

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



École Doctorale de Français
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla
Réseau EST

Thèse de Doctorat ès Sciences
pour l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option : Didactique

Titre

**Le conte populaire : un patrimoine
interculturel dans
l'enseignement / apprentissage du FLE**

Directeur de recherche :
Pr. Saleh KHENNOUR

Présentée par :
M^{lle} Asma KHELEF

Membres du jury

M. Abdelouahab DAKHIA	Professeur, Université Mohamed Khider Biskra	Président
M. Djamel KADIK	Professeur, Université Yahia Faras Médéa	Examineur
M ^{me} Dalila ABADI	M.C.A, Université Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M ^{me} Halima BOUARI	M.C.A, Université Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M ^{me} Zineb OULED ALI	M.C.A, Université Ghardaia	Examineur
M. Saleh KHENNOUR	Professeur, Université Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur

Année universitaire : 2018/2019

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



Thèse de Doctorat ès Sciences

M^{elle} Asma KHELEF

**Le conte populaire : un patrimoine
interculturel dans
l'enseignement / apprentissage du FLE**

Année universitaire : 2018/2019

Dédicaces

À mes **chers parents**, ma source d'inspiration.

Tous les mots du monde ne sauraient exprimer la profonde gratitude que je vous témoigne pour tous les efforts et les sacrifices que vous n'avez jamais cessés 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 !

À mes **adorables sœurs et frères**.

En témoignage de mon affection fraternelle, de ma profonde tendresse et reconnaissance, je vous souhaite une vie pleine de bonheur et de succès et que Dieu, le tout puissant, vous protège et vous garde !

À **mes beaux-frères** et à **mes belles-sœurs**,

À toute **ma famille** et à **ceux qui m'aiment...**

Puisse ce travail témoigner de ma profonde affection et de ma sincère estime !

Remerciements

*Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent
du bonheur ; elles sont les charmants jardiniers
par qui nos âmes sont fleuries.*
Marcel Proust

L'achèvement de ce travail mené sur plusieurs années procure une grande satisfaction. Il est l'occasion de se remémorer les différentes embûches qu'il a fallu surmonter mais surtout les personnes qui m'ont permis d'en arriver là.

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements les plus vifs, respectueux et sincères au **Professeur Saleh KHENNOUR** qui a très volontiers accepté de diriger ce travail. Monsieur, je vous remercie du fond du cœur pour la confiance que vous m'avez accordée, le soutien que vous m'avez apporté et surtout pour votre généreux secours au cours d'un certain moment difficile. Je resterai toujours grandement sensible à vos qualités humaines d'altruisme, de modestie, d'écoute et de compréhension.

Mes remerciements s'adressent également **aux membres du jury** qui ont bien voulu évaluer ce travail, leurs précieuses remarques et suggestions contribuent à améliorer la qualité de cette étude. Que vous soyez assurés de mon entière reconnaissance !

J'exprime ma sincère gratitude à toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue tout au long de ce parcours par les discussions, les conseils et les encouragements. Je pense ici en particulier à **ma sœur Hanane** et à **mon beau-frère Hamza BALI**.

Un grand merci à Monsieur **Ismail BORAS** pour m'avoir aidée à corriger le texte de la thèse.

Mes remerciements ne peuvent s'achever sans une pensée pour **l'ensemble des étudiants** qui ont eu la gentillesse de participer à l'expérimentation et à l'enquête menées dans le cadre de cette recherche. Vous avez toute ma gratitude

Résumé

La réflexion sur la question du rôle de l'interculturel en classe de FLE et le développement des compétences interculturelles chez les apprenants constitue un domaine de recherche relativement récent dans un contexte international caractérisé par la globalisation des technologies de la communication et l'instantanéité des échanges culturels, intellectuels et audiovisuels.

L'un des objectifs de l'interculturalité est de montrer qu'au-delà des traits particuliers des cultures, celles-ci ont une part d'universel qui les lie. Les contes populaires, de la même façon, sont le symbole du particularisme et de l'universel. Ces récits permettent d'aborder une pédagogie d'ouverture aux autres cultures, et par là même, de combattre les préjugés, les stéréotypes et la xénophobie.

Pour fonder une pratique pédagogique réfléchie sur le plan interculturel, nous pouvons combiner ces deux outils principaux : la comparaison et la réécriture. La comparaison est une démarche d'observation et de mise en relation : à partir d'un corpus de contes populaires issus d'univers culturels différents, nous mettons à jour des spécificités culturelles dans les conceptions de la vie quotidienne, des rapports interpersonnels, des normes éducatives et des rapports au monde, etc. le comparatisme, quant à lui prend valeur d'invitation à la variation. Etudier les variantes d'un conte provoque l'écriture d'autres variantes portant des traces d'une conscience interculturelle.

Mots clés : interculturel, classe de FLE, conte populaire, particularisme et universel, comparaison et réécriture.

ملخص

يعتبر التفكير في مسألة دور الثقافة في صف اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها و كذلك تطوير المهارات الثقافية لدى المتعلمين، مجال بحث جديد في سياق دولي يتميز بعولمة تكنولوجيات الاتصال و فورية التبادلات الثقافية، الفكرية و السمعية.

من بين اهم اهداف الثقافة ابراز الجانب المشترك الذي يربط بين الثقافات الى جانب عرضها للصفات التي تميزها و بنفس الطريقة، تعتبر الحكايات الشعبية رمزا للتخصيص و الشمولية حيث انها تسمح بانتهاج بيداغوجيا الانفتاح على الثقافات الأخرى، وبالتالي مكافحة التحيزات و القوالب النمطية و كراهية الأجانب.

للقيام بممارسة تعليمية تعكس التفاعل الثقافي، علينا المزج بين نشاطين رئيسيين و هما المقارنة و إعادة الكتابة. المقارنة هي عملية ملاحظة، ربط و مزج المعطيات المتاحة. حيث انه بواسطة عينة من الحكايات الشعبية

النابعة من عوالم ثقافية مختلفة، نستطيع إبراز الخصائص الثقافية التي تتجلى في مفاهيم الحياة اليومية، العلاقات بين الأشخاص، الأعراف التعليمية، العلاقات مع العالم، وهلم جرا. كذلك يقود منهج المقارنة الى الابتداع حيث ان دراسة روايات مختلفة لنفس الحكاية ينتج عنه انشاء روايات جديدة تحمل اثار الوعي الثقافي.

الكلمات المفتاحية: الثقافة، قسم اللغة الفرنسية الاجنبية، الحكاية الشعبية، التخصيص والشمولية، المقارنة واعادة الكتابة.

Summary

The thought about the role of interculturality in the French foreign language department and developing communication skills among learners is considered a new field of research in an international context characterized by the globalization of communication and direct communication technologies between cultural, intellectual and audiovisual exchanges.

One of the main objectives of the interculturality is to show the common aspect that links cultures and the characteristics that characterize them. In the same way, folk tales are a symbol of specialization and inclusiveness, because they allow to approach a pedagogy of openness to other cultures, and thus to fight prejudices, stereotypes and xenophobia.

To make an educational practice that reflects cultural interaction, we must combine two main activities: comparison and rewriting. Comparison is the process of observation, linking and mixing available data: So, based on a sample of folk tales from different cultural backgrounds, we can show the cultural characteristics of everyday life, interpersonal relationships, educational norms, relationships with the world, and so forth. Comparative Approach leads to creativity for example studying different novels to the same story results in creating new novels bearing the impact of cognitive perception.

Keywords: Interculturality, French-Foreign Section (FFS), Folk Tales, specialization and inclusiveness, Comparing and Rewriting.

Table des matières

Table des matières

Introduction	12
---------------------------	----

Chapitre 1. Approches théoriques du conte populaire

1- Définitions du conte populaire.....	20
2- Origines et historique du conte populaire	22
3- Caractéristiques essentielles du conte populaire.....	23
4- Du conte oral au conte écrit.....	28
5- Collecte et classement des contes populaires	31
6- Différence avec d'autres genres proches	34
7- Analyse structurale des contes populaires	38

Chapitre 2. Culture (s) et interculturel : définitions et théories

1- La culture : une notion paradoxale et polémique ?	48
1-1- Origine et développement du concept de culture.....	48
1-2- Qu'est-ce que la culture ?	53
2- De la cohabitation des cultures à l'interculturel... ..	56
3- L'approche interculturelle : approfondissement	58
4- La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement	61
5- Vers une démarche interculturelle	67

Chapitre 3. Conte, culture(s) et interculturel en classe de FLE

1- Le conte populaire et son exploitation dans une classe de FLE	73
1-1- Pourquoi le conte populaire ?	74
1-2- Travailler le conte en « projet »	77
2- La perspective interculturelle en didactique du FLE.....	81
2-1- Historique de l'éducation interculturelle	81
2-2- Du linguistique au culturel à l'interculturel	83
2-3- Vers une intégration de la compétence interculturelle dans une classe de langue.....	87
3- Un support didactique dans l'approche interculturelle : le conte populaire.....	93

3-1-	De l'interculturalité dans les contes populaires.....	94
3-2-	Enjeux et moyens d'une formation au conte populaire en classe de FLE	97

Chapitre 4. Méthodologie et protocole de recherche

1-	Constat et raisons d'une telle recherche	101
2-	Problématique	103
3-	Objectifs	104
4-	Hypothèses de travail	104
4-1-	Hypothèse générale	104
4-2-	Hypothèses opérationnelles	105
5-	Caractérisation et raisons du choix du public	105
6-	Aspects méthodologiques	106
6-1-	Documentation et analyse des contenus	107
6-2-	Expérimentation.....	108
6-2-1-	Définition	108
6-2-2-	Eléments de l'expérimentation	109
6-3-	Questionnaire d'enquête.....	110
6-3-1-	Définition	110
6-3-2-	Objectifs	111
6-3-3-	Méthode du questionnaire	111
6-3-4-	Traitement des données.....	111

Chapitre 5. L'universel et le particulier dans les contes populaires : un monde à explorer en classe de FLE

1-	Préparation du projet.....	114
1-1-	Présentation du corpus	114
1-2-	Lieu et public visé	115
1-3-	Objectifs et compétences	116
1-4-	Progression du projet sur l'étude/écriture de contes	116
2-	Mise en œuvre du projet.....	118
2-1-	Profil des classes	118

2-2-	Séances menées	118
2-3-	Analyse des productions écrites	152
3-	Bilan du projet	154

**Chapitre 6. Le conte populaire : un médiateur interculturel privilégié en classe
de FLE ?**

1-	Description et présentation du questionnaire	157
2-	Analyse et interprétation des résultats.....	158
3-	Synthèse	186
	Conclusion	188
	Références bibliographiques	193
	Annexes	200

Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est.

