

⁵⁸ C'est la date de parution du premier volume des *Mille et Une Nuits* de GALLAND.

⁵⁹ C'est la période dans laquelle sont parus les deux ouvrages « *Les Mille et Un Jours* » un recueil de contes persans traduit en turc de François Pétis DE LA CROIX, autre orientaliste de même éminence que GALLAND, et « *Les Aventures d'Abdalla* » de l'abbé Jean-Paul BIGNON en 1712 qu'il signe d'un nom d'emprunt en la faisant passer pour la traduction d'un manuscrit arabe.

En 1712, François Pétis DE LA CROIX, autre orientaliste aussi remarquable que GALLAND, commence à publier son recueil *Les Mille et Un Jours*, qui regroupe un grand nombre de contes persans qu'il a traduit du turc. Avec la collaboration probable de l'écrivain Alain-René LESAGE, Pétis DE LA CROIX reprend explicitement la structure des *Mille et Une Nuits, contes arabes*, que GALLAND a publiés depuis 1704.

Tandis que GALLAND met l'accent sur les mœurs et les coutumes arabes, DE LA CROIX (1710, 1712) élargit l'éventail des pays visités tout en procurant des ouvertures plus approfondies sur la théologie ; BIGNON (1712, 1714), lui, tente d'affiner son approche des religions.

4.1.1. La Bibliothèque orientale

La Bibliothèque orientale de Barthélemy D'HERBELOT⁶⁰ est une sorte de dictionnaire universel qui comprend tout ce qui se rapporte à la connaissance des peuples de l'Orient et de leurs cultures : histoires, religions, mœurs véritables (ou des fois fabuleuses), politiques, arts et sciences, actions remarquables des Saints et leurs vies etc. L'auteur ne pouvant pas achever cette compilation, il meurt en 1695 mais c'est GALLAND qui la termine en signant la préface : l'ouvrage est ainsi publié en 1697 par le frère de l'auteur.

Il est fondé sur le dictionnaire arabe de Khalfa ainsi que sur d'autres ouvrages et manuscrits en arabe, perse et turque, et un supplément a été publié en 1780.

La Bibliothèque orientale a non seulement une dimension documentaire mais elle constitue une sorte d'héritage de canevas et d'anecdotes pour les auteurs à venir. Dans sa préface, GALLAND a bien relevé cette richesse qui ne s'arrête pas à la théologie ou à la philosophie, mais englobe aussi bien la rhétorique, la grammaire et la poésie que la physique, mathématique

⁶⁰ Le titre complet de l'édition de 1777-1779 est : *Bibliothèque orientale, ou Dictionnaire universel contenant tout ce qui fait connoître les peuples de l'Orient. Leurs histoires et traditions, tant fabuleuses que véritables, leurs religions et leurs sectes, leurs gouvernemens, politique, loix, mœurs, coutumes et les révolutions de leurs empires, les arts et les sciences, la théologie, médecine, mythologie, magie, physique, morale, mathématiques, histoire naturelle, chronologie, géographie, observations astronomiques, grammaire et rhétorique, les vies de leurs saints, philosophes, docteurs, poètes, historiens, capitaines, et de tous ceux qui se sont rendus illustres par leur vertu, leur sçavoir ou leurs actions ; des jugemens critiques et des extraits de leurs livres écrits en arabe, persan ou turc, sur toutes sortes de matières et de professions, par Mr d'Herbelot. La Bibliothèque fut rééditée à Maestricht (1776), à la Haye (4 volumes, 1777-1799), puis à Paris (6 volumes, 1781-1783). La dernière édition est enrichie des contributions de l'orientaliste néerlandais Albert SCHULTENS et de l'orientaliste allemand Johann Jacob REISKE, ainsi que d'un supplément fourni par Claude DE VISDELOU et Antoine GALLAND.*

« et tant d'autres livres de fables morales, de collections de proverbes, de sentences ou maximes, de paroles remarquables et de bons mots, de contes divertissants et d'histoires fabuleuses que nous appelons romans ⁶¹».

Nombreux seront ceux qui, le plus souvent juste des amateurs ou même des personnes qui aiment et savent travailler, y puiseront leurs notes et leur documentation. Thomas-Simon GUEULLETTE, un magistrat éclairé, y puisera ses notes nombreuses et une bonne part de sa documentation (y compris narrative) : Jean-François PERRIN affirme qu'

« il le peut (...) parce que c'est la mode certes, mais aussi que la documentation est accessible, ce qui montre combien l'histoire du genre est liée à celle des connaissances sur l'Orient, ainsi qu'à celle de leur diffusion vers un public plus large que celui des savants. C'est bien ce qu'avait recherché GALLAND. » (2005 : 14)

4.1.2. Les traductions d'Antoine GALLAND : apports et effets

Ce qui marque surtout le conte du point de vue esthétique et moral, ce sont le style et la langue. La réussite des contes de fées tels ceux de PERRAULT est indubitablement due à la simplicité du style adopté et au

« tour naturel (...) qui est au fond celui de la conversation classique, lequel fut adapté par GALLAND pour transmettre une civilisation dans le respect de son altérité, mais dans la visée d'une certaine idée classique de l'humain. » (PERRIN, 2005 : 14)

Toutefois, l'apport sans égal de GALLAND dans ce domaine est dû à ce qu'il a mis en place une langue et un style de ce qu'on appelle « l'Orient merveilleux » ; il a changé beaucoup dans les structures linguistiques et grammaticales du texte en retravaillant la langue ou comme le remarquait Sylvette LARZUL (2004), citée par PERRIN (2005 : 15) :

« Il a ainsi constitué une langue dans la langue, perfectionnée au fur et à mesure de ses traductions jusqu'au point où, selon Sylvette Larzul, c'est moins d'une traduction qu'il faudrait parler dans son cas, que d'une recreation fondée sur l'imitation. »

À ne pas oublier qu'il s'agit bien à l'époque d'un domaine peu considéré des Lettres et en quelque sorte sous-estimé qu'est le conte. En effet, GALLAND a eu le talent de savoir manipuler des structures linguistiques en les adaptant aux contextes de l'Occident sans risquer de choquer les

⁶¹ Préface de la *Bibliothèque orientale* rédigée par GALLAND.

lecteurs : simplification ou adaptation des séquences descriptives ou narratives, recours à des procédés rhétoriques, insertion des paraphrases à valeur explicative pour maintenir le ton original du conte oriental et faciliter l'appropriation du texte par le lecteur. Toujours selon PERRIN, GALLAND a moins traduit que réinventé certains contes, à l'exemple d'Aladdin, grâce à des canevas et des schémas narratifs qu'il a notés dans son journal d'après ce que lui racontait le maronite Hanna chez le voyageur Paul LUCAS, et c'est grâce à ces techniques que GALLAND a pu rendre ces contes universels !

Certains comme Pierre-Daniel HUET définiront ce genre, à savoir « le conte oriental », du point de vue de la culture au lieu d'interroger le genre en soi-même :

« tous ces peuples ont l'esprit poétique, fertile en inventions et en fictions : tous leurs discours sont figurés ; ils ne s'expliquent que par allégories ; leur théologie, leur philosophie et principalement leur politique et leur morale sont toutes enveloppées sous des fables et des paraboles [...] L'on dit que la grande place d'Ispahan ne manque jamais de bateleurs qui ne divertissent le peuple [...] qu'en leur faisant des récits fabuleux et des contes romanesques. » (HUET, 1971 : 52, 60)

Ainsi, l'analyse générique des contes orientaux révèle surtout le procédé d'encadrement ou d'enchâssement qui fait que les récits s'emboîtent les uns dans les autres comme générateur des récits eux-mêmes : un procédé peu connu dans les écrits occidentaux mais qui crée des effets d'attente, de surprise et de suspense. GALLAND a pu transmettre cette caractéristique dans les textes qu'il a traduits et innovés en dévoilant un autre chemin pour impressionner et retenir l'haleine des lecteurs.

Il est vrai que dans la période située entre 1704 et 1724 il y a eu en fait trois grands recueils qui ont retenu l'attention des lecteurs occidentaux, à savoir *Les Mille et Une Nuits* de GALLAND, les *Quarante vizirs (Histoire de la Sultane de Perse et des vizirs de DE LA CROIX (en 1707) et l'édition de la traduction GALLAND des Contes et Fables indiennes de Bidpai et de Lokman* (en 1724) par GUEULLETTE. Ces trois grands recueils reposent sur des recueils indo-persans de récits et d'histoires, traduits presque en même temps depuis l'arabe ou le turc en français classique. Mais nous nous intéresserons surtout à l'œuvre de GALLAND pour la perception d'une cohérence qui s'inscrit-là. Même si les *Mille et Une Nuits* ont été rédigés en arabe, leur incipit se trouve dans des chroniques des anciens rois perses dont le règne s'étendait des Indes jusqu'à la Chine. Donc, il est facile d'en déduire que ce recueil gigantesque englobe bien l'Orient dans ses différentes langues et tendances, arabe, perse ou indienne.

Étant déjà connus en Occident depuis longtemps, les apologues ne sont pas vraiment une nouveauté ; cependant, par rapport à LA FONTAINE par exemple, l'innovation est au niveau de l'organisation dialogique et la progression dialectique dans un contexte de débats moraux, philosophiques ou même politiques. Cette polyphonie n'est pas tout à fait nouvelle pour les gens de l'âge classique. Mais ce qui est marquant c'est le goût contemporain pour les apologues, contes et fables orientaux en même temps qu'une association de la pensée et du récit d'origine indo-persane.

C'est surtout le recours aux enchâssements narratifs qui retient l'attention dans *Les Mille et Une Nuits* et les recueils apparentés, et on verra plus tard le réinvestissement de ces spécificités narratives dans les textes occidentaux grâce aux différentes analyses techniques élaborées par TODOROV, BREMOND et d'autres.

Il est vrai qu'on reproche des fois aux contes orientaux d'être des contes légers ou sans enjeux, mais il est vrai aussi que l'un de leurs succès est dû à ce qu'ils sont apparus à un moment où le public des lecteurs s'était senti ennuyé par les moralités. C'est d'ailleurs un espace d'évasion que les contes orientaux offrent aux lecteurs occidentaux et surtout un goût de l'exotisme et de l'originalité. L'ambiance des contes des *Mille et Une Nuits* ressemble à une ambiance onirique où tout s'entremêle : parfums, musiques, femmes etc. Mais c'est justement cette ambiance à laquelle tendent les occidentaux ; le raffinement oriental est ainsi une raison en plus pour le succès de ces contes, et d'ailleurs le XIX^{ème} siècle continuera à les lire longtemps après, sans compter les rééditions et les diverses traductions qui ne font que prolonger l'enjouement –aussi bien que l'engouement– des lecteurs déjà suscité au XVIII^{ème} siècle. La diffusion de ces contes est dynamique et les traductions ainsi que les rééditions envahissent toute l'Europe. Loin de disparaître (à cause de leur légèreté), les contes orientaux demeurent désormais l'un des héritages les mieux connus d'un patrimoine tout à fait universel, ainsi que leurs traductions dans toutes les langues.

Ainsi, il est juste de dire que le succès inégal de ces textes reflète un désir très profond d'épanouissement des esprits occidentaux et une aptitude incroyable d'ouverture à l'étrangeté de l'Orient ; cette aptitude qui est un peu étrange par rapport à son temps, témoigne ainsi d'une bonne propagation de tels textes et de leur écho retentissant dans la culture occidentale de l'époque. C'est surtout une expérience de l'Autre et de l'Ailleurs à laquelle on fait face et qui prépare l'émancipation des esprits et le relâchement des pensées, au moment où pensée et histoires commencent à se côtoyer.

4.1.3. Le conte oriental : caractéristiques du cadre spatio-temporel

La vogue du conte oriental toucha l'Europe, surtout la France, en impliquant la parution d'un nombre considérable de contes et anecdotes dans différents recueils, périodiques, journaux et ouvrages. Le conte oriental influa les écrits de l'époque tout en gardant son pouvoir de séduction. Bien que souvent dépourvu d'authenticité, il permet au lecteur de donner libre cours à son imagination avec son caractère poético-didactique. En effet, il est devenu par excellence fonction de son temps et il reflète les tendances générales de l'époque des Lumières tel l'intérêt pour les découvertes et les inventions scientifiques ainsi que la recherche de l'universalisme. Loin de dire que le conte oriental a été entièrement influencé par la philosophie des Lumières, il s'est pourtant beaucoup enrichi par cette philosophie et a été nourri par le contexte de *L'Enlightenment* sans qu'il ne soit étouffé ou que sa vitalité ne soit influencée. Le conte oriental a donc puisé dans les nouveautés de l'époque sans pour autant s'être devenu alourdi au point de perdre son pouvoir de séduction.

C'est un Orient un peu vague qu'on voit à travers les contes : frontières indécises, allures pastorales, lumières pâles, le décor oriental est plus proche d'un décor de rêve que d'une peinture vivante. Peu d'auteurs connaissent les pays mentionnés dans les textes, les quelques informations précises qui y apparaissent se limitent plutôt à des impressions personnelles qu'à des données scientifiques. Tout ceci fait penser à un rêve sans doute bizarre mais certes délicieux. Nous citons à titre d'exemple BAUDIER, BERNIER, CHARDIN, TAVERNIER, THÉVENOT etc.

La majorité des lecteurs ne connaissait que peu les pays orientaux évoqués et c'est pourquoi l'Orient était devenu pour eux un espace de rêve et de merveilles. Sans forcément croire aux esprits et aux djinns pour se faire une image exotique et onirique de l'Orient des *Mille et Une Nuits*, le lecteur découvre l'Orient à ce moment comme s'il découvrait la Caraïbe ou les îles Wak Wak, territoire de l'exotisme et de l'étrangeté la plus lointaine. La *Bibliothèque orientale* de Barthélémy D'HERBELOT DE MOLAINVILLE, parue dès 1697, devait ainsi constituer une mine d'informations et de précisions pour tous les gens intéressés à l'Orient et à ses originalités.

Difficile aussi d'identifier l'époque mentionnée dans ces fameux contes orientaux, le cadre temporel étant flou : on ne sait que les événements passent dans l'époque de Haroun Al-Raschid mais sans aucune précision. Cette absence de repères temporels n'est pas sans logique : elle signifie que les contes orientaux, même s'ils datent de l'époque de Haroun Al-Raschid, sont bien atemporels.

Inspirés de la traduction de GALLAND, les auteurs occidentaux de contes orientaux n'avaient pas désormais à décrire un Orient né de leur pure imagination : l'Orient sur lequel ils écrivent n'a rien de mystérieux. Il est surtout un exotisme qui facilite la fonction du conte en tant que moyen d'évasion pour permettre de fuir le quotidien à ceux qui le trouvent morbide. Le conte oriental permet au lecteur de prendre distance de son quotidien grâce au lieu exotique du récit qui pourrait devenir pour lui un espace de repos.

Imprégnés d'une dimension didactique, les contes orientaux gardent en fin de compte, grâce à la moralité qui s'en dégage, une ambiance envoûtante et remarquable. Certes, les contes destinés à éduquer le lecteur assurent le divertissement et le plaisir de son public par le jeu des ornements narratifs et orientaux. Les contes sont donc allégés de la lourdeur didactique et, grâce à ces jeux et à ces manipulations du temps et de l'espace, ils disent bien l'échec de la logique –ou son recul– devant l'irréprochabilité de la magie et de l'exotisme, la raison étant déclarée à l'époque comme absolue.

4.1.4. Morale et philosophie dans les contes orientaux

Les contes orientaux ne sont jamais sans morale, même si cette morale est en quelque sorte une morale « conventionnelle » : il est toujours question de refuser les plaisirs passagers et de se pencher vers la vertu. Beaucoup d'auteurs ont repris cette problématique de l'opposition entre beauté et vertu. Il n'existe nul conte où les femmes belles ne font apparition. Certes, traditionnellement on attend des femmes qu'elles soient belles et qu'elles assument leur responsabilité : plaire à leur époux, soigner toujours la beauté pour le charmer et satisfaire son goût esthétique. Cependant, leur rôle social et leurs responsabilités morale et civique sont passés sous silence comme s'ils n'existaient pas.

Dans le conte oriental, la morale est souple : inciter par exemple à suivre le chemin de la vertu, des fois sinueux, plutôt que de s'élancer dans des voies latérales, charmantes mais mal tracées, est une leçon morale qui s'entend d'une façon très normale et spontanée quand elle sort de la bouche d'un ermite ou d'un génie que de la bouche des religieux.

D'autre part, on voit que les contes orientaux optent plutôt pour le bonheur de la collectivité même s'il faut des fois sacrifier le bonheur des individus. Ils posent la question de la recherche du bonheur du plus grand nombre de personnes et la possibilité d'être utiles à la société. Dans les contes

orientaux, le héros ne peut jamais trouver son bonheur de façon égoïste, sinon il le perdra très vite : un bonheur égoïste ou individuel ne persiste jamais. Il vaut mieux renoncer au bonheur individuel au profit du bonheur commun. Le bonheur naît dans le conte oriental progressivement, et se forme en même temps que la personne ; c'est un bonheur mérité grâce aux faits, plutôt aux bienfaits.

On remarque donc que dans le conte oriental, l'Orient n'est qu'une toile de fond pour un conte particulièrement philosophique, tout à fait dépourvu de didactisme et d'enseignement moral. Le conte donne ainsi l'impression d'accélérer le déroulement des actions en procurant à ses personnages une grande expérience dans peu de temps.

4.1.5. La hiérarchie sociale dans le conte oriental

Le conte oriental a un cadre intemporel qui lui permet de représenter les différentes classes sociales. D'une façon très singulière, nous pourrions voir une satire sociale de l'aristocratie bien-pensante et charitable dans les nombreuses descriptions qui parsèment le recueil. Le modèle de l'aristocrate qu'on trouve est celui qui garde une responsabilité morale au sein d'une société hiérarchisée, et qui doit le rester. Il est représentant de la nation et doit faire preuve d'une conduite exemplaire. Il est le plus souvent héritier de son poste, mais il faut bien qu'il le mérite en faisant preuve de ses aptitudes à diriger la population politiquement, religieusement et socialement.

En même temps, les contes orientaux véhiculent des conceptions traditionnelles se rapportant aux notions d'aristocratie et de pauvreté. Mais, c'est surtout l'idée de la volonté divine qui est derrière cette hiérarchie sociale. Dès lors, toute tentative visant à la changer est considérée comme « impie ». Il en résulte que les pauvres se trouvent obligés de se satisfaire de leur destinée et de se montrer contents de leur position sociale quoiqu'elle soit très humble, parce que cette position est dictée par la volonté divine. C'est donc Dieu qui les a placés dans cet ordre et d'ailleurs ils ne doivent chercher ni un changement de position sociale, ni montrer leurs ambitions qui les rendent présomptueux et qui les empêchent d'être de bons pratiquants. Il vaut mieux donc aspirer au paradis céleste que de tenter de s'enrichir sur terre, telle est la morale d'un nombre considérable de ces contes didactiques. Les pauvres sont obligés de patienter, tout en aspirant à la charité des grands.

La structure sociale de ces contes est entièrement bipolarisée ; au sommet règnent les riches princes, les califes, version orientale des aristocrates, et tout en bas vit la foule des pauvres. On trouve rarement un certain nombre de personnes qui peuvent quitter leurs classes sociales moyennes mais il est difficile de trouver ces personnes comme des acteurs du premier plan dans ces contes.

Toutefois, il est injuste de considérer le conte oriental comme un genre littéraire un peu figé, qui n'évolue pas au cours du siècle. Ceci peut se voir malgré l'absence de changement de la structure

sociale qui donne au conte l'air d'être très préservé, renforcé par l'immuabilité du cadre temporel : l'ambiance orientale véhicule les mêmes bases du cadre intérieur et extérieur, tant les notions géographiques sont floues.

Ainsi, ce n'est ni le cadre spatio-temporel, ni le cadre social qui permettent de relever le dynamisme de ces contes mais en vérité c'est leur structure philosophique qui le permet. La pensée du siècle des Lumières se résume dans l'idée que l'homme est un être pensant qui peut toujours se perfectionner et se changer de comportement par l'éducation, l'expérience et la façon d'agir sur le monde. C'est de cette manière qu'il se construit une image de soi, vu son travail et sa raison. Même si un nombre considérable de ces contes sont évidemment didactiques, dans le sens où ils exposent une doctrine philosophique, des connaissances scientifiques ou techniques, ou même psychanalytiques, l'orientalisme les évite cependant une lourdeur excessive. Pour le bien et le divertissement du lecteur, fées et génies sont les muses de tous ces donneurs de morales. Ce n'est plus la raison qui oriente le conte, mais l'exaltation des passions et de l'individualisme.

4.1.6. La curiosité pour l'univers de l'Orient et sa civilisation

Le conte oriental a donc une double vocation, le divertissement et la découverte de l'Orient en même temps. À son apparition, le conte oriental est donc censé répondre à une double attente fictionnelle et savante. Il est peut-être ambitieux de dire que, dans le conte oriental, l'imagination finit par l'emporter sur la fonction documentaire, mais c'est bien la vérité. L'Orient n'est pas toujours en fait le giron du conte pris en charge d'autant qu'il se limite des fois au simple décor pour les fictions de plus en plus « folles ». Qu'il soit le cœur même du conte ou un simple décor, l'Orient exercera sans doute un charme irrésistible aux yeux des Occidentaux qui se pressent à le découvrir et à s'y immerger pour le maximum de divertissement et de culte civilisationnel.

Il est bien judicieux de dire qu'aujourd'hui même il est encore difficile de se faire une image bien précise de cette vaste région qu'est l'Orient des *Mille et Une Nuits*. C'est vrai que plus tard, vers la fin du XIX^{ème} siècle, l'Orient sera découpé lui-même en régions et on sera plutôt dans le « Moyen Orient » ou dans l'« Extrême Orient » que dans l'Orient tout court. Mais au XVIII^{ème} siècle, on est encore bien loin de cette division de la région et de ces nuances. L'Orient est toute une région inexplorée et en quelque sorte mystérieuse aux yeux des Occidentaux et du grand public. C'est une notion encore vague qui concrétise des mystères et des légendes et mythes plutôt que des divisions géographiques bien définies. La conception que les Occidentaux garderont de l'Orient c'est donc

celle de l'endroit où le soleil se lève⁶², mais c'est surtout un espace d'évasion et de rêverie, un ailleurs où l'on souhaitera être.

Mais cet Orient auquel les regards des Occidentaux se retournent est en fait un Orient bivalent : d'une part, c'est l'Orient religieux, des Musulmans, civilisation qui s'oppose à l'Occident des Chrétiens sans que cette opposition soit forcément prise dans le sens négatif. D'autre part, il y a l'Orient inconnu, vaguement étendu aux confins de la Chine et auquel allaient de pair les légendes et l'idolâtrie. Ainsi, même dans cet Orient musulman existe un autre, rattaché à la Terre Sainte à Jérusalem et à l'histoire du Christianisme. Mais cet Orient chrétien n'apparaît point dans les œuvres du XVIII^{ème} siècle.

Donc l'Orient, qu'il soit musulman ou idolâtre⁶³, se place en tout cas en opposition à l'Occident chrétien sans que cela ne soit réellement gênant pour les Occidentaux. On s'intéresse plutôt à découvrir les singularités de ces deux mondes qui s'entremêlent et qui représentent au public si non tout ce qu'est l'Orient, du moins ce que n'est pas l'Occident. Ce critère religieux est retenu par GALLAND dans sa définition des Orientaux :

« Sous le nom d'Orientaux, je ne comprends pas seulement les Arabes et les Persans mais encore les Turcs et les Tartares et presque tous les peuples de l'Asie jusqu'à la Chine, Mahométans ou païens et idolâtres » (GALLAND, 1694 : 55).

Quoiqu'il soit religieux ou pas, l'Orient du XVIII^{ème} siècle est celui des frontières géographiques imprécises : c'est avant tout un Orient de rêves lumineux et sensuels. Toutefois, l'attention accordée à la découverte de l'Orient n'est pas le résultat immédiat excité par les journaux des voyageurs. L'influence de cet espace remonte à plusieurs siècles et a été préparée par une curiosité éveillée par les relations terrestres et maritimes qui mirent les deux espaces géographiques, l'Orient et l'Occident, en contact intermittent.

En fait, l'image de l'Orient a été longtemps diffusée par les voyageurs, commerçants et missionnaires qui ont attisé la curiosité des Occidents pour cet espace exotique et onirique. Cette curiosité est pareillement attisée grâce aux récits des ambassadeurs français en Orient publiés dans

⁶² Le verbe se lever en français se traduit en *orior* en latin. Il est peut être intéressant de faire un rapprochement linguistique des deux termes « orient » et « orior » et voir ensuite les conséquences de ce rapprochement linguistique. L'Orient sera toujours représenté comme la région des lumières et des merveilles.

⁶³ Au moment où les *Mille et Une Nuits* ont été traduites, l'Islam était la religion la plus répandue en Orient, mais certains pays étaient encore loin de le déclarer comme religion officielle ou même de la connaître tels la Chine et autres pays.

les journaux. Leur venue est toujours une occasion pour captiver les foules, fasciner les populations ainsi que pour frapper les imaginations. L'appréhension de ce nouvel espace est empirique : chacun en donne une image, ou une idée.

Une double fonction est accordée aux écrits qui portent sur l'Orient avant même que le conte oriental ne connaisse ses premiers succès. Il cherche à satisfaire l'imagination grâce à des relations exotiques qui font partie des anecdotes curieuses et des descriptions généreuses et admirables. L'étude scientifique et politique de la région orientale montre en fait une région évidemment « différente » pour participer au progrès du savoir et des courants philosophiques. Ces deux fonctions semblent contradictoires : même si les savants se basent sur cette conception de « différenciation » et essayent de modifier les préjugés des lecteurs, les écrivains, eux, généralisent les choses en suivant l'évolution du savoir et mettent en relief un Orient arabe, turc ou chinois.

4.2. Le conte occidental : origines et caractéristiques

4.2.1. Origines médiévales et italiennes

Parler du conte occidental, c'est mentionner sans doute ses origines médiévales et italiennes, parce que la littérature médiévale est, à vrai dire, une empreinte majeure de l'histoire du conte occidental. Dès la première lecture, on s'aperçoit de l'abondance du merveilleux, qui est une caractéristique à bien apprécier. Nous savons déjà que les contes orientaux ont fait le pas avec cette caractéristique et c'est pourquoi le conte oriental a toujours son charme comme il est totalement plongé dans le merveilleux. Tel le conte oriental, le conte occidental, qui abondait aussi en merveilleux, contribua par la suite à l'inspiration des chansons de gestes, fabliaux, romans ou autres types d'écrits.

Fées et événements se mêlaient aux hommes afin de peupler et diffuser leur généalogie et leurs récits d'origine. Cependant, la légende fait que la fée Mélusine⁶⁴ soit la première fée-souche originelle de Lusignan : dans les années 1160 à peu près, douze lais en vers inspirés des contes populaires bretons ont été composés par Marie de France. Ils empruntaient des éléments merveilleux tels les objets magiques, les fées, les loups-garous, les métamorphoses et les

⁶⁴ C'est un conte très populaire aux origines lointaines et qui est entré dans la littérature française à la fin du XII^e siècle. L'histoire de Mélusine glisse vers la légende quand la fée amante devient la souche originelle d'une lignée, celle des Lusignan. Elle se transforme en femme-serpent tous les samedis, Mélusine consent à épouser Raymondin à condition qu'il ne cherche jamais à la voir ce jour-là. Mélusine donne le jour à dix fils, construit cités et châteaux jusqu'au jour où son époux, découvre son secret, et l'humilie en public. Dragon ailé, Mélusine s'envole par la fenêtre et disparaît à jamais.

changements de structure. Ce n'est que cinq siècles plus tard que Madame d'AULNOY puisera dans le lai d'*Yonec*⁶⁵ et sortira avec ce qui sera plus tard la matière de *L'Oiseau bleu*.

Ce qu'on appelle aussi les *exempla*, sorte de récits exemplaires qui dérivent directement de la tradition orale, et sont des écrits qui exposent les leçons du salut telles qu'elles figurent dans les prédications du XIII^{ème} siècle, rappelant ainsi le motif des contes populaires à l'époque, qui prônent des morales ou des modèles de conduite. On note aussi que vers l'année 1250, Étienne De BOURBON a entrepris une sorte de collection qui regroupe quelques trois mille anecdotes dans laquelle on pourra trouver un certain nombre de contes merveilleux connus avec PERRAULT ou les frères GRIMM, à l'exemple de *Robert le Diable*⁶⁶, une histoire dont le motif du chevalier inconnu trouvera écho dans *Jean-de-Fer*, un conte célèbre des frères GRIMM.

Mais on sait déjà que les chansons de geste ont commencé longtemps avant ces dates, et elles étaient surtout diffusées par les troubadours. En effet, certains des contes populaires les plus connus en Moyen-Âge viennent directement de ces chansons de geste sous forme d'adaptation du texte original aux circonstances de l'époque, comme l'exemple de l'histoire de Valentin et Ourson, adaptation d'une chanson de geste qui date du XIV^{ème} siècle. Un roman arthurien dit *Perceforest* englobe apparemment l'histoire de Troylus et Zellandine qui sera reprise dans celle de *La Belle au Bois dormant*. Le *Roman de Renart*, lui, laisse voir un univers d'animaux doués de parole, raison et d'astuces, ce qui nous rappelle d'ailleurs le célèbre ouvrage oriental *Kalîla wa Dîmnah*. Comme les personnages des contes de fées, les héros compensent leur faiblesse par une intelligence extraordinaire et une fourberie notable.

⁶⁵ Dans les années 1160, Marie de France compose douze lais en vers inspirés des contes populaires bretons auxquels ils empruntent les éléments merveilleux et la structure. Le lai d'*Yonec* conte l'amour malheureux d'une femme mariée à un seigneur jaloux et éprise d'un chevalier qui la visite dans son donjon. La survie de leur amour dépend de leur secret. Une fois dévoilé, l'amant-oiseau meurt tragiquement.

⁶⁶ La légende veut qu'il soit né du diable et qu'il ait des pouvoirs épouvantables dont il se sert pour commettre des violences et des crimes. Conduit par le pape à consulter un saint ermite, il est guéri de sa malédiction. Plus tard, il devient le bouffon de l'empereur ; sur l'ordre d'un ange, il intervient trois fois, sous l'apparence d'un blanc chevalier, pour délivrer l'Empire des attaques des Sarrasins et des Turcs, sans révéler son identité. Son déguisement est dévoilé par la fille de l'empereur mais Robert refuse cependant sa main et se retire dans un ermitage pour y finir ses jours.[...]

C'est ainsi que le rassemblement des éléments constitutifs du merveilleux avec la littérature au vrai sens du mot a dû prendre beaucoup de temps pour qu'on puisse constater la naissance de ce genre littéraire particulier. En effet, les acteurs du merveilleux, à compter fées, sorcières, magiciens, ogres et autres étaient restés longtemps des acteurs du second plan, des comparses alors que dans le conte merveilleux, on assistera à leur présence effective comme dans le cadre même des romans ou du théâtre. À cette époque, les géants chez Rabelais, les sorcières de *Macbeth* ou même les fées du *Songe d'une nuit d'été* de Shakespeare ne le sont pas encore. Il est vrai aussi qu'avec *Gargantua* on trouve pas mal d'épisodes qui viennent de la même ligne des fabliaux et des contes populaires mais le merveilleux n'est pas en soi l'élément fédérateur du récit. Ce n'est qu'après que cette création va se développer au fil du temps, en 1572 par exemple, une nouvelle du recueil de Bonaventure des Périers, intitulé *Contes ou Nouvelles Récréations et Joyeux Devis*, aura le titre de « D'une jeune fille nommée Peau d'Âne », ce qui sera le germe du célèbre conte de *Peau d'Âne* conté plus tard d'une façon beaucoup plus attrayante et réussie.

4.2.1.1. Naissance du genre « conte merveilleux » avec Straparola

En Italie, dans la période de la Renaissance, le conte merveilleux a commencé à prendre forme dans un récit-cadre emprunté au *Décameron*⁶⁷ de Boccace. C'est grâce à cet ouvrage que le conte a connu son plus grand épanouissement à l'époque, et il continuera à s'épanouir longtemps après jusqu'à ce qu'il revêt une forme un peu fixe avec PERRAULT et les frères GRIMM.

Mais il est vrai que la parution des *Piacevoli Notti* (Nuits facétieuses) composé par Straparola, un Vénitien des années 1550 et composé de soixante-treize écrits partagés entre fables et contes (dont quatorze conte de fées) nous permet de constater que les dits « fables » avaient déjà fait leur parution longtemps avant LA FONTAINE. Dans la même période, Sforza fit aussi un grand pas dans le monde des contes. Durant la période de carnaval, et chargeant quotidiennement cinq filles de divertir sa cour en racontant une histoire, puis en la faisant suivre par une énigme, on assistera donc à un modèle qui ressemble au principe des *Mille et Une Nuits*. L'originalité de ces « Nuits facétieuses » est celui de nous avoir livré les premières transcriptions littéraires d'un nombre de

⁶⁷ Le *Décameron* est un recueil de nouvelles, écrit –non en latin comme il était courant de le voir à l'époque– en langue italienne par Boccace entre 1349 et 1353 permettant ainsi la naissance de la prose italienne qui marqua le genre de la nouvelle dès la Renaissance. Le *Décameron* est en effet un recueil de cent courts récits auxquels Giovanni BOCCACCIO a donné un récit cadre original. L'œuvre est sous-intitulée *Le Prince Gallehaut*, en hommage au poète et ami de l'auteur, Dante ALIGHIERI.

contes populaires, issus du folklore paysan vénitien qui était jusqu'à lors transmis exclusivement à l'oral.

4.2.1.2. Basile, un autre apport au genre « nouveau-né »

En 1625, Basile, un Napolitain, rédige *Lo Cunto de li cunti*, ou même connu sous le nom de *Pentamerone*, un « Conte des contes » qui se compose d'un récit-cadre de cinq journées. Tel les « Nuits facétieuses » de Sforza, le « Conte des contes » de Basile comprend cinquante contes de fées qui mêlent tous les éléments essentiels du merveilleux : magiciens, ogres, princes, princesses, fées, objets magiques, animaux qui parlent, épreuves dures à surmonter, dénouements heureux etc.

Ainsi, nous pouvons constater que le conte de fées en tant que forme littéraire et narrative très brève est en fait né de la « *novella* » et du « *conto* » italiens. Cependant, il faut attendre l'avènement du XVII^{ème} siècle pour affirmer la naissance d'un véritable genre littéraire, à savoir le conte merveilleux, dont les bases seront fixées par Charles PERRAULT dans la fameuse Querelle qui le pose en opposition à BOILEAU et aux Anciens. Straparola et Basile seront donc à vrai deux initiateurs du genre littéraire bien défini ci-dessus.

4.2.2. Un nouveau genre littéraire: le conte occidental

Ce n'est qu'au XVII^{ème} siècle que la vogue du conte atteint Paris et devient un vrai jeu de cour et de salon. Tout le monde de lettres rivalisait d'esprit et de style. Le conte, qui jusqu'à lors était oral, passe à l'écrit et se transforme en ce qu'on appelle un « genre littéraire ». Mais c'est surtout Charles PERRAULT qui, grâce à son célèbre ouvrage « *Contes de ma mère L'Oye* » en 1695, met le genre à la mode. Vers la fin du XVII^{ème} siècle, les auteurs femmes pénètrent cet univers de fées et de sorcières, réservé jusque là aux auteurs masculins : Mademoiselle L'Héritier –nièce de PERRAULT– ainsi que Madame d'AULNOY et Madame BERNARD marquent une entrée remarquable dans le monde des histoires de nourrices ou de « mies », comme le disait PERRAULT. Elles animent les salons où apparaît le beau monde et intègrent bien le conte dans leurs coutumes. Avec la traduction des contes des *Mille et une Nuits* entre 1704 et 1717 par Antoine GALLAND et leur réécriture durant cette période, on assiste à une nouvelle phase dans le développement du conte occidental : une nouvelle vogue au XVIII^{ème} siècle apparaît avec Antoine HAMILTON et ses célèbres *Quatre Facardins*⁶⁸, Mademoiselle LUBERT et Madame LEPRINCE DE BEAUMONT

⁶⁸ Antoine HAMILTON, fort apprécié au XVIII^{ème} siècle pour ses *Mémoires du comte de Grammont* (1713), longtemps résident à la cour de Saint Germain en Laye, écrivait pour un public restreint d'aristocrates, sans particulière arrière-pensée de publication. Sa principale source d'inspiration est alors le conte merveilleux : il écrit

dont *La Belle et la Bête* connaît un vif succès. Les tendances encyclopédiques de la fin du siècle atteignent aussi le conte : on assiste à la naissance du *Cabinet des fées* du chevalier de Mayer, tentative d'une création d'un recueil qui englobe des données encyclopédiques sur le conte et chant du cygne de cette mode largement répandue à l'époque.

4.2.3. Père fondateur du genre : PERRAULT

En 1695, Mademoiselle L'HÉRITIER dédicace *Marmoisan* à la fille de Charles PERRAULT avant de mentionner des « contes naïfs » qu'un des fils de celui-ci « a mis depuis peu sur le papier ». Cette année, le célèbre « agréable recueil » est copié luxueusement et offert à Mademoiselle la nièce de Louis XIV. Sa dédicace est bien et bel signée des initiales de Pierre PERRAULT qui, à l'époque, avait l'âge de dix-sept ans. Un an après, c'est à lui et sous le nom de Darmancour qu'on a accordé le privilège d'imprimer les *Histoires ou Contes du temps passé*.

Cependant, un certain nombre de contemporains y ont vu très tôt la trace du père, comme par exemple l'abbé de Villiers dans ses *Entretiens sur les contes de fées*. Si la participation du père à l'œuvre reste encore un sujet de débat, celui-ci portera surtout sur les rôles respectifs des deux auteurs, Charles PERRAULT et son fils, supposés avoir collaboré. Pierre a peut être mis sur le papier quelques « contes de nourrices », mais c'est bien Charles qui les aurait réécrits et complétés de moralités en vers, comme si la mystification servait en vérité les intérêts du père autant que la carrière du fils.

Il est vrai que ces histoires sont si simples et naïves, mais elles ont été illustrées dans le *Parallèle des Anciens et des Modernes*, qui paru en 1697, démontre que les contes « que nos aïeux ont inventés pour leurs enfants » sont plus moraux que ceux de l'Antiquité. Ces contes ont puisé en fait leur matière dans les traditions orales populaires, non sans être au courant de certaines occurrences littéraires : l'art du conteur réside dans la transcription d'une oralité, devenue conforme et demeurée populaire par sa simplicité. Point d'ornements comme les affectionne Mademoiselle L'HÉRITIER,

ainsi une série de textes qui ne sont pas sans rapport les uns les autres. *Les Quatre Facardins* se veut une suite d'un autre conte, *Histoire de Fleur d'Épine* et quant à sa structure narrative, elle est entièrement calquée sur celle des *Mille et une nuits*.

mais plutôt une sobriété empreinte d'envoûtement, de poésie et surtout d'humour qui font tout le succès de ces histoires et leur charme éternel.

4.2.3.1. Le *Cabinet des fées*

L'âge d'or du conte de fées français s'achève en 1789 avec la Première Révolution Française, mais il s'achève aussi symboliquement par une énorme collection de quarante et un volumes. C'est le chevalier Charles-Joseph DE MAYER qui a imité le *Cabinet der Feen* allemand de 1761 ainsi que la *Bibliothèque universelle des romans* du marquis de Paulmy, dressant ainsi le tombeau de cent ans de féerie française, de PERRAULT à Rousseau. Il oublie volontairement certains auteurs et contes et reconnaît les contes orientaux, en particulier les *Mille et une nuits*, comme apparentés aux fées françaises, donnant le premier essai d'une synthèse critique qui porte sur le conte merveilleux et ses origines.

C'est surtout la première tentative scientifique d'assemblage des contes, surtout par l'identification des auteurs et la rédaction de leurs biographies, ce qui fait que cet ouvrage littéraire monumental annonce les recueils romantiques allemands. Il fige aussi le conte de fées français dans sa forme littéraire classique et rococo, en faisant un univers culturel des fées scintillantes avec leurs « robes de velours, couleurs de rose, garnie de diamants » comme l'archétype du merveilleux. Cet archétype nostalgique explique la profonde rupture qui aura lieu en France entre ce qu'on appelle « conte de fées » (littéraire) et « conte merveilleux » (populaire). Il faut toutefois attendre les *Contes de l'Enfance et du Foyer* de Jacob et Wilhelm GRIMM en Allemagne pour voir un effort de rassemblement de la tradition orale avec la volonté affichée de conserver un patrimoine national inédit⁶⁹.

4.2.3.2. La création renouvelée de contes

L'invention créatrice de contes littéraires se renouvelle au XIX^{ème} et surtout au début du XX^{ème} siècle avec de grands noms qui seront longtemps mémorisés après : POUCHKINE en Russie, BECHSTEIN en Allemagne, la comtesse de Ségur, Alexandre DUMAS ou George SAND en France, et surtout Hans Christian ANDERSEN au Danemark. Quoique le travail des frères GRIMM ne soit pas vraiment une création proprement dite, il a quand même la vertu de retrouver une orientation nouvelle au conte de fées. Leur ouvrage intitulé « *Kinder und Haus-Märchen* », fruit de

⁶⁹ D'après <http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ecrit/genre.htm>

la récolte d'un certain nombre de contes traditionnels allemands, ouvre la porte toute grande aux folkloristes qui, dans les régions, seront amenés à rassembler, classer et étudier ce patrimoine populaire très riche.

Un certain ANDERSEN publie en 1834 un premier recueil de contes sous la forme de deux minces fascicules. Ils connaîtront un succès tellement rapide et considérable qu'il pousse leur auteur à écrire de nouveau quelques cent soixante-treize contes, faisant d'ANDERSEN le père du conte de fée moderne. Ses *Contes Danois* sont de véritables créations littéraires et témoignent d'un style sobre et très original qui met le merveilleux au cœur même de la société contemporaine en rupture avec les prédécesseurs qui, eux, avaient toujours recours à un ailleurs irréel. Mais ce qui est surtout remarquable c'est que ces contes présentent des histoires tragiques et des fins malheureuses mais tout en y mêlant une ironie amusante et en absence de toute morale traditionnelle, à l'exemple de *La Petite Marchande d'allumette*. En France, plusieurs auteurs comme la comtesse de Ségur, André MAUROIS, Charles NODIER et autres se lancent dans ce genre en produisant des recueils qui s'adressent aux enfants et qui connaissent un succès immédiat. La tradition féerique sera ensuite poursuivie jusqu'à Pierre GRIPARI qui, dans les années 1960, proposera des versions parodiques actualisées avec ses *Contes de la rue Broca*.

4.2.4. Le conte occidental : ses ingrédients, ses constantes et ses variantes

Dans sa structure générale, le conte occidental représente un certain nombre d'éléments et d'ingrédients invariants. Il représente un univers singulier où les animaux peuvent parler, et où les personnages peuvent accomplir des actions incroyables tout en dehors du temps et de l'espace. Sa fonction principale est de préparer l'enfant au passage à l'âge adulte. C'est pourquoi, il met toujours une place pour l'histoire d'un héros qui vit une situation très complexe et qui s'affronte à beaucoup d'épreuves pour se construire sa propre personnalité et se faire une vie stable et régulière en famille et avec ses familles. Ainsi, le cliché qui conclut toujours le conte sous la forme « *ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants* » n'est qu'une représentation du rêve que le héros cherche à réaliser en passant dans un canevas d'épreuves et d'enquêtes. Parler des constantes et des variantes du conte ou même de ses ingrédients c'est jeter la lumière sur trois noms : Vladimir PROPP, Claude BRÉMOND et GREIMAS.

En 1928, Vladimir PROPP publia une œuvre gigantesque d'analyse structurale qui porte sur un corpus très spécifique de contes directement issus du folklore russe, et rassemblés par AFANASSIEV à la fin du XIX^e siècle, à savoir *La Morphologie de conte*. En effet, PROPP

considère « l'action du personnage » face à une épreuve comme étant l'unité de mesure du conte. Il distingue alors trente et une fonctions qui se répartissent entre les différents personnages et qui sont toujours identiques. On retrouve des fonctions récurrentes dans tous les contes comme, par exemple, l'éloignement des parents, le manque (de personnes ou de moyens) et la querelle avec l'adversaire. Ces mêmes fonctions peuvent être regroupées pour correspondre à sept types de personnages-types : l'agresseur, le donateur ou pourvoyeur, l'auxiliaire, le personnage recherché, le mandateur, le héros et le faux héros. PROPP retrace ainsi le chemin à suivre à une reconsidération des études folkloriques en y apportant un nouveau regard grâce à une grille de lecture qu'il a élaborée et qui peut être adaptée à une variété des récits.

BRÉMOND, lui, parle des « séquences narratives » ou ce qu'il appelle aussi le meccano du conte. Déterminé à dégager une véritable « logique du récit », il regroupe les fonctions de PROPP en un petit nombre de séquences narratives, qui ont une unité d'action chacune et dont les structures peuvent s'accroître en s'articulant autour de trois moments décisifs, tout comme le jeu de Meccano⁷⁰ :

- a- la situation initiale où se fait l'ouverture de l'action et la présentation des personnages et des motifs de l'action ;
- b- l'épreuve du héros et son passage en plein acte ;
- c- la situation finale ou l'achèvement de l'action marqué par la récompense du héros et la punition de son ou ses adversaire(s).

BRÉMOND considère aussi que les motifs psychologiques sont cependant l'ensemble de plusieurs séquences qui se superposent et se nouent tel les liens d'une tresse. Ces motifs s'emboîtent les uns dans les autres et permettent de mettre en relief le « *pollen des contes* »⁷¹ qui se transporte en « *myriades de molécules* »⁷² dans l'air.

⁷⁰ Le Meccano est défini comme étant un « jeu pour enfants et adolescents, dont les pièces métalliques à trous équidistants permettent de construire une grande variété d'objets ». La définition est puisée du portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) mis en ligne.

⁷¹ L'expression est utilisée par Joseph BÉDIER et citée dans une étude sur le conte diffusée sur internet à l'adresse électronique suivante : <http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ingre/index.htm> et consultée au 23 octobre 2008.

⁷² *Id.*

Cependant, GREIMAS aborde dans ses travaux les structures actanciennes qui englobent un ensemble de phénomènes sociaux plus ou moins rattachés au « merveilleux ». En fait, tous les contes commencent par présenter l'ordre social qui distingue les différentes tranches d'âge et qui se base sur l'autorité des Anciens. Ensuite, des événements interviennent de façon magique : ce sont ce qu'il appelle les « transformations actanciennes », c.à.d. les métamorphoses réelles (vieillesse ou croissance, naissance ou mort) ou imaginaires (être vivant transformé en animal, minéral ou végétal ou l'inverse).

Un conte oriental dont la référence semble inconnue disait : « *Un conte est vieux dès la première fois qu'il est raconté* ». Nous comprenons que la présence de différentes variantes pour le même conte, et que la présence d'une sorte de squelette à retrouver dans la majorité des contes et qui se déclinent de la même manière expliquent bien ce que PROPP, BRÉMOND et GREIMAS ont essayé de montrer : il existe un schéma universel pour les contes, selon lequel les personnages et les rôles se répartissent. Ce qui nous ramène à constater que les contes naissent tous d'une source unique, et qu'ils sont tout à fait universels.

4.3. Étudier les contes : une nouvelle science

Une science moderne naît pendant cette période du XIX^{ème} siècle : les deux frères allemands Jacob et Wilhelm GRIMM fondent une nouvelle science qui est celle de l'étude des contes. La collecte de contes qu'ils entretenaient commença dès 1807 : au début, ils faisaient lire les contes à leurs amis en comparant des fois les différentes versions qui existent pour le même conte. Mais ce n'est qu'en 1812 qu'ils décident de publier leur propre recueil de contes intitulé *Kinder und Haus-Märchen*, comme en réaction à la compilation littéraire de contes et de chansons populaires (*Des Knaben Wunderhorn*) rassemblés par leurs amis Clemens BRENTANO et Achim VON ARNIM. Ce qui marque surtout l'œuvre des frères GRIMM c'est le souci de fidélité qui les préoccupait et qui prenait le pas sur la mise en forme et la sophistication littéraire.

Les contes des GRIMM sont alors recueillis auprès d'un nombre considérable de correspondants qui les retravaillent progressivement toujours dans la quête des formes originelles. On est surtout préoccupé à l'époque par la recherche des origines des contes populaires et le choix des versions mères ainsi que des imitations transmises par les populations et intégrées enfin comme éléments du fonds populaire. Ainsi, le chef d'œuvre des frères GRIMM, cette gigantesque œuvre aussi bien

littéraire que scientifique, fut toujours conçue comme une tentative de quête de la vieille culture allemande, prise en charge par Jacob GRIMM et qui se trouve moyen à travers la langue, la mythologie, la grammaire ainsi que le droit. Plus de deux cents contes résultent de ces efforts inlassables des GRIMM, leur permettant d'élaborer, à vrai dire, la première théorie scientifique qui porte sur l'origine des contes et qui se fonde sur des bases linguistiques aujourd'hui dépassées par la recherche.

4.4. Enquêteurs et collecteurs : la sauvegarde des traditions populaires

Ayant pour souci de reconstituer et de sauvegarder les traditions populaires et leur fonds folklorique riche en contes et histoires, le mouvement de collection connut un grand écho dans la majorité des pays de l'Europe. Les collectes de ces œuvres se veulent de plus en plus scientifiques dans l'étude du folklore et du patrimoine populaire. François-Marie LUZEL a réalisé, entre 1840 et 1895, en Basse-Bretagne, une collecte de contes en breton qu'il a ensuite traduits. Cette collecte est remarquable, tant par sa qualité que par le nombre de récits et d'informations recueillis. En France, nous citons à titre d'exemple le *Trésor des Contes*⁷³ de POURRAT⁷⁴ qui reprend plus de trois cents histoires, et qui sera complété pour dépasser les mille contes.

Pendant les travaux d'assemblage, les enquêteurs et les collecteurs se permettent de classer et de systématiser les contes, donnant lieu à des ouvrages et recueils très bien structurés dont le recueil des contes russes d'Alexandre AFFANASSIEV, travaillé entre 1855 et 1863, sera un modèle frappant. Une étude des variantes et des diverses versions du même conte est alors caractéristique de l'époque et on assiste à la naissance de la notion de « conte-type » créée par le Finnois Antti AARNE.

En effet, avec le Finnois Antti AARNE et l'Américain Stith THOMPSON, tous les collecteurs de l'époque (début du XX^{ème} siècle) étaient partis à la recherche éperdue du conte archétypal, ou d'une racine unique de tout récit. En vain. C'est que le conte est de tous temps et de tous lieux. Il nous dit

⁷³ Ce trésor composé de près de 1000 contes peuplés de sorcières et de brigands, de loups-garous et de rois cordonniers, n'était plus disponible dans son ensemble – treize volumes. Paru entre 1948 et 1962, il est le résultat de plus de cinquante ans d'une récolte débutée avant la Grande Guerre auprès du « génie paysan ».

⁷⁴ Henri POURRAT a collecté et abondamment réécrit de nombreux contes populaires qu'il a rassemblés sous le *Trésor des contes*.

l'origine des choses, la naissance du monde et le pourquoi de tout ce qui vit. « *La parole elle-même est vivante(...) un souffle, une vie, une animation* » (DURANCE, 1994).

Dans ce même XX^{ème} siècle, Vladimir PROPP (1970) intègre le structuralisme dans le monde de ces études et plus précisément dans les années 1930 en offrant aux lecteurs une liste de « fonctions » du conte : ces mêmes fonctions sont reconnues par le Français Claude BRÉMOND comme un « meccano » et l'Anglais TOLKIEN (1974) comme une soupe éternelle, mais bel et bien une soupe qui ne cesse de s'enrichir de nouveaux éléments, qu'ils soient anciens ou récents, et qui bouillonnent ensemble :

« S'agissant de l'histoire de contes et particulièrement des contes de fées, on peut dire que la Marmite de Soupe, le Chaudron du Conte, a toujours bouilli et que l'on y a constamment ajouté de nouveaux éléments, friands ou non. » (1996 : 39)

Conclusion

Depuis son existence l'homme aime les contes. En effet, il a toujours aimé les récits merveilleux et extraordinaires, bref tout ce qui est hors nature. D'abord, il s'est amusé à écouter les épopées ainsi que toute sorte de contes héroïques : ces écrits concrétisaient la volonté de l'homme préhistorique de se vanter et de se prouver capable d'accomplir des actes héroïques qui le rendent singulier dans les yeux de sa bien-aimée. Puis au fur et à mesure que l'esprit de cet homme s'affina au fil du temps, le conteur choisit pour objet de ses récits les événements de la vie réelle, qu'il modelait au gré de sa fantaisie. Plusieurs cas étaient possibles : soit il leur donne la teinture du merveilleux, soit il les présente en usant de la satire, soit il recueille les traditions populaires. Les contes populaires ont connu chez les Grecs et les Romains, le même succès que chez les peuples modernes et l'on en trouve de nombreuses traces dans Lucien⁷⁵ et dans l'Apulée⁷⁶ :

⁷⁵ Écrivain grec du II^{ème} siècle, Lucien de SAMOSATE n'était ni philosophe, ni moraliste comme PLUTARQUE l'a été au même moment. Son but n'était pas d'édifier mais d'amuser, et s'il eut une doctrine, elle consista à parodier les doctrines. Quant à son ironie, elle était plus cynique que socratique.

⁷⁶ APULÉE est un auteur du II^{ème} siècle après Jésus-Christ, originaire d'Afrique, et l'un des premiers exemples d'une carrière littéraire entièrement faite en dehors de Rome. C'est un esprit brillant, universel, et son œuvre majeure est indiscutablement les *Métamorphoses* ou *L'Âne d'or*, en onze livres. C'est le récit, fait à la première personne, d'un certain Lucius, un jeune homme curieux de tout, qui, s'étant frotté de trop près à la magie, se voit transformé en âne. Sous cette forme, il va connaître toute une série d'aventures, et tout en étant âne, il va raconter les différentes histoires qu'il a vécues avant de redevenir homme enfin dans le dernier livre. L'œuvre met en relief des histoires enchâssées comme *Les Mille et Une Nuits*.

« La plus étonnante modernité étonne et charme dans Lucien. Ce Grec de la fin de la Grèce et du crépuscule de l'Olympe, est notre contemporain par l'âme et l'esprit. Son ironie d'Athènes commence la « blague de Paris ». Ses dialogues des courtisanes semblent nos tableaux de mœurs (...) Son style même a l'accent du nôtre. Le boulevard pourrait entendre les voix qu'il fait parler sous la Lesché ! Un écho de son rire rit encore, sur nos tréteaux, contre le ciel des dieux... » (CHARPENTIER, 1858 : 262)

Le conte même si gracieux, de l'Amour et Psyché⁷⁷, n'a, lui, rien à envier aux inventions qui ont rendu célèbres les *Mille et Une Nuits*. Les anciens avaient aussi un certain nombre de récits fabuleux peuplés de spectres, d'esprits et de fantômes, tels que La Gorgone⁷⁸, la Voleuse d'enfants, etc. Ils sont des trésors universels.

CHAPITRE 5

Le Liban, un contexte propice pour l'exploitation pédagogique du conte

Introduction

La tradition orale dans la région du Moyen-Orient est une tradition extrêmement riche et variée : elle est le fruit d'une histoire et d'une situation géographique très particulières. En effet, dans cette région du monde, qui se situe au carrefour de trois continents, plusieurs civilisations ont vu le jour, ont échangé, se sont côtoyées et parfois associées (Égyptiens, Akkadiens, Phéniciens, Sumériens, Arabes, Persans, Kurdes, Turcs, Arméniens ...).

Plusieurs religions aussi y sont nées ; parmi elles les trois grandes religions monothéistes, le judaïsme, le christianisme et l'Islam. Les voies du commerce s'y croisaient. Les commerçants qui partaient loin vers l'Inde, la Chine, les côtes d'Afrique, le bassin méditerranéen, ou même les marchandises, mais aussi les histoires et les légendes, tout naquit dans cette région du cœur de monde. Leurs récits de voyage devenaient contes. Ainsi, les contes de la région sont marqués par cette ouverture sur l'ailleurs et cette alliance culturelle que l'on retrouve, entre autres, dans les *Mille et Une Nuits*.

⁷⁷ Le conte *Amour et Psyché* est l'œuvre la plus importante d'APULÉE.

⁷⁸ Monstres fabuleux, enfants des divinités marines Phorcys et de Ceto et sœurs des Grées. On les représentait sous la forme de femmes à la chevelure faite de serpents entrelacés et parfois dotées d'ailes; elles vivaient près du pays des Hespérides, aux confins de la Libye.

Dans ce chapitre, nous essayons de jeter la lumière sur le contexte oriental et libanais du conte afin d'expliquer pourquoi le conte comme support pédagogique est privilégié dans les classes de langue libanaises.

5.1. La tradition orale au Liban et dans le Moyen-Orient Arabe

Dans les différents pays du Moyen-Orient, nous constatons la similarité et la proximité linguistique des formes verbales et des expressions de la tradition orale. En effet, les évolutions sont partout similaires autant pour les formes d'oralité (restées très vivantes) comme la poésie et les proverbes, que pour celles qui ont reculé comme les contes et les récits.

Il n'est pas étrange de remarquer que la plupart des thèmes, les héros ou les grands mythes sont présents de l'Égypte à l'Irak sans grandes différences. Il existe indubitablement un patrimoine commun et une grande unité culturelle de toute cette région. Sûrement, on peut aussi trouver des proverbes, contes, ou poèmes plus ancrés, plus enracinés, dans tel ou tel pays, ou même dans telle ou telle province. C'est le cas de tout le Moyen-Orient où le conte se trouve très profondément ancré dans la vie des peuples et des civilisations.

Notre intérêt est particulièrement centré sur le Liban, pays de notre enfance, mais aussi diapason de résonance où se rencontrent, parfois se forment et parfois se heurtent, la plupart des traditions religieuses et culturelles, la plupart des courants de pensée qui traversent la région depuis des millénaires.

5.2. Diversité de la littérature orale dans la région

La littérature orale du Moyen-Orient ne se limite pas au conte. En fait, elle est riche et diversifiée mais elle est aussi et surtout très vivante malgré l'avancée de l'écrit. Au quotidien, le poids de la parole garde son importance élevée, surtout à la campagne.

Dans certains villages ou dans certaines sociétés champêtres, la parole donnée peut acquérir la valeur de contrat. Ne pas respecter cette parole « d'honneur » peut signifier un manque de respect de la société villageoise dans laquelle la personne se trouve, et constituer une tâche ineffaçable qui accompagnera cette personne toute sa vie.

Cependant, nommer les choses ou les dire c'est les faire exister. Généralement, on ne prononce pas le mot « génie », mais on dit « eux » ; on ne prononce pas non plus le nom d'une maladie grave comme le cancer, on dit « l'autre maladie ». Par contre, on appelle un jeune homme (même avant

son mariage) « Abou tel » (père de tel) parce que cette appellation était censée favoriser la naissance d'un fils aîné, ce qui garde une importance irréprochable dans les pays du Moyen-Orient.

Enfin, certaines formes de littérature orale reculent et tendent à disparaître, alors que d'autres sont toujours vivaces.

5.3. Formes verbales rivales au conte⁷⁹

5.3.1. La poésie populaire vs le conte

La poésie populaire représente le premier rival du conte parce qu'elle est largement répandue dans tout le Moyen-Orient arabe. Cette poésie est différente de la poésie classique, non seulement parce qu'elle recourt aux dialectes locaux, mais aussi et surtout par ses règles, ses rythmes et ses mètres.

En effet, ce type de poésie peut prendre plusieurs formes tel le « zajal », qui est sa forme la plus connue : il se dit, se récite ou se chante (GHANIME, 1980) dans des circonstances différentes et à l'occasion des événements très divers : événements sociaux tels les mariages ou les décès, les joutes ou les soirées restreintes ou publiques, événements politiques etc ...

Il est facile de remarquer que cette forme de poésie demeure très vivante aux côtés de la poésie classique et littéraire contemporaine. Qu'il soit bien instruit ou illettré, chacun connaît des poèmes par cœur, aime assister à des joutes, soutient passionnément tel ou tel poète.

Le Liban est un pays particulier dans ce domaine : les joutes de poésie ont réussi à résister malgré la guerre civile de 1975. La joute a un principe très simple et immuable : elle comporte quatre poètes en position d'arc de cercle face aux auditeurs et derrière eux des musiciens jouant sur un tambourin appelé en arabe littéraire « Daf ». Des défis sont lancés par les poètes et sur des thèmes diversifiés, parfois suggérés par le public. En général, les thèmes sont suggérés par l'actualité ou reprennent des sujets éternels comme « l'amour » ou « la haine » mais quoiqu'ils soient, ils renferment toujours la tolérance et la sagesse. Dès lors, la joute se partage en deux groupes : deux poètes contre les deux autres défendant leur choix en recourant à de la poésie improvisée ou semi-improvisée. Les musiciens sont là pour accompagner les vers avec leur chant et leurs instruments et en reprenant en refrain un vers qui leur a plu le plus. Le public, lui, encourage les poètes en reprenant le refrain.

⁷⁹

Cf. DARWICHE J., *Le Conte oriental. La tradition orale au Liban*, Aix-en-Provence : Édisud, 2001.

Quand le thème s'épuise, les poètes balancent habilement vers un autre, et la soirée devient plus belle, une des soirées qui dure souvent assez tard pour le plaisir de tout le monde.

5.3.2. Les proverbes

La parole de tous les jours, surtout celle des villages, est parsemée de proverbes que les gens utilisent communément parce qu'ils sont compris et connus par tout le monde. Le recours aux proverbes correspond ordinairement à l'entrée dans l'âge adulte, dans la société des « Grands ». Ainsi, il est frappant dans cette perspective de voir comment certaines jeunes filles, mariées à l'âge de 14 ou 15 ans, commencent presque du jour au lendemain à utiliser les proverbes (QATAMESH, 1988) !

Les proverbes sont considérés par les linguistes comme miroir de la sagesse populaire, des coutumes et des traditions d'un peuple, ils ont cette caractéristique de se transmettre de bouche à oreille de génération en génération exactement comme les contes. En effet, il n'est pas étonnant de remarquer que parmi toutes les œuvres verbales d'un peuple, ce sont surtout les proverbes et les contes qui sont les plus transmis et appris par les gens parce qu'ils gardent tous deux ce caractère de moralité et de sagesse à transmettre. Leur nombre est difficile à cerner. Ils sont estimés par milliers. Il y a eu effectivement au Liban des tentatives pour compter les proverbes. Ainsi Ferdinand Joseph ABELA dans son ouvrage intitulé « *Proverbes populaires du Liban Sud*, recueillis par F.J. Abela » (deux tomes), et paru chez la maison d'édition Maisonneuve et Larose en 1981, a pu en dénombrer jusqu'à 3700 uniquement dans la région de Saïda⁸⁰. Certains proverbes sont utilisés dans plusieurs pays arabes et orientaux, d'autres sont strictement locaux.

5.3.3. La lecture dans le marc de café

Un phénomène particulier aux pays du Moyen-Orient et notamment au Liban et en Syrie est digne d'être éclairé dans cette partie qui se centre sur la tradition orale au Liban : c'est la lecture dans le marc de café. Bien qu'il soit étrange de mentionner ici cette forme de divination, mais à vrai dire, cette activité, qui succède quasi-toujours le café au quotidien, recourt indubitablement à l'art de la parole.

⁸⁰

Saïda, à 48 km de Beyrouth, est une grande ville devenue aujourd'hui le centre commercial et financier du Sud du Liban. Saïda a été l'une des plus célèbres cités-états de Phénicie.

Nous rappelons que le café garde une place spécifique dans cette société orientale. Il représente l'accueil et l'hospitalité des Orientaux, mais il est surtout une sorte de parenthèse ouverte dans le cours ennuyeux des journées : c'est un moment de détente et de repos entre amies ou voisines qui donne lieu à un petit cérémonial et qui permet aux femmes d'avoir des nouvelles de toutes leurs connaissances.

Pour expliquer comment se fait cette activité, il est utile d'expliquer que le café libanais (connu d'ailleurs sous le nom de café turc dans tous les pays orientaux) se prépare en faisant bouillir de l'eau avant d'y ajouter petit à petit la poudre de café et de les faire bouillir toutes ensemble pour quelques minutes. Il est tout de suite servi avec son marc. Une fois le café bu, le contenu de la tasse (ou ce qui en reste) est renversé sur une soucoupe en le remuant un peu. En attendant que le marc sèche, on passe la tasse à une personne normalement reconnue comme étant une « bonne liseuse » qui sait interpréter les images formées sur le fond et les parois de la tasse par le marc sec.

Normalement, le marc en séchant laisse constituer des images qui prennent certaines formes ou symboles tels les signes mythologiques connus et transmis par la bouche des femmes : le serpent concrétise un ennemi, un chat représente une personne trop bavarde, un cheval est la symbolisation de l'arrivée d'un prétendant ... Ainsi, tout symbole est codifié et sera la prédiction d'événements heureux ou malheureux.

La lecture du marc est un moment social valeureux où les choses se disent, où les angoisses peuvent être exprimées, où les espérances sont formulées : la jeune fille qui cherche un mari, la mère qui attend des nouvelles ou de l'argent de son fils immigré en Afrique, chacun, chacune s'y trouve et se reprend à espérer. C'est une autre façon de se raconter et de communiquer avec l'autre.

5.3.4. Les anecdotes et les contes facétieux

Une autre forme verbale très répandue au Moyen-Orient est représentée par les anecdotes. Elles se disent à tout moment de la journée. Certaines sont reliées à des sujets généraux atemporels et donc se transmettent durant une longue période. D'autres sont liées à des situations sociales ou politiques bien précises et ont donc le caractère passager. Certaines sont locales, d'autres emportées de l'ailleurs, surtout de l'Égypte⁸¹ où elles sont considérées comme un véritable sport national.

⁸¹

Cf. BATTAH, Sami, *Le Conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, le Caire : comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires, 2004.

En outre, il existe un nombre considérable de contes facétieux, normalement courts et drôles par définition, des fois absurdes mais non pas sans sagesse, sans moralité sous un clin d'œil ou une boutade. Ces contes ont très souvent pour héros les mêmes personnages : Djeha, Jiha ou Ch'hâ chez les Arabes, connu sous le nom Nasruddine pour les Turcs, Kurdes, Iraniens, Pakistanais et autres peuples. En effet, ce personnage connu comme « fou-sage » dans la totalité du Maghreb et du Moyen-Orient est tellement célèbre que son influence est étendue de l'Andalousie jusqu'à la Chine. Nous retrouvons ce même personnage également en Sicile sous le nom de « Jouffa », représentant la survivance éventuelle de la présence arabo-musulmane dans cette île.

5.3.5. Les récits

Les récits forment un genre assez répandu et réussi dans toute la région du Moyen-Orient et du Maghreb. En principe, le récit est le rapporteur des événements réels, ou imaginaires et est raconté à tout moment de la journée et il diffère d'un pays à l'autre, et d'une origine sociale ou religieuse à l'autre. Il y a encore une dizaine d'années, nous entendions raconter dans notre village des rencontres avec des serpents millénaires, des hyènes, des chacals ou même les génies surtout les mauvais.

Il y a une cinquantaine d'années, des histoires considérées comme « vraies » de génies circulaient dans les grandes villes orientales comme Beyrouth et Damas. Actuellement, surtout avec le développement urbain sans limites et l'apparition de l'électricité qui a illuminé les villages lointains même les plus isolés ainsi que l'ouverture vers le monde extérieur, tout cela a repoussé les animaux sauvages loin des villages et des hommes. D'ailleurs, il est frappant de voir comment ces histoires de génies se sont reculées du quotidien des gens.

Il existe aussi un autre genre de récit immortel jusqu'au moment, souvent très orné, qui est celui des aventures personnelles de quelques hommes qui sortent plus ou moins de l'ordinaire. Ce genre regroupe l'ensemble d'histoires contemporaines des hommes, héros du peuple, qui se sont opposés à l'armée ottomane, anglaise ou française qui les agresse sous le seul prétexte d'y représenter un danger. Nous pouvons donner l'exemple d'Adham Khanjar, un résistant libanais, originaire du Sud-Liban qui s'est opposé aux armées françaises et anglaises dans les années vingt dans la région de Jabal Amel au Sud-Liban et au nord de la Palestine.

Enfin, un récit tout à fait particulier et relatif à la communauté chiite au Liban, en Irak et en Iran survit avec le temps d'une manière incroyable. C'est le récit d'« Ashoura » qu'on célèbre de façon traditionnelle, une fois par an et pendant dix jours de suite allant du premier au dixième jour du Muharram (un mois lunaire chez les Musulmans). Ce récit raconte l'histoire du martyr du troisième imam chiite, Al-Imam Al-Houssayn (prière sur lui), fils de l'Imam Ali (prière sur lui), mort à Karbalaa, en Irak, en 682.

Ces cérémonies qui représentent un deuil populaire se déroulent *a priori* pendant les dix premiers jours de Muharram, et se poursuivent jusqu'au dixième jour du mois suivant Safar (un autre mois lunaire). Elles se font normalement l'après-midi devant un grand (ou petit) public : un homme (ou éventuellement une femme si le public est formé de femmes et d'enfants) se charge de raconter le récit, ou de le lire.

Les lecteurs s'aident parfois d'un texte écrit, mais ils récitent le plus souvent de mémoire pendant qu'on les écoute, pleure, ou se frappe la poitrine et les cuisses du plat de la main comme signe de deuil et de profonde consolation. La cérémonie la plus importante se déroule le dixième jour du Muharram, appelé l'« Achoura » par une célébration centrale sur une grande place où l'on joue une pièce de théâtre représentant la bataille de Karbalaa et le martyr de l'Imam Al-Houssayn.

5.3.6. Le conte proprement dit

Le conte est la forme la plus populaire de la littérature orale au Liban mais qui tend à disparaître du quotidien de la région entière. Nous dirons même qu'elle a disparu actuellement des grandes villes et est devenue propre aux villages. C'est à cause de l'apparition de la télévision dans les années soixante et soixante dix et la diffusion des salles de cinéma que les conteurs professionnels se sont tus pour être remplacés par des programmes, feuilletons ou pièces qui représentaient, le mieux à l'époque, les histoires et les récits. La fascination pour la télévision et le cinéma est cependant universelle et évidente.

De nos jours, nous assistons de nouveau au retour du conte à la vie quotidienne des gens parce qu'ils se sont persuadés qu'ils en ont profondément besoin. Il est indubitable que le conte reste ancré dans la vie des Orientaux en général, et celle des Libanais en particulier, et sa vogue en ce moment en témoigne.

Il est vrai que certains contes des *Mille et Une Nuits* ainsi que certaines épopées et légendes ont été filmés dans des productions plus ou moins réussies ; cependant, la représentation de ces œuvres

laissait passer sous silence quelques détails psychiques et pensées, ce qui ôtait à certains travaux leur originalité. Les contes gardent leur place immortelle dans la littérature orale, et ils s'associent à tout moment au nom des conteurs (AMINE, 1990) ; les gens préfèrent les écouter eux-mêmes des bouches des conteurs pour revivre les émotions et les événements tels qu'ils sont transmis par eux.

5.4. Importance du conte au Liban

Pourquoi assistons-nous à une nouvelle fascination pour le conte ? Parce qu'il a reculé comme forme d'expression pendant une certaine époque. Ce recul était dû à des mouvements sociaux bouleversants tels l'exode vers les grandes villes, ce qui secouait la structure des familles et des quartiers sur lesquels le conte s'appuyait. Comme les familles qui se déplaçaient vers les villes pour chercher du travail ne se déplaçaient pas en entier, il s'ensuit que les personnes âgées s'éloignaient des petits-enfants, neveux ou nièces qui constituaient la partie majoritaire de l'auditoire. Ainsi, la disparition de l'auditoire entraîna celle du conteur, puisque le conte ne pouvait exister qu'en tant que réponse à une demande ou nécessité. Abdel Fattah KILITO, dit à ce propos, dans une étude sur *Kalîla wa Dîmnah* :

« Le discours vise, dans Kalîla, à établir la justesse d'un point de vue, d'une cause, à persuader du bien-fondé d'une action. Encore faut-il que l'interlocuteur veuille bien prêter l'oreille. Comment l'amener à le faire ? En lui racontant une histoire. A elle seule, l'assertion ne suffit pas ; elle ne peut agir avec un maximum d'efficacité que lorsqu'elle est accompagnée et étayée par un discours indirect, le récit. » (KILITO, 2007 : 233)

Quoique le développement de l'éducation a eu un rôle reculant pour le conte oral, mais il a favorisé également sa prospérité plus tard. En effet, le conte jouait traditionnellement un rôle de divertissement mais aussi et surtout d'enseignement et de lien social et identitaire. Nos parents, nos grands-parents nous racontaient souvent des contes sur le bien et le mal, les défauts du mensonge ou l'importance de la vérité mais c'était pour que l'exemple soit bien reçu : un enfant n'écoute pas forcément les directives de sa mère mais il comprenait sans doute que les défauts sont toujours punis et le bon caractère est toujours récompensé. L'enfant restera sourd, peut-être, aux interdictions de sa mère de s'éloigner de chez lui ou d'aller tout seul à la forêt mais il recevra très bien le message grâce au conte du *Petit Chaperon Rouge*.

Bien que le livre ait été considéré comme plus sérieux et plus sûr que le conte oral parce qu'il était écrit donc conservé, cependant le conte a exercé sa magie même à l'école. Nous savons tous que

dans les petites classes de la maternelle ou des « jardins des enfants » les enfants apprennent surtout les chiffres, lettres, formes et couleurs mais ils écoutent le plus souvent des contes.

Comme au Liban les dispositifs d'enseignement sont bilingues dès l'entrée de l'enfant à l'école à l'âge de trois ans, il est donc important de savoir que les enfants apprennent à écouter des contes dans leur langue maternelle aussi bien que dans leur langue seconde (majoritairement le français jusqu'à il y a sept à dix ans où on a commencé à enseigner l'anglais aussi). Nous savons surtout que le remède d'un enfant ennuyé ou ayant sommeil est d'écouter un conte. Le conte est surtout la récompense des enfants « sages », mais il est également l'outil le plus effectif pour calmer les enfants turbulents ou super-actifs.

5.4.1. Le conte et la religion

Nous sommes, à ne pas oublier, dans une région qui a vu la naissance de l'écrit et où les régions pratiquées (l'Islam et le Christianisme, avec de rares pratiquants du Judaïsme) sont des religions du Livre. Mais il ne faut pas oublier non plus que ce sont aussi ces religions qui ont permis au conte de perpétuer avec le temps. Dans une région à majorité musulmane, le Coran a une importance et une valeur incomparables.

Toutefois, c'est ce même Coran qui est basé sur les histoires des prophètes pour prêcher aux gens les bonnes moralités et pour diffuser la parole et les ordres d'Allah. Il en va de même pour la Bible chez les Chrétiens de l'Orient. Ainsi, même les personnes illettrées ont une bonne connaissance de ces livres Saints et de leur contenu vu qu'ils renferment un nombre énorme d'histoires.

Comme le Coran forme surtout une partie importante du quotidien des Orientaux et des Libanais, il a joué et continue à jouer en faveur du conte. Il est cependant dommage que l'envie de rattraper la modernité de l'Occident s'est traduite par un rejet d'un patrimoine assez riche et de sa fabuleuse magie sous prétexte de rationalité.

5.4.2. Le conte et l'histoire

Le Liban, situé au carrefour des trois continents de l'Ancien Monde, l'Asie et l'Afrique, microcosme social et confessionnel, foyer florissant, où les vieilles civilisations du Proche-Orient, fut une terre où l'humanité a laissé une de ses premières traces. Ce pays, au site lumineux, à la configuration si caractéristique, par sa Montagne qui domine la Méditerranée par une masse calcaire assombrie par sa végétation arbustive, aux plaines côtières étroites, et au plateau intérieur verdoyant, a vécu toute l'histoire de l'humanité depuis l'âge paléolithique.

D'un point de vue historique, nous savons que parmi les pays du Moyen-Orient, c'est surtout le Liban qui a vécu d'innombrables histoires d'occupation mais qui n'en est pas sorti sans profits. Des Phéniciens à l'Empire Ottoman, ce peuple de marins de langue sémitique, y fonda des cités-Etats (Tyr, Sidon, Byblos) connues chacune par son histoire. C'est vers 1300 av. J.-C. que l'alphabet phénicien est né au Liban, sur le sarcophage du roi Ahiiram, roi de Byblos⁸², composé de vingt-deux signes et puis s'est répandu dans le monde méditerranéen.

A la même époque, ces cités sont devenues des « protectorats » égyptiens puis sont passées sous la domination babylonienne, puis perse. Le Liban, intégré dans une vaste surface appelée « syrienne », est soumis à la domination du royaume hellénistique des Séleucides, avant d'être conquis par les légions de Pompée et intégré à la *Provincia Syria*, fondée par les Romains en 64 av. J.-C. En 395, lors du partage de l'Empire romain, la Syrie⁸³, devenue chrétienne, fut rattachée à l'Empire byzantin, mais c'est à partir de l'année 636 qu'elle était devenue une partie intégrante de l'Empire arabe.

Ainsi, nous comprenons que le Liban est un pays très spécial qui a une histoire très riche et qui garde un patrimoine d'histoires et de contes assez diversifiés, datant de l'époque des Phéniciens passant par les différentes occupations avant de passer par l'occupation française peu après la Première Guerre Mondiale en 1920 jusqu'à nos jours où il continue à se battre contre l'occupation israélienne d'une partie de son territoire. Si cet aperçu très bref du parcours historique du Liban témoigne d'un fait, c'est sûrement la richesse historique et le patrimoine gigantesque, ce qui induit une richesse dans le patrimoine des contes transmis par les gens.

5.4.3. Le métier du conteur

Au Liban, le métier de conteur était exercé par des hommes dans les cafés de certaines villes, et ces conteurs transmettaient souvent leur savoir de père en fils et puisaient leur répertoire dans les épopées et les gestes des héros comme Antara, Abou Zayd Al-Hilâlî, etc. où se mélangeaient les grands thèmes qui préoccupent les humains depuis la nuit du temps : la guerre, l'amour, la haine, la trahison, la bravoure ...

⁸²

Byblos est le nom phénicien de la ville de Jbeil, une ville qui donne sur la mer à environ 37 kilomètres au nord de Beyrouth, et qui occupe un promontoire au bord de la mer.

⁸³

Jusque-là, Le Liban faisait partie de la Syrie et n'était pas un vrai pays indépendant.

Le conteur racontait avec une parole qui alternait prose et poésie, dialecte et langue classique, sobriété et déclamation. Il s'installait sur une estrade qui pouvait être élevée, ce qui lui permettait de voir et d'être vu par tout son public, et racontait en général un épisode par veillée afin de laisser son public en haleine.

Il existe cependant des personnes qui « connaissent des contes » et les transmettent généralement dans la famille et sont majoritairement des femmes, mais aussi des hommes. La plupart de ces conteurs ou conteuses détiennent l'essentiel de leur répertoire de leur mère, grand-mère ou leur père. Ce sont surtout des contes traditionnels où le merveilleux est très souvent présent. On trouve souvent plusieurs variantes du même conte, dans le même village, ou bien dans les villages voisins et les régions éloignées parfois l'une de l'autre.

En effet, il n'est pas étrange de trouver le même conte raconté par une conteuse libanaise, syrienne, palestinienne, ou égyptienne et transmis avec des variantes dues inévitablement à l'adaptation personnelle de chacun, que ce soit un phénomène conscient ou inconscient mais aussi à la différence du milieu socioculturel ou religieux dans lequel il est transmis (une mosquée devient une église dans une autre version etc.)

Aucun obstacle concernant l'heure ou la saison ne pose problème au conteur. Normalement, on raconte l'après-midi et le soir, devant la maison s'il fait beau temps ou autour du feu les soirs d'hiver. Cette pratique qui a disparu pendant une certaine période (les années 70) a fait son retour récemment et les réunions autour du feu (en été en plein air ou même en hiver à l'intérieur de la maison) célèbrent de nouveau ce genre de récits charmants pour les filles et les garçons, les jeunes et les vieux.

Le conte n'est pas une simple histoire racontée par nos grands-mères pour nous divertir. C'est plutôt une leçon sur la vie, pour nous instruire, nous les jeunes ayant la tête pleine de certitudes sur la vie, le monde et les êtres humains. Quand nous prétendons comprendre les gens et les mentalités, nos grands-mères nous disaient toujours que nous connaissons des gens et non pas les gens !

5.5. Conter : une expérience unique

Raconter un conte, c'est avant tout, tisser un lien avec celui qui est en face, qui nous regarde et nous écoute. Ce lien est fragile parce qu'il est fait uniquement de parole et de souffle. Il risque d'être coupé par un imprévu extérieur, par une maladresse du conteur, ou par les soucis qui préoccupent

telle ou telle personne dans l'auditoire. Ainsi, quoiqu'il soit en premier lieu spontané et improvisé, le conteur recourt à des stratégies qui lui permettent de garder le lien avec son auditoire.

Les conteurs/conteuses racontent, en général, des contes bien organisés et cadrés, l'un suivant l'autre, comme les perles d'un collier. Quand l'auditoire est formé d'enfants, l'expérience devient unique et précise. C'est que les enfants s'identifient rapidement à un personnage du conte, généralement le héros, et ont toujours peur de le perdre dans les labyrinthes des situations compliquées. Ainsi, un conte conté aux enfants a un début et une fin clairs et nets et se déroule d'une manière linéaire et est beaucoup plus rassurant.

Par contre, quand le public est formé d'adultes et de grands enfants, le conteur peut se laisser aller à raconter des contes à tiroirs. Les formes en sont nombreuses. L'exemple de cette stratégie est représenté par « l'histoire du marchand et du génie » des *Mille et Une Nuits*.

5.5.1. Caractéristiques des contes

Ce qui caractérise les contes orientaux c'est avant tout la sobriété. Il est vrai que les conteurs racontent chacun à sa façon, à son rythme en utilisant ses propres mots, images et gestes, mais ce qui frappe c'est leur sobriété. Nous avons l'impression qu'ils ne disent pas un mot de trop, pas un détail de trop. Tout est à sa bonne place sans bavardage inutile. Tout détail ajouté ne sert qu'au bon déroulement de l'histoire.

Pas seulement sobriété du détail mais aussi et surtout celle de la voix, du regard et du geste. Ils touchent les frontières délicates des choses. Le regard s'adresse au public sans devenir agressif, la voix baisse et s'élève sans perdre de sa présence ou de sa chaleur, sans devenir chuchotement ou cri désagréable.

Une deuxième caractéristique est la sincérité. Le conteur, ou la conteuse, raconte en manifestant vraiment son envie de raconter, et de raconter tel conte précisément. La sincérité est une condition essentielle de la relation qui va se tisser entre le conteur et le public. Être vrai est important même quand on raconte les contes les plus étranges ; être vrai dans son envie de raconter, dans le choix de tel ou tel conte, dans l'envie de partager et de créer un lien avec celui qui est en face. Parce qu'une manière artificielle de raconter s'aperçoit très vite et coupe le charme du conte et le fil de l'écoute.

En outre, le conte est un espace de liberté. Pour celui qui raconte d'abord, parce que c'est lui qui choisit son conte, qui l'adapte à sa façon de dire ou de lire, à son haleine, à sa langue, à son

imaginaire. Mais le conte est aussi un terrain de liberté pour son auditoire : c'est lui qui prend la décision de venir vers le conte ; c'est sa présence qui inaugure la porte au conte. Le public en face du conteur a le choix d'écouter le conte ou pas, de l'aimer ou pas, de suivre toute l'histoire ou de se contenter d'une partie, d'une image, ou seulement de la musique de la voix ou encore de partir quand il prend ce qu'il a envie ou besoin de prendre. Sans artifices, le conteur n'exerce pas de pouvoir sur celui qui l'écoute mais simplement partage avec lui un moment, une émotion en suscite chez son auditeur l'envie de venir le rejoindre.

5.5.2. Le talent du conteur

Il est judicieux de dire que les contes sont plus importants que les conteurs. Ainsi, un conteur est toujours au service de son conte et non le contraire. Ceci dit qu'il doit donner à son conte le meilleur de lui-même, qu'il doit s'en sentir responsable, qu'il doit s'y plonger pour n'en faire qu'une seule entité. Cela veut dire que, même devant un auditoire qui se compose uniquement d'une seule personne, le conteur a le devoir vis-à-vis de son conte de lui remettre toute son énergie, toute sa sincérité, pour atteindre celui qui s'est déplacé pour l'écouter. En effet, celui qui est en face est là pour entendre une belle histoire, pour savourer et goûter un bon moment. Pour cela, il ne faut pas le faire descendre de son nuage ou de son tapis volant. La responsabilité du conteur envers le conte et envers l'auditeur lui impose de se rattraper et de continuer malgré tout. Le conteur doit toujours rester l'humble serviteur de son conte.

Mais avant tout, le conteur doit aimer son conte. Il est très difficile d'offrir un cadeau que nous-mêmes nous n'aimons pas. Cela se sent et se voit très vite et empêche le charme de s'installer. Un conteur aime souvent passionnément son conte. En fait, pour réussir ses contes, il faut surtout les aimer, les embrasser, leur accorder du temps et de l'intérêt, comme un petit enfant mais il faut aussi savoir s'en détacher pour pouvoir les partager. Le rôle de conteur est ainsi de transmettre l'histoire, de jeter une passerelle pour inviter l'Autre à venir nous rejoindre.

5.6. Le conte d'aujourd'hui

Il est évident que la pratique du conte a connu un recul dans tout le Moyen-Orient. Les conteurs publics ont quasiment disparu, et le nombre d'hommes et de femmes qui racontent dans leurs propres maisons diminue d'une année à l'autre, surtout dans les villes. Cependant, on a assisté, malgré tout, à un retour timide des contes pendant la guerre du Liban en 1982. Cette guerre qui a déchiré des familles, en a reconstitué d'autres. Certaines familles ont quitté les quartiers où elles

s'étaient installées depuis longtemps, et sont revenues vivre dans leurs villages d'origine. Des enfants se sont retrouvés à nouveau près de leurs grands-mères. Certaines femmes, certains hommes ont retrouvé l'envie, l'occasion et le plaisir de raconter.

L'intérêt pour le conte émerge à la surface depuis quelques années. Nous assistons à des tentatives de quelques personnes pour recueillir des contes afin d'éviter qu'ils ne disparaissent avec la disparition de leurs détenteurs. Ces tentatives restent, cependant, particulièrement individuelles et limitées dans le temps et l'espace.

C'est depuis la fin des années 90 qu'on a vu surgir des envies et des idées pour renouer avec la pratique des contes. Une formation à l'art du conte a eu lieu dans le Sud-Liban, au printemps de l'an 2000 : elle a concerné des jeunes, Libanais et Palestiniens, animateurs de contes sociaux et de centres culturels ; d'autres se sont déroulées en 2001. Les écoles s'ouvrent de plus en plus au conte. On invite des conteurs, quand on en trouve. Certains théâtres ont même programmé des soirées de contes, le théâtre Monot de Beyrouth a célébré son deuxième festival du conte et du monodrame.

Ainsi, le retour s'effectue donc, timidement, mais il est perceptible. Une pratique du conte qui s'adapte à la société d'aujourd'hui semble naître et grandir, éveillant l'intérêt du public et de ses médias comme partout dans le monde. Nous espérons qu'il sera encore possible de reconquérir les nombreux conteurs et conteuses qui se sont tus depuis longtemps.

Par leur nature, les contes voyagent et se transmettent plus facilement que les proverbes et la poésie. La plupart de ces contes sont présents (sous des versions plus ou moins proches) dans d'autres cultures que celle du monde arabe : on trouve des versions du « *Métier du roi* » au Kurdistan, on trouve « *Le dialogue de sourds* », sous d'autres formes, en Mauritanie et au Sénégal, on trouve Djeha (connu sous le prénom de Jiha ou Nasruddine) partout : chez les Arabes, les Kabyles, les Turcs, les Juifs, les Iraniens etc. Certains contes, comme « *Le pet historique* », ont leur trace directe dans les *Mille et Une Nuits*. Cependant, certains contes sont arrivés d'ailleurs et se sont enracinés ici, d'autres ont fait le trajet inverse. Leur origine n'est pas toujours facile à déterminer mais, ce qui importe, c'est qu'ils puissent continuer à vivre longtemps.

Dans une société particulière qu'est la société libanaise, et avec toutes les particularités que nous venons de citer et d'expliquer, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi le conte pourra le plus facilement possible entrer en classe de langue ; il est déjà une pratique faisant partie de la vie des Libanais, reconnu par la majorité des personnes et chéris par les enfants et les jeunes. Un intérêt

particulier y est dirigé en ce moment par le secteur d'enseignement parce qu'il s'est avéré essentiel dans l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les différents niveaux de classes de langue. Notre expérience d'enseignement modeste expliquera par la suite notre intérêt personnel pour le sujet de la thèse présente, centrée sur l'intégration du conte dans les interactions verbales dans une classe de langue au Liban.

5.7. Premières expériences d'enseignement au Liban

Nous avons donné des cours d'été pendant trois ans pour le cycle complémentaire dans le cadre d'une session de soutien scolaire. La session était organisée par la direction d'une école officielle en collaboration avec la municipalité de la ville dans laquelle se trouvait l'école. Le projet de soutien était réalisé en jumelage avec une société canadienne. Nous étions encore en deuxième année de licence, puis en troisième et lors de la quatrième année, et nous avons trouvé l'occasion de nous préparer pour devenir enseignante de français, et ceci n'était possible qu'après avoir passé le module de didactique en quatrième année qui nécessite la préparation des séquences pédagogiques et l'explication des cours de français.

La durée des cours était d'un mois et demi, et dans cette session, nous avons enseigné les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et de 3^{ème} correspondant à la classe de brevet libanais. Lors de la première année de cours d'été, nous avons choisi pendant ces cours différents types de supports pédagogiques et différents genres et types de texte en français afin de familiariser les élèves avec les variétés de textes. Cependant, à partir de la deuxième session de cours, nous avons multiplié les textes narratifs et les textes tirés de contes parce que nous avons remarqué que les élèves préféraient et privilégiaient tout ce qui révèle des histoires. Ils nous l'avaient signalée à plusieurs reprises, et se plaignaient chaque fois qu'il s'agissait d'un texte non-narratif.

Nous avons gardé en mémoire cet intérêt exceptionnel pour les contes et les histoires et nous avons voulu étudier cet intérêt exceptionnel. Un an après, nous avons commencé à enseigner après avoir eu notre licence d'enseignement de la langue française. Nous avons enseigné pendant trois ans dans trois établissements scolaires différents : un collège, un lycée officiel et une école technique officielle.

Au collège, nous avons enseigné le français pour les classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}. Nous étions également coordinatrice de la langue dans l'établissement et nous faisions des réunions périodiques avec les autres enseignants. Toutes les enseignantes (parce qu'il n'y avait que des enseignantes) de français ont remarqué l'intérêt exceptionnel des élèves pour les contes (et les chansons) dans les

petites sections, ainsi qu'une préférence nette du conte dans les classes supérieures. Nos élèves l'avaient explicitement formulé : « Madame, vous pourriez nous apporter des textes sous forme de contes ? » ou bien « nous aimerions plus les histoires ». Chaque fois qu'il s'agissait d'un texte narratif qui racontait une histoire, ou d'un conte les apprenants étaient beaucoup plus motivés, plus actifs, plus décontractés. Nous enseignons à l'Université Islamique du Liban, à la faculté de Génie et à la faculté des Sciences et des Arts. Nous donnons depuis deux ans des cours pour des groupes d'étudiants allant du niveau A2.1 au B1.2. Nous introduisons des supports pédagogiques qui portent sur le conte dans tous nos cours, et nous remarquons toujours un intérêt spécial tourné vers le conte et vers toute activité à base de conte.

5.8. Le conte dans l'univers de la communication : apports et effets

On assiste depuis quelques années à un intérêt marqué pour le conte et la matière féerique en général. Les contes populaires qui ont été dédaignés pendant fort longtemps par les gens instruits n'ont jamais fait l'objet d'autant d'études approfondies. On a fini d'attribuer toujours aux contes le complément du nom « *pour enfants* » parce qu'on a bien compris que les contes ne sont jamais destinés exclusivement aux enfants comme il était longtemps répandu. La plupart des contes qui se racontent font partie d'un fonds folklorique commun et diverses variantes ont vu le jour au gré des déplacements des individus. Pour certains contes, on peut compter plus de mille versions différentes. Il est donc particulièrement difficile de définir avec précision le lieu d'origine de la narration. Certains récits sont très anciens et peuvent, sans risque d'erreur, être attribués à l'antiquité égyptienne. Il est cependant possible d'attribuer certains traits particuliers aux contes qui permettent de les localiser et de les situer dans le temps et l'espace. Il s'agit soit du répertoire (fond du conte) ou du style (la façon de dire le conte).

5.9. Les dimensions culturelles du conte

Nous aimerons traiter le conte en tant qu'élément porteur de la tradition orale et de mettre la lumière sur sa composante interculturelle. Les contes sont même considérés comme marqueurs identitaires et porteurs d'aspect intergénérationnel.

En effet, le conte est l'un des trésors culturels des populations qui ne manquent point d'originalité et qui se font vivre par eux-mêmes, ainsi que par les lectures multiples et dirigées dans tous les sens qu'ils mettent en place. C'est l'un des textes littéraires les plus riches, et s'il a pris naissance dans la tradition orale des peuples, rien n'empêche qu'il retiendrait une place primordiale dans les éditions littéraires et les diverses publications. Il est vrai que le conte est dans ce cas un des ouvrages qui ne

peinent guère à prendre place parmi les œuvres les plus diffusées. La raison en est très simple : notre patrimoine humain et l'ensemble de l'histoire de l'humanité sont constitués de ces histoires qui font et refont des expériences humaines une sorte d' « histoires » et de « contes » qui se transmettent d'une génération à une autre et d'une époque à l'autre.

Les contes orientaux et occidentaux sont très connus et ils sont porteurs de valeurs historiques ou d'aspects culturels et géographiques même. Ce qui frappe surtout dans les contes c'est le fait qu'ils présentent un certain nombre de points communs avec les mythes. Et si l'on avoue l'universalité des mythes et qu'ils sont même considérés comme des éléments embrayeurs de la société humaine, il sera logique d'affirmer par là que la similitude des contes arabes/orientaux et occidentaux n'est qu'un résultat naturel de l'universalité de la pensée humaine et des peurs de l'être humain qui, même s'il se dissimule sous différents visages et différentes langues, conserve une face unique et singulière. Il n'est pas étonnant de trouver le mythe d'Adam et Ève toujours le même dans toutes les langues et les cultures bien qu'il puisse comporter quelques modifications dans certaines versions.

La possibilité de trouver une multitude de versions pour le même conte qui parfois ont la même source est une source de richesse : cependant, ces petites modifications sont celles-là même qui créent la richesse culturelle et civilisationnelle des contes.

Dans tout pays, les contes véhiculent beaucoup plus qu'une charge culturelle issue de la tradition orale : les contes présentent concrètement un aspect atemporel au sens où ils ne se rapportent à aucun lieu et à aucune époque au moment où l'on peut les qualifier comme « contes arabes », « orientaux » ou purement « occidentaux ». Ils puisent leurs origines comme c'est le cas des mythes et des légendes dans les sujets universels qui prennent place partout dans le monde. C'est pourquoi on les retrouve partout sous différentes variantes, versions et langues.

Il existe un certain nombre de points de passage entre la réalité et le conte. La réalité se reproduit indirectement dans les contes. Un des moyens par lesquels le passage est assuré est représenté par les croyances qui se sont développées à un certain niveau de l'évolution culturelle. Il est très possible qu'il y ait un lien, gouverné par des principes entre les vieilles formes de la culture et la religion d'une part, entre la religion et les contes d'autre part. Une culture périclète, une religion disparaît, et leur contenu se transforme en conte.

Certes, il faut examiner le conte en relation avec son milieu, avec la situation dans laquelle il est inventé et dans laquelle il persiste. Dans ce cas, la vie pratique et la religion, au sens large du mot,

auront la plus grande influence. Les raisons des transformations sont souvent externes au conte, et nous ne pourrions pas interpréter leur évolution sans faire des associations et des liens entre le conte lui-même et le milieu humain où il vit.

Il est indéniable de constater que le conte conserve sa magie, parce qu'il est une partie qui ne pourrait être détachée de notre fonds folklorique et de notre patrimoine linguistique. S'il permet de faire travailler beaucoup de structures linguistiques, verbales et para verbales, ce sera parce qu'il implique beaucoup plus que ces structures. S'il se permet de garantir des interactions et des échanges verbaux dans un milieu hybride tel la classe de langue étrangère, ce sera parce qu'il affirme son rôle éducatif et pédagogique dans les histoires qu'il raconte.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre la société libanaise avec ce qu'elle présente de spécial et de singulier. Nous avons présenté les autres formes orales qui rivalisent avec le conte et qui co-existent dans une société qui unit à la fois une culture et une civilisation orientale, ainsi que manifeste, depuis quelques temps, un intérêt pour l'occident.

Certes, la connaissance de la société dans laquelle les étudiants vivent permet d'expliquer un intérêt élevé pour un genre qui pourrait paraître futile au premier regard et qui, en approfondissant son étude, révèle une source importante à grande utilité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage.

La partie suivante se penchera sur les apports du conte à l'étude de la communication didactique ainsi que sur ses effets quant à son emploi dans une situation de communication bien spécifique telle que celle des cours en classe de FLE. Nous montrerons dans les chapitres à venir les particularités du conte qui favoriseront les interactions verbales et qui faciliteront les échanges verbaux lors de différentes activités de classe.

CHAPITRE 6

Le Petit Chaperon Rouge : des variations à l'exploitation pédagogique

Introduction

Dans ce chapitre comme dans le suivant, nous allons aborder la vision pratique concernant la mise en œuvre d'un apprentissage de la langue-culture à partir du conte. Dans l'optique de l'utilisation du conte comme support pédagogique dans une classe de langue étrangère, notamment une classe de FLE, nous nous intéressons ici dans un premier temps plutôt à l'apprentissage et la stimulation d'activités orales, avant de développer dans le chapitre suivant les activités liées à l'écriture (et la réécriture) même si la frontière n'est, bien entendu, pas étanche ni entre les activités orales et écrites, ni entre les formes d'intertextualité qu'entretiennent les versions des contes et les productions issues de ces derniers.

Nous rappelons que notre hypothèse est que si l'on réussit à intégrer le conte dans un processus d'enseignement/apprentissage, on aura un public qui sait intervenir oralement dans beaucoup de

situations d'interactions verbales, sachant que le type mis en relief (le récit) est investi dans une infinité de situations de communication de la vie de tous les jours (anecdotes, histoires, nouvelles, rumeurs, compte rendu d'une sortie etc.)

Le conte peut assumer un rôle ludique et éducatif à la fois, mais les bénéfices du conte dans les classes de langue dépendent, avant tout, des choix pédagogiques, parce que c'est à l'enseignant de savoir choisir et tirer du conte ce qui convient le mieux à son objectif d'enseignement. L'intégration du conte peut convenir aux objectifs fixés à l'oral, grâce par exemple aux traces de l'oralité qu'il conserve.

Dans tous les cas on peut s'attendre à ce que les apprenants adhèrent facilement au texte du conte et se mettent à discuter sans difficulté du destin du personnage principal ainsi que des péripéties de l'histoire. A partir de là nous proposons des activités d'entraînement à l'oral en montrant leur valeur et en fonction de ce qu'elles apportent comme profit à la communication verbale.

Un roi, une princesse, une fée et une sorcière sont des personnages présents dans quasi tous les contes tout comme le paysan, le pêcheur, la bonne vieille femme et le jeune homme aventureux. Cette diversité de personnages et de modes de vie ouvre la voie à la diversité des lexiques et des registres de langue utilisés : un paysan n'utilisera pas le même protocole d'adresse qu'une personne de la cour royale, ou un prince. De même, si le discours d'une fée est toujours mélioratif et promet au héros des merveilles, ou lui conseille de prendre garde et lui donne des instructions, celui de la sorcière sera marqué par la méchanceté extrême à travers l'hypocrisie ou l'ironie ou à visage découvert, un discours régi par un vocabulaire péjoratif ou menaçant.

Dès lors une étude sociolinguistique des personnages de contes est très intéressante : différents registres de langue, différents lexiques et différentes tranches d'âge et positions sociales impliquent une spécificité des discours (oraux ou écrits) et un ajustement aux interlocuteurs : il est évident qu'on ne s'adresse pas à un roi comme à son père ou à un ami.

De plus, puisqu'il s'agit d'un conte, donc d'un type de texte majoritairement narratif/descriptif, une grande diversité existe au niveau de la prise en charge narrative : différents points de vue, différentes techniques narratologiques ainsi que des contraintes linguistiques qui s'y rapportent (emploi de la personne- emploi des temps verbaux- point de vue ...) C'est pourquoi tout un travail linguistique et sémantique peut se faire à partir de l'analyse des contes et servir de base à un travail didactique. Parce que le conte est « *l'expression la plus parfaite de nos récits oraux* » (DELARUE,

1956), et parce qu'il a une durée de vie qui surprend et parce qu'il puise ses sources très profondément dans les expériences et la vie des peuples, il est évident de le rencontrer sur tous les continents, et c'est par là sa richesse transculturelle à jamais.

Or, le conte se distingue des autres textes littéraires par divers traits: son oralité d'origine et de (re)transmission, sa forme narrative relativement fixe avec pourtant une gamme de variations et le fait qu'il est un récit de fiction. Ce sont ces caractéristiques qui vont faire du conte un champ de travail irréprochable de la « littérature orale »⁸⁴ parce que, tel les comptines, proverbes et chansons, le conte bénéficie d'une transmission « de bouche à oreille ».

Le conte oral et oralisé, remplit à la fois une fonction d'information et de divertissement. Il est vrai que ce but informatif est quelques fois appauvri, amplifié, ou même modifié et déformé de temps à autre parce qu'il est fonction des mouvements de la mémoire et de la parole. Néanmoins, dans un univers connu, maîtrisé, le conteur choisit l'instant crucial où le rythme habituel de la vie ordinaire se trouve soudain en suspens : le conteur selon Hélias, c'est « *quelqu'un qui est frappé d'inspiration là où les autres ne voient qu'incidents* ».

A la fois parole vivante, et parole qui dure, le conte est inséparable du kinésique à travers les caractéristiques de l'oralité, non seulement dans les dialogues des personnages mais dans le cadre d'une transmission traditionnelle qui peut être réactivée. Comme dans toute autre situation de communication orale, il s'agit bien de créer un « paysage sonore » (LHOTE, 2001) ou un « environnement sonore ». Interviennent le ton du conteur, le timbre de sa voix, son intonation qui s'adapte à toutes les situations, ses silences, son hésitation et ses pauses, les accélérations brusques du rythme ainsi que les ralentissements étudiés de la narration, les gestes qui prolongent, dramatisent ou rendent plus drôle le message.

Une autre problématique mobilise le culturel et l'interculturel : le conte participe à la constitution progressive du lecteur ou auditeur, et du locuteur comme sujet parlant qui saurait se situer à la rencontre et à la croisée de cultures distinctes, concurrentes ou convergentes. La familiarité avec les récits est un aspect important. Ainsi, les contes des *Milles et une Nuits* notamment ceux de « Sindbad le marin » en tant que contes orientaux, et les contes de « Nasruddine » par exemple en

84

Le conte s'inscrit dans ce vaste champ qu'en 1881 Paul SÉBILLOT baptise, d'une expression paradoxale, « littérature orale ».

tant que contes arabes conduisent les apprenants à s'exprimer en langue étrangère. Nous prendrons comme exemple développé un des contes de PERRAULT les plus connus, à savoir *Le Petit Chaperon Rouge* à partir d'un archétype du conte occidental qui fait partie de l'horizon culturel d'un grand nombre d'apprenants et jouit d'une certaine familiarité.

6.1. Un conte et ses variations : *Le Petit Chaperon Rouge*

6.1.1. PERRAULT, GRIMM et le pluriel des versions

Le conte du *Petit Chaperon Rouge* est en effet familier à bien des peuples et des pays pour peu qu'on prenne en compte ses variations linguistiques et narratives. Souvent modifié et décliné sous différentes formes mais conservant toujours l'essentiel de la *fabula*, les deux versions les plus connues du conte du *Petit Chaperon Rouge* en France sont celle de Charles PERRAULT (XVII^{ème} siècles) dont la fin est tragique et celle, plus récente et plus optimiste, recueillie en Allemagne et écrite par les frères Jacob et Wilhelm GRIMM (XIX^{ème} siècle)⁸⁵. On ne peut cependant se borner à ces deux versions car ce conte existait longtemps avant d'être écrit par Charles PERRAULT, et il a continué à être transmis et raconté oralement, dans des versions autonomes ou mélangeant de différentes façons versions orales et versions écrites⁸⁶. C'est parce que le conte est un objet transculturel il y a quand même des éléments communs à toutes les versions qui sont parfois énigmatiques: pourquoi est-ce toujours un « chaperon rouge » et non pas d'une autre couleur ? Certes, des versions contemporaines et ludiques du Petit Chaperon Rouge font varier la couleur : « Le Petit Chaperon Bleu Marine », « le Petit Chaperon Vert », « le Petit Chaperon Jaune » etc.

85

Sur l'histoire du conte, voir notamment Paul DELARUE (1951), Marc SORIANO (1968), Bernadette BRICOUT (1982), Robert DARNOT (1986) et Yvonne VERDIER (1978).

86

Signalons les variantes suivantes : 1-Version des deux chemins: la petite fille pourrait choisir entre deux chemins... La voie des aiguilles et la voie des épingles.

2-Version des pierres: après avoir ouvert le ventre du loup durant son sommeil, on remplace le Petit Chaperon Rouge par des pierres.

3-Version du loup piégé: la fillette, arrivée en premier avant le loup, parle de lui à sa Grand-Mère astucieuse qui lui fait préparer un piège. On met sur une auge remplie d'eau ce qui reste de la cuisson des saucisses pour attirer le loup par l'odeur. Celui-ci, arrivé, monte au toit et attend la fillette pour qu'elle sorte. Attiré par l'odeur, il bondit et meurt sur le coup.

4- Version du père intervenant: le père de la petite fille arrive à temps pour la sauver avec sa grand-mère en décapitant le loup d'un coup de hache.

Mais la symbolique de la couleur « rouge » est liée aux traditions populaires et peut être diversement interprétée, nous y reviendrons⁸⁷.

Dans la version de PERRAULT, le conte se termine brutalement sur la mort du Chaperon rouge, dévorée comme sa grand-mère par le loup qui n'est pas dérangé dans sa digestion, alors que la version des frères GRIMM se termine en effet sur le joyeux épisode de la délivrance de la fillette et de sa grand-mère par un chasseur providentiel. Toutes sortes de variantes interviennent à différents niveaux. Par exemple si on s'intéresse à ce que la fillette porte à sa grand-mère, dans le conte de PERRAULT, sa mère lui confie une galette et un petit pot de beurre, mais dans celui des frères GRIMM, le beurre est remplacé par une bouteille de vin. Un tel détail sera décliné de différentes manières selon les cultures des populations auxquelles il s'adresse. Le conte du Petit Chaperon Rouge peut ainsi être révélateur de l'âme de chaque peuple. En outre la version de PERRAULT rapporte la formule magique « *Tire la chevillette, la bobinette cherra* », ce qu'on ne trouve pas dans la version des GRIMM.

Le conte des GRIMM ressemble en grande partie à celui de PERRAULT mais il s'en distingue notamment par plusieurs éléments. Au moins, c'est la fin très optimiste et apaisante qui privilégie le conte des GRIMM quand il s'agit d'un public enfantin. Nous allons essayer, dans ce qui suit, de repérer les différences au niveau des deux versions.

Chez PERRAULT, l'histoire du « chaperon rouge » vient de ce que c'était sa mère qui le lui a fait et il lui allait bien qu'on s'est mis à l'appeler « Petit Chaperon Rouge ». Dans le conte des GRIMM, c'est la grand-mère qui adore sa petite fille et qui lui offre un chaperon rouge comme cadeau. Signe d'appréciation de la fillette qui adore également sa grand-mère, elle portera dorénavant toujours ce capuchon rouge.

87

Dans la version de Charles PERRAULT, elle pourrait signaler la fin sanglante. Certains chercheurs ont vu dans le chaperon rouge une couronne de fleurs, ce qui ferait de l'héroïne une reine de Mai, personnage du folklore populaire. Cette interprétation est combattue par les comparatistes qui font remarquer que les différentes versions du conte n'insistent pas toutes sur ce trait qui paraît avoir été mis en exergue (voire inventé) par PERRAULT et les frères GRIMM[...]Selon Bruno BETTELHEIM, auteur de la *Psychanalyse des contes de fées*, le Petit Chaperon rouge symboliserait le personnage de la petite fille aux portes de la puberté, le choix de la couleur rouge du chaperon renvoyant au cycle menstruel.

Dans la version de PERRAULT, comme dans la version des GRIMM, la fillette est désignée par « Petit Chaperon Rouge » ou « petite fille » ; la « grand-mère » des GRIMM est sa « Mère-grand » chez PERRAULT.

La petite fille apporte une galette à sa grand-mère malade et un pot de beurre (PERRAULT) ou une bouteille de vin (GRIMM). Mais la mère ne donne des conseils à sa fille que dans le conte des GRIMM. Elle lui demande de rester sage, de ne pas sauter de peur que la bouteille de vin ne se casse, et d'être polie (dire bonjour, ne pas regarder dans les coins).

Dans la version de PERRAULT, la rencontre de la petite fille avec le loup demeure peu développée et floue. De plus, il existe un moulin qu'on ne retrouve point dans la version des GRIMM, et le loup se contente de la conversation avec la petite fille sans essayer de la séduire par la beauté de la forêt. Cependant, il fait la course avec elle en lui indiquant le chemin le plus long et en prenant, lui, le chemin le plus court. Séduite par les fleurs et les papillons, la fillette s'attarde dans les bois alors que le loup se hâte de dévorer sa grand-mère.

Dans le conte des GRIMM, la conversation avec le loup est plus développée. Par contre, la maison de la grand-mère se trouve en dessous de trois grands chênes et des noisetiers, et le loup séduit la fillette en lui parlant de la beauté qui l'entoure. Celle-ci, tentée par l'idée de faire un joli bouquet de fleurs pour sa grand-mère, quitte le chemin pour entrer dans le sous-bois alors que le loup prend le chemin en toute hâte. Rien ne dit qu'il existe plusieurs chemins !

Lors de son arrivée à la maison de la vieille dame, le loup imite la voix du Chaperon Rouge, et la dame lui demande de tirer la chevillette/le loquet pour ouvrir la porte. Il pénètre ainsi et dévore la grand-mère sans rien attendre, et se met ensuite à sa place dans le lit. Tandis que la porte est fermée à l'arrivée de la fillette dans le conte de PERRAULT, elle est ouverte dans celle des GRIMM, ce qui paraît étonnant pour la petite fille. Elle ne cache pas son étonnement et exprime sa surprise de tout ce qu'elle voit. Et si le loup lui parle en imitant la voix de sa grand-mère (PERRAULT), personne ne lui parlera cependant dans la version des GRIMM.

Les deux versions rapportent le même dialogue entre la fillette et sa grand-mère avec les célèbres questions que la naïveté de la fille lui fait poser. Certes, la réaction du loup après sa dernière réponse est bien problématique parce qu'elle cause la perte de la fille dans le conte de PERRAULT mais laisse par contre une possibilité de délivrance dans celle des GRIMM. Ainsi, dans les deux contes, la petite fille est avalée finalement par le loup mais le conte ne s'achève pas définitivement

dans le conte des GRIMM sur l'acte affreux. Une suite est supposée apporter la délivrance et à la fillette et à sa grand-mère grâce à un chasseur bienveillant. Alors que PERRAULT retrouve une moralité qui met en garde les petites filles de toute sorte de « loups », surtout ceux qui n'hésitent pas à poursuivre les fillettes dans les bois ou les ruelles, on entend celle des GRIMM de la bouche de la fillette qui se jure d'être obéissante et d'écouter ce que sa mère lui dit.

À la lumière de ce qui précède, et si l'on néglige la moralité proposée par PERRAULT, on pourrait relire le conte des GRIMM comme une suite à ce que PERRAULT a écrit. Parce que le conte de PERRAULT semble être inclus dans celui des GRIMM, si l'on laisse de côté les points de divergence entre les deux versions proposées. Serait-ce parce que les GRIMM étaient plus optimistes que PERRAULT ? Ou bien parce qu'ils croyaient plus que PERRAULT à la grâce divine et au salut ? Serait-ce encore à cause d'une « contamination » (SORIANO, 1968 : 150) par d'autres contes qui fait que la fin du conte est modifiée ? La question reste toujours en suspens.

Les contes de Charles PERRAULT ont été transmis dans toutes les langues et la traduction, quoique infidèle dans certains détails à la version originale de PERRAULT, révèle une altération qui représente une source de richesse culturelle et sociale. Par exemple en Norvège⁸⁸, le conte du Petit Chaperon Rouge a été transmis sous différentes formes et dans différentes variantes. Bien que la fin de la version de PERRAULT soit plus logique par rapport à celle des GRIMM, mais il est évident qu'on préfère la conclusion heureuse des GRIMM et on la retient presque toujours. Il existe maintes traductions du conte dans différentes langues. Certes, le conte est adapté d'une manière ou d'une autre : quelques détails sont modifiés, parfois le portrait de la petite fille (comme il est remarquable

88

Par exemple les deux versions de PERRAULT et des GRIMM sont arrivées au Norvège mais ce qui est surprenant dans les deux cas c'est que le Petit Chaperon Rouge n'était pas vraiment « petit » Nous nous basons sur le travail effectué par Kari SKJONBERG dans son article intitulé « *Le Chaperon Rouge en Norvège* » et publié dans *Tricentenaire Charles PERRAULT (les grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire)*, sous la direction de Jean PERROT, collection lectures d'enfance, Paris, 1998 : In press éditions, p.p. 349-354. On peut s'intéresser aussi au « type » du conte dans un autre univers culturel ni occidental, ni oriental. Deux albums d'un même conte coréen, classé conte type AT n° 333 par Paul DELARUE (1957 : 382) et Alan DUNDES (1989: 13-20), comme *Le Petit Chaperon rouge*, – Conte du Soleil et de la lune (YOUNG-HEE Kim, 2008) et *Frère Lune et Sœur Soleil* (SUNG-MIN Kim, 2010) – ont été récemment publiés en France. Par ailleurs, différentes versions du Petit Chaperon rouge dans le monde ont été publiées pour les enfants en 2008 (BIZOUERNE et MOREL). Certaines versions asiatiques font intervenir une mère très pauvre qui vit avec plusieurs enfants (trois filles ou un garçon et une fille). Un jour, elle part au travail et sur le chemin du retour, alors qu'elle rapporte de la nourriture (gâteaux de riz ou galette de riz, etc.) pour ses enfants qui l'attendent, elle rencontre un animal (la figure du tigre ou du léopard ou du démon, etc.). Le tigre lui demande la nourriture et puis la dévore. Il se déguise ensuite en mère et se rend à la maison. Il réussit à pénétrer dans la maison mais les enfants se rendent compte que ce n'est pas leur mère et finalement se sauvent du danger grâce à leur ingéniosité.

dans les versions norvégiennes) ou la nourriture qu'elle apporte à sa grand-mère sont distincts de ceux des versions originales, parfois même on ajoute des descriptions du village de la petite fille, du chemin, portrait du loup etc. Dans ce cas-là, il ne s'agit plus d'un conte unique mais plutôt d'une multitude de contes dont les auditeurs sont capables de distinguer les traits originaux. Malgré tous les déguisements et les modifications, on peut cependant retrouver l'image du Petit Chaperon Rouge, ou l'ombre du loup dans les personnages du conte pris en charge.

D'autres versions plus modérées du conte de PERRAULT ont été élaborées. L'une de ces versions fait que le loup ne veut pas en fait manger la grand-mère et sa petite fille. Il cherche à voler les gâteaux et la limonade que la fillette apporte à sa grand-mère. Le loup les enferme dans une armoire pour pouvoir goûter les délices tranquillement. Et pour le châtier après, il n'est pas tué par les chasseurs mais il doit entretenir le feu sur lequel on cuisait la bouillie. Une autre version, celle de James THURBER, est plus modernisée, parce que la fillette, qui n'est plus une victime, prend un pistolet et le dirige vers le loup pour lui affirmer que les petites filles ne sont pas trompées si facilement qu'on le croit ! Le loup est depuis toujours symbole du danger et de la férocité. Dès lors, le conte n'est plus si innocent. Citons par exemple l'œuvre d'Annie RIIS, intitulée « Le loup et Le Chaperon Rouge » et publiée en 1992, qui décrit avec beaucoup de sensualité la rencontre entre le loup et la fillette. La jeune fille est, elle, attirée à la fois par la force et la souplesse du loup (sa patte) et elle finit par avaler le loup. Cette fois-ci, on doit éviscérer le Chaperon Rouge pour faire sortir le loup qui avait déjà avalé la grand-mère. Et tout le monde vit heureusement longtemps après. Dans d'autres œuvres romanesques, on voit une petite fille qui ressemble au Petit Chaperon Rouge et qui part à la poursuite d'un jeune qui l'attire : on dirait que c'est le Chaperon Rouge qui ira cette fois elle-même à la recherche du loup ! Parfois, c'est un garçon⁸⁹ qui joue le rôle du Chaperon Rouge et qui se trouve en face d'un loup plus ou moins moderne. Ce n'est pas nécessairement la forêt qui est un espace dangereux et menaçant mais par contre il se peut que ce soit un lieu urbain. Parfois même, les auteurs choisissent des titres qui suggèrent des liens avec le

89

Nous faisons allusion à l'œuvre de l'artiste Fam EKMAN intitulée « *Le Chapeau rouge* » et publiée en 1985 et dans laquelle il s'agit d'un petit garçon qui porte un chapeau rouge et qui ira visiter sa grand-mère en lui apportant une robe qu'il doit acheter à la ville. Certes, c'est la ville qui est cette fois plus dangereuse que la forêt, et le loup ou plutôt la louve, déguisée en vendeuse de boutique, trompera le garçon afin d'aller dévorer la grand-mère. Mais le garçon qui échappera au loup comprendra que ce dernier a dû avaler sa grand-mère et finit par attaquer le loup avec un couteau de fruits afin de la sauver. L'œuvre se clôt sur ce que le loup devient plus petit (parce que le Chapeau Rouge et sa grand-mère mangeaient tout ce qui était dans le ventre du loup) et tenu par une laisse, il devient assez gentil qu'un petit chien.

conte du Petit Chaperon Rouge, dans le but de piquer la curiosité des lecteurs sans que l'œuvre visée soit vraiment en rapport avec le conte cité et cela doit être valorisé auprès des apprenants.

S'agit-il d'un conte absurde ? Les versions modifiées du conte sont-elles si futiles qu'on le croit ? Au contraire, tout un champ s'ouvre à l'élan libre des auteurs et à leur imagination fertile. La multitude de versions plus ou moins adaptées aux circonstances de leur édition permet de voir que le conte du Petit Chaperon Rouge est toujours vivant dans la conscience des peuples. On peut se demander quels en sont les éléments constants, les éléments-clés.

6.1.2. Des éléments clefs aux interprétations

Si on élit comme éléments-clés, non pas la trame narrative mais des éléments de la surface du récit (le rouge, le chaperon, le loup), on ne peut pas dire qu'ils sont constants dans toutes les versions mais ils assurent pourtant l'identité du conte sur un plan métonymique ou métaphorique et avec un fort potentiel symbolique en faisant système.

Parler d'une petite fille vêtue en rouge, partie à la visite de sa grand-mère et de sa rencontre avec un être « méchant » comme l'on trouve l'adjectif très célèbre dans les contes de fées, c'est évoquer indubitablement le conte du Petit Chaperon Rouge. Il suffit parfois de représenter une fillette en rouge⁹⁰ pour qu'on ait l'image du Chaperon Rouge. Mais pourquoi le choix de cette couleur précisément chez PERRAULT ? Certains affirment que c'est le « rouge » qui dès le titre annoncera des faits inattendus et attirants. La fille apportera avec elle une bouteille de vin qui suggère encore une fois la couleur rouge. Les fleurs que la fillette se met à cueillir dans le bois, sont des fleurs rouges en partie et c'est ce qu'on trouve effectivement dans les albums où l'on a illustré le célèbre conte de PERRAULT. Dans quelques unes des versions plus sanguinaires que celles de PERRAULT, telle la version nivernaise⁹¹, on évoquera le sang tout rouge.

Si on s'arrête auprès de ce fait, c'est qu'il ne paraît pas négligeable : La couleur rouge est l'une des couleurs les plus chaudes et les plus attirantes pour la vision. Que symbolise t-elle dans le conte de PERRAULT ? Le sang ? La mort ? Le désir insoulevable ? La chaleur ? L'intensité du désir ?

⁹⁰

Dans un album sans texte illustré par Nicole CLAVELOUX et intitulé « *Rouge, bien rouge* », on représente sur la couverture une petite fille vêtue en rouge sans pour autant évoquer d'autres éléments du conte du PETIT CHAPERON ROUGE. Cependant, le public de lecteurs reconnaît le PETIT CHAPERON ROUGE dans le portrait dressé de l'héroïne.

⁹¹

Cf, annexe III, p. 282-284.

Le chaperon est en lui-même un élément singulier. Il couvre la partie supérieure du corps de la fillette ainsi que sa tête et dissimule les détails de sa silhouette. Mais parler d'un chaperon rouge, c'est en quelque sorte parler des désirs dissimulés qui peuvent apparaître à n'importe quel moment. C'est bien la matérialisation de ces penchants qu'on retrouve dans les éditions où c'est la jeune fille qui avale le loup et non pas le contraire. Dans l'une de ces versions on trouve effectivement une moralité qui pousse à prendre garde même des jeunes filles : « *Craignez les jeunes filles parce que dans chacune bat le cœur d'un loup* »⁹².

Le loup est, lui, symbole du Mal et du danger. Il est de couleur noire, cruel, féroce, malin et il concrétise toutes les craintes et les peurs de la petite fille. La mère met en garde sa fille contre le loup avant toute autre chose. Mais la forêt est bien entendu peuplée par d'autres dangers éventuels ! Si l'on s'arrête sur le fait que le loup est une concrétisation de la sexualité, la couleur rouge pourrait fournir quelques renseignements là-dessus. Certains vont jusqu'à dire que le rouge dans ce conte fait une référence à la menstruation et que cette expérience que doit vivre la fillette n'est rien que son expérience au début de sa puberté. Une épreuve qui ne se passe pas sans dureté et sans souffrance, et qui dévore l'enfance de la fille. Le rouge peut évoquer la chaleur des émotions et des désirs. Ne symbolise-t-on pas toujours l'amour par le dessin d'un cœur coloré en rouge ? On voit que ces éléments-clés sont marqués par l'ambivalence.

On lit ou on écoute ce conte « pour le divertissement », mais la gamme des interprétations est très riche, comme nous allons le montrer en ouvrant vers des perspectives mythologiques et religieuses qui augmentent encore l'intérêt transculturel. À la fois conte folklorique et texte littéraire, le récit du Petit Chaperon Rouge a un statut ambigu et riche : ancré dans la tradition mythologique et celle du christianisme, il a une dimension symbolique susceptible de rencontrer lecteurs et auditeurs d'âges différents et de conditions différentes.

Une dimension morale peut être attribuée à ce conte. Comme c'est le cas dans les contes christianisés, le monde du Petit Chaperon Rouge s'ordonne lui aussi autour de deux pôles antagonistes qui incarnent le Bien et le Mal, et dont le conflit anime l'histoire. Le conte renferme

92

C'est la moralité de l'album « *Mina je t'aime* » de Patricia JOIRET, où l'héroïne Carmina est une jeune fille qui semble être comme toutes les autres mais qui ne l'est pas en fait. Elle a beaucoup de traits qui la rapprochent d'un loup ou d'une louve : « petits crocs pointus », « crinière fauve », « pas de loup » etc. Le Petit Chaperon Rouge incarne dans cette histoire par excellence le rôle de la séductrice dangereuse qui amène les garçons à leur fin, une certaine « Lorelei » qui par son charme cause la perte des hommes.

quelques éléments qui permettent de le lire à la lumière de la religion. Il est parfois interprété comme une histoire liée à l'initiation et à l'édification des filles.

Au premier regard, on s'étonne de croire que le Petit Chaperon Rouge n'a rien de mythique : rien en une jeune fille qui porte des délices à sa grand-mère et qui finit par être avalée par un loup à cause de sa légèreté. PERRAULT avait lui-même signalé dans la moralité:

*« On voit ici que (...) de jeunes filles
(...) Font très mal d'écouter toute sorte de gens,
Et que ce n'est pas chose étrange,
S'il en est tant que le Loup mange. »*⁹³

Sur un plan métaphorique la galette et le vin que la petite fille apporte à sa grand-mère pourraient être des symboles du pain et du vin sacrés pour les chrétiens, et ce chaperon une représentation de l'auréole qu'on voit au-dessus des têtes des Saints.

Mais cette fillette coiffée en rouge peut prendre une dimension mythique antique. Certains considèrent que cette petite fille qui porte un gâteau est « l'aurore », et que la grand-mère est la personnification des vieilles aurores que chaque jeune aube rejoindrait. Finalement, le loup incarne la férocité et les astuces, et il est soit le soleil qui se lève pour dévorer l'aurore aux teintes brillantes et rosées, soit le nuage et la pluie. Les lueurs du jour naissant ressemblent donc à la fin sanglante de l'aurore, fin qu'on retrouve dans la version de PERRAULT, mais il semble que c'est probablement l'image du soleil qui est symbolisée par le loup :

« Cette image du loup pour figurer le soleil, dit M. Hyacinthe Husson, peut d'abord paraître d'un choix invraisemblable. Elle est cependant conforme à une très ancienne conception aryenne. Une légende védique fait changer le soleil en loup (vrika) pour s'unir à Saranyu » (LEFÈVRE, 1875 : LXV).

Encore plus loin, on noterait même que le loup était un animal emblématique pour quelques-uns des dieux grecs (on peut citer Apollon, le dieu solaire par exemple et autres). Ainsi, on remarque qu'il y a une sorte d'association entre l'image du loup et l'idée de la lumière.

⁹³

Cf. annexe I, p. 277 pour la totalité de la moralité du conte dans la version de PERRAULT.

La version des GRIMM est, elle aussi, interprétable du point de vue de la mythologie. Le « happy end » du conte des GRIMM qui s'achève sur la délivrance de la fillette et de sa grand-mère ressemble à l'un des mythes où Héraclès sauve un personnage du ventre d'un monstre et où celui-ci s'écrit : « *Oh ! que j'ai eu de frayeur, dit l'enfant, et qu'il faisait noir là-dedans !* » (LEFÈVRE, 1875 : LXVI)

Dans la version du conte qui s'achève sur la délivrance de la fillette du loup éventré, nous pouvons nous rappeler l'histoire biblique de Jonas dans le ventre de la baleine, symbole de la mort réelle ou initiatique, et qui a été sauvé grâce au salut divin. Les deux personnages sont engloutis par une bête (le loup et le poisson) et se retrouvent dans le noir. Tous les deux y demeurent quelque temps comme s'ils attendaient la délivrance : une grâce divine pour Jonas et une sorte de « missionnaire » concrétisé par le chasseur qui était à la recherche du loup et qui venait délivrer la fillette et sa grand-mère.

Dans la plupart des mythes et des légendes d'origine arabe, le héros est le plus souvent tenté par des faits qui le séduisent et qui le mènent à être en fin de compte avalé par un monstre quelconque. Si dans les aventures d'Héraclès, on le voit tout le temps faire face à des monstres, des hydres et d'autres espèces de bêtes inconnues, les aventures de Sindbad le marin très répandues en Orient, représentent dans ce cas-là une richesse inouïe. On le voit se combattre avec toutes sortes de monstres et de bêtes, un grand nombre de « loups » et de fauves et traverser maintes fois des chemins qui le conduisent à des « moulins » ou à des maisons de « vieilles bonnes femmes », parsemés par toute sorte de tentations maléfiques. Un des récits raconte une aventure sur le dos d'un poisson (ou d'une tortue marine) géant(e) pris(e) comme une île au milieu de la mer, et qui engloutirait après ses compagnons. C'est donc une des traces des origines initiatiques de l'histoire.

La version du conte où le ventre du loup est rempli par des pierres se rattache au mythe de Chronos : le dieu du Temps. Ce dieu cruel, Chronos, avalait ses enfants, mais ceux-ci étaient remplacés par des pierres sans qu'il s'en aperçoive.

D'autre part, dans le registre fantastique cette fois, nous pourrions évoquer la transformation en loups-garous quand la lune est pleine, et qui a été investie longtemps dans la littérature ainsi que dans les médias. Ce motif revient dans la plupart des films d'horreur, où le loup reste l'un des ennemis les plus haïs parmi les fauves. On revient de nouveau à l'idée que chacun a un loup en soi et qu'il pourrait s'éveiller à n'importe quel moment (PERROT, 1998 : 367). PERRAULT a bien écrit :

« *Je dis le Loup, car tous les Loups
Ne sont pas de la même sorte ;
Il en est d'une humeur accorte* »⁹⁴.

On pourrait dire en fait que le Petit Chaperon Rouge n'est pas un personnage né du hasard, ni juste d'une imagination fertile d'un PERRAULT ou d'un GRIMM, mais rejoint un imaginaire universel. Il a une dimension plus profonde qui en fait un modèle de conduite, et un prototype humain dans tout ce que la vie humaine et les épreuves de l'existence peuvent présenter de surprenant ou de cruel et de saillant dans les yeux des êtres qui les endurent.

6.2. Au service de l'oral

Nous avons donné un aperçu de l'éventail des versions et des interprétations et les possibilités d'analyse comparative qui convoquent des univers culturels différents et les mettent pour partie en communication.

Plusieurs directions peuvent être explorées pour le travail de l'oral de façon à susciter l'initiative et de permettre à la personnalité de chacun de se manifester. Le même conte peut être conté de nombreuses fois par différentes personnes et on obtiendra dans chaque cas, un conte nouveau sur la base d'une part des reformulations (on ne peut jamais reproduire un énoncé littéralement à l'oral quoiqu'on essaie d'être fidèle au texte d'origine) et de la prosodie personnelle (on ne fait pas les mêmes pauses, on ne reproduit pas les mêmes intonations). Mais le commentaire, la discussion sur les contes et leurs versions dont nous avons donné un aperçu fournissent également une ressource intéressante.

6.2.1. Le culturel et l'interculturel

Le conte de base peut être travaillé en menant les apprenants à s'engager dans les interprétations et les relectures. En effet, la discussion qui tourne autour du conte peut revêtir plusieurs formes :

- soit que les apprenants participent à un débat où ils doivent exprimer leurs préférences au niveau des différentes versions d'un même conte, et justifier leurs choix ;

Notons que l'intégration du conte dépend des niveaux des apprenants. Si les deux activités générales proposées ci-dessus conviennent plutôt au cycle secondaire ou parfois élémentaire

⁹⁴

Cf. annexe I, p. 277.

(niveau intermédiaire), d'autres conviennent plus au cycle primaire : par ex., nous pourrions procéder à des études comparatives simples ou complexifiées selon les niveaux des apprenants en traitant plusieurs éléments du conte : caractéristiques des personnages dans tel ou tel conte, ou des lieux et des temps évoqués...

Il est toujours possible de travailler les éléments du schéma quinaire ou actantiel ainsi que la reconstitution de la structure du récit. Dans les textes qui alternent différents modes de narration, nous pourrions procéder à un repérage des événements produits et les classer par l'ordre de leur réalisation réelle. Dans le cas de différentes versions culturelles, nous pourrions élaborer des études comparatives pour travailler sur les différents aspects interculturels différents.

Les contes sont des éléments porteurs de la culture commune/spécifique de tous les peuples. Nous pouvons penser à un exercice de repérage des marques culturelles qui parsèment les contes et que l'enseignant présenterait aux apprenants : repérage des champs lexicaux et des détails sur les personnages, lieux, temps, habitudes et mœurs des sociétés. Nous pourrions aussi procéder à l'étude comparative des différentes versions traduites en langue étrangère qui proviennent de différents pays, et qui portent la trace de la langue d'origine du pays. Cependant, il est nécessaire de retrouver la face unique de l'histoire et les valeurs morales dans les différents costumes qu'elle peut revêtir. Après tout, « *les contes participent d'un discours culturel global qu'une société tient sur elle-même* »⁹⁵.

Notons que nous pouvons avoir deux types de classes de langue :

- a- Une classe de langue qui renferme des apprenants issus tous de la même langue maternelle ou de la même culture ;
- b- Une classe de langue qui regroupe une diversité d'apprenants, locuteurs de langues issues de diverses familles.

Nous ne pensons pas pour autant que le conte exige un certain bain culturel ou un certain public : dans les deux cas, le conte serait un élément unifiant pour le groupe des apprenants.

95

Cette citation est publiée dans le n° 274 de la revue *Fenêtres sur cours*, 3 OCTOBRE 2005, dossier intitulé « *Les Clés d'une culture commune* », p.p.18-19.

Le Petit Chaperon Rouge écrit par PERRAULT est connu d'ailleurs par l'ensemble des apprenants dans une version plus ou moins unique— et qu'on entendra différemment des bouches des apprenants de la même langue maternelle. On demande à des groupes d'apprenants de raconter le conte oralement, ou de le jouer devant les autres groupes, en langue étrangère, activité exigeante qui va stimuler les échanges verbaux. Le conte —quoiqu'il soit toujours le même— n'est jamais conté ni joué de la même façon. Nous pourrions nous arrêter auprès de ces représentations orales afin de les faire analyser par les différents groupes et par les personnes qui les ont présentées elles-mêmes (KRAMSCH, 1984).

Les apprenants sont amenés à parler le plus spontanément possible de leur propre vision de ce conte et de leur lecture personnelle de son contenu : pourquoi ont-ils choisi de le « dire »⁹⁶ de cette façon ? Comment comprennent-ils la moralité donnée par PERRAULT ? Connaissent-ils d'autres versions ? Sur quelle tonalité le jouent-ils ? Un grand nombre de questions pourra solliciter la participation de tout le groupe classe. A chaque cycle de base des activités qui lui conviennent.

Dans les cycles supérieurs, l'apprenant pourra s'efforcer de devenir un conteur. L'univers du conte lui permet de plonger dans les mémoires de tout le groupe, de redescendre en soi pour présenter une partie de sa culture et de son histoire.

À ce stade, l'enseignant trouvera possible d'explorer la gestuelle, l'attitude, la musicalité et la densité de la parole dans cet acte de langage (raconter une histoire, rapporter un conte etc.) en langue étrangère. Tels les acteurs au théâtre, il les guide dans cette recherche de la langue bien parlée non par simple souci linguistique et grammatical mais en leur montrant l'importance de la prosodie et de l'intonation dans l'émission des énoncés.

Le même conte peut être rapporté par les différents groupes d'apprenants, suivant différentes tonalités : s'il nous paraît que *le Petit Chaperon Rouge* est un conte enfantin, il n'empêchera pas qu'on le voie comme un conte beaucoup plus profond qu'un récit puéril, un récit qui mène à des débats portant sur la vie et la mort. Il pourrait être rapporté comme une blague et tout un travail linguistique et paraverbal est dès lors mis en place. On peut l'imaginer comme un rêve fait par la

96

Nous nous basons sur le fait qu'un tel échange verbal induit que l'énoncé produit soit en quelque sorte « dit » et non pas seulement raconté. Cette précision enrichit le processus verbal mis en œuvre parce qu'elle induit une implication directe du public de locuteurs qui devraient réagir en fonction de l'échange et qui amèneront le groupe à réagir d'une façon ou d'une autre.

petite fille en rouge qui ne cesse de désobéir à sa mère. On peut le lire comme un souvenir du loup ou comme un cauchemar de la grand-mère. En effet, il suffit juste de changer le point de vue adopté par l'auteur ou bien l'ordre de la narration pour qu'on puisse le découvrir autrement.

Prenons le conte du Petit Chaperon Rouge dans la version commune aux apprenants et selon les spécificités de leur culture. Si on le décline en français, on pourrait voir comment certaines structures ne peuvent pas rester telles qu'elles étaient dans la version d'origine de la langue maternelle des apprenants.