Marcel Proust

Introduction

Les progrès technologiques liés à la communication et aux transports, de même que l'évolution des pratiques et d'autres phénomènes largement associés à la mondialisation, amènent de plus en plus les individus à communiquer à l'échelle planétaire, à se rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés.

Personne ne peut être à l'abri de ses effets. La mondialisation en tant que fait omniprésent dans la majorité des sociétés humaines, les rend multiculturelles grâce à la révolution technique des moyens de communications et le développement des moyens de transports.

Autrefois, les développements techniques et les grandes transformations historiques (à tous niveaux) ont pris des centaines d'années pour se réaliser et avaient des effets mondiaux. Depuis quelques décennies la situation est bouleversée. Il suffit de comparer par exemple le temps qu'a pris la révolution agricole ou industrielle autrefois, et celui de la révolution de l'informatique pour remarquer la rapidité des changements sociaux à tous les niveaux, spécialement au niveau technique ! « Aujourd'hui, les sociétés sont confrontées à une accélération de ces échanges. Les contacts se sont multipliés et leur vitesse également. » (Le CDTM, 15 :2000)

En effet, la révolution de la communication a effacé l'importance des lieux, des distances. Elle a détruit les frontières géographiques et géopolitiques et les rend un simple contour symbolique d'un passé qui ne cesse de se dégrader en laissant la place à un présent volcanique qui renferme des millions de changements et de transformations, et qui vise un futur inconnu, horizon au risque de toutes les possibilités éventuelles...

Les mouvements de population qui se propagent partout sur la planète engendrent une cohabitation de personnes ou de communautés d'origine très hétéroclite, provoquant changement rapide et instabilité. De plus en plus de pays sont devenus multiethniques, multilingues et multiculturels. Il en résulte parfois des réactions de peur, de rejet et d'intolérance. (Le CDTM, 15 :2000)

Il est vrai qu'aujourd'hui le monde se connaît mieux mais cela ne veut pas forcément dire qu'il se comprend mieux. Tant il est vrai que des phénomènes de sociétés font leur apparition et portent en eux un grand potentiel de conflit des valeurs, poussent à l'exclusion.

En effet, la rencontre de cultures différentes ne pourrait garantir le développement d'une attitude d'ouverture et de tolérance, puisque les croyances et les évidences sont parfois différentes d'un sujet à un autre. Comme le souligne R-P Droit : « Entre des cultures, lorsqu'elles se rencontrent, surgissent aussi bien des bouffées de violence que de dialogues » (Cité par Verbunt, 2011 : 54) Il semblerait que, dès que les cultures entrent en contact, c'est souvent le jugement de valeur qui est mis en surface chez la plupart des individus.

Des interprétations différentes, des évidences non partagées, des normes et des valeurs divergentes peuvent surgir en situation de communication entre personnes d'univers culturels différents, car les visions du monde s'affrontent et donc, la rencontre avec l'Autre devient la rencontre avec l'Etranger et l'étrange et peut devenir source de malaise sous peine d'exacerber les incompréhensions, voire les replis identitaires. Le risque d'être mal compris est inhérent à toute communication humaine.

Face à un monde marqué plus que jamais par la pluralité de sens dans les rapports entre les individus, il s'avère donc très important d'initier l'apprenant à une meilleure perception et compréhension de cette altérité et redonner à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère une place prépondérante pour une ouverture culturelle et une éducation à l'interculturel.

Grâce à une pédagogie interculturelle, l'apprenant abordera le monde de demain avec une volonté flagrante d'adopter une culture de dialogue et de tolérance pour briser les murs qui empêchent la connaissance et le respect de l'Autre, se libérant ainsi des chaînes de l'individualisme et de l'ethnocentrisme. Certes, qu'en ce qui nous concerne, l'interculturel s'inscrit dans une conception de l'apprentissage du Français Langue Etrangère, mais il n'est pas réduit à une période restreinte de la vie de l'apprenant, ses études secondaires ou universitaires, c'est le parcours de toute une vie, un mode de vie en soi. Il convient de dire que l'interculturel serait pour l'apprenant une manière de se conduire et de vivre la mondialisation. C'est un concept qui se vit plus qu'il ne se décrit, s'adopte plus qu'il ne s'apprend.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, serait, à notre sens, une nécessité pour que les apprenants d'aujourd'hui puissent maîtriser les enjeux contemporains, la mondialisation et ses effets. C'est de leur offrir le maximum de chances d'acquérir une

culture planétaire qui refuse la globalisation sans maintenir le respect des différences, qui rejette l'Autre.

Ainsi, l'apprentissage des langues peut être considéré comme un enrichissement d'une société pour promouvoir les valeurs du citoyen du monde. Dans un contexte interculturel, la mission éducative devra considérer la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE et allier les deux aspects de la langue, l'aspect linguistique et l'aspect culturel pour redonner à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pertinence et efficacité. Car apprendre une langue étrangère dans un objectif culturel, permettrait à l'apprenant de découvrir une culture nouvelle, avec des modes de vivre nouveaux, et des façons de penser différentes. C'est l'aider à entrer dans la diversité qui assure entre autres le progrès dans la connaissance et connaître une logique nouvelle pour pouvoir interpréter un système de valeurs et de références autre que le sien, afin de s'enrichir intellectuellement pour une meilleure insertion dans le monde. M. Denis stipule :

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. (Cité par Chaves *et al.*, 2012 :14)

Cependant, nous avons constaté que malgré tous les colloques, actions et le nombre de publications démontrant l'importance de l'approche interculturelle dans la formation de la personnalité de l'apprenant, nous continuons à la considérer comme marginale.

En effet, la dimension interculturelle dans les classes de FLE en Algérie n'apparaît pas encore comme prioritaire ni pour les enseignants (peu intéressés) ni pour les concepteurs de programme (peu concernés). La formation en FLE fait prévaloir l'aspect linguistique de la langue française au détriment de sa dimension (inter) culturelle : les structures formelles de la langue étrangère sont au premier plan alors que les connaissances socioculturelles et interculturelles demeurent reléguées au second rang.

A cet égard, nous nous proposons de valoriser l'apprentissage interculturel à travers l'étude anthropologique de contes populaires d'origines diverses et de mettre à profit la confrontation des cultures au sein de la classe de FLE en sensibilisant les apprenants à mieux prendre

conscience des repères culturels véhiculés sans cesse par ces histoires mais aussi de leur propre culture.

Avoir recours aux contes populaires en classe de FLE pour éduquer à l'interculturalité semble être plus subtile dans la mesure où la sensibilisation aux autres cultures se fait en douceur, plus implicitement et en plus de manière ludique. L'environnement fascinant des contes peut faciliter la rencontre des cultures.

Malgré son aspect fictif admis, le conte populaire s'inscrit dans la réalité d'une communauté et il est marqué par les valeurs et les codes qui la déterminent. Comme il est originaire de la tradition populaire, plusieurs de ses éléments appartiennent à la mémoire collective, donc à l'imaginaire collectif. Cette pratique sociale est une narration orale qui se fait souvent en public, et véhicule une culture populaire venue de la tradition orale. Le conte populaire fait partie du folklore verbal, il n'appartient à personne, chacun peut se l'approprier afin qu'il continue de se transmettre de génération en génération. Ainsi, « parler de l'invention des contes, de leur découverte, comme l'on parle de l'invention d'un trésor, qui existe dans sa matérialité, mais qui, caché, enfoui, attend de la latence au manifeste. » (Belmont, 1999 :25)

Ces récits ont l'immense avantage de ne pas se réduire à un inventaire universel des réalités ou à une étude abstraite des aspects culturels généraux, mais plutôt de vivre dans un tissu social qui devient de plus en plus pluriculturels. Cette même conception met en lumière, la nécessité d'observer non seulement sur les particuliers mais aussi sur les universaux et les conceptions partagées « Lieu de rencontre des cultures, le conte donne à voir l'identique et le différent. » (Decourt et Raynaud, 1999 :20), de dialoguer avec les autres cultures « il (le conte) entre dans un système de relations entre les espaces culturels. » (Decourt et Raynaud, 1999 :21), d'affiner les modalités de communication « Le conte ouvre une communication avec les autres cultures, dans ce « plaisir de variation » si bien montré et partagé ici, si précieux pour la communication culturelle internationale » (Decourt et Louali-Raynal ,1995 :08), mais surtout de comprendre quels sont les centres d'intérêts communs pour pouvoir partager les valeurs, les réflexions et les attitudes afin d'organiser des modes de vie et de pensées qui échappent à une conception ethnocentrique.

Faire appel au conte populaire en classe de FLE pourrait permettre ainsi d'aborder une pédagogie d'ouverture aux autres cultures, à l'interculturalisme. A travers la pratique de

l'universel-singulier, il représenterait une médiation interculturelle pour amener les apprenants à s'ouvrir à la différence sans craindre de la rencontrer, tout en développant leur esprit critique, afin qu'ils n'aient plus peur de l'inconnu, et qu'ils acquièrent un regard plus objectif, plus conscient de l'Autre. « Le conte autorise le passage d'une culture à une autre, facilite la création de liens, il surmonte le barrage de la langue et la peur de l'étranger. » (Decourt et Louali-Raynal, 1995 :24)

Tout au long de cette recherche, il sera question pour nous d'opérationnaliser notre problématique d'étude afin de mieux concevoir le rôle du conte populaire dans l'acquisition d'une compétence interculturelle nécessaire dans la communication avec l'Autre.

Dans le but d'élucider plus concrètement notre démarche, nous avons fait appel aux outils d'analyse suivants :

- Une expérimentation menée auprès d'un groupe d'étudiants de première année LMD, en l'occurrence un projet d'étude/ écriture de contes amenant ces derniers à acquérir une compétence interculturelle pour faire dissiper les malentendus, les conflits culturels et pour avoir la capacité de se comporter dans une communauté différente de la leur.
- Un questionnaire soumis aux étudiants avec lesquels nous avons mené l'expérimentation. Il avait pour ambition d'apporter des éléments en vue de la corroboration ou de la falsification de nos hypothèses de recherche.
- Un corpus de contes populaires favorisant une meilleure appréhension de la morphologie de ce genre de récit ainsi qu'une ouverture à de nouveaux horizons culturels, à de nouvelles réalités.

Les différents éléments de ce travail s'articulent de la manière suivante : un premier chapitre intitulé *Approches théoriques du conte populaire*, dans lequel il nous semble nécessaire de retracer les diverses notions théoriques se rapportant au conte : sa définition, les différentes théories sur son origine, ses différents types et caractéristiques et enfin l'analyse structurale des contes.

Dans le second chapitre, *Culture (s) et interculturel : définitions et théories*, nous proposons d'abord un éclairage théorique de la notion de culture, nous abordons ensuite l'approche interculturelle ainsi que les différents phénomènes culturels : ethnocentrisme, stéréotypes,

préjugés, etc. et enfin nous présentons des principes et démarches pour favoriser le dialogue interculturel.