Le conte lu, conté, reformulé, commenté, théâtralisé, analysé, recréé constitue un support précieux pour les échanges oraux et l'enseignant rendra les apprenants sensibles à cette qualité d'échange où le public aide le locuteur à construire son conte autant qu'il y participe également. On aidera l'apprenant/locuteur à devenir lui-même le maître de sa parole. Ces exercices ont la vertu d'aider les apprenants à se construire une expression et une voix qui sonne et qui donne ; le récit produit livre à son auditoire une voix qui ne cesse de s'adapter aux diverses situations dans lesquelles elle doit se retrouver avec ses multiples tonalités : sentence, prière, naïveté, légèreté, humour, horreur... Les apostrophes et onomatopées, les clichés et les passages descriptifs longs ou les dialogues, tout est prétexte à lier le public au locuteur/conteur.

b- Une classe de langue qui regroupe une diversité d'apprenants, locuteurs de langues issues de diverses familles : quoique la classe de langue étrangère soit dans ce cas un espace en quelque sorte hétérogène parce que les apprenants proviennent de cultures différentes et ne se partagent pas le même fonds folklorique de leur langue maternelle, le conte s'avère un élément unifiant.

Le *Petit Chaperon Rouge*, on l'a déjà remarqué, est un conte universel qui est répandu dans beaucoup des pays du monde avec des modifications qui dépendent de la culture d'origine. Il est donc connu par l'ensemble des apprenants dans une version ou dans une autre, mais il faut surtout tenter de retrouver ses éléments et de les rassembler dans les récits différents qui témoignent des cultures différentes.

Ainsi, demander aux apprenants venant chacun d'un arrière-plan linguistique et culturel différent de raconter ce simple conte comme il est connu chez lui est un travail bénéfique. Il montre comment les éléments qui paraissent les plus banals pour une population peuvent se combiner dans une version ou dans une autre et comment ils joueront le même rôle que remplit quelque chose de

beaucoup plus prestigieux chez une autre population. La richesse civilisationnelle est révélée à partir des traits singuliers des modes de vie qui diffèrent.

L'enseignant peut suggérer une lecture comparative de ce conte, c'est-à-dire rassembler les traits les plus saillants et pertinents de chaque version pour les comparer à d'autres : établir une sorte d'étude comparative à plusieurs sens pour expliquer le symbolique des divers constituants du conte pour les diverses cultures que les apprenants représentent.

Une autre piste serait de tenter de créer une version unique ou du moins hybride. Un conte transculturel qui s'applique partout et qui relève de la culture de chacun en mariant les éléments d'une culture à ceux d'une autre. Prendre par deux la version du Petit Chaperon Rouge et associer le début de l'une à la fin de l'autre : voilà un nouveau chaperon qui naît! Ou encore placer l'action en Asie en tenant compte des données culturelles. C'est sans doute un travail qui n'est pas sans complexité mais qui peut être proposé en explorant particulièrement les combinaisons possibles de telle ou telle circonstance à une situation donnée et les conséquences des choix en termes d'effets de sens.

L'enseignant pourrait aussi travailler sur les valeurs symboliques des éléments du conte chez les différents peuples : si, par exemple, le loup représente la férocité et la cruauté dans une culture donnée, ce n'est pas le cas dans une autre qui lui réserve une valeur religieuse ou idéologique plus ou moins importante. Le loup est un animal saint chez certains peuples, il n'existe pas dans certains pays. Il est moins dangereux qu'on le croit chez d'autres. Dès lors, l'interprétation de ce conte parce qu'elle diffère d'un apprenant à un autre amène à des discussions plus ou moins chaudes. La parole est donnée à tous les apprenants, et à chacun de se justifier en fonction de ses propres connaissances et de sa propre culture.

L'inversion des rôles peut être pratiquée: demandons à un apprenant d'une culture donnée de raconter la version d'un autre apprenant qui vient d'une autre culture pour déceler le point de vue qu'il porte sur cette nouvelle culture. Discuter les emplois de tel ou tel élément du conte à tel ou tel stade de l'histoire ouvre tout un champ de discussion.

C'est ainsi qu'on peut remarquer que le conte est vraiment un support pédagogique qui offre une infinité d'activités orales et qui implique le groupe des apprenants linguistiquement dans la langue étrangère et culturellement dans leur propre histoire et leur propre expérience.

6.2.2. L'expression orale facilitée par le conte : du récit à l'illustration et retour

Nous l'avons dit, c'est dans la classe de langue qu'on peut retrouver et redonner au conte cette dimension qui lui vient de sa naissance dans les traditions orales.

Le conte ne se restreint pas à un travail oral très modeste qui se limite à des questions/réponses sur l'histoire de n'importe quel personnage. On en part parfois pour passer au domaine de l'écrit. Il peut être le point de départ des séquences pédagogiques variées.

Par exemple, le conte du *Petit Chaperon Rouge* pourra donner lieu à des activités orales très classiques de l'ordre de : « résumer le conte », « faire le portrait du *Petit Chaperon Rouge*, ou du loup », « décrire la forêt, ou la maison de la grand-mère » ou même « inventer une suite à la version de PERRAULT » qui pourrait se prolonger et ne se terminerait plus nécessairement sur la mort de la fillette. Ou bien, un récit peut être inventé pour succéder à l'acte du loup et l'on trouverait une suite imaginaire au conte.

Ce sont certes des activités élémentaires qui nécessitent la mobilisation des structures verbales minimales dans les discours oraux des apprenants, et qui peuvent se complexifier davantage. Mais, il est clair que c'est la dramatisation du récit qui permettra d'exploiter réellement les richesses et les potentialités de ce support.

Cependant, toute activité d'expression orale devrait, de préférence, être précédée par des activités de compréhension ou d'imprégnation à l'oral et à l'écoute : faire écouter aux apprenants un conte audio enregistré pourrait les sensibiliser aux spécificités de la narration et des choix narratifs. Il leur permet de repérer les caractéristiques intonatives ainsi que les différents éléments de l'oralité : les pauses, les hésitations, les patrons rythmiques, les diverses tonalités, les inflexions des voix etc. Si l'on diversifie les contes audio, en faisant écouter aux apprenants des voix de conteurs différents, et en variant les types de récits racontés, on pourra procéder de manière comparative pour déceler les spécificités de chaque conteur ainsi que de chaque conte oral.

Vient ensuite la vraie étape de production orale. Elle ne se passe pas non plus sans préparation adéquate pour faciliter la prise de parole des apprenants et les imprégner de la spécificité de la tâche à entretenir. L'enseignant prépare et sensibilise ses apprenants par le biais de petites activités d'échauffement et d'improvisation, des sortes de petits jeux du type qu'on trouve dans la pratique théâtrale, où ils sont largement répandus.

Ensuite, on demandera aux apprenants de raconter chacun à son tour et à son gré des contes qu'ils connaissent déjà dans leur culture d'origine, et on diversifiera les choix de façon à ce qu'on implique les structures interculturelles de leur langage oral. Cette activité de « raconter », quoiqu'elle apparaisse très simple en apparence, implique en fait tout un travail sur l'oralité : on expliquera aux apprenants que « raconter » n'est pas synonyme de « réciter » un conte qu'on connaît déjà, mais par contre que la transmission orale de n'importe quel conte est avant tout une lecture personnelle et une interprétation personnelle du récit. L'enseignant montrera aux apprenants que c'est grâce au jeu sur les variations de la tonalité et du timbre de la voix, sur la spontanéité de la parole ainsi que le soutien de la gestuelle et du kinésique que l'expression orale dans la langue étrangère devient de plus en plus facile.

Les illustrations anciennes du conte de PERRAULT ou de GRIMM mais aussi les nouveaux albums jeunesse qui adaptent et transforment notre Chaperon rouge fournissent un autre ressort à l'activité orale. Puisqu'il existe une multitude d'albums où l'on reproduit le conte de PERRAULT (le texte intégral et le plus souvent dans des versions plus modernes) en y ajoutant des illustrations ou bien en laissant parfois aux illustrations le soin de raconter le contenu du conte, nous pourrions proposer des activités qui se basent sur ces documents iconographiques afin de rediriger les apprenants vers l'oral.

Nous pensons à choisir des illustrations du *Petit Chaperon Rouge* de différentes versions et albums. L'étape suivante consiste à distribuer ces illustrations aux apprenants qui peuvent porter aussi bien sur les paysages, les personnages, les animaux etc. On leur demande ensuite de placer ces éléments dans l'ensemble du récit d'un conte connu ou bien de travailler ensemble sur ces éléments détachés afin d'en sortir avec un conte plus ou moins renouvelé. Le conte sera raconté et présenté à l'oral en justifiant les choix des circonstances et des situations de l'histoire bâtie autour des illustrations. Une autre possibilité se met en place en demandant à chaque apprenant de décrire son illustration aux autres et c'est à eux de deviner de quoi il s'agit et de la rattacher à un épisode ou à un conte connu. Cette activité peut être suivie par une autre où l'on part de ces illustrations et de leurs significations différentes pour en faire un conte complet tout en changeant l'ordre des éléments mis en œuvre pour chaque groupe d'apprenants. Là aussi, nous sortons avec plusieurs contes différents et nous aurons une variante de contes qui dérivent en principe d'un seul. Il s'agit bien de reconstruire le sens par l'image et de le comparer avec le texte source.

Au-delà des activités langagières et de l'intérêt porté à l'enseignement des structures linguistiques de la langue étrangère, on trouve dans la création de nouveaux contes en classe de langue une opportunité sans égal, parce qu'on donne aux apprenants la possibilité d'investir leurs compétences dans plusieurs domaines: pourquoi ne pas procéder à cette création d'un nouveau conte tout en travaillant sur la représentation iconographique ou bien présenter comme on le verra jouer le conte en travaillant sur la mise en scène et les caractéristiques de la dramatisation du texte d'autre part.

L'étude des rapports qu'entretient l'illustration avec le récit s'avère en effet intéressante à analyser. Nous pourrions inviter les apprenants à apprécier dans quelle mesure les illustrations de tel ou tel illustrateur éclairent, obscurcissent ou interprètent bien ou mal le texte de PERRAULT (le conte du *Petit Chaperon Rouge*). Nous pourrions nous baser sur de très belles illustrations présentées dans les divers albums qui explicitent le conte de PERRAULT ou même les albums qui l'illustrent en excluant tout texte écrit. L'analyse des variantes de ce même conte à travers l'illustration pourrait être un point de départ pour beaucoup d'autres activités. Cette analyse qui explique les liens texte/illustration peut aussi se faire par le biais de bandes dessinées ou de dessins animés, ainsi que grâce à la publicité et aux documents audio-visuels, sans oublier l'apport sans égal de Walt Disney qui a mis en action les contes de fée d'autrefois ainsi que nombre de textes et de contes modernes.

D'autre part, un travail parodique pourrait se mettre en place. Pourquoi ne pas détourner le conte de son contexte réel et utiliser d'autres processus tels l'inversion, la réduction, l'hyperbolisation, l'anachronisme ou les différents jeux de l'Oulipo ? Une infinité de processus qui caricaturent les contes et en créent des versions dérisoires s'ouvre, sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre suivant.

Ces activités représentent pour les apprenants une expérience très enrichissante parce qu'elles leur permettent de se manifester et de faire preuve de leurs talents dans divers domaines qui ne sont pas forcément linguistiques ou verbaux mais qui ne sont pas moins importants que la parole. L'enseignant trouve aussi un plaisir incomparable quand il voit sa classe se transformer en atelier : il crée une sorte d'union à l'intérieur du groupe d'apprenants qui ne se connaissent peut-être pas, mais en favorisant les échanges verbaux entre eux, il les pousse à s'échanger leurs savoirs et leurs savoir-faire, ainsi que leur vision du monde et leurs expériences personnelles et c'est la forme ultime d'échange qui peut avoir lieu dans un espace régi par toutes ces contraintes et conditionné par un grand nombre de facteurs tel la classe de langue.

6.2.3. La dramatisation du conte

Nous sommes convaincue par l'importance du conte dans les interactions verbales à l'oral et nous privilégions La dramatisation du conte qui impliquera mieux que tout exercice verbal un travail sur l'oralité des apprenants, avec ce qu'elle exige d'effort au niveau de l'intonation, rythme, tonalité etc. Pour exploiter l'intérêt de la pratique théâtrale dans l'apprentissage de l'oralité en langue étrangère.

L'enseignant doit tout d'abord chercher à mettre en place des exercices d'improvisation qui préparent les apprenants et les sensibilisent à la mise en scène du conte.

Des activités très simples qui, quelques fois, n'exigent pas même des échanges verbaux mais permettent aux apprenants de découvrir l'importance de jouer bien qu'ils ne soient pas en train de parler. Les apprenants peuvent accorder beaucoup plus d'importance à la parole et négliger le jeu. Les exercices peuvent s'avérer correctifs à ce niveau parce qu'ils prennent en compte les autres éléments de l'oralité négligés au profit de la parole. La vertu de cette activité est qu'elle n'exige pas beaucoup de préparations et il suffit aux apprenants de passer sur la scène pour jouer le rôle qu'on leur demande. Ils peuvent s'imaginer être dans une salle d'attente avec un décor minimal. Les apprenants n'ont rien à faire que d'entrer dans cette salle d'attente, seuls, rester quelque temps puis sortir. Rien à dire, juste jouer le rôle : on peut essayer cet exercice avec divers types de personnages clairs (colérique, nerveux, débile, amusé, impatient, pressé...) ou carrément le rôle du personnage qu'ils sont menés à jouer dans la pièce qui se prépare.

On peut penser au choix des personnes et leur façon de « dire » le conte, on peut choisir différentes séquences musicales qui expriment les différentes émotions, on peut demander aux apprenants d'investir leurs connaissances techniques dans les jeux sur les éclairages, les voix et les sons etc. Nous pourrions même créer des pièces de théâtre⁹⁷ qui reproduisent (ou pas) le conte du *Petit Chaperon Rouge* ou jouer les versions créées en classe de langue.

97

Nous pouvons penser à la pièce de théâtre créée par CAMI et intitulée « *Le Petit Chaperon Vert* », cf. annexe VII, p. 297.

Nous pensons, par exemple, à faire jouer aux apprenants les scènes du *Petit Chaperon Rouge* en intégrant parfois des modifications au texte original pour créer des effets inattendus. Il est toujours possible de retrouver des scénarios différents pour le même personnage en fonction de la version du conte choisie, ou pourquoi pas, en fonction des préférences des apprenants eux-mêmes.

D'autres possibilités se mettent en place : nous pourrions faire correspondre des lieux à des caractères ou à des personnages d'un ou de plusieurs contes par le jeu du hasard. Il se peut qu'on tire au sort, par exemple, le nom d'un personnage connu du conte pour lui choisir un caractère ou un tempérament et le placer dans un lieu choisi ou tiré au sort. On s'amuse à voir les correspondances possibles de différents personnages qu'on se construit, et surtout si l'on rassemble ces personnages tous pour bâtir ensemble une sorte de conte où tout est possible : nous pourrions voir une Cendrillon méchante dans un bar ou un Chaperon Rouge perverse à l'école... C'est un exercice vraiment riche en contenu pour le réaliser avec les apprenants, et pour introduire la pratique théâtrale en classe de langue étrangère pourvu qu'on prenne soin de choisir des éléments et des rôles qui correspondent mieux aux attentes et aux préférences de chacun.

Nous nous arrêtons à ce qu'on appelle des exercices d'« improvisation⁹⁸ ». En effet, parler d'improvisation, c'est traiter un principe capital dans l'apprentissage de l'oral en langue étrangère. Cette qualité est surtout développée par le jeu et les activités dramatiques : mener les apprenants à improviser en langue étrangère, c'est les pousser à recourir à la spontanéité dans les échanges verbaux en même temps qu'à prêter l'oreille aux autres et à leur langage, non seulement leur parole, mais surtout leurs grimaces, gestuelle, kinésique, intonation, rythme... Les apprenants sortent dans le cadre de cette tâche des dialogues et discours préconstruits dans leurs cours de langue et se placent en position de vrais interlocuteurs qui co-construisent⁹⁹ leur discours en fonction de la présence de l'autre, et de la façon la plus adéquate qui conviendra le mieux aux propos des autres et à la situation dans laquelle ils ont été émis. L'improvisation permet donc de mettre en place des interactions verbales et paraverbales spontanées et de recourir aux outils linguistiques et sémantiques qui y correspondent.

⁹⁸

L'improvisation est, par définition, un exercice qui entraîne à répondre de façon spontanée et appropriée à une situation inattendue.

⁹⁹

Le principe de la « co-construction » de la parole se rencontre surtout chez Ludwig WITTGENSTEIN dans sa théorie sur la construction du langage et de la communication et les interactions verbales.

Donner des consignes très simples, peu détaillées et laisser aux apprenants la liberté de jouer le conte à leur manière : voilà ce dont on a besoin pour susciter l'improvisation. Normalement, c'est le premier joueur qui déclenchera ce processus et impose en quelque sorte aux autres de le suivre dans ce qu'il fait. Tout dépend de son attitude (caractère, tempérament, attitude face à la situation...)

Si cette marge de liberté laissée aux apprenants leur permet de s'engager dans ces activités de créativité, il faudra cependant veiller à ce qu'on ne leur accorde pas « trop de liberté ». Il vaut mieux préciser le cadre dans lequel la scène (ou la pièce) doit se jouer. L'enseignant pourra se limiter à l'une des versions du conte étudiées en classe pour la mettre en scène ou bien se mettre d'accord avec les apprenants sur les traits généraux et les contraintes du travail à effectuer avant de laisser aux interprètes le soin de choisir les détails.

C'est le même principe du jeu de rôles que l'on pratique partout dans les classes de langue étrangère. Mais, dans ce cas l'improvisation est quasi-inexistante parce qu'on donne à jouer aux apprenants des rôles déjà préparés et il leur appartient seulement de les concrétiser ; alors que dans la mise en scène les rôles se définissent par les actions elles-mêmes. Ainsi, lors de la préparation d'une pièce de théâtre, on pourrait demander aux apprenants d'imaginer d'abord les personnages du conte construit et d'imaginer non pas ce qu'ils ont, eux, à faire mais se demander comment ces personnages réagiront dans telle ou telle situation.

Conclusion

Tels les petits enfants, qui ne sont pas moins exigeants qu'on le croit, l'action de raconter une histoire est plaisante pour les enfants. Cette source de plaisir rejoint dans ce cas ce que doivent être « les enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère » : il faut savoir se faire comprendre, être vivant et animer son discours tout en captant l'attention de l'auditoire.

Les exercices et activités qu'on peut construire sur les contes font travailler plusieurs capacités des apprenants : en dehors de toute étude exhaustive sur ce point là, nous pourrions citer :

- 1- L'improvisation et la spontanéité : lenteur et accélération, travail sur le rythme et les intonations, mise en place des discours les plus naturels possible ;
- 2- La précision et la clarté dans l'exposition et la présentation pour assurer la compréhension des récits oraux en alliant gestes et parole ;

- 3- L'amélioration de la diction et l'exploration de la voix en travaillant sur le timbre de la voix et en exploitant ses secrets, en variant le ton et la musicalité de la parole ;
- 4- L'apprivoisement de l'oreille : bien percevoir ce qu'on écoute ;
- 5- La disponibilité du locuteur dans le processus de « raconter » à la fois au conte pris en charge et au public qui l'écoute ;
- 6- La créativité et les talents de l'imagination : faire sentir et entendre ce qui ne saurait être dit et qui reste suggéré ;
- 7- La faculté d'animation : faire revivre le discours et permettre aux autres de voir ce qu'on croyait absent.

Certes, ce n'est qu'un échantillon modeste des capacités que l'on peut travailler et renforcer à l'oral, et tout ceci par le biais du conte. Il faut surtout prendre conscience de ce qu'un tel projet ne pourrait se limiter dans le temps et que le processus de « raconter aux autres » nécessite des répétitions pour qu'on puisse se l'approprier.

Les apprenants eux-mêmes peuvent devenir conteur et artiste au profit des contes et de la langue. Les contes sont ces récits simples et brefs qui nous donnent toujours le goût de la fiction, et qui nous permettent de nous construire une réalité différente, ou au moins, nous font sortir de nous-mêmes pour trouver dans les ressources de l'oral de nouveaux chemins vers l'apprentissage des langues et des cultures.

CHAPITRE 7

Lire, écrire et réécrire le conte

Introduction

Le conte issu de la tradition orale et promis à la transmission fait sien le principe de variation. Mais ses différentes versions recueillies et réécrites par les folkloristes, adaptées par les écrivains en fonction des genres et des publics participent de la dynamique générale de l'intertextualité, nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Dans ce vaste champ de l'intertextualité qui met en relation les textes, les parodies, le jeu métalittéraire et la re-crédation moderne de contes font l'objet d'un investissement dans des séquences pédagogiques car elles sont de nature à sensibiliser encore beaucoup plus les étudiants que les contes « traditionnels », comme ceux de PERRAULT et de GRIMM dans leur version canonique.

Toutes les activités que nous avons proposées dans le chapitre précédent sont applicables aussi bien sur les contes parodiés que sur les contes classiques, mais la réécriture parodique est une ressource à part entière. Travailler des documents audio et/ou visuels qui mettront en jeu un travail pédagogique sur l'oral supposera de recourir aux parodies existantes et diffusées largement actuellement à la télévision et au cinéma, dans la publicité également. C'est dans cette optique que le présent chapitre fournira d'abord un aperçu sur un travail intertextuel à orientation parodique effectué sur le conte du *Petit Chaperon Rouge*, avant d'envisager les modalités pédagogiques concrètes à mettre en œuvre pour assurer la passerelle entre l'oral et l'écrit.

Ce conte qui pourrait paraître banal aux yeux des uns n'a cessé d'en fasciner tant d'autres ! L'histoire du conte est suspendue dans le temps et parfois en dehors du temps. Elle appartient à la mémoire, au patrimoine et le choix d'un tel hypotexte si richement réinterprété exige la présence d'un lecteur qui est loin d'être « innocent » (FRANCO, 1998). Il nous semble que ce conte qui semble faire partie de ce qu'on appelle la « littérature enfantine » est une source d'inspiration inépuisable qui forme la pierre d'angle pour une infinité. Il constitue une sorte de « conte à tiroirs » dont chaque détail ou élément en évoquera d'autres, et qui engendrera par la suite une série de « chaperons rouges » qui conserve chacun son originalité et ses caractéristiques.

7.1. Pour introduire au jeu littéraire, l'exemple des chaperons de toutes les couleurs

L'histoire du Chaperon Rouge (et de toute autre couleur) ne s'arrête pas pour autant sur ce point : il ne s'agit pas juste d'essayer toutes les couleurs possibles des chaperons, et on assiste de nos jours à une vogue qui témoigne du goût de l'innovation: dans les blogs diffusés sur l'Internet, la même version potentielle d'un chaperon est relue, modifiée, contournée, déclinée à l'exemple d'une autre, imprégnée par l'humour de son auteur et sophistiquée d'une façon à ce qu'on se demande le plus souvent : qu'a-t-elle à faire avec la notion même de « Chaperon » ? ou bien quel lien pourrait-on trouver entre ce texte tout à fait innové comme fruit de son temps, et celui qu'on retrouve dans les éditions d'autrefois ?

Du conte initial de PERRAULT et celui des GRIMM, passant par celui de SOLOTAREFF pour arriver à DUMAS et MOISSARD, on a eu une infinité de chaperons rouges, verts, bleus, jaunes et de différents pays, des deux sexes et de divers tempéraments : des chaperons naïfs, gentils, polis, violents, méchants, rusés, menteurs, impolis etc.

Deux versions se déclinent sur le modèle du conte initial, mais d'une façon plus moderne que nous allons voir plus en détail : le *Petit Chaperon Vert* (SOLOTAREFF, 1983) et *Le Petit Chaperon Bleu Marine* (DUMAS et MOISSARD, 1990).

Le Petit Chaperon Vert de SOLOTAREFF n'exclut pas le Chaperon Rouge de ses personnages mais fait apparaître d'autres couleurs. L'héroïne de ce conte est un Petit Chaperon Vert qui se pose le plus souvent en rivalité avec le Petit Chaperon Rouge. Elle est son ennemie la plus détestée « parce que c'était une menteuse »¹⁰⁰. Sa meilleure amie porte un capuchon bleu et sa sœur un capuchon jaune. Comme la version originale où la grand-mère est malade, le Petit Chaperon Vert doit porter à sa grand-mère qu'elle adore des médicaments et des délices. Dans la forêt, la fillette rencontre le Petit Chaperon Rouge, une fille impolie qu'elle n'aime guère et qui ne l'a pas saluée. Cependant, le grand loup noir passe très vite près d'elle sans même la regarder. Arrivée chez sa grand-mère qui avait un grand rhume, elle lui raconte cette aventure. De retour, elle croise de nouveau le Petit Chaperon Rouge et elle la met en garde contre le danger potentiel représenté par le loup, mais cette dernière ne s'en soucie pas. Dès qu'elle arrive chez elle, elle raconte à sa mère ce

¹⁰⁰

Cf. annexe VI, p. 293.

qu'elle a rencontré et celle-ci s'inquiète beaucoup, parce que le loup mange tout ce qui est rouge. Elle lui demande d'aller chercher la fille en rouge pour la raccompagner chez elle et lui avoue qu'elle a choisi de l'habiller en vert pour qu'elle puisse se dissimuler parmi les hautes herbes au cas où elle pourrait se trouver en péril. Obéissante, la fillette en vert va pour rechercher le Petit Chaperon Rouge mais rencontre ainsi un convoi de chasseurs portant un loup mort. Le Petit Chaperon Rouge se moque de nouveau du Petit Chaperon Vert en chantant sa mort et son retour à la vie : le Chaperon Vert et sa mère savent bien que c'est un mensonge, et se mettent toutes les deux à côté de la cheminée pour se chauffer.

Grâce à la présence du « Chaperon », le lecteur pourrait penser à une version plus ou moins apparentée à celle de PERRAULT ou des GRIMM, alors qu'il s'aperçoit pendant la lecture d'un conte tout à fait différent. L'héroïne de ce conte-ci est une fille vêtue en vert, obéissante qui comprend le danger que le loup représente et qui s'en méfie. Le Petit Chaperon Rouge est cette fois non plus une fillette gentille et polie, mais une espèce de menteuse, impolie et idiote qui ne s'intéresse pas aux périls du chemin et de la forêt. Elle va aussi chez sa grand-mère mais sans faire attention ou penser à ce qui pourrait lui arriver ou à sa grand-mère. La mise en garde du Petit Chaperon Vert la fait rire et lui paraît insignifiante et la présence du loup ne lui dit rien non plus.

Dans une autre version différente du *Petit Chaperon Vert*¹⁰¹, une pièce de théâtre qui joue sur la même histoire du Petit Chaperon Rouge et qui la reproduit, on se trouve devant une petite fille plus rusée que le Petit Chaperon Rouge. Certes, les actions ont place dans ce qui a été jadis la maison de la célèbre Petit Chaperon Rouge. Le Petit Chaperon Vert vit les mêmes circonstances mais affirme à ses parents qu'elle est beaucoup plus rusée que son ancêtre. Arrivée chez sa grand-mère elle aussi, elle s'aperçoit du loup couché dans son lit. Elle rejoue la scène mais s'obstine à ne pas prononcer la phrase¹⁰² très connue du dialogue qui permettrait au loup de la dévorer. Cette fois, le loup sort furieux en s'écriant : « Ah ! Où sont les enfants naïfs et faciles à dévorer d'autrefois ? » (CAMI, 1996)

¹⁰¹

Cf. annexe VII, p. 297.

¹⁰²

Je fais référence à la célèbre phrase : « Mère-grand, que vous avez de grandes dents ! » de la version du *Petit Chaperon Rouge* de PERRAULT.

Le *Petit Chaperon Vert* vit avec ses parents dans un appartement de banlieue et va à l'école comme tous les enfants de son temps : deux traces de la vie urbaine qui rendent le discours encore plus proche des lecteurs. C'est une fille comme « tout le monde » qu'on croise tous les jours. Elle connaît l'histoire du *Petit Chaperon Rouge* qui finit mal comme la plupart des enfants. Cependant, une série de coïncidences la placent sur la voie de son prédécesseur. Mais, à cette époque, la fillette n'est déjà plus une enfant naïve. Elle a grandi et elle sait très bien la leçon qu'on tire du conte de PERRAULT. L'histoire de ce *Petit Chaperon Vert* est en quelque sorte une suite logique de la première histoire, plus encore c'est une modification de la situation en faveur de la victime. Tout est question d'expérience ! Et on l'entend de la bouche du loup lui-même : on n'a plus les mêmes enfants d'autrefois. De nos jours, les loups n'effrayent plus les petites filles, et d'ailleurs ils ne sont plus ces bêtes féroces qui les attendent dans les bois pour les dévorer. Il s'agit encore d'un type différent de loups « doucereux¹⁰³ » qui peuvent se retrouver partout. L'on retrouve dans certains cas des petites filles à l'image d'un méchant Chaperon Rouge, et des loups victimes, mais cela n'empêche que le lecteur s'amuse bien à découvrir ces nouvelles aventures avec les références culturelles qui lui rappellent le *Petit Chaperon Rouge* de PERRAULT ou autres.

Dans une autre parodie, à la surprise du lecteur, les actions ne se passent pas dans une forêt mais dans le 13^{ème} arrondissement de Paris, et l'héroïne est une petite fille qui s'appelle Lorette et qu'on nomme le Petit Chaperon Bleu Marine. Telle est la base de cette version. Comme toutes les autres versions, Lorette est appelée telle à cause de ce qu'elle porte, une sorte de « *duffle-coat de cette couleur acheté en soldes aux Galeries Lafayette* »¹⁰⁴. Comme les autres modèles, la petite fille doit rendre visite à sa grand-mère. Elle prend le bus mais elle descend à la ménagerie du Jardin des plantes. Là-bas, elle rencontre le loup qui est un descendant du célèbre loup qui jadis a dévoré la grand-mère dans le conte de PERRAULT et plus loin encore de celui qui a dévoré l'agneau dans la fable de La Fontaine.

Lorette s'engage dans un conte qui semble se décliner sur le même modèle du conte du *Petit Chaperon Rouge*, et dont elle ne tardera pas à devenir l'héroïne. Elle libère le loup et lui rappelle l'histoire passée avec sa grand-mère. Arrivée chez celle-ci, elle croit vraiment que c'est le loup

¹⁰³

Le terme est employé par PERRAULT dans la moralité où il met en garde les filles contre toute sorte de loups qu'on pourrait même rencontrer dans les rues et les villes, et non pas seulement dans les bois.

¹⁰⁴

Cf. annexe V, p. 287.

couché à la place de sa grand-mère, et en la menaçant avec un grand couteau, elle la conduit pour l'enfermer dans la cage du loup au Jardin des plantes. Le loup, plus sage, se met en route à la recherche de sa famille et de ses confrères sans tarder pour leur raconter l'histoire de cette petite fille et les mettre en garde contre les petites filles de nos jours alors que le Petit Chaperon Bleu Marine est réprimandée par le « sous-secrétaire d'Etat aux Vieilles Gens ».

Au moment où on voit que l'on n'a plus peur des bêtes ou des fauves qui représentaient jadis toute la cruauté et concrétisaient toutes les craintes des gens, la moralité de ce conte est donnée encore une fois par le loup sous la forme suivante : «*Certains hommes sont plus dangereux que les loups* ».

À partir de ce conte, on comprend comment la modernisation du conte de PERRAULT est prise au sérieux par les auteurs sans manquer à leur fonction ludique : un tel conte n'est pas sans effet divertissant et cette version est d'autant plus amusante qu'elle opère un travail important qui porte plutôt sur la forme et la matière du texte sans négliger le fonds culturel. On joue encore une fois sur la bonne mémoire du lecteur pour susciter diverses réactions à la fin de la lecture.

Le conte du Petit Chaperon Bleu Marine paraît donc comme un conte du réel sans s'arrêter à être un texte tout à fait fictif. Le jeu sur les références culturelles (le duffle-coat, les galeries Lafayette, le 13^{ème} arrondissement, la gare d'Austerlitz...) permet aux apprenants/lecteurs de se repérer toujours grâce à des repères de la vie réelle. On est bien conscient que chaque version conserve son originalité à sa manière et la reproduit dans une subtilité suffisante pour en faire un chef-d'œuvre.

Ces deux œuvres sont représentatives de la dynamique intertextuelle parodique du Petit Chaperon Rouge dont rend compte avec de nombreux autres exemples l'article de Pascale HELLEGOUARC'H¹⁰⁵. Elles peuvent permettre de montrer aux apprenants les possibilités créatives d'une réinvention qui fait appel aux connaissances du patrimoine culturel dans le monde d'aujourd'hui et en laissant s'exercer la fantaisie.

7.2. Des contes pour parler et ... pour écrire ?

Généralement dans tous les types d'écrits, et spécifiquement dans la littérature de jeunesse, les auteurs cherchent dans leur écriture à la nourrir au fonds qui existe déjà, en rebâtissant les blancs

105

“Lectures du *Petit Chaperon rouge* : didactique de l'intertextualité” in Synergies n° 7, 2010, Revue du GERFLINT, Vitalité du conte à l'aube du XXI^e siècle : du pastiche à la parodie, coordonné par Myriam Tsimbidy & Dominique Ulma.

lâchés par les autres et privilégiant, comme source d'inspiration et de jeu intertextuel, la culture orale des contes, comptines et mythes, ainsi que des textes précurseurs de la littérature enfantine et de la littérature d'enfance.

De nos jours, un large mouvement de critiques et de chercheurs se répand, surtout sur internet, pour étudier comment la réécriture des œuvres permet d'enrichir les nouveaux textes et de leur conférer une valeur littéraire importante. Il s'agit de voir comment les différentes techniques intertextuelles (citations, allusions, réappropriation de la trame et/ou des personnages) entrent en même temps dans une connivence intergénérationnelle avec le lecteur et dans les procédés d'écriture, pour participer à la poétique de l'œuvre. Comment le conte « inséminateur d'écriture », comme « *expérience de la pensée* » est-il manipulé par l'auteur « *pour donner du sens à ce qui n'en a pas, pour se sortir d'affaire, tant bien que mal ; tout simplement pour survivre* » ? (GARAT, 2004 : 13)

À partir de témoignages d'enseignants qui ont mené des séquences d'apprentissage autour du conte, nous abordons maintenant la didactique de l'écriture et ses voies d'accès. Après avoir justifié le choix de l'écriture de fiction en classe et du conte comme support, il s'agit de proposer une progression considérant l'ensemble du processus rédactionnel en faisant leur place à l'invention collective et à la prise en compte des difficultés individuelles de la rédaction, en imaginant des pistes de révision et d'auto-évaluation.

La perspective pédagogique globale est qu'employer le conte à l'oral aide à faciliter l'enseignement de l'écrit même si faire écrire des apprenants n'est jamais vraiment facile. Des ateliers d'écriture ont été essayés, ici ou là, avec de bons résultats, mais ils ne concernent que très rarement des classes entières, et se placent hors du contexte ordinaire d'un cours de français. Dans la classe, sortir de l'écriture scolaire et de l'écriture argumentative nécessite de mettre en place des stratégies qui font de l'écriture narrative un écho des préoccupations des étudiants. Si écrire une histoire semble insignifiant aux apprenants et loin de leurs compétences, entrer de manière détournée dans une problématique qui les interpelle s'avère porteur d'effets. Ce sera l'entrée dans la fiction par le biais du conte.

Pourquoi ce choix ? En effet, l'écriture de fiction domine abondamment l'édition aujourd'hui, cependant, elle a beaucoup plus de mal à trouver sa place dans les pratiques scolaires d'écriture. L'écriture d'invention est présente au lycée, à condition de rester narrative d'une façon marginale. Bien que le récit soit considéré comme un vecteur de compréhension et de construction de soi en lecture, son emploi en écriture est plus délicat. Il pose des problèmes d'évaluation, que les

pédagogues ne peuvent pas nier, mais ils ne seront abordés dans cette séquence autour du conte qu'à travers des compétences d'écriture narrative exploitables dans d'autres domaines.

L'idée de partir d'un conte, même si elle paraît séduisante et sécurisante pour l'enseignant, ne va pas de soi pour les adolescents ou les jeunes étudiants universitaires : ils ont l'impression d'y retrouver le monde de l'enfance qu'ils ont quitté. Les personnages populaires qui les entourent, dans les films ou dans les jeux de rôles, ne sont bien souvent pas perçus par eux comme relevant du domaine du conte. Nous proposerons dans ce qui suit quelques possibilités d'accès détourné, à partir d'expériences menées en classe et nous aborderons l'invention collective et le choix de problématiques significatives.

7.2.1. Des voies d'accès détournées

Tous les enseignants qui ont mené des séquences d'apprentissage autour du conte insistent sur la médiation par l'oral. Selon Véronique GOMMÉ¹⁰⁶, l'intervention d'un conteur burkinabé a permis de développer et de favoriser chez ses élèves de SEGPA¹⁰⁷ les capacités d'attention et de concentration, non seulement durant l'écoute du conteur mais aussi pour leur production orale qui leur a demandé une forte capacité d'anticipation et d'organisation. Les élèves ont alors compris l'importance des mots choisis dans un esprit de communication : raconter à d'autres, être vu, écouté et compris.

Véronique JOUANNIN¹⁰⁸, qui elle aussi a fait venir une conteuse dans sa classe de 6e, insiste sur l'admiration des enfants, leurs qualités d'écoute et d'attention ainsi que sur l'inflexion de leur voix, leurs mimiques et leur gestuelle lors de leur propre production orale.

¹⁰⁶

Collège Picasso, Vallauris ; voir quelques extraits dans la présentation du Forum des Enseignants innovants 2010 sur le site de l'AFEF : <<http://www.afef.org/blog/index.php?2010/06/08/582-en-francais-place-a-linnovation>> [consulté le 8 juin 2010].

¹⁰⁷

Section d'enseignement général et professionnel adapté.

¹⁰⁸

Collège Renoir, Limoges : <<http://www.cafepedagogique.net/communautes/Forum2010/Lists/Billets/Post.aspx?ID=44>> [consulté le 5 juin 2010] ; voir aussi quelques extraits dans la présentation du Forum des Enseignants innovants 2010 sur le site de l'AFEF : <<http://www.afef.org/blog/index.php?2010/06/08/582-en-francais-place-a-linnovation>> [consulté le 8 juin 2010].

Avant le passage à l'écriture, l'étape orale permet une première organisation. A ce stade, les élèves comprennent l'importance du schéma narratif comme encadrant le milieu d'invention. Cependant, les enseignantes signalent deux difficultés que leurs élèves rencontrent : comment commencer ? Comment terminer ? La formule « Il était une fois... » se révèle ainsi très utile pour des élèves qui ne savent jamais par où commencer ; ils sont déplacés aussitôt dans un ailleurs imprécis leur permettant d'enclencher le processus d'invention. Une autre difficulté : c'est la résolution du problème ; même s'ils arrivent à bâtir une situation initiale et quelques complications, ils ont du mal à imaginer des résolutions possibles. Le côté interculturel introduit par le conteur burkinabé, par exemple, a ouvert des portes vers un récit différent.

Après l'oral, l'enseignant peut avoir recours à une autre médiation avant de passer à la production : le dessin qui, lui aussi, pourra mobiliser des discours oraux et des échanges verbaux. C'est à quoi Véronique GOMMÉ a eu recours ; en effet, son projet n'était pas nécessairement de faire écrire un conte, mais de faire produire une planche de bande dessinée. Elle a fait dessiner ainsi à tous les élèves l'histoire qui représente l'arrière-plan de leur « storyboard ». Ensuite, elle leur a fait rédiger le scénario. Toutes les planches sont rassemblées ensuite dans un album relié, *Contes en bande*. Ce n'est qu'après ces étapes qu'elle peut penser à faire écrire les élèves. Pour que le projet d'écriture soit mis en place en suivant une démarche qui aboutira éventuellement à sa réussite, Valérie JOUANNEAU a établi une sorte de correspondance électronique entre ses élèves de 6^e et une classe de CM2¹⁰⁹ grâce à un blog : les élèves de sixième qui devaient rédiger un conte n'étaient pas soumis à une évaluation classique notée mais au vote des élèves des deux autres classes. Ainsi, pour briller auprès de leurs lecteurs, camarades et familles, ils se sont sentis valorisés et ont rédigé des contes relevant de réelles compétences linguistiques et narratives.

Ainsi, cette enseignante, qui a su trouver un moyen pour valoriser à la fois le genre et l'exercice, a pu s'adresser et se faire entendre auprès de jeunes élèves, qui sont les plus proches de l'univers du conte : si l'objectif est de maîtriser l'écriture des contes, on aurait pu permettre aux élèves de le faire facilement en les confrontant régulièrement à ce genre depuis leurs premières classes.

109

6^e et CM2 : première classe du secondaire et dernière classe du primaire en France.

7.2.2. De l'invention collective à la rédaction

Si de telles voies d'accès détournées vers le conte facilitent le passage à l'écriture, ils ne résoudront pas néanmoins la question de l'accès à l'écriture en sa totalité. Les questions de l'ordre du « Madame, j'ai pas d'idée ; qu'est-ce que vous voulez que j'écrive si j'ai pas d'idée ? Et il faut que ce soit long comment ? » ne trouvent donc pas forcément leurs réponses dans cette stratégie pédagogique autour du conte, ni celle de la question du scripteur : comment les apprenants peuvent-ils se projeter dans la posture de scripteur, eux qui n'ont jamais été que des lecteurs.

Ainsi, leur demander d'écrire un long texte et ce d'une façon strictement personnelle, au moment où ils se sentent incapables de l'accomplir, représente pour eux un vrai défi qui demande de réfléchir autour des processus d'anticipation et de la projection au futur. Dès lors, comment impliquer et inscrire les apprenants dans un tel projet d'écriture ? En quoi le conte peut-il aider l'enseignant à faire écrire les apprenants, alors que nous avons déjà vu qu'il ne s'agit pas d'un genre auquel des étudiants se réfèreraient spontanément ?

Le conte présente un intérêt didactique important, celui d'être strictement modélisé, et cette modélisation est connue par tous les élèves qui ont fréquenté les classes de collège. Mais dans ce projet d'écriture, l'enseignant va guider ses apprenants à un accès plus direct qui consiste à entrer par le sujet et non par le genre.

Si l'on effectue une lecture oralisée de n'importe quel texte de conte, voire même une lecture théâtralisée, ou bien si on fait raconter aux étudiants un conte dans ses différentes versions, cela peut mettre en évidence les points qui semblent problématiques pour les apprenants, c'est-à-dire les ancrages pour l'imagination. Ainsi, tous les apprenants, ou presque, connaissent la plupart des contes dans leurs grandes lignes, au moins nous pouvons dire dans la version de Disney largement diffusée ces années-ci à la télévision et au cinéma. C'est pourquoi ils ne peuvent pas cacher leur surprise dès qu'on leur lit en parallèle la version de PERRAULT et celle de GRIMM et que l'on s'arrête sur des points stratégiques.

Dès l'incipit, l'enseignant peut proposer à ses apprenants un bon axe d'invention collective : comme les univers de PERRAULT et de GRIMM –ainsi que leurs versions- sont assez différents, il ne sera pas difficile de proposer aux élèves l'idée d'une version nouvelle, qui vivrait à notre époque, et qui serait influencée par les modernités et les nouveautés de l'époque. Différents univers envisageables sont proposés par les élèves, sous forme d'un schéma heuristique tracé au tableau, et

en divisant les élèves en groupes, chacun d'entre eux pourrait approfondir un univers, en montrant en quoi il constitue un avatar moderne du conte choisi¹¹⁰.

Ensuite, et à partir de ce cadre moderne dans lequel le conte sera construit, il faut à l'enseignant proposer des pistes pour la situation initiale et le déroulement qui va suivre. Inventer collectivement pourra poser des obstacles, particulièrement celui d'accepter les propositions faites par les autres et de manière suffisamment ouverte pour pouvoir les aborder, mais aussi d'avoir la confiance en soi-même qu'on est capable d'inventer seul. Il est répandu de voir dans un groupe un ou plusieurs élèves attendant patiemment que les autres, ou un seul bien souvent, trouvent l'idée que le groupe va s'approprier : pourquoi pas ? Ce pas peut s'avérer très utile à condition que l'enseignant s'assure qu'ensuite tous travaillent bien sur cette idée avancée.

En proposant par exemple une idée qui se rapproche d'un des contes très connus (une belle-mère méchante, une fille abandonnée, un loup qui rôde dans la forêt, un roi sans héritier etc.) et qui séduira les apprenants, il est toutefois nécessaire à l'enseignant de les accompagner afin de s'assurer que le texte ne se réduira pas à une histoire différente du conte détourné : il est indispensable, à ce stade, de reprendre les principaux axes du conte à innover afin de ne pas déborder de l'objectif essentiel, qui est l'écriture d'un conte et que cela ne se réduise pas à une simple écriture d'un texte narratif. Un temps de retour aux textes est donc nécessaire pour étudier à la fois les invariants et les modifications possibles.

Si la piste émise par certains apprenants permet de réinvestir des éléments de l'actualité, les situations initiales de PERRAULT et de GRIMM montreront rapidement qu'il va falloir réorienter le début du récit capable de pointer le futur texte vers différentes directions. Pour rester dans le cadre fixé du conte choisi, le groupe va devoir reprendre le début du récit et choisir une situation qui, dans le cadre géographique choisi, peut faire intervenir l'élément modificateur et retrouver le rail des événements.

Rien n'empêche que les élèves fassent à ce point-là des recherches qui leur permettent de trouver la situation leur paraissant le mieux convenir à leur projet : plusieurs scénarios y seront possibles. Les discussions et les débats entamés en classe de langue seront donc une bonne occasion pour la pratique de l'oral. Les élèves vont ainsi, collectivement et progressivement, élargir leur éventail

110

Le même projet d'écriture a été réalisé en réalité sur le conte de Cendrillon dans plusieurs classes.

d'alternatives, et le thème choisi, qui aurait pu leur sembler au départ un peu puéril, se révèle alors porteur de problématiques qui forcent les élèves à se montrer rigoureux dans leur approche interculturelle.

Une fois terminé ce stade d'invention collective, rassurant pour les élèves parce qu'il leur donne l'impression première qu'ils ont beaucoup d'idées, ce qui s'avère intéressant en termes d'apprentissage de la rigueur du raisonnement, l'enseignant sera amené à mettre en place des stratégies qui permettent à chaque élève de se mettre à écrire. Même si nous savons bien que le processus de la rédaction joint le temps d'invention et de révision, pour les élèves le temps difficile est celui où il leur faut trouver les phrases et les mots. Comment introduire la séance d'écriture proprement dite?

Une des premières aides que peut proposer l'enseignant est un embrayeur qui aide à dépasser le « trac » des premières lignes. C'est le déclencheur atemporel « Il était une fois... », qui pourrait introduire une récurrence fantastique « La première fois que... », avant de fixer le cadre géographique de l'histoire, et de placer un personnage au milieu des événements. Ce même processus permet en même temps d'installer des temps verbaux, une structure syntaxique simple et des éléments de récit qui favoriseront l'organisation et la cohésion du corps de texte qui commence à se construire petit à petit. Ces caractéristiques, clairement définies au départ de l'histoire, dévoilent un double intérêt pour aider les élèves à jouer un véritable rôle d'embrayeur d'écriture, et de définir des critères de réussite pour leur auto-évaluation.

A partir de ce début, les élèves peuvent commencer à écrire, avant de passer aux péripéties puis à quelques récurrences suivant le modèle « La première fois que... ». L'enseignant cherche, en accompagnant les temps de rédaction en classe, la fidélité à cette trame en interrogeant régulièrement les élèves sur l'adéquation entre leur nouveau récit et les éléments de départ.

Le second pas vise à fixer la longueur du texte en fournissant aux jeunes écrivains des repères précis. En calibrant la quantité de parties matérielles à rédiger, l'enseignant rassure les apprenants au lieu de les agacer en limitant les scripts d'une façon raisonnable. En effet, beaucoup plus d'élèves sont déstabilisés par la longueur d'un texte à écrire que par sa réduction. Plutôt que de fixer l'attention des apprenants sur le nombre de lignes à produire, il sera judicieux de cadrer la partie du récit à rédiger en précisant ce qu'il faut produire : la situation initiale, un élément modificateur et une complication.

Ainsi, à la fin de la séance de rédaction, chaque apprenant scripteur pourra déjà s'auto-évaluer et réviser son texte écrit grâce à une fiche simple et précise, élaborée à la fin de la séance consacrée à l'invention collective. Puis, à la séance suivante, l'enseignant pourra proposer quelques essais de révision et/ou de récapitulation, soit collectifs (s'il en vise un apprentissage), soit individuels (afin de remédier à certaines lacunes ou améliorer quelques structures de la langue). Par exemple, il pourra utiliser différents types de progression dans la construction des péripéties, donnant ainsi des explications théoriques sur le sujet de la progression thématique. Cette étape, qui entre sous le titre de révision, est une étape essentielle et constitutive de la rédaction. Elle peut gêner certains scripteurs ayant le souci de finir vite, mais qui sont plutôt rassurés quand ils découvrent qu'ils ne seront ni évalués ni notés sur le script finalement produit, et qu'ils auront le temps de l'améliorer et de le modifier au fur et à mesure que la séance de rédaction avance.

7.2.3. Choisir des problématiques universelles et actuelles à la fois

Le cadre que nous venons de proposer est essentiellement destiné à aider les élèves les plus faibles et en panne d'imagination en primaire, au collège ou au lycée mais de manière transposable à l'université pour des apprenants de Langue Etrangère. Mais une question pressante à aborder pour s'impliquer dans l'écriture est celle du sens. Cependant, la dimension interculturelle, fixée sur des faits d'actualité, semble souvent riche, parce qu'elle permet aux élèves de réinvestir (à leur surprise) dans une fiction, des compétences informatives et/ou documentaires, qui leur paraissent coller mieux à la réalité. C'est donc une occasion importante pour réinterroger ce terme « fiction » qui, dans l'esprit des adolescents, peut prendre des connotations assez différentes de celle que nous voulons leur faire pratiquer.

Ainsi, en comparant les différentes versions d'un conte choisi, il est possible de dégager en classe de langue un certain nombre d'éléments problématiques qui permettront la compréhension de ce qui se conjugue dans ce conte. Ceux-ci seront le vecteur de comparaisons et de transferts interculturels et par conséquence, de compréhension du monde et de construction de l'identité, comme nous l'avons vu. Quelques exemples de ces questions problématiques jettent la lumière sur le sens du conte choisi, porteur de thèmes qui prennent pleinement leur sens à l'adolescence. Le conte s'inaugure en général sur une réalité qui prend une nouvelle dimension, symbole de sa fréquence : c'est ce qui donne au thème étudié une portée plus ou moins universelle.

Une des clefs qui satisfera certainement les jeunes est celle qui s'arrête sur la question des injustices ou inégalités, parce qu'elle répond aux besoins « humanitaires » qui intéressent les jeunes; elle

inaugure donc une nouvelle piste d'analyse, qui conduira à des thèmes interculturels communs à tous : maltraitance d'un enfant au sein de la famille (comme dans Cendrillon), inégalité de traitement entre filles et garçons dans les différentes parties du monde, inégalité d'accès à l'école, injustices que subissent filles et femmes dans la famille et au travail etc.

Une analyse plus profonde introduira des concepts philosophiques ou même psychiques : le pardon ou la revanche, dépasser la mort d'un proche, libération du passé pour vivre le futur etc. La comparaison des contes permet de discuter en classe les différentes réponses possibles à une injustice ou à une offense, à une moralité ou à une qualité...

D'autres perspectives d'écriture s'offrent à ce niveau-là : à partir d'un récit de conte, l'enseignant demande à chaque élève d'écrire la situation finale telle qu'il la voit. Une recherche sur internet, individuelle ou par groupes, de formes et d'exemples sur le thème du conte étudié peut être effectuée à l'avance. Après, la rédaction de la situation finale sera possible. Une argumentation pourra justifier les choix effectués au niveau de la situation finale pour conférer à l'exercice une dimension un peu particulière. Il est surtout important de permettre aux élèves de sortir des considérations morales préconçues, et de se constituer leur propre point de vue.

Nous nous mettons du côté d'une séquence d'écriture plutôt que d'une lecture-interprétation parce qu'elle nous s'avère plus dynamisante. Beaucoup d'apprenants ont déjà eu l'occasion d'analyser des contes durant leurs classes précédentes, et cet exercice leur permet de ressortir des réticences à étudier de nouveau ce genre à l'adolescence. Le conte conservera un intérêt indiscutable qui aidera les élèves faibles scripteurs à entrer dans une démarche d'écriture organisée.

Partant de ce constat, différentes voies d'accès sont indiquées, afin d'installer dans la classe de langue des stratégies d'écriture qui facilitent la rédaction de chacun, en l'inscrivant dans un processus rédactionnel de groupe, et en ouvrant différentes perspectives civiques, sociales, et morales qui aident chaque élève à mieux se connaître et à comprendre le monde qui l'entoure. Ce travail ne prend pas en compte tous les aspects possibles d'un conte, il les déborde certes et est transférable à n'importe quel conte pour aborder d'autres problématiques. Mais c'est là l'intérêt d'une séquence d'apprentissage de l'écriture : fixer les structures de langue, vérifier les mécanismes du discours, approfondir les problématiques par une mise en pratique ... En d'autres termes, un prolongement et surtout une fixation pour les activités orales. Enfin, c'est parce que l'élève se trouve face à un problème pour écrire son récit qu'il comprendra tel aspect du conte qui lui avait échappé.

7.3. L'exemple d'une expérience en classe de langue

Le conte est considéré comme un outil d'éducation des enfants dans les sociétés de tradition orale : il permet l'apprentissage du code social et de la maîtrise de la parole. Suzanne PLATIEL, ethnolinguiste, fait l'hypothèse que cette méthode peut être transférée dans les écoles. En nous appuyant sur ses travaux, nous évoquerons quelques témoignages d'expériences pédagogiques déjà menées en Guyane et en France sur l'emploi du conte dans l'enseignement de la langue.

Des expériences pédagogiques menées autour de cette hypothèse afin de vérifier son exactitude en France et en Guyane, où l'oralité traditionnelle est encore vivante, prouvent l'efficacité de cette démarche. Les élèves font des progrès dans toutes les disciplines à condition de respecter un certain nombre de règles permettant de retrouver les modes de transmission traditionnelle : d'abord une écoute-plaisir de nombreux contes sans exploitation pédagogique, pour passer ensuite à une invitation à raconter un conte de son choix. Le mécanisme d'appropriation, qui est toujours présent dans la narration de contes, aide l'enfant-élève à se construire en développant son imaginaire, sa créativité, son intelligence. Ces résultats constatés par des praticiens sont soumis à une étude scientifique plus poussée.

Nous trouvons ces expériences comparables avec notre étude en cours, dans la mesure où il s'agit d'améliorer l'appropriation de structures orales et de compétences de communication orale (en langue maternelle mais aussi en langue étrangère) : les enfants guyanais ont été invités à raconter et à travailler le conte aussi bien dans leur langue maternelle qu'en français langue étrangère pendant les séances de français.

7.3.1. Témoignages didactiques

Nicole LAUNEY, enseignante de français en collège en France et en Guyane, a participé à plusieurs expériences pédagogiques pratiques menées autour du conte, tout en se basant sur les recherches, hypothèses et expériences de Suzanne PLATIEL. Après vérification des hypothèses de PLATIEL dans toutes les expériences qu'elle a menées par la suite, LAUNEY est parvenue à expliquer ce qui se passe en Guyane depuis dix ans dans plusieurs dizaines de classes, en tant que praticienne. Elle présente alors les protocoles expérimentaux de ses pratiques pédagogiques et leurs bilans pour terminer par une analyse plus précise du mécanisme d'appropriation dans le passage à l'écrit. L'expérience de Nicole LAUNEY et de Suzanne PLATIEL, appliquée pendant plusieurs années et reposant sur de vrais contacts avec les élèves dans les classes de langue, permet donc de renforcer

notre hypothèse de départ, qui est l'effet très favorisant du conte pour l'apprentissage de l'oral, la favorisation des interactions verbales et la favorisation de l'écrit également.

Nous trouvons cette expérience très riche pour nous parce que notre recherche vise à étudier le recours aux contes avec des étudiants universitaires qui apprennent le FLE, comme c'est le cas des enfants guyanais dans l'expérience de PLATIEL, et parce qu'il s'agit d'un public qui apprend la langue dans des situations de communication plutôt orales, et qui vise à améliorer ses compétences de communication en langue maternelle pour les enfants guyanais et en FLE pour les étudiants libanais. Comme l'apprentissage de FLE ne commence que très tard, 2 ou 3 ans avant le cycle universitaire (et pas toujours), à raison d'une heure par semaine, faisant en total 100 heures pendant l'année, nous trouvons que leur situation ressemble à celle des enfants qui commencent leur parcours scolaire et leur appropriation de la langue et de ses structures.

En Guyane, les enfants écoutent les contes et les racontent à partir de 4 ou de 5 ans, et ils les mémorisent en se les appropriant. L'enfant conteur pourra utiliser son imaginaire et, à travers lui, conserver ses facultés de créativité. Cette appropriation ressemble à celle qui se produit dans une classe de FLE au Liban. En effet, les expériences décrites par PLATIEL et LAUNEY visent à étudier l'influence du conte sur le développement de compétences cognitives, sociales, savoirs-faire (écrire, lire, parler) auprès d'un public d'enfants et en leur langue maternelle. Notre étude qui concerne un public de jeunes adultes disposant déjà d'un certain nombre de compétences (plutôt à l'écrit) et qui suivent des cours en FLE mais qui ne les ont pas encore acquises à l'oral. La question du passage de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral se pose.

7.3.2. La voix d'une ethnolinguiste : les hypothèses de Suzanne PLATIEL

Ethnolinguiste africaniste du CNRS¹¹¹ à partir de 1967, Suzanne PLATIEL a travaillé chez les Sanan au Burkina-Faso, qui est une population de tradition exclusivement orale. PLATIEL y a analysé la langue et a étudié l'organisation socio-économique de cette population, le code social et la méthode éducative qui s'appuie sur l'imitation et la parole en transmission directe en absence d'école et d'écriture.

¹¹¹

Centre National de la Recherche Scientifique.

Dans le cadre de cette recherche, PLATIEL s'est appuyée sur un corpus de plus de trois cents contes recueillis en situation pour étudier la langue, ce qui lui a permis de remarquer le rôle fondamental que jouait le conte dans la formation de l'être social comme de l'individu. Selon PLATIEL, le conte permet de construire « l'être social » grâce aux messages qu'il transmet et aux valeurs et moralités qu'il véhicule. Inconsciemment et dans le plaisir, il transpose aux enfants

« tous les codes de comportement de leur société et, notamment, le sentiment d'appartenance à une communauté et le devoir de respect et de solidarité à l'égard de "l'autre" seul garant et témoin de leur identité et de leur existence en l'absence d'écriture qui permet à l'être humain d'exister hors de sa présence et, même, au-delà de sa vie. » (2010 : 138)

Mais le conte, qui pouvait permettre la formation de « l'être individu » en aidant à mettre en place les structures cognitives essentielles à son développement mental, sert surtout à apprendre la parole et à la maîtriser, en toute priorité dans les sociétés d'oralité. Dans ce type de sociétés orales, on pourrait croire que c'est la parole qui distingue l'homme de toute autre espèce vivante, et c'est aussi la qualité qui distingue un individu d'un autre : maîtriser donc la parole dans une société orale, c'est donc apprendre à accomplir le dessein de devenir un être humain pleinement épanoui (PLATIEL, 1993). PLATIEL cible son étude dans deux directions : la première est l'étude linguistique des contes et l'étude de la meilleure adaptation des types de contes aux tranches d'âge des enfants.

Elle se base surtout dans ses études sur les nécessités et les conditions de l'utilisation du conte dans l'éducation. Dans son étude linguistique, elle montre que la structure syntaxique du conte correspondant soit à une succession de séquences, soit à deux personnages aux comportements inversés face à une situation identique, ce qui permet d'initier l'enfant au classique modèle de thèse, antithèse, synthèse. Donc cette organisation discursive apprend aux enfants –et à tout lecteur de contes- le raisonnement logique synthétique et parfois analytique. L'alternance régulière des divisions "récit" et "dialogue", signalée par la différence du vocabulaire utilisé pour exprimer le temps et l'espace, et renforcée, pour les verbes, par des différences aspecto-temporelles, aide le jeune enfant à fonder la différence entre l'ici, l'ailleurs, le maintenant, l'avant et l'après...

PLATIEL a aussi étudié, sur plusieurs années, le choix des contes en fonction de l'âge de l'enfant et de la façon dont il apprenait à raconter correctement un conte, en respectant sa structure discursive. L'ethnolinguiste a remarqué qu'un enfant pourrait commencer à conter dès l'âge d'environ 4/5 ans, parce qu'il apprend progressivement à écouter en concentrant son attention et son intérêt pour mémoriser les contes entendus, mais c'est une mémorisation de type appropriatif avec l'absence d'un texte écrit. Or, ceci implique obligatoirement la compréhension de la structure syntaxique du

texte en laissant au conteur sa liberté de choix pour élaborer les détails ou bien « la chair de son conte ».

Devant l'augmentation de la violence et des échecs scolaires, touchant plus fortement les classes sociales défavorisées, PLATIEL pensait que cette situation était en grande partie associée au changement radical des outils de communication modernes, ce qui modifiait la relation des individus au temps et à l'espace et généralisait les communications indirectes (radio, téléphone, télévision, internet) au détriment de la communication directe.

Profitant des remarques et des études faites sur la façon dont le conte développait chez les Sanan la sociabilité et les structures mentales des enfants, l'ethnolinguiste émet l'hypothèse que reproduire la même expérience en utilisant le conte en classes de langue pourrait restaurer la maîtrise de la parole en toute liberté et dans le plaisir en neutralisant la violence. Ainsi, en développant la faculté d'écoute et de concentration, de mémorisation appropriative et de la mise en place de structures cognitives mieux adaptées à la compréhension orale des élèves, PLATIEL espérait créer une solidarité de groupe et remédier à l'échec scolaire.

A la lumière de tous ces éléments et des hypothèses qui avaient besoin d'être vérifiées, l'ethnolinguiste est venue dans différentes classes pour raconter des contes sanan et faire « raconter » aux élèves des contes de leur choix pendant une heure hebdomadaire. Cette expérience a été refaite, à Antony de 1984 à 1987, au Collège Anne Frank dans trois classes de sixième, dont celle de Nicole LAUNEY et dans la classe d'enseignement spécialisé, ainsi que pendant deux ans dans les classes du CP au CM2 de l'École primaire du Noyer Doré à Paris, au Lycée Buffon et dans un Collège du 14^e arrondissement de Paris (PLATIEL, 1984). Dans tous les cas, ces expériences ont été un succès.

7.3.3. Voix des enseignants: expériences en Guyane et ailleurs

Afin de vérifier l'hypothèse de S. PLATIEL, plusieurs expériences ont été menées par la suite. En 2000, Nicole LAUNEY est allée en Guyane pour y enseigner, où elle a trouvé des sociétés de tradition orale encore vivantes¹¹². Un grand nombre d'enfants guyanais entendent encore des contes

112

Ces sociétés diverses comprennent entre autres des Amérindiens d'Amazonie et des Noirs Marrons ou Bushinengue, descendants d'esclaves ayant fui des plantations dès leur arrivée d'Afrique et entrés en confrontation avec la société de consommation il y a quelques années à peine : Aluku, Ndjuka, Saramaka. Des Haïtiens et des Brésiliens vivent aussi très nombreux en Guyane. Les Créoles guyanais ont eux aussi une tradition orale encore

chez eux, mais cette tradition orale est encore trop peu étudiée. Cependant, l'échec scolaire y est lourd, les enfants étant majoritairement non francophones et l'écrit n'ayant que peu de sens pour eux. Des expériences inspirées de celle d'Antony, qui se sont basées sur le conte, ont été tentées dans une vingtaine de classes, allant de la maternelle à la sixième du collège et dans des ateliers de volontaires en collège, depuis dix ans.

Le premier pas était de faire écouter, en premier semestre, souvent une trentaine de contes au moins avec des conteurs divers, dits oralement, en dehors de toute exploitation pédagogique: artistes du renouveau du conte, conteurs en langues locales, parents d'élèves. Parfois ce sont les enseignants, ou même spontanément des enfants, qui ont raconté. Ils sont suivis d'une traduction faite par d'autres élèves quand les contes sont racontés dans les langues maternelles des enfants.

En second lieu, les enseignants qui ont tenté l'expérience ont essayé de favoriser la réappropriation des contes par les enfants. Pour y arriver, des projets ont souvent été proposés aux élèves, comme par exemple l'organisation d'une veillée de conte¹¹³ à l'école où les parents et les camarades des enfants étaient invités¹¹⁴.

En arts plastiques, d'autres projets ont été proposés dans le but de réaliser des affiches ou des expositions. Les enseignants ont constaté que les élèves se racontaient l'histoire pendant cette évocation plastique. Enseignant au collège Albert Londres de Saint Laurent, David SITBON, a réalisé en 2006 un autre projet remarquable qui a abouti à un DVD, *Les leçons d'Anansi*, édité par le CRDP¹¹⁵. Dans un atelier hors temps scolaire, des élèves volontaires ont choisi des contes, et se

vivante. Pour plus d'informations, consulter CROUZIER, M.-F., 2007. *Intervenants en langues maternelles en Guyane*. Site du congrès Intaref : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marie-Francoise_CROUZIER_206.pdf, consulté le 8 Novembre 2010.

¹¹³

Dirigée par un conteur, l'association Krakemento organise tous les deux ans, Kamalakuli Mato, un festival international des contes à Saint-Laurent-du-Maroni. Ce rendez-vous propose une réflexion sur le développement du conte dans la région. L'association veut réanimer la parole en contant ainsi en toutes les langues de la Guyane (comme le créole, le bushinengé tongo, le saramaca, le ka liña (langue amérindienne)...) et ambitionne d'impulser une véritable politique culturelle du conte, première littérature de l'humanité.

¹¹⁴

Ces projets d'atelier de pratiques artistiques ou classes à PAC (Projet artistique et culturel) ont été financés par la DRAC (Direction régionale des Affaires culturelles) et l'action culturelle académique et ont fait l'objet de bilans.

¹¹⁵

Centre Régional de Documentation Pédagogique.

sont enregistrés et filmés en train de conter, dans leur langue maternelle (en ndjuka tongo). Ils ont traduit en français, réécrit les contes pour le livret pédagogique et sous-titré le film.

Il y a eu encore d'autres projets plus modestes, où certains élèves ont raconté dans d'autres classes pour leurs pairs. Enseignante référente du Réseau Ambition Réussite du collège Kapel à Cayenne, Sylvie ABBÉ invite régulièrement depuis 2007 les élèves de sa classe à raconter des contes dans une classe différente de la leur. En 2009, des volontaires de plusieurs classes de CM2 ont raconté dans des classes de CE2, CP et Grande Section. Les classes des deux écoles du projet se sont rencontrées pour échanger entre elles des contes de leur choix. La même année, des élèves de Grande Section de maternelle Edmé Courat à Macouria sont allés raconter dans d'autres classes de l'école. Cette pratique se développe en Guyane, à la suite de stages DAFOR (Délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale). En donnant surtout aux élèves la liberté de participer ou non, et de choisir le conte qu'ils aiment raconter, tout était favorable pour la réussite de ces projets pédagogiques où la liberté du choix est indispensable et joue le rôle le plus important. L'enthousiasme des élèves qui y ont participé témoigne de la réussite du projet, qui était jusqu'à lors loin de toute évaluation chiffrée des productions sur le conte. Le seul enseignant qui a noté les contes produits par ses élèves à l'écrit en a perdu quelques-uns qui, par peur de l'évaluation, n'ont pas voulu continuer l'expérience ; en dehors du projet, les progrès des élèves ont été évalués avec les outils classiques.

Plusieurs constats ont été tirés à des stades divers de ces expériences dont les trois premiers sont bien attestés. D'abord, l'écoute concentrée des élèves a été favorisée et le calme s'est installé dans la classe. C'est le tout premier effet, qui a pu être observé dans toutes les classes. En effet, les élèves ont développé leur capacité de mémorisation en adoptant un modèle différent lié à l'appropriation et non au « par cœur ». Beaucoup avaient cette compétence cachée puisqu'ils entendaient encore des contes chez eux et qu'ils se sont autorisés à les dire. Les élèves qui étaient déterminés à agir chacun à son gré avant le projet, ont constitué un groupe-classe homogène qui s'est initié à l'écoute de l'autre, ce qui consolide le concept de la reconnaissance de chaque individu en tant qu'être humain. La violence et l'agressivité ont disparu ; le calme a permis à chacun des élèves de montrer qu'il avait quelque chose qu'il pouvait transmettre ou donner aux autres¹¹⁶ : cette

116

L'un des élèves a exprimé explicitement son propre point de vue en affirmant qu'il peut donner aux autres « du bonheur ».

attitude coopérative a modifié leur comportement considérablement en consolidant la confiance entre eux et en donnant de l'aide surtout à ceux qui sont le plus en difficulté.