Nous parlons dans le troisième chapitre intitulé *Conte, culture (s) et interculturel en classe de FLE* du conte populaire comme vecteur interculturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE sans manquer d'aborder tout ce qui se rattache à une telle approche à savoir les différents enjeux que le conte populaire véhicule, la compétence interculturelle en classe de FLE, les universels-singuliers, etc.

Le cadre méthodologique de la recherche est explicité dans le quatrième chapitre *Méthodologie et protocole de recherche* où sont détaillés la problématique, les objectifs et les hypothèses de recherche. Sont présentés également le public visé dans cette étude ainsi que la démarche de notre recherche qui est de nature hypothético _ déductive.

Le cinquième chapitre, *L'universel et le particulier dans les contes populaires : un monde à explorer en classe de FLE*, est réservé à l'expérimentation proprement dite, à savoir l'étude anthropologique des contes populaires d'origines différentes et l'exploitation des connaissances culturelles acquises pour écrire de nouvelles versions, ce qui permettrait aux étudiants de se décentrer, de dépasser les représentations et ainsi de lutter contre les stéréotypes et préjugés.

Le dernier chapitre, *Le conte populaire : un médiateur interculturel privilégié en classe de FLE ?* est consacré à l'analyse des résultats du questionnaire conçu à l'intention des étudiants afin d'émerger leurs attitudes sur l'expérience menée en classe autour des contes populaires et son rôle dans l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Notre travail de recherche prend fin par une conclusion générale qui s'organise autour de trois éléments principaux à savoir confirmer les hypothèses de départ en mettant en relief les résultats obtenus, apporter une réponse à notre problématique et s'ouvrir sur des perspectives qui peuvent élargir la réflexion dans ce domaine.

Chapitre 1. Approches théoriques du conte populaire

Les contes bercent notre enfance et nous accompagnent tout au long de la vie. Ils représentent beaucoup plus qu'un passe-temps, ce sont des récits originels qui font partie des œuvres de création humaine depuis toujours. Ils demeurent un héritage ancestral, où la sagesse, les mœurs, les traditions, les leçons de morale, constituent les fondements omniprésents. Comme le souligne L. Sengor, le conte est « l'expression imagée d'une vérité morale, à la fois connaissance du monde et leçon de vie sociale. » (Cité par Ghassoul, 2003 : 117).

Dans ce chapitre, nous exposerons premièrement les différentes définitions du conte populaire suivies de ses origines. Ensuite, nous relaterons ses divers caractéristiques et types, comme les contes d'animaux, les contes merveilleux, etc. Nous poursuivrons avec la différence du conte populaire avec d'autres genres narratifs proches tels la fable, le mythe, etc. Et nous terminerons ce chapitre en montrant la structuration de ce genre de récit en étudiant les quatre principaux modèles de V. Propp, A.J. Greimas, C. Brémond et P. Larivaille. D'ailleurs c'est le schéma quinaire établi par P. Larivaille que nous appliquerons dans notre analyse des contes dans le chapitre 5.

1- Définitions du conte populaire

Qu'est-ce qu'un conte ? C'est la toute première question à laquelle il importe de répondre quand on commence à travailler sur le conte populaire. Le petit Robert (2014) le définit ainsi : « a-(v.1130, de conter) Récit de faits réels. Histoires. b- (v.1120) Court récit de faits, d'aventures imaginaires, destinés à distraire. c- (1538) VX ou LITTER. Histoire invraisemblable et mensonge. »

Ces trois propositions offertes par le dictionnaire nous donnent des significations contradictoires (par exemple, à la fois récit de faits réels et histoire mensongère), ce qui montre sans doute les transformations survenues au fil du temps dans le rapport que le conte entretient entre réalité et fiction. Donner donc une définition juste du conte n'est pas simple, chaque individu aura sans doute la sienne.

Le mot « conte » vient du « conter » (du latin « computare ») : « énumérer » puis « énumérer les épisodes d'un récit », d'où « raconter ». Conformément à son origine populaire « conte »

comme « conteur » et « conter » a toujours fait partie du langage courant, d'où son emploi souvent imprécis.

Un conte c'est d'abord un récit (Jean, 1990 :18). Selon H. Gougoud et B. De la Salle, il est :

Un récit cohérent. C'est peut-être même sa définition première. Sans cohérence, il n'y a pas de récit. C'est un récit cohérent qui parle de la vie. Or chacun, le nez dans sa propre existence, en distingue mal la cohérence. Et dans cette nécessité de raconter des histoires, il y a cette idée constante, souterraine, que notre présence au monde est cohérente, qu'elle a un sens, même si nous ne le voyons pas (2002 :10)

C'est aussi « la forme la plus simple et la plus ancienne du récit littéraire. » (Laufer, Lecherbonnier, 1974 : 3), cette définition est faite parce que le conte a généralement un langage et des termes faciles à saisir et mémoriser. En plus, il est plus naïf et plus général. Contrairement au mythe et à la légende qui portent des idées profondes.

C. Guérette et S.R. Blanchet, à leur tour, définissent le conte comme étant « une pure fiction, c'est un récit bref souvent merveilleux. » (2007 : 68). Il raconte selon M. Simonsen « des événements fictifs et donnés pour tels. » (1984 : 10) et « sa fictivité avouée » (Simonsen, 1984 : 43) est le caractère qui le distingue des autres formes de récits. La même idée est traitée par E. Littré dans son dictionnaire de la langue française, en considérant le conte comme « un terme générique qui s'applique à toutes les narrations fictives. » (1967 :56). Il est donc un court récit qui se passe en dehors du monde réel et mettant en scène des épreuves vécues par des personnages surnaturels sans prétention au réalisme.

Au sens strict du mot, le conte populaire est une parole, un texte oral dit et transmis d'une génération à une autre, suivant une infinité de variantes et d'altérations. D'après M. Simonsen : « le mot *conte*, de nos jours encore, a un sens très clair. Il est lié d'emblée à l'acte de conter, donc à l'oralité. » (1984 : 15)

Les contes populaires se définissent ainsi par leur pratique qui se fait par la transmission de bouche à oreille et qui véhicule une culture populaire, surtout dans les sociétés rurales et les milieux familiers traditionnels. O. Carré, à son tour, les présente comme « un ensemble d'histoires ou de récits de courte durée produits le plus souvent par un groupe social et

destinés à être transmis oralement et répétés dans les groupes sociaux de génération en génération (2002 : 41).

Ce genre demeure alors un héritage ancestral séculaire appartenant en quelques sortes à tous. Il est fait par et pour le peuple qui le transmet par voie orale en défiant des générations de conteurs depuis des vieux temps.

Les quelques définitions que nous avons présentées posent le conte populaire comme un récit particulier et original qui demeure reconnaissable entre tous et qui se caractérise par sa simplicité et son contenu figuratif.

C'est un genre de la littérature orale le plus célèbre, le plus familier, le plus vivant de la tradition orale séculaire.

2- Origines et historique du conte populaire

Tout le monde se met d'accord sur le fait que les contes populaires ont des origines très anciennes et difficilement identifiables. Ils sont « des récits de voie orale, dont l'origine est vraisemblablement antérieure aux civilisations historiques et qui, d'une époque à une autre, se manifestent parfois dans la littérature écrite sous forme d'adaptation » (Soriano, 2002 : 151).

Ainsi, certains contes ont été représentés sur des stèles et sur des papyrus dataient du 13^{ème} siècle avant J.C. Pour sa part, B. Bettelheim (1999 : 81) souligne que le conte de Cendrillon a une version qui datait de la Chine du 9^{ème} siècle avant J.C et que cette version avait déjà un passé.

On retrouve également les contes populaires dans la Grèce antique, la Babylonie, Rome et en Mésopotamie où les textes retrouvés rappellent de près ou de loin les contes orientaux.

Certains linguistes et philologues invoquent à leur tour la séduisante théorie indo-européenne. Les contes populaires sont des transformations d'anciens mythes qui se sont d'abord créés sur le plus haut plateau de l'Asie centrale, d'où sont descendus les Hindous, les Perses, les Grecs, les Romains et la plupart des sociétés européennes. M. Simonsen précise : « les contes sont des reflets dégradés de mythes solaires indo-européens, nés en Inde, berceau supposé du

peuple aryen, mais développés, diffusés et déformés lors de la dispersion de ce peuple à travers l'Asie et l'Europe » (1981 :31).

Il existe donc plusieurs hypothèses concernant les origines du conte populaire, dont nous citons deux :

- 1- Le conte populaire pourrait être une invention spontanée et naturelle de l'imagination populaire comme les proverbes, les devinettes et les chansons et qui est née sans doute avec le désir d'enseigner, de pêcher ou encore de divertir. Ceci est abordé par M-A Descamps (1985 : 86) de la manière suivante : « un conte est vivant car il est le miroir de l'âme d'un peuple. ». M. Soriano affirme à son tour que les œuvres de tradition populaire sont non seulement anonymes mais apparemment spontanées, c'est-à-dire élaborées sans élaboration. (2002 : 481).

- 2- Le conte merveilleux dans sa base morphologique, serait un mythe (Propp, 1970 : 110), il serait le résultat de la disparition des mythes. Il aurait emprunté à ce genre son thématique et sa façon de représenter le monde, mais, en le désacralisant, c'est-à-dire, dans le conte, la merveille remplace le sacré du mythe : il n'y a pas de dieux, pas de transcendance et de croyances religieuses. Le conte serait donc une forme dégradée du mythe, et plus proche de la réalité même s'il est merveilleux. Cette idée est soulignée également par J. Demougin de la manière suivante : « le conte est un mythe en miniature » (1985 : 366).

3- Caractéristiques essentielles du conte populaire

Malgré sa fictivité vouée, le conte populaire est inséparable de la société à laquelle il appartient. Il porte et transmet les valeurs, les modes de pensée et les modes de vie de la communauté traditionnelle. E. M Chadli (1997 :35) dit concernant cela : « le conte est un récit de fiction qui se ressource dans le fond culturel de la communauté source, véhiculant ainsi les croyances, les attitudes et les valeurs de ladite communauté. »

Le conte se base sur la nature humaine et les forces surnaturelles, les mondes fictifs merveilleux accompagnent le monde humain réel. Il est donc universel. « Il existerait une

universalité des thématiques abordées par les contes, du fait de leur « contenu abordé ». Seul varierait l'habillage culturel donné aux représentations. » (Casseron *et al*, 1996 : 245)

L'universalité des contes est aussi évoquée par V. Propp (1970 : 29) en affirmant que « ce qui change, ce sont les noms (et en même temps les attributs) des personnages ; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions, ou leurs fonctions. On peut en conclure que le conte prête souvent les mêmes actions à des personnages différents. »

D'après ces deux citations nous pouvons déduire que les contes portent les mêmes sujets à toutes les époques et partout dans le monde, en reprenant les traditions et les cultures du contexte dans lequel ils s'introduisent. Selon O. Carré : « Bien que le conte soit un produit et un élément de la culture propre d'un groupe social, des homologues des contes se trouvent dans toutes les cultures. » (2002 : 41).

Cette universalité est soulignée également par P. Delarue et M.L Ténèze dans l'introduction de leur catalogue, de la manière suivante :

Un grand nombre de ces contes, et particulièrement les contes merveilleux, se disaient déjà il y a des siècles et des siècles, parfois depuis des millénaires, parfois dans un insondable passé qui échappe à nos investigations (...) L'histoire du géant aveuglé par son captif qui lui échappe par ruse a été notée en France, comme elle a été des centaines de fois des pays scandinaves aux pays arabes et berbères et de l'Islande, l'Irlande et la Bretagne à la Corée, souvent sous une forme plus complète, plus authentiquement populaire que celle qui dans l'Odyssée, a pour personnage principaux Ulysse et le cyclope Polyphème; emprunté à une tradition bien plus ancienne(...) 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 (...) 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. (Cité par Postic, 1997 : 14).

La violence est omniprésente aux contes : haine, jalousie, souffrances physiques et morales décrites sans détour, menaces, dévorations, combats, meurtres, etc. C. Marin dit concernant ce sujet : « que les contes de fées soient truffés d'une bonne dose de violence n'a rien d'étonnant en soi puisque, par définition, un conte de fée se structure toujours autour d'un méfait et de la réparation de ce méfait. » (1998 :263).

Par ailleurs, le conte nous plonge dans un univers chimérique fabuleux, un univers organisé par des lois qui ne sont plus celles de notre univers, mais qui ne surprennent pas le héros. Pour cela R. Caillois note que « le conte de fées se déroule dans un monde où l'enchantement

va de soi et où la magie est la règle. Le surnaturel n'y est pas épouvantable, il n'y est même pas étonnant, puisqu'il constitue la substance de cet univers, sa loi, son climat. » (1987 :18).

Il y a certes des éléments qui représentent le monde humain réel, mais il y a encore des éléments qui représentent le surnaturel et l'imaginaire comme les dragons, les monstres, les génies, les objets magiques et les animaux fabuleux. R. Caillois souligne :

L'univers du merveilleux est naturellement peuplé de dragons, de licornes et des fées ; les miracles et les métamorphoses y sont continus ; la baguette magique, d'un usage courant ; les talismans, les génies, les elfes et les animaux reconnaissants y abondent les marraines, sur-le-champ, exaucent les vœux des orphelines méritantes. Ce monde enchanté est harmonieux, sans contradiction. (1987 :18)

C'est un genre optimiste : le conte finit souvent bien et présente une vision rassurante du monde, c'est un monde privilégié de la justice où le héros va vaincre le méchant, le méchant est puni, le héros devient roi, l'orpheline se marie avec le prince, etc. son aspect moral, voire didactique permet aux lecteurs ou même aux auditeurs d'être optimistes et rassurés, parce qu'à la fin la bonté va vaincre. Il arrive même que le conte se termine mal (par exemple le Petit Chaperon Rouge de Charles Perrault) mais cela est très rare.

La structure de ce genre de récit est en général très simple, le texte est très lisible, la langue est pure, claire, rythmique et contient plusieurs verbes et mots expressifs de telle sorte que ces histoires soient facilement accessibles et déchiffrables à tous les auditeurs-lecteurs. Les répétitions dans le conte sont obligatoires et très fréquentes, les actions ont priorité sur la description ce qui donne un rythme condensé et insistant et un déroulement des événements précipité.

Il est rare qu'un conte commence abruptement. Par une formule, l'auditeur-lecteur quitte sa vie ordinaire et laisse la réalité pour franchir des frontières du monde merveilleux. « « Il était une fois » ouvre la voie au conte, introduit instantanément un temps et un espace autres. » (Belmont, 1999 : 99). Il y a encore d'autres formules qui marquent le commencement d'un conte. Nous citons : *En des temps très anciens, Il y a bien longtemps de cela, En ce temps-là, Cette histoire a eu lieu en des temps très anciens, Autrefois*, etc. Ces formules donnent l'impression qu'il s'agit d'un récit ancien en se déplaçant sur un monde fictif et en se situant dans un univers lui-même hors du temps et de lieu. C. Carlier précise : « les premiers mots

du conte renvient au temps des origines, au monde perdu auquel nous n'avons pas accès. » (1998 :41).

De même, les contes se terminent généralement par une formule de clôture telle que *Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants, Et ils ont vécu en bonheur et tranquillité, Tota Tota le conte est fini, Le coq a chanté et mon conte est terminé, etc.* Cette formule est souvent un moyen de nous faire quitter le monde des chimères et de nous ramener d'un coup de baguette magique à la réalité. Selon N. Belmont (1999 : 86) :

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

Alors que la majorité des récits se situent dans un passé daté, le conte est toujours d'« autrefois », il s'inscrit avec une universelle constante dans un passé indéterminé et dont il n'existe aucun repère. N. Belmont précise que « Le temps du conte n'est pas le nôtre, il n'est pas non plus le temps mythique des origines, il n'est pas situable dans un passé historique plus ou moins lointain (1999 : 99) et c'est ce que confirme G. Jean quand il dit :

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 passé du « monde raconté ». (1990 : 143)

Les lieux généralement fréquentés par le héros sont assez limités et imprécis. Selon N. Belmont :

Le temps et l'espace du conte constituent bien, comme ceux du rêve, *une autre scène*, dont beaucoup d'éléments semblent cependant familiers : la maison, le château, le jardin, la forêt, l'étang, y compris, curieusement, les paysages de l'autre monde distingués non pas par leur altérité ou leur apparence fantastique, mais par la longueur du trajet nécessaire pour l'atteindre. (1999 : 99).

En général, les actions se situent soit dans des paysages typiques tels que la Saverne, la montagne, la forêt, le château, la chaumière, etc. Soit dans un lieu de fantaisie comme la ferme de Delphine et Marinette des contes du Chat Perché. De tous ces lieux, la forêt est

celui dont la présence est récurrente et indispensable dans de nombreux conte. C'est un « lieu d'initiation par excellence, où l'homme se découvre à lui-même, par une confrontation avec le surnaturel, le mal et la mort » (Jean, 1990 : 371). F. Gervais et G. Lemoyne soulignent aussi que le conte est « un court récit, situé dans un temps et dans un lieu très éloigné et généralement non défini, dont les personnages au nombre limité, sont très typés. » (Cité par Duguay, 2004 : 43).

Les personnages dans le conte, au nombre très souvent réduit n'ont pas beaucoup de profondeur psychologique. Ils sont archétypaux : ce sont des types ayant des fonctions qui participent dans la complétion des actions de l'histoire. Selon V. Propp, « L'action du personnage envisagé du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue. » (Cité par Montalbetti, 2003 : 53).

Il y a une ressemblance entre les personnages du conte et les individus de la société, ils appartiennent à un monde artificiel et créé, où ils sont définis par leur place ou leur statut social (le roi, le prince, le chevalier, etc.), ou par leurs caractères physiques (Le Petit Chaperon Rouge, Peau d'âne, La Barbe Bleue, etc.). De plus, ils sont stéréotypés et unidimensionnels : ils ne présentent qu'une facette, ils ne sont pas bons et méchants à la fois comme nous le sommes tous dans la réalité. La beauté, la jeunesse, la bonté et le courage des gentils s'opposent à leurs contraires chez les méchants.

Les contes sont aussi peuplés des personnages surnaturels : les bienfaiteurs tels les fées qui sont dotées d'un pouvoir magique et qui peuvent modérer le destin du héros et accomplir les vœux qu'elles formulent et les malfaisants, surtout les sorcières qui sont en général laides, méchantes et jalouses. Elles jettent un mauvais sort pour tourmenter les personnes.

A côté de cela, nous rencontrons beaucoup d'autres personnages comme les végétaux et les animaux dotés de la pensée et de la voix (*Le Chat Botté, Les Sept Corbeaux, Les Six Cygnes*, etc.). Par leur présence, ces personnages, contribuent à renforcer la part du merveilleux et donnent aux contes ses principales caractéristiques.

4- Du conte oral au conte écrit

Le conte était pendant des siècles comme enfoui dans la tradition orale et restait presque invisible au regard de la culture écrite et il n'a pas pris son envol sur la scène littéraire qu'à la fin du 18^{ème} siècle au moment où Charles Perrault rédigea et publia, le premier en France, des contes recueillis principalement auprès des paysans, il s'était inspiré du fond populaire français et du grand nombre de contes répandus et racontés en France tout en reprenant plusieurs contes oraux et ruraux et en adaptant d'autres comme Peau d'âne, Cendrillon, La Belle au bois dormant, Barbe bleue, etc. Ces récits font partie du recueil *Histoires ou contes du temps passé* plus connu sous le titre *Contes de ma mère l'Oye* (1679) qui le célèbre. Ils étaient d'abord destinés aux adultes et aux enfants des classes cultivées seulement puisque chaque conte se caractérise par une visée moralisatrice et que leur auteur les a travaillés selon la mentalité, aux tendances de son temps et aux goûts de la Cour en adaptant une stylisation littéraire, qui reste néanmoins proche de la simplicité et d'une vivacité de bon ton. Pour M. Soriano :

Le succès des contes de Perrault est dû à " une collaboration féconde et savante de l'art écrit et de l'art oral. Par un concours de circonstances historiques et personnelles, Perrault, que rien ne semble préparer à ce rôle, a mis au service de l'art populaire, de sa fraîcheur, de sa profondeur, les ressources de l'art savant. (1997 : 491)

Le conte littéraire s'est diversifié après Perrault, entre fidélité, création et même traduction. Entre 1696 et 1699, Madame d'Aulnoy a publié *Le cabinet des fées*, huit tomes de contes écrits dans un style précieux et complexe et qui étaient très appréciés dans les salons de l'époque.

De 1704 à 1712 ont paru les dix volumes des contes des *Mille et Une nuits* traduits par Antoine Galland.

Plus connu est le nom de Jeanne- Marie Leprince de Beaumont, femme de lettres qui a produit une version littéraire de *La Belle et la Bête* et qui a laissé à sa mort un ensemble de soixante-dix volumes : récits historiques et géographiques, contes pour enfants et pour adultes et romans.

A partir des années 1730, la référence à la tradition orale a fortement diminué au point où elle devenait une exception et les écrivains se sont de plus en plus détachés du folklore et rattachés à leur imagination. R. Robert explique : « [...] tout de suite après la forte poussée des années

1697 et 1698, l'inspiration libre va prendre le pas sur le recours aux sources populaires qui finira par disparaître complètement vers le milieu siècle. » (1982 :94).