Un nombre considérable d'élèves ont développé leurs compétences langagières en améliorant leur maîtrise du vocabulaire et de la phrase : acquisition du langage d'évocation et, oralement, la grammaire du texte, c'est à dire la maîtrise des référents, de la conjugaison et de l'emploi des temps ; prise de conscience de la différence entre récit et dialogue. Les non francophones ont eu du progrès en français. D'autres, plus nombreux ont progressé en compréhension et ont appris à raisonner. Toutes les compétences, qui faisaient gravement défaut aux élèves avant l'expérience, ont été acquises à l'oral grâce au processus d'appropriation (FAYOL, 2003). Ce qui est reçu oralement dans un conte ne peut être reproduit que s'il y a eu appropriation et c'est ce processus qui aide l'enfant à se construire.

7.4. Vers un processus d'appropriation des compétences à l'écrit

L'étude menée par Nicole LAUNEY et Suzanne PLATIEL (2010) sur le processus d'appropriation comporte une analyse linguistique fine sur les débuts d'un même conte raconté par quatre élèves différents et consignés par écrit. Nous allons reproduire ces versions, quatre versions du même récit amérindien Palikur entendues une seule fois par des élèves de sixième au collège Contout en 2002¹¹⁷.

Les textes analysés sont recueillis en fin d'année et ont été écrits après une veillée « contes » réalisée fin avril : les élèves ont demandé à continuer le projet et ont proposé eux-mêmes d'écrire pour faire un petit livre. Aucune correction n'a été effectuée sur ces textes, autre que la ponctuation et l'orthographe.

« Texte 1 : Ce jour là Lipson¹¹⁸ alla chasser dans la forêt. Pendant sa chasse il vit un corbeau. Il alla voir l'oiseau de près. C'est là qu'il prit son fusil et tira sur l'oiseau qui tomba sur le sol. Il prit l'oiseau. C'est là que deux corbeaux à deux têtes se posèrent sur le sol et lui dirent : « Pourquoi as tu tué notre beau-frère ? »

¹¹⁷

FORTINO, M., *Makawem : Le roi des corbeaux à deux têtes*. Cayenne : CRDP de Guyane, 2005.

¹¹⁸

Ce prénom a été donné collectivement par la classe à la suite d'une demande de la conteuse venue dans la classe ; dans la version originale il n'y en a pas.

« Texte 2 : Il était une fois un jeune chasseur qui s'appelait Lipson. Un jour Lipson alla chasser. Sur son chemin, il vit un cochon-bois. Lorsqu'il allait tirer, la bête s'enfuit ; il allait à sa poursuite quand il vit trois grands corbeaux qui étaient en train de manger et il vit un autre corbeau qui avait deux têtes. Alors il se souvint que le chamane du village lui avait dit qu'un corbeau à deux têtes s'appelait Makawem, et que s'il le voyait, il fallait le tuer car s'il prenait l'une de ses têtes et qu'il la mangeait il aurait de la force, du courage et il pourrait voir tout ce qu'il aimait voir. Alors Lipson prit son arc et il tua le corbeau à deux têtes. Puis trois corbeaux arrivèrent et dirent : « Pourquoi as tu tué notre beau-frère ? »

« Texte 3 : Il était nommé Lipson, un très grand chasseur, le jaguar était son rival. Un jour il était allé chasser mais il ne connaissait pas ce qu'il allait chasser. Par hasard il vit une drôle de bête à deux têtes. Alors il prit son arc et sa flèche. Mais par malheur il marcha sur une branche sèche et l'oiseau à deux têtes s'envola. Le lendemain matin il alla encore chasser. L'oiseau à deux têtes était revenu au même endroit ; il était venu avec ses beaux-frères, il en avait trois. Mais ils ne se doutaient pas qu'un grand chasseur était dans les parages. Le chasseur s'approchait de lui de temps en temps. Sa flèche et son arc étaient déjà prêts alors il tira et tua le corbeau à deux têtes. Quand il allait le ramasser, les trois beaux-frères du corbeau prirent peur et dirent au chasseur : « Tu as tué notre beau-frère. »

« Texte 4 : Il y avait un jour un homme qui était un très grand chasseur. Un jour qu'avec son arc et ses flèches il était allé faire la chasse, il leva sa tête et, droit devant lui, en ouvrant grand les yeux il vit un corbeau à deux têtes. Il comptait le tuer parce qu'un corbeau à deux têtes est un être prodigieux et que les cerveaux de ce type d'être portent chance. Le chasseur s'approchait de lui de temps en temps. Sa flèche et son arc étaient déjà prêts alors il tira et tua le corbeau à deux têtes.

L'analyse de ces quatre versions a montré d'abord que tous les élèves ont respecté l'ordre de succession des événements, ce que LAUNEY et PLATIEL ont nommé la « *colonne vertébrale* » (LAUNEY, PLATIEL, 2010), mais qu'ils ont joué avec « *la chair* » : deux sur quatre ont mentionné la raison pour laquelle le chasseur souhaite tuer ce corbeau, raison qui n'influence pas le déroulement du récit. Un seul parle de la branche qui l'empêche de réaliser son désir de le tuer la première fois, l'obligeant à revenir une seconde fois, ce qui est bien dans le récit originel. Le premier récit n'a du reste aucune « *chair* » et se limite à la « *colonne vertébrale* » : mais en fait c'est cette présence de « *chair* » qui révèle les bons conteurs.

En analysant l'enchaînement logique, on voit que dans le premier texte, celui de l'auteur moins expert, le connecteur temporel « c'est là que » est utilisé deux fois ce qui souligne la maladresse des enchaînements. Les textes 2 et 3 utilisent également les connecteurs temporels mais en les

diversifiant : « un jour », « lorsque », « quand », « au moment où ». Ils utilisent aussi d'autres connecteurs comme « mais », « car », « et ». L'absence de connecteurs dans le texte 4 démontre la maîtrise des enchaînements logiques par juxtaposition. Il y a un seul « alors » dans les textes 3 et 4 contre deux dans le texte 2 et ce mot signale l'hésitation du conteur.

Dans ces quatre textes, l'analyse de LAUNEY et de PLATIEL décèlent l'appropriation révélée par la richesse du vocabulaire et le recours à des expressions personnelles originales et créatrices chez ces enfants de douze ans, avec de vraies trouvailles : « le jaguar était son rival », « droit devant lui, en ouvrant bien les yeux ». Leur créativité se marque aussi dans la capacité qu'ils ont d'évoquer un univers imaginaire avec de multiples images : la branche qui casse, le cochon-bois qui s'enfuit, l'arc prêt avec la flèche.

A noter également la maîtrise certaine de l'emploi des temps du récit (passé simple/imparfait), la distinction des paroles par l'emploi des temps (passé composé) et la maîtrise du discours indirect dans le texte 2, avec une phrase complexe. Or ces élèves faisaient partie d'une classe de sixième en grande difficulté¹¹⁹ en début d'année, ayant un comportement très violent, et qui avaient deux heures de soutien en français au cours desquelles a été proposé ce projet conte.

Pratiquement tous les élèves qui ont participé à de telles expériences en France et en Guyane ont progressé à l'école, du point de vue comportement et disciplines. De nombreux élèves sont passés facilement à la lecture-écriture bien que l'oral ne donne jamais les mécanismes de base de la lecture, à savoir le code graphique de la syllabe ni le code de l'écrit, notamment l'orthographe. C'est bien cette maîtrise du récit oral qui leur a permis d'accéder à la compréhension indispensable pour être un lecteur compétent¹²⁰.

Les expériences de PLATIEL et de LAUNEY, très encourageantes dans la pédagogie du conte, font espérer la réussite du conte dans l'amélioration du niveau de la communication orale et le passage à l'écrit transposables en contexte universitaires.

119

Alors que les résultats moyens tournent autour de 75% de réussite au niveau national, les résultats aux évaluations de sixième en français n'y atteignaient pas 40%, ce qui correspond aux chiffres habituels en Guyane.

120

FAYOL, M. Site bien lire : <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-lire.asp> [consulté le 8 novembre 2010].

Conclusion

Nous retenons de nos différentes observations sur les productions littéraires comme sur les expériences pédagogiques auprès d'élèves, l'idée-force que le conte peut ouvrir la voie de l'échange comme celui de la production écrite en contexte d'apprentissage du FLE et qu'une culture du conte gagne à être constituée pour nos étudiants en leur montrant son attractivité..

Pour parvenir à utiliser et valoriser l'extraordinaire potentiel du conte, il faut ménager le temps de la lecture, de l'écoute et de l'observation en rendant sensibles les apprenants à la dynamique des transformations et à la dimension culturelle et interculturelle que leur révèle le voyage à travers les textes et les versions, le temps et l'espace.

Il faut également encourager les passages de l'oral à l'écrit (par la dramatisation du conte par exemple, par les discussions sur les versions) particulièrement en interaction, le passage de l'écrit à l'oral quand il s'agit de lire et de raconter et de l'oral à l'écrit, pour recueillir des contes dits, pour garder une trace, pour croiser des versions et aussi pour analyser les productions en encourageant la réflexivité.

CHAPITRE 8

Le déroulement de l'enquête : deux tentatives

8.1. L'enquête

La description de l'enquête que nous avons menée permet de relever trois grands moments :

- 1- Une première série de questions qui s'adressent aux étudiants (niveau A2.1 et A2.2 du CECR, dans différentes spécialités) et qui vise à éclaircir leur background culturel et linguistique : ce sont des questions indépendantes de l'enquête mais relatives à la connaissance de l'enquête en général : âge, origine, région, religion, nombre d'heures suivies, séjours linguistiques dans des pays francophones.
- 2- Une deuxième série de questions qui portent sur l'activité travaillée en classe de langue (écoute d'un conte oriental oral et vérification de la bonne réception du texte) : expression-problématique dans le texte, réaction du personnage principal etc.

- 3- Enfin, une troisième série de questions qui portent sur les opinions et impressions des étudiants et leurs préférences en matière de supports pédagogiques utilisés en classe de langue : choix entre conte et poème comme support pédagogique, entre conte et chanson, impressions après cette activité etc.

8.2. Préparation à l'enquête

Suite au courrier adressé à la direction de la faculté des lettres de l'Université Islamique du Liban à Khaldé et à Tyr, nous avons eu la permission d'effectuer le stage d'observation de classe pour une durée d'une semaine dans chacun des deux établissements. Cependant, nous n'avons malheureusement pas eu la possibilité d'intervenir directement dans le déroulement des séances dans les salles de cours mais il nous a été autorisé d'assister aux cours et d'enregistrer le déroulement de certaines séquences pédagogiques, avec la possibilité de donner des remarques à l'enseignante à tout moment de la séance. Et comme l'entretien implique une interaction en face à face entre l'enquêteur et l'informateur, nous avons demandé à deux collègues d'organiser un entretien semi-directif avec les apprenants en suivant les consignes ci-dessous :

- 1- Former des sous-groupes de 4 à 5 personnes (5 maximum) hétérogènes, c'est-à-dire « fort », « moyen » et « faible » dans chaque groupe ;
- 2- Insister sur la participation de TOUS les membres du groupe ;
- 3- Relancer la discussion en posant des questions pertinentes en fonction des réponses fournies.

8.3. La première enquête

8.3.1. Cadre spatio-temporel et conditions des enregistrements

Nous avons effectué une seule journée d'observation de classe à la section de Khaldé, avant d'effectuer les enregistrements oraux pendant deux journées à l'Université Islamique du Liban, section de Tyr. Nous avons commencé la première journée à Khaldé où nous avons assisté à la première séance de cours, entretenue par une collègue comme convenu, et sans la moindre intervention de notre part pendant la séance. Ce n'est qu'après la fin de cette première séance que nous avons discuté avec notre collègue autour du déroulement de la séance pédagogique.

Cependant, l'arrivée d'une tempête imprévisible le jour même et la situation de l'université juste au bord de la mer ont gêné l'enregistrement des interactions verbales dans les salles de cours, ce qui a influencé la qualité des enregistrements oraux. Nous avons donc décidé de ne pas tenir compte des

enregistrements de ce premier groupe et de changer de lieu. Nous nous sommes dirigée à Tyr pour voir si les enregistrements étaient possibles. Les conditions météorologiques étaient déjà meilleures à la section de Tyr où nous avons effectué les enregistrements des séances pédagogiques prévues à raison de deux séances par jour, pendant deux journées.

8.3.2. Déroulement des séances

Il s'agissait de faire écouter un conte oral court enregistré dans un état excellent sur CD et de lancer par suite une discussion entre les étudiants. Les échanges verbaux ont été enregistrés en utilisant trois magnétophones différents afin de nous assurer de la bonne qualité des enregistrements pour faciliter le travail de transcription et d'analyse ultérieur.

L'enquête se déroulait donc en trois étapes.

Première étape : Nous avons proposé d'abord de sensibiliser les étudiants au genre mis en question (le conte) ainsi qu'au conte arabe dont les contes de Ch'hâ/Djeha/Nasruddine constituent un exemple typique. Ensuite, il s'agissait de leur faire écouter un conte oriental arabe court de Nasruddine (personnage très comique qui joue le rôle d'héros dans un nombre important de contes orientaux et qui est bien connu par tous les Libanais ainsi que par un grand nombre d'Arabes et d'Orientaux) conté par une conteuse et enregistré sur un CD (et une cassette) avant de demander aux étudiants de prendre des notes de lecture.

Deuxième étape : Elle vise à déclencher les interactions verbales des étudiants en réponse aux activités de classe proposées par leur enseignante et de les enregistrer.

Troisième étape : La troisième partie comporte un questionnaire distribué aux étudiants et portant sur trois axes :

- 1- Renseignements sur les étudiants eux-mêmes ;
- 2- Questions portant sur le conte écouté ;
- 3- Questions portant sur le conte en général comme support pédagogique.

Nous étions présente pour noter tout ce qui s'est déroulé dans la salle de cours et nous avons eu à tout moment la possibilité de parler en aparté à l'enseignante afin de lui donner des conseils et/ou cibler certaines questions.

8.3.3. Transcription du conte « *Ch'hâ garde la porte* » et les activités orales

Voici la transcription du conte d'une durée de deux minutes et demie et qui a servi de support pendant ces séances.

La mère et la sœur de Ch'hâ se rendaient ce soir-là à une grande fête. Elles se vêtirent somptueusement et tout en se maquillant, la mère fit des recommandations à son fils : « Nous allons être absentes plusieurs heures. Prends bien garde de voleurs ! Ne laisse entrer personne ! Les voleurs courent les rues. Garde bien la porte de la maison et nous te rapporterons de une friandise en récompense ». Sur le pas de la porte, la mère répéta : « Garde bien la porte Ch'hâ » et s'en fut.

Une fois seul, Ch'hâ cria : « La porte, c'est bien joli. Pendant qu'elles vont danser et se gaver de loukoum et de pâtes d'amande. Et moi, je dois rester ici comme un imbécile pour garder une porte. Par Allah ! Ce n'est pas juste ! » Quand tout à coup, il sauta de joie. Il venait d'avoir une idée étonnante. Plutôt que de garder la porte ici tout seul, il pouvait très bien la garder ailleurs, là où on s'amuse. Il décrocha la porte, la mit sur son dos et alla rejoindre sa mère et sa sœur. Quelle ne fut pas leur stupeur quand elles le virent ! « Malheureux, hurla la mère, tu as laissé la maison avec tout ce que nous possédons. Tout doit être volé à cette heure ». Ch'hâ, stupéfait devant cette colère : « Mais, tu m'avais dit de garder la porte. Eh bien, j'ai fait mieux que de la garder. Je l'ai apportée avec moi ! »

Nous énonçons dans ce qui suit les activités orales qui ont été effectuées pendant les séances et qui étaient toutes les mêmes pour les quatre séances. Il s'agit en effet de huit activités :

1. Qui est le personnage principal de ce conte?

2. Choisissez la bonne réponse :

a- La mère et sa fille se rendaient :

- à la campagne ; à une fête ; à un mariage ; au marché.

b- La mère demande à son fils de :

- l'accompagner ; sortir avec son ami ; rester à la maison ; rendre visite à sa tante.

3. Entourez la phrase que vous avez entendue :

- Nous allons être absentes plusieurs jours.
- Les voleurs courent les rues.

- Ne laisse entrer personne.
- Garde bien la porte.

4. Dans chacune de ces phrases, corrigez le mot qui n'est pas utilisé dans le conte.

- Par Dieu, ce n'est pas juste.
- Il sauta de peur.
- Il cassa la porte.
- Quelle ne fut pas leur joie quand elles le virent !

5. Dites quel est le sens de l'expression « garder la porte » dans le texte écouté.

- Rester près de la porte.
- Ne pas laisser voler la maison.
- Avoir la maison avec soi.
- Ne pas laisser voler la porte.

6. Dans quel sens Ch'hâ a-t-il compris cette expression ?

7. Qu'arrive t-il à la fin du conte ?

8. Aimerez-vous travailler sur un conte similaire ? Pourquoi ?

A la fin des deux premières étapes de l'enquête qui sont la sensibilisation et les activités orales sur le conte, nous sommes passée à la troisième étape, l'administration du questionnaire. L'enseignante a expliqué brièvement aux étudiants qu'il faut remplir un questionnaire anonyme non obligatoire de 28 questions, et qu'il ne servira qu'à l'étude en cours qui porte sur le conte.

8.4. Le questionnaire

Un des outils importants de l'enquête, le questionnaire, selon MUCCHIELLI, « *ne doit pas être considéré comme une liste de questions* »¹²¹. Il existe plusieurs types de questionnaires : nous distinguons d'abord les questionnaires d'administration directe et les questionnaires

¹²¹

Cité par JAVEAU, Claude, *op. cit.*, p. 2.

d'administration indirecte. Le questionnaire d'administration directe est celui où l'enquêté note lui-même ses réponses sur le questionnaire. L'enquêteur peut (ou pas) être présent. Le questionnaire d'administration indirecte est celui où l'enquêteur note les réponses de l'enquêté. La présence de l'enquêteur s'avère indispensable dans ce cas comme c'est à lui de noter les réponses du sujet enquêté au questionnaire. Nous avons en effet utilisé le premier type de questionnaire et ce sont les étudiants qui ont noté eux-mêmes leurs réponses.

8.4.1. Choix de l'échantillon

L'échantillon regroupe l'ensemble des personnes qui feront partie de l'enquête, les personnes à interroger et qui font partie d'une population beaucoup plus large. Les personnes qui constitueront l'échantillon et qui feront partie de l'enquête devraient donc être choisies selon les critères qui seront étudiées dans l'enquête. Les individus faisant partie de l'échantillon doivent être volontaires et totalement disponibles pour réaliser l'enquête au moment où l'on précise : rien ne doit être contraint à leur participation volontaire aux démarches de l'enquête et à son bon déroulement. Ils ne peuvent s'y contrarier en aucun moyen et doivent rester coopératifs le long du déroulement de l'enquête. Ce sont les principes fondamentaux que nous avons suivis et respectés en choisissant notre groupe de personnes pour toutes les enquêtes réalisées ainsi que pour le questionnaire. Nous avons surtout respecté leur désir d'anonymat et nous n'avons pas noté leurs prénoms dans les transcriptions écrites des enregistrements.

8.4.2. L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire est un projet important et qui demande la plus grande attention et le plus grand soin.

La première étape consiste à rassembler toutes les questions que l'on aimerait poser par l'intermédiaire du questionnaire afin de réaliser les objectifs définis et fixés par les hypothèses de travail et les besoins spécifiques de l'enquête. Il faut aussi veiller à respecter l'ordre dans l'énonciation des questions ; déterminer les différentes séries de questions à but précis, le type de questions (explicite ou implicite) etc.

Nous citons dans ce qui suit les différents types de questions figurant dans notre questionnaire et nous essaierons de préciser le but et les raisons du choix de chacun d'elles.

8.4.2.1. Types de questions

- a- Questions fermées : Dans ce type de questions, les réponses sont fixées à l'avance, et le répondant doit obligatoirement choisir une des réponses proposées parmi l'éventail présenté par le rédacteur du questionnaire. C'est l'outil le plus simple qui permet de vérifier l'approbation ou la désapprobation d'une opinion donnée, ou de la position de la personne sur une gamme de jugements et c'est le type de questions que nous avons privilégié. Cette façon de recueillir les données donne lieu à un dépouillement et une analyse statistique.
- b- Questions ouvertes : Ce sont des questions où la réponse n'est pas configurée à l'avance, et l'interrogé est donc libre de s'exprimer comme il veut. Normalement, ces questions sont suivies d'un emplacement suffisant pour l'écriture de la réponse de la personne interrogée.
- c- Questions semi-ouvertes : Elles sont aussi appelées questions « semi-fermées ». Dans ce type de questions, les principales réponses possibles sont prévues et sont donc énoncées comme dans les questions fermées, mais il y a aussi possibilité d'ajouter des réponses libres comme dans les questions ouvertes.

Généralement, les questions ouvertes sont placées après les questions fermées et les questions semi-fermées. Les avantages de ce type de questions sont nombreux : convenablement formulées, elles permettent la réception de bonnes informations sur n'importe quel sujet.

Chaque fois qu'une question ouverte pourra être remplacée par une ou plusieurs questions fermées, il ne faut pas résister à la tentation : c'est ce que nous avons fait en préférant des questions fermées, plus aptes à être étudiées et analysées après. Cependant, comme nous ne pouvons pas nous passer complètement des questions ouvertes et que celles-ci sont indispensables au questionnaire, nous avons opté pour des questions majoritairement fermées avec quelques questions ouvertes.

8.4.2.2. Forme du questionnaire

Il est important de soigner la forme du questionnaire afin qu'il puisse remplir le rôle pour lequel il a été mis en place, à savoir la simplification des questions et la cohérence maximale du contenu. Et comme le questionnaire vise avant tout à élucider les hypothèses, il a fallu veiller à ce qu'une bonne présentation formelle facilite le recueil des données et leur dépouillement dans les étapes ultérieures.

Après le choix des questions, nous avons procédé à la rédaction et la mise en forme du questionnaire. Le premier contact et la première perception du questionnaire sont visuels d'où l'importance de la forme et nous n'insisterons pas trop sur cet aspect sans doute indispensable.

Nous avons essayé autant que possible d'utiliser des phrases simples, courtes, claires et bien précises afin d'éviter toute réaction de refus, de rejet ou d'irritation des participants à l'enquête.

8.4.3. Prétest

Le prétest a un objectif principal d'évaluer l'efficacité et l'utilité du questionnaire « primaire » afin de s'assurer de sa réussite et de son adéquation à la population qui participe au projet. Le questionnaire est ainsi testé sous sa forme avant-finale afin d'étudier les points faibles qui peuvent empêcher le bon déroulement du projet et sa réussite. Nous testons à ce stade la facilité de compréhension, d'interprétation ainsi que le degré d'acceptabilité. C'est pourquoi, cette étape s'avère absolument indispensable et il ne faut pas la négliger, parce qu'elle influence toute la démarche de l'enquête.

Ainsi, le questionnaire est soumis à un nombre réduit d'individus présentant les caractéristiques ou les conditions nécessaires à l'enquête. Au cours du prétest, les enquêteurs doivent vérifier si les termes utilisés dans le questionnaire sont suffisamment clairs et compréhensibles, et la moindre difficulté doit entraîner une correction. Le principal objectif de cette étape est de s'assurer du bon déroulement de cette activité avec les futurs participants et de vérifier l'efficacité et l'accessibilité du questionnaire par l'ensemble des personnes interrogées.

Effectivement, nous nous sommes servis du prétest en faisant passer le questionnaire une première fois à un groupe de 10 personnes qui ont tous été surpris de le voir en arabe. Ils nous avaient donc proposé de le faire circuler en français comme le contenu était accessible pour eux. Ils ont aussi proposé d'y consacrer 15 minutes à la place de 30 minutes, comme les questions étaient à leur avis relativement faciles, simples et bien claires. Les participants nous ont proposé aussi, lors de la discussion à la fin de cet exercice, de ne pas faire circuler le questionnaire par voie électronique, c.à.d. via le mail, parce qu'ils trouvaient plus aisé de le remplir en version papier, ce que nous avons choisi de faire en fin de compte.

8.4.4. Mise à l'épreuve

Les questions sont axées sur l'expérience pédagogique elle-même et sur les avis personnels des étudiants qui font partie de cette expérience. L'entretien a pour objectif de faire verbaliser les

remarques métacognitives mises en jeu au cours du processus de leur apprentissage du français. Nous pensons que les étudiants sont capables d'évaluer cette expérience pédagogique et de parler de la valeur du support utilisé pour eux en tant que locuteurs libanais et orientaux.

Les réponses aux questionnaires sont recueillies et présentées dans la partie suivante sous forme de chartes et/ou graphes montrant les résultats statistiques. Nous avons eu quarante participants aux questionnaires, un effectif plus élevé que ceux qui ont participé aux séances pédagogiques, parce que certains étudiants y ont assisté sans participer, mais ils ont manifesté leur désir de remplir le questionnaire, ce que nous avons respecté.

Nous venons de présenter ci-dessus toutes les étapes nécessaires pour l'élaboration d'un questionnaire susceptible de nous fournir d'amples informations sur le conte et son importance quant à son utilisation en classe de FLE. A partir des réponses recueillies aux questions sur leur préférence de supports pédagogiques, par l'intermédiaire du questionnaire rempli par 40 étudiants libanais, nous avons pu quand même nous construire une idée sur l'importance du conte et sa favorisation par les étudiants aux dépens d'autres supports (chanson, poème).

Toutefois, le questionnaire reste un outil insuffisant s'il est employé seul pour étudier l'utilité du recours au conte en tant qu'outil pédagogique. C'est pourquoi nous avons complété notre enquête en préparant deux autres enquêtes orales : la première nous a fourni du matériel linguistique à analyser et la deuxième nous a servi pour l'étude des représentations sociales du conte. Les chapitres suivants éclairciront davantage la valeur du conte pour des étudiants libanais et les représentations sociales que se font ces étudiants du conte en comparaison avec des étudiants français similaires.

8.5. La deuxième enquête

Nous avons effectué la deuxième enquête quelques mois après la première parce que nous avons trouvé que le comportement directif de l'enseignante pendant les séances pédagogiques prévues a empêché les étudiants de s'exprimer spontanément, et les interactions verbales des étudiants ont été orientées par les échanges verbaux de l'enseignante.

Le corpus des enregistrements recueillis dans la première enquête ne nous a donc pas servi dans l'analyse de quelques aspects grammaticaux flagrants dans les interactions verbales des étudiants mais il nous a aidée à avoir une idée plus claire sur la façon de laquelle les séances pédagogiques de la deuxième enquête devaient se dérouler.

La deuxième enquête a été effectuée dans les deux sections de l'Université Islamique du Liban, celle de Tyr et celle de Khaldé. Il s'agit toujours de groupes d'étudiants de différentes spécialités (génie, arts, gestion) qui ont le niveau linguistique A2 (1 et 2). Nous avons choisi deux groupes différents dans la section de Tyr avec une séance pédagogique sur le conte par groupe, et un seul groupe à Khaldé avec qui nous avons entretenu deux séances pédagogiques dont l'une porte sur le conte décrit ci-dessus et l'autre sur un autre support pédagogique qui est l'article de presse. La raison pour laquelle nous avons travaillé l'article de presse en quatrième séance avec le troisième groupe est le fait de pouvoir comparer avec un support pédagogique les interactions verbales et les échanges de chaque groupe. Il nous a servi de référence afin de nous aider à comparer les résultats et à analyser l'effet du conte comme support pédagogique en classe de FLE.

L'enseignante a suivi nos consignes et a essayé d'intervenir le moins possible afin de permettre aux étudiants de s'exprimer le plus spontanément possible. Ses interventions se limitaient à la réception des réponses, des signaux d'écoute et d'encouragement à poursuivre. Cette fois, l'analyse et l'interprétation des résultats étaient plus faciles à accomplir vu que les échanges étaient plus en conformité avec l'objectif de l'enquête.

8.6. Les enregistrements des interactions verbales : étude des transcriptions et analyse grammaticale du matériau

Dans cette partie, nous analysons les échanges verbaux, enregistrés et transcrits lors de quatre séances pédagogiques dont les trois premières portent sur le conte et la quatrième sur un article de presse. Le troisième groupe a participé à deux séances, l'une sur le conte et l'autre sur l'article de presse. Il nous a servi de groupe témoin ainsi que de référence afin de nous fournir un repère pour comparer les résultats obtenus par l'analyse des échanges verbaux.

8.6.1. Premières remarques et constatations autour de l'analyse

Une première remarque s'impose avant d'aborder le contenu linguistique et grammatical des échanges verbaux qui ont eu lieu. Dans les trois cas où le conte a été utilisé, le début des interactions a été marqué par des rires. En effet, il s'agit d'un conte comique dont le héros est un personnage très drôle de la littérature arabe, à savoir le personnage de Ch'hâ, Jeha ou aussi connu sous le prénom de Nasruddine.

Les étudiants ne connaissaient pas le conte en langue maternelle, c'est ce qu'ils nous ont affirmé à la fin de cette enquête mais ils connaissaient déjà le personnage de Jeha largement répandu comme

personnage de fou-sage de la littérature populaire du Moyen-Orient et du Maghreb. Ainsi, même si les étudiants ne connaissaient pas le conte en langue maternelle, ce qui est obligatoirement voulu pour la réussite de cette enquête, du moins ils avaient une idée sur le personnage et ils s'attendaient à un conte qui fait rire.

En effet, favoriser le bien-être des étudiants par le rire, c'est aussi les aider, s'ils sont angoissés, à vaincre leur stress de s'exprimer dans une langue étrangère et où ils n'ont plus de repères. Il est significatif, nous semble-t-il, que la majorité des étudiants qui ont des difficultés à s'exprimer devant les autres en langue étrangère, recherche presque systématiquement un instant de rire avant de s'exprimer. D'ailleurs Edouard BAER dit : « *Le rire, c'est une des seules façons, quand on est dépassé intellectuellement par quelqu'un, d'arriver à communiquer avec lui.* »¹²²

Les rires qui sont survenus lors des échanges peuvent donc aller dans ce sens. Mais ils ne sont pas que cela. En effet, le rire est un phénomène paraverbal par excellence : il est défini par l'émission de sons vocaux qui peuvent être extrêmement variés, mais qui sont généralement identifiables au sein d'une communauté dans leurs diverses valeurs et leurs différents usages (comme en témoignent les expressions idiomatiques telles que : « rire jaune », « rire aux éclats », « rire sous cape », etc.).

Le rôle du rire dans l'interaction a été étudié par plusieurs chercheurs (GLENN, 1989 : 129-131 ; ATTARDO, 1994 : 307). Il peut avoir de nombreuses fonctions, dont certaines sont des fonctions linguistiques:

- Il marque sûrement la réception réussie de l'énonciation humoristique, mais selon des modalités très subtiles. C'est une réaction en partie contrôlée, parce qu'il existe une palette de rires allant du fou-rire automatique au rire forcé. « *Il convient de remarquer qu'un signal de réception (rire, plaisanterie en retour) est indispensable pour la réussite de l'interaction* » (LAROCHE-BOUVY, 1991, 99).
- Certains véhiculent même l'idée que le locuteur initierait le rire du récepteur en l'ébauchant à la fin de sa propre énonciation comme un signal appelant une réponse de l'auditoire (JEFFERSON, 1979 cité in ATTARDO, 1994 : 308). C'est le cas par exemple des rires artificiels dans les émissions TV

122

BAER E., *Extrait De Studio magazine – 04- 2005*. Cité sur le site électronique <http://mosalyo.wordpress.com/2007/09/01/l%E2%80%99importance-de-la-communication-et-du-rire/> consulté le 20 avril 2012.

(dimension psycho-sociale : entendre rire fait rire, et suffit à définir ce qui se passe comme comique). Et voir le rire solitaire de celui qui s'essaie à plaisanter devant un auditoire glacé.

- Le rire occupe donc un rôle régulateur (feed-back) dans l'interaction humoristique, spontanée ou professionnelle :

« Audience laughter, or the lack of it, frequently serves to direct the comedian to remarks that either are critical of himself or, more likely, of the audience as well as new topics likely to produce laughter » (POLLIO & SWANSON, 1995 : 6).

- Le rire pourrait même se mêler à l'articulation de l'énoncé humoristique, comme un signal intentionnel (“ within speech laughter ”, JEFFERSON, 1979 in ATTARDO, 1994 : 308) ou involontaire.

Ainsi, les échanges verbaux dans les trois groupes commencent par l'expression « *vous riez donc vous avez compris quelque chose/le conte.* » suivie par la question « *De quoi il s'agit ?* ». Témoignant d'une réception réussie du document sonore, la question « de quoi il s'agit » s'avère normale parce qu'elle vient en réponse aux rires du début. Cette tactique permet aux apprenants de se débarrasser de toute timidité ou peur et vient les encourager à échanger autour du conte dans une ambiance détendue et relaxante. La spécificité du conte comme étant un texte à la portée de tous permet d'appuyer notre point de vue qui suppose que le conte est un texte proche du vécu des apprenants et donc le côté psychique n'est pas à négliger dans un processus vivant tel que l'enseignement-apprentissage. Le rire revient à plusieurs reprises durant l'activité, prouvant chaque fois que les étudiants ont bien compris le côté comique du conte écouté et leur permettant de se sentir plus à l'aise.

Une deuxième remarque est digne d'être soulignée dès le début de cette analyse. Nous avons remarqué que les apprenants ont facilement pu définir le genre textuel après l'écoute du texte (les deux premiers groupes). Certains l'ont défini comme étant une histoire imaginaire avant de progresser dans leur définition pour la qualifier enfin de conte (cas du troisième groupe).

Globalement, ils ont été capables de retrouver toutes les caractéristiques du genre dans leurs essais pour le définir : les termes et expressions qu'ils ont utilisés comme « histoire », « imaginaire », « a une moralité », « donne une leçon », « histoire intéressante » et autres reviennent de manière récurrente donnant ainsi une idée des représentations qu'ils se font du conte en langue étrangère.

Par contre, le troisième groupe a éprouvé des difficultés quand l'enseignante est passée de l'activité qui porte sur le conte à celle qui porte sur le fait divers. Les apprenants ont nettement exprimé leur désintérêt pour des articles de presse et des faits divers. Ils ont pris une attitude plutôt défensive durant l'activité et ils étaient plus lents à réagir et à s'exprimer. Nous supposons que le fait divers et surtout l'article de presse ne les intéressent pas forcément ; ils les sentent comme un outil étrange et difficile parce qu'ils ne le rencontrent que rarement dans leur vie quotidienne. D'après notre expérience modeste en tant qu'enseignante de langue dans différents cycles, nous avons déjà remarqué que l'étude et la manipulation d'un article de presse en français est une activité pédagogique à laquelle les apprenants réagissaient plus ou moins froidement quand elle se répétait plusieurs fois par mois.

8.6.2. Analyse grammaticale des productions langagières

En considérant le nombre de différentes phrases produites, nous pourrions avoir une idée du niveau de complexité de leurs échanges verbaux et voir ainsi si les apprenants sont capables d'utiliser les différentes structures, simples et complexes de la langue.

Nous avons relevé ainsi le nombre de phrases indépendantes et nominales qu'ils ont utilisées, ainsi que le nombre de propositions coordonnées, juxtaposées, subordonnées relatives et conjonctives. Nous supposons que le comptage de ces différents types de phrases et de propositions reflèterait le niveau de langue des étudiants.

Tout d'abord, nous remarquons ils ont essayé tant que possible d'éviter de complexifier leur parole. Nous comptons 51 phrases indépendantes dans les transcriptions du groupe 1, 22 dans celles du groupe 2, 38 dans celles du groupe 3 dans le cas du conte, soit une moyenne de 37 phrases indépendantes dans la totalité des échanges. Ce chiffre est proche de celui recueilli dans la transcription des échanges verbaux du groupe 3 dans le cas de l'article de presse, à savoir 35 phrases indépendantes dans la totalité des échanges. Ce nombre élevé de phrases indépendantes n'est pas surprenant, dans la mesure où les étudiants cherchent à limiter leurs productions langagières en français pour éviter de faire trop d'erreurs. En effet, ils ont eu recours à des stratégies de communication qui leur permettent de sauver la face dans une situation déstabilisante pour eux, tant qu'ils n'ont pas maîtrisé à la perfection les structures de la langue étrangère qu'ils apprennent.

Alain GIACOMI et Christine de HEREDIA (1986) définissent les stratégies comme étant un ensemble de procédures à l'intérieur de l'espace conversationnel que construisent les deux partenaires de l'échange. Selon ces auteurs, dans une communication exolingue, celles-ci sont

208

révélatrices des différents modes de participation des locuteurs à l'échange : attitude d'écoute et de simple feed-back, demande d'éclaircissement, prise de parole, etc. Les « stratégies préventives » comme les auteurs les appellent, comportent deux sous-types qui sont les stratégies de facilitation et les stratégies de l'*et cætera* ou d'évitement.

Autrement dit, les stratégies de facilitation renvoient à des registres de langue simplifiés que le locuteur adopte pour éviter un échec de la communication. Ces stratégies servent de régulateur et se manifestent par :

- une attitude d'écoute attentive ponctuée de nombreux signes d'acquiescement verbaux et non verbaux : par exemple, dans le groupe 2, P= *D'accord. Donc est-ce que vous pouvez me dire ce que vous voyez ?* / A4= *Oui*. Groupe 3 (activité sur le fait divers): P= *Tu veux dire des gens décédés ? C'est-à-dire des gens morts ?* / A3= *Oui oui. Oui c'est ça* ;
- un débit lent, rythmé par des hésitations : par exemple, dans le groupe 1, A4= *Euh... C'est une histoire irréaliste, imaginaire, euh...* / A2= *Euh. Quand j'entends une histoire, euh, j'en ai un, un souvenir, euh, pour, euh, pour revenir à ma, euh, enfance et, euh, je ...* ;
- des énoncés courts et coupés par des pauses plus fréquentes et plus longues, des marques d'hésitation (euh, hein, mmm etc.) mais aussi l'ensemble des phatiques et des régulateurs : par exemple, dans le groupe 3 (activité sur le fait divers) : P= *D'accord. Maintenant dites-moi c'est quoi un fait divers.* / A1= *Un fait divers est ... est Un... un événement* / A2= *Extraordinaire. Euh* / P= *D'accord.* / A1= *Ou bien, euh, inhabituelle d'accident.* / A3= *Un accident. Dans la région, euh, et se produit par des personnes de la société.* / A4= *Euh, oui ou bien donne, euh, dans le monde en plus.* / A5= *Des accidents.* ;
- davantage de répétitions, de reformulations relevant de la seule décision du locuteur : par exemple, dans le groupe 3 (activité sur le fait divers) : P= *D'accord. C'est bon. Donc dites-moi de quoi parlent en général les faits divers.* / A1= *Ils parlent des accidents, des des des* / A2= *Mariages. Mariages.* ;
- des questions de clarification, des reformulations suite à des questions, des définitions etc.

FAERCH & KASPER parlent plutôt des stratégies de communication qui

« sont des programmes potentiellement conscients qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se présente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier » (GIACOMI & DE HEREDIA, 1986 : 16).

Sophie MOIRAND mentionne aussi l'existence de ce qu'elle appelle « phénomènes de compensation » ou « stratégies individuelles de communication », mais contrairement à Michael CANALE (1994 : 58) et Merrill SWAIN, elle soutient l'idée que ces phénomènes compensatoires relèvent non pas d'une compétence stratégique distincte et identifiable en tant que telle, mais plutôt des stratégies individuelles qui font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans la production de ses discours et dans son interprétation du discours des autres ainsi que dans sa propre perception du monde.

Les apprenants ont aussi eu recours à des réponses brèves et résumées du type oui/non, pour éviter de développer leurs réponses, ce qui les oblige à prendre la parole pendant plus longtemps et ceci est déstabilisant pour des locuteurs en langue étrangère qui ne maîtrisent pas encore toutes les tournures linguistiques ni la concordance des temps verbaux.

Ainsi, nous comptons 37 phrases nominales dans les propos du premier groupe (par exemple : *P= D'accord. Alors ça raconte une histoire réelle ou imaginaire ? / A(s)= Histoire imaginaire. / A1= Irréelle. / A2= Imaginaire / A2= Dans le lit, de sa, de, de euh, de grand-mère, euh*), 27 phrases nominales dans ceux du deuxième groupe (*P= D'accord. Donc, le conte représente quoi pour vous ? / A4= Pour le plaisir. / P= Le plaisir, oui. / A1= Pour les petits enfants. / P= Aha, d'accord. / A2= Pour sa morale. / A4= Imagination. / P= Oui. / A4= Imagination. / A3= Quelque chose drôle. / A2= Choses irréelles*) et 18 dans ceux du troisième (*A3= Euh, non pas tous les contes. / P= Oui ? / A3= Pas tous les contes.*), ce qui fait une moyenne de 27 phrases nominales pour les trois groupes.

Ce chiffre reste bas devant celui relevé des échanges du troisième groupe dans le cas de l'article de presse qui est 59, donc approximativement le double. Nous expliquons cette différence dans le nombre de phrase nominales par le fait que les apprenants se sont sentis plus à l'aise durant les activités qui portent sur le conte, ce qui les a encouragés à développer leurs réponses en évitant les réponses brèves, sauf quand il s'agissait de citer des titres de contes : *Blanche Neige, Mille et Une Nuits./ Blanche Neige./Cendrillon./Le petit chaperon rouge*, ou de compter le nombre de vignettes dans une image : *Cinq vignettes*.

Nous avons compté 76 propositions coordonnées dans les échanges du groupe 1 (*A4= Et parfois elle a des ... انو... parfois elle est bien, car parfois le, l'auteur, veut euh nous donner des leçons euh, ou*

des morales, euh, mais parfois les contes se sont écrites seulement pour écrite, et n'ont pas de bute), 69 dans ceux du groupe 2 (*A1= Sa mère va une, une fête, sa mère va à une fête, et il va pour la voir, et il prendre la porte avec lui*), et 55 dans ceux du groupe 3 dans le cas du conte (*A3= Le conte euh raconte des choses imaginaires et ne peut pas être, euh passé dans, dans la vie, la vie, eh, et on peut pas la croire*) ; ceci fait une moyenne approximative de 66 propositions coordonnées par groupe. Par contre, nous n'avons compté que 10 propositions coordonnées chez le groupe 3 dans le cas de l'article de presse.

Dans les trois premiers groupes, les apprenants ont articulé leurs propos en employant très souvent des conjonctions de coordination. Ils progressent dans une perspective d'addition où chaque nouvel élément vient s'ajouter au précédent comme étant son complément, le plus souvent en reprenant le premier élément et en y ajoutant quelques précisions : *C'est un conte. /C'est un conte qui parle de Jeha et ... et d'un porte.*

Les propositions juxtaposées ne sont pas aussi abondantes que les propositions coordonnées dans les propos de tous les groupes : en effet, nous relevons 15 propositions pour le groupe 1, 9 pour le groupe 2 et 19 pour le groupe 3, soit une moyenne approximative de 13 propositions juxtaposées par groupe. Nous relevons par contre seulement 4 propositions juxtaposées dans les propos du groupe 3 dans le cas de l'article de presse. Le nombre réduit de propositions juxtaposées s'explique par le fait que le locuteur recourt beaucoup moins à la juxtaposition des phrases à l'oral qu'à l'écrit, uniquement détectable par les pauses qu'il émet durant son discours. Il sera plus facile aux apprenants d'articuler leurs phrases et leurs idées en utilisant la coordination que la juxtaposition ; la coordination étant plus facilement détectable et soulignée grâce aux éléments concrets de coordination.

En général, les propositions subordonnées relatives sont moins abondantes que les autres propositions parce qu'elles nécessitent une bonne maîtrise de la concordance des temps et des rapports logiques exprimés par ce type de propositions. Ainsi, 10 subordonnées relatives sont présentes dans les échanges du groupe 1, 14 dans les échanges du groupe 2 et 8 dans ceux du groupe 3, soit une moyenne de 10 subordonnées relatives par groupe. En même temps, nous n'avons relevé que 2 relatives dans les échanges du groupe 4, qui a évité nettement de complexifier ses idées et ses phrases en utilisant beaucoup plus de phrases courtes et simples que des phrases complexes.

Les propositions subordonnées conjonctives sont pourtant plus nombreuses et plus abondantes dans les propos des trois premiers groupes avec une absence totale des échanges du quatrième groupe. En fait, 41 récurrences dans les échanges du groupe 1, 49 dans ceux du groupe 2 et 47 dans ceux du troisième groupe, soit une moyenne approximative de 45 récurrences par groupe avec zéro occurrence pour le groupe 4.

En considérant les chiffres obtenus, nous pouvons dire que les apprenants des trois premiers groupes étaient beaucoup plus à l'aise que le quatrième groupe. Les articles de presse en langue arabe jouent cependant un grand rôle dans la vie des Libanais. Alors pourquoi cette difficulté à aborder l'article de presse en français ? Ce n'est certainement pas à cause de la langue mais nous pensons que ceci est dû à l'effet émotif du document à étudier en classe de langue. Nous avons déjà parlé de la valeur affective très élevée que le conte garde au Liban et les résultats prouvent que le facteur émotif peut faciliter ou, le cas échéant, rendre plus difficile la compréhension d'un document. L'article de presse en arabe, devenu synonyme de crises et de scandales politiques et sociaux au Liban spécialement depuis 2006, date de la dernière guerre qui a éclaté le 12 juillet, est devenu en quelque sorte haïssable, et est délaissé par un grand nombre de Libanais, qui n'en veulent plus pour « éviter les mauvaises nouvelles ».

Par contre, le conte est toujours le genre littéraire et éducatif le plus populaire au Liban et son importance continue à s'accroître avec le temps : les enseignants en parlent davantage, les contes et les extraits de contes deviennent plus abondants dans les méthodes de français qui apparaissent sur le marché libanais et le conte fait son retour dans différents domaines de la vie quotidienne.

Entre les publicités diffusées à la télé, la réadaptation cinématographique des contes au cinéma libanais ainsi que la publication multipliée de contes traditionnels et modernes, la réécriture des contes et la multitude des activités sociales et culturelles construites là-dessus, nous sentons que le conte jouera peut-être un rôle plus important dans les années à venir. Beaucoup d'activités ont été réalisées pour célébrer ce genre, d'autres sont prévues, et l'on assiste à des planifications pour des soirées de conte, des journées de conte, et même des semaines de conte : des exemples de soirées de conte ont déjà été effectuées en France, et la majorité des spectateurs étaient formés des élèves d'école venus avec leurs parents, de lycéens, d'étudiants universitaires ainsi que d'enseignants¹²³.

123

Lors d'une soirée de conte à laquelle nous avons assisté en 2010 à Besançon en France, la plupart des étudiants

Conclusion

L'analyse de notre enquête fortifie notre hypothèse qui veut que le conte soit plus privilégié dans un contexte libanais. Plusieurs spécificités du contexte libanais rendent la manipulation du conte plus facile, plus aisée et surtout plus amusante pour un public qui ne cesse de fuir la complexité de sa vie quotidienne, et qui cherche à tout prix une échappatoire.

CHAPITRE 9

Le questionnaire : interprétation des résultats

Introduction

Le questionnaire que nous avons établi repose sur un nombre de questions dont les réponses montrent le degré de préférence du conte en comparaison avec d'autres supports pédagogiques. Il

étrangers d'origine moyen-orientale y ont assisté, surtout les Libanais parce que le conteur était libanais, M. Jihad DARWICHE et surtout parce que les spectateurs ont pu retrouver une partie de leur patrimoine encore vivante, même en dehors des frontières physiques de leur pays. Un grand nombre de personnes a assisté lors de cette nuitée qui s'est déroulée au rythme des Mille et Une Nuits, ainsi qu'une deuxième nuitée pivotée autour du conte africain. Dans les deux cas, il y a eu un très grand nombre de spectateurs de différents âges, milieux, niveaux culturels, nationalités. Docteurs et doctorants, lycéens et collégiens, professeurs et employés, le public diversifié témoigne de la richesse du conte qui attire tout public à tout moment.

permet, parmi d'autres, de recueillir des informations sur les étudiants eux-mêmes. Il nous a permis aussi de vérifier le degré de compréhension et d'assimilation du conte en vérifiant la bonne réception du support pédagogique et en revenant sur l'expérience d'apprentissage elle-même.

Dans ce chapitre, nous allons reprendre les questions du questionnaire en présentant, si nécessaire, les résultats par des chartes qui montrent les réponses obtenues lors du dépouillement des questionnaires, et en interprétant les résultats obtenus.

9.1. Profil du groupe

9.1.1. Âge des étudiants

Nous avons effectué l'étude auprès de quarante étudiants à l'Université Islamique, aux deux sections situées respectivement à Khaldé et à Tyr. Sur l'ensemble des étudiants qui ont rempli le questionnaire, quatre étudiants ont entre 17 et 18 ans, trente et un étudiants entre 19 et 20 et seulement cinq étudiants ont entre 21 et 23 ans. Cette diversité dans les tranches d'âge est due à ce que les étudiants que nous avons eus pendant le stage ne sont pas forcément inscrits à l'Université pour la première fois. La majorité de ces étudiants ont été déjà inscrits dans d'autres spécialités avant de s'inscrire dans les spécialités suivantes : tourisme, gestion et management. Les étudiants sont donc des étudiants de FLE qui suivent des cours de français dans leur cursus universitaire.

9.1.2. Origine géographique des étudiants

Les étudiants qui ont participé à l'étude proviennent de différentes régions du Liban : des deux grandes villes du Sud (Nabatieh, Tyr), de la Békaa ainsi que de la capitale Beyrouth. Ceci veut dire que le public qui a participé à l'enquête est un public diversifié et que les résultats que nous avons obtenus ne sont pas propres à une région. Ceci renforce notre hypothèse qui veut que les étudiants de toutes les régions libanaises puissent se montrer intéressés par le conte, contrairement à l'avis de certains historiens qui prétendent que chaque région libanaise a son genre littéraire privilégié (par exemple, le *zajal* dans les villes et villages de la Montagne c.à.d. du Chouf et dans la région de la Békaa, les contes dans le Sud, la poésie au Nord ...).

Les pédagogues et les historiens disaient que ce sont plutôt les Beyrouthins qui sont les plus motivés et les plus inclinés vers le français en raison des événements historiques qui ont marqué la capitale lors du mandat français au Liban. Mais notre étude montre que les étudiants qui ont fait partie de l'enquête sont originaires des différentes régions libanaises et qu'ils portent le même intérêt et pour le conte et pour la langue française que les habitants de la capitale.

Bien que le français soit employé partout à Beyrouth (éducation, élévation au sein des familles, centres culturels, clubs, établissements rattachés à l'ambassade de France au Liban ...), il l'est uniquement au sein des établissements scolaires au Sud et à la Békaa : cependant, ceci n'empêche que les étudiants aient la même passion pour le français et surtout pour le conte.

9.1.3. Niveau des étudiants en français

La majorité des étudiants ont suivi au moins six cent heures de français. Ils ont tous le niveau A2 du CECR, allant du A2.1 au A2.2 dans certains cas. Nous avons remarqué une certaine fluidité dans leur expression orale et ils étaient capables d'exprimer leurs idées en français.

9.1.4. Etudiants plus ou moins francophones

A la question s'ils ont vécu dans un pays francophone, sept étudiants sur quarante ont répondu par *oui* mais ils ont tous affirmé ne pas avoir vécu plus de deux ans et ce pendant leur enfance. Nous avons voulu par cette question nous assurer que les étudiants ont bien au minimum le niveau A2 du CECR pour qu'ils comprennent le contenu du conte.

Seize étudiants sur quarante ont des parents qui ont vécu dans un pays francophone autre que le Liban. Cet item du questionnaire « *Avez-vous un parent qui a vécu dans un pays francophone comme les pays africains ou autre ?* » vise à vérifier l'arrière-plan culturel des étudiants et à s'assurer de nouveau que les étudiants ont le niveau linguistique demandé et qu'ils ont également vécu au Liban pour vérifier leur connaissance du patrimoine culturel et surtout leur connaissance des contes orientaux et/ou occidentaux.

9.1.5. Connaissance de contes orientaux

Nous avons voulu aussi vérifier si les étudiants ont eu l'occasion d'écouter un conte de la bouche d'un de leurs parents ou de leurs grands-parents, ce qu'ils ont tous affirmés sans exception. Le nombre d'étudiants qui connaissent d'autres contes orientaux est de vingt-sept sur un effectif de quarante étudiants au total, soit un pourcentage de 67,5 % c'est-à-dire deux tiers des participants à l'enquête, alors que ceux qui n'en connaissent pas sont treize étudiants sur quarante, soit 32,5% ou un tiers du total des participants. Les statistiques montrent que quasiment tous les étudiants connaissent le personnage du conte qu'ils ont écouté. D'ailleurs, trente-neuf étudiants sur quarante l'ont bien confirmé, ce qui veut dire que ce personnage de conte est bien connu par quasiment tous les Orientaux et donc il constitue une partie de leur bagage culturel.

9.2. Résultats quantitatifs du questionnaire

Nous présentons dans ce qui suit les résultats quantitatifs sous forme de fréquences calculées à partir du nombre de réponses par rapport à l'effectif total des participants, ainsi que les pourcentages de ces résultats, représentés sous forme de tableaux de données et de camemberts.

Capacité à reformuler le conte écouté

Sur une échelle de 0 à 5, 18/40 des étudiants ont affirmé pouvoir reformuler complètement le conte, et 14/40 peuvent le faire quasi-complètement, soit en total pour ces deux degrés les plus élevés un effectif de 32/40 ou un pourcentage de 80%. Cinq sur quarante peuvent le faire moyennement avec un degré de 3/5 soit à peu près un pourcentage de 12.5%. Il n'y a que trois étudiants qui sont faiblement capables de reformuler le conte soit 7.5% du total de l'effectif. 92.5% des étudiants sont capables de reformuler le conte quasi-parfaitement ou moyennement alors que 7.5% sont incapables de le faire (2/5 est un degré sous la moyenne qui veut dire incapacité de reformulation dans ce cas).

Familiarité avec le conte

Concernant la familiarité avec le conte, nous avons 22 étudiants qui trouvent le conte totalement ou moyennement familier, soit 55% du total de l'effectif avec 7/40 ou 17.5% qui le trouvent un peu familier et 11/40 ou 27.5% qui ne le trouvent pas familier du tout. En laissant tomber le degré de familiarité du conte et en considérant les réponses dans seulement deux sens, positif (le conte est familier) ou négatif (le conte n'est pas familier), nous aurons un effectif de 29/40 soit 72.5% de participants qui trouvent le conte familier alors que seulement 27.5% ne le trouvent pas familier.

Connaissance d'un autre conte semblable au conte écouté

Sur quarante étudiants, 31 connaissent déjà un conte oriental similaire à celui écouté, 4 seulement connaissent un conte occidental similaire, soit 35/40 ou 87.5% de participants qui connaissent déjà un conte similaire et 12.5% n'en connaissent aucun.

Connaissance d'un personnage célèbre dans les contes

Sur quarante étudiants, 35 connaissent déjà un personnage célèbre du conte autre que Jeha, 5 seulement n'en connaissent aucun, soit 87.5% de participants qui ont donné une réponse positive alors que 12.5% seulement ont donné une réponse négative.

Conte comique ou pas / degré d'humour

Sur une échelle de 0 à 5, deux étudiants seulement ne trouvent pas le conte comique, 16 le trouvent moyennement comique, 13 le trouvent très comique et 5 le trouvent totalement comique. En rassemblant les réponses positives à part et négatives d'autre part, nous aurons 34/40 de réponses positives c.à.d. 85% avec seulement 6/40 ou 15% de réponses négatives.

L'expression-problématique pour le héros dans le conte de Djeha

La majorité des étudiants ont relevé l'expression-problématique exactement telle qu'elle est dans le conte, 6 ont relevé une de ses variantes alors qu'un seul étudiant n'a pas réussi à relever la bonne expression, soit un effectif de 39/40 de réponses positives pour une seule réponse négative sur quarante, ce qui nous donne un pourcentage de 97.5% pour seulement 2.5% de réponses négatives. Ceci constitue un bon indice sur la compréhension du conte par la quasi-totalité des participants à l'enquête.

Ce conte me rend ...

Sur 40 étudiants, 30 ont été heureux après avoir travaillé le conte, soit 75% de l'effectif total des étudiants alors que 10 sur 40 étaient indifférents, soit 25% de réponses neutres ; il n'y a aucune réponse négative !

Réactions des étudiants vis-à-vis du conte

Nous avons proposé pour cette question 10 choix possibles dont 6 sont positives, 1 neutre et 3 sont négatives. Personne n'a choisi une des trois réponses négatives, à savoir les réponses « pas intéressé », « non motivé », « ennuyé », ni la réponse « neutre », soit une totalité de 100% pour des réponses positives.

Degré de facilité du conte

32 étudiants trouvent que ce conte est facile totalement ou quasi-totalement, 6 le trouvent moyennement facile et 2 seulement le trouvent difficiles. Soit 38/40 d'étudiants ou 95% d'étudiants qui trouvent le conte facile pour seulement 5% qui le trouvent difficile.

Connaissance de contes dont il existe d'autres versions en français

30/40 des étudiants connaissent déjà de contes orientaux qui ont d'autres versions occidentales, soit 75% des réponses positives pour seulement 10/40 de réponses négatives ou 25% de l'effectif total des participants.

Appréciation du conte comme support pédagogique

La majorité des étudiants apprécient le conte comme support pédagogique ; 39/40 de réponses allant de 6 à 10 sur une échelle de 1 à 10, c.à.d. 97.5% de réponses positives alors qu'un seul participant qui le préfère moyennement avec un degré de 5/10. Donc une totalité de réponses positives.

Conte/Chanson

Sur un effectif total de 40 étudiants, 27 ont choisi le conte en comparaison à 13 qui ont choisi la chanson, soit 67,5 % d'étudiants préfèrent le conte en classe de FLE alors que 32,5 % préfèrent la chanson.

Conte/Article de presse

Sur un effectif total de 40 étudiants, 27 ont choisi le conte en comparaison à 13 qui ont choisi l'article de presse, soit 67,5 % d'étudiants préfèrent le conte en classe de FLE alors que 32,5 % optent pour l'article de presse.

Conte/Texte théâtral

Inversement aux questions précédentes, sur un effectif total de 40 étudiants, 13 ont choisi le conte en comparaison à 27 qui ont choisi le texte théâtral, soit 32,5 % d'étudiants préfèrent le conte comme support pédagogique en classe de FLE alors que 67,5 % préfèrent la chanson.

Conte/Poème

Sur un effectif total de 40 étudiants, 27 ont choisi le conte en comparaison à 13 qui ont choisi le poème, soit 67,5 % d'étudiants préfèrent le conte comme support pédagogique en classe de FLE alors que 32,5 % préfèrent le poème.

Conte/Reportage télévisé

Sur un effectif total de 40 étudiants, seulement 7 ont choisi le conte en comparaison à 33 qui ont choisi le reportage télévisé, soit 17,5 % d'étudiants préfèrent le conte comme support pédagogique en classe de FLE alors que 82,5 % préfèrent le reportage télévisé. Nous interprétons ce résultat par le fait que le reportage télévisé est un support relativement nouveau par rapport aux autres supports pédagogiques papier. Les étudiants qui cherchent à sortir de tout ce qui est traditionnel expriment nettement ce désir en choisissant le reportage télévisé aux dépens du conte.

Compréhension et assimilation du conte

34 étudiants ont très bien compris le conte et l'ont bien assimilé, 6 l'ont moyennement compris et assimilé alors qu'aucun étudiant n'a affirmé ne pas avoir compris ou assimilé le conte, soit 100% de réponses positives.

Conclusion

A partir des résultats recueillis, nous pouvons conclure sur les points suivants :

Nous avons eu un public diversifié, originaire de plusieurs régions libanaises différentes (Beyrouth, Sud, Békaa), ce qui signifie que les résultats obtenus ne sont pas propres à une région précise et il est possible de supposer que le conte ne se limite pas à une distribution géographique. La majorité

des étudiants ont compris et assimilé le conte oral qu'ils ont entendu, connaissent déjà un conte similaire (oriental et/ou occidental) et un personnage célèbre d'un conte. La majorité a compris aussi le contenu et l'enjeu de ce conte et l'ont qualifié de « comique » ce qui correspond parfaitement à son caractère humoristique.

Les étudiants ont manifesté clairement leur préférence du conte en comparaison à d'autres supports pédagogiques (chanson, poème, article de presse) mais manifestent néanmoins une préférence pour le texte théâtral et le reportage télévisé aux dépens du conte. Nous expliquons ceci par le fait que les étudiants, qui expriment leur désir d'être beaucoup plus impliqués dans leur apprentissage, évitent de se limiter aux supports papiers et en cherchent d'autres. C'est pourquoi, le texte théâtral les fascine parce qu'il implique un jeu sur scène et une implication physique du sujet.

C'est le défaut des méthodes traditionnelles qui figent les étudiants dans des textes sur papier, sans le passage au jeu et au ludique. Quant au reportage télévisé qui rejoint le texte théâtral dans sa vision nouvelle de support pédagogique hors papier, il est très rarement utilisé dans les classes de langue française au Liban et il fascine énormément les étudiants libanais, qui cherchent dans leur classe de FLE quelque chose de nouveau et de spécial, du ludique et surtout du passionnant.

CHAPITRE 10

Les représentations sociales du conte chez des étudiants français et libanais

Introduction

Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs cultures peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues. Pour l'étude des représentations sociales, on utilise des techniques de recueil des données qualifiées de « qualitatives ». Pourtant, il n'existe pas encore de méthode d'analyse du

matériel qualitatif des enquêtes effectuées qui pourra rendre compte de la dynamique représentationnelle en prenant en considération la richesse conceptuelle des dernières évolutions de la théorie des représentations sociales.

Dans le présent chapitre, nous exposerons d'abord les différentes conceptions théoriques de la notion de « représentation sociale ». Nous présenterons ensuite les modalités de l'enquête qualitative, à savoir les entretiens menés avec un groupe de 10 personnes et, enfin, nous analyserons les données obtenues par l'enquête qualitative.

10.1. L'étude des représentations sociales

Au cours du XX^{ème} siècle se sont développés progressivement des travaux portant sur l'apparition, la nature et la structure des « représentations sociales ». Pour JODELET, une représentation sociale est

« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989 : 36).

Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication.

Historiquement, l'apparition de la théorie des représentations sociales est liée à l'analyse de contenu. Serge MOSCOVICI, qui a utilisé cette méthode, s'en a servi comme outil important afin d'étudier la représentation sociale de la psychanalyse. Mais ce n'est pas pour rien. Tout d'abord, MOSCOVICI considère la communication comme processus fondamental de la constitution de la représentation sociale, et c'est pourquoi elle est l'objet de l'analyse de contenu. En effet, Laurence BARDIN définit l'analyse de contenu comme

« un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (1977 : 43).

De plus, les représentations sociales assurent le matériel nécessaire pour nourrir la communication sociale. Donc, en considérant son objet, l'analyse de contenu constitue un outil qui doit prendre en considération les dynamiques des représentations sociales parce qu'elles ont un rôle important dans la production et la réception des énoncés. En général, les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui déterminent les représentations

: leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation :

« Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes. » (BONARDI & ROUSSIAU, 1999 : 25).

L'analyse de contenu se base sur le discours produit pendant le déroulement du processus de communication. Ceci fait que l'analyse de contenu a deux objectifs : d'une part, elle essaie de trouver la signification de l'énoncé pour celui qui l'a émis, et c'est ce qu'on appelle « subjectivité », et d'autre part elle cherche sa pertinence pour celui qui le reçoit et c'est ce qu'on appelle « objectivité », qui est liée à sa nature sociale parce que cette pertinence dépend du groupe social donné auquel l'énoncé s'adresse. Ainsi, dans cette perspective, les représentations sociales ancrent le discours échangé entre l'émetteur et le récepteur dans un contexte familier (commun) et symbolique, et en même temps elles donnent un caractère subjectif au contenu de ce discours. Dès lors, tout énoncé peut ainsi devenir révélateur pour les représentations sociales participant à sa co-construction. Ainsi, connaître les dynamiques des représentations sociales contribue à la compréhension des conditions de la co-construction du discours et de leur signification réelle pour la communication, ce qui permettra de suite d'effectuer l'analyse de contenu.

Claude FLAMENT définit les représentations sociales comme « *un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet* » (1994 : 37). En considérant cette définition, trois niveaux de représentations sociales interfèrent avec le discours comme objet de l'analyse de contenu : niveau de la structure (ensemble organisé), niveau du contenu (cognitions), et niveau des conditions de production (énonciateur et contexte de l'énoncé).

Pour Serge MOSCOVICI le contenu d'une représentation sociale est bâti sur trois éléments : les opinions, les attitudes et les stéréotypes. Ces éléments ont été intégrés dans plusieurs techniques d'analyse de contenu grâce aux études d'Harold Dwight LASSWELL sur la presse écrite au début du XX^{ème} siècle. Cependant, l'outil classique pour l'étude des opinions demeure l'analyse thématique qui se base sur la catégorisation des énoncés dans des thèmes d'analyse.

Selon les études de Jean-Claude ABRIC et Claude FLAMENT, la structure d'une représentation sociale est caractérisée par des rapports distinctifs entre ces éléments (ABRIC, 1994 ; FLAMENT, 1994). Ces rapports sont d'ordre hiérarchique (verticaux) ou paralogique (horizontaux).

Du point de vue rapports hiérarchiques, les éléments d'une représentation sociale peuvent être centraux ou périphériques. Mais ces rapports sont aussi déterminés par des règles syntagmatiques, c'est-à-dire des combinaisons suivant des critères grammaticaux ou logiques. Jean-Blaise GRIZE (1993) a dirigé une étude de logiques naturelles ce qui a abouti à des conclusions intéressantes permettant la compréhension de ces types de rapports entre éléments. Selon Charles E. OSGOOD (1957), le développement de l'analyse de cooccurrences et l'apparition des méthodes structurales élaborées par Claude LÉVI-STRAUSS constituent des facteurs importants pour le développement des techniques d'analyse de contenu, se basant sur les relations entre les éléments des énoncés (BARDIN, 1977).

Pour Willem DOISE (1990), professeur à l'Université de Genève en Sciences de l'éducation et à la Faculté de psychologie, reconnu pour son travail sur les représentations sociales, ces dernières sont des constructions créées dans les dynamiques du champ social (1990). En effet, les groupes sociaux ont leurs différences qui se traduisent et se concrétisent pendant le processus de communication, contribuant à la formation des représentations sociales. Ainsi, il est très important d'étudier les appartenances sociales du groupe énonciateur (et récepteur) afin de comprendre les significations réelles des énoncés. Mais il faut surtout étudier toutes les conditions de production de l'énoncé pour comprendre sa signification exacte, qui ne sera clarifiée que lorsque la situation d'énonciation est précise. Sur ce sujet, l'analyse du discours naissante doit beaucoup à Michel PÊCHEUX (1969). Il a largement repris le principe de constitution du corpus sur la base des conditions de production stables et homogènes. Il a accueilli dans son creuset un certain nombre de termes qui venaient d'*Analyse Automatique du discours* : processus discursifs, mécanisme de production du discours, conditions de production...

Laurence BARDIN, elle, trouve qu'il s'agit de repérer les liens pouvant exister entre l'extérieur et le discours, entre ce qu'il appelle « rapports de force » et « rapports de sens », entre les conditions de production et le processus de production.

Selon la théorie des représentations sociales, l'étude de l'ancrage reste un objet conséquent de l'analyse de contenu. En effet, Serge MOSCOVICI estime que l'ancrage et l'objectivation des énoncés sont deux processus de formation des représentations sociales. L'ancrage de l'énoncé permet d'intégrer les nouvelles connaissances dans l'ancien univers de signification de la représentation sociale, ce qui veut dire retour à un univers de connaissances familières. DOISE explique que le premier, l'ancrage, consiste en l'incorporation de l'étrange dans un réseau de

catégories plus familières et que le second, l'objectivation, rend concret ce qui est abstrait et change le relationnel du savoir scientifique en image d'une chose (1990 : 224).

10.2. Les représentations sociales du conte chez les étudiants universitaires français et libanais

Comme la communication est au cœur du processus de formation des représentations sociales (MOSCOVICI, 1976), nous pensons que l'entretien peut constituer un outil pertinent pour repérer sa dynamique. Pour rendre le matériel recueilli par cette méthode lisible, compréhensible et capable de nous apporter des informations sur la dynamique d'une représentation sociale, nous faisons appel à l'analyse de contenu.

L'utilisation des entretiens nous a permis de dégager une réflexion personnelle sur les thèmes énoncés sans que des restrictions formelles autres que l'objet de discussion proprement dit n'interviennent. Les entretiens sont essentiellement dialogiques, c'est-à-dire que le discours des enquêtés s'est créé dans la communication avec l'enquêteur. La dialogicité (MARKOVA et ORFALI, 2004) y est alors présente par la nature même de la méthode. Toutefois, aucune intervention de la part de l'enquêteur n'est notée, la personne se contente de poser les questions sans intervenir ni digresser en écoutant les réponses des enquêtés, tout en enregistrant les propos et échanges verbaux des participants à l'enquête.

Nous avons mené 10 entretiens semi-dirigés avec des étudiants universitaires de niveau A2.2 au Liban et des étudiants français natifs en spécialités différentes que les lettres à l'Université Islamique du Liban (Khalde, Liban) et à l'Université de Franche-Comté (Besançon, France). Les entretiens avaient pour thème le conte. Notre but était d'établir la façon dont les représentations sociales du conte organisent le discours des étudiants universitaires sur le conte. Nous voulions comprendre le raisonnement social à l'origine du comportement d'acceptation (ou de rejet) du conte par des étudiants universitaires dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

L'échantillon de l'étude a été composé de 10 personnes, 6 femmes et 4 hommes de deux catégories d'âge : moins de 25 ans (n=8), et entre 25 et 35 ans (n=4). Les entretiens ont été élaborés à partir de trois questions. Nous proposons aux répondants de s'exprimer dans un échange de quelques minutes avec l'enquêteur sur :

- 1) les suggestions de l'expression « il était une fois » pour les étudiants français et son correspondant en arabe pour les étudiants libanais ;
- 2) les noms et titres de quelques contes que les enquêtés connaissent depuis leur enfance ;
- 3) ce que le conte représente pour les étudiants français et libanais.

10.3. L'analyse du contenu d'une représentation sociale

Tout d'abord, nous allons présenter des techniques d'analyse de contenu, ayant pour objectif d'étudier des unités fondamentales constituant des représentations sociales comme les opinions, les attitudes et les stéréotypes. Mais avant de le faire, il faut surtout distinguer entre l'analyse de contenu et l'analyse du contenu des représentations sociales. Sachant que le contenu d'une représentation sociale englobe l'ensemble des éléments de cette représentation (FLAMENT, 1994).

Pour simplifier, nous dirons que pour étudier une représentation sociale, il faut d'abord procéder à une analyse de contenu de cette représentation, c'est-à-dire une analyse des éléments de discours utilisés (dans les entretiens par exemple) afin de pouvoir étudier la représentation entière. L'analyse de contenu mènera à l'analyse du contenu d'une représentation sociale.

10.3.1. L'analyse thématique : les opinions

La première méthode qui sert à effectuer l'analyse de contenu est une analyse thématique, c'est-à-dire le repérage des unités sémantiques qui forment l'univers discursif d'un énoncé. Ainsi, il faut en première étape faire une reformulation du contenu de l'énoncé d'une manière formelle et condensée. Cette étape est réalisable en deux moments : repérer les idées significatives dans l'énoncé puis les catégoriser pour aboutir à une modalité pratique de traitement des données brutes.

Par la catégorisation, l'analyse thématique atteint son but de dégager les éléments sémantiques importants de l'énoncé ; les thèmes sont considérés comme des unités sémantiques de base, et ne sont pas influencés par les jugements ou composants affectifs. Dans d'autres termes, qu'une unité de sens donnée porte un jugement ou possède une connotation affective, ou qu'elle soit tout simplement une information objective, il est toujours possible de la catégoriser et de la codifier dans un thème bien déterminé. Ce n'est qu'après cette étape que nous pourrions déterminer l'existence (ou non) d'une composante affective et de juger son intensité et sa direction. Ainsi, grâce à cette analyse thématique, nous pourrions analyser les unités de base afin de les classer plus tard en opinions, stéréotypes ou attitudes.

En général, les opinions sont dépourvues de toute connotation évaluative, alors que les attitudes sont pourvues d'une composante affective ayant une intensité et une direction. Cependant, les stéréotypes sont des opinions figées qui résultent d'un style de communication bien précis qu'est la propagande (MOSCOVICI, 1976).

Dans une première étape, l'analyse thématique visera donc à relever les segments de discours en relation avec l'objet de représentation à étudier. Dans notre cas, il s'agit de repérer, dans les entretiens, tous les énoncés sur le conte. Ces énoncés seront les unités de l'analyse et sont irréductibles. Ainsi, ces unités de l'analyse correspondent à un message transmis par la personne qui l'énonce, et sont classées dans des catégories thématiques simples et précises. Leur codage permet au lecteur de déduire le contenu de chaque thème présent dans l'énoncé.

Le passage suivant est tiré d'un entretien de notre enquête réalisé en français :

« Le conte c'est aussi, c'est aussi le, le, c'est fantastique, c'est, c'est comment, ça peut être irréel quelques fois. C'est, et comme j'ai dit donc, le conte c'est, pour moi c'est l'enfance tout simplement. »

Nous avons ici deux fragments qui peuvent être définis comme illustrant des idées de base. D'abord (en italique) la personne qui répond exprime sa vision par rapport au conte, qui est une sensation de fantastique. Ce fragment peut alors être codé « fantastique » et formalisé dans la phrase : « le conte représente le fantastique ». Une deuxième idée est exprimée dans la deuxième partie du passage (en gras) où la même personne expose sa tendance à considérer le conte comme synonyme de l'enfance pour elle. Cette idée, même si elle découle en partie de la précédente, comme le fantastique est une part de l'enfance, elle est toutefois assez autonome pour être retenue comme élément d'analyse. Elle peut être codée « enfance » et formalisée ainsi : « la personne qui répond définit le conte comme synonyme de l'enfance ». Dans la totalité de cet entretien, ainsi que dans d'autres entretiens que nous avons menés, nous avons remarqué que ces idées ont été formulées plusieurs fois dans des contextes de discours variés. Nous avons ainsi regroupé tous ces fragments d'entretiens dans les mêmes catégories thématiques, soient « fantastique/magie » et « enfance ».

Dans ce deuxième passage « *c'est tout le monde de la magie, et tout le monde de l'imagination, qui nous permet de, de, de nous rêver un peu* », il y a deux fragments qui se superposent à la fin dans un troisième fragment commun aux deux premiers. Le premier fragment (en italique) est codé en « magie », le deuxième fragment (en gras) est codé en « imagination », alors que le troisième

fragment est codé en « moyen de rêver » (italique et gras) et pouvant s'appliquer aux deux fragments précédents en même temps parce que le passage est formalisé comme suit : « le conte représente pour moi un monde de magie et un monde d'imagination, constituant ainsi pour moi un moyen de rêver un peu ». Nous avons donc trois catégories thématiques, soient « magie », « imagination » et « moyen de rêver ».

Tableau 1 – La fréquence des entretiens où une catégorie thématique se retrouve et la fréquence des énoncés des catégories thématiques.

Catégories thématiques	Entretiens (a)	Énoncés (b)	Entretiens (c)	Énoncés (d)
1. Conte	5	40	5	31
2. Histoire(s)	5	18	5	8
3. Magie	2	2	3	4
4. Imaginaire	1	1	2	3
5. Imagination	1	2	4	12
6. Rêver	3	4	2	2
7. Vie	2	9	2	2
8. Morale	1	3	2	3
9. Créativité	2	2	2	3
10. Fantastique	1	1	1	1
11. Irréel	1	1	1	1
12. Façon de s'évader	1	1	1	1
13. Cinéma/cinématographique	1	3	0	0
14. Enfance/Enfant/Petit (=enfant)	5	24	5	17
15. Construction de la personnalité	0	0	3	3
16. Parents	1	1	2	2
17. Grands-parents	0	0	1	2
18. Transfert/ Passage	0	0	2	5

19. Souvenirs	0	0	4	6
20. Peur/ Effrayant / Violence	1	1	2	3
21. Libération/ Se libérer	0	0	1	2
22. Passé	0	0	2	3
23. Fuite de la réalité	0	0	1	1
24. Jeux d'enfants	1	1	1	1
25. Réunion	0	0	1	1
26. Imitation de héros	0	0	1	2
27. Plaisir/ Agréable	1	1	2	2
28. Innocence	0	0	3	5
29. Walt Disney/ Dessins animés	2	2	0	0
30. Moment de coucher	2	2	3	4
31. Penser	2	2	1	3
32. Monde	2	6	4	7
33. Raconter	4	7	3	5

a : Nombre d'entretiens en langue française effectués auprès d'étudiants universitaires français, où les énoncés d'une catégorie thématique se retrouvent, sur une totalité de 5 entretiens.

b : Nombre d'énoncés en français d'une catégorie thématique dans la totalité des 5 entretiens.

c : Nombre d'entretiens en langue arabe effectués auprès d'étudiants universitaires libanais, où les énoncés d'une catégorie thématique se retrouvent, sur une totalité de 5 entretiens.

d : Nombre d'énoncés en arabe d'une catégorie thématique dans la totalité des 5 entretiens.

10.3.2. L'analyse des propositions évaluatives : les attitudes

L'attitude est souvent définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : « *une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet* » (KOLDE 1981 cité dans LÜDI & PY, 1986 : 97). Les informations dont dispose un

individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.

Afin d'étudier les attitudes, Charles E. OSGOOD (1959) avait créé une technique d'analyse¹²⁴ qui continue encore à inspirer les chercheurs¹²⁵. Cette technique ressemble à la méthode d'analyse thématique parce qu'elle s'applique en se basant sur la même technique de division de l'énoncé analysé en unités de signification. Cette technique permet de préciser les dispositions affectives des unités sémantiques. Ainsi, on distingue en addition de la présence (ou absence) d'un thème (grâce à la recherche des opinions) sa connotation évaluative représentée par une direction et une intensité (les attitudes).

La direction d'une attitude est représentée par le sens de celle-ci sur une échelle bipolaire¹²⁶. Elle peut être ainsi positive ou négative et est notée par les signes + ou -. Le point 0, qui sépare ces deux directions opposées, indique la neutralité. Il y a donc trois catégories d'attitudes définissant la direction : la catégorie favorable, la catégorie défavorable et la catégorie neutre.

L'intensité d'une attitude, qui forme la force avec laquelle elle s'exprime, est évaluée sur une échelle de sept degrés. Le codage est effectué en interprétant la signification du texte associée à la catégorie thématique analysée. L'inconvénient de cette technique dans l'analyse de contenu résulte principalement de la subjectivité qui pourrait intervenir dans l'interprétation des données. Toutefois,

¹²⁴

Il s'agit de la technique EAA (Evaluative Association Analysis).

¹²⁵

Voir par exemple la technique SO-A (*semantic orientation of semantic association*) de Peter D. TURNEY et Michael L. LITTMAN (Turney et Littman, 2003).

¹²⁶

Des trois dimensions bipolaires : évaluation (bon/mauvais, bien/mal, beau/laid, etc.), puissance (lourd/léger, fort/faible, etc.) et activité (tendu/relâché, rapide/lent, etc.) que Charles E. OSGOOD a établies par l'analyse factorielle des réponses à des séries d'échelles qui portent son nom, seule la première (l'évaluation) rend compte de la direction (ou l'orientation) d'un énoncé. Il est clair que la direction est positive dans le cas de l'évaluation *bon* et très peu évidente dans le cas de la dimension de puissance *lourd* ou de la dimension d'activité *tendu*, par exemple (cf. OSGOOD 1959).

des études¹²⁷ ont prouvé la présence d'un degré élevé de similitude entre les évaluations réalisées grâce aux directions des fragments de discours, effectuées par diverses personnes.

Cette méthode permet de choisir parmi les affirmations relevées par l'analyse thématique celles qui ont les caractéristiques d'une attitude. Ceci nous permet donc de distinguer les opinions neutres des attitudes chargées affectivement. Cependant, les opinions ne couvrent pas tout le spectre des éléments étudiés. Dans d'autres termes, l'analyse des attitudes est limitée aux énoncés possédant une flexibilité relative et une variété de degrés d'intensité. Pourtant les stéréotypes, caractérisés par un état figé et dichotomique peuvent être également repérés par cette technique.

Nous avons fait l'analyse des catégories thématiques choisies et le codage justifié de la direction et de l'intensité des attitudes en tentant de rester objective autant que possible dans le travail présent. Nous ne pourrions donc préciser le degré d'intensité en termes de positivité ou négativité mais nous avons essayé dans la mesure du possible de déterminer la direction des attitudes, ce qui nous donne déjà une idée sur le sens dans lequel vont les attitudes des participants à l'enquête. En considérant toutes les catégories thématiques que nous avons pu relever des entretiens effectués en français et en arabe, nous remarquons qu'elles vont quasiment toutes dans la direction favorable et quelque fois neutre. Cela veut dire qu'il s'agit en majorité d'attitudes positives dont l'intensité varie allant du neutre à l'extrême.

10.3.3. L'analyse des stéréotypes

Dans notre exemple qui porte sur le conte, la catégorie thématique « enfance » avec une intensité évaluative forte allant dans le sens positif, représente un cas s'approchant de l'extrémité de l'échelle, une remarque à faire en la repérant dans la totalité des entretiens en français et en arabe. Sa fréquence, qui s'avère importante et non négligeable dans les deux cas (24 fois dans le cas des énoncés en français, 17 dans ceux en arabe), prouve l'importance affective de cette catégorie en association au conte et nous indiquerait l'existence d'une attitude stéréotypée vis-à-vis des contes.

127

Vasileios HATZIVASSILOGLOU et Kathlenn MCKEOWN, entre autres, ont vérifié expérimentalement l'évaluation faite par les chercheurs de la direction (nommée par les auteurs *semantic orientation*) des 1 336 adjectifs (HATZIVASSILOGLOU et MCKEOWN 1997). Une évaluation effectuée séparément par quatre autres chercheurs d'un échantillon représentatif de 500 adjectifs a montré une similitude d'évaluation de 89%. Après avoir examiné les différences, les chercheurs ont réussi à obtenir le consensus dans 97% des cas. Dans une autre recherche 25 répondants ont évalué 28 mots (TURNERY et LITTMAN, 2003). Les évaluations de la direction des mots ont coïncidé dans 94% de cas.

Les participants à l'enquête réalisent donc l'importance du conte dans leur vie en l'attachant à leur enfance, ce qui devient indispensable pour le développement de leur personnalité et de leur passé.

La relation entre le conte et l'imagination révèle un stéréotype dans les entretiens en arabe parce que nous pouvons relever 12 récurrences dans 4 sur 5 des énoncés, c'est-à-dire dans 80% des cas étudiés. Ceci nous explique pourquoi le conte occupe une valeur affective plus importante chez les Libanais que chez les Français, qui stéréotypiquement le considère très souvent comme allant de pair avec l'imagination et l'imaginaire.

Même si nous ne pouvons ici mesurer en degré l'intensité des stéréotypes qui figurent dans les énoncés des entretiens, il sera cependant beaucoup plus avantageux ici de comprendre le poids des stéréotypes dans la composition représentationnelle, autrement dit d'apprendre à quel degré les stéréotypes participent à la constitution de la signification du conte.

Nous venons de présenter trois techniques d'analyse de contenu qui aident à déterminer les éléments fondamentaux des représentations : les opinions, les attitudes et les stéréotypes. Ayant pour objet d'analyse le contenu représentationnel des énoncés analysés, l'analyse de la structure représentationnelle intervenant dans l'organisation des énoncés, constitue l'objectif des autres techniques d'analyse.

10.4. L'analyse des relations entre les éléments : l'analyse de fréquence et de cooccurrences

Selon Pascal MOLINER (1994), il faut considérer deux facteurs dans la description de l'importance des éléments des représentations sociales : un facteur quantitatif, qui est primordial, et un autre qualitatif, qui est essentiel. En ce qui concerne l'aspect quantitatif, les éléments sont centraux puisqu'ils sont acceptés par la majorité des membres du groupe. Cet aspect est primordial, car il est la condition sine qua non du noyau central de la représentation. En regard de l'aspect qualitatif, l'absence d'un élément central peut déstructurer la représentation en lui donnant une autre signification ; ce fait confirme la centralité des éléments.

Si les éléments partagés par la majorité du groupe ne sont pas décisifs pour la signification de l'objet représenté, ils ne pourront pas être considérés comme centraux. Par exemple, si, dans la représentation du conte, l'histoire ou l'imagination ne sont pas considérées comme indispensables pour la définition du conte, malgré le consensus du groupe sur l'idée que chaque conte se base sur une histoire et a le plus souvent recours à l'imagination, ces éléments ne feront donc pas partie du

noyau central. L'élément histoire ou imagination doit attribuer une signification à la représentation sociale du conte en plus du consensus du groupe pour qu'il ait le statut d'élément central.

En conclusion, pour établir les éléments qui génèrent des significations partagées et organisent la représentation, il faut prendre en considération au moins deux critères dans l'analyse des éléments des représentations : la fréquence de l'élément et le pouvoir qu'il a d'organiser la signification de la représentation. La fréquence est l'indice de popularité de l'élément, quant à la cooccurrence, elle fait référence au nombre des relations de l'élément avec d'autres éléments et peut aider à comprendre la force de l'élément dans la représentation.

10.4.1. L'analyse des fréquences

Dans notre étude sur la représentation sociale du conte, sur un total de 10 entretiens 218 segments d'entretiens ont été codés et catégorisés dans 33 catégories thématiques. Parmi celles-ci, seulement 9 sont apparues dans plus de cinq entretiens. Ces dernières catégories ont été sélectionnées pour l'analyse.

Le nombre des entretiens où un élément est apparu a varié entre 10/10 (100%) et 1/10 (10%), la moyenne d'occurrences étant de 3,6. Les cinq premiers éléments les plus fréquents sont : *conte* (71 fois), *enfant /enfance* (41 fois), *histoires* (26 fois), *monde* (13 fois), *raconter* (12 fois). Il s'agit des énoncés les plus répandus dans le discours des étudiants. En effet, ces énoncés sont relatés par plus du deux tiers des répondants, ce qui peut constituer un indice de popularité de ces opinions dans ce groupe.

Pour étudier l'importance relative des éléments d'analyse, nous pouvons calculer la moyenne de la fréquence des énoncés d'une seule catégorie thématique dans le milieu de ceux qui ont produit ces énoncés. De cette façon, si les répondants qui ont produit les énoncés en français de la catégorie « enfance » ont une moyenne de cinq occurrences de ces énoncés dans leur discours (autrement dit, un répondant parle en moyenne cinq fois à plusieurs occasions sur ce même thème dans le même esprit), et si les répondants qui ont produit des énoncés de la catégorie « histoire » ont une moyenne de seulement trois occurrences, cela signifiera que la catégorie « enfance » a une signification plus importante pour ces premiers émetteurs que la catégorie « histoire » pour ces seconds. De la même façon, il est possible de calculer la moyenne des signes ou des mots au lieu de calculer des énoncés.

10.4.2. L'analyse de cooccurrences

Lancée par Peter BALDWIN, l'analyse de cooccurrences (*contingency analysis*) est une technique basée sur la théorie de l'association de Sigmund FREUD et de l'emploi de l'informatique dans l'analyse de contenu. Depuis cette époque, l'analyse de cooccurrences a été amplement améliorée. Ce mécanisme assure l'étude des relations entre éléments dans un discours, contrairement à d'autres techniques qui se limitent à mentionner l'absence ou la présence de certains éléments. Cette technique se base sur l'idée que la présence concomitante de plusieurs éléments dans une même unité de contexte forme un signe d'une relation entre ces éléments. Ainsi, pour repérer les relations possibles, il faut repérer les éléments allant ensemble dans un même fragment de discours.

Grâce à des logiciels d'analyse de contenu, un examen plus poussé pourra être effectué afin de mieux étudier la nature du lien qui existe entre les éléments allant ensemble. La meilleure manière pour le réaliser serait d'analyser le texte original de la cooccurrence : le texte où les deux éléments se retrouvent ensemble. Pour aboutir à cette finalité, il faut consulter, dans le tableau de cooccurrence créé par le logiciel, le texte de chaque relation et choisir parmi trois options éventuelles de visualisation des données dans l'outil de recherche : le texte du premier élément, le texte du deuxième élément et le texte entre ces deux éléments. L'analyse de ces fragments pourra nous donner une idée sur la nature de ces relations. Nous ne ferons donc pas une analyse de cooccurrences dans la présente enquête parce que nous ne sommes pas en mesure de nous approfondir dans une étude sociologique, et parce que nous ne pourrions avoir accès à des logiciels spécifiques pour le faire.

10.5. Interprétation des résultats

Comme l'enquête est effectuée pour étudier les représentations sociales du conte chez des étudiants français (en français) et des étudiants libanais (en arabe), il est donc normal de trouver que la catégorie thématique « conte » apparaît dans la totalité des entretiens (10/10) et que le nombre des énoncés présentant cette catégorie est élevé (40 dans les énoncés en français et 31 dans ceux en arabe). Toutefois, ce qui est surprenant, c'est que la catégorie « histoire » est apparue également dans les 10 catégories en totalité et avec un effectif de 18 fois dans les énoncés français avec 8 fois dans les énoncés arabe. Nous interprétons cette différence dans l'effectif par le fait que les étudiants libanais ont pu différencier le conte d'une histoire beaucoup plus que les étudiants français parce que les caractéristiques et les frontières qui existent entre conte et histoire en arabe sont plus claires

et plus facilement discernables. Cependant, les frontières entre conte et histoire ne sont pas aussi précises en français qu'en arabe, et il est plus difficile de faire la distinction en français.

Les catégories thématiques « magie », « imaginaire », et « imagination » sont d'ailleurs apparues dans plus d'entretiens en arabe qu'en français et l'effectif des énoncés est plus élevé en arabe qu'en français. La raison pour cela est que le conte est associé dans la plupart des cas à la magie et à l'imaginaire chez les étudiants libanais parce que la majorité des contes qui existent en arabe reposent sur ces deux éléments dans la construction des événements. Il est clair que l'imagination va de pair avec le conte chez les étudiants libanais, récoltant ainsi un effectif de 12 énoncés dans la totalité des entretiens en arabe sur 2 seulement dans les énoncés français. Les souvenirs ne font pas partie des représentations sociales du conte chez les étudiants français alors qu'ils le sont fortement chez les étudiants libanais. Dans 4 sur 5 des entretiens en arabe, la catégorie « souvenirs » est apparue 6 fois dans les énoncés avec 0 apparition dans les entretiens en français, ce qui veut dire que le conte est associé aux souvenirs.

De même, aucune apparition pour la catégorie « innocence » dans les énoncés français alors qu'elle apparaît dans 3 sur 5 des entretiens en arabe avec 5 apparitions dans les énoncés. L'innocence qui ne fait pas partie des représentations sociales du conte chez des étudiants français devient une sorte de synonyme pour le conte, ainsi que la catégorie thématique « enfance/enfants » qui apparaît dans tous les énoncés en arabe avec un effectif élevé de 17 fois. Cette même catégorie est synonyme du conte parce qu'elle apparaît également dans la totalité des énoncés en français, 24 fois. Certes, l'innocence est toujours associée à l'enfance en arabe comme sous forme de stéréotype alors qu'en français ce n'est pas le cas. Mais la récurrence de la catégorie « enfance » et son apparition 24 fois dans les énoncés des entretiens en français montre que le lien conte-enfance est aussi une image stéréotypée ancrée dans la société française, quoiqu'il ait été prouvé que le conte ne s'adresse pas forcément, ni uniquement aux enfants.

La catégorie « moment de coucher » ainsi que la catégorie « monde » se répètent plus fréquemment dans les énoncés en arabe qu'en français. Le conte est souvent raconté au Liban au moment de coucher mais pas uniquement à ce moment. Les enfants passent généralement la soirée avec leurs parents, et souvent annoncent leur désir de dormir en demandant un conte avant de dormir, de sorte que le conte est devenu un rituel qui annonce le sommeil et le passage au lit. 4 récurrences dans 3 entretiens en arabe en comparaison à 2 récurrences dans 2 entretiens en français pour la première catégorie.

Conclusion

Les représentations participent à la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Mais les représentations ne sont ni fausses ni justes, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux personnes et aux groupes de s'auto-catégoriser et de préciser les traits jugés pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres.

Les techniques de l'analyse de contenu font souvent référence aux notions qui ont participé à des constructions conceptuelles propres à la théorie des représentations sociales. Les opinions, les attitudes ou les stéréotypes, qui sont des éléments de représentations sociales selon Serge MOSCOVICI, ont été pleinement étudiés par des techniques d'analyse de contenu.

Les liens entre les éléments représentationnels, largement étudiés par Jean-Claude ABRIC, Claude FLAMENT, et autres, peuvent être examinés à l'aide de l'analyse de cooccurrences. D'autres techniques d'analyse de contenu peuvent contribuer à déterminer la nature de ces liens. C'est le cas de la méthode SCB, une technique spécifique d'étude des représentations sociales, qui peut être adaptée pour être utilisée dans l'analyse des entretiens.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons essayé tout au long de cette recherche de montrer les rapports du conte comme genre provenant de la littérature populaire avec la société d'une part et avec l'enseignement d'autre part. Nous avons tenté de comprendre tout d'abord, la spécificité de la littérature et de la culture populaires dans la société libanaise, en montrant dans la pratique leur mode de fonctionnement social et pédagogique. 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 chargée, dans

cette étude, de démontrer que la tradition de l'oralité est aussi présente dans les sociétés arabes, telles que le Liban. L'autre objectif de cette étude est d'améliorer l'enseignement du français au Liban en comptant sur les traditions et la culture de l'apprenant, comme facteur de motivation.

Nous nous sommes donc interrogée 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 comment donner priorité à l'oral et comment le conte peut favoriser les échanges verbaux et les interactions verbales en classe de langue. Ce faisant, nous avons fait appel à l'histoire culturelle des traditions populaires au Liban 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 sociale du Liban avant de mettre en lumière les sources dont les Libanais s'inspirent pour organiser leur vie sociale où la famille aux membres nombreux représente encore une grande force sociale. Ensuite, nous avons essayé de relever les différents types de la littérature populaire parmi lesquels nous avons cité, les récits, les chants, le *zajal* etc.

Nous avons exposé ce que nous avons appelé « univers de la communication » en parlant de toutes les caractéristiques de la communication orale et des interactions verbales et en montrant à l'aide d'un exemple comment le conte pourra servir dans la communication didactique en classe de langue.

Grâce à un conte traditionnel connu en Orient ainsi qu'en Occident, et très répandu dans la quasi-totalité des pays du monde, nous avons proposé une batterie d'activités pédagogiques exploitables à l'oral pour travailler la compréhension et l'expression orale. Nous avons jeté la lumière sur les réécritures parodiques et les reproductions intertextuelles des contes connus avant de proposer d'autres activités qui partent de la spécificité du conte à l'oral et qui s'appliquent pédagogiquement à l'écrit. Nous avons surtout exposé des expériences pédagogiques pratiques similaires à la nôtre et réalisées en Guyane et en France afin de consolider notre hypothèse qui se base sur l'utilité du conte sur le niveau didactique et pédagogique.

Nous avons procédé à une enquête qui s'est déroulée en trois temps : étude des enregistrements oraux des étudiants ayant participé à des activités orales sur le conte en classe de FLE, réponse à des questionnaires en français sur l'expérience pédagogique de l'emploi du conte en classe et enfin

analyse de représentations sociales du conte chez des étudiants libanais et français grâce à des entretiens effectués en France et au Liban.

Nous avons tenté dans ce travail d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés au départ en cherchant des réponses aux questions que nous nous sommes posées. Ainsi nous avons constaté que l'utilisation de la culture orale des apprenants, dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est très utile.

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.

Bien que les sociétés française et libanaise soient, en raison d'une histoire commune, culturellement et socialement liées l'une à l'autre, des particularités subsistent et demeurent liées à l'histoire de chaque peuple et à l'évolution de sa littérature orale. Le remplacement des contes de PERRAULT d'une part et des contes orientaux d'autre part, socialement, historiquement et littérairement, a beaucoup contribué à l'éclaircissement de notre analyse.

Tout enseignant rêve à ce que sa classe de langue étrangère se transforme en un vrai chantier, où les étudiants apprennent à communiquer l'un avec l'autre, simplement en communiquant leurs idées et points de vue. Certes, le principe de communication verbale ne saurait jamais se limiter à un simple processus d'échange basé sur le principe d'émission et de réception. Les apprenants s'intéressent peu à l'oral parce qu'ils s'y bousculent facilement, alors que l'enseignant y centre tout son effort, parce qu'il sait que ses apprenants rencontreront, à l'oral en premier, des situations où ils auront à utiliser la langue étrangère, longtemps avant de le faire à l'écrit. Ce même enseignant ferait de son mieux pour apprendre à ses apprenants comment parler en langue étrangère et use de tout pour les conduire à l'havre de paix : le conte paraît séduisant à ses yeux.

En effet, le conte est l'un des trésors culturels des populations qui ne manquent point d'originalité et qui se font vivre par eux-mêmes, ainsi que par les lectures multiples et dirigées dans tous les sens qu'ils mettent en place. C'est l'un des textes littéraires les plus riches, et s'il a pris naissance de la tradition orale des peuples, rien n'empêchera qu'il retiendrait une place primordiale dans les éditions littéraires et les diverses publications. Il est vrai que le conte est dans ce cas un des ouvrages qui ne peinent guère à prendre place parmi les œuvres les plus diffusées. La raison en est très simple : notre patrimoine humain et l'ensemble de l'histoire de l'humanité sont constitués de

ces histoires qui font et refont des expériences humaines une sorte d' « histoires » et de « contes » qui se transmettent d'une génération à une autre et d'une époque à l'autre.

Dans l'époque du communicationnel, où tout se formule en termes de capacités et de compétences, on voit dans le conte un outil pédagogique inouï, un élément propice pour l'apprentissage de l'oral dans une classe de langue, notamment la langue étrangère, parce qu'il allie à la fois divertissement et jeu de langage. Le choix du conte pour encourager les interactions verbales n'échappe pas aux contraintes du choix d'un texte littéraire, mais c'est surtout grâce à ses vertus d'oralité que l'on y tient avec force. Pourquoi ? Parce que tout simplement,

« le conte se parle, se chuchote, se crie parfois. On le reçoit, on le transmet. Il vient en résonance avec d'autres mots, d'autres textes. À contre pied du minimum, il participe à vive voix à la construction d'une culture pour tous » (FRÉMONT, 2005 : 14-15)

Le *Petit Chaperon Rouge* est un conte célèbre de PERRAULT qui a été transmis partout dans le monde, dans toutes les langues sans exception et qui vient droit de la tradition orale. Nous le connaissons par cœur, et si jamais quelqu'un le déforme, nous serons capables de le reconstituer. Ce conte est lu en résonance avec d'autres de sorte qu'il n'existe plus le *Petit Chaperon Rouge* dont on connaît l'histoire, mais en fait des chaperons rouges dont l'un vient en écho avec les autres. Ceci nous pose au milieu même de ce qu'on appelle l'intertextualité et l'interculturalité parce que chaque Chaperon Rouge est porteur de la langue et de la culture dont il est issu. La principale vertu du conte est qu'il nous détache du texte muet pour nous faire entendre la voix vive de la parole.

Les contes véhiculent une charge culturelle issue de la tradition orale et présentent un aspect atemporel au sens où ils ne se rapportent à aucun lieu et à aucune époque. Ils puisent leurs origines comme c'est le cas des mythes et des légendes dans les sujets universels. C'est pourquoi on les retrouve partout sous différentes variantes et versions.

Si le conte conserve sa magie, ce sera parce qu'il est une partie qui ne pourrait être détachée de notre fonds folklorique et de notre patrimoine linguistique. S'il permet de faire travailler beaucoup de structures linguistiques, verbales et paraverbales, ce sera parce qu'il implique beaucoup plus que ces structures : il implique directement le vivant des humains dans ce qu'il a de merveilleux, de populaire, de croustillant et d'affreux. S'il se permet de garantir des interactions et des échanges verbaux dans un milieu hybride tel la classe de langue étrangère, ce sera parce qu'il affirme son rôle éducatif et pédagogique dans les histoires qu'il raconte. Peut-être, quelque part aussi dans les contes, nous retrouvons nous-mêmes et, plus encore, les âmes de nos classes de langue.

Au terme de cette recherche, notre étude du conte oriental laisse encore des champs inexplorés, et sa conclusion générale laisse bien des interrogations en suspens. Nous aurions aimé étendre notre analyse des caractéristiques de l'oralité du conte à la gestuelle et aux spécificités liées à la parole du conteur qui en constituent une part indispensable. Or la possibilité d'étudier ces éléments sans avoir le matériel nécessaire était une contrainte. Une étude plus approfondie des gestes et des caractéristiques de l'action de contage elle-même aurait été également très intéressante. Sauf que la pertinence de l'analyse et la limitation de tout travail de recherche nous ont imposé des choix.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

I- Références de base

- CUQ J.-P.(2003), *Dictionnaire De didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris : CLE international.
- *Encyclopédie Universalis*, (2003), article « conte », sur la toile internationale, Paris : Universalis.
- IMPS P.(1978), *Trésor De la Langue Française, dictionnaire de la langue du 19^e et 20^e siècle*, Tome 6, CNRS, Paris : Gallimard.
- REY-DEBOVE J.; REY A.(2002), *Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

II- Ouvrages

- ABELSON R.P.; SCHANCK R.C. (1977), *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*, Hillsdale (N.J.), Laurence Erlbaum.
- ABRIC J.C.(1987), *Coopération, Compétition et représentation sociales*, Fribourg, Suisse : éditions Delval.
- ADAM J.M. :
 1. (1985), *Le Texte narratif*, Paris : Nathan.
 2. (1990), *Éléments De linguistique textuelle*, Liège : Mardaga.
 3. (1992), *Les Textes, types et prototypes*, Paris : Nathan.
- ALLEN D.E. ; GUY R.F.(1978), *Conversation Analysis. The Sociology of talk*, La Haye-Paris, Mouton, 2ème édition.
- AMADO G. ; GUITTET A.(1987), *La Dynamique des communications dans les groupes*, Paris : A. Colin, col. "U", 5ème édition.

- AMINE H.(1990), *Mille Et un contes de la littérature arabe ancienne*, Le Caire : dar Alshourouq.
- AMOSSY R. ; MAINGUENEAU D.(2003), *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, collection Cribles, Grisy : Presses universitaires du Mirail.
- ANDRE-LAROCHEBOUVY D.(1984), *La Conversation quotidienne*, Paris : Didier.
- ANSART P.(1990), *Les Sociologies contemporaines*, Paris : Le Seuil, col. « Points ».
- ATTARDO S.(1994), *Linguistic Theories of humor*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- AUBRIT J.-P.(2002), *Le Conte et la nouvelle*, collection Cursus, Paris : Armand Colin.
- AUCHET M. (dir.) (2007), *(Re)lire Andersen. Modernité de l'œuvre*, Paris : éd. Klincksieck, collection « Circare ».
- AUSTIN J.L. (1970), *Quand Dire c'est faire*, Paris : Le Seuil.
- BACHMAN C. et al.(1981), *Langage Et communications sociales*, Paris : Crédif-Hatier.
- BAKHTINE M. :
 1. (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Traduit du russe par Marina YAGUELLO. Paris : Les Editions de Minuit.
 2. (1984), *Esthétique De la création verbale, 1979 (tr.fr.)*, Paris : Nrf Gallimard.
- BAKHTINE M. ; TODOROV T.(1981), *Le Principe dialogique suivi des écrits du cercle de Bakhtine*, Paris : éditions du Seuil.
- BANDLER R. ; GRINDER J.(1982), *Les Secrets de la communication. Les techniques de la PNL*, traduit de l'américain par Luc- Bernard LALANNE, Montréal, Québec, Le Jour éditeur.
- BANGE P. (éd),
 1. (1987), *L'Analyse des interactions verbales, La dame de Caluire, une consultation*, s.l., Peter Lang.
 2. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Didier.
- BARBÉRIS, J.-M.(1999), « Présentation », in BARBÉRIS (éd.), *Le Français parlé. Variétés et discours*, Montpellier : Université Paul Valéry, Praxiling.
- BARDIN, L.(1977), *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARRIER G.(1996), *La Communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*, Paris : ESF éditeur.
- BATTAH S.(2004), *Le Conte populaire, études dans les origines et lois formelles*, le Caire : comité général des palais de la culture et bibliothèque des études populaires.
- BELMONT N.(1999), *Poétique Du conte. Essai sur le conte de tradition orale*, Paris : Gallimard.
- BENVENISTE E.(1966-1974), *Problèmes De linguistique générale*, tomes I et II, Paris, Gallimard.

- BERRENDONNER A.(1981), *Éléments De pragmatique linguistique*, Paris : Éditions de Minuit.
- BERRENDONNER A. ; PARRET H. (éds.)(1990), *L'Interaction communicative*, Berne : Peter Lang.
- BETTELHEIM B.(1976), *Psychanalyse Des contes de fées*, traduit de l'américain par Théo CARLIER, Paris : éditions Robert Laffont.
- BIGNON, J.-P.(1712-1714), *Les Aventures d'Abdulla, fils d'Hanif*, Paris.
- BIZOUERNE G. ; MOREL F.(2008), *Les Histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*, textes réunis par Fabienne MOREL et Gilles BIZOUERNE, illustrées par Julia WAUTERS, postface par Nicole BELMONT, « Le Tour du monde d'un conte », Paris : Syros.
- BLANC H. ; LE DOUARON M. ; VERONIQUE D. (éds) (1987), *S'Approprier une langue étrangère*, Paris : Didier Érudition.
- BLANCHET A. et al. (1987), *L'Entretien dans les sciences sociales*, Paris : Dunod.
- BLANCHET P. (1998), *Introduction À la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, SPILL, Louvain-La-Neuve : Peeters.
- BONARDI, C. ; ROUSSIAU, N. (1999), *Les Représentations sociales*, Les Topos, Dunod.
- BOREL M.-J. ; GRIZE J.B. ; MIEVILLE D. (1983), *Essai De logique naturelle*, Berne : Peter Lang.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce Que parler veut dire*, Paris : Fayard.
- BOURGAIN D. ; PAPO E. (1989), *Littérature Et communication en classe de langue*, (une initiation à l'analyse du discours littéraire), série LAL, Paris : Hatier-Crédif.
- BOYES D. (1988), *Initiation Et sagesse des contes de fées*, Paris : Albin Michel.
- BOYSSON-BARDIES B. (de)(1996/1999), *Comment La parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob, coll. «Opus».
- BRÉMOND C. (1973), *Logique du récit*, Paris : Seuil.
- BRONCKART J.P. (éd) (1985), *Les Fonctionnements des discours*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- CALAME-GRIAULE G. :
 1. (1974), *Permanence Et métamorphose du conte populaire*, Paris : PUF.
 2. (1999), *Le Renouveau du conte*, CNRS édition.
- CALBRIS G. ; MONTREDON J. :
 1. (1975), *Approche Rythmique intonative et expressive du Français langue étrangère*, Clé International, Paris.
 2. (1981), *Oh là là! Expression intonative et mimique*, Clé International, Paris.
- CALBRIS G. ; PORCHER L.(1989), *Geste Et communication*, Paris : Crédif-Hatier, col, LAL.

- CALVET L.-J.(novembre 1997), *La Tradition orale*, Paris : PUF, (Que sais-je ?; 2122).
- CAMI M.(1996), *Le Petit Chaperon vert*, illustrations de Chantal CAZIN, Paris : éditeur Père Castor Flammarion, (pour le texte, Société Nouvelle des Editions Pauvert, 1972).
- CARON J. (1983), *Les Régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*, Paris : PUF.
- CAYROL R. (1986), *La Nouvelle communication politique*, Paris : Larousse.
- CAZDEN C.; HYMES D.; JHON V. (1972), *Functions Of language in the Classroom*, Teachers College Press : Columbia University, New York, London.
- CHARAUDEAU P. (1983), *Langage Et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Paris : Hachette.
- CHARPENTIER G. et Cie, (éds) (1888), *Journal Des Goncourt. Mémoires de la vie littéraire. Premier volume 1851-1861*. Paris : entrée de décembre 1858.
- CHELEBOURG C. ; MARCOIN F. (2007), *La Littérature de Jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- CHEVRIER J. (1992), *L'Arbre à palabres - Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris : Hatier.
- CICOUREL A.V. (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris : PUF.
- CICOUREL F. (1991), *Lectures Interactives en langue étrangère*, collection F, Paris : Hachette F.L.E..
- COHN D. (2001), *Le Propre de la fiction*, Paris: Seuil.
- COSNIER J. ; BROSSARD A. (1984), *La Communication non verbale*, Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- COSNIER J.; KERBRAT-ORECCHIONI C. (éds) (1987), *Décrire La conversation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- COSNIER J.; GELAS N. ; KERBRAT -ORECCHIONI C. (éds) (1988), *Échanges Sur la conversation*, Paris : Éditions du CNRS.
- COSNIER J. (2002), « *Interaction* » in CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D., *Dictionnaire D'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- COULTHARD J. (1977), *An Introduction to discourse analysis*, London: Longman.
- CROZIER M. ; FRIEDBERG E. (1977), *L'Acteur et le système*, Paris : Le Seuil.
- CULIOLI A. (1990), *Pour Une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, tome 1, Paris : Éditions Ophrys.
- CUQ J.-P. ; GRUCA I. (2002), *Cours De didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- DEBYER F. ; ESTRADÉ C. (1977), *Le Tarot des Milles et contes*, Paris : L'école des Loisirs, rééd. 1994.

- D'HERBELOT DE MOLAINVILLE B. (1697), *Bibliothèque Orientale ou Dictionnaire universel contenant généralement tout ce qui regarde la connaissance des peuples de l'Orient, leurs histoires et traditions véritables ou fabuleuses ; leurs religions, sectes et politique...* Paris : Compagnie des Libraires.
- DE LA FONTAINE J. (1868), *Fables*, Paris : éd. Hachette.
- DELARUE P. (1957), *Le conte populaire français, catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer : Canada, Louisiane, Ilots français des États-Unis, Antilles françaises, Haïti, Ile Maurice, La Réunion*, tome I, Paris : Éditions Érasme.
- DELARUE P. ; TENÈZE M.-L. (2002), *Le Conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- DEMERS J. (2005), *Le Conte : Du mythe à la légende urbaine*, Québec Amérique, Coll. « En Question ».
- DEMONS F. et al.(2005), *Enseigner Le FLE - pratiques de classe*, Paris : Belin.
- DE MONSABERT A.-S. (2004), *Le Petit chaperon rouge a des soucis*, Paris : Albin Michel Jeunesse, Zéphyr.
- DE NUCHÈZE V. (1998), *Sous Les discours, l'interaction*, Paris : L'Harmattan.
- DE PENNART G. :
 1. (1999), *Je suis revenu !* Paris : Kaléidoscope.
 2. (2005), *Chapeau Rond rouge*, Paris : L'École des loisirs.
- DESCAMPS M.-A. (1989), *Le Langage du corps et la communication corporelle*, Paris : PUF, col, "Psychologie d'aujourd'hui".
- DESMONS F. et al. (2005), *Enseigner Le FLE, pratiques de classe*, Paris : Belin.
- DOISE W.(1990), *Les Représentations sociales*, Paris : Dunod.
- DOLTO F.(1987), *Tout Est langage*, Paris : Vertiges du Nord/Carrière.
- DOLZ J. ; SCHNEUWLY B.(1998), *Pour Un enseignement de l'oral*, Paris : ESF éditeur.
- DUBAR C.(1991), *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : ArmandColin.
- DUCROT O.(1985), *Le Dire et le dit*, Paris : Éditions de Minuit.
- DUFRENOY M.-L.(1946), *L'Orient Romanesque en France,1704-1789; Étude D'histoire et De Critique Littéraires*.
- DUMAS P.; MOISSARD B.(1977), *Le Petit Chaperon Bleu marine dans Contes à l'envers*, Paris : L'École des loisirs.
- DUNDES A.(1989), *Little Red Riding Hood: A Casebook*, Madison: Wisconsin.
- DURAND J.P. ; WEIL R. (éds.) (1989), *Sociologie Contemporaine*, Paris : Vigot.

- ECO U. (1999), *Lector In Fabula*, Bompiani, Milano : 1979, trad. fr. 1985, rééd. LGF, coll. « Le livre de poche biblio ».
- ELIADE M.(1988), *Aspects Du mythe*, Poche.
- ELIAS N.(1991), *La Société des individus*, Paris : Fayard (1^{ère} édition 1939).
- ERIKSON E.(1972), *Adolescence Et crise : la quête de l'identité*, Paris : Flammarion.
- ESSOMB J.M.(1985), *L'Art africain et son message*, Yaoundé : CLE.
- FISHMAN J.A. (1971), *Sociolinguistique*, Paris : Nathan.
- FLAHAULT F. (1978), *La Parole intermédiaire*, Paris : Le Seuil (Préface écrite par BARTHES).
- F'MURR (1996), *Au loup !*, Paris : Dargaud.
- FOUCAULT M. (1966), *Les Mots et les choses*, Paris : Gallimard.
- FRANÇOIS F. (éd) (1990), *La Communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS F. ; PLANE S. (2006), *La Fiction et son écriture*, Repères, N° 33, Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- FRANZ (VON) M.-L.,
 1. (1978), *La Voie de l'individuation dans les contes de fées*, s.l., éd. La Fontaine de pierre.
 2. (1995), *L'Interprétation des contes de fées*, Paris : Albin-Michel.
- FREGE G. (1971), *Ecris Logiques et philosophiques*, Paris : Le seuil.
- FUCHS C. :
 1. (1982), *La Paraphrase*, Paris : PUF.
 2. (1987), *Aspects De l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne : Peter Lang.
- GALLAND A. :
 1. (1695), *Les Paroles Remarquables, Les Bons Mots, Et Les Maximes Des Orientaux [e.o.] - Traductions De Leurs Ouvrages En Arabe, En Persan & En Turc, Avec Des Remarques*.
 2. (1965), *Les Mille et Une Nuits*, « Avertissement », Paris : Garnier Flammarion.
- GAONACH D. (1991), *Théories D'apprentissage et acquisition d'une L.E.*, Paris : Hatier, Crédif.
- GARAT A.-M. (2004), *Une faim de loup : lecture du Petit Chaperon Rouge*, Arles : Actes Sud.
- GARDES-TAMINE J. ; HUBERT M.-C.(1996), *Dictionnaire De critique littéraire*, Paris : Armand Colin.
- GENETTE G. :
 1. (1979), *Introduction A l'architexte*, Paris : Seuil.

2. (1982), *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris : Le Seuil.
- GHANIME M. A.(1980), *La Poésie du chant de Sanaa*, Beyrouth : Dar Alaodah.
 - GHIGLIONE R. ; MATALON B.(1978), *Les Enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, Paris : A. Colin, col, "U".
 - GHIGLIONE R. :
 1. (1986), *L'Homme communiquant*, Paris : A. Colin, col, "U".
 2. (1989), *Je Vous ai compris ou l'analyse du discours politique*, Paris : A. Colin, col, "U".
 - GOFFMAN E. :
 1. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Anchor Books; traduction française par A. ACCARDO, *La Mise en scène de la vie quotidienne, 1.1: La Présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.
 2. (1974), *Les Rites d'interaction*(A. Kihm, trad.) Paris : Minuit.
 3. (1987), *Façons De parler*, trad. de l'anglais par Alain KIHLM, Paris : Éd. de Minuit.
 4. (1988), *Les Rites d'interaction*, Paris : Minuit.
 - GOODY J.(2007), *Pouvoirs Et savoirs de l'écrit*, s.l.: La Dispute.
 - GREIMAS A. J. (1986) [1966], *Sémantique structurale*, Paris : PUF.
 - GRUMBERG J.-C.(2005), *Le Petit Chaperon Uf*, (théâtre), Heyoka Jeunesse, Actes Sud-papiers.
 - HAEGEMAN L.(1992), *Cahiers De linguistique française 13,Théorie Des actes de langage et analyse des conversations*, Unité de linguistique française, Faculté des lettres, Université de Genève, Genève 4, Libraire Droz.
 - HAGEGE C.(1996), *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
 - HALL E.(1971), *La Dimension cachée*, Seuil : Paris.
 - HALLÉ P.(2004), *Acquisition Du langage : spécialisation des enfants dans leur langue maternelle*, MIDL 2004, ENST 2004 S003, Paris.
 - HALTÉ J.-F. (dir.) (1993), *Inter – Actions, (L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques)*, Collection « Didactique Des Textes », Université de Metz, Centre d'analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
 - HARDIN G.(1990), *Translate : initiation à la pratique de la traduction*, Paris : Dunod.
 - HÖRMANN H. (1976), *Meinen und Verstehen*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
 - HOURIHAN M. (1997), *Deconstruting the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. New York : Routledge.
 - HUET P.-D. (1678), *Lettre De Mr Huet à Mr de Segrais de l'origine des romans*, Paris : Sébastien Mabre-Cramoisy.

- HUGO H. (1999), *Le Petit napperon rouge*, Paris : Les Mini Syros.
- HYMES D. (1991), *Vers La compétence de communication*, Paris, Didier.
- IBN AL MUQAFFA' (1980), *Le Livre de Kalîla et Dimna*, trad. André MIQUEL, Paris : éd. Klincksieck.
- JACQUES F. :
 1. (1979), *Dialogiques Recherches logiques sur le dialogue*, Paris : PUF.
 2. (1985), *L'Espace logique de l'interlocution*. Paris : P.U.F.
- JEAN G. (1981), *Le Pouvoir des contes*, Paris : Casterman.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. :
 - 1- (1990), *Les Interactions verbales*, Tome 1, Paris : Armand Colin ;
 - 2-(1992), *Les Interactions Verbales*, Tome 2, Paris : Armand Colin;
 - 3- (1994), *Les Interactions verbales*, Tome 3, Paris : Armand Colin;
 - 4- (1996), *La Conversation*, Collection Mémo, Paris : Editions Seuil;
 - 5- (2005), *Le Discours en interaction*, collection U, Paris : Armand Colin;
 - 6- (2005), *Les Actes de langage dans le discours (théorie et fonctionnement)*, Linguistique fac, Paris : Armand Colin.
- LAFFORGUE P., (1996), *Petit Poucet deviendra grand*, Bordeaux : Mollat.
- LA FONTAINE J. (De) (1868), *Fables*, Paris : éd. Hachette.
- LAVATER W. (illustrations) (1965), *Le Petit Chaperon rouge* (PERRAULT).
- LAVEILLE J.-L. (1998), *Le thème du Voyage dans les Mille et une Nuits du Maghreb à la Chine*, Paris : éditions L'Harmattan littératures.
- LEFÈVRE A. (1875), *Les Contes de Charles Perrault. Contes en vers. Histoires, ou Contes du temps passé (contes de ma mère Loye), avec deux essais sur la vie et les œuvres de Perrault et sur la mythologie dans ses contes par André Lefèvre*, Paris : A. Lemerre.
- LERAY M. (2009), *Un Petit chaperon rouge*, Paris : Actes Sud.
- LHOTE E. :
 1. (1990), *Le paysage sonore d'une langue, le français*. Helmut Buske Verlag Hamburg.
 2. (1995), *Enseigner L'oral en interaction*, Paris : Hachette.
- LOISEAU S. (1992), *Les Pouvoirs du conte*, Paris : PUF, L'Éducateur.
- LÜDI G. ; PY, B. (1986), *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MARC E. ; PICARD J. (1989), *L'Interaction sociale*, le psychologue, PUF : Paris.

- MARTINO P. (1986), *L'Orient dans la littérature française du dix-septième et dix-huitième siècle*, Paris : Hachette.
- MAROTIN F. (1982), *Frontières Du conte/ études réalisées par James AUSTIN et al., rassemblées par François MAROTIN*, Paris : éditions du C.N.R.S.
- MCNEILL D. (1992), *Hand And mind*, Chicago, Chicago University Press.
- METRIEU P. (1987), *Apprendre...Oui mais comment?*, s.l., ESF.
- MOIRAND S. (1990), *Enseigner à communiquer dans une langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOIRAND S. ; PEYTARD J.(1992), *Discours Et enseignement du français, (les lieux d'une rencontre)*, Références, Paris : Hachette F.L.E.
- MONTAIGNE M. (De) (1580), *Essais*.
- MONTREDON J. (1995), *The Relationship existing between gestures expression time and environment among the Ngaatjatjara*. European Association For Studies on Australia, Third International Conference, Western Desert Language People, Copenhagen.
- MOSCOVICI S. (1976), *La Psychanalyse, son image, son public*, (2^{ème} édition), Paris : PUF.
- NOËL-JOTHY F. ; SAMPSONIS B. (2006), *Certifications Et outils d'évaluation en FLE*, collection F dirigée par VIGNER G., Paris : Hachette F.L.E.
- OSGOOD C. (1959), *The Representational model and relevant research methods*. In De Sola Pool I. (Ed.), *Trends in Content Analysis*. University of Illinois Press.
- PACOVSKA K. (illustrations) (2007), *Le Petit Chaperon rouge* (GRIMM).
- PÊCHEUX M. (1969), *Analyse Automatique du discours*, Paris : Éditions Dunod.
- PERROT J. (dir.) :
 1. (1993), *La Littérature de jeunesse au croisement des cultures* [Texte imprimé] / CRDP d'Île-de-France, Académie de Créteil ; ouvrage coordonné par Jean PERROT et Pierre BRUNO / [Le Perreux] : CRDP de l'Académie de Créteil.
 2. (1998), *Tricentenaire Charles Perrault, les grands contes du XVIIe siècle et leur fortune littéraire*, Paris : In press éditions.
 3. (2000), *L'Humour dans la Littérature de Jeunesse*. Paris : Presses Éditions.
- PERY-WOODLEY M.-P. (1993), *Les Écrits dans l'apprentissage. Clefs pour analyser les productions des apprenants*, collection R, Paris : Hachette.
- PÉTIS DE LA CROIX, F., *Les Mille et Un Jours*, contes persans parus en cinq volumes entre 1710 et 1712.
- PEYTARD J., et al. (1982), *Littérature Et classe de langue français langue étrangère*, série LAL, Paris : Hatier-Crédif.
- PINTADO C. (2006), *Les Contes de PERRAULT à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours: de la production à la réception*.

- POMMERAT J. (2005), *Le Petit chaperon rouge*, (théâtre), Heyoka Jeunesse, Actes Sud-papiers.
- PROPP V. (1970), *Morphologie Du conte*, tr. fr. du russe par DERRIDA M., Paris : éditions Poétique/Seuil.
- QATAMESH A. (1988), *Les Proverbes arabes : étude historique analytique*, Damas : Dar Alfikr.
- QUENEAU R. (1947), *Exercices De style*, Gallimard, Paris.
- RASCAL et DUBOIS (1994), *Petit Lapin rouge*. Bruxelles : Pastel.
- ROBERT J.-P. (2002), *Dictionnaire Pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
- ROTH J. (1973), *Conte De la 1002^{ème} nuit*, (traduit de l'allemand par Françoise BRESON), Paris : Gallimard (pour la traduction française).
- SAUVAGE I. (2002), avant-propos in *Le Murmure des contes*, Editions Desclée - De Brouwer, Collection "Texte et voix", Paris.
- SEARLE J. (1979), *Sens et expression. Étude de la théorie des actes de langage*, Paris : éditions de Minuit, trad. fr. 1982.
- SIMONSEN M. (1984), *Le Conte populaire*, Paris : PUF.
- SOLOTAREFF G. et N. (1989), *Le Petit Chaperon Vert*, Paris : l'école des loisirs.
- SORIANO M. :
 1. (1968), *Les Contes de Perrault : culture savante et traditions populaires*, Paris : Gallimard.
 2. (1975), *Guide De littérature pour la jeunesse*, Paris : Flammarion.
- SPERBER D. ; WILSON D. (1986/1989), *La Pertinence : communication et cognition*, trad. par A. GERSCHENFELD et D. SPERBER, Paris : Les Éditions de Minuit.
- SUNG-MIN K. (2010), *Haewa Dalidoen Onui*, Paju : Sakyjul / *Frère Lune et Soeur Soleil*, traduit du coréen par Noëla KIM, Un conte de Corée, Paris : Le Sorbier.
- TAGLIANTE C. (1991), *L'Évaluation*, Paris : CLE international.
- TAREK et MORINIERE A. (2007), - *Rufus le loup et le petit chaperon rouge*. – EP (éditions).
- TOLKIEN J.R.R. (1974), *Faërie*, traduit de l'anglais par Francis LEDOUX, Paris : Christian Bourgois éditeur, (1996 pour la présente édition).
- VAN DIJK T. (1977), *Text And context : explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London, New York: Longman.
- VAN ZEVEREN M. (2007), *Et pourquoi ?*, L'École des loisirs : Paris.
- VELAY-VALLANTIN C. (1992), *l'Histoire Des contes*, Paris : Fayard.
- VERDIER Y. (1978), « Grands-mères, si vous saviez... : *Le Petit Chaperon rouge* dans la tradition orale », *Les Cahiers de la Littérature orale* IV.
- VERDIER Y. (1995), *Coutume Et destin, Thomas Hardy et d'autres essais*, Paris : Gallimard.

- VÉRON E. (1987), *La Sémiologie sociale*, Saint-Denis : PUV.
- VÉRONIQUE D. ; VION R. (éditeurs) (1995), *Des Savoir-faire communicationnels*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- VION R. (1992), *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette Université, Paris.
- WATZLAWICK P. et al (1972), *Une Logique de la communication*, (traduit de l'américain par Janine MORCHE, Paris : Editions du Seuil (pour la traduction française).
- WEISS F., s.d., *Types De communication et activités communicatives en classe*, Bureau d'Action Linguistique, Athènes.
- WIDDOWSON H.G. (1978), *Teaching Language as communication*, Oxford: Oxford University Press, (traduction de l'auteur).
- WIOLAND F. (1991), *Prononcer Les mots du français, des sons et des rythmes*, Paris : Hachette.
- ZHENG Li-Hua (1998), *Langage Et interactions sociales, La fonction stratégique du langage dans les jeux de face*, Paris : L'Harmattan.
- ZWERGER L. (illustrations) (2003), *Le Petit Chaperon rouge* (GRIMM).

III- Thèses et mémoires

- ALAWODE, Mattew Ibiyosi (2005), *Interactions Langagières et construction de savoirs de type métalangagier en classe de langue*, thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, Besançon.
- ALBERT, Marie-Claude (1993), *La Référenciation dans l'écriture littéraire, incidences en didactique du français langue étrangère*, thèse de doctorat, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Franche-Comté, Besançon.
- GABARA, Abdunasser (2008), *Le conte populaire dans l'enseignement du F.L.E. au Yémén : cas des étudiants du département de français à l'université de Taïz*, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Franche-Comté, Besançon.
- NABOULSI, Randa (1997), *Interaction maître-élèves en français langue non maternelle dans le cycle primaire libanais : analyse de stratégies verbales de l'enseignant*, thèse de doctorat, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Franche-Comté, Besançon.

IV- Articles et magazines

- ABRIC, J.-C. (1994), « Les Représentations sociales : aspects théoriques ». In ABRIC, J.C. (Ed.), *Pratiques Sociales et représentations*, Paris : PUF, p.p. 11-36.
- ANNASTASSIADI, M.-C.,
 1. (1997), « Le conte pour apprendre aux débutants », in *Le Français dans le monde*, N° 292, Paris : CLE internationale.

2. (2006), « *Le Conte, un atout pour l'oral* », in *Le Français dans le monde*, N° 347, Paris : CLE internationale.
- ARDITTY J.-P. ; LEVAILLANT M.(1987), « *Repères Pour l'analyse d'interaction verbales* », dans *Encrage 18/19*, Saint-Denis : Université Paris VIII.
 - ATKINSON J.M. ; HERITAGE J.(1984), « *Preference Organization* » in *Structures of social action* » / sous la direction de J.M. ATKINSON et J. HERITAGE, Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.
 - AUCHLIN A. (1981), « *Réflexions Sur les marqueurs de structuration de la conversation* », *Études de linguistique appliquée ELA*, N° 44, p.p. 88-103.
 - AUCHLIN A. ; ZENONE A. (1980), « *Conversations, Actions, actes de langage, éléments d'un système d'analyse* », *Cahiers de linguistique française*, N°1, p.p. 6-41.
 - BAHIER-PORTE C. (2005), « *Les Notes dans les premiers contes orientaux* », *Féeries*, N°2, p.p. 91-108. [En ligne], mis en ligne le 29 mars 2007. URL : <http://feeries.revues.org/index106.html>. [Consulté le 25 avril 2011].
 - BAL M. (juillet 1980), « *Enseigner la littérature, A quoi bon?* » dans *Le Français dans le Monde*, N° 154, Paris : Hachette-Larousse, p.p. 59-64.
 - BALDI P. (1979), « *La Structure de l'interaction dans le débat télévisé Giscard- Mitterrand (1974)* », *Travaux du centre de recherche Sémiologique 35*, Université de Neuchâtel, I-XVIII.
 - BANGE P. :
 1. (1983), « *Points De vue sur l'analyse conversationnelle* » in *DRLAV*, N° 29, p.p. 1-28.
 2. (1989), « *Analyse conversationnelle et théorie psychologique de l'action* » in *Verbum*, tome XII/1, p.p. 27-41.
 3. (1992), « *A Propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles* », dans *Aile 1*, revue de l'association Encrages, Paris.
 4. (1996), « *Considérations Sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère* », *Les Carnets du Cediscor*, N° 4, Paris : presses de la Sorbonne Nouvelle, p.p. 189-201.
 - BARTHES R. (février 1975), « *Littérature/Enseignement* », *Revue Pratiques*, N° 5, Metz, p.p. 15-21.
 - BECKETT S. (2006), « *Le Petit Chaperon Rouge globe-trotter* », *Tricentenaire Charles Perrault, les grands contes du XVIIe siècle et leur fortune littéraire*, Paris : Hachette F.L.E., p.p. 365- 375.
 - BENVENISTE E. (1970), « *L'Appareil formel de l'énonciation* », in *Langages*, N° 17, p.p. 12-18.
 - BIGOT V. (1996), « *Converser En classe de langue : mythe ou réalité ?* », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], N°4, p.p. 33- 46, mis en ligne le 22 juillet 2009. URL : <http://cediscor.revues.org/362> [Consulté le 6 avril 2010]

- BLONDEL E. ; CICUREL F. (1996), « *La Construction interactive des discours de la classe de langue* », *Les Carnets du Cediscor*, N° 4, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- BOUCHARD R. (2005), « *Le « Cours », un événement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au delà...* », in *Le Français dans le Monde. Recherche et applications*.
- BOUSQUET S. (1996), « *Malentendus En situation d'enseignement / apprentissage* », *Les Carnets du Cediscor* N°4, Presses de la Sorbonne Nouvelle : Paris, p.p. 153-172.
- BOUTET J. (1989), « *Construction Sociale du sens et interaction* » in BUS-CILLA, *L'Interaction*, p.p. 196-204.
- BOURDET J.F. (juillet-septembre 1999), « *Fiction Littéraire et apprentissage des langues* », *ELA*, N° 115, Paris : Didier érudition.
- BOURGAIN D. (mai 1982), « *Enseigner La littérature ? Des enseignants face au texte littéraire* », *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, série LAL, Paris : Hatier-Crédif.
- BOUROUBA F. (1994), *La Compétence de communication en didactique de langue. Diversité terminologique ou différence conceptuelle ? Travaux de didactique du français langue étrangère*. Université Paul Valéry, N° 32.
- BROUSSEAU G. (1986), « *Fondements Et méthodes de la didactique des mathématiques* », in *Recherches en didactique des Mathématiques*, vol 7.2, Grenoble : La pensée sauvage, p.p. 33-115.
- BRUNER J.S. (1975), « *The Ontogenesis of speech acts* » in *Journal of Child Language*, N°2, p.p. 1-19.
- CALAME-GRIAULE (éd). (1984), *Journées D'études en littérature orale du 25-26 Mars 1982. Le conte: Pourquoi? Comment ? analyse des contes, problèmes*, Editions du C.N.R.S.
- CALBRIS G. (2001), « *Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole* », in *Mots*, décembre, N°67. *La politique à l'écran : l'échec ?* p.p. 129-148.
- CANALE M. (1983), *From Communicative competence to communicative language pedagogy. Language and Communication*, in J. RICHARDS & R. SCHMIDT (Eds), *Language And communication*, (p.p. 2-27), London: Longman.
- CHARAUDEAU P. (1989), « *Le Dispositif socio- communicatif des échanges langagiers* » in *Verbum*, tome XII, fasc.1, p.p. 13-25.
- 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, Belgique : FIPF.
- CICUREL F. :
 1. (juillet-septembre1984) « *La Construction de l'interaction didactique* » in *Etudes de linguistique appliquée ELA*, Paris : Didier Erudition, N° 55, p.p. 47-56.
 2. (1984) « *Les Réagencements contextuels dans l'enseignement des langues* », in CROT (Du), O., *Le Dire et le dit*, éditions de Minuit : Paris.

3. (avril 1988), « *Fiction Et mise en scène dans un cours de langue* », dans *Lingua et nuova didattica* (LEND), année XVII n°1, Rome, p.p.18-31.
4. (1993), « *Marques Et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues* » dans *Les Carnets du Cediscor*, N°2, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, p.p. 93-104.
5. (1996), « *L'instabilité Énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours* », dans *Les Carnets du Cediscor*, N° 4, Paris : presses de la Sorbonne Nouvelle.
6. (2002), « *La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe* », in *AILE : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, publié par l'Association Encrages, N° 16, p.p. 145-164.
7. (juillet 2005), « *La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant* », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications : Les interactions en classe de langue*, N° spécial, p.p. 180-191.

CICUREL F. ; VÉRONIQUE D. (éds.) (2002), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p.p.179-195.

- COSTE D. :

1. (mai 1982), « *Apprendre La langue par la littérature* », in *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, série LAL, Paris : Hatier-Crédif, p.p. 59-74.
2. (1984), « *Les Discours naturels de la classe* », in *Le français dans le monde*, N° 183, p.p. 16-25.

- CULIOLI A. (1968), « *La Formalisation en linguistique* » in *Cahiers pour l'analyse*, N° 9, Paris : Le Seuil, p.p. 106-117.

- CULIOLI A. (1981), « *Sur Le concept de notion* » in *Bulletin de Linguistique Appliquée et générale*, N° 8, Besançon : BULAG, p.p. 62-79.

- DABENE L. (1990), « *Pour Une didactique de la variation* ». In Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, et Foerster (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 1, p.p. 7-21.

- DANNEQUIN C. (1989), « *Le Corpus oral dans l'observation du langage de l'enfant* », *LINX* 4, N° 20.

- DECOURT N. (2005), « *Le Conte : un jeu de formation* », in *Fenêtre sur cours*, N° 274, SNU.

- DE GAULMYN M.M. (1987), « *Reformulation Et planification métadiscursive* », dans *Décrire La conversation* (sous la direction de J.COSNIER et C. KERBRAT-ORECCHIONI), Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p.p.167-198.

- DE HEREDIA C. (1986), « *Incompréhensions et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones* » dans *Langue Française*, N° 71.