Plus tard, au 19^{ème} siècle, les lumières ont été mises à nouveau sur la tradition orale et le folklore en général. L'intérêt pour le patrimoine oral s'est développé en Europe, les chercheurs et intellectuels de l'époque ont sans doute compris son enjeu immense dans la conscience nationale aussi bien culturelle que linguistique et politique et ils se sont engagés dans les collectes pour le sauver de l'oubli et avec le plus de fidélité.

Dans ce contexte, les premiers auteurs à avoir recherché des contes et les collecter pour les publier sans adaptation vraiment littéraire étaient les deux frères allemands Jacob et Wilhem Grimm.

Les frères Grimm se sont mis à collecter des contes oraux. En effet, leur but n'était pas seulement de divertir les enfants et les adultes comme les conteurs de 17^{ème} siècle et 18^{ème} siècle mais avant tout de chercher à découvrir l'identité nationale et à garder vivre la culture populaire méprisée et perdue par l'élite.

Pour la Noël 1812, ils ont publié le premier volume de leur propre recueil de contes *Kinder- und Hansmärchen (Contes de l'enfance et du foyer)* observant beaucoup plus la fidélité à la source orale que le travail élaboré littéraire. Un grand succès s'est opéré à l'édition définitive en 1837 et qui regroupe 200 titres, car elle a coïncidé avec l'émergence de la classe bourgeoise dans laquelle la femme se préoccupait davantage de ses enfants.

Parmi les contes publiés par les frères Grimm, il y a *La Belle au Bois Dormant*, *Cendrillon*, *Le Petit Chaperon Rouge*, *Blanche-Neige*, *Le Pêcheur et sa femme*, *Les Sept Corbeaux*, *Le Petit Poucet*, etc. Cette tâche de collecte et de sauvegarde du patrimoine populaire a eu un grand écho. Le projet des frères Grimm a été limité dans toute l'Europe et dans tous les pays et beaucoup de chercheurs et folkloristes se sont intéressés avec beaucoup d'attention à la tradition orale car en absence de l'écrit, seul l'oral peut donner une véritable connaissance de la culture populaire et d'une identité nationale.

La collecte systématique des contes est postérieure, dans tous les pays d'Europe, à la publication *des Kinder-undHansmärcher* des frères Grimm (1812-1815), dont l'impact était considérable. Elle fut tantôt l'œuvre d'institutions nationales, comme la société de littérature finnoise, créée en 1831, tantôt celle d'individualités marquantes qui ont mené et coordonné des enquêtes sur le terrain. (L. Ténèze, 2016 : 154)

En 1815, Jacob Grimm a écrit une lettre édifiante en ce sens et qu'il fit parvenir aux membres de la *WollzeirGesellschaft*, l'équivalent de l'association des écrivains et auteurs d'aujourd'hui.

En voici la traduction d'un extrait :

Cher Monsieur ;

Nous avons fondé une société qui devrait s'étendre à toute l'Allemagne. Son but est de promouvoir la collecte et la sauvegarde de tout ce que l'on peut recueillir en matière de chants et de légendes parmi le même peuple allemand. Notre patrie est encore richement dotée de ces biens que nos ancêtres, auxquels on doit, le respect, nous ont transmis. Ces richesses méconnues continuent à vivre malgré le mépris dans lequel certains les tiennent et malgré les moqueries dont on les accable. Ceux-là même qui les transmettent n'ont pas conscience de leur beauté propre alors qu'elles portent en elles une valeur fondamentale et durable. Si on ne recherche pas méthodiquement ces matériaux, on ne sera pas capable de savoir les véritables sources de notre poésie, de notre histoire, de notre langue. (Cité par Pelen, 1992 : 112)

Enfin, nous ne pouvons parler du conte littéraire sans mentionner Hans Christian Andersen (1805-1875) le premier auteur de contes modernes destinés à l'enfance et que P. Hazar considère comme le prince des écrivains de l'enfance. (Cité par Gillig, 1997 :29).

En 1835, Andersen a publié un recueil de conte largement inspiré de la tradition orale sous le titre *Contes pour enfants* et a connu un succès immédiat. A partir de 1843, ses productions ont clairement exprimé ses propres sentiments et un bon nombre de ses contes inventés par lui-même ont été orientés par la tendresse envers les misérables. On y retrouve des traces de son enfance difficile et *Le Vilain Petit Canard* semble être le conte qui montre bien le chemin de l'auteur car il transporte la solitude, la tristesse et le rejet. D'autres contes encore sont devenus des classiques de la littérature de la jeunesse tels : *La Petite Fille aux Allumettes*, *La Petite Sirène*, *La Reine des Neiges*, *La Princesse au Petit Pois*, etc.

Marc Soriano considère l'auteur de la Reine des Neiges comme le créateur du style pour enfants, parce qu'il a d'abord rêvé son enfance et l'a transfiguré pour l'offrir aux autres sous la forme littéraire, en utilisant les mêmes techniques que Perrault, mais en y ajoutant plus

d'émotions et en y exprimant la densité de la vie par un mélange complexe de rêve et de réalité, de fantastique et de sensibilité humaine. (Gillig, 1997 :29)

5- Collecte et classement des contes populaires

Malgré son caractère labile et ses variantes locales, le conte obéit cependant à des éléments stables, propres au genre, et que les conteurs connaissent bien. C'est à partir de ces critères stables que le concept de conte- type a été défini, en servant de base à la classification de contes.

Une classification internationale a été mise au point au début du siècle par le finlandais Antti Aarne et poursuivie en association avec l'américain Stith Thompson. Elle est écrite en anglais sous le titre : *The Types of the Folk Tale* et répertoriée dans sa dernière édition datée de 1973, environ 2340 contes- types.

Ce système de classification servira de base à l'élaboration de plusieurs catalogues nationaux de contes, notamment le catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer, *Le Conte populaire français*, ouvrage en quatre tomes commencé par Paul Delarue et poursuivi par Marie-Louise Tenèze, publié entre 1957 et 2000.

Le travail de catalogage a consisté à distinguer des *catégories* de contes (contes d'animaux, contes merveilleux, contes facétieux, contes de randonnées, contes religieux et contes étiologiques). A l'intérieur de chaque catégorie, on a ensuite classé les contes selon une *typologie*. Chaque *conte- type* renvoie à une organisation spécifique et stable des épisodes et de motifs narratifs représentés dans un nombre plus ou moins importants de récits, relevant tous d'une structure identique, appelés versions, recueillis à travers le monde. Le conte- type varie généralement selon les aires culturelles et dans le temps. A. Angelopoulos, M. Bacou, N. Belmont et J. Bru (2005 :30) définissent le concept de conte- type de la manière suivante :

Le conte- type est une reconstruction de la structure narrative d'un récit à partir de ses éléments les plus récurrents, y compris les réalisations régionales - les écotypes - classés comme « sous-types » ou marqués d'une * dans la classification d'Aarne et Thompson. C'est dire que conte- type et variation, loin de s'exclure, sont corollaires l'un de l'autre.

La classification attribue ainsi à chaque conte – type un titre et un numéro (par exemple *Cendrillon* porte le numéro 510 A, tandis que *Peau d'Ane* est classée sous le 510 B (ce qui révèle la parenté entre ces deux contes). *Le Petit Poucet* de Perrault se divise en deux contes que l'on trouve dans la classification internationale sous le titre de *Pouçot* (700) et *Les enfants abandonnés dans la forêt* (327)) et elle est répartie en quatre grandes catégories.

Les contes d'animaux (T1 à T299) : les héros de cette catégorie de contes sont des animaux domestiques et des bêtes sauvages. Ils se comportent comme les humains : ils parlent, rient, jouent, éprouvent des sentiments et des émotions, tout en conservant certains traits propres à leur animalité. De ces animaux, le plus fort est généralement trompé et bafoué par son adversaire le plus rusé. Ces contes sont constitués de récits épisodiques enchaînés, car le naïf ou le malveillant ne tire aucune leçon de ses mésaventures. Ex : *Le Loup et le Renard*, *Le Roi Grenouille*, *Le Loup et les Sept Chevreau*, *Les Trois Petits Cochons*, etc.

Les contes proprement dit (T300 à T1199) : se subdivisent eux-mêmes en quatre autres catégories.

- Les contes merveilleux (T300 à T749) : souvent appelés contes de fées. Ils se déroulent dans un monde surnaturel que le merveilleux est le moteur des événements, un monde régi par des lois différentes de notre monde réel : des métamorphoses, des miracles, des sorts, des enchantements. Ils mettent généralement en scène des personnages dotés de pouvoirs magiques (fées, ogres, lutins, sorcières, enchanteurs, etc.) ainsi que des objets étranges (baguette, balai, bâton, bottes de sept lieues, boule de cristal, etc.). Ex : *Le Petit Poucet*, *La Belle et la Bête*, *Cendrillon*, *Hansel et Gretel*, *Peau d'âne*, etc.
- Les contes réalistes (T850 à T 999) : de structure quelque peu semblable aux contes merveilleux, mais sans intervention obligatoire du surnaturel. Les histoires sont presque toujours tirées du monde réel le plus banal et les personnages (malgré quelques exceptions) nous ressemblent et n'ont donc rien d'exceptionnel au d'anormal. Ex : *Les Habits Neufs de l'Empereur*, *L'Evêque de Borglum et son cousin*, *Fidélité et innocence*, etc.

- Les contes religieux (T750 à T849) : à distinguer des légendes, ces contes sont toujours dans l'univers surnaturel, mais ils reposent sur une base religieuse historique. Le passage essentiel dont ils traitent est celui de la frontière de l'autre monde. Ex : *L'Homme dans le Ciel, L'Homme promis au Diable, Dieu récompense et punit, etc.*
- Les contes de l'Ogre stupide ou du Diable dupé (T1000 à T1199) : ils racontent les aventures d'un garçon ou d'un homme rusé qui, par sa finesse et sa persistance, vient à faire échouer la méchanceté de l'autre : un diable sans aucun rappel religieux, un ogre stupide ou bien un fermier autoritaire qui l'emploie ou tente de lui nuire. Ils sont comme les contes d'animaux constitués de récits épisodiques pouvant s'enchaîner à loisir dans un ordre variable, puisque le naïf ou le malveillant ne tire aucune leçon de ses mésaventures. Ex : *Un Contrat de Travail, Un Pari entre l'Homme et le Diable, Tentatives de tuer le Héros, Un Homme vend son âme au Diable, etc.*

Les contes facétieux (T1200 à T 1999) : type de contes qui regroupent toutes sortes de récits différents, souvent anecdotiques. Le but de ces histoires est de faire rire, elles sont généralement à destination des adultes : anecdotes sur les femmes, histoires sur les époux, le mariage comme punition, histoires à propos d'un garçon ou d'un homme, etc. Parfois elles sont vulgaires. Ex : *L'Idiot et sa Femme, Le Couple Fou, Le Prêtre est trompé, Le Garçon Habile, etc.*

Les contes énumératifs (T2000 à T 2399) : que l'on désigne parfois sous le terme de « randonnées » ou de « contes en chaîne », dans lesquels une formule est répétée sans cesse. Ces contes se distinguent par la fixité de leur forme, ils n'ont pas de fin, ils sont basés sur des ruses langagières sans avoir une intrigue. Ex : *La Bonne Femme Vorace, L'Araignée qui avait des Dettes, Le Chat Ventru, La Chèvre qui ne veut pas sortir du champ, etc.*

Cependant cette classification à laquelle bien des chercheurs, des folkloristes et des linguistes sont référés, ne rend qu'insuffisamment compte de l'extraordinaire richesse des histoires auxquelles nous avons aujourd'hui accès.