- DE HEREDIA C. ; GIACOMI A.(décembre 1986), « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », dans *Langages*, Paris : Larousse, N° 84.
- 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.
- DERIVE J. (2000), « Nicole Belmont, Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale. », *Études rurales*, Paris : éditions de l'EHESS, p.p. 155-156.
- DESCAMPS M. A.(juin 1985), « Présentation », in *Éditions psychothérapeutiques*.
- EGLIN M. ; GANE H. ; LE RUN J.-L. (2007), « La Parole de l'enfant », *Enfances & Psy*, N° 36, Paris : érès édition, septembre.
- ESCOBAR F. B. (2003), « Utiliser Le Folklore oral local », in *Le Français dans le monde*, N° 330, Paris : CLE international.
- FLAMENT C. (1994), « Aspects Périphériques des représentations sociales », in GUIMELLI Ch., Dir., *Structures Et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, p.p.85-115.
- FLAMENT C. (1994), « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », in ABRIC J.C., Dir., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p.p.37-58.
- FODOR J. E. (2004), « Faire découvrir un conte de Maupassant à travers les tableaux de Renoir », in *Dialogue et culture*, N° 49, Belgique : FIPF.
- FRÉMONT M. et al. (octobre2005), « Culture Commune, faites les contes », in *Fenêtres Sur cours*, N° 274, Paris, p.p. 14-15.
- FREUD S. (1913), « Matériaux Des contes dans les rêves », in *Résultats, idées, problèmes*. Tome n°1, Paris : PUF.
- FRANCO B. (2006), « Ludwig Tieck et les contes de Perrault », in *Tricentenaire Charles Perrault, les grands contes du XVIIe siècle et leur fortune littéraire*, Paris : Hachette F.L.E., p.p. 309-319.
- FRÉMONT M. et al. (octobre 2005), « Culture Commune, faites les contes », in *Fenêtres Sur cours*, N° 274, Paris, p.p. 14-15.
- GAULMYN (De) M.-M. (1987), « Actes De reformulation et processus de reformulation » in BANGE (éd.), p.p. 83-98.
- GAULMYN (De) M.-M. (1987), « Reformulation Et planification métadiscursive » in COSNIER & KERBRAT ORECCHIONI, p.p. 203-223.
- GIACOMI A. ; DE HEREDIA C. (1986), « Réussites Et échecs dans la communication entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés » in *Langages*, N° 84, p.p. 9-24.
- GIACOMI A. ; VION R. :

1. (1986), « *La Conduite du récit dans l'acquisition d'une langue seconde* » in *Langue Française*, N° 71, p.p. 32-47.
 2. (1987), « *Procédés Métadiscursifs dans la conduite du récit en interaction* » in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (éds), p.p. 211-221.
- GLAAP A.R. (juillet-Septembre 1978), « *L'Enseignement de la littérature dans les langues étrangères* » avec WELLER F.R. in *Études de linguistique appliquée ÉLA*, N° 31, Paris : Didier, p.p. 84-95.
 - GOFFMAN, E. (1988), *L'Ordre de l'interaction*, dans Yves WINKIN éd. Erving GOFFMAN : *Les Moments et leurs hommes*. Paris : Seuil ; éditions de Minuit, p.p. 186-230.
 - GRIZE J.-B. (1993), « *Logique Naturelle et représentations sociales* », Textes Sur les représentations sociales, 2,3, p.p.151-159.
 - GROSMANN F. ; TAUVERON C. (1999), *Comprendre Et interpréter des textes à l'école : la lecture à la jonction du cognitif et du culturel*, Repères, N° 19, Paris : INRP.
 - GÜLICH E. (1986), « *L'Organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "Situation de contact"* », dans DR LAV, Saint Denis : Université de Paris VIII, p.p. 34-35.
 - IBRAHIM F. (2010), « *Le Conte entre écriture et réécriture : tradition ou innovation ?* », in *Vitalité Du conte à l'aube du XXI^e siècle : du pastiche à la parodie*, Synergies France, N° 7, p.p. 89-98.
 - JEFFERSON G. (1979), « *A Technique for inviting laughter in talk about troubles* ». In George Psathas (ed.), *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York : Irvington, p.p.79-96.
 - JODELET D. (Ed) (1989), *Les Représentations sociales*, Paris : PUF, p.p. 31-61.
 - KAËS R. (1984), « *L'Étoffe Du conte* », in *Contes et Divans*, Paris : Dunod-Bordas.
 - KERBRAT-ORECCHIONI C. (2004), « *Que peut-on faire avec du dire?* », in *Les modèles du discours face au concept d'action*, *Cahiers de Linguistique Française*, N° 26.
 - KRAMSCH C. (février 1984), « *Interactions Langagières en travail de groupe* », in *Le Français dans le monde*, N° 183, p.p. 52-59.
 - LAROCHE-BOUVY D. (1991), « *Exploration Et transgression : deux fonctions de l'incongru langagier.* » *Humoresques 2 : Humour, Science et langage*, p.p.93-102.
 - LARZUL S. (2004), « *LesMille et Une Nuits d'Antoine GALLAND : traduction, adaptation, création* », dans *Les Mille et Une Nuits en partage*, (édit. A. Chraïbi), Sindbad-Actes Sud, p.p. 251-266.
 - LAUNEY N. ; PLATIEL S. (2010), « *Vitalité Du conte : à l'école du conte oral, en Guyane Ou comment s'appuyer sur la tradition orale pour développer la sociabilité et les structures mentales des enfants* » in *Synergies France*, N°7, p.p. 137-144.

- LOSKOUTOFF Y. (2006), « *Le Diminutif dans les contes de Perrault* », in *Tricentenaire Charles Perrault, les grands contes du XVIIIe siècle et leur fortune littéraire*, Paris : Hachette F.L.E., p.p. 39-54.
- LHOE E. (2001), « *Pour Une didactologie de l'oralité* », *revue de didactologie des langues-cultures*, N° 123, p.p. 445-453.
- MANEVA B. (2001), « *Isochronie Française et affrriquées québécoises* », in *La revue des diplômés de l'Université de Montréal*, N° 401.
- MANGIANTE J.-M. (2004), « *Dimension Culturelle et adaptation méthodique : l'apprenant médiateur de sa propre culture* », in *Dialogue et culture*, N° 49, FIPF, Belgique.
- MARKOVA I. ; ORFALI B. (eds) (mai-juin, 2004), *Bulletin de Psychologie*, Tome 57 (3), N°471-
- MARTENS C., « *L'origine des Contes populaires* », in *Revue néo-scholastique*, 1^{ère} année, N°3, 1894, p.p. 235-262.
- MOLINER P. (1994), « *Les Méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales* », dans GUIMELLI, C. (dir.), *Structures Et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé, p.p. 199-232.
- MONTREDON J. (2002), « *De La gestualité co-verbale, dimensions cognitives et symboliques* », dans *Sémiotiques Non verbales et modèles de spatialité: Textes du Congrès Sémio 2001*, textes recueillis par BARRIER, G., PIGNIE, N., Presses Universitaires de Limoges.
- PAIN J. (septembre 2007), « *Socialiser La parole, un enjeu pour l'avenir ?* », in *Enfances & Psy*, N° 36, Paris : érès édition.
- PERRIN J.-F. (2005), « *L'invention d'un genre littéraire au xviii^e siècle* », in *Féeries*, N°2, Le Conte oriental, p.p. 9-27. [En ligne], mis en ligne le 29 mars 2007. URL : <http://feeries.revues.org/index101.html>. [Consulté le 25 avril 2012].
- PEYTARD J. :
 1. (Juin 1978), « *Situations de communication et personnalisation de l'enseignement des langues* » in *Les Cahiers de CRELEF*, N°6, Besançon CRDP.
 2. (1991), « *Variation De l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue* », in *Les Enseignements de la littérature*, Acte des 7^e rencontres, *Les cahiers de l'ASDIFLE*, N° 3, Paris.
- PIETRO (De) J.F. (1988), « *Conversations Exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles* » in COSNIER & al., p.p. 251-267.
- PLANE S. (2006), « *L'écriture De la fiction existe-t-elle ?* », in *Repères*, N° 33, Lyon : I.N.R.P.
- PLATIEL S. :
 1. (1981), « *L'Enfant, sujet et objet du conte (Sanan - Haute-Volta)* », in *Journal Des africanistes*, Tome 51, Fascicule 1-2, Paris : Société des Africanistes, p.p. 149-181.
 2. (1984), « *À l'école du conte africain* », in *Le Français Aujourd'hui*, N°68, p.p. 49-56.

3. (1993), « *L'enfant face au conte* », in *Cahiers de Littérature Orale*, N° 33 ; Paris : Publications Langues O., p.p. 55-77.
- POLLIO H. R.; SWANSON C.(1995), “*A Behaviorial and phenomenological analysis of audience reactions to comic performance*”, in *Humor: International Journal of Humor Research* 8(1), p.p.5-27.
 - POLO DE BEAULIEU M.-A. ; VELLAY-VALLANTIN C.(1993), « *L'histoire des contes* », in *Médiévales*, vol. 12, N° 25, p.p. 140-143.
 - PONDÉ G. (2006), « *Les Relectures des contes de Perrault au Brésil* », in *Tricentenaire Charles Perrault, les grands contes du XVIIe siècle et leur fortune littéraire*, Paris : Hachette F.L.E., p.p. 331- 337.
 - POSTIC F. (1997), « *Avant-Propos* », in Abbé François CADIC, *Contes Et légendes de Bretagne- Les Contes populaires Tome premier*, Rennes, éditions Presses Universitaires de Rennes/Terre de Brume, collection « Les Œuvres de François Cadic », p.p. 13-16.
 - PRAT R. (septembre 2007), « *L'épaisseur Du langage, comment vient-elle au bébé ?* », in *Enfances & Psy*, № 36, Paris : érès édition.
 - PY B. (1990), « *Les Stratégies d'acquisition en situation d'interaction* » dans GAONACH, D. dir. « *Acquisition et utilisation d'une L.E., l'approche cognitive* » dans *Le Français dans le Monde*, Recherche et applications, Paris : Hachette.
 - RAKOTONOELINA F. ; Von MUNCHOW P. (dir.) (2006), « *Discours, Cultures, comparaisons* », in *Les Carnets du Cediscor* 9, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
 - RENONCIAT A. (2006), « *Les Contes transcrits d'après la tradition française par Maurice Bouchor* », in *Tricentenaire Charles Perrault, les grands contes du XVIIe siècle et leur fortune littéraire*, Paris : Hachette F.L.E., p.p. 85-96.
 - RICHARD F. (1997), « *Le Dictionnaire de d'Herbelot* », dans *Istanbul et les langues orientales*, (édité par Frédéric Hitzel), Paris-Montréal, L'Harmattan/IFEA/INALCO.
 - ROULET E. (1991), « *Complétude Interactive et connecteurs reformulatifs* », in *Cahiers De linguistique française*, N°8, p.p. 111-140.
 - SCHERER K. R. (1984), « *Les Fonctions des signes non verbaux dans la conversation* » in COSNIER et BROSSARD (éds), p.p. 71-100.
 - SCHNEEGANS, N. (avril-mai 1984), « *Qui veut faire l'ange fait la bête* », in *La revue des livres pour enfants*, N° 96, p.p. 43-44.
 - SOARES DA ROCHA D.O. (1996), « *La Fiction dans le cadre de l'interaction didactique, une lecture du théâtre de Ionesco* », in *Les Carnets du Cediscor*, N° 4, Paris : presses de la Sorbonne Nouvelle.
 - SORIANO M. (février 1977), « *La Littérature pour les enfants et son utilisation pédagogique* », in *B.R.E.F.*, N° 9, Paris : Larousse, p.p. 17-28.

- SKJONBERG K. (2006), « *Le Chaperon Rouge en Norvège* », in *Tricentenaire Charles Perrault, les grands contes du XVIIe siècle et leur fortune littéraire*, Paris : Hachette F.L.E., p.p. 349- 354.
- TARDE G. (1989), « *La Conversation* », in *Sociétés* 14 : 3-5 (extraits de *L'Opinion et La Foule*, Paris : F. Alcan 1901, rééd. PUF.
- TROGNON (1986), « *Sur L'analyse du contenu des interlocutions* », in *Psychologie et éducation* X, N° 1, p.p. 21-48.
- VIOLAINE B. (1996), « *Converser En classe de langue : mythe ou réalité ?* », in *Les Carnets du Cediscor*, N° 4, Paris : presses de la Sorbonne Nouvelle.
- VION R. (1996), « *L'Analyse Des interactions verbales* », in *Les Carnets du Cediscor*, N° 4, Paris : presses de la Sorbonne Nouvelle.
- VON MÜNCHOW P. ; RAKOTONOELINA F. (2006), « *Discours, Cultures, comparaisons* », in *Les Carnets de Cediscor*, N° 9, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- WEISS F. (février-mars 1984), « *Types de communication et activités communicatives en classe* », in *Le français dans le monde*. Paris : Hachette, Larousse, N°183.
- WESSELER F. (janvier 2008), « *H. C. Andersen, pionnier de la modernité* », in *Acta Fabula*, Volume 9, numéro 1. URL : <http://www.fabula.org/revue/document3840.php>

V- Communications et colloques

- APFELBAUM B. et al. (1991), « *Signalisation De contextes modaux dans le français d'apprenants arabo-phones* », communication au Septième colloque international Acquisition d'une langue étrangère, Aix-en-Provence : Juin 1989. Publié in C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE, p.p. 39-59.
- CAVÉ C., GUAITELLA I. et SANTÉ S. (éds) (2001), *Oralité Et gestualité. Interactions et comportements multinodaux dans la communication*, Laboratoire Parole et Langage- CNRS et Université de Provence Association Gevoix. Actes du Colloque ORAGE 2001 (Aix-en-provence, 18 - 22 juin 2001), Paris : L'Harmattan.
- CHARAUDEAU P. (juillet 1983), « *L'Enseignement des langues : un enjeu interculturel* », *Le Courrier de l'UNESCO*, Paris.
- DURANCE G.- H. (1994), *Le Conteur en jeu : Actes du colloque de Chevilly-Larue*.
- FARACO, M. (2001), « *Que Peut apporter l'étude du non verbal à la didactique de L2 ?* », in *Oralité et gestualité*, acte du colloque Orage, 2001, CNRS et Université de Provence, l'Harmattan : Paris, p.p. 533-536.
- FARACO M. (2002), « *Répétition Et apprentissage de la compétence de communication en milieu guidé* », Communication présentée au colloque *Acquisition Et interaction en langue étrangère (AILE)*, Vrije Universiteit Brussel, Bruxelles, 24-26 août 2000, pp. 97-120.

- FAYOL M. (décembre 2003), « *Lecture Et compréhension : évaluation, difficultés et interventions* ». Acte du colloque « Consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire », Académie de Clermont-Ferrand.
- FRANCO B. (1998), « *Ludwig Tieck et les Contes de PERRAULT* » in *Tricentenaire Charles PERRAULT, les grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire*, sous la direction de Jean PERROT, Paris, In Press Editions, collection « Lectures d'enfance », p.p. 309-319.
- GALATANU O. (juillet 2007), « *L'Expression de l'affect dans l'interaction en situation de contact des langues et cultures : à l'interface des compétences sémantique et pragmatique* », in *Actes du colloque international Les enjeux de la communication interculturelle : in Compétence Linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles*, Montpellier. Disponible en ligne : <http://www.msh-m.fr/edition/editions-en-ligne/actes-en-ligne/les-enjeux-de-la-communication>
- GLENN P. (1989), Initiating shared laughter. *Western Journal of Speech Communication* 53: 2, p.p.127-149.
- GUERNIER M.-C., GUERRIER V. et SAUTOT J. – P. (dir.) (2006), *Interactions Verbales, didactiques et apprentissages (Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaires)*, Actes des journées d'études organisées les 19 et 20 mai 2005, à Lyon. Presses universitaires de Franche - Comté, Université de Franche – Comté.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1984), *Les Négociations conversationnelles*. Verbum Université de Nancy II, Tome VII, Fasc. 2-3, p.p.223-239.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. « Présentation » (2002), in C. Kerbrat-Orecchioni, V. Traverso (éds.), *Actes du Symposium « Variations culturelles dans les comportements communicatifs », Congrès de l'ARIC*. Disponible en ligne : http://icar.univ-lyon2.fr/documents/gric1/Presentation_symposium.rtf.
- KILITO A. F., *D'une inquiétante étrangeté, Kalila et Dimna*, acte du colloque intitulé « Classer les récits. Théories et pratiques », l'Harmattan, p.p. 233-240.
- LLORCA R. (1998), « *Relations rythmiques entre geste et parole : application à la pédagogie et au spectacle* », S. SANTI et al. (éds), *Oralité et gestualité*, l'Harmattan : p.p.623-628.
- REGNAUD P. (mars 2012), « *Contes de fées de PERRAULT et de GRIMM : fées, ogres et magiciens d'origine indo-européenne ?* », (d'après *Revue de philologie française et provençale : recueil trimestriel consacré à l'étude des langues, dialectes et patois de France*, paru en 1893).

VI- Webographie

<http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ecrit/origines.htm> (le 28 décembre 2008)

<http://feeries.revues.org/document101.html> (le 28 décembre 2008)

<http://www.vivance.ch/contes/kesako.php> Consulté le 28 décembre 2008

<http://www.vivance.ch/contes/> Consulté le 28 décembre 2008

http://www.vivance.ch/contes/contes_analyse.php Consulté le 28 décembre 2008

<http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ecrit/indexori.htm> (le 04 janvier 2009)

<http://expositions.bnf.fr/contes/arret/variant/index.htm> (le 04 janvier 2009)

<http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/creation/index.htm> (le 04 janvier 2009)

http://www.conte-quebec.com/images/Table%20ronde%20conte_CQPV%20nov.%202003.pdf
Consulté le 23 février 2009

<http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article72> Consulté le 23 février 2009

http://crdp.ac-reims.fr/cddp08/nouveaux_enseignants/littjeun_pe1.htm Consulté le 23 février 2009

<http://www.euroconte.org/Formations/Formationdebase/Programme20072009/Lecontemerveilleux/tabid/213/language/fr-FR/Default.aspx> Consulté le 23 février 2009

<http://www.euroconte.org/Biblio/Contemerveilleux/tabid/460/language/fr-FR/Default.aspx>
Consulté le 23 février 2009

http://books.google.com/books?id=Fq8CM4JFbiUC&pg=PA160&lpg=PA160&dq=specificites+du+conte&source=web&ots=Y5F_3CVe0J&sig=U2CW0WIU0-GIB2tPBeIMoq6v9D0#PPT1,M1
Consulté le 23 février 2009

http://www.arple.net/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=70
Consulté le 23 février 2009

<http://www.amazon.fr/Voyage-pays-contes-R%C3%A9becca-Queffelec/dp/2070320871> Consulté le 23 février 2009

<http://www.librio.net/data/pdf/thema/6.pdf> Consulté le 23 février 2009

http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2003/a/0/03a0047/03a0047_s.htm
Consulté le 23 février 2009

http://www.weblettres.net/ar/articles/6_72_203_interviewtdc899.html Consulté le 23 février 2009

<http://www.francparler.org/parcours/conte.htm> Consulté le 23 février 2009

<http://www.potomitan.info/atelier/contes/festival.php> Consulté le 23 février 2009

<http://www.potomitan.info/atelier/pawol/cantinol.php> Consulté le 23 février 2009

<http://www.bibliotheque.refer.org/litoi/17-1.htm> Consulté le 23 février 2009

<http://www.edufle.net/Le-conte-en-classe-de-langue-FLE> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/Conte-collectif> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/Les-secrets-de-la-memoire-ou-la> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/-Didactique-de-l-ecrit-de-la-> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/TICE-ment-votre-13-Avril-2006> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/Formations-de-formateurs-en-ligne> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/plan.php3> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/-Francais-Langue-Maternelle-> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/+La-chanson-en-classe> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/TICE-ment-votre-no17-Aout-2006> Consulté le 06 mars 2009

<http://www.edufle.net/L-enseignement-de-la-lecture-aux> Consulté le 06 mars 2009

<http://chaperon.rouge.online.fr/interpretations.htm> Consulté le 1^{er} mai 2009

<http://chaperon.rouge.online.fr/versions.htm> Consulté le 1^{er} mai 2009

<http://www.ricochet-jeunes.org/fichiers/perrault/chaperon.asp> Consulté le 1^{er} mai 2009

<http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/comite/contes.htm> Consulté le 1^{er} mai 2009

<http://expositions.bnf.fr/contes/gros/chaperon/dumas.htm> Consulté le 1^{er} mai 2009

<http://www.gallican.org/chaproug.htm> Consulté le 02 mai 2009

http://www.lapetiteacademie.qc.ca/niveaux/maternelleprojets/20012002/chaperon/chaperon_bleu_jaune.html Consulté le 05 mai 2009

<http://papalagi.blog.lemonde.fr/2007/10/04/le-petit-chaperon-vert-atelier-decriture/>
Consulté le 05 mai 2009

http://www.franccparler.org/parcours/theatre_preparerer.htm#preparerereleves
Consulté le 07 mai 2009

<http://www.franccparler.org/articles/tardif2005.htm> Consulté le 07 mai 2009

<http://www.tardifmalon.com/pedagogie.html> Consulté le 07 mai 2009

<http://www.crdp.ac-creteil.fr/argos/catalogue/rev038art18.pdf> Consulté le 07 mai 2009

<http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/RevueTDC/som832.asp>
Consulté le 07 mai 2009

<http://www.cndp.fr/revueTDC/832-41668.htm> Consulté le 07 mai 2009

<http://www.ricochet-jeunes.org/fichiers/perrault/intro.asp> Consulté le 07 mai 2009

<http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/indillus.htm> Consulté le 07 mai 2009

<http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/indpub.htm> Consulté le 07 mai 2009

http://www.dramaction.qc.ca/exercices_theatre/Remplir_le_silence.php Consulté le 08 mai 2009

http://www.dramaction.qc.ca/exercices_theatre/Un_personnage_et_un_lieu_au_hasard.php
Consulté le 08 mai 2009

http://www.francparler.org/fiches/theatre_pratique.htm Consulté le 08 mai 2009

<http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/fsc274.pdf> Consulté le 09 mai 2009

<http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/fiction/fiintegr.html#fi010000> Consulté le 13 octobre 2009

http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_761559304/nouvelle.html Consulté le 14 octobre 2009

<http://www.cosmovisions.com/textConte02.htm> Consulté le 16 octobre 2009

<http://www.cosmovisions.com/textPantchatantra.htm> Consulté le 16 octobre 2009

<http://www.universalis.fr/encyclopedia/T231608/HITOPADESA.htm> Consulté le 16 octobre 2009

<http://www.tradlat.org/spip.php?article87> Consulté le 16 octobre 2009

<http://remmm.revues.org/index2393.html> Consulté le 16 octobre 2009

<http://feeries.revues.org/index72.html> Consulté le 16 octobre 2009.

<http://www.polaristo.com/jfpelletier/doctorat/012.htm> Consulté le 9 novembre 2009

Table de matières

REMERCIEMENTS.....	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
CHAPITRE 1	8
L'univers de la communication.....	8
Pour aborder les interactions verbales en classe	8
Introduction.....	8
1.1. La communication, définition et perspectives	8
1.2. Communication et interaction.....	9
1.2.1. Propriétés des interactions verbales	9
1.2.2. Communication et interaction.....	10
1.3. Analyser les interactions verbales.....	10
1.4. Les contraintes de la communication.....	12
1.4.1. Stéréotypes	12
1.4.2. Le préjugé	13
1.5. La communication verbale en classe de langue	13
1.5.1. Un paradoxe ?	13
1.5.2. Les particularités de l'oral.....	13
1.5.3. Le « discours en interaction » et la co-construction du discours	13
1.6. L'interaction didactique	14
1.7. La classe de langue étrangère : deux types d'interaction.....	15
Conclusion	15
CHAPITRE 2	15
Spécificités de l'oral : la voix, la parole, le geste et l'échange	15
Introduction	15
2.1. Acquisition du langage : la voix et la parole.....	15
2.2. Apprentissage et transmission de l'oralité	16
2.3. Le paraverbal, le non-verbal et l'oral.....	16
2.4. La parole, la rencontre et l'échange	17

Conclusion	18
CHAPITRE 3	18
La littérature de jeunesse et le conte	18
Introduction.....	18
3.1. La littérature de jeunesse : Définition et histoire	19
3.2. Littérature de jeunesse et conte	19
3.3. Le conte : Définition et caractéristiques	19
3.3.1. Histoire et origine des contes	20
3.3.2. Pourquoi et comment le conte est-il né ?	20
3.3.3. Tradition orale.....	20
3.3.4. Dimension sociale et culturelle du conte	20
3.3.5. La fonction psychologique du conte	21
3.3.6. Forme littéraire et classification.....	21
3.3.7. Le conte, un genre littéraire singulier	22
3.3.8. La dichotomie conte/nouvelle.....	22
3.3.9. Le conte fantastique	22
CHAPITRE 4	23
Le conte oriental et le conte occidental : origines et caractéristiques	23
Introduction	23
4.1. Le conte oriental à la française : invention d'un genre littéraire	23
4.1.1. La Bibliothèque orientale.....	24
4.1.2. Les traductions d'Antoine GALLAND : apports et effets.....	24
4.1.3. Le conte oriental : caractéristiques du cadre spatio-temporel.....	24
4.1.4. Morale et philosophie dans les contes orientaux	25
4.1.5. La hiérarchie sociale dans le conte oriental	25
4.1.6. La curiosité pour l'univers de l'Orient et sa civilisation.....	25
4.2. Le conte occidental : origines et caractéristiques.....	25
4.2.1. Origines médiévales et italiennes.....	25
4.2.2. Un nouveau genre littéraire: le conte occidental.....	26
4.2.3. Père fondateur du genre : PERRAULT.....	26

4.2.4. Le conte occidental : ses ingrédients, ses constantes et ses variantes.....	26
4.3. Étudier les contes : une nouvelle science.....	26
4.4. Enquêteurs et collecteurs : la sauvegarde des traditions populaires	26
Conclusion	27
CHAPITRE 5	27
Le Liban, un contexte propice pour l'exploitation pédagogique du conte.....	27
Introduction.....	27
5.1. La tradition orale au Liban et dans le Moyen-Orient Arabe	27
5.2. Diversité de la littérature orale dans la région	27
5.3. Formes verbales rivales au conte	27
5.3.1. La poésie populaire vs le conte	27
5.3.2. Les proverbes	27
5.3.3. La lecture dans le marc de café	27
5.3.4. Les anecdotes et les contes facétieux	28
5.3.5. Les récits	28
5.3.6. Le conte proprement dit	28
5.4. Importance du conte au Liban.....	28
5.4.1. Le conte et la religion.....	28
5.4.2. Le conte et l'histoire	28
5.4.3. Le métier du conteur	29
5.5. Conter : une expérience unique.....	29
5.5.1. Caractéristiques des contes	29
5.5.2. Le talent du conteur.....	29
5.6. Le conte d'aujourd'hui.....	29
5.7. Premières expériences d'enseignement au Liban	29
5.8. Le conte dans l'univers de la communication : apports et effets	30
5.9. Les dimensions culturelles du conte	30
Conclusion	30
CHAPITRE 6	30
Le Petit Chaperon Rouge : des variations à l'exploitation pédagogique	31

Introduction	31
6.1. Un conte et ses variations : Le Petit Chaperon Rouge	31
6.1.1. PERRAULT, GRIMM et le pluriel des versions	31
6.1.2. Des éléments clefs aux interprétations	31
6.2. Au service de l'oral	32
6.2.1. Le culturel et l'interculturel	32
6.2.2. L'expression orale facilitée par le conte : du récit à l'illustration et retour	33
6.2.3. La dramatisation du conte	33
CHAPITRE 7	35
Lire, écrire et réécrire le conte	35
Introduction	35
7.1. Pour introduire au jeu littéraire, l'exemple des chaperons de toutes les couleurs	35
7.2. Des contes pour parler et ... pour écrire ?	35
7.2.1. Des voies d'accès détournées	35
7.2.2. De l'invention collective à la rédaction	36
7.2.3. Choisir des problématiques universelles et actuelles à la fois	37
7.3. L'exemple d'une expérience en classe de langue	37
7.3.1. Témoignages didactiques	37
7.3.2. La voix d'une ethnolinguiste : les hypothèses de Suzanne PLATIEL	37
7.3.3. Voix des enseignants: expériences en Guyane et ailleurs	37
7.4. Vers un processus d'appropriation des compétences à l'écrit	38
Conclusion	38
CHAPITRE 8	38
Le déroulement de l'enquête : deux tentatives	38
8.1. L'enquête	38
8.2. Préparation à l'enquête	38
8.3. La première enquête	39
8.3.1. Cadre spatio-temporel et conditions des enregistrements	39
8.3.2. Déroulement des séances	39
8.3.3. Transcription du conte « Ch'hâ garde la porte » et les activités orales	39

8.4. Le questionnaire.....	40
8.4.1. Choix de l'échantillon.....	40
8.4.2. L'élaboration du questionnaire	40
8.4.3. Prétest.....	41
8.4.4. Mise à l'épreuve.....	41
8.5. La deuxième enquête	41
8.6. Les enregistrements des interactions verbales : étude des transcriptions et analyse grammaticale du matériau	41
8.6.1. Premières remarques et constatations autour de l'analyse.....	41
8.6.2. Analyse grammaticale des productions langagières	41
Conclusion	42
CHAPITRE 9	43
Le questionnaire : interprétation des résultats.....	43
Introduction.....	43
9.1. Profil du groupe	43
9.1.1. Âge des étudiants	43
9.1.2. Origine géographique des étudiants.....	43
9.1.3. Niveau des étudiants en français.....	43
9.1.4. Etudiants plus ou moins francophones	43
9.1.5. Connaissance de contes orientaux.....	43
9.2. Résultats quantitatifs du questionnaire	43
Conclusion	45
CHAPITRE 10	46
Les représentations sociales du conte chez des étudiants français et libanais	46
Introduction.....	46
10.1. L'étude des représentations sociales	46
10.2. Les représentations sociales du conte chez les étudiants universitaires français et libanais	46
10.3. L'analyse du contenu d'une représentation sociale.....	46
10.3.1. L'analyse thématique : les opinions	47
10.3.2. L'analyse des propositions évaluatives : les attitudes.....	53

10.3.3. L'analyse des stéréotypes	53
10.4. L'analyse des relations entre les éléments : l'analyse de fréquence et de cooccurrences.....	53
10.4.1. L'analyse des fréquences	53
10.4.2. L'analyse de cooccurrences	53
10.5. Interprétation des résultats	53
Conclusion	54
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	54
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	55
ANNEXES	71

ANNEXES

I

Le Petit Chaperon rouge (version de Charles Perrault)

Il était une fois une petite fille de Village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit : Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre Village. En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques Bûcherons qui étaient dans la Forêt. Il lui demanda où elle allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un Loup, lui dit : Je vais voir ma Mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma Mère lui envoie. Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le Loup. Oh ! oui, dit le Petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du Village. Eh bien, dit le Loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera. Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la Mère-grand ; il heurte : Toc, toc. Qui est là ? C'est votre fille le Petit Chaperon rouge (dit le Loup, en contrefaisant sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie. La bonne Mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria : Tire la chevillette, la bobinette cherra. Le Loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite il ferma la porte, et s'alla coucher dans le lit de la Mère-grand, en attendant le Petit Chaperon rouge, qui quelque temps après vint heurter à la porte. Toc, toc. Qui est là ? Le Petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup eut peur d'abord, mais croyant que sa Mère-grand était enrhumée, répondit : C'est votre fille le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie. Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix : Tire la chevillette, la bobinette cherra. Le Petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture : Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi. Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa Mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit : Ma mère-grand, que vous avez de grands bras ? C'est pour mieux t'embrasser, ma fille. Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes ? C'est pour mieux courir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles ? C'est pour mieux écouter, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux ? C'est pour mieux voir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents. C'est pour te manger. Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea.

MORALITÉ

On voit ici que de jeunes enfants,
Surtout de jeunes filles
Belles, bien faites, et gentilles,
Font très mal d'écouter toute sorte de gens,
Et que ce n'est pas chose étrange,
S'il en est tant que le Loup mange.
Je dis le Loup, car tous les Loups

Ne sont pas de la même sorte ;
Il en est d'une humeur accorte,
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
Qui privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes Demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles ;
Mais hélas ! qui ne sait que ces Loups doucereux,
De tous les Loups sont les plus dangereux.

II

Le Petit Chaperon rouge (version de Jacob et Wilhelm GRIMM)

Il était une fois une adorable petite fille que tout le monde aimait rien qu'à la voir, et plus que tous, sa grand-mère, qui ne savait que faire ni que donner comme cadeaux à l'enfant. Une fois, elle lui donna un petit chaperon de velours rouge et la fillette le trouva si joli, il lui allait si bien, qu'elle ne voulut plus porter autre chose et qu'on ne l'appela plus que le Petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère lui dit :

- Tiens, Petit Chaperon rouge, voici un morceau de galette et une bouteille de vin : tu iras les porter à ta grand-mère ; elle est malade et affaiblie, et elle va bien se régaler. Fais vite, avant qu'il fasse trop chaud. Et sois bien sage en chemin, et ne va pas sauter de droite et de gauche, pour aller tomber et me casser la bouteille de grand-mère, qui n'aurait plus rien. Et puis, dis bien bonjour en entrant et ne regarde pas d'abord dans tous les coins.

- Je serai sage et je ferai tout pour le mieux, promit le Petit Chaperon rouge à sa mère, avant de lui dire au revoir et de partir.

Mais la grand-mère habitait à une bonne demi-heure du village, tout là-bas, dans la forêt ; et lorsque le Petit Chaperon rouge entra dans la forêt, ce fut pour rencontrer le loup. Mais elle ne savait pas que c'était une si méchante bête et elle n'avait pas peur.

- Bonjour, Petit Chaperon rouge, dit le loup.
- Merci à toi, et bonjour aussi, loup.
- Où vas-tu de si bonne heure, Petit Chaperon rouge ?
- Chez grand-mère.
- Que portes-tu sous ton tablier, dis-moi ?
- De la galette et du vin, dit le Petit Chaperon rouge ; nous l'avons cuite hier et je vais en porter à grand-mère, parce qu'elle est malade et que cela lui fera du bien.
- Où habite-t'elle, ta grand-mère, Petit Chaperon rouge ? demanda le loup
- Plus loin dans la forêt, à un quart d'heure d'ici ; c'est sous les trois grands chênes, et juste en dessous, il y a des noisetiers, tu reconnaîtras forcément, dit le Petit Chaperon rouge.

Fort de ce renseignement, le loup pensa : « Un fameux régal, cette mignonne et tendre jeunesse ! Grasse chère, que j'en ferai : meilleure encore que la grand-mère, que je vais engloutir aussi. Mais attention, il faut être malin si tu veux les déguster l'une et l'autre. » Telles étaient les pensées du loup tandis qu'il faisait un bout de conduite au Petit Chaperon rouge. Puis il dit, tout en marchant :

- Toutes ces jolies fleurs dans le sous-bois, comment se fait-il que tu ne les regardes même pas, Petit Chaperon rouge ? Et les oiseaux, on dirait que tu ne les entends pas chanter ! Tu marches droit devant toi comme si tu allais à l'école, alors que la forêt est si jolie !

Le Petit Chaperon rouge donna un coup d'œil alentour et vit danser les rayons du soleil à travers les arbres, et puis partout, partout des fleurs qui brillaient. “ Si j'en faisais un bouquet pour grand-mère, se dit-elle, cela lui ferait plaisir aussi. Il est tôt et j'ai bien le temps d'en cueillir. ” Sans attendre, elle quitta le chemin pour entrer dans le sous-bois et cueillir des fleurs ; une ici, l'autre là, mais la plus belle était toujours un peu plus loin, et encore plus loin dans l'intérieur de la forêt. Le loup, pendant ce temps, courait tout droit à la maison de la grand-mère et frappait à sa porte.

- Qui est là ? cria la grand-mère.
- C'est moi, le Petit Chaperon rouge, dit le loup ; je t'apporte de la galette et du vin, ouvre-moi !
- Tu n'as qu'à tirer le loquet, cria la grand-mère. Je suis trop faible et ne peux me lever.

Le Loup tira le loquet, poussa la porte et entra pour s'avancer tout droit, sans dire un mot, jusqu'au lit de la grand-mère, qu'il avala. Il mit ensuite sa chemise, s'enfouit la tête sous son bonnet de dentelle, et se coucha dans son lit, puis tira les rideaux de l'alcôve.

Le Petit Chaperon rouge avait couru de fleur en fleur, mais à présent son bouquet était si gros que c'était tout juste si elle pouvait le porter. Alors elle se souvint de sa grand-mère et se remit bien vite en chemin pour arriver chez elle. La porte ouverte et cela l'étonna. Mais quand elle fut dans la chambre, tout lui parut de plus en plus bizarre et elle se dit : " Mon dieu, comme tout est étrange aujourd'hui ! D'habitude, je suis si heureuse quand je suis chez grand-mère ! " Elle salua pourtant :

- Bonjour, grand-mère !
- Mais comme personne ne répondait, elle s'avança jusqu'au lit et écarta les rideaux. La grand-mère y était couchée, avec son bonnet qui lui cachait presque toute la figure, et elle avait l'air si étrange.
- Comme tu as de grandes oreilles, grand-mère !
- C'est pour mieux t'entendre.
- Comme tu as de gros yeux, grand-mère !
- C'est pour mieux te voir, répondit-elle.
- Comme tu as de grandes mains !
- C'est pour mieux te prendre, répondit-elle.
- Oh ! grand-mère, quelle grande bouche et quelles terribles dents tu as !
- C'est pour mieux te manger, dit le loup, qui fit un bond hors du lit et avala le pauvre Petit Chaperon rouge d'un seul coup.
- Sa voracité satisfaite, le loup retourna se coucher dans le lit et s'endormit bientôt, ronflant de plus en plus fort. Le chasseur, qui passait devant la maison l'entendit et pensa : " Qu'a donc la vieille femme à ronfler si fort ? Il faut que tu entres et que tu voies si elle a quelque chose qui ne va pas. " Il entra donc et, s'approchant du lit, vit le loup qui dormait là.

- C'est ici que je te trouve, vieille canaille ! dit le chasseur. Il y a un moment que je te cherche...

Et il allait épauler son fusil, quand, tout à coup, l'idée lui vint que le loup avait peut-être mangé la grand-mère et qu'il pouvait être encore temps de la sauver. Il posa son fusil, prit des ciseaux et se mit à tailler le ventre du loup endormi. Au deuxième ou au troisième coup de ciseaux, il vit le rouge chaperon qui luisait. Deux ou trois coups de ciseaux encore, et la fillette sortait du loup en s'écriant :

- Ah ! comme j'ai eu peur ! Comme il faisait noir dans le ventre du loup ! Et bientôt après, sortait aussi la vieille grand-mère, mais c'était à peine si elle pouvait encore respirer. Le Petit Chaperon rouge se hâta de chercher de grosses pierres, qu'ils fourrèrent dans le ventre du loup. Quand celui-ci se réveilla, il voulut bondir, mais les pierres pesaient si lourd qu'il s'affala et resta mort sur le coup.

Tous les trois étaient bien contents : le chasseur prit la peau du loup et rentra chez lui ; la grand-mère mangea la galette et but le vin que le Petit Chaperon rouge lui avait apportés, se retrouvant bientôt à son aise. Mais pour ce qui est du Petit Chaperon elle se jura : " Jamais plus de ta vie tu ne quitteras le chemin pour courir dans les bois, quand ta mère te l'a défendu. "

On raconte encore qu'une autre fois, quand le Petit Chaperon rouge apportait de nouveau de la galette à sa vieille grand-mère, un autre loup essaya de la distraire et de la faire sortir du chemin. Mais elle s'en garda bien et continua à marcher tout droit. Arrivée chez sa grand-mère, elle lui raconta bien vite que le loup était venu à sa rencontre et qu'il lui avait souhaité le bonjour, mais qu'il l'avait regardée avec des yeux si méchants :

- Si je n'avais pas été sur la grand-route, il m'aurait dévorée ! ajouta-t'elle.
- Viens, lui dit sa grand-mère, nous allons fermer la porte et bien la cadenasser pour qu'il ne puisse pas entrer ici.

Peu après, le loup frappait à la porte et criait :

- Ouvre-moi, grand-mère ! c'est moi, le Petit Chaperon rouge, qui t'apporte des gâteaux ! Mais les deux gardèrent le silence et n'ouvrirent point la porte. Tête-Grise fit alors plusieurs fois le tour de la maison à pas feutrés, et, pour finir, il sauta sur le toit, décidé à attendre jusqu'au soir, quand le Petit Chaperon rouge sortirait, pour profiter de l'obscurité et l'engloutir. Mais la grand-

mère se douta bien de ses intentions.

- Prends le seau, mon enfant, dit-elle au Petit Chaperon rouge ; j'ai fait cuire des saucisses hier, et tu vas porter l'eau de cuisson dans la grande auge de pierre qui est devant l'entrée de la maison.

Le Petit Chaperon rouge en porta tant et tant de seaux que, pour finir, l'auge était pleine. Alors la bonne odeur de la saucisse vint caresser les narines du loup jusque sur le toit. Il se pencha si bien en tendant le cou, qu'à la fin il glissa et ne put plus se retenir. Il glissa du toit et tomba droit dans l'auge de pierre où il se noya. Allègrement, le Petit Chaperon rouge regagna sa maison, et personne ne lui fit le moindre mal.

III

Le Conte de la mère-grand

Cette variante du Petit Chaperon rouge a été recueillie par le folkloriste Achille MILLIEN dans le Nivernais autour des années 1870.

C'était une femme qui avait fait du pain. Elle dit à sa fille :
– Tu vas porter une époigne toute chaude et une bouteille de lait à ta grand.

Voilà la petite fille partie. À la croisée de deux chemins, elle rencontra le bzou qui lui dit:

- Où vas-tu ?
- Je porte une époigne toute chaude et une bouteille de lait à ma grand.
- Quel chemin prends-tu ? dit le bzou, celui des aiguilles ou celui des épingles ?
- Celui des aiguilles, dit la petite fille.
- Eh bien ! moi, je prends celui des épingles.

La petite fille s'amusa à ramasser des aiguilles.

Et le bzou arriva chez la Mère grand, la tua, mit de sa viande dans l'arche et une bouteille de sang sur la bassie.

La petite fille arriva, frappa à la porte.

- Pousse la porte, dit le bzou. Elle est barrée avec une paille mouillée.

- Bonjour, ma grand, je vous apporte une éponge toute chaude et une bouteille de lait.
- Mets-les dans l'arche, mon enfant. Prends de la viande qui est dedans et une bouteille de vin qui est sur la bassie.

Suivant qu'elle mangeait, il y avait une petite chatte qui disait :

- Pue !... Salope !... qui mange la chair, qui boit le sang de sa grand.
- Déshabille-toi, mon enfant, dit le loup, et viens te coucher vers moi.
- Où faut-il mettre mon tablier ?
- Jette-le au feu, mon enfant, tu n'en as plus besoin.

Et pour tous les habits, le corset, la robe, le cotillon, les chausses, elle lui demandait où les mettre. Et le loup répondait : « Jette-les au feu, mon enfant, tu n'en as plus besoin. »

Quand elle fut couchée, la petite fille dit :

- Oh, ma grand, que vous êtes poilouse !
- C'est pour mieux me réchauffer, mon enfant !
- Oh ! ma grand, ces grands ongles que vous avez !
- C'est pour mieux me gratter, mon enfant !
- Oh! ma grand, ces grandes épaules que vous avez !
- C'est pour mieux porter mon fagot de bois, mon enfant !
- Oh ! ma grand, ces grandes oreilles que vous avez !
- C'est pour mieux entendre, mon enfant !
- Oh ! ma grand, ces grands trous de nez que vous avez !
- C'est pour mieux priser mon tabac, mon enfant !
- Oh! ma grand, cette grande bouche que vous avez !
- C'est pour mieux te manger, mon enfant !

- Oh! ma grand, que j'ai faim d'aller dehors !
- Fais au lit mon enfant !
- Oh non, ma grand, je veux aller dehors.
- Bon, mais pas pour longtemps.

Le bzou lui attacha un fil de laine au pied et la laissa aller. Quand la petite fut dehors, elle fixa le bout du fil à un prunier de la cour. Le bzou s'impatientait et disait : "Tu fais donc des cordes ? Tu fais donc des cordes ?" Quand il se rendit compte que personne ne lui répondait, il se jeta à bas du lit et vit que la petite était sauvée. Il la poursuivit, mais il arriva à sa maison juste au moment où elle entrait.

IV

Le petit chaperon jaune dans l'Afrique du Nord (Samia HOCINI)

Il était une fois un petit chaperon jaune qui vivait au Maroc à côté de la frontière Maroc-Algérie. Un jour, sa mère lui demanda d'aller en Algérie voir sa grand-mère pour lui ramener une assiette de couscous et une demie-pastèque. Le petit chaperon jaune partit avec son petit panier. Elle montra ses papiers à la frontière puis vit un mouton qui lui dit :

- Tu devrais passer par ce chemin c'est le plus court pour aller chez ta grand-mère.

Le petit chaperon jaune ne se demanda pas comment il pouvait savoir qu'elle allait chez sa grand-mère. Elle passa par le chemin que lui avait dit le mouton, le chemin le plus long. Le mouton arriva le premier chez sa grand-mère. Il la mangea juste avant que le petit chaperon jaune n'arrivât chez sa grand-mère. Elle ouvrit la porte et le petit chaperon jaune fut étonnée car sa grand-mère, le mouton avait changé, puis elle lui dit :

- Bonjour, je t'ai ramené la moitié d'une pastèque et une assiette de couscous. Ça te va ?

Le mouton essaya de faire la voix de la grand-mère du petit chaperon jaune et il dit :

- Merci, es-tu fatiguée car je t'ai fait une petite place dans mon lit ?

Il leva la couverture pour qu'elle vienne et elle vit que sa grand-mère avait rétréci.

Le petit chaperon jaune eut peur et courut vers la frontière et dit à un policier :

- J'ai trouvé celui qui mange les grands-mères.

Le policier répondit :

- Ah bon où est-il ?

Elle répondit :

- Il est chez ma grand-mère.

Le policier dit :

- Allons-y.

Elle répond :

- « D'accord ».

Ils allèrent chez sa grand-mère et virent le mouton qui dormait. Ce n'était pas le mouton c'était la grand-mère. Le policier attrapa sa grand-mère car il ne savait pas que c'était le mouton qui était recherché depuis au moins dix ans. Il souleva la couverture et vit la grand-mère qui dormait. Elle se réveilla et dit :

- C'était une blague le mouton que tu as vu c'était MOI !!! hi hi hi !

V

Le Petit Chaperon Bleu Marine

Personne n'ignore, bien sûr, l'histoire du Petit Chaperon Rouge. Mais connaît – on celle du Petit Chaperon Bleu Marine ?

Il faut savoir que le célèbre Chaperon Rouge n'a pas éternellement continué d'être « petit » mais que cette sympathique fillette, après ses démêlés avec le méchant loup, a pas mal grandi et est devenue une belle jeune femme qui s'est mariée et a eu un enfant (une fille nommée Françoise) : puis qu'elle s'est trouvée elle-même grand-mère quand cette Françoise à son tour s'est mariée (ainsi va l'existence) ; et qu'elle vit encore dans, aujourd'hui, à Paris, dans le 13^{ème} arrondissement, au rez-de-chaussée d'un immeuble situé dans une rue sombre. C'est une gentille vieille dame qui habite seule et qui ne fait plus parler d'elle. Mais qui a encore beaucoup d'années à vivre, car elle se porte bien. Et elle est très heureuse, partageant son temps entre le tricot devant sa fenêtre, la lecture des magazines et la causette avec les autres vieilles dames du quartier à qui elle donne des détails introuvables dans les livres sur sa célèbre aventure du temps jadis.

Mais voici une autre aventure qui vient de lui arriver tout dernièrement, par la faute de sa petite-fille, Lorette qu'on surnomme « le Petit Chaperon Bleu Marine » à la fois en l'honneur de sa grand-mère et à cause de d'un duffle-coat de cette couleur acheté en solde aux Galeries Lafayette et que sa maman (Françoise) l'oblige à mettre chaque fois qu'elle sort, pour qu'elle n'aille pas attraper froid.

Il y a quelques mois, donc, la maman de Lorette lui a demandé d'aller porter un paquet de pelotes de laine chez sa grand-mère (l'ex-Chaperon Rouge) à ce rez-de-chaussée du 13^{ème} arrondissement à l'autre bout de Paris. Elle lui a bien montré sur un plan le chemin à suivre, et a pris la précaution de lui faire répéter plusieurs fois le numéro de l'autobus dans lequel monter, ainsi que l'arrêt ou descendre. Et Lorette s'est mise en route, non sans avoir embrassé sa maman et bien entendu enfilé son fameux duffle-coat, dont elle a rabattu le capuchon. Elle a tourné à droite sur le boulevard Boris-Vian, puis elle a traversé et pris en face la rue Suzanne-Lalou, enfin elle a tourné à gauche dans l'avenue du Général-Batavia, suivant les indications maternelles ; et, après cinq minutes de marche, elle est parvenue à la station de bus, et s'est mise à attendre sagement sur le bord du trottoir, bien à sa place dans la file. Quand le bus est arrivé, elle est montée dedans et a tendu ses deux tickets au conducteur qui les a lui-même introduits dans la fente, car les conducteurs d'autobus sont gentils et secourables, ils viennent en aide aux enfants qui n'ont pas l'habitude de voyager seuls.

- Où descend la petite demoiselle ?

- A la station Gare-d'Austerlitz, a répondu Lorette.

Mais comme le conducteur avait fort à faire avec son volant et ses manettes au milieu du trafic, il l'a bientôt oubliée. Et Lorette est descendue à la station Jardin-des-Plantes.

Lorette, j'ai omis de le dire, depuis son plus jeune âge, a toujours été très envieuse de la réputation de sa grand-mère, dont tout le monde connaît les exploits et les raconte aux enfants du monde entier depuis deux générations. « Pourquoi moi aussi ne deviendrais-je pas quelqu'un de célèbre ? » s'est-elle toujours demandé.

Ayant réussi à pénétrer dans la ménagerie du Jardin des plantes à la faveur d'une seconde d'inattention de la caissière rêvant à ses amours, Lorette s'est mise à la recherche de la cage du loup, et quand elle l'a eu trouvée, elle s'est mise contre les barreaux et a appelé le loup qui était en train de se reposer devant sa niche en attendant sa collation de cinq heures.

- Pssst !..... bonjour loup, c'est moi le Petit Chaperon Bleu Marine. Devine où je vais de ce pas ?

Le loup a dressé une oreille, assez surpris qu'on lui adresse la parole.

- Je vais chez ma grand-mère lui porter ce paquet que tu vois dans mon panier. Et qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet? Ce ne sont pas des pelotes de laine, comme le dit ma maman, mais une douzaine de petits pots de beurre, figure-toi !

- Ah bon, et alors ? a répondu le loup, qui se trouvait être l'arrière-petit-neveu de celui qui dans la conte de Perrault mange la grand-mère et prend sa place au lit, en même temps que le lointain descendant de celui, qui dans les fables de la Fontaine, fait des misères à l'agneau (donc pas n'importe quel loup !) ; qu'est-ce que tu veux que ça me fasse ? Tout ce que je demande, c'est qu'on me laisse dormir et qu'il soit bientôt cinq heures, pour qu'on me remplisse mon écuelle.

Ce loup, qui avait beaucoup le de livres pour tuer le temps dans sa cage et qui était raisonnable, ne tenait pas à terminer comme son arrière-grand-oncle, dont il savait l'histoire par cœur. Il se méfiait comme de la peste de tout ce qui ressemble à un chaperon, de quelque couler il soit, même venant des Galeries Lafayette, et surtout porté par une petite fille. Mais Lorette ne s'est pas laissé démonter par cet accueil revêche.

- Mon vieux loup, a-t-elle dit, en réalité ta place n'est pas dans cette cage-ci, mais dans celle-là, là-bas, avec les ours, car tu en es un ! mais ça ne fait rien. Voici ce que je te propose. Tu dois avoir envie de te dégourdir les pattes, non ? Eh bien, faisons la course, toi et moi, jusque chez ma grand-mère : on verra bien qui arrivera le premier.

Lorette a donné au loup l'adresse de sa grand-mère , et celui-ci qui s'ennuyait comme un rat mort sur les cinq mètres carrés de sa cage depuis si longtemps et brûlait de voir du pays, a bien pesé le pour et le contre et finalement a répondu : Chiche ! Lorette a donc ouvert la cage, et les voilà partis tous les deux chacun de son côté et chacun à son train.

Après avoir compté trois, Lorette a pris tranquillement le départ, laissant le loup démarrer au galop et se perdre loin devant elle. Elle était bien contente. Le plan qu'elle avait conçu marchait comme sur des roulettes. Evidemment, elle était un peu embêtée pour sa grand-mère, qui allait être mangée ; mais quoi ! se disait-elle chemin faisant : on ne fait pas d'omelettes sans casser d'œufs.

A son arrivée elle a sonné et on lui a répondu d'entrer et que le verrou n'était semblable à sa grand-mère : même cheveux blancs rassemblés en un petit chignon, mêmes lunettes, même chemise de nuit en finette et même liseuse de cachemire : le déguisement était très réussi, n'importe qui s'y serait laissé prendre. Mais Lorette reconnaissait fort bien le loup. Néanmoins elle a fait celle qui ne s'aperçoit de rien.

- Bonjour mémé, j'espère que tout va bien. Tout m'envoie te porter ces petits pots de beurre, que voici au fond de mon panier. Elle a dit que ça te ferait sûrement plaisir et ça t'éviterait une course chez la crémière.

- Tu es bien mignonne, ma petite, je te remercie beaucoup. Tu embrasseras ta maman pour moi. J'étais en train de me reposer et je m'apprêtais à prendre une tasse de chocolat. Veux-tu regarder la télévision avant de t'en retourner ?

Le loup se révélait un imitateur remarquable, Lorette n'en revenait pas. La voix de sa grand-mère était contrefaite à s'y méprendre. Mais ce n'était pas le moment d'applaudir. Il fallait continuer à jouer le jeu.

- Oh oui ! Chic ! merci mémé..... Et j'aimerais bien, pour la regarder, que tu me permette de venir dans le lit m'étendre à côté de toi !

- Si tu veux, mais enlève tes chaussures.

Lorette a mis la télévision en marche, après quoi elle a ôté ses chaussures et s'est glissée dans le lit à côté de sa grand-mère, ou plutôt du loup. Mais au moment où celui-ci se penchait pour l'embrasser, elle a fait un bon en arrière et, tirant de dessous les pelotes de laine le grand couteau de cuisine qu'elle avait pris soin d'apporter :

- Suffit, Loup ! a-t-elle fait d'un ton sec, je sais bien que c'est toi. Finie la comédie. Je ne suis pas aussi bête et naïve que le Petit Chaperon Rouge. Allons, debout ! et plus vite que ça : direction le jardin des Plantes. Nous retournons au point de départ.

Et Lorette, sous la menace du grand couteau, a conduit sa grand-mère jusqu'au Jardin des Plantes, sans rien vouloir entendre des protestations de la vieille dame qui s'inquiétait en outre de son poste de télévision qu'on avait omis d'éteindre.

Au Jardin des Plantes, Lorette a enfermé sa grand-mère dans la cage au loup restée ouverte : puis elle a couru partout en faisant beaucoup de tapage pour alerter les gardiens, disant que le loup venait de lui manger sa Mémé.

Les gardiens sont aussitôt accourus, très inquiets à la fois pour la victime (sans doute déjà mise en pièces de façon irrémédiable) mais aussi pour la bête qui avait le foie délicat et ne manquerait pas de se ressentir d'un tel écart de régime.

Force leur a été de reconnaître qu'il n'y avait dans la cage plus aucune trace de loup mais à la place une vieille dame en chemise de nuit de finette et liseuse de cachemire, visiblement ennuyée de ce qui arrivait et impatiente qu'on la délivre.

Le loup, quant à lui, se trouvait déjà à des kilomètres de tout ça, car au lieu de se rendre chez cette grand-mère du 13^{ème} arrondissement dont il n'avait que faire, il était sorti de Paris par la porte de Charenton et vous pensez bien qu'il avait pris le large, ventre à terre à travers le bois de Vincennes et au-delà, jusqu'à ce que la nuit soit tombée : la joie d'être libre lui donnait des ailes.

Il a pris un peu de repos, puis s'est remis à courir et il a couru ainsi toute la nuit sans reprendre haleine dans la campagne, par les champs et par les bois en direction de l'est où s'étendent les vastes contrées sauvages qui sont le berceau de sa race. Et comme il a fait très attention en traversant les autoroutes, il est parvenu sain et sauf, au bout de 28 jours, dans son pays d'origine, où on lui a fait fête.

Ce qui n'était pas le cas de Lorette, en butte au contraire à la consternation et même à la colère de tout Paris. Personne ne comprenait comment une petite fille si sage et si obéissante, premier prix de conduite à l'école, avait pu se laisser aller à une action pareille. Le directeur du Jardin des Plantes et le sous-secrétaire d'Etat aux vieilles gens l'ont convoquée l'un après l'autre pour lui faire des remontrances, le premier la grondant d'un loup perdu qui était d'une espèce rare, et le second, tout aussi sermonneur et furieux, disant et même criant qu'on ne peut pas faire ça à sa grand-mère, tout de même !

La presse s'est emparée de l'événement et toute la France a pu voir à la télévision et en photo dans les journaux la petite Parisienne qui a commis une aussi grosse bêtise ; ce qui a secrètement réjoui Lorette, puisque c'est exactement ce qu'elle cherchait (devenir célèbre). Mais depuis, les gens restent inquiets : personne, en effet, ne peut dire où est passée la bête sauvage ; en sorte que chacun se demande s'il ne va pas la trouver un de ces soirs dans son garage ou dans la cabine de l'ascenseur ou dans son lit. C'est un grand tremblement général, qui n'est pas près de finir. Et les parents de Lorette se seraient bien dispensés de tout ce battage autour de leur enfant.

Le loup, par contre, pour terminer par lui, remporte comme je le disais un vif succès auprès de ses congénères des steppes de Sibérie, et s'en trouve fort bien. Il mène grand train de vie, laissant à d'autres le soin de chasser les moutons (il a totalement perdu la main) et s'adonnant pour sa part à des activités plus calmes telles que celle de chroniqueur mondain, où ses talents de conteur font

merveille. Il se pavane dans les salons et les lieux à la mode, se répandant en anecdotes croustillantes sur sa vie à Paris, et il en rajoute un peu au besoin, se donnant le beau rôle. On l'écoute bouche bée, on le regarde avec admiration, les belles louves se battent pour être vues à son côté.

Il raconte l'histoire du Petit Chaperon Rouge, ainsi que celle du Petit Chaperon Bleu Marine, et tous ses frères sont donc maintenant prévenus du danger qu'il y a à fréquenter les petites filles françaises : c'est pourquoi les enfants de chez nous ne rencontrent plus jamais de loups, et peuvent se promener dans les bois en toute quiétude. Sous réserve, il va de soi, de prendre garde aux hommes qui pourraient y rôder : car certains hommes sont plus dangereux que les loups.

VI

Le Petit Chaperon Vert

Texte de : Grégoire SOLOTAREFF

Illustrations de Nadja

Renardeau, *l'école des loisirs*, 11, rue de Sèvres, Paris 6e

Il était une fois une petite fille que tout le monde appelait « Petit Chaperon Vert » parce qu'elle portait une sorte de capuchon pointu et vert. Sa grande sœur portait un chaperon jaune et sa meilleure amie un chaperon bleu. Mais elle avait une ennemie (une petite fille qu'elle détestait parce que c'était une menteuse) qui portait un chaperon rouge... Et celle-là, elle la détestait vraiment.

Un jour, sa mère lui dit :

- « Petit Chaperon Vert, ta grand-mère est très malade. »
- « Oh non! » fit la petite fille qui aimait beaucoup sa grand-mère.
- « Il faut lui porter des médicaments et des choses à manger, mais ni ta sœur, ni ton père ne sont là. Est-ce que tu as le courage d'y aller, malgré le loup qui rôde, affamé, dans la forêt? »
- « Bien sûr », répondit la petite fille.
- « Voilà, prends ce panier et va, mais fais bien attention au loup ! ».
- « Oui, oui », dit la petite fille.

Elle partit courageusement après avoir mis son chaperon vert. Et dans le bois, qui rencontra-t-elle? Le Petit Chaperon Rouge, qui cueillait des fleurs et ramassait des girolles! Elle aussi avait un panier rempli de médicaments et de nourriture, et le Petit Chaperon Vert pensa que sa grand-mère aussi devait être malade. Comme elle la détestait, elle ne lui dit pas bonjour et passa son chemin. Elle n'avait pas fait cent pas qu'un énorme loup noir la croisa en courant, hors d'haleine. Elle n'eut même pas le temps d'avoir vraiment peur, tellement le loup allait vite ; et lui ne fit pas attention à la petite fille tout de vert vêtue, assise dans les herbes vertes de la forêt. Une fois remise de ses émotions elle reprit son chemin.

Arrivée chez sa grand-mère, le Petit Chaperon Vert tira la chevillette pour que la bobinette puisse choir, et la porte s'ouvrit. La petite fille donna ses médicaments et les bonnes choses à manger à sa grand-mère. La vieille dame ne voulut même pas y goûter tant elle se sentait mal. « Ne t'approche pas de moi », dit-elle à la petite fille, « tu es baignonne à croquer bais j'ai un gros rhume et tu risques de l'attraper. Il ne manquerait plus que ça! » « Bien, Grand-Mère », dit la petite fille. « Alors je m'en vais. Au revoir! Ah! J'ai oublié de te le dire : j'ai rencontré le loup. » « Hein? » fit la grand-mère. « Mbon Dieu! Et tu n'as pas eu peur? » « Pas du tout », dit la petite fille. « Il courait tellement vite qu'il n'a pas eu le temps de me voir. » « Mbon Dieu! » répéta la grand-mère. « Quelle chance tu as eue! » Elle lui fit un baiser sur la main et la petite fille s'en alla.

Sur le chemin du retour, elle croisa le Petit Chaperon Rouge qui continuait à cueillir des fleurs bien tranquillement. « Tu sais », lui dit le Petit Chaperon Vert, « je ne t'aime pas mais je voudrais quand même te prévenir : j'ai vu le loup, tout à l'heure! » « Moi aussi, moi aussi », chantonna le Petit Chaperon Rouge en lui tirant la langue.

« Il m'a même demandé

ce-que-je-faisais dans les bois

et-où-j'allais avec mon panier

Nanananère! »

- « Attention, il est très méchant! », dit le Petit Chaperon Vert. « Tu chantes, tu chantes, mais tu sais ce qui peut arriver? Eh bien, il peut te manger et même manger ta grand-mère! »

- « Manger ma grand-mère? » fit le Petit Chaperon Rouge en levant les yeux au ciel.

- « Pfff! Tu dis n'importe quoi! »

- « On verra », dit le Petit Chaperon Vert, « on verra! »

Le Petit Chaperon Rouge lui tira une dernière fois la langue et continua à cueillir des fleurs comme si de rien n'était. Le Petit Chaperon Vert rentra à la maison.

- « Alors? » lui dit sa maman. « Tout s'est bien passé? »

- « Très bien », dit le Petit Chaperon Vert. « Mère-grand a simplement un gros rhume et elle n'a pas voulu m'embrasser. Je lui ai quand même donné tout ce que tu as préparé pour elle. »

- « Bien », dit sa maman. « Et tu n'as rencontré personne dans le bois? »

- « Si! Le Petit Chaperon Rouge. Et puis le loup, aussi. »

- « Mon Dieu! » fit la maman. « Le Petit Chaperon Rouge? Mais c'est terrible, ce que tu me dis là ! Le loup va la manger ! Ne sais-tu pas que le loup mange tout ce qui est rouge? La viande rouge, les fruits rouges, mais surtout les petites filles habillées en rouge? »

- « Mais non, Maman, ne t'inquiète pas », dit la petite fille. « J'ai vu le Petit Chaperon Rouge *après* avoir vu le loup et d'ailleurs, le loup courait à toute vitesse, il avait l'air très pressé. »

- « Ah bon! » fit la maman avec un soupir de soulagement. « Tu me rassures. Mais quand même, je ne suis pas tout à fait tranquille. Tu ne voudrais pas la raccompagner chez elle? Je sais que tu n'aimes pas tellement le Petit Chaperon Rouge, mais si jamais il arrivait quelque chose, ce serait terrible ! Et toi, habillée en vert, avec ton chaperon vert parmi les hautes herbes de la forêt verte, tu ne risques pas grand-chose et c'est d'ailleurs pour ça que je t'habille toujours en vert. »

Le Petit Chaperon Vert retourna courageusement dans le bois bien que la nuit fût sur le point de tomber et qu'elle détestât le Petit Chaperon Rouge. À peine avait-elle fait deux cents pas qu'elle rencontra des chasseurs qui transportaient le loup ligoté sur une branche, tout à fait mort. Et qui les accompagnait? Le Petit Chaperon Rouge, qui courut vers elle dès qu'elle l'aperçut, en chantant :

« Tu avais raison

Tu avais raison

Le loup m'a mangée

Le loup m'a mangée

Et-il-a-aussi

grand-mère

Mangé ma

Nananananère. »

- « Je ne te crois pas! » dit le Petit Chaperon Vert. « Tu es une menteuse. J'ai dit ça pour te faire peur et toi tu crois que c'est la vérité? »

« Et même qu'on nous a sorties
deux

Toutes les
Du ventre du loup,

Nananananère »

répondit le Petit Chaperon Rouge.

Mais le Petit Chaperon Vert lui tournait déjà le dos et rentrait à la maison en haussant les épaules. Arrivée chez elle, elle dit à sa mère : « Maman, le Petit Chaperon Rouge est rentré chez elle et les chasseurs ont tué le loup !...Et tu sais ce qu'elle m'a dit, cette menteuse de Petit Chaperon Rouge? Que le loup l'avait mangée, et même qu'il avait mangé sa grand-mère ! Et qu'on les avait sorties du ventre du loup toutes les deux ! »

« Oh! » dit la Maman. « Tu sais, il y a des enfants qui mentent et ce n'est pas bien du tout. C'est pourquoi je te demande de ne jamais mentir. »

- « Je te le promets », dit le Petit Chaperon Vert. Et sa mère lui fit un baiser.

- « D'ailleurs, un jour, personne ne la croira plus, si elle ment tout le temps », ajouta le Petit Chaperon Vert.

- « Exactement », dit sa mère.

Et toutes les deux se mirent au coin du feu en attendant que le dîner cuise.
vent soufflait très fort et il commençait à faire bien froid, au cœur de la forêt.

Dehors, le

VII

Le petit chaperon vert, CAMI (1884-1958)

PREMIER ACTE

Coïncidences tragiques.

La scène représente l'intérieur d'une maison

LE PERE DU PETIT CHAPERON VERT. Nous habitons la maison où logeait autrefois le célèbre Petit Chaperon rouge, qui fut mangé par le loup.

LA MERE DU PETIT CHAPERON VERT. Etrange coïncidence: notre ravissante petite fille porte avec tant de grâce un petit chapeau vert qu'on l'appelle partout: le Petit Chaperon vert.

LE PERE DU PETIT CHAPERON VERT. Coïncidence plus extraordinaire encore: la mère-grand de notre petite fille demeure au village voisin, comme jadis celle du Petit Chaperon rouge, et pour aller chez elle, il faut traverser la forêt prochaine.

LA MERE DU PETIT CHAPERON VERT. - Ne dit-on pas aussi que le fameux loup qui dévora le Petit Chaperon rouge et sa grand-mère rôde toujours dans la forêt ?

LE PERE DU PETIT CHAPERON VERT. Oui, toutes ces coïncidences sont particulièrement troublantes.

LA MERE DU PETIT CHAPERON VERT. D'autant plus troublantes qu'aujourd'hui même j'ai fait cuire des galettes et...

LE PERE DU PETIT CHAPERON VERT, pâlisant. - Des galettes! C'est affreux! Ah! Je devine la suite! Tu vas envoyer notre fille le Petit Chaperon vert porter à sa mère-grand une galette ?

LA MERE DU PETIT CHAPERON VERT. Oui, une galette et un petit pot de beurre.

LE PERE DU PETIT CHAPERON VERT. - Un petit pot de beurre ! C'est horrible ! Ce -sont là d'extraordinaires et tragiques coïncidences ! Mais, chut ! voici le Petit Chaperon vert qui revient de l'école.

LA MERE DU PETIT CHAPERON VERT, au Petit Chaperon vert. - Va voir comment se porte ta mère-grand. Porte-lui cette galette et ce petit pot de beurre.

LE PERE DU PETIT CHAPERON VERT, joyeusement. - Tiens, comme le Petit Chaperon rouge !

LA MERE DU PETIT CHAPERON VERT, avec anxiété. - Comme le Petit Chaperon rouge! Oh ! mon cœur est rempli de sombres pressentiments. Dois-je la laisser partir ?

LE PETIT CHAPERON VERT. - Ne craignez rien, chers parents. Le Petit Chaperon vert est plus rusé que le Petit Chaperon rouge. Si par hasard je trouve le loup dans le lit de mère-grand, il ne pourra pas me dévorer. J'ai une idée.

(Elle part.)

DEUXIEME ACTE

La ruse du Petit Chaperon vert.

La scène représente l'intérieur de la maison de la mère-grand.