D'autres ajoutent à ces quatre catégories de contes :

Les contes étiologiques ou contes « du pourquoi » : ils apportent de manière fantaisiste ou enfantine le pourquoi et le comment des choses et de l'invention du monde, comme par

exemple *Comment la Mer devint salée ? Comment le Sapin devint un arbre de Noël ? Pourquoi le Lapin a de grandes oreilles ? Pourquoi les Etoiles brillent dans le ciel ? L'invention de la nuit*, etc. Leur fonction est celle de la transmission culturelle car chaque vision étant typique de l'environnement qui lui est propre.

Les contes de sagesse : ils sont basés sur la réflexion, la philosophie et l'humanité. Leur objectif est de donner une leçon de vie, souvent à portée universelle. Ces récits véhiculent généralement un message plus au moins implicite, ils sont difficiles d'accès et de ce fait ils sont réservés surtout aux adolescents. Ex : *Un Amour bon comme le Sel, L'Alphabet de la Sagesse, L'Aïeul et son Petit-fils, La Corbeille de Fruits*, etc.

Les contes de mensonge : sont des histoires racontées le plus souvent à l'oral où il devient très vite évident que tout est construit sur des contresens. Cette pratique demande une surenchère de faits impossibles et inimaginables, une forte capacité d'improvisation, une rapidité d'élocution et une aisance et élégance verbale.

Les contes philosophiques : sont des récits fictifs et plaisants qui mêlent la dimension merveilleuse du conte et la réflexion. Ils ont pour but de peindre une critique de la société et de la situation actuelle : pouvoir politique, conjonctures économiques, intolérance religieuse, injustices commises, etc. Ex : *Candide, Micromégas et Zadig de Voltaire, Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry, La Citadelle des Neiges de Matthieu Ricard*, etc.

Les contes fantastiques : ils racontent des faits inexplicables qui se passent dans un univers habituel et réel. Le fantastique est très souvent lié à une atmosphère d'angoisse et d'inquiétude : le héros et le lecteur ont presque systématiquement une réaction de refus et de peur face aux événements surnaturels qui surviennent. Ex : *Le Secret du Petit Igor de Marlène Joubert, Le Horla de Maupassant, L'Homme au Sable d'Hoffman*, etc.

6- Différence avec d'autres genres proches

Le conte populaire relève de la tradition populaire dans laquelle il côtoie d'autres manifestations folkloriques, qu'il est parfois difficile de distinguer. Dans sa forme littéraire, le conte a hérité de cette ambiguïté et tend à se confondre avec d'autres genres narratifs brefs comme le mythe, la légende et la fable.

- **Le mythe**

Le mythe est un récit anonyme, le plus souvent orale, à portée religieuse, qui a pour vocation de nous faire partager les origines de l'univers et le sens de la vie. Le petit Robert (2014) le définit ainsi : « Récit fabuleux, transmis par la tradition, qui met en scène des êtres incarnant sous une forme symbolique des forces de la nature, des aspects de la condition humaine. »

Le mythe se présente comme une explication des agissements d'une divinité, il révèle une présence des héros exceptionnels, surhumains, nés de non humains. J-M. Gillig souligne : « le mythe est un récit imaginaire d'exploits réalisés par des personnages considérés comme ayant des pouvoirs quasi divins, en tout cas hors du commun des mortels. » (1997 : 12).

Pour certains auteurs, mythe et conte ne se distinguent pas, c'est le cas par exemple de Propp qui, dans sa *Morphologie du conte*, préfère parler de *conte mythique* plutôt que de *conte merveilleux*. Il affirme : « le conte merveilleux, dans sa base morphologique, est un mythe. » (1970 : 110) ou encore des frères Grimm pour lesquels il existe une *identité originelle*, ils *présentent* : « les contes populaires sont les derniers échos de mythes antiques » (Cité par Delaporte, 2012 : 86).

Mais il existe en fait des différences importantes :

Le mythe s'oppose d'abord au conte par le rapport étroit qui l'unit au sacré. Il fait l'objet d'une croyance religieuse en fondant un lien de lutte ou d'entraide entre les dieux et les hommes. Nourri de croyances populaires, le conte sollicite un merveilleux plus familier, parfois uniquement régional, qui ne saurait faire l'objet d'un culte.

Les aventures des personnages des contes merveilleux, si elles sont mystérieuses miraculeuses, sont aussi toujours présentées de façon banale, des faits étranges sont racontés comme des événements ordinaires. C'est tout à fait le contraire dans le mythe qui raconte une histoire unique, arrivant à quelqu'un d'exceptionnel. Selon B. Bettelheim :

On peut dire que le sentiment dominant transmis par le mythe est le suivant : cette histoire est absolument unique ; jamais elle n'aurait pu arriver à quelqu'un d'autre ni ailleurs ; ces événements sont prodigieux, terrifiants et ne pourraient absolument pas s'appliquer à de simples mortels comme vous et moi. S'il en est ainsi, ce n'est pas en raison du caractère miraculeux des événements, mais parce qu'ils sont relatés en tant que tels. Par opposition, bien que les événements qui surviennent dans les contes de fées soient généralement

inhabituels et plus qu'improbables, ils sont toujours présentés comme quelque chose de tout à fait ordinaire, quelque chose qui peut arriver à n'importe qui. (1992 : 60)

En plus, Les personnages dans les mythes sont soit des dieux soit des héros civilisateurs uniques. Le héros mythique est un individu qui représente à lui seul l'humanité, la communauté toute entière, il est nommé, identifié par un nom propre (*Apollon, Adonis, Hercule, Romulus...*), par contre le héros du conte a souvent un surnom ou un prénom inventé tel : *le petit chaperon rouge, Cendrillon, Barbe bleu, le Petit Poucet* etc. Il est humain, un simple mortel qui représente l'individu et non pas la communauté mais reflète aussi les craintes et les désirs de l'humanité. On n'est pas dans le sacré, il n'y a pas de dieux.

La fin dans les mythes, est presque toujours tragique alors qu'elle est souvent heureuse dans les contes merveilleux sauf dans le cas du *Petit Chaperon rouge* que B.Bettelheim considère comme un conte de mise en garde.

- **La légende**

La légende est un récit fictif, le plus souvent d'origine orale dont les événements se sont réellement produits et dont les acteurs sont connus. Elle est ancrée dans la réalité historique et enracinée dans la vie locale pour expliquer ou pour justifier certains phénomènes mal compris. La légende selon J-M. Gillig (1997 : 12) est « un récit d'exploits réalisés par des personnages ayant vraisemblablement existé, mais qui étaient censés disposer de pouvoirs surnaturels, amplifiés par l'imaginaire de ceux qui ont transmis la légende. »

La légende partage donc avec le conte le fait d'être avant tout un récit à caractère merveilleux. Cependant, une différenciation s'est faite au cours du temps :

Alors que les légendes sont localisées, rattachées à un fait historique et situées dans un passé daté, les contes ne se réfèrent à aucune réalité précise et ils se situent dans l'intemporel, en appartenant à un passé indéterminé et, en général, lointain. Et c'est pour cela qu'ils se répandent plus facilement.

En plus, La légende est un genre qui permet plus de liberté dans sa présentation que le conte qui lui doit suivre une certaine structure et certaines règles.

A la différence du conte qui est un récit basé sur l'imagination du narrateur, la légende raconte souvent la vie des Saints et des martyrs, pour leur rendre hommage. Elle est relativement plus proche du réel en se basant sur des faits improbables mais qui pourraient s'être produits.

Enfin, la légende a pour but de tirer une leçon des événements et peut avoir aussi une fonction politique quand elle explique des phénomènes spécifiques à une communauté ou la vie des saints et des grandes figures de l'histoire. Le conte populaire lui est en général un récit transmis oralement et dont la création est anonyme.

- **La fable**

La fable est un récit imaginaire dont le but est d'illustrer une leçon de morale. C'est un texte bref – écrit en vers ou en prose – conté de façon narrative et dont les principaux personnages sont le plus souvent des animaux symboliques ou des éléments de la nature auxquels l'être humain s'identifie pour interpréter la leçon de morale racontée. J-M. Gillig écrit : « la fable un récit également imaginaire mettant en scène des animaux qui parlent et qui servent d'illustration à des préceptes moraux. » (1997 :12).

La fable a été très longtemps confondue avec le conte. Il s'agit de deux types de fiction inséparables qui, comme le dit M. Soriano, sont « deux formes d'art spécifiques qui viennent d'un lointain passé et qui ont un mode d'existence essentiellement oral. » (1997 : 284-285)

L'espace qui est entre la fable et le conte est très restreint ; il démontre que des liens tissés depuis un temps inconnu, restent toujours et unissent ces deux mondes. Les deux visent à instruire et à distraire. Ils sont destinés aux auditoires en s'appuyant sur la narration ; la première en vers et la deuxième en prose.

Cependant la fable - outre le fait de faire intervenir le plus souvent des animaux ce qui se fait d'ailleurs également dans certains contes - garde sa particularité qui la différencie du conte. Elle a une visée satirique, critique dans un style amusant et met en scène des animaux dans un but bien précis qui n'est pas innocent : c'est un moyen de contourner la censure des puissants, les injustices de la société (*Le Roman de Renart* est une violente satire des injustices de la société féodale) et les allusions politiques sont nombreuses (*Les Fables de La Fontaine : La Cigale et la Fourmi, La Grenouille et le Bœuf, Le Corbeau et le Renard, Le Loup et l'Agneau*, etc.).

La fable se distingue aussi du conte par le rapport explicite qu'elle établit avec la signification qu'elle contient : si la fable (qui est souvent un apologue) énonce clairement ses moralités, le conte délivre un message caché qu'il s'agit de déchiffrer.

7- Analyse structurale des contes populaires

Depuis l'aube de 20^{ème} siècle, des folkloristes et ethnologues ont mis véritablement le conte au centre d'une perspective théorique beaucoup plus approfondie que celle à laquelle le destinaient les études préalables. Ils essayaient mieux comprendre les forces présentes dans ces récits uniques, universels et immortels.

Parmi les plus connus de ces spécialistes, nous citons le folkloriste russe Vladimir Propp (1895-1970) considéré comme le pionnier de l'analyse structurale du récit. Il s'est attaché à découvrir les lois des structures qui régissent l'ensemble du récit et le résultat de ses études, Propp (1928) l'a donné le nom de *morphologie*, « c'est-à-dire une description de contes selon leurs parties constitutives et des rapports de ces parties entre elles et avec l'ensemble. » (Propp, 1973 : 28).

Le morphologiste russe est parti d'un corpus - une centaine de contes merveilleux russes de recueil d'Afanassiev (1826-1871) – et par l'étude des éléments constitutifs de chaque conte de ce corpus, il a fait remarquer que ces récits « possèdent une structure absolument particulière, que l'on sent aussitôt et que définit cette catégorie (de contes), même si nous n'en avons pas conscience. » (Propp, 1973 : 13). Y. Reuter, de son côté, confirme cette idée en estimant que « tous ces contes au-delà de leurs différences de surface, se réduiraient à un ensemble fini et organisé dans un ordre identique d'actions. » (2001 :21).

Il y a un jeu de « variables » et de « constantes », ce sont les noms et les attributs des personnages qui varient mais ils accomplissent les mêmes actions que Propp les a dénommées fonctions : « par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (Propp, 1973 :31).

En ce sens, il a établi une liste de trente et une fonctions successives dans un ordre identique. Les plus importantes, celles que nous retrouvons dans le plus grand nombre de contes, sont l'absence ou l'éloignement des parents (dans Le Petit Poucet, Le Petit Chaperon Rouge,

etc.) qui favorise la rencontre d'un agresseur ; le méfait ou le manque (d'enfant, d'époux, de fortune, etc.) ; la tâche difficile (trier un énorme panier de riz, voler trois poils de barbe du diable, etc.) ou le combat contre un adversaire redoutable ; la réparation du manque ou du méfait , et la récompense finale (mariage, pouvoir, richesse, etc.)

Ces fonctions peuvent ne pas être toutes présentes dans un conte, mais s'enchaînent dans un ordre identique, qui ne doit pas être perturbé par le conteur, libre par contre dans le choix des fonctions ou dans leur omission. Elles se regroupent par couples (interdiction-transgression, interrogation-information, combat-victoire etc.), par ensembles (mise à l'épreuve du héros, sa réaction, sa récompense) ou sont isolées (mariage par exemple). Ces fonctions sont organisées en 3 séquences, à partir d'un manque ou d'un méfait initial, jusqu'à sa réparation finale.

A/ Séquence préparatoire

1. Absence / éloignement (un des membres d'une famille est absent du foyer, mort)
2. Interdiction
3. Transgression
4. Interrogation (l'agresseur interroge le héros ou vice-versa)
5. Information (sur l'agresseur, sur le héros, ...)
6. Tromperie
7. Complicité involontaire (le héros "tombe dans le panneau, est abusé par crédulité ou par un artifice magique)

B/ Première séquence

8. Le méchant cause un dommage à un membre de la famille (Méfait sur un être cher, vol d'un objet magique, ...)
9. On apprend l'infortune survenue. Le héros est prié ou commandé de la réparer (Appel ou envoi au secours)
10. Le héros accepte ou décide de redresser le tort causé (Entreprise réparatrice)
11. Départ du héros
12. Le héros est soumis à une épreuve préparatoire de la réception d'un auxiliaire magique (Première fonction du donateur).
13. Le héros réagit aux actions du futur donateur (Réaction du héros)
14. Transmission (un auxiliaire magique est mis à la disposition du héros)
15. Déplacement, transfert du héros : le héros arrive aux abords de l'objet de sa recherche (Transfert d'un royaume à un autre)
16. Combat entre le héros et l'antagoniste
17. Le héros est marqué par son combat (cicatrice, blessure, ...)
18. Victoire sur l'antagoniste

<p>C/ Deuxième séquence</p> <p>19. Réparation du méfait</p> <p>20. Retour du héros</p> <p>21. Poursuite (persécution) du héros</p> <p>22. Secours (le héros est sauvé)</p> <p>23. Arrivée incognito du héros</p> <p>24. Imposture (le faux héros prétend être l'auteur de l'exploit)</p> <p>25. Tâche difficile (imposée au héros)</p> <p>26. Accomplissement de la tâche</p> <p>27. Reconnaissance du héros</p> <p>28. Le faux héros ou l'antagoniste est démasqué</p> <p>29. Transfiguration du héros</p> <p>30. Châtiment de l'antagoniste</p> <p>31. Le héros se marie et/ou monte sur le trône</p>
--

Figure 1 : les trente-et-une fonctions du conte merveilleux selon le système de V. Propp (1970 : 35à 80)

La fonction ne tient pas compte des motivations psychologiques, conscientes ou inconscientes, de celui qui agit, ni même de sa nature : ce peut être un être humain ou un animal mais aussi bien un arbre, un poêle ou une rivière. On peut alors regrouper logiquement plusieurs fonctions dans une même sphère d'action (le roi envoie le héros en mission et le récompense quand il revient après la victoire ; mais, si le roi meurt pendant le combat, c'est son successeur qui récompense le héros : on ne quitte pas pour autant la sphère d'action du roi). Selon Propp, le conte merveilleux fait intervenir sept personnages ayant chacun sa sphère d'action.

Personnages	Fonctions
1- Sphère d'action de l'agresseur	<ul style="list-style-type: none"> • Méfait • Combat • Poursuite
2- Sphère d'action du donateur (ou pourvoyeur)	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation de la transmission de l'objet magique • Don de l'objet magique

<p>3- Sphère d'action de l'auxiliaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transport dans l'espace • Réparation du méfait ou de manque • Secours • Accomplissement • Transfiguration
<p>4- Sphère d'action de la princesse (personnage objet de la quête) et de son père</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mariage • Tâche difficile • Découverte du faux-héros • Reconnaissance du héros • Châtiment • Mariage
<p>5- Sphère d'action du mandateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Envoi du héros
<p>6- Sphère d'action du héros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Départ en vue de la quête • Réaction du héros • Mariage
<p>7- Sphère d'action du faux- héros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Départ en vue de la quête • Réaction du faux héros • Prétention mensongère

Tableau 1 : les sept sphères d'action du conte merveilleux selon le système de V. Propp. (Gillig, 1997 : 39)

Dans le sillage de Propp, Algirdas Julien Greimas (1966) a proposé un schéma actantiel. Il s'est préoccupé de faire une synthèse entre fonctions et personnages pour faire émerger la fonction d'*actants*. Comme le souligne J-M Gillig : « Ce terme n'est pas nouveau : il est utilisé en linguistique pour caractériser le sujet qui fait l'action indiquée par le verbe et répondant à la question : qui fait X ? X étant l'actant ou agent de l'action. » (1997 : 40)

Le modèle de Greimas a réduit le nombre de fonctions dégagées par Propp et décomposé l'action en trois paires d'actants fonctionnels/syntaxiques (sujet/objet, destinataire/destinataire, adjuvant/opposant.)

Cela peut être schématisé sous cette forme (Gillig, 1997 : 40) :

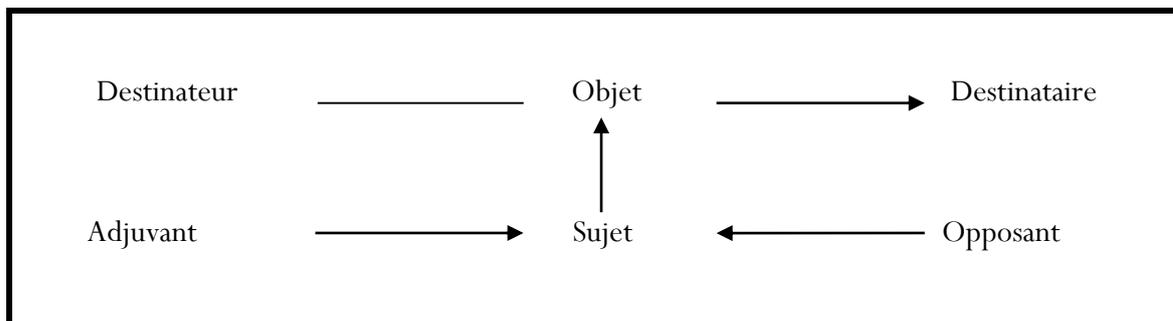


Figure 2 : le modèle de Greimas

- Le sujet : celui qui recherche (le héros chez V. Propp) ; il est le personnage principal et a une mission à remplir, un but à atteindre.
- L'objet : ce/celui qui est recherché par le héros, ce qu'il cherche à obtenir.
- Le destinataire : celui qui envoie en quête.
- Le destinataire : celui à qui est destiné l'objet.
- L'adjuvant : celui qui aide le héros à la réalisation de sa mission ; il est parfois appelé auxiliaire.
- L'opposant : celui qui s'oppose à la réalisation de mission du héros en posant des obstacles.

C'est également dans la continuité des études de Propp, Claude Bremond (1973) a déduit quant à lui une véritable logique du récit. Il a reproché à la morphologie de Propp son excès de linéarité et a proposé un modèle capable de mieux rendre compte des récits complexes (contes des mille et une nuit par exemple) en s'appuyant sur l'évolution psychologique et morale des personnages pour organiser l'univers de rôles par lequel on réalise le « codage du récit ». Il compare le conte à un jeu de mécano avec des pièces fixes à partir desquelles le conteur fabrique une nouvelle construction, et souligne l'importance de l'imagination du conteur.

Dans son étude, Bremond n'a pas parlé de fonctions mais de « propositions narratives » comme éléments de base à l'analyse de la structure d'un récit. Il a développé alors un modèle avec une alternative possible à chaque étape du conte et en regroupant les fonctions en séquences des *possibles narratifs* (Guérette et Blanchet, 2007 : 115) : dans un récit il ne peut y avoir un enchaînement fixe de fonctions narratives.

Pour Bremond, chaque séquence narrative se caractérise par une unité d'action selon le schéma ternaire suivant : problème à résoudre → passage à l'acte → succès ou échec.