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE, couché dans le lit. –Dès que j'ai aperçu le Petit Chaperon vert se diriger vers maison de sa mère-grand, j'ai opéré de la même manière qu'autrefois pour le Petit Chaperon rouge. Je suis arrivé le premier chez la mère-grand. J'ai dévoré rapidement cette vieille dame, j'ai pris sa place dans le lit et j'attends le Petit Chaperon vert, il ne va pas tarder à heurter à la porte.

LE PETIT CHAPERON VERT, frappant à la porte. - C'est votre fille le Petit Chaperon vert qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre.

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE, adoucissant sa voix. - Tirez la chevillette et la bobinette cherra. (Le Petit Chaperon vert entre.) - Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher auprès de moi.

LE PETIT CHAPERON VERT, à part. - Ciel ! C'est le loup! Je reconnais la même phrase qu'il prononça jadis pour attirer le Petit Chaperon rouge dans le lit. Le misérable est en train de digérer mère-grand, mais grâce à mon idée, il lui sera impossible de me dévorer.

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE. -Eh bien, viens-tu te coucher, mon enfant?

LE PETIT CHAPERON VERT, se couchant près du loup. - Me voilà! Oh! mère-grand, que vous avez de grands bras ?

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT HAPERON ROUGE. - C'est pour mieux t'embrasser, mon enfant.

LE PETIT CHAPERON VERT. - Mère-grand, que vous avez de grandes jambes!

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE. - C'est pour mieux courir, mon enfant.

LE PETIT CHAPERON VERT. - Mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE. - C'est pour mieux t'écouter, mon enfant.

LE PETIT CHAPERON VERT. - Mère-grand, que vous avez de grands yeux !

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE. - C'est pour mieux te voir, mon enfant! (A part.) Apprêtons-nous !

LE PETIT CHAPERON VERT. - Mère-grand, que vous avez de grands bras!

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE, interloqué. – Mais tu l'as déjà dit, mon enfant.

LE PETIT CHAPERON VERT, continuant. -Mère-grand, que vous avez de grandes jambes.

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE. - Mais tu répètes toujours la même chose! Voyons, il y a autre chose à demander, par exemple

(Insinuant.) : mère-grand, que vous avez de grandes...

LE PETIT CHAPERON VERT, de grandes oreilles !

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE. - Mais non, de grandes... de grandes... (Très insinuant.) ça commence par un d.

LE PETIT CHAPERON VERT. -... de grandes jambes!

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT CHAPERON ROUGE, sautant du lit. – Enfer et damnation !!! Ce Petit Chaperon vert se joue de moi ! Cette rusée petite fille s'obstine à ne pas dire : « Mère-grand, que vous avez de grandes dents! » Alors, naturellement, je ne peux pas sauter sur elle et lui répondre : « C'est pour te manger! » (Avec un soupir de regret.) Ah ! où sont les enfants naïfs et faciles à dévorer d'autrefois ? (Il sort, furieux.)

RIDEAU

« *Le Petit Chaperon vert* », dans *L'Homme à la tête d'épingle*, Société Nouvelle des Editions Pauvert, 1972.

VIII

Corpus I

Transcription des enregistrements effectués à l'Université Islamique du Liban.

Conventions de transcription

E₁= Etudiant N°1

E_s= Etudiants tous ensembles.

E= Etudiant non identifié

P= Professeur

A= Assistante présente lors des enregistrements.

XXXXX= Séquence Inaudible

.= Pause non chronométrée

(2 s)= Pause chronométrée

Enoncé= Segment accentué

((Rire))= Phénomène non transcrit

(Enoncé)= Transcription incertaine

[Silence]= Pour désigner le silence/silence prolongé/bruit.

Par- = Troncation

(= *Italique*)= Traduction des propos arabes en français.

Groupe 1

Le groupe 1 est formé de 5 étudiants, 2 garçons et 3 filles. Ils ont le niveau B1.1 du CECR.

P= Alors les amis, donc, euh, qui peut me citer le titre d'un livre de contes arabes ?

[Silence] (5 s)

P= Un conte arabe

E₁= Hmmm, *الاجنحة المتكسرة*

(*الاجنحة المتكسرة* = ouvrage écrit par un Libanais Gebran Khalil Gebran)

P= Pardon ?

E₁= *الاجنحة المتكسرة*

P= *الاجنحة المتكسرة* est un conte ?

XXXXX (en arabe)

E₁= Conte ?

P= Mona, est-ce que tu connais le titre d'un conte ? Titre d'un conte arabe ? N'importe quel conte.

E₂ (Mona)= Jean ... et Pierre ?

P= « Jean et Pierre » est un conte ?

. [Silence]

P= Bien ... Vous allez me donner d'autres titres d'un ... Quand vous étiez petits, on vous a pas raconté des contes ?

E₂ (Mona)= L'avare.

P= L'avare est un conte ?

E₁= La parure.

P= La parure ?

((Rires))

P= Faut pas confondre entre nouvelle, roman et conte. Conte, c'est, conte *لما نحكي عن ال* , c'est quoi le conte? (*لما نحكي عن ال* = *Quand on parle du*)

E4= Histoire.

E5= Une histoire XXXXXXXX Personnages.

E5= Une histoire.

P= Voilà.

E5= XXXX

P= Voilà, le conte c'est une histoire. Une histoire réelle ou imaginaire ?

E5= Imaginaire.

P= Imaginaire. Bien. En général, euh, mm, qui sont les personnages d'un conte ?

. [Silence]

P= Quand on veut dire que, qui –

E3= (Peut-être les animaux) . . . *انو(نور)* = *c'est-à-dire*

P= Voilà. Donc, les animaux. Bien, on avance.

E3= Oui.

P= Bien, maintenant, qui peut me citer le titre d'un conte ?

E1= La cigale et la fourmi.

E1= Non, c'est un poème.

((Rires))

P= D'accord. La cigale et la fourmi. Donc, vous l'avez vu en tant que conte, un récit ou bien sous forme d'un poème ?

E5= Un récit.

P= Un récit. D'accord. Bien. Donc, bien. On avance. Donnez-moi d'autres titres.

. [Silence prolongé]

P= La, la petite fille qui portait-

E5= Petit Chaperon Rouge.

P= Par exemple, le Petit Chaperon Rouge.

E4= La Blanche-Neige.

P= La Blanche, Blanche-Neige, voilà. D'autres ?

E_s= Euh, mmm [Murmures]

P= La petite fille qui a été élevée par sa belle-mère et elle avait deux, deux sœurs, deux sœurs très moches, et elle, elle est très belle –

E_s= Cendrillon.

P= Par exemple, Cendrillon. Très bien. Yalla *يلا* = *Allez-y*)

. [Silence]

P= Bien. Ce sont des contes de quelle origine vous pensez ? Cendrillon ? Blanche-Neige ? Arabe ou, ou autre ?

E_s= Murmure

. [Silence]

P= Est-ce que ce sont des contes arabes ?

E_s= Non.

P= Non.

E_s= Non.

P= Non. Donc. Vous pensez que ce sont des contes qui viennent de quel, de quel pays ?

E₁= Peut-être France.

P= Peut-être la France, oui.

E₁= XXXX

E₁= Belgique

P= La Belgique, par exemple, oui.

. [Silence]

P= Bien. Est-ce que vous connaissez un auteur de contes français, est-ce que vous connaissez comment, comment il s'appelle ?

E₃= Jean ... Jean de la Fontaine.

P= Jean de la Fontaine. Est-ce qu'il a écrit des, est-ce qu'il a écrit des contes, ou bien il a écrit des fables ?

E₁= Des fables.

P= Des fables. Très bien. Faut pas confondre. Bien. Donc, est-ce qu'on peut revenir à notre pays, à notre, à notre monde arabe ? Est-ce que vous connaissez des contes d'origine arabe ?

E_s= (Murmure)

. [Silence]

P= Là, par exemple, le mot « Shahrāzād ». Vous le connaissez ?

E₁= Oui.

P= Par exemple, ça vient de quel conte ?

. [Silence]

P= Bien, Shahrāzād est un personnage de quel conte arabe très connu ?

P= Même (on le répète beaucoup) en arabe XXX

P= ألف (ألف) = Mille)

E_s= ليلة و ليلة Layla wa layla (ليلة و ليلة = Et une Nuits)

P= Voilà. Donc, comment le dire en français ?

. [Silence]

P= Traduisez-le.

E_s+ P= Mille –

((Rires))

E_s+ P= Et Une Nuits.

P= Mille et Une Nuits. Bien, comment on écrit « nuits » ?

E_s= n, u, i, t.

E₁= t بالآخر (بالآخر) = A la fin)

P= شو بعد شو بعد؟ = Quoi encore?)

((Rires))

P= Mille et Une Nuits ...

Geste par la main signifiant la pluralité

E_s= s, s

P= Voilà, s. Bien. Donc, euh [silence], quand vous étiez petits, bien, je ... (on vous a raconté avant), on vous a raconté Cendrillon, Blanche-Neige. On vous a pas raconté des contes arabes ? Il y avait un personnage très connu, et lorsqu'on, lorsqu'on prononce son, son nom, on commence à rire, à rigoler. C'est qui ? Un personnage très connu, dans l'histoire des ... C'est qui ? Quand vous voulez raconter des blagues ou bien des histoires qui font rire, vous citez-le, ce personnage Il avait toujours un âne.

P= Ouai ?

E₃= Cheha ?

P= Voilà. Très bien. C'est Cheha. Très bien. طيب. Donc, on a dit les contes, est-ce qu'ils racontent des histoires réelles ou bien des histoires imaginaires à votre avis ?

(طيب = Bon)

E_s= Imaginaires.

E_s + P= Imaginaires.

P= Bien. Qui peut m'expliquer comment imaginaires ?

. [Silence]

P= طيب. Quelle est la différence entre Cheha, par exemple, et Blanche-Neige ? Vous savez, quelle est la différence entre les deux personnages ?

. [Silence]

E₃= Cheha parle avec son âne.

P= Oui. Seulement ? Oui ?

E₄= Cheha fait rire.

P= Voilà. Donc ce sont des contes qui font rire. Bien. Très bien. طيب. Puisque ce sont des contes qui font rire, est-ce que le but principal de ce conte, le conte de Cheha je parle, est-ce de faire rire, ou bien il a d'autres buts ?

. [Silence]

E₅= Fait rire.

P= Juste pour faire rire ? Bien, il n'y a pas ...

E₅= Peut-être il y a des raisons..

P= Quelle sorte ...

E₅= Pour lire bien, ou pour donner un exemple ...

E₅= حتى... حتى = Pour)

E₅= حتى يعطي إنيو مثل... (حتى يعطي إنيو مثل = Comme pour donner un exemple)

P= Voilà. Donc ..

E₅= Une leçon (à basse voix)

P= Très bien Houda. Très bien. Essaie de le dire en français. Tu peux utiliser le même mot, parce que je dis en français, en arabe درس , en français qu'est-ce que je peux dire ? Donner une ?

E₅= Leçon.

P= Voilà, donner une leçon ? Ajouter un adjectif. Mouna. Quel type de leçon ? Une leçon de grammaire ?

E₅= XXXX

P= Quelle sorte ?

E_s= XXXX

E₂ (Mona)= Morale ?

P= Très bien. C'est le mot. Très bien. Bravo. ...

P= Bien, donc les amis, maintenant on va vous faire écouter...

(S'adressant à A)

P= Maintenant ? Oui ? Euh, je leur dis qu'est-ce qu'on va écouter ? Voilà, on va écouter un conte ensemble donc vous allez, on va écouter, une première écoute, puis une deuxième écoute, et après je vais vous distribuer un, un questionnaire, euh, auquel vous allez répondre, d'accord ? Des questions de compréhension sur le conte. Tout d'abord, on va écouter le conte ensemble, d'accord ?

E₁= Oui.

P= Merci.

. . . . [Silence]

P= Le nom du personnage, le nom du personnage que vous allez entendre c'est Ch'hâ, ok ? C'est Cheha ou Djeha mais en français on le prononce Ch'hâ, ok ?

E₁= Mmmm

P= Ok ?

Première écoute du conte.

P= Bien les amis. Donc, après cette première écoute, est-ce que vous avez pu comprendre quelque chose ? D'après la première écoute.

. . . . [Silence]

P= C'était difficile ?

E₃= Euh. Parle toujours en porte. Euh. Quelle porte ? Mais je ne sais pas.

P= Voilà. Très bien. Donc, on a répété le mot « porte » plusieurs fois. Très bien. Donc. Très bien. Donc .. Ali ?

. . . . [Silence]

E₁ (Ali)= Comme il a dit, il a dit, d'un porte mais ...

E₃= Porte malheureux ? C'est un porte malheureuse ?

P= Une porte malheureuse ?

E₁ (Ali)= Ouai.

E₂= Garder la porte ?

P= Garder la porte. Bien, donc -

E₄= La mère de Cheha ... demande .. de ... garder la porte de ... Mais Cheha ne veut pas garder la porte.

P= Oui. Mona ?

E₂ (Mona)= Cheha est, ne veut pas, euh ... veut sortir avec ses amis dehors, donc, eh

P= Oui.

E₂ (Mona)= Donc pour cela, il a pris avec lui la porte, et, reste avec ses amis.

P= Voilà. Donc, c'est une histoire alors ?

E_s (à basse voix)= Imaginaire.

P= Drôle et, (nous fait rire). Très bien. Donc.

[A= On va faire un deuxième écoute]

P= Bien, on va faire une deuxième écoute. Maintenant, je vais vous demander de faire une écoute attentive,

P (s'adressant à A)= Je ne sais pas si on va leur, leur donner les, le questionnaire ...

A= Juste après.

P= Juste après.

XXXX

P= Ok. On fera une deuxième écoute, d'accord ? Ouai.

Deuxième écoute du conte.

Distribution des activités sur le conte.

P= Bien, et maintenant. Voilà, donc vous avez des questions de compréhension sur le conte. Vous allez répondre s'il vous plaît.

. ... [Silence]

P= Oui ?

. ... [Silence]

P= Voilà. Donc, on peut les faire oralement.

E_s= Oui.

P= Oui ? Donc, qui est le personnage principal de ce conte ?

E_s= Cheha, Ch'hâ.

P= Voilà. Très bien. Choisissez la bonne réponse : La mère et sa fille se rendaient : à la campagne, à une fête, à un mariage, au marché.

E_s= A une fête.

P= Voilà. La mère demande à son fils de : l'accompagner, sortir avec son ami, rester à la maison, rendre visite à sa tante.

E_s= Rester à la maison.

P= Bien. Entourez la phrase que vous avez entendue : Nous allons être absentes plusieurs jours. Les tueurs courent les rues. Ne laisse entrer personne. Garde bien la porte.

E_s= Garde bien la porte.

P= Voilà. Nous sommes d'accord. Donc, on passe. Dans chacune de ces phrases, corrigez le mot qui n'est pas utilisé dans le conte. Par Dieu, ce n'est pas juste. Il sauta de peur. Il cassa la porte. Quelle ne fut pas leur joie quand elles le virent !

E₃= Il garde la porte ?

P= Oui. Donc ..

E₃= Cassa la porte.

E₂= Mais Demoiselle, on dit, dans, dans chacune de ces phrases ..

XXXXX

P= Voilà. Corrigez le mot qui ... Voilà.

P= Par Dieu, ce n'est pas juste.

E_s= Par, par Dieu, par Dieu.

P= On doit barrer « Par Dieu ». Êtes-vous d'accord ?

E_s= Oui.

P= Tous ? Bien on passe.

P= Quel était le mot à la place de « Par Dieu » ?

E= Injuste.

P= Injuste ? Non, non.

E₄= Mon Dieu, peut-être.

P= Peut-être, Mon Dieu ? Peut-être « à son nom ». Je ne sais pas. Donc, euh ... Si vous n'êtes pas d'accord, on peut faire une troisième écoute pour voir la correction ? Hein ... ?

. ... [Silence]

P= Bien sûr. Bien. On laisse. Barrez le mot « par Dieu ». C'est bon mais on peut pas le remplacer maintenant parce que vous n'êtes pas sûrs. Donc. Il sauta de peur.

E₅= Sauta. Non.

. ... [Silence]

P= Aha, mmm. Donc, le mot qu'on va barrer ? Êtes-vous d'accord les amis ?

. . . . [Silence]

P= Donc, quelqu'un saute de peur ? Est-ce possible ?

E= Non.

P= On saute de ...

E₈= De joie.

P= Voilà. On saute de joie. Bien. Il cassa la porte.

E₅= Cassa.

E₃= Cassa.

P= Le mot « cassa ». Donc, par quel mot on va le, le remplacer ?

E₂= Enleva.

P= Enleva ? Oui, ça peut aller.

E₄= Mais on a entendu le mot... enlever ...

E₅= Emporta

P= Emporta, peut-être.

. . . . [Silence]

[A= Nous allons vérifier à la fin.]

P= On va vérifier quand on fait la troisième écoute. C'est pas grave. Quelle ne fut pas leur joie quand elles le virent !

. . . . [Silence prolongé]

P= C'est difficile à trouver ? On passe ?

E₁= Oui.

P= On passe. Bien.

P= Dites quel est le sens de l'expression « garder la porte » dans le texte écouté : Rester près de la porte. Ne pas laisser voler la maison. Avoir la maison avec soi. Ne pas laisser voler la porte.

E₃= Ne pas laisser .. voler .. la pmaison.

E₈= La maison.

P= Ne pas laisser voler la maison ? Vous êtes d'accord ?

E₈= Oui.

P= D'accord. Bien. Dans quel sens Ch'hâ a-t-il compris cette expression ? Je vous laisse le temps, pour rédiger la réponse.

E₂= Ne pas laisser voler la porte.

P= Pardon ?

E₂= Ne pas laisser voler la porte.

E₃= Non, ne pas laisser voler la maison.

P= Lui, lui comment il a compris ?

E₄= Sa maman lui ...

E₂= Ne pas laisser voler la porte.

E₅= Non, rester près de la porte. **إنو** Ne sortir pas de la maison. De rester près de la porte.

E= Non.

P= Donc –

XXXXX

P= Jeha, est-ce qu'il a compris l'expression « garder la porte » comme ne pas –

E= Non, ne pas laisser voler la porte. **إنو مهم** (= *C'est important*)

E₅= Ne pas laisser voler la porte.

P= Oui. Donc, qu'arrive t-il à la fin du conte ?

E= Euh. Voler de la maison ?

. [Silence]

E= A la fin du conte, Jeha a enlevé ..

P= Voilà.

E= La porte, et .. et de parti ... chez ses parents qui étaient dans la fête.

P= Voilà donc. Il a pris la porte et, il est allé à la fête. Très bien. Donc, dernière question. Aimeriez-vous travailler sur un conte similaire et pourquoi ?

. [Silence]

E₅= Oui, oui.

P= **طيب**. Est-ce que vous avez aimé ce genre d'activités ?

E₅= Oui, oui.

P= Donc, c'est ..

E= C'est un –

P= Notez vos réponses

. [Silence]

XXXXXX

E₁= Similaire. Similaire ?

P= Qui ressemble ... Conte شبيه

E₁= Oui, oui.

. [Silence prolongé]

P= Donc ...

XXXX

((Rires))

P= Bien, avez-vous fini, chers amis ?

E₃= Oui.

P= Bien. Donc. Est-ce que tu aimerais écouter les réponses ou bien ?

[P à A] = Tu vas enregistrer les réponses ?

A= Oui.

P= Bien et essaie de parler un peu plus fort.

XXXX

P= Bien, qui va commencer ? Bien, Ali.

E₁= Euh.....

XXXXXXX

P= Bien, est-ce que tu as aimé travailler sur un conte similaire ?

E₁ (Ali)= Oui, j'aime travailler sur un conte similaire car euh ... Elle a un but ... et il fait rire.

P= Comment ?

E₁= Ils ont un but moral ...

P= D'accord.

E₁= Et et la joie, fait la joie aux personnes qui les lire car rire.

P= D'accord. C'est tout ? On passe ?

E₁= Oui

P= Mona ?

E₂= Oui, j'aime ...

P= Oui, Mona ? Est-ce que tu peux ?

E₂ (Ola)= Oui, c'est un travail intéressant.

P= Bon.

E₂ (Ola)= Euh, le conte similaire est facile à comprendre, qui donne la joie, à nous. C'est tout.

P= Et tu as aimé travailler sur un conte ?

E₂ (Ola)= Oui

P= Merci Ola. On passe. Mona ?

E₄ (Mona)= Oui j'ai aimé euh ... ce conte. D'une part, un moment que, euh, parfois, les enfants, ils comprennent pas euh le sens des mots et de leurs parents donc et et et, d'autre part, c'est facile à comprendre.

P= Mona. Oui, c'est tout ? Merci Mona. Houda ?

E= Oui

XXXX

E₃= Oui j'aime le travail sur un conte similaire pour bien comprendre le sens réel des événements qui se passent et c'est un travail-

P= Aha.

E₃= Important, il a un but comique euh et moral en même temps.

P= Merci Houda. (Taha) ?

E₅= Oui, j'aime travailler sur un conte similaire car dans ce type on utilise l'imagination et assure la plaisir à chez moi et chez les autres sans problème.

P= Merci. Bien, maintenant ...

XXXX

P= Bien les amis, bien alors, on voit bien euh l'activité 4, corrigez le mot qui n'est pas utilisé dans le conte. Bien, après la troisième écoute, est-ce que vous pouvez me donner le mot exact. Vous allez faire attention et bien écouter.

E₁= Oui

P= Bien

E₁= Par Allah

P= Bien, Par Allah, ce n'est pas juste. Donc vous allez barrer « par Dieu » il a dit par Allah et non pas par Dieu.

P= Bien, le mot « par Allah », est-ce que c'est un mot français ?

E₅= Non, arabe.

P= Arabe.

P= Est-ce que vous connaissez d'autres mots arabes ? Le mot « inchalla » par exemple, est-ce que c'est un mot français ?

E_s= Non, arabe. Arabe.

P= Très bien.

P= Il ... sauta de peur.

E₂= Il sauta de joie.

P= Il sauta de joie. Très bien.

E₂= Cassa la porte.

P= Il cassa la porte.

E= Il... Il... dé.. décl... XXXX

P= décroche ?

E_s= décroche ... décrocha.

P= Quelle ne fut pas leur joie quand elles le virent.

E₂= Ah leur .. stupeur

E_s= Stupeur.

P= Stupeur.

A= Voilà, donc, maintenant je vais vous donner ce questionnaire à remplir. Comme je vous ai dit avant, moi je fais une étude sur le conte. Donc c'est un questionnaire général, vous n'avez pas besoin de consulter vos voisins, d'accord ?

E_s=Ouai

A= Donc, voilà c'est juste sur le conte, sur l'importance du conte dans les cours de français. D'accord ? Donc voilà, c'est tout. D'accord ? Dans les questions où il y a des échelles de 1 à 5, 1 c'est le minimum et 5 le maximum d'accord ?

E_s= D'accord.

Groupe 2

Le groupe 2 est formé de 5 étudiants, 1 garçon et 4 filles. Ils ont le niveau B1+, soit même le B1.2 du CECR.

P= Ça va, on peut commencer ? D'accord. Bien les amis, donc si on vous dit le mot « conte », conte, c, o, n, t, e, pas « compte », c, o, m, p, t, e. Alors à quoi ça vous fait penser ?

E₁ (Fatima)= Une histoire ?

P= Une histoire. D'accord.

E₁= Surréaliste.

P= Oui Fatmé. Ah, attention s'il vous plaît, parle un peu plus fort.

E₁= Une histoire surréaliste.

P= Surréaliste. D'accord.

E₂= XXXX Une histoire.

P= Une histoire. Donc, elle a dit « surréaliste ».

E₃(Mohamad)= Imaginaire.

E₂= Imaginaire.

P= Donc, une histoire imaginaire, il y a de l'imagination. Très bien. Donc, imagination, surréalisme, imagination, histoire. Donc est-ce que vous pouvez donner d'autres, d'autres mots, qui font, qui sont en rapport avec le conte ?

E₃= Histoire imaginaire et des, des personnes dans les XXX

P= Donc des personnages voilà.

E₃= XXX et qui ont des problèmes et ...

P= Il y a des personnages. D'accord.

E₃= Des événements.

P= Des événements. Très bien.

E₃= Il y a un problème dans l'histoire.

P= Voilà.

E₃= Et enfin, il y a, il y a, la résolution pour les problèmes et une conclusion.

E₂= Ce sont des événements qui se déroulent.

P= D'accord. Bien. Donc, est-ce que vous connaissez des titres de contes ? Oui Farah ?

E₂ (Farah)= La Belle et la Bête ?

P= Par exemple, oui.

E₂= Blanche Neige.

P= Voilà.

E₁= Cendrillon.

P= Cendrillon. D'accord.

P= Non Fatmé, non ? Mhamad ?

E₃= Je connais beaucoup, mais ...

((Rires))

P= Tu as oublié. Oui, ça fait longtemps.

E₃= Oui.

P= Ça vous rappelle l'enfance.

E₃= Oui. Bien sûr.

P= Bien. Donc, un titre ? Un conte que tu as aimé quand tu as été petit, par exemple ?

E₃= في Tintin, BD (في = Il y a)

E₂= Chaperon Rouge.

P= Tintin. Donc, Tintin. Voilà. C'est un personnage de bandes dessinées.

E₂= Chaperon Rouge. Chaperon Rouge.

P= Chaperon Rouge. Voilà. Bien. Donc, ce sont des contes de quelle origine à votre avis ?
Cendrillon –

E₂= De quelle origine ?

P= Blanche Neige?

E₃= Imaginaire.

P= Ou bien, de quel pays ?

E₃= Ah !

P= D'origine ?

E₂= Français ?

P= Français. Peut-être ce sont des contes français.

E₂= Blanche Neige.

P= Voilà. Donc, est-ce que vous connaissez des contes arabes ?

E₂= Contes arabes ?

((Rires))

E₃= Moi, je connaissais mais ...

P= Tu connaissais et maintenant tu as oublié ?

((Rires))

P= Il me suffit les titres.

E₃= Parce que il fait 12 ans, 13 ans que je n'ai pas vu un conte.

((Rires))

P= Vous me donnez l'impression que je travaille avec des vieux. Non, vous êtes encore jeunes !
Oui ?

E₂= Il y a histoire de Cendrilla.

E₅= Cendrilla.

P= Cendrilla. Donc, qui est la traduction de ?

E₅= Cendrillon.

P= De Cendrillon, voilà. Mais ce n'est pas un conte arabe !

E₂= علاء الدين (= *Aladin*)

P= Très bien. Bravo. علاء الدين est un personnage d'un conte –

E₃= Arabe.

P= D'un conte arabe. Très bien.

[Silence]

E₃= ألف .. ليلة و ليلة

P= Très bien. Excellent Mhamad. Bien, traduis ça en français. Comment je dis ألف ليلة و ليلة ?

E₃= Les .. Mille .. et Une Nuits.

P+E₃= Mille et Une Nuits.

P= Comment s'écrit « nuits » ?

E₃= Comment ? N, euh, n, u, i, t, euh, s.

P= Voilà. Bien.

((Bruit))

[Aménagement de la table parce que le courant électrique était coupé et à ce moment la lampe s'alluma donc nous avons branché le magnétophone pour une meilleure qualité de son.]

P= Bien. Donc. Qu'est-ce qui nous permet de connaître, de reconnaître l'origine d'un conte ? Quels sont donc-

E₄= Le début ? Le début et la fin ?

P= Le début et la fin ? طيب

E= L'histoire et l'événement ?

P= Est-ce que vous avez bien compris la question ?

[Silence]

E₄ (Zahra)= La référence ?

P= Voilà. La référence. Très bien. Donc, la référence. Euh. Quels sont les éléments que comporte la référence ?

E4= Oh, le comportement. Tous nos comportements, يعني , nos habitudes.

XXX

E3= Non. Qu'est-ce que comporte la référence ?

E4= إنو شو بدني قول ... Je n'ai pas compris la question. (إنو شو بدني قول= Que devrais-je dire ?)

P= Je répète ma question.

E= شو ؟ [=Quoi ?]

P= Je répète ma question. Je répète ma question. Bien. Qu'est-ce qui permet de reconnaître l'origine d'un conte ?

[Silence]

P= Qu'est-ce qui nous permet-

E1= La langue ?

P= De dire que c'est un conte arabe, un conte étranger ? Un conte français ?

E3= La langue d'abord.

P= La langue. Bien.

E3= Euh La maison d'édition, euh ... Tout ce que ... Tout ce, tout ce que... Euh ... Tout ce que se trouve dans la référence. Maison d'édition, le, le, le ... titre d'ouvrage, euh, l'auteur. Tout cela.

E4= L'auteur.

P= Voilà. Donc, l'auteur, le titre. Bien. Si on parle de, du contenu de conte. Bien, Qu'est-ce qui nous permet, dans le texte-

E5= Le style.

P= De dire, de reconnaître-

P= Le style.

E5= Le style dans ..

E1= Où se déroulent les ...

P= Voilà. Donc. Le lieu, très bien, où se déroulent les actions, les événements du conte. Très bien Fatmé. Ou bien ?

E1= Le temps.

P= Le temps.

E3= Les comportements de

P= Est-ce que vous pouvez me donner un exemple, parce que moi je n'ai pas très bien ... saisi euh...

E₂= L'imparfait ... Euh ... Le passé-simple.

P= Bien. Est-ce que ça donne une idée sur l'origine, c'est-à-dire le conte ... il vient donc de ... quel pays ?

E₂= Non.

P= Non.

E₂= Ça, on peut pas. On a ... le passé-composé, on a avoir ..

P= Donc, le passé, c'est sûr. Donc, un conte euh... raconte les événements qui sont, qui se sont déjà ... passés. Don, on commence toujours le conte par une expression. Est-ce que vous connaissez-

E₅= Il était une fois ?

P= Il était une fois. Donc, en général, le temps n'est pas très précis mais je sais que c'est le

E₈= Passé.

P= Passé. Très bien. Bien donc, si je parle de personnages.

E₃= Le comportement des personnages. Euh

P= Avant le comportement, avant le comportement des personnages.

E₃= Les noms.

P= Très bien.

E₃= Les noms des personnages.

P= Le nom du personnage. Très bien. Bien, par exemple, quand je vous ai demandé de citer un conte arabe, vous avez dit ... par exemple

E₃= Aladin.

P= Aladin.

P= Donc, Aladin, comment (je traduis) ?

E₃= علاء الدين

P= علاء الدين. Très bien. Donc, où il a vécu علاء الدين, dans quel pays ?

E₂= En Arabie ..

E₃= En Arabie Saoudite.

P= En Arabie ... Je crois que ... c'était en Iraq, n'est ce pas ?

E= (Peut-être. On sait pas. C'est pas dit.)

P= Voilà. Il voyageait sur son-

E₃= Oui.

E₈= Tapis volant.

P= Tapis.

E₃= Ah, oui. Oui. Oui.

P= Sur son tapis volant. Voilà.

E₃= Euh. D'après les comportements on peut savoir ce type est proche à quelle culture.

P= Voilà.

E₃= Le ... Euh ...

P= Culture. Voilà. Très bien.

E₃= Culture arabe ou ... euh ... ou étrangère.

E₂= Culture arabe ou...

P= Ou étrangère. Voilà. Donc est-ce que vous pouvez citer, donc vous avez dit Aladin, est-ce que vous connaissez d'autres ?

E= Arabe ?

P= D'autres personnages, qui font partie, du monde, euh, du pays arabe ?

E₃= Euh

[Silence]

P= Bien, si on vous dit par exemple شهرزاد ou شهریار ?

E= Eh... oui شهرزاد et شهریار . (= *Shehrézád* ou *Shehréýar*)

P= Très bien. Donc, euh. A votre avis, les amis, les contes racontent des histoires réelles ou imaginaires ?

E= Pardon ?

E₈= Imaginaires. Imaginaires.

E₃= Ça peut être ...

E₂= Peut être imaginaires, peut être réels.

P= Ça peut être réel. Bien, est-ce que-

E₃= Ça peut être vraisemblable.

E₂= Selon le ...

E₃= Vraisemblable.

P= Oui.

E₃= Ça peut être vraisemblable, mais non réel, ni ni réel, ni imaginaire.

P= Ni imaginaire.

E₂= Peut être mélange des deux. Ça dépend.

P= Ça dépend. Bien. طيب . Dans quel but on écrit un conte ? Est-ce que, à votre avis, le conte a un but ?

E= Oui.

E₂= Pour bien voyager ?

E₃= Ça peut avoir plusieurs, euh, plusieurs buts.

P= Voilà.

E₃= Selon l'auteur. Ça peut euh ex exprimer les sentiments d'un auteur, euh, lorsqu'il rédige, euh, une grande, euh-

P= Un conte, oui.

E₃= Un conte, euh, un peu proche de sa vie, lui-même, quelque chose, euh, une un événement qui-

E₂= Envoyer un message peut-être.

E₃= Termine et qu'il n'avait plus, il, il le transforme en un conte, en une histoire, avec autres personnages, avec autres euh, euh, faits, euh

P= Aha.

E₃= Des actions semblables.

P= Voilà.

E₂= Transmettre un message,

P= Un message. Quel type de message ?

E₂= Euh, il peut convaincre les autres.

P= Pour convaincre les autres ?

E₂= A peut-être un sujet par exemple Islam.

P= Par exemple l'Islam ?

P= Pour convaincre les gens de ...

E₂= Euh, pour venir euh

P= Pour se convertir à l'Islam par exemple ?

E₂= هي الكلمة بالعربي الشعبي , إنو يوعي الشعب, يمكن وللا إنو يوعي (=Le mot en arabe parlé c'est, d'éduquer le peuple, peut-être ou bien, c'est éduquer)

P= Voilà. Pour leur donner une

E₂= Idée .. Ou bien d'informations

P= Pas des informations, peut-être

E₂= XXXX

P= Ça se dit euh, ça se dit en arabe comme en français. درس؟

E₂= Pardon?

P= درس؟ (= Leçon ?)

[Silence]

P= Pour leur donner une ?

E₂= Euh.

E₃= Leçon ?

P= Voilà. Une leçon. Quel type de leçon ? Une leçon de grammaire ?

E₃= Non, non, une leçon de ... vie.

E₂= في أشياء كثيرة (= Il y a beaucoup de choses)

E₃= Leçon de vie.

P= Une leçon de vie.

E₃= Non, en général, يعني. Euh. Expérience-

E₅= يفهموا على بعض (= Se comprendre)

P= Très bien. Voilà.

E₃= Transmettre une expérience.

P= Voilà. Donc, شو صارت الجملة؟ Une leçon morale. D'accord. (شو صارت الجملة) C'est quoi maintenant la phrase ?

[Silence]

P= Est-ce que vous connaissez des contes qui a, ont un but moral ?

E₂= Oui comme, La Belle et la Bête.

P= La Belle et la Bête ?

E₂= Oui

P= Mmmm. Voilà. Donc, est-ce que tu peux nous parler un peu de quelle leçon parle l'histoire de la Belle et la Bête ?

E₂= Euh.

P= Quelle leçon ? Quel est son but, quel est le but qu'il veut transmettre ?

E₂= Peut-être ...

E₃= Ne pas, juger quelqu'un par ses formes extérieures.

E₂= Oui.

P= Voilà. D'accord.

E₅= XXXX

E₄= بعلم التواضع (= *Il apprend la modestie*)

P= Donc. D'être, qu'est-ce que vous dites pour متواضع en français ?

E₃= Humble ?

P= Humble.

E₁=Modestie.

P= Modeste. Voilà. Très bien.

E₃= Ça peut être aussi, le conte, seulement pour l'amusement.

P= Un conte, on a un conte pour s'amuser. Voilà.

E₃= Pour s'amuser. Pas plus.

E₁= Ou épanouir. Epanouir ?

P= Pour s'épanouir ?

E₂= Ça fait rêver les contes. Ça fait ..

P= Ça fait rêver les contes. Très bien. Parce que le conte c'est le monde de l'imagination, n'est-ce pas ?

[Murmures]

P= Bien, donc on peut, on peut faire l'écoute maintenant ? D'accord. Donc, maintenant, on va vous faire écouter un conte, on va faire deux écoutes, une première écoute, vous allez essayer de, d'écouter, essayez de comprendre en général quel est le but. Puis on va vous distribuer un questionnaire auquel vous allez répondre. D'accord ?

Première écoute du conte.

Distribution des activités sur le conte.

P= Bien. D'après cette première écoute, est-ce que vous avez compris en général ? De quoi on parle ?

E₅= C'est un conte de l'imagination.

P= C'est un conte imaginaire, voilà.

E₂= Euh, un peu la comédie, l'ironie.

P= Voilà. Très bien.

E₃= Une mère voulait que son, son enfant, garde une porte.

P= Voilà.

E₃= Enfin il a emporté, il veut, mais il voulait sortir jouer et il a emporté la porte, emporté avec lui.

P= Voilà. Donc qui est le personnage donc, le personnage principal de ce conte ?

E₂= Le fils.

E₁= L'enfant.

P= Donc, vous avez entendu comment on l'appelait ? Ce fils c'est

E_s= Ch'hâ.

P= Ch'hâ. Bien. Donc Ch'hâ c'est qui ? C'est Jeha.

E_s= Ah

((Rires))

P= Voilà. Donc Jeha dans, donc, en arabe on dit Jeha mais en français on l'a appelé Ch'hâ, d'accord ?

[Silence]

P= Bien. Donc, tu as résumé un peu le conte Mhamad, (ça facilite beaucoup les choses).

XXXX

E₃ (Mhamad)= ((Rires))

P= Bien. Donc, euh, est-ce que vous avez besoin d'une deuxième écoute pour répondre aux questions ? Ou bien vous pouvez répondre tout de suite ?

E₁= Non, tout de suite.

P= Tout de suite ?

E₃= Une deuxième écoute.

P= On fera une deuxième écoute, ne vous inquiétez pas. On fera une deuxième écoute.

E₃= questionnaire ال قبل (= *Non avant le*)

P= ؟questionnaire ال قبل . Bien. On peut essayer de répondre aux questions. Donc, essayez de répondre aux questions qui vous semblent faciles et s'il y a des questions difficiles euh, attendez la, la deuxième écoute. D'accord ?

[Silence, 1 minute, 25 secondes]

P= Ça va ?

[Silence 35 secondes]

((Murmures))

E₁= شو يعني البطل ؟ (= *Qu'est-ce que ça veut dire le héros?*)

P= يعني le personnage principal, ou bien le héros.

((Chuchotements))

[Silence 1 minute, 28 secondes]

E₃= Madame, comment on dit amène ? amène ? amener ?

P= Oui. A quoi tu penses ?

E₃= أخذ معو ؟ (= *Il a pris avec lui ?*)

P= C'est le verbe emmener avec lui.

E₃= (C'est-à-dire n'a pas XXX. C'est ça la différence entre emmener, amener ? amener emmener ?)

P= Hhhh, oui, c'est comme ça.

E₃= Emmène ?

P= Oui

[Silence 10 secondes]

P= Bien. Ok ? On peut aller à la correction ensemble ?

E₅= Oui.

P= Bien. Donc. Euh. Qui est le personnage principal de ce conte ?

E₁= Le personnage principal c'est Ch'hâ.

E₅= Ch'hâ.

P= C'est Ch'hâ. Voilà. La mère et sa fille se rendaient : à la campagne ? A une fête ? A un mariage ? Au marché ?

E₅= Fête.

P= Fête. Vous êtes d'accord ?

E₅= Oui.

P= - La mère demande à son fils de : l'accompagner ? Sortir avec son ami ? Rester à la maison ?
Rendre visite à sa tante ?

E₅= Rester à la maison.

P= Elle lui a demandé de rester à la maison. Vous êtes tous d'accord ?

E= Oui.

P= Voilà. Entourez la phrase que vous avez entendue. Nous allons être absentes plusieurs jours. Les tueurs courent les rues. Ne laisse entrer personne. Garde bien la porte.

E_s= Garde bien la porte.

P= Voilà. Très bien. Dans chacune de ces phrases, corrigez le mot qui n'est pas utilisé dans le conte. Par Dieu, ce n'est pas juste. Il sauta de peur. Il cassa la porte. Quelle ne fut pas leur joie quand elles le virent.

((Murmures))

P= Bien. Donc.

((Bruit))

P= Bien, quel est le mot, euh. Donc, qu'est-ce qu'on vous demande ici ? Dans chacune de ces phrases, corrigez le mot qui n'est pas utilisé dans le conte. Par Dieu, ce n'est pas juste.

[Silence 5 secondes]

P= Est-ce que vous avez pu faire cette activité ?

E= Non.

P= Non. Bien. Donc, nous avons besoin d'une deuxième écoute.

E_s= Oui.

P= D'accord. Donc, on passe à la cinquième. Dites quel est le sens de l'expression « garder la porte » dans le texte écouté. Rester près de la porte. Ne pas laisser voler la maison. Avoir la maison avec soi. Ne pas laisser voler la porte.

((Murmures))

E₁= Rester près de la porte.

P= Rester près de la porte ? Voilà.

E₃= Ne pas laisser voler la maison.

P= Voilà. Très bien. Dans quel sens Ch'hâ a-t-il compris cette expression ?

E₃= Ne pas laisser voler la porte.

P= Très bien. Qu'arrive t-il à la fin du conte ?

E₁= Les voleurs ont entré à la maison et ont tout pris.

P= Euh, les voleurs ont tout pris ?

E₁= Oui, euh, non.

P= Est-ce qu'on le ? Bien est-ce que ?

E₃= Non.

E₁= C'est la mère qui a dit ça.

P= Voilà. C'est la mère qui a dit ça. Mais, est-ce qu'on est sûr que les voleurs sont entrés dans la maison et ils ont tout volé ?

E₃= Ch'hâ sorte pour jouer et amène la porte avec lui.

P= Voilà. Très bien. Donc, c'est ça.

E₁= Ch'hâ décrocha la porte et a

P= Décrocha la porte ? A décroché la porte, pardon, et ? Il est ?

E₁= Il va à la fête.

P= Il va rejoindre sa mère et ses sœurs à la fête. Bien. Donc, euh. Dernière question. Aimeriez-vous travailler sur un conte similaire ? Pourquoi ?

((Murmures))

E₂= C'est quoi similaire ?

P= Bien. Un conte semblable.

E₃= مشابه (= *Semblable*)

P= C'est pareil. Très bien. Donc, aimeriez-vous travailler sur un conte similaire ? Pourquoi ça ?

. [Silence]

P (s'adressant à A)= Donc, pour cette question vous allez rédiger vos réponses sur un papier, c'est ça ?

A= Oui.

E₁= Donc on peut rédiger ?

E₃= Euh, comment, euh, comment travailler ?

P= C'est-à-dire en classe, en cours de langue.

E₃= Oui.

P= Est-ce que vous aimeriez travailler sur un conte similaire? Est-ce que vous avez aimé cette activité ? Est-ce que vous ?

E₁= Oui. Voilà.

E₃= Ah, comme ça. Comme ça cet exercice ?

P= Voilà. Comme cette activité. Une activité pareille. Et ... Voilà.

[Silence 30 secondes]

E₃= Ça ne peut pas être très long non ?

P= Non, non, une petite phrase.

E= Qu'est-ce qu'on écrit ?

[Silence 1 minute, 15 secondes]

XXXX

P= Vous allez dire oui ou non et vous allez dire pourquoi c'est tout.

P= Bien, je commence ? Qui va commencer ? Mhamad ? Est-ce que tu aimerais travailler sur un conte similaire ?

E3= Oui, j'aimerais bien travailler sur un conte similaire parce que l'écoute, parce que l'écoute améliore le pratique de la langue et, aussi ça me donne de conn connaissance de nouveaux mots qui améliorent mon lexique, euh, peut-être. C'est ça.

P= C'est tout ? Merci. Ola.

E5= Oui, j'aimerais travailler sur un conte similaire, parce que cette activité peut m'aider d'être enrichie en français, et de m'habituer à comprendre une langage français plus facilement.

P= D'accord. Merci. Fatima ?

E4= Oui j'aime vivre une conte semblable, euh, j'aime beaucoup l'imagination, de plus, j'intéresse de conte imagination.

P= D'accord. Merci Fatmé. Zaynab ?

E1= Oui j'aime travailler sur ce genre de conte car ça me permet, non seulement ça me permet d'améliorer mon langage mais ceci amusant parfois, c'est amusant et ça me permet d'aller loin dans mes imaginations, ça me permet de rêver et ça me rappelle aussi de mon enfance.

P= Très bien. Merci Zaynab.

E2= Oui, j'aimerais travailler sur un conte pareil parce qu'en plus que c'est amusant ça permet de développer mon imagination.

P= Merci. Très bien.

[Silence 10 secondes]

P= Bien. Ça marche ? Voilà, donc on va faire une troisième écoute pour que vous puissiez répondre-

E3= Deuxième.

P= Ah, une deuxième, pardon, une deuxième écoute pour que vous puissiez répondre à la question quatre. Vous allez faire... Donc faites attention, vous avez lu les, les quatre phrases, d'accord ? Dans chaque phrase il y a mot à barrer et à remplacer par un autre. D'accord ? Donc vous faites très attention.

Deuxième écoute du conte.

E3= Jaha, hahhahaha

((Rires))

P= Bien. On peut passer à la correction ?

E5= Oui.

P= Bien. Donc. La première phrase, qui va commencer ?

E₁= Par Allah.

E₂= Par là.

E₃= Par Allah.

P= Par là ?

E₅= Par Allah

P= Par Allah. Bien. Donc, êtes-vous d'accord ?

E₅= Par Allah.

P= Par Allah.

E₂= Non, par là.

P= Par là ?

E₂= Par là là.

E₃= Par Allah. Allah.

P= Bien, peut-être on fera une troisième écoute.

E₃= Non c'est Allah.

P= Par Allah. Bien. Donc.

E₃= Moi, j'en suis sûr. ((Rire))

P= T'es sûr. Bien. Est-ce que le mot Allah est un mot français ?

E₅= Non. Arabe.

P= C'est un mot-

E₅= Arabe.

P= Arabe. Bien. Donc. Ok. Ici, il est utilisé pour remplacer un mot français. Pour remplacer quel mot ?

E₅= Dieu.

P= Dieu. Très bien. Bien, est-ce que vous connaissez d'autres mots, euh, arabes, qui sont employés dans la langue française ?

[Silence 5 secondes]

P= Des mots qu'on utilise lorsqu'on parle français, des mots arabes.

E₅= Souk ?

P= Souk. Par exemple. Très bien. Bien. Souk, qu'est-ce que ça veut dire en français ?

E₅= Marché.

P= Marché. Très bien. Donc. Aller au Souk ou bien aller au ?

E₈= Au marché.

P= Au marché. Bien. Vous connaissez d'autres mots ?

[Silence, 5 secondes]

P= Bien. Dans le texte, euh, dans le conte, euh, on a ut, euh, on a écouté le mot loukoum. Est-ce que vous connaissez l'origine de ce mot ou bien le sens de ce mot ? Loukoum ?

P= Loukoum ?

[Silence 5 secondes]

P= C'est un mot arabe. Donc, je lis la phrase. Donc : « La porte, c'est bien joli. Pendant qu'elles vont danser et se gaver. » Vous savez ce que ça veut dire gaver ?

E= Manger ?

P= Voilà. De loukoum et de pâtes d'amande. Et moi, je dois rester ici comme un imbécile pour garder une porte. » Bien, donc loukoum.

E= XXX

P= Donc loukoum et. Bien. Associez les mots en français afin de bien réfléchir, loukoum et pâtes d'amande.

E₃= Eh, c'est une sorte de manger.

E₂= يعني معجنات يعني؟ (= C'est-à-dire des apéritifs ?)

P= C'est quelque chose qu'on mange, loukoum, c'est quelque chose qu'on mange.

E= Chose sucrée.

E₃= Pâtes d'amande.

P= طيب. Si je dis le mot en arabe, peut-être ça va être plus facile le mot الحلقوم أو الحلقوم .

E₈= Ah. راحة. الراحة

((Rires))

P= Très bien. Voilà. Donc الحلقوم راحة. Donc, on a gaffé, on a oublié le mot راحة et on a gardé le deuxième terme حلقوم loukoum en français.

P= Don c'est un-

E₃= Mot arabe.

P= C'est une friandise. C'est un dessert, un repas trop sucré, c'est à base de sucre. Bien, on a dit le mot loukoum dans le conte, le mot Allah et le mot loukoum. Est-ce que vous connaissez d'autres mots

E_s= Euh.

P= D'origine arabe et qui sont entrés dans la langue française ? Ou dictionnaire français ?

E₁= Le Coran ?

P= Le Coran ?

E₁= Le Coran, القرآن.

E₃= هيدا non, c'est un nom. (هيدا= ça)

P= Non. Ça c'est autre chose. Non.

[Silence 5 secondes]

P= Par exemple, si vous donnez un rendez-vous à votre ami, vous dites, euh, je vais venir à telle heure par exemple, donc qu'est-ce que vous dites ? Vous venez ?

E= Ah, on vient. Non.

P= Est-ce que vous allez venir par exemple ? Comment vous répondez ? En arabe qu'est-ce que vous dite ?

E₃= جايي.(= J'arrive)

P= Pour dire d'accord, pour dire oui, pour dire.

E₂= Ok.

P= Ok, c'est de l'anglais. Bien, en arabe qu'est-ce que vous dites ?

E₂= Viens.

E₅= Bienvenu.

P= En arabe ?

E₃= ايه

P= ايه ou bien ? Vous espérez venir, vous n'êtes pas peut-être très sûrs.

E₂= إن شاء الله. يمكن.(= Peut-être. Si Dieu le veut)

E_s= Nchalla.

P= Nchalla. Très bien. C'est le terme que je cherchais. Très bien. Donc vous dites Nchalla.

Donc, aussi, si vous ouvrez le dictionnaire français vous allez trouver le mot ?

E₃= Nchalla ?

P= Nchalla. Donc, il est entré dans le-

E₃= Il y a beaucoup de mots-

P= Dictionnaire français.

E₃= Mais mais non quand on pense c'est seulement en Arabie Saoudite. ((Rire))

P= Voilà. Bien. C'est bon ? Bien. C'est bon. Donc maintenant on peut passer à la troisième écoute.

E₃= في بعد (= *Il y a encore*)

P= Ah, pardon, eh,

E₃= exercice الباقي (= *Le reste du*)

P= Excusez-moi, excusez-moi. J'ai pas fait attention. Donc, il sauta de peur.

E₃= De joie.

E₈= De joie.

P= Il sauta de joie. Très bien. Vous êtes tous d'accord ? Mmmm, donc. Il cassa la porte.

E₈= Décrocha.

P= Qu'est-ce que veut dire décrocher ?

E= يقبّع (= *Décrocher*)

P= يقبّع. En français, vous avez d'autres synonymes ?

E₈= Enlever.

P= Enlever. Très bien. Quelle ne fut pas leur jj-

E₈= Stupeur.

P= Voilà, stupeur. Qu'est-ce que ça veut dire stupeur ?

E= XXXX

E₃= Non.

E₅= Étonnement.

P= Étonnement. Très bien Farah. D'accord.

E₃= ((Rires))

E₃= لأنو stupeur, c'est pas de stupide ? (لأنو = *Non c'est*)

P= Non, ça c'est autre chose. Stupide c'est différent de stupeur.

((Rires))

P= Bien. Donc maintenant, on peut passer au questionnaire. Bien. Les amis, merci. C'est très gentil.

Groupe 3

Le groupe 3 est formé de 6 étudiants, 2 garçons et 4 filles. Ils ont le niveau B1.1 du CECR.

P= Bonjour les amis.

E_s= Bonjour.

E= Bonjourein (= *Deux bonjours*).

P= Euh. Bien. Donc, si on vous dit le mot conte, c, o, n, t, e, pas compte, c, o, m, p, t, e. A quoi ça vous fait penser ?

E= C'est

P= Un conte c'est un quoi ?

E₁= Petite.

E₂= Une histoire, euh.

E₃= Petite histoire.

P= Une petite histoire. Très bien. Bien, est-ce que vous connaissez déjà des titres de livres de contes ?

E₁= Oui.

E₃= Non.

P= Sûrement vous connaissez. Mais peut-être vous avez oublié. Bien. Quand vous étiez petits, on vous a pas lu des contes ?

E₁= علي بابا (= *Ali Baba*)

P= Par exemple علي بابا

E₃= سندريللا (= *Cendrillon*)

E₁= Eh, Cendrella.

E₃= أيوه

P= Cendrillon. Très bien.

E₃= ليلى و الذئب (= *Leila et le loup*)

P= ليلى و الذئب

E₂= Chaperon Rouge.

P= Chaperon Rouge. Très bien. Oui.

E₁= بعد (= *Encore*)

E₃= Encore.

P= Euh. Bien. طيب Eh, qu'est-ce qui nous permet de reconnaître l'origine d'un conte? Comment vous savez que c'est un conte oriental, de l'Orient, ou bien c'est un conte occidental, de l'Europe par exemple ?

E₁= Le nom de ... Le nom يعني (= C'est-à-dire)

P= Le nom de qui ?

E₃= Euh, des personnes, des ..

P= Voilà, le nom du ... le nom de personnages. Par exemple ?

E₁= إذا كان مثلاً (= S'il est par exemple)

P= Par exemple ..

E₃= ع , علي (= Ali)

P= C'est un nom؟ علي؟

E₃= Euh.

E= Arabe.

E₄= Arabi.

E₃= Arabe.

P= Arabe. Donc, c'est un ... Donc, il s'agit d'un conte –

E₃= Oriental.

P= Arabe. Bien, un autre exemple. Par exemple, d'un nom occidental ?

E₁= Alfred مثلاً (= Par exemple)

P= Alfred. Donc c'est un conte

E₁= أوروبي؟ (=Européen)

P= Européen. Très bien. Bien. طيب . A votre avis, euh, quel est le but d'un conte ? Pourquoi l'auteur écrit-il un conte ? (= Bon)

E= إنو pour l'imagination.

E₃= Pour donner un, euh, but, إنو (=c'est-à-dire)

P= Voilà. Donc, le conte a un but, n'est-ce pas ? Quel est le but des contes à votre avis ?

E₃= Euh. C'est conseiller, إنو بالعربي يعني (= C'est-à-dire en arabe ça veut dire)

E₁= أنا كمان , ههه (= Moi aussi, heh)

P= Voilà. Pour donner des conseils. Pour nous donner des conseils. Pour conseiller.

E₁= Enfants. Les enfants.

P= Pour les enfants. Est-ce que vous pensez que les contes sont seulement pour les enfants ؟ -يعني

E₃= لا Non.

E₁= Non.

P= Non.

E₃= Non.

P= Bien.

E₁= Pour les adolescents, euh.

E₃= Jeunes. ((Rire))

P= Pour les jeunes. Pour les adultes aussi, il y a les adultes qui aiment également les contes. Bien, donc. Maintenant, ça va pour l'introduction ? (s'adressant à A) Bien, donc maintenant on va écouter un conte et après, on va répondre à, une série de questions.

E₈= Oui.

E₃= كلماتها تكون سهلة. (= Dont les mots soient faciles)

P= Bien. Donc, lors de la première écoute, vous écoutez *ماتل ما إلنا بالعادة*, on écoute, seulement pour comprendre le sens général, d'accord ? (= Comme on a l'habitude de faire)

E₂= *ماتل العادة* (= Comme d'habitude)

P= Après on fera une deuxième écoute, pour comprendre en détail.

P= Donc *بس لننبيهكم لشغلة إنو رح نسمع* le nom Ch'hâ. Ch'hâ c'est, Jeha. (= *Juste pour vous prévenir qu'on va entendre*)

E₈= Ah, eh, ((rires)). Ch'hâ, *مش chat?* (مش = Ce n'est pas)

P= Non c'est pas un chat, mais on l'a prononcé comme ça dans le conte. *فإذا نسمع* le nom du personnage principal *ال conte. Donc, Ch'hâ c'est ...* (= *Donc nous entendons ; Mais je vous aide pour comprendre le*)

E₈= Jeha.

E₃= *جها إي.* (= Oui, Jeha)

E₅= *جها*

P= C'est Jeha. Voilà. Bien, en général, euh, *جربوا إنكم تسمعوا و تفهموا*. Bien qui sont les personnages et quelle est l'histoire, quel est le, euh, quelle est l'histoire XXXX. Bien, on vous demande pas les détails. (= *Essayez d'écouter et de comprendre*)

P= *قطعت الكهرباء* (= Oups, le courant électrique vient d'être coupé)

Première écoute du conte.

E₃= *شو قصته هو و ال* porte ? (= C'est quoi son problème avec la)

E₄= *Porte يعني الباب* ? (= C'est-dire la porte ?)

P= Oui

E₃= *إي و عم بقلل طلع منيح عالباب لإبنو , حكي من هالنوع يعني ترشق هيك شوي* (= Oui et il leur dit regarde bien la porte, pour son fils, des trucs comme ça, il a parlé un peu)

P= Bien. Est-ce que vous avez compris quelque chose ?

E₃= Bien sûr.

P= Bien sûr. Bien. Donc, le conte parle de qui ?

E₄= Euh, Ch'hâ.

E₃= Ch'hâ, c'est.

P= De Ch'hâ. Très bien. Bien. Donc est-ce que vous avez entendu d'autres, d'autres mots, d'autres phrases, d'autres expressions ?

E₄= Oui, le mère a dit إني أمو قالتلو (= *Sa mère lui a dit*)

P= Voilà donc continuons en français.

E₃= Garder bien la porte.

E₅= Sa mère a dit-

P= Garde bien la porte. Donc sa maman lui a dit garde bien la porte. Et lui qu'est-ce qu'il a fait ? Est-ce qu'il a gardé la porte ?

E₅= Euh, un peu.

E₃= Oui.

P= Il a gardé la porte ?

E₅= Oui il garde.

E₃= ((Rire)) إي إطلع منيح و قللها , و قللها إني شخصية عنه (= *Oui il a bien regardé et il lui a dit qu'elle a un charisme*)

P= Bon محمود arrête de rigoler, donc essaie de rép, de répondre en français. D'accord ? Bien. Donc Farah. Tu as compris quelque chose? Tu as pu relever quelques, quelques mots ? quelques expressions ?

E₆ (Farah)= A la même.

P= Les mêmes ? Bien.

E₃= قاللها إني الحفلة فاضية و ... (Il lui a dit qu'il n'y a personne à la fête et...)

E₆= فينا نعيد ال ؟ (= *On peut refaire le?*)

P= Oui. Bien sûr. On peut écouter une deuxième fois. Donc déjà c'est bon. On fera une deuxième écoute ?

E₈= Oui.

((Murmures))

P= On verra après la deuxième écoute.

Deuxième écoute du conte.

P= Bien. C'est mieux maintenant ? Est-ce qu'on pouvait ajouter quelque chose ?

E₅= Ouai.

[Silence 5 secondes]

E₆= Il dit que la porte est jolie et puis il décroche la porte car ... car il dit que je ... je reste tout le ... tout le

P=Tout le temps.

E₆= Tout le temps ... de garde la porte et ce n'est pas juste.

P= Oui. Ce n'est pas juste. Donc qu'est-ce qu'il a fait ?

E₆= Il déc, décl...

P= Déc ?

E₆= Déclojer la porte ?

P= Décroche.

E₆= Il décroche.

P= Il décroche la porte, oui, et qu'est-ce qu'il a fait après ?

E₆= Euh, ما يعرف (= Je sais pas) ...

P= Donc, vous n'avez pas très bien compris la fin de l'histoire ? Peut-être vous auriez besoin d'une troisième écoute ?

E₅= آخر شي (= A la fin)

P= Euh, bien. Donc maintenant, prenez s'il vous plaît la première-

E₆= Questionnaire ?

P= Non, c'est pas le questionnaire, euh. D'accord. Bien. Donc, non c'est pas le questionnaire s'il vous plaît, ce sont les questions de compréhension sur le conte. Celles-là. Bien, est-ce, on va répon, on va essayer de répondre oralement. D'accord, si vous voulez noter vos réponses, pas grave.

E₅= D'accord.

P= Donc. Qui est le personnage principal de ce conte Rana ?

E₆= Ch'hâ.

E₃= Ch'hâ et sa mère.

P= C'est Ch'hâ. Et sa mère. Un seul personnage principal, on parle d'un seul personnage, donc c'est Ch'hâ.

E₅= Ch'hâ.

P= Donc maintenant choisissez la bonne réponse. La mère et sa fille se rendaient à-

E_s= A une fête.

P= A une fête. Très bien. Êtes-vous d'accord ? Oui. La mère demande à son fils de :

E_s= Rester à la maison.

P= Bien. De rester à la maison. Très bien. Entourez la phrase que vous avez entendue : Nous allons être absentes plusieurs jours. Les tueurs courent les rues.

E= Garde bien la porte.

P= Ne laisse entrer personne. Garde bien la porte.

E_s= Garde bien la porte.

P= Voilà. Donc, on laisse, euh, on laisse tomber l'activité quatre. On passe à la cinquième. Dites quel est le sens de l'expression « garder la porte » dans le texte écouté ? Est-ce que c'est : Rester près de la porte, quand la maman a dit à Ch'hâ garde bien la porte. Donc est-ce qu'elle voulait lui dire rester près de la porte ? Ne pas laisser voler la maison ? Avoir la maison avec soi ? Ou bien ne pas laisser voler la porte ?

E₁= Avoir la maison.

E₅= Ne pas laisser la maison ?

E₃= Rester près-

E₂= Ne pas laisser voler la maison.

P= طيب. Donc j'ai, des réponses multiplats. Donc

E₅= ينتبه عالي البيت (= *Faire attention à la porte*)

E₃= Rester près de la porte, إني يبقى بالبيت يعني rester (=*Non, elle lui a dit de rester à la maison c'est-à-dire*)

P= Rester ? Près de la porte ?

E₃= إيه (= *Oui*)

E₅= Ne pas laisser voler la maison.

P= Donc, le vrai sens de l'expression, oui ?

E₆= Avoir la maison avec, euh

E₃= Soi.

E₆= Avec soi.

P= Avoir la maison avec soi ?

E₆= إني ينتبه عالي البيت (= *C'est-à-dire de faire attention à la maison*)

E₃= إني Ne pas laisser voler la maison.

P= Prendre la maison avec lui ?

E₆= أه مش منتبهة إنو أنا قصدي يعني إنو ينتبه عالبيت (= *Ah pardon j'ai pas fait attention, je veux dire, qu'il fasse attention à la porte*)

P= Essaie de répondre en français Marwa, essaie.

E₅= Ne pas laisser voler la maison.

P= Voilà. Très bien. C'est ça. Ne pas laisser voler la-

E₆= Porte.

E₅= Maison.

E₃= La maison.

P= La maison ((rire)).

E₃= شو بك؟ إيش بك؟ (= *Qu'est-ce que t'as ?*)

P= Oui. C'est la fatigue. Bien. Dans quel sens maintenant. Donc, ça c'est le vrai sens de l'expression « garder la porte ». Mais lui, Ch'hâ, comment a-t-il compris cette expression ?

E₅= Reste à près de la porte. إنو Regarde bien tout le-

E₃= Peut-être.

E₅= إنو عرفت؟ .. (= *Tu comprends ? C'est ...*)

E₃= قوليلي ياه و أنا بقلك ياه (= *Dis-moi le et je te le dirai*)

P= Non mais tu sais le, tu sais le dire, essaie, essaie Marwa, oui, qu'est-ce que tu voulais dire ?

E₃= وشوشيني و ما بقولش لحدا ((Rire)) (= *Dis moi à basse voix et je dirai à personne*)

P= Rana ? Lui Ch'hâ comment il a compris cette expression ? Sa maman lui a dit garde bien la porte et lui qu'est-ce qu'il a compris ?

[Silence 6 secondes]

E₃= Garde bien ...

P= Est-ce qu'il a compris ne pas laisser voler la maison ?

E₃= لا Non.

P= Non. Il a compris autre chose.

E₂= إنو Regarde

E₃= Ne pas laisser voler la porte. Garde bien la porte.

P= Ne pas laisser voler la porte ! C'est ce qu'il a compris.

E₂= بحبن هالشغلات (= *Il aime ces trucs*)

((Rires))

P= Ça va? Bien. Donc, qu'arrive-t-il à la fin du conte ?

E₅= الأم بتعيط على ابنها عيطت عابنها (= *La mère réprimande son fils, elle l'a réprimandé*)

P= Qu'est-ce qu'il a fait à la fin du conte ? Qu'est-ce qu'il a ?

E₃= Ch'hâ.

P= Oui ?

E₃= Il jouait avec mes amis, إني

P= Il joue avec ses amis ?

E₅= XXXX

P= Donc, lui, où est-ce qu'il voulait aller ?

[Silence 3 secondes]

P= Il voulait aller où ? Sa maman lui dit reste à la maison et garde bien la porte. Et la maman et sa sœur, ils sont allés-

E₃= La fête.

P= Ils sont allés où ? Sa maman et la, la sœur ?

E= A la fête.

P= Ils sont allés à la fête. Bien, lui, au lieu de rester à la maison, qu'est-ce qu'il a, qu'est-ce qu'il a fait ?

E₆= Danser, et ... amis.

P= Qu'est-ce qu'il a fait ? Qu'est-ce qu'il a fait avec la porte ?

E= Fermer la porte ?

P= Il n'a pas fermé la porte.

E₃= Ouvrir ?

P= Qu'est-ce qu'il a fait avec la porte ?

E₂= Ouvrir ?

P= Non. Il n'a pas ouvert.

E₂= كسره؟ (= *Il l'a cassé ?*)

P= Il a cassé la porte et il a pris la porte et ... Décroché la porte. Et qu'est-ce qu'il a fait après ? Il est resté à la maison ?

E₁= Non.

P= Alors, où est-ce qu'il est allé ?

E₁= Sorti.

E₅= Il allait. Sorti.

P= Il allait, il est sorti pour rejoindre, sa maman, pour aller quoi ?

E₅= A la fête.

P= Pour aller à la fête. Très bien. Bien. Donc, dernière question. Aimeriez-vous travailler sur un conte similaire ? Et pourquoi ?

[A= Il faut écrire la réponse à cette question.]

P= La dernière question, vous allez rédiger, vous allez écrire la réponse sur ... ce petit bout de papier, et vous allez le lire. Est-ce que vous avez aimé cette activité ? Et pourquoi ?

[Silence 7 secondes]

P= Est-ce que vous aimeriez qu'on répète cette activité ? Par exemple avec d'autres contes ولا ça va, vous avez trouvé que c'est difficile?

E₅= Oui, avec d'autres contes.

P= Oui, avec d'autres contes ? D'accord. Donc, écrivez ça s'il vous plaît.

E= J'aimerais ?

P= Oui.

[Silence 1 minute]

P= Vous avez fini ?

[Silence 5 secondes]

P= C'est bon ? Marwa ? Farah ?

E₃= J'ai fini.

[Silence 10 secondes]

P= Ça va ?

E₃= Ça va.

P= Bien. Donc je vous écoute ... Qui va commencer ? Mahmoud ?

E₃= Euh. Oui j'aimerais travailler avec un autre conte car-

P= Attends, att, attends, on a besoin d'enregistrer.

E₃= D'accord.

P= Bien est-ce que tu as aimé travailler avec, tu aimerais travailler avec,

E₅= Sur un conte similaire.

P= Sur un conte similaire et pourquoi ?

E₃= Oui, oui, j'aimerais travailler avec un autre conte car il est très facile et très important.

P= Merci. Marwa ?

E₅= Oui j'aimerais écouter une autre conte car c'est très bien pour, euh, bien compris tous les choses et tous les mots.

P= Merci Marwa. Abdou ?

E₂= Oui j'aimerais travailler un autre conte parce qu'il est très important.

P= Très important ? Merci. Farah ?

E₁= Oui j'aimerais travailler cette, avec d'autres contes parce qu'il donner une conseil.

P= Parce que ça donne un conseil ? D'accord. Merci. Rana ?

E₄= Oui, j'aimerais travailler sur un conte similaire parce que c'est une conte facile et donne de conseil.

P= Merci.

Distribution du questionnaire.

Groupe 4

Le groupe 4 est formé de 6 étudiants, 2 garçons et 3 filles. Ils ont le niveau B1.1 du CECR.

P= On peut commencer ? Bien les amis. Si on vous dit le mot conte, c, o, n, t, e, à quoi ça vous fait penser ?

[Silence 3 secondes]

P= Conte ?

E₁= Histoire pour les ... histoire pour les enfants.

E₂= Une histoire.

P= Une histoire pour les enfants. Oui Rania.

E₃= Une histoire ou une scène euh, histoire.

E₄= L'imagination.

E₃= De l'imagination.

P= Voilà. Donc, un conte c'est une histoire où il y a de l'imagination donc c'est une histoire réelle ou imaginaire, à votre avis ?

E₅= Imaginaire.

P= Imaginaire.

E₂= Mais il a un but.