- a- Une fonction qui ouvre la possibilité du processus sous forme de conduite à tenir ou d'événement à prévoir ;
- b- Une fonction qui réalise cette virtualité sous forme de conduite ou d'événement en acte ;
- c- Une fonction qui clôt le processus sous forme de résultat atteint. (Cité par Gillig, 1997 : 47)

La séquence narrative élémentaire se présente sous forme d'une structure dichotomique et se lit alors comme suit (Guérette et Blanchet, 2007 : 115) :

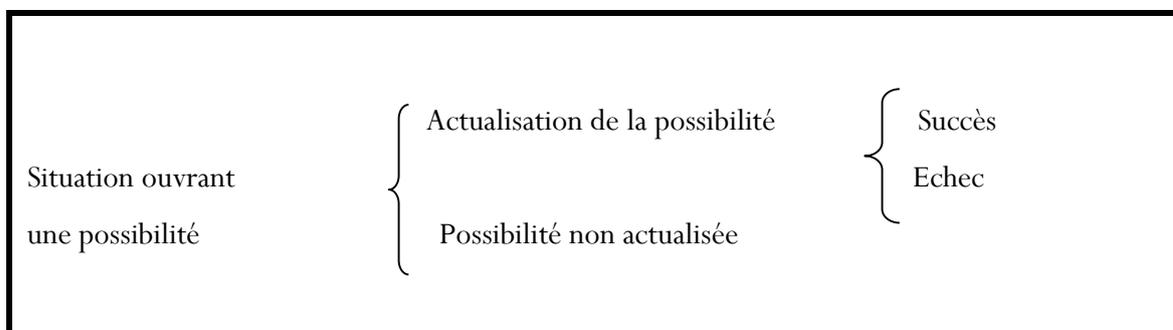


Figure 3 : le schéma ternaire de Bremond

Les travaux de Propp, de Greimas et de Bremond ont permis à Paul Larivaille (1974) de développer un modèle structuraliste qui a réduit le schéma des trente et une fonctions et a mis en lumière cinq séquences de nature identique s'enchaînant logiquement et chronologiquement pour devenir les cinq fonctions d'une séquence élémentaire du récit. Selon Larivaille, la progression du récit s'opérait suivant un axe logique conduisant d'un état dégradé initial à un état amélioré final (Cité par Gillig, 1997 : 49).

Parmi les schémas proposés par Larivaille le plus intéressant et aussi le plus applicable du point de vue didactique est celui d'une séquence quinaire portant sur la transformation dynamique des deux états du conte, celui du début et celui de la fin, comme ci-dessous (Guérette et Blanchet, 2007 : 115) :

I- Avant Etat initial Equilibre	II- Pendant Transformation (agie ou suie) Processus dynamique		III- Après Etat initial Equilibre
1-	2-Provocation (détonateur) Déclencheur	3-Action	4-Sanction (conséquence)

Figure 4 : le schéma de Larivaille

Denise Paulme (1976) a amené la théorisation du conte à un autre niveau. Elle a focalisé l'attention sur le continent africain et sur sa littérature orale. A l'aide des fonctions de V. Propp et les travaux d'A. Dundes, l'anthropologue est arrivée à proposer une typologie conceptuelle qui permet d'analyser les structures narratives des contes africains à partir d'un modèle classificatoire à vocation universelle.

Paulme a remis en cause le caractère arbitraire de l'enchaînement des séquences narratives entre-elles tel que prôné par Propp : « l'ordre dans lequel se suivent les séquences n'est pas immuable : ainsi la rencontre d'un médiateur n'est pas toujours indispensable ; si elle a lieu, elle se fait aussi bien avant qu'après l'énoncé d'une épreuve qui peut elle-même avoir disparu. » (1986 : 22) Pour elle, les séquences n'ont pas toujours l'ordre de causalité. Elle affirme également que dans l'étude des contes dans la tradition orale, on peut constater plusieurs versions d'un même conte et qu'il peut exister des choix, « des bifurcations », « des fonctions-pivot » (Paulme, 1986 : 21-22), et que l'ordre des séquences n'est pas nécessairement identique ; qu'une ou plusieurs peuvent se développer jusqu'à former une histoire à part à l'intérieur de la narration elle-même, et dans ce cas, on parlera en quelque sorte, des récits dans le récit.

D'après elle, un grand nombre de ces contes peuvent être considérés comme la progression d'un récit qui part d'une situation initiale de manque (causée par la pauvreté, la famine, la solitude ou une calamité quelconque) pour aboutir à la négation de ce manque, en passant par des améliorations successives. La démarche inverse se rencontre aussi, il s'agit des contes qui débutent par une situation stable, qu'un événement quelconque (le plus souvent une faute du héros) vient troubler ; ce qui crée la rupture d'équilibre qui se traduira par la punition, qui peut aller jusqu'à la mort, d'un ou de plusieurs personnages. (1986 : 24).

Elle a distingué ainsi deux grandes catégories de contes, *ascendants* et *descendants* à partir desquelles se forment cinq autres types.

Le type ascendant : le conte part d'une situation initiale de manque et aboutit à une liquidation de ce manque en passant par une amélioration. C'est le cas de tous les récits à un seul mouvement qui amènent la réussite du héros. Le mouvement est positif à sens unique. La situation du héros s'améliore après une série d'épreuves qu'il affronte seul ou avec des adjuvants, avec succès.

Le type descendant (opposé du précédent) : Le conte part d'une situation stable, suivie d'une détérioration pour finir par une situation de manque. C'est le cas de tous les récits d'un seul mouvement qui amènent l'échec du héros. Le mouvement est négatif à sens unique. La dégradation est due à la stupidité, à la glotonnerie du héros ou à sa désobéissance.

Le type cyclique : le conte part d'une situation de manque, atteint ensuite une amélioration qui aboutit à un manque comblé ; mais la situation se détériore à nouveau à cause de la cupidité ou de la désobéissance du héros et conduit à une situation initiale de manque ou à un manque comblé s'il est parti d'une situation normale.

Le type en spirale : il est très difficile à repérer à cause du grand nombre de ses séquences. Dans la première partie du récit, cette structure contient le type ascendant, le héros est souvent aidé pour sa bonté envers d'autres personnages ; mais la deuxième partie s'instaure quand un ennemi trahit le héros qui tombe à nouveau dans le manque. Aidé, il améliore à nouveau sa situation, et comble définitivement son manque par l'élimination du traître.

Le type en miroir : dans ce type de conte, deux personnages principaux partent pour une même quête et soumis aux mêmes épreuves. Le premier (le vrai héros) réussit grâce à sa

conduite exemplaire et sa situation s'améliore (parcours ascendant), l'autre (le faux héros) échoue pour s'être mal comporté et sa situation se dégrade (parcours descendant). Ces parcours sont symétriques mais pendant que l'un revient à la maison avec du trésor, l'autre revient avec le malheur.

Le **type en sablier** : ce type de conte met également deux personnages principaux en scène : le héros et le faux héros. Contrairement au type en miroir, les deux personnages partent de points opposés et leurs parcours s'entrecroisent au lieu de se succéder, d'où le nom de sablier. Le héros a un manque, pendant que le faux héros jouit d'une situation normale. A la fin de l'histoire, le faux héros se retrouve dans le manque, et le héros voit son manque comblé.

Le **type complexe** : comme l'indique le nom de ce type, le conteur pour faire passer son message, il combine plusieurs thèmes et parfois plusieurs types mettant en pratique *la logique des possibles narratifs*. D'habitude on trouve des contes ascendant-descendant, mais il en existe aussi de plus complexes comme par exemple ascendant-spirale.

En guise de conclusion, le conte est un produit qui reste toujours protégé par le temps. Véhiculé par la tradition orale, il est ancien que n'importe quel type d'invention littéraire ; mais il est aussi moderne que tout autre genre littéraire puisqu'on continue d'en raconter et d'en inventer aujourd'hui, comme on l'a fait depuis le début de l'histoire de l'humanité.

Ce type de récit n'a jamais été une littérature pour enfants seulement. Il était raconté par des adultes pour le plaisir et l'instruction des jeunes et des adultes. Il parlait de la vie de l'homme ; de ses épreuves et de ses malheurs, de ses peurs et de ses aspirations, de ses relations avec l'autre et avec le surnaturel, et cela sous une forme qui accordait à chacun d'écouter le conte avec plaisir et au même temps de penser sur son sens le plus creux.

Les contes génèrent des récits de vie quotidienne, questionnements, tentatives d'explicitation de faits culturels. Le conte (en tant qu'œuvre littéraire), tout en divertissant, permet d'aborder les problèmes les plus graves qu'affronte une société, à commencer par celui des rapports entre ses membres, chacune les traitant à sa manière. (Decourt et Raynaud, 2003 : 34)

**Chapitre 2. Culture (s) et
interculturel : définitions
et théories**

Les progrès technologiques de l'information, de la communication et des transports, la mondialisation de l'économie, le partage universel des savoirs et des techniques, la circulation planétaire des idées philosophiques, religieuses, politiques ou artistiques ont conduit à des rencontres de plus en plus fréquentes d'individus de cultures différentes.

En raison des mouvements de populations qui se sont propagées partout sur la planète, l'interculturel est devenu un sujet à la mode. C'est un phénomène humain qui a saisi la vie de toutes les sociétés contemporaines et c'est ce qu'ont remarqué M-A. Pretceille et L. Porcher. Pour eux : « L'interculturel n'est pas une option simple : il est au cœur de la « réalité humaine » et personne, à ce sujet, ne peut se permettre de choisir une autre voie. » (2001 : 58).

Dans ce qui suit, nous proposerons d'abord un éclairage théorique de la notion de culture, ce qui provoque certainement une réflexion sur les diverses modalités de contacts culturels. Ensuite, nous aborderons plus particulièrement l'approche interculturelle et ses perspectives ainsi que les différents filtres et problèmes pouvant être rencontrés dans le cadre de relations interculturelles : l'ethnocentrisme, les préjugés, les stéréotypes, etc. Finalement, nous proposerons des principes et démarches pour gérer ces obstacles et favoriser le dialogue interculturel.

1- La culture : une notion paradoxale et polémique ?

Mot fourre-tout, terme pluriel, la notion de culture recouvre plusieurs dimensions selon le domaine auquel elle se rattache. Pour déterminer ses bases conceptuelles, il sera sans doute utile de retracer l'évolution qu'a connue ce concept et d'en recenser exhaustivement les nombreuses définitions.

1-1- Origine et développement du concept de culture

Selon A- L. Kroeber et C. Kluckhohn, l'étude de l'évolution du sens du mot culture permet d'en apercevoir les grandes étapes car elle révèle l'apparition progressive du concept de culture tel qu'il est admis aujourd'hui. (Cité par Dutour, 2004 : 115)

Apparu dans le vocabulaire français au 13^{ème} siècle, Le mot culture (sous sa forme latine *cultura*) a d'abord été utilisé pour désigner dans son sens littéral le soin que l'on procure à une terre afin de la rendre fertile et rentable. Ce terme est venu à son tour du verbe "colere" qui signifie « habiter », « cultiver » ou « honorer ».

C'est seulement au 16^{ème} siècle, la culture cesse de désigner exclusivement le travail des champs pour évoquer, dans la perspective de l'humanisme, le développement et l'enrichissement de l'âme. Apparemment, le philosophe romain Cicéron fut le premier