P= Il a un but. Très bien. Donc, est-ce que vous connaissez des titres de contes ?

E= Euh.

P= Des titres ?

E₁= Chaperon Rouge.

E₅= Chaperon Rouge.

P= Par exemple Chaperon Rouge.

E₂= Euh, la, la Blanche-

E₄= Neige.

E₃= La Blanche-Neige.

P= Blanche-Neige.

E₃= La Belle et la Bête.

E₅= Aladin.

P= La Belle et la Bête. Aladin.

E₆= ليلي et le loup. Sindibad.

((Rires))

P= Voilà. Donc, c'est le Petit Chaperon Rouge. Très bien. Donc, est-ce que vous connaissez, euh, donc vous avez cité des contes, c'est bien, euh, donc Aladin, Chaperon Rouge ou bien euh, Sindibad et, la Belle au bois dormant, ou bien la Belle et la Bête. Quels contes on peut placer sous la, sous la rubrique conte oriental, et lesquels on peut les classer sous la rubrique, contes, euh, occidentaux, euh, contes occidentaux, contes orientaux, contes occidentaux ? Donc-

E₁= Donc Chaperon Rouge est-

P= Oui ? Est un conte ?

E₄= علاء الدين, euh. (= Aladin)

E₁= Occidental?

P= Voilà. Donc Chaperon Rouge est un conte occidental.

E₁= Aladin ? Oriental ?

P= Aladin est un conte-

E₁= Oriental.

P= Oriental. Bien qu'est-ce qui nous permet de reconnaître l'origine d'un conte ?

E₆= D'après-

E₂= Le but.

E₆= D'après les façons, des, des habits ... euh, pour Aladin ?

P= Par exemple, la, la manière de s'habiller.

E₆= Les vêtements.

P= Les vêtements d'Aladin. Bien.

E₆= Euh.

P= Donc qu'est-ce qu'il portait, Aladin ?

E₅= Un gilet ?

E₆= Je sais pas en français.

P= Un ... ?

E₆= Robe très longue et ...

P= (Flash) ((rire)). Voilà.

E₆= Et le chapeau comme-

E₄= Un Cheikh. ((Rire))

P= أو comme عمامة par exemple, si je pourrais le dire? (= Une sorte de chapeau)

E₄= Oui.

P= Bien. Donc, euh. Est-ce que vous connaissez, donc vous avez dit Aladin. Est-ce que vous connaissez d'autres personnages... Des contes arabes ?

E₆= Des contes arabes ? ... Sindibad

P= Sindibad. Oui. D'autres.

E₄= Sindibad.

XXXX

P= Bien, un personnage, euh, dès qu'on cite son nom, on, on, on rit.

E₅= جحا (= *Jeha*)

E₂= On rit?

E₄= جحا. جحا

((Rires))

P= Par exemple. Bien. Donc, Itaf a dit un conte a un but. Est-ce que tu peux expliquer Itaf ?

E₂= Euh إنو ...

((Rires))

P= Quel est le but d'un conte ? Pourquoi-

E₂= Pour les personnages, pour prendre un-

P= Pour les personnages ?

E₂= Pour les personnages, إنو pour les lecteurs, pour les lecteurs pour prendre des, le, leçons.

P= Voilà.

E₂= Dans le vie. Oui.

P= Donc un conte, contient toujours un message. Comme moral. Très bien. طيب Maintenant on va, je pose d'autres questions? Je peux passer à l'écoute? Bien sûr. Donc. On va maintenant écouter, euh, un conte, euh, le personnage, ça va, le personnage principal, le personnage principal de ce conte c'est جحا.

((Rires))

P= Mais attention, dans ce conte on l'a appelé Ch'hâ.

E₁= Chat ?

E₂= Quoi ?

E₁= Chat, comme le chat ?

P= Non, c'est Chaha, جحا. C'est Cheha. Mais en français le ح ne se prononce pas. Parce que le • en français ne se prononce pas. Donc, vous allez entendre Ch'hâ, d'accord ? Bien, donc, on fera une première écoute, après je vais vous poser des questions de compréhension générale, après on vous distribue les questions de compréhension, vous lisez les questions, vous essayez, de répondre, euh, si vous trouvez des difficultés, on peut, on peut, on peut faire une deuxième écoute, d'accord ?

Première écoute du conte.

((Rires))

P= Bien, vous avez. Très bien. Donc vous avez compris/

XXXX

P= Bien. Puisque vous avez ri, vous avez compris alors. Donc, qui est le personnage principal de ce conte ?

E₄= Ch'hâ.

E₅= Ch'hâ.

P= Très bien. Donc.

((Rires))

E₃= Sa maman et,

P= Et sa maman.

E₃= Et sa sœur.

P= Et sa sœur. Bien. طيب

E₃= Elle lui demande de, de garder la porte et qu'est-ce que ça veut dire, euh, contre le, les voleurs.

P= Voilà. Donc, et lui qu'est-ce qu'il a fait ?

((Rires))

E₃= Il a apporté la porte avec lui.

((Rires))

P= Il a apporté la porte avec lui et il XXXXX . Bien on peut passer au questionnaire ?

E_s= Oui.

P= Voilà. Euh, pardon, questions de compréhension. Donc, euh, vous allez répondre oralement.

E₄= Oui.

P= Qui est le personnage principal de ce conte X?

E₄= Cheha.

E_s= Ch'hâ.

P= C'est Ch'hâ. Très bien. Choisissez la bonne réponse : La mère et sa fille se rendaient : A la campagne ? A une fête ? A un mariage ? Au marché ?

E₂= A une fête.

P= A une fête. Êtes-vous d'accord ?

E_s= Oui.

P= La mère demande à son fils de : L'accompagner ? Sortir avec son ami ? Rester à la maison ? Rendre visite à sa tante.

E_s= Garder la porte.

P= Très bien. Entourez la phrase que vous avez entendue : Nous allons être absentes plusieurs jours ? Ou les tueurs courent les rues ? Ou bien ne laisse entrer personne ? Ou bien garde bien la porte ?

E₄= Garde bien la porte.

E_s= Garde bien la porte.

P= Garde bien la porte. Dans, dans chacune de ces phrases, corrigez le mot qui n'est pas utilisé dans le conte. Est-ce qu'il a dit : Par Dieu ce n'est pas juste ? Ou bien il a utilisé un autre mot ?

E₆= هو قال ce n'est pas juste بس مش par Dieu. (= Il a dit ; Mais ce n'est pas)

P= Très bien. Donc il a dit ce n'est pas juste mais il n'a pas dit par Dieu. Il a dit autre chose. Est-ce que vous avez pu, euh, écouter-

E₅= Oh là là.

E₄= Mon Dieu.

E₃= Non لا

E₆= Oh non, ce n'est pas juste ?

E₁= Oh là, oh là.

P= Oh là. Peut-être il a dit oh là. Bien. Pas grave. Il sauta de peur. Est-ce qu'il a dit, est-ce qu'il a dit, est-ce qu'on a écouté il sauta de peur ?

E₆= Non.

P= Non. Jinane, qu'est-ce qu'on a dit ? Quel est le mot qu'on doit changer ?

E₅= Sauta.

E₆= Pas sauta. Euh

P= Tu te rappelles plus ? Très bien. D'accord. Donc, on sait pas.

E₃= Non. Il a apporté la porte.

P= Il a apporté la porte. Mais c'est pas ça le mot qu'il a utilisé. C'est le sens mais est-ce que c'est le mot qu'on a écouté ? Non.

E₃= Euh.

P= Quelle ne fut pas leur joie quand elles le virent Donc, quelle ne fut pas leur joie quand elles le virent ... Non. C'est pas grave. Donc, on peut passer maintenant à la cinquième. Pour faire cette activité, on a besoin d'une troisième écoute peut-être.

E₈= Oui, oui.

P= Oui. Donc, on fait pas. Dites quel est le sens de l'expression « garder la porte » dans le texte écouté : Rester près de la porte. Ne pas laisser voler la maison. Avoir la maison avec soi. Ne pas laisser voler la porte.

E₈= Non, ne pas laisser voler la maison.

P= Très bien.

((Rires))

P= طيب. Ça c'est le vrai sens de l'expression. C'est le vrai sens de l'expression, mais, dans la sixième question : Dans quel sens Ch'hâ a-t-il compris cette expression ?

E₈= Garder.

E₄= Avoir ...

E₈= Garder la porte. Garder la porte. Ne pas laisser voler la porte.

P= Très bien. Voilà. طيب. Qu'arrive t-il à la fin, dans le, du conte ?

E₅= Ch'hâ garde la porte.

P= Oui.

E₅= Avec lui.

P= Oui et où il est ? Qu'est-ce qu'il a fait ?

E₅= Il est ... Il est parti.

P= Il est parti.

E₅= Il est parti derrière sa mère et sa sœur.

P= Voilà. Il est parti rejoindre sa mère et sa sœur. Bien les amis, dernière question. Est-ce que vous aimeriez travailler sur un conte similaire-

E₅= Oui.

P= Similaire, ça veut dire un conte semblable, pareil, et pourquoi ? Pour répondre à cette question, vous allez répondre sur ce petit bout de papier. Et après, on, vous allez présenter vos réponses oralement. Comment vous avez trouvé cette activité ? Est-ce que vous avez, est-ce que vous aimez qu'on fasse une deuxième activité similaire et pourquoi ? Est-ce que vous, est-ce que vous aimeriez travailler sur un conte similaire ? On a fait une première activité, qu'est-ce que vous dites ? Est-ce que vous aimeriez qu'on répète cette activité avec d'autres contes par exemple ?

[Silence 5 secondes]

P= Vous l'avez trouvée intéressante ? Pas intéressante ?

[Silence 12 secondes]

E₄= Importante.

P= Voilà. Donc notez ça.

[Silence 50 secondes]

P= C'est bon ? On peut vous écouter ?

E₄= Non.

[Silence 8 secondes]

E₂= On peut lire ?

P= Oui. Donc, Itaf ?

E₂= إيؤ Oui il est intéressant car il est très facile, compréhensible et amusant. En plus ce conte est intéressante pour changer, euh, car, euh, إيؤ pour changer la manière, euh, de prendre les leçons.

P= Voilà. Merci Itaf.

E₃= Si c'est intéressant parce qu'elle me permet de bien expliquer le sens ou le but de conte et d'exprimer l'idée facilement.

P= Merci Rania. Euh.

E₅= Oui, j'aimerais travailler *إنو* comme ça on peut améliorer-

P= Améliorer notre ? Oui ça reste ? Un mot ? ... La pratique de la langue peut-être ? L'oral ?

E₅= Oui, l'oral.

P= Voilà. Merci. Merci. Euh. Jinane ?

E₆= Oui car c'est un conte intéressant, elle apporte la joie et elle m'a fait rire à la fin, elle a un sens amusante et elle est facile.

P= Merci. Très bien.

E₄= *يضحك* (= Il fait rire)

((Rires))

E₁= Oui, bien sûr elle est intéressant car elle nous permet de comprendre les leçons d'une façon amusant.

P= Voilà. Donc ça fait rire. Oui Jaafar ?

E₄= Oui, elle aime le leçon, car elle nous permet de comprendre d'une façon, euh, amusable-

P= Amusante.

E₄= Amusante.

P= Merci. Très bien. Bien. Maintenant on peut passer au questionnaire les amis. Euh, vous aimeriez qu'on fasse, euh-

E= Tu ...

P= Une troisième écoute ? D'accord, donc on va faire une troisième écoute, pour vérifier la, euh, les mots à changer dans la question 4.

E₄= Numéro 4. Oui.

P= On commence ?

Deuxième écoute du conte.

La correction se fait en faisant la deuxième écoute.

E₁= Par Allah.

E₈= Par Allah.

E₂= Allah.

P= Oui, donc au lieu de dire Dieu, on dit-

E₈= Par Allah.

P= Par Allah. Voilà.

(...)

P= Donc, il sauta ?

E_s= De joie.

P= De joie. Très bien.

(...)

E_s= Décrocha. Décrocha.

P= Très bien. Aha.

(...)

E_s= Stupeur ? Stupeur, stupeur.

P= Stupeur. Vous savez c'est quoi stupeur ?

E₁= Stupe ... Euh, stupe-

P= (Rire). C'est pas stupidité, non.

P= Quelle ne fut pas leur stupeur quand elles le virent ! (avec grimace)

E₁= إنو ... تفاجأ أو شي (= *Bon... Il a été surpris ou quelque chose comme ça*)

P= Voilà. Étonnement. Voilà.

((Rires))

P= Bien. Donc on peut passer au questionnaire ?

E_s= Oui.

P= Bien.

Distribution du questionnaire.

IX

Corpus II

Transcription des enregistrements effectués à l'Université Islamique du Liban.

Groupe 1

P= Vous riez donc vous avez compris quelque chose. Alors, de quoi il s'agit ?

A1= C'est une conte. C'est un conte.

A2= C'est un conte. C'est

A2= Ça donne un sentiment agréable... entre les gens.

A3= C'est un conte. Fait rire.

P= D'accord. C'est un conte. Mais de quoi il s'agit ?

A1= C'est un conte qui parle de Jeha et ... et d'un porte. Il raconte une ... euh une histoire imaginaire.

A4= Euh... C'est une histoire irréaliste, imaginaire, euh...

P= Oui.

A4= que les auteurs créent, inventent euh ... pour faire rire les gens, euh, euh ...

P= D'accord. Quoi encore ?

A4= Dans cette conte, dans ce conte, il parle de la fête que la mère de Jeha et sa sœur ... euh, vont aller, vont, et que Jeha euh... est resté à la maison, et et il est ennuyeux. Car il a pris euh la porte avec lui. C'est décrocher la porte et il a pris avec lui.

P= Oui.

A4= Pour la garder.

P= Bien.

A2= Il s'agit d'une histoire irréaliste, et il y a un ... un but de cette histoire, euh (...) et pour euh, et il est pour faire inventir, euh, une histoire irréaliste pour faire rire les gens, donner un ...

A3= Pour passer le temps, euh, et pour ... pour changer le ...

A1= Et pour donner, pour le, euh et pour donner pour les gens, le, la joie.

P= D'accord. Donc c'est quoi un conte ?

A1= C'est une histoire imaginaire.

A4= C'est une histoire imaginaire, qui a un caractère général, euh ... qui est ... rire, qui est euh de rire, de faire rire les, euh ... les gens qui entendent cette histoire, et elle a un but mais il, il est dans tout, dans les, dans des ... dans, des beaucoup des cas, euh, faire rire les gens, seulement.

P= D'accord.

A4= Une histoire qui est pas vraiment, euh, passée, et et qui est écrite pour différentes catégories de, hein, pour ... pour donner hein un genre de... de joie, de, d'amuse, amusement, euh, de, pour faire passer de temps, parfois pour donner de morale, et dans cette conte, je pense que la morale

était que, Jeha est un peu stupide ou bien il ne peut pas pour parler, euh... conséquences de ses, euh, de ses comportements.

A3= C'est une histoire imaginaire, qui rire ... qui fait rire, euh, pour les enfants.

P= D'accord. Alors ça raconte une histoire réelle ou imaginaire ?

A(s)= Histoire imaginaire.

A1= Irréelle.

A2= Imaginaire.

A4= Irréelle, car ça, ça ne, euh, ne pas vraiment passé.

A2= Ir...euh, elle n'a pas une réel, elle n'a pas, euh, elle n'a pas ... aucune re, relation, euh, entre, entre elle euh, et la ré, réalité.

P= D'accord. Et, euh, est-ce que le conte a un but ?

A1= Non, c'est une... Non c'est une Oui, oui il a une but, pour faire rire, euh, et donne le joie, euh, mmm, entre les gens. C'est ça.

A2= Oui, euh, oui elle a un but. Euh. Elle donne un moral, ne pas prendre les choses ou les accidents que passent dans le monde, seulement co... comme on voit. On va analyser, et Prendre ce que le but euh de cet accident.

A4= Et parfois elle a des ... انو ... parfois elle est bien, car parfois le, l'auteur, veut euh nous donner des leçons euh, ou des morales, euh, mais parfois les contes se sont écrites seulement pour écrite, et n'ont pas de bute ... (نور) c'est-à-dire

P= Aha.

A4= Mais quand, euh, en général, euh, elle nous fait rire, et ...

P= D'accord.

A4= Et elle nous, euh, elle nous intéresse. Elle nous intéresse.

P= D'accord. Donc, est-ce que vous connaissez des contes, des noms de contes ?

A(s)= Blanche Neige, Mille et Une Nuits.

A1= Blanche Neige.

P= Oui, Blanche Neige.

A3= Cen, Cendrillon.

P= Cendrillon, oui.

A4= Mille et Une Nuits.

P= Les Mille et Une Nuits.

A4= Euh. Chaperon rouge.

A1= Le petit chaperon rouge.

P= Le petit chaperon rouge. Quoi encore ?

A4= Le petit prince.

P= Le petit prince, c'est pas un conte. Vous connaissez d'autres contes ?

A(s)= hm

P= D'accord.

A2= Hansel et Gretel.

P= D'accord.

A4= La princesse et la grenouille.

P= D'accord. Alors, comment vous vous sentez quand vous écoutez un conte ?

A1= Je, euh

P= Me sens.

A1= Je me sens très content, euh, et intéressée.

P= D'accord. Quoi encore ? Comment vous vous sentez ?

A2= Euh. Quand j'entends une histoire, euh, j'en ai un, une souvenir, euh, pour, euh, pour revenir à ma, euh, enfance et, euh, je

P= Je me souviens ?

A2= Et je me souviens, quand, euh, ma grand-mère.... Quand ma grand-mère, euh, euh, me racontait des histoires et des contes.

P= D'accord.

A4= Parfois, je euh, je veux être une personnage, dans cette conte euh, comme les aventures de, Aladdin, euh, parfois j'ai le sen, j'ai le sentiment d'être avec lui de, passer les mers, de d'aller en montagne, et euh, pour faire tout ces aventures, et c'est très très intéressante, très agréable.

P= D'accord.

A3= C'est très joli, et j'aime beaucoup le conte.

P= D'accord.

Passage aux activités orales.

P= D'accord. Donc observez cette, cette image, observez bien cette image. Combien de vignettes comprend-elle ?

A1= Cinq vignettes.

A3= Cinq vignettes.

P= D'accord. Que représentent ces vignettes ?

A4= Euh, c'est l'histoire du petit chaperon rouge, les différentes étapes euh, d'histoire euh, le petit chaperon rouge.

P= D'accord.

A3= L'histoire du petit chaperon rouge.

P= D'accord. Donc, décrivez-moi ce que vous voyez dans les images, ou bien dans les vignettes.

A1 = Euh, la fille euh.

A4= Chaperon rouge.

A1= La fille, euh, sorte dans le, dans la, euh, dans la

A4= La forêt.

A1= Dans la forêt, euh, accueille

A2= Elle porte la

A1= Cueille. Elle cueille ...

A2= Porte les fleurs.

A1= Elle porte la, euh, le, les euh, nour, nourriture, sa, pour sa grand-mère.

A4= Elle a un panier. Elle a un panier dans sa main.

P= Quoi encore ?

A1= Euh, euh, il, il

A4= Dans la deuxième, euh, vignette, le loup euh, le loup frappe sur la porte, de, de la maison, je pense, c'est la maison de la grande mère. Euh

P= D'accord.

A1= Avant, mais avant euh, le loup, euh, ap, après, le loup parle avec, euh, Laïla ...

A4= Rire. Le petit chaperon rouge.

A1= Parle avec le euh, le petit chaperon rouge, euh.

P= Hm, d'accord.

A1= Elle, et elle ne....

A4= Elle lui dit qu'elle, qu'elle est, euh, qu'elle est partie chez sa grand-mère...

A2= Sa grand-mère, pour donner les, la nourriture à sa grand-mère.

P= Aha, d'accord.

A4= Qu'elle va visiter sa grand-mère.

P= D'accord. Et qu'est-ce que vous voyez dans les deux dernières vignettes ?

A2= Dans les deux dernières vignettes, elle, euh, la, la, le chaperon rouge frappe à la porte, et, et le loup, euh, dans la dernière vignette le loup dorme, dans le, le euh...

A4= Le lit.

A2= Dans le lit, de sa, de, de euh, de grand-mère, euh

P= C'est le loup ou bien la grand-mère ?

A1= C'est le loup, euh, a mangé le, la grand-mère et porte ses habits et, euh, et dorme dans son lit.

A3= Et après ça euh...

P= D'accord. Donc, est-ce que vous pouvez maintenant me raconter en général et rapidement l'histoire du chaperon rouge ?

A3= Euh. La petit chaperon rouge elle a allé chez sa grand-mère, euh, en ...

A4= Pour lui visite.

A3= Pour lui visiter, et elle a, elle a ...

A2= Aperçu.

A3= Et elle a aperçu le loup, et il a, il a, allé vite à la maison de sa grand-mère, pour euh, pourrr la manger, et elle a il a mangé sa grand-mère, et il a euh habillé dans ses euh ...

A1= Ses habits et-

A3= Dans ses habits et il a dormir dans sa, lit. Euh, seulement.

P= D'accord. Et à la fin qu'est-ce qui se passe, quand, quand le petit chaperon rouge va chez sa grand-mère et trouve le loup dans son lit qu'est ce qui se passe ?

A4= Ce n'est pas dans la vignette. Il n'y a pas d'image.

P= Oui, mais vous connaissez l'histoire. Qu'est-ce qui se passe à la fin ? Le loup est-ce qu'il mange le ... ?

A(s)= Non.

A4= Non, non elle lui met dans la cuisine, non c'est pas cuisine, elle l'a mis dans la ...

A1= La, le petit chaperon rouge euh, elle, elle crie. Et le...

A4= Il l'a mis dans l'armoire, dans l'armoire, euh le loup met la grand-mère dans l'armoire et il s'habille par ses habits et quand Laïla va à la, à la maison de sa grand-mère, euh, elle voit le loup et elle lui demande pourquoi son nez est très grand et ses yeux est très grand et ses dents est très grand et, et quand il ...

A1= Et ses oreilles.

A4= Et ses oreilles ils sont très grandes, et quand elle, elle lui demande pourquoi ses dents sont très grandes, il, il dit que c'est pour la

P= Oui pourquoi ?

A1= Manger.

A4= Oui pour la pas, pour la manger, et elle crie, et il y a un chasseur qui était, et, il près ...

A3= Et il vient et tue euh, le loup.

A4= Euh, et il euh.

A1= Il y a un chasseur, et il euh, tue le loup et sortir

A(s)= La grand-mère

A1= La grand-mère dans la, dans la ventre de le loup, euh

XXXXXXXXXXXX

A4= Et euh, et chaperon rouge vit très contente avec sa grand-mère et le loup est mort.

P= D'accord. Dernière question. Est-ce que vous aimez travailler avec un autre conte, dans les classes de français ?

A1= Oui. C'est très euh, c'est très joli, et c'est très content et, euh, et il nous donne les, euh, et nous donne l'impression, pour euh, pour, euh, pour aimer le français.

P= D'accord. Merci.

A4= C'est très intéressant. Je veux faire euh, j'ai l'envie de de le faire avec un autre conte.

P= D'accord. Merci.

A3= Oui j'aime, euh, les contes et les histoires euh, qui sont en français, car euh, dans ces, dans ce cas on aime beaucoup le français car il fait une euh, des ...

A4= Une sorte, de mouvement ?

A3= Une sorte de mouvement ... d'action.

P= Une sorte d'action. D'accord. Tu aimes le conte ?

A2= Oui, oui beaucoup j'aime le conte beaucoup.

P= D'accord. Merci.

A(s)= A vous.

Durée globale = 11 minutes, 13 secondes.

Groupe 2

((Rires))

P= Vous riez donc vous avez compris le conte. Est-ce que vous pouvez me dire de quoi il s'agit ?

A1= C'est un conte qui parle de Jeha et d'une porte. Sa mère va une, une fête, sa mère va à une fête, et il va pour la voir, et il prendre la porte avec lui.

P= D'accord. Et vous, vous avez compris de quoi il s'agit ?

A2= C'est un conte imaginaire, qui parle de Jeha et d'une porte. Euh, et fait ri, et faire rire, euh, seulement.

P= D'accord.

A3= Euh, c'est un conte, eh, qui n'est pas réel, et qui fait rire, c'est très C'est raconte de Jeha, qui raconte eh, l'histoire, quand sa mère et sa sœur vont à la fête, eh, elles lui laissent, laissent seul à la maison, et il est, quand il est ennui, ennuyeux, il, il, il laisse la porte et il la prend avec lui pour aller à la fête.

P= D'accord.

A4= C'est une conte qui parle de Jeha et de sa porte.

P= D'accord. D'accord. Donc c'est quoi un conte ?

A3= Eh, c'est de parler et de raconter, une histoire ou bien quelque chose qui n'est pas, euh, vraiment passée, qui n'est pas vraiment faite.

P= D'accord.

A4= C'est une histoire, irréaliste qui, parle de Jeha et de sa porte et de sa mère ... et qui parle de personnes et de choses qui se passent, euh

A3= Et parfois elle est réelle, parfois elle est irréaliste, eh, peut être que pour ne, nous donner une morale ou bien quelque ...

P= Bon. Et c'est quoi un conte ?

A3= La conte est, une histoire, peut être réelle ou bien irréaliste, euh, pour nous donner un, un moral ou bien, pour nous faire rire, pour, pour ne pas être ... « bored ».

P= Ennuyé.

A3= Ennuyé, euh, pour passer le temps. Et parfois seulement pour écrire une histoire.

A2= C'est une histoire irréaliste qui parle des personnages et des avantages, peut-être euh, elle peut être, euh, elle peut être seulement pour joie, et parfois pour donner de leçons.

A3= Parfois il y a des ...

P= D'accord. Oui ?

A3= Parfois il y a des contes qui, qui sont tristes, qui nous donnent euh l'envie de, de, pleure, pleurer, parfois envie de, de rire, parfois ... انو ... pour être.... Pour la joie, pour passer le temps. (نه/ c'est-à-dire)

P= D'accord.

A1= C'est une histoire imaginaire, qui fait rire, qui parle de, choses imaginaires.

P= D'accord. D'accord. Donc est-ce que les contes racontent des histoires réelles ou imaginaires ?

A1= Parlent de choses imaginaires.

P= D'accord. Imaginaires.

A3= Imaginaires et réelles. Parfois il y a les deux dans la même histoire.

P= Aha. Réelles ou imaginaires ?

A4= Les deux.

A1= imaginaires.

A2= Imaginaires et parfois sous dominance réelle et parfois il y a un

A3= Entreprise ?

A2= Il y a un, euh, parfois il y a un mélange entre les deux pour, euh, pour donner une histoire et qui fait rire.

P= D'accord. Mais est-ce que Blanche Neige est réelle par exemple ?

A(s)= Non, non.

A3= Ah. Euh, les actions peut se passer mais le conte c'est imaginaire.

P= Vous êtes d'accord ? Est-ce qu'on peut trouver un conte réel ?

E(s)= Non non.

E1= Non, ils sont toujours irréels.

P= Très bien. D'accord. Donc, dans quel but on écrit un conte ?

A1= Pour faire rire.

P= D'accord. Pour faire rire. Est-ce qu'il y a d'autres buts ?

A3= Pour faire rier. Pour passer le temps.

P= D'accord, pour amuser, pour passer le temps. Quoi encore ?

A2= Pour donner un leçon, pour donner un leçon, qui euh, qui peut être parfois une, euh, juge, et parsoi, parfois une, euh, adverb.

A4= Pour rire et pour gagner de l'argent.

P= D'accord, quoi encore ?

A3= Etre, pour être célèbre, pour que les auteurs soient célèbres et, eh, et connus par les gens.

P= D'accord. Donc est ce que vous pouvez me citer des, des titres de contes ?

A4= Le chaperon rouge. Le bête et le bel.

A3= Le petit poucet, eh, Boucle d'or et les ours.

P= D'accord. Quoi encore ?

A2= Eh, Ali Baba et les quarant eh, voleurs.

P= Quoi encore ?

A1= Belle et la bête.

P= D'accord. La Belle et la Bête.

A2= Cendrillon.

A4= Le fourmi et le sourcette.

((Rires))

P= Tu veux dire la cigale et la fourmi ?

A4= Oui.

P= D'accord.

A3= Et Pinocchio.

P= D'accord. Donc, le conte représente quoi pour vous ?

A4= Pour le plaisir.

P= Le plaisir, oui.

A3= Pour passer le temps.

A1= Pour les petits enfants.

P= Aha, d'accord.

A2= Pour sa morale.

A4= Imagination.

P= Oui.

A4= Imagination.

A3= Quelque chose drôle.

A2= Choses irréelles.

P= D'accord.

Passage aux activités orales.

P= D'accord. Donc vous avez bien regardé cette image. Combien de vignettes elle comprend ?

A4= Eh, on a cinq vignettes.

A3= Six, non cinq cinq.

A1= Cinq vignettes.

P= D'accord.

A2= Oui cinq vignettes seulement.

P= D'accord. Donc est-ce que vous pouvez me dire ce que vous voyez ?

A4= Oui, maman de Laïla donnait, pour manger. Et quand il va, il vient le loup et il dit va de, eh, va dans cette eh, dans cette route, eh, pour il est très court, eh, Laïla, Leïla va à cette court et le loup va à court, court quand, à la route court. Quand il vient à la maison de grande mère, il, il ouvre la porte et il dit le loup viens moi grand père, grande mère viens. Il entre Leïla et il donne le, les choses à sa grand-mère et il dit pourquoi ...

A3= Laïla, eh, Laïla prend des fruits de.... D'abord Laïla prend les, nourritures que sa mère eh, ont mis, eh a mis pour sa grand-mère. Quand elle va dans la forêt eh, elle eh prend des fruits de, des arbres euh, elle eh. Dans la route, eh, quand elle est à la route, elle cueille des fruits des arbres et des fleurs pour donner à sa grand-mère car elle est très malade, pour la rendre heureuse. Ensuite, le loup frappe à la porte de sa grand-mère euh, et eh dans la route, après que le loup a, il, il voit Laïla dans la forêt et ils parlent ensemble. Et, à la fin Laïla va à, à la maison de sa grand-mère et elle trouve le loup dans III, à la place de sa grand-mère dans sa lit, dans son lit.

P= D'accord. Merci.

A2= Je vois chap, je vois chaperon rouge qui a allé eh, à la maison de sa grand-mère. Eh, quand elle a allé elle voit le loup, et le loup parle avec chaperon rouge. Il dit que tu vois, tu dois aller à la maison de ta grand-mère, tu peux aller dans la route la plus courte et, et il a dire quelle route mais le loup va dans la route la plus plus courte que celle-ci de chaperon, et eh et quand chaperon

P= Arrive ?

A2= Et quand chaperon arrive à la maison de sa grand-mère, elle voit le loup dormi eh, dans dans le lit de sa grand-mère.

A1= La fille avec le, eh, la robe rouge eh va à, à la forêt et voit le loup et, et il mange grand-mère et dort dans, dans le lit.

P= Donc qu'est-ce qui se passe à la fin du conte ? Est-ce que vous pouvez me dire la fin du conte ?

A3= La grand-mère mort. Elle est, elle eh, le loup mange la grand-mère.

P= D'accord.

A2= Le loup mange la grand-mère et quand chaperon arrive à la maison, il mange le loup aussi chaperon. Et le loup dort dans le lit de grand-mère et il vit dans sa maison.

A1= La grand-mère mort et Laïla mort.

A4= La grand-mère eh le loup mange la grand-mère et mort et baba, papa Leïla encore mort et Leïla mort, et maman Leïla le loup il mangeait encore.

A3= Eh, quand le loup mange la grand-mère, il a eh, le petit chaperon rouge crie et quelqu'un vient et sauve le chaperon rouge.

P= D'accord. Donc vous aimeriez travailler avec le conte ?

A4= Oui beaucoup.

A1= Car il est très joli.

A4= Car il est très joli.

A3= Eh, oui mais il y a des contes qui sont, eh, plus, plus amusantes que d'autres contes.

A2= Oui j'aime les contes car ils donnent de leçons et un peu de joie.

A1= Oui j'aime beaucoup le conte parce qu'il fait rire.

P= D'accord. Merci bien pour votre participation.

E(s)= De rien.

Durée globale = 10 minutes, 57 secondes.

Groupe 3

P= D'accord. Vous riez donc vous avez compris le conte. De quoi il s'agit ?

A1= Euh, il s'agit d'une, d'une histoire, hm, c'est l'histoire de euh, Jeha, c'est hm, sa mère lui a lui a demandé de de, de garder, garder la porte de la maison, donc lorsqu'il est, il est parti il a, il a quitté la maison en portant la porte avec lui.

P= D'accord.

A2= Eh, l'histoire parle de Jeha qui, qui veut, qui veut, qui veut quitter la maison ap, après que ses parents, ils ont, ils ont ont sorti, sont sortis, alors euh il, il a pris, il a pris une idée de, euh, de de, de p, de prendre le p la porte avec lui, eh pour passer, pour passer av, pour amuser en dehors.

P= D'accord.

A3= Eh, c'est un conte qui parle de Jeha, il est, tu dis quoi pour eh, غبي ?

A2= Stupide.

A3= Eh, il est stupide. Euh, sa mère lui a demandé de garder la porte mais il a pris la porte avec lui en dehors de la maison.

A4= Euh, c'est une histoire intéressante, eh, il s'agit d'une personne qui n'a pas bien compris euh, ce ce que euh sa mère a demandé, euh, il a pris la p la porte avec lui, euh il pense qu'il faut garder que la porte et pas toute la maison. (Rires)

P= D'accord. Donc c'est quoi un conte ?

A3= Un conte eh c'est une histoire qui n'est pas réelle, qui raconte ce qui se passe avec des personnages eh, dessinés, eh c'est tout.

A4= Un conte c'est une petite histoire eh qui a un but, il faut bien comprendre pour, eh, le futur, eh et ça sert à ouvrir l'imagination surtout pour les enfants, eh et c'est très important euh de, eh, parce que ça attire tous les gens à écouter, normalement.

A1= Euh, un conte c'est une histoire écrite par des écrivains euh, dans le but euh, éducatif, imaginaire, et irréel, euh, aussi.

A2= C'est quoi un conte, c'est quoi un conte. Euh, on va, les auteurs de contes euh ils ont décidé cette idée, pour eh pour pour amuser les gens, pour eh pour... (Rires)

A2= Et pour donner de sagesse.

P= Très bien. Donc le conte, ça raconte des choses réelles ou imaginaires ?

A3= Le conte euh raconte des choses imaginaires et ne peut pas être, euh passé dans, dans la vie, la vie, eh, et on peut pas la croire.

A2= Eh, il y a des contes eh parfois imaginaires parfois réelles.

A3= Mais non. Ça ne peut pas être réel.

A2= XXXXXX

A3= Si si ...

A1= Mais laisse le finir sa réponse. Il est en train de, de, de parler mais eh laisse le finir.

((Rires))

A4= Euh, le conte c'est une histoire qui n'est pas normalement, qui n'est pas vraie et c'est une histoire imaginaire.

P= D'accord.

A1= Eh, je veux ajouter quelque chose, c'est eh une histoire eh, elle peut partir d'une chose réelle pour arriver à quelque chose eh imaginaire.

P= Très bien. Très bien. D'accord, donc le conte a un, a un but ?

A4= Eh bien sûr le conte a un but très important, et c'est eh pour donner eh un leçon dans la vie et, et c'est, si c'est une histoire amusante ça sera aussi très joli.

P= D'accord. Très bien.

A3= Pas tous les contes eh ont un but, eh par exemple Cendrillon pas un but. Mais on peut trouver des contes qui ont un but mais les contes célèbres qu'on connaît ont pas un but.

A2= Euhm, moi je pense que les auteurs sont toujours libres, ils ont rien de faire ehm et ils ont, ils sont toujours tristes, alors ils ils, ils peut veut, euh, on dit on dit il veut euh, il veut trouver des choses irréelles pour rire les gens, pour amuser les gens, parce qu'ils ont avec des tristes, ils sont tristes, oui pour oublier des prob pour oublier les problèmes alors.

((Rires))

P= Très bien.

A1= Euh, euh, شوكان السؤال؟ (C'était quoi la question? = شوكان السؤال؟)

((Rires))

A1= Euh, je, je pense que le conte a un but, euh beucou euh beaucoup en fait, eh, des, des buts de, par exemple euh, les gens qui euh, qui construit des des des personnalités irréelles dans le but de parler de quelque chose de la réalité mais en écrivant des, des histoires.

A3= Euh, non pas tous les contes.

P= Oui ?

A3= Pas tous les contes.

P= Mm, ok tu peux me donner un exemple ?

A3= Par exemple, c'est quoi le but de Blanche-Neige.

A1= Euh, je me rappelle pas de l'histoire de Blanche-Neige. ((Rires))

((Rires))

P= hh, d'accord. Donc Blanche-Neige n'a pas de but ? D'accord. Donc est-ce que vous pouvez me citer des titres de contes.

A2= Blanche-Neige.

A3= Cendrillon.

A1= Alaaddine et les quarante voleurs.

((Rires))

P= C'était Alaaddine ou bien Ali Baba ?

((Rires))

A1= Je pense que je confonds entre les deux histoires.

((Rires))

P= D'accord.

A3= Laïla et le loup.

A2= Jouaïdan.

P= D'accord. Donc est-ce que vous aimez travailler avec euh un conte similaire, en classe de français ? Et pourquoi ?

A3= Oui bien sûr, euh, car c'est, très amuz amusant, et ça fait passer le temps très vite.

XXXXXXXXXX

A2= Euh, oui, j'aime bien ce, ce genre de choses, euh, je, surtout, des contes, sont très courts parce que, eh, on sorte, on sort euh de, on passe par sur le routine, et on reste toujours heureux, et euh ça me donne beaucoup de plaisir à travailler sur, sur ça.

A4= Euh, moi j'aimerais bien apprendre un cours par un histoire, parce que c'est, c'est très amusant, et et donne le but d'une manière très simple, très claire, et on n'oublie pas.

A1= Oui, pourquoi pas surtout si, s'il est, les contes sont dans le thème romantique, comme Cendrillon par exemple.

((Rires))

P (en riant)= D'accord. Merci.

Passage aux activités orales.

P= D'accord. Donc on va passer à l'activité, euh, à la deuxième activité. Alors vous avez bien examiné l'image, dites-moi combien de vignettes elle comprend.

A3= Quatre ?

A4= L'image comprend cinq euh vignettes.

A3= Avec le titre ? Ah oui oui, c'est, cinq.

A2= Cinq.

P= D'accord. Donc, elle comprend combien de vignettes ?

A(s)= Cinq.

P= D'accord. Donc très bien. Vous allez bien examiner l'image et dites-moi ce qu'elle représente. De quoi il s'agit dans cette image ?

A2= Tout d'abord il y a euh, prem première image euh chaperon rouge euh passe chez, chez sa grand-mère. Et après elle a rencontré le loup, et il a il a, euh.

P= Qu'est-ce qu'elle fait avec le loup ?

A3= Euh ils parlent, il lui parle, euh mais on ne peut pas entendre ce qu'ils parlent parce que c'est, une image.

P= D'accord. Qu'est-ce qui se passe après ? Mais vous connaissez l'image, qu'est-ce qui se passe après ?

A4= Après, euh, le lu, le loup euh va manger, la fille, et il va dormir dans le lit de, grand-mère, euh.

P= D'accord. Il va manger la fille ou bien la grand-mère ? Au début ?

A1= Ben tu sais, mon père est un chasseur, donc il a sa pistolet, toujours, tout le temps. Donc il est parti en fait et euh il, il y avait le père de chaperon rouge donc il avait son pistolet en fait, il a vu le loup rentrer dans la maison, donc il a pris la pistolet et l'a tiré dessus.

((Rires))

A3= Le loup va dit à Blanche-Neige que c'est le-

P= C'est Blanche-Neige ?

((Rires))

A3= A chaperon rouge, que c'est, le court chemin et il faut que tu passes par là, mais il, il « lie ».

(De l'anglais, « lie » veut dire « ment »).

P= Tu veux dire il ment ?

A3= Ok.

A1= C'est « lie » en anglais.

A3= Ah oui.

P= D'accord. Merci pour l'explication.

A3= Enfin il va manger la grand-pmère.

P= La grand-père ou bien la grand-mère ?

A3= Mère, mère.

P= D'accord.

A2= Le loup euh, quand il, quand il, quand il a rencontré chaperon rouge, euh puisqu'il a faim, il a passé, il est passé directement à la maison de sa, de sa grand-mère, et puis il a mangé sa grand-mère euh et rest, il a resté, il est resté euh dans, dans sa lit, et attend pour que chaperon rouge arrive euh et, quand, et quand chaperon rouge arrive, euh, il a mangé, il a mangé, euh en mais, que, le chau, le chasseur n'était pas loin de, de sa maison, et euh, mais, mais dommage il a, il a revient de, de, la chasse, euh (rire), il est rev, il est revenu de la chasse, et mais mais, il est il a de, une couteau, il a passé, il est passé toujours sur le, sur le loup et pouff il a tué ((rires)) hh

((Rires))

A3= Euh, le loup va se transformer pour l'infini en grand-mère, euh, la grand-mère va se disparaître, et ble chaperon rouge euh, meurt et c'est tout.

A4= En fait, c'est ce que j'ai bien compris, que, il faut pas avoir de confiance en l'étranger surtout quand, quand on est demandé de suivre un chemin, il faut bien le suivre et ne pas changer.

P= D'accord, merci bien à vous.

A(s)= Merci.

Durée globale = 13 minutes, 26 secondes.

Groupe 3 (activité sur le fait divers)

P= D'accord. Donc examinez le journal devant vous et dites moi ce que vous voyez.

A1= Des images ?

P= D'accord. Des images.

A2= Des colonnes.

P= Des colonnes.

A3= Des infos.

P= Ok.

A3= Des rubriques.

A4= De grands titres.

P= D'accord. Maintenant lisez les titres des différents textes et articles.

A1= Je n'ai pas entendu la question.

P= Oui. Lisez les titres des différents textes et articles.

A1= Saut à l'élastique.

A2= Les tourbillons gagnants.

P= D'accord.

A3= Un lycée évacué.

P= Ok. Quoi encore ?

A2= Fait divers. Une balle deux morts.

P= D'accord. Maintenant dites-moi c'est quoi un fait divers.

A1= Un fait divers est ... est Un... un événement

A2= Extraordinaire. Euh

P= D'accord.

A1= Ou bien, euh, inhabitude d'accident.

A3= Un accident. Dans la région, euh, et se produit par des personnes de la société.

A4= Euh, oui ou bien donne, euh, dans le monde en plus.

A5= Des accidents.

P= D'accord. C'est bon. Donc dites-moi de quoi parlent en général les faits divers.

A1= Ils parlent des accidents, des des des

A2= Mariages. Mariages.

P= Oui.

A3= Des choses passées dans le monde euh...

P= Comme quoi ?

A3= N'importe. Euh

A4= Des mariages différents.

A3= Euh, des gens décident.

P= Tu veux dire des gens décédés ? C'est-à-dire des gens morts ?

A3= Oui oui. Oui c'est ça.

P= D'accord. D'accord.

A3= Euh, la naissance de plusieurs enfants en même temps.

P= Euhm. D'accord. Donc ce sont des actions ou bien des choses normales ?

A(s)= Extraordinaires. Spéciales.

P= Voilà. Spéciales ou bien ?

A(s)= Extraordinaires.

P= D'accord. Donc où se trouvent les faits divers dans le journal ? C'est-à-dire à quelle place, quelle page ?

A2= Au moitié.

A1= Milieu ?

P= Oui ?

A1= Au milieu ?

P= Ben regardez le numéro de la page.

A4= Euh. Gauche de la page.

P= D'accord en gauche de la page.

A5= Cinq ?

P= Est-ce que c'est la première page ?

A(s)= Non, non. Pas de tout.

P= C'est quelle page ?

A1= C'est pas de choses importantes.

A2= Euh, à la fin du journal.

P= D'accord. A la fin du journal.

A4= Oui.

P= Bien. Donc dites-moi combien de pages les faits divers occupent-ils ?

A1= Seule.

A2= Moitié.

A1= Une seule page.

A3= Moitié.

A1= Euh, un quart du page.

P= Un quart de la page. Est-ce qu'ils occupent plusieurs pages ?

A1= Non non.

A(s)= Non.

P= D'accord.

A5= Parfois oui.

P= Parfois ?

A5= Oui.

P= D'accord. Donc combien de faits divers il y a dans le journal ? Regardez vos journaux et dites-moi il y a combien de faits divers dans chacun.

A5= Deux.

A1= Quatre.

A2= Un seul.

A3= Quatre.

P= D'accord.

A4= Trois.

P= D'accord. Donc on trouve, est-ce qu'on trouve un seul fait divers ou bien parfois on trouve plusieurs ?

A(s)= Plusieurs.

A4= Ça dépend.

P= Oui ?

A4= Ça dépend.

P= Ça dépend. D'accord donc les faits divers sont-ils importants ?

A(s)= Oui.

P= Pourquoi ? Et pour qui ils sont importants?

A1= Non.

A2= Non.

A3= Si.

A5= C'est n'importe quoi.

P= D'accord.

A3= Si c'est important pour les gens.

P= Quels gens ?

A3= Pour les gens attachés à l'accident.

P= D'accord.

A2= Ça dépend.

A4= Oui, sont importants. Oui ils sont importants.

P= D'accord. Pourquoi ils sont importants ?

A5= Sont pas importants.

A1= Euh, pour, pour les personnes qui vivent dans les mêmes villes par exemple.

P= D'accord. Vous avez quelque chose à ajouter ?

A5= Non.

A3= Par exemple ces quatre faits divers n'intéressent moi pas. Ils sont tous des accidents.

A2= Je n'aime pas.

P= D'accord. Donc maintenant on a travaillé deux activités, une sur le conte, et la deuxième activité sur les faits divers. Alors, qu'est-ce que vous avez aimé le plus ? Et pourquoi ?

A3= Le conte, euh, car, car il est intéressant plus, il est plus attirante.

A1= Plus simple.

P= Qu'est-ce qui est plus simple ?

A1= Le conte.

P= Le conte.

A2= Les contes sont beaucoup plus attirants.

P= Oui.

A2= Euh, il y a un but à la fin.

P= D'accord.

A4= Les contes me rappellent les histoires de ma grand-mère.

A1= Oui oui.

A2= Euh, le conte ça m'intéresse plus et il y a euhh un but à la fin, ehhhhhhhhhh et il y a plusieurs images normalement.

P= Euhmmmm.

A2= Ils expliquent

P= D'accord. Et le fait divers ? Il n'a pas un but ?

A3= Si mais il intéresse les gens qui lisent hhhhh les journaux, pas nous hein.

P= D'accord.

A4= Euh la manière de, euh, la manière est, est différente. La manière est différente.

A2= La manière du conte est plus simple et plus attirante.

A(s)= Plus simple.

A5= Le conte c'est plus intéressant et plus simple à comprendre.

P= Il est plus facile à comprendre ?

A5= Ouai. L'autre c'est très très très difficile.

P= D'accord.

A3= Le conte est plus facile à comprendre.

A1= Euh, je suis d'accord avec euh.... Avec mon ami.

P= D'accord. Est-ce que-

A5= Moi je veux parler. Le conte est facile plus de euh c'est quoi, quoi l'autre ?

P= Le fait divers.

A5= Oui le fait divers, il est plus difficile. Le lexique, le le, le lexique est difficile à comprendre du fait divers.

P= D'accord, bien. Est-ce que vous avez encore quelque chose à ajouter ?

A(s)= Non non.

P= D'accord. Merci beaucoup.

A(s)= Merci à vous.

Durée globale = 7 minutes, 28 secondes.

Remarque : Le conte qu'ils écoutent au début est d'une minute et demie. (1min 30 sec.)

X

Corpus III

Transcriptions des enregistrements sur les représentations sociales du conte en France et au Liban

-E : Alors, il était une fois, ça évoque quoi pour vous ? Qu'est-ce que vous pensez quand vous entendez l'expression « il était une fois » ?

-A1 : Entre, oui, la euh ... (rire) entre la magie le, du, du conte, et pis un peu de Walt Disney aussi, malheureusement, euh, un jeu de carte quand j'étais petite, il était une fois, pour, euh, pour inventer

la suite de, chais pas si vous le connaissez non, il était une fois et pis faut écrire euh, et faut inventer avec des cartes d'une histoire, voilà.

-E : D'accord.

-A1 : Le moment du coucher aussi.

-E : Aha. D'accord. Et vous connaissez des contes ? Est-ce que vous pouvez me donner quelques titres de contes que vous connaissez ?

-A1 : euh, ben j'ai les ... Blanche Neige, la petite sirène, quelques contes coréens avec une hache, des gens qui chantent, euh, voilà ouai, le petit poucet.

-E : D'accord. Donc si je vous dis le conte ça représente quoi pour vous, vous me dites ?

-A1 : (Rire). Euh, c'est une, ouai c'est une histoire, qui fait un peu rêver et penser en même temps, ouai. Voilà.

-E : D'accord. Merci.

-E : D'accord. Donc bonjour.

-A2 : Bonjour.

-E : Donc, si je vous dis il était une fois, ça évoque quoi pour vous ?

-A2 : Euh, pour moi ça évoque des, des histoires et des contes que je raconte à mes enfants quand ils étaient petits, et pis, donc les contes que j'ai pu lire même quand j'étais enfant ou même maintenant. Voilà.

-E : D'accord. Donc, est-ce que vous connaissez quelques titres de contes ?

-A2 : Ben, y a les contes traditionnels qu'on lit en France, euh, le petit poucet, la belle au bois dormant, ouai, tous ces contes là, les contes d'Andersen, les contes des Mille et Une Nuits, et pis euh, je connais pas forcément des titres mais, y a des contes vraiment spécifiques à chaque culture, à chaque pays. Voilà, mais pas forcément...

-E : D'accord. Et puis, le mot conte, ça représente quoi exactement pour vous ?

-A2 : Ben justement pour moi, c'est, c'est une histoire qui permet un petit peu la construction de l'imaginaire chez, chez l'individu et pis, euh, ça représente aussi une, une certaine manière de penser au travers d'une culture, voilà. Et pis au travers de l'histoire, à partir de, dans une période donnée aussi.

-E : D'accord. Très bien. Merci.

-A2 : De rien. (Rire)

-E : D'accord. Bonjour. Donc, il était une fois, cette expression évoque quoi pour vous ?

-A3 : Mmmm, il était une fois évoque mon enfance, des petites histoires avant de dormir, euh, les contes, mmm, les petits, les petits, les petites histoires qui m'acc, j'ai grandi avec, et là, je les raconte même à ma petite sœur, et qui commencent par il était une fois.

-E : D'accord. Donc si je vous dis le mot conte, ça représente quoi pour vous ?

-A3 : Le conte, pour moi ce sont des histoires très importantes, qui laissent une morale, une morale chez l'enfant. Déjà pour moi conte c'est plus, euh, synonyme d'enfant, c'est pas, c'est pas les adultes et, voilà, c'est, c'est des histoires qui montrent le vrai du faux, le comment du pourquoi, les enfants qui se, qui se posent énormément de questions, sur la vie et, et les petits pièges de la vie.

-E : D'accord.

A3 : Le conte c'est aussi, c'est aussi le, le, c'est fantastique, c'est, c'est comment, ça peut être irréel quelques fois. C'est, et comme j'ai dit donc, le conte c'est, pour moi c'est l'enfance tout simplement.

-E : D'accord, alors est-ce que vous connaissez des titres de contes ?

-A3 : Oui. Oui.

-E : Vous pouvez me donner quelques exemples ?

-A3 : Les contes du chat perché. Ça était le premier conte que j'ai lu, grâce à l'école, mmm, sinon y a aussi le, euh, comment ça s'appelle, le conte, le petit poucet. Le conte du chat botté aussi. Voilà, ce sont tous, tous des contes qui m'ont fait aussi grandir de part leurs histoires et la morale de leur histoire aussi. La première chose qui vient à ma tête quand j'entends le mot conte c'est quand j'étais petite.

-E : D'accord. Très bien. Merci.

-A3 : De rien. (Rire)

-E : D'accord. Bonjour. Donc, il était une fois, cette expression évoque quoi pour vous ?

-A4 : Alors, il était une fois, pour moi c'est, toutes les histoires et les contes que nous racontaient, nos parents quand nous étions enfants. Euh, c'est tout le monde de la magie, et tout le monde de l'imagination, qui nous permet de, de, de nous rêver un peu.

-E : D'accord, alors est-ce que vous connaissez des titres de contes ?

-A4 : Est-ce que je connais quelques titres de conte, oui. Le Petit Chaperon Rouge, euh le Petit Poucet, euh. Et après je sais pas si, qu'est ce qui est conte et qu'est ce qui est histoire, avec dessins animés par exemple. Euh, pfff, j'ai, j'ai plus les noms en tête mais le plus c'est le Petit Chaperon Rouge.

-E : D'accord. Donc que représente le conte pour vous ?

-A4 : Que représente le conte pour moi. Ben le conte pour moi c'est indispensable parce que c'est, c'est ce qui permet qu'on raconte le, les contes à nos enfants, ou aux enfants en général. Ça leur permet, de rêver, ça leur permet de d'ouvrir leur le monde de la créativité. C'est c'est, c'est un outil vraiment qui, qu'il faut utiliser avec eux pour leur permettre eux-mêmes justement de s'imaginer leur propre monde de l'histoire, et de, de, et de, de s'évader dans le monde de l'imagination. Voilà.

-E : D'accord. Bonjour. Donc, il était une fois, cette expression évoque quoi pour vous ?

-A5 : Bonjour. Donc, euh, la première chose qui vient à l'esprit quand on dit il était une fois c'est un conte, et tous les contes sont racontés de cette manière là, et j'aimerais moi-même un jour raconter ma vie en commençant par il était une fois, car c'est je trouve euh une façon particulière de, d'amener les histoires de la vie de quelqu'un. Et, euh, dans les contes, euh cette manière d'amener euh, la vie de, de quelqu'un est très particulière. On met l'accent sur, sur une fois, et donc cette fois-ci n'est pas forcément la dernière. Et j'espère, que le prochain conte sera l'histoire de ma vie que je raconterai euh à, à mes enfants et j'espère mes petits enfants.

-E : D'accord, alors est-ce que vous connaissez des titres de contes ?

-A5 : Donc, les titres de mon enfance, le premier c'est la Petite Sirène, celui que j'aime le plus, euh, j'ai toujours rêvé d'être une petite sirène. Donc le, un autre conte le Petit Chaperon Rouge, Hansel et Gretel, euh, Blanche-Neige, la Belle au bois dormant, Cendrillon, Barbe Bleue.

-E : D'accord. Donc que représente le conte pour vous ?

-A5 : C'est tout d'abord une belle histoire, euh, que je trouve toujours très très agréable à lire, mais surtout aujourd'hui à regarder dans, au cinéma. C'est vraiment ce que j'aime le plus voir au cinéma, l'adaptation cinématographique euh du du conte. Et, pour pour moi le conte c'est également une histoire, qui apprend la vie aux enfants, une façon moins violente, euh, que, ce qu'on voit à la télé, moins crue, euhh. J'aime, j'aime la façon dont on apprend euh à l'enfant par exemple la méfiance comme dans le Petit Chaperon Rouge qui, à la base finalement, si on creuse un petit peu n'est pas un conte pour enfant, et c'est une façon très très douce euh de montrer à, à l'enfant que la vie n'est pas toujours facile, euh et qu'il faut apprendre euh à se méfier, à se battre, et que toujours en gardant espoir, euh, finalement ça finit pas s'arranger. Donc, jje, pour ma part, je n'aime pas la, la caricature qu'on a de dire c'est un conte comme dans les contes de fée, euh, la vie ne se termine jamais aussi bien. Je pense que si. Il faut toujours espérer qu'elle se termine comme un conte de fée car le conte de fée euh permet à l'enfant de rêver, d'un monde meilleur et de développer sa créativité et le conte est je pense la première chose qu'on doit lire à un enfant. Donc voilà.

س: بماذا توحى لك عبارة "كان يا مكان"؟

ج: توحى لي عبارة "كان يا مكان" بالحكايات والقصص التي كانت تروىها لي والدتي عندما أنام فهي تذكرني بليلى و الذئب, بعلاء الدين, بالسندباد, بسندريلا و غيرها. انها توحى الي بسهرات الشباب في القهوة حيث يسود الجو ذاته في رواية الحكايات والأحداث. وهي تنقلني الى عالم الطفولة و الخيال, عالم البراءة و السحر.

س: هل تتذكر أسماء بعض الحكايات ؟

ج: نعم خصوصا ليلى و الذئب و قصص سندباد و علاء الدين.

س: ماذا تمثل لك الحكاية ؟

ج: هي نقلة من الواقع الى الخيال أو الى البعد الذي تمثله الحكاية التي أسمعها. فأشعر كأن الحكاية تنقلني الى شخص مشارك في هذه الحكاية أو شاهد عليها. فعندما أتذكر حكاية ليلى و الذئب أرى براءة الطفولة و وحشية الواقع. و حكاية علاء الدين تشعرني بسهولة تحقيق الأحلام. باختصار هي عالم الطفولة و السحر و الذكريات.

س: بماذا توحى لك عبارة "كان يا مكان"؟

ج: كان يا مكان هي عبارة لها وقع قوي على أذاني و عندها حيز من طفولتي لا أستطيع أن أتغاضى عنه لأن هذه العبارة هي التي كنت أسمعها من جدي و أمي خلال طفولتي و سمعتها في المدرسة و في وسائل الاعلام و سميت بها معارض ثقافية و فنية ومسلسلات و مسرحيات و كتب وحتى في مجالات متعددة تستخدم هذه العبارة. أول انطباع عندما أسمع هذه العبارة هو موضوع الحكاية , الحكاية التي تبدأ ب "كان يا مكان" و التي هي غير مرتبطة بزمان لكنها مرتبطة بالقصة أو الحكاية كما نسميها. الحكاية التي تكون عادة عناصرها خرافية و خيالية تنتمي الى حد ما الى عالم خيالي, مرتبطة ب "ألف ليلة و ليلة" و كثير من القصص والحكايات الشعبية المتوارثة, كان يا مكان هي مثل مفتاح للولوج الى عالم الحكاية .

س: هل تتذكرين أسماء بعض الحكايات ؟

ج: أعرف حكايات كثيرة مثل ليلى و الذئب, بياض الثلج, العزرات و الذئب, علي بابا و اللصوص الأربعةون , قصص كليلية و دمنة, النملة و الصرصور و غيرها خصوصا علاء الدين أشهر الحكايات التي جابت شهرتها الأقطار.

س: ماذا تمثل لك الحكاية ؟

ج: طبعا كإنسانة مثقفة في مجتمعي أعتبر الحكاية هي الأساس في تكوين ثقافتى و بتعزيز قدراتي اللغوية و أيضا الحكاية من جهة ثانية هي عامل مهم بتنمية مخيلتي و روح الابداع, هي تمثل بالنسبة لي عالم الطفولة و الذكريات و كل ما هو ساحر و سحري.

س: بماذا توحى لك عبارة "كان يا مكان"؟

ج: "كان يا مكان" عبارة عندما أسمعها تذكرني بطفولتي. تذكرني ربما بالقصص و الحكايات الحلوة أو القيم و المبادئ و الحكم التي كان أهلنا يروونها لنا. هذا يعيدنا للعيش في خيالات, يمكن أن نرجع للماضي, العبارة جميلة جدا. انها تعيدنا, نعم ممكن أساطير هكذا مرت, من الجميل أن يتحرر الانسان من واقعه قليلا و يعود الى خياله.

س: هل تتذكرين أسماء بعض الحكايات ؟

ج: هناك كثير من الحكايات التي أتذكرها خاصة حكايات كليلة ودمنة التي نتذكرها عند كثير من المواقف فنقول مثلاً هذا ما فعلته النملة في حكاية النملة و الصرصور أو حكاية الأرنب الذي تغلب على الأسد ليس بشجاعته و لكن بعقله و تفكيره. و هذه الحكايات تجعلنا نفكر مثلاً أن العنف ليس دائماً من يتغلب ولكن بتفكيرنا و عقلنا نتغلب عليه.

س: ماذا تمثل لك الحكاية ؟

ج: الحكايات أعتبرها راسخة في ذاكرتي كأشياء جميلة في أية مناسبة أو في أي شيء أقوله أو أشرحه أستذكر قصة أو حكاية معينة أو أستذكر فكرة أو عبرة معينة أوصلها إلى أصدقائي، إلى جيراني أو إلى أولادي. ان الحكاية تشكل بالنسبة لأولادي حيزاً كبيراً. فكما أحب الحكاية كثيراً و تعني لي الكثير فإنها أصبحت تعني لهم أيضاً الكثير. انها وسيلة جميلة تساعد المرء على التحرر من واقعه، و على استعمال الخيال. انها تساعدني لأنها تحررني و تعيدني إلى طفولتي و إلى صغري و إلى خيالاتي. الحكاية جميلة كواقع لأنها تبني واقعا. صحيح أنها خيالية بعض الشيء الا أنها تبني واقعا لأنها تسمح للانسان بالعيش حيوات ثانية و تعطيه الوعي لما يحدث حوله.

س: بماذا توحى لك عبارة "كان يا مكان"؟

ج: عبارة "كان يا مكان" هي شيء جميل كون الانسان يحكي عن كل شيء مضى سواء كان جميلاً أو بشعاً. بالنسبة لي هي تروي شيئاً حصل في الماضي البعيد مع أحداث و أشخاص وهميين من صنع الخيال. انها تجسد الذكريات و الماضي و الطفولة و الخيال. اذن فهي تذكرني بكل ما هو جميل.

س: هل تتذكرين أسماء بعض الحكايات ؟

ج: نعم، سندريلا، الأقزام السبعة، رابونزل، ليلي و الذئب.

س: ماذا تمثل لك الحكاية ؟

ج: الحكاية تمثل هروباً من مشاكل الحياة و همومها. و خصوصاً قصة ما قبل النوم، لأن وقت ما قبل النوم هو وقت للراحة و الاسترخاء، انها تذكرني بجدتي وقت كانت تحكي لنا الحكايات و القصص و الجو الحميم عندما يجتمع الكل و يصغي باهتمام. انها تمثل الخيال و العالم الممتع، عالم الطفولة و خصوصاً براءة الطفولة التي تكبر مع الوقت و تتعلم الخيال و الحلم بكل ما هو جميل و أحياناً مخيف.

س: بماذا توحى لك عبارة "كان يا مكان"؟

ج: انها توحى لي بالحكاية قبل النوم. عندما أسمع هذه العبارة أشعر بأنني عدت إلى عالم الطفولة، أو أنني سأنتقل إلى عالم جديد مليء بالخيال و السحر و ألعاب الأطفال و براءاتهم و كل ما هو ممتع و مسلي.

س: هل تتذكر أسماء بعض الحكايات ؟

ج: نعم، مثل سندريلا، علاء الدين، علي بابا و الأربعين حرامي، ليلي و الذئب، جميلة و الوحش و الكثير غيرها.

س: ماذا تمثل لك الحكاية ؟

ج: الحكاية هي نقلة نوعية تنقل الطفل من براءته الى ما يمكن أن تخبأه له الحياة من أفكار و تجارب و ما يمكن أن ينتظر المرء أو يعترضه من خبايا أو أمور قد تعترضه في حياته. انها تمثل الخيال الخلاق و الابداع و الافاق التي تتفتح لدى الطفل حينما يسمع بهذه الأمور. فانها تترك لديه احساساً بالرغبة في أن يكون طرفاً أو جزءاً في كل قصة أو حكاية يسمعا فيتماهى مع أبطالها و يشعر أنه جزء منها. و الآن عندما أتذكر الحكايات التي كنت أسمعها في صغري واختياري دائماً للأبطال و الأخيار كمثل أعلى فانني أرى أهمية هذه الحكايات في حياتي, انها هي التي صقلت شخصيتي و ساعدتني على اختيار طريق الخير من الشر من خلال حكمها و علمتي ما معنى البطولة و الشجاعة و كل القيم التي كانت تحكي عنها.

XI

Questionnaire

1- Vous avez quel âge ?

2- Vous venez de quelle région ?

3- Depuis combien de temps vous apprenez le français ?

☐ Moins de 150 heures (1 heure/semaine pendant un an)

☐ 150-300 heures (2 heures/semaine)

☐ 300-450 heures

☐ 450-600 heures

☐ Plus que 600 heures

4- Avez-vous vécu dans un pays francophone autre que le Liban ? Si oui précisez-le.

☐ Oui,

☐ Non

5- Avez-vous un parent qui a vécu dans un pays francophone comme les pays africains ou autre ?

☐ Oui

☐ Non

6- Vous venez d'écouter un conte oriental. Connaissez-vous d'autres ?

☐ Oui,

☐ Non

7- Connaissez-vous le personnage de Ch'hâ connu sous le nom de Djeha ou de Nasruddine ?

☐ Oui

☐ Non

8- Connaissez-vous d'autres contes pour Ch'hâ/Djeha ?

☐ Oui

☐ Non

9- Pouvez-vous reformuler ce que vous avez entendu ? Si oui précisez sur une échelle de **1 à 5** votre compréhension du conte.

☐ Oui,/5

☐ Non

10- En écoutant le conte, avez-vous senti qu'il vous est familier ou pas ? Vous le connaissiez avant de l'avoir écouté ? Il vous a rappelé quelque chose ? Choisissez une réponse :

☐ Oui, il m'est tout à fait familier

☐ Oui, il m'est moyennement familier

☐ Oui, il m'est un peu familier

☐ Non, il ne m'est pas familier du tout.

11- Connaissez-vous un conte qui ressemble à celui que vous venez d'écouter ? Est-il un conte oriental aussi ou autre ?

☐ Non, je ne connais pas

☐ Oui, je connais un autre conte similaire

Si oui :

☐ Il est un conte oriental

☐ Non, il est un conte occidental

12- Connaissez-vous un autre personnage célèbre dans les contes tel Ch'hâ/Djeha ?

☐ Oui,

☐ Non

13- Trouvez-vous le conte que vous venez d'écouter comique ? Précisez son degré d'humour sur une échelle de **1 à 5**.

☐ Oui,/5

☐ Non

14- Quelle est l'expression qui a posé problème au personnage principal ?

.....

15- Ce conte me rend

☐ Heureux

☐ Triste

☐ Indifférent

16- En écoutant le conte de Ch'hâ, choisissez trois réponses qui décrivent le mieux votre réaction en travaillant les activités de classe :

☐ Très intéressé

☐ Intéressé

☐ Pas intéressé

☐ Très motivé

☐ Moyennement motivé

☐ Non motivé

☐ Enthousiaste

☐ Neutre

☐ Passionné

☐ Ennuyé

17- Sur une échelle de 1 à 5 précisez le degré de facilité du conte.

...../5

18- Connaissez-vous d'autres contes dans votre langue dont il existe une version similaire en français ?

☐ Oui

☐ Non

19- Sur une échelle de 1 à 10, précisez combien vous aimez le conte comme support pédagogique en classe de langue.

...../10

20- Préférez-vous travailler sur le conte dans vos cours de français ? Précisez sur une échelle de 1 à 10.

...../10

21- Parmi le conte et la chanson, sur quel support pédagogique préférez-vous travailler en classe de langue ?

☐ Le conte

☐ La chanson

22- Parmi le conte et l'article de presse, sur quel support pédagogique préférez-vous travailler en classe de langue ?

☐ Le conte

☐ L'article de presse

23- Parmi le conte et le texte théâtral, sur quel support pédagogique préférez-vous travailler en classe de langue ?

☐ Le conte

☐ Le texte théâtral

24- Parmi le conte et le poème, sur quel support pédagogique préférez-vous travailler en classe de langue ?

☐ Le conte

☐ Le poème

25- Parmi le conte et le reportage télévisé, sur quel support pédagogique préférez-vous travailler en classe de langue ?

☐ Le conte

☐ Le reportage télévisé

26- Choisissez parmi ces items la réponse qui décrit le mieux votre assimilation du conte que vous avez écouté :

☐ J'ai très bien compris le conte et j'ai assimilé le contenu (l'enjeu).

☐ J'ai très bien compris le conte mais je n'ai pas assimilé l'enjeu/le message.

☐ J'ai moyennement compris et assimilé le conte.

☐ Je n'ai pas bien compris le conte mais j'ai assimilé son contenu.

☐ Je n'ai compris ni le conte ni son enjeu.

27- Avez-vous trouvé des difficultés pour comprendre le conte ? Précisez ceci sur une échelle de 1 à 10.

☐ Oui,/10

☐ Non

28- Quelles sont vos impressions/sentiments après cette expérience ?

.....

.....

.....

.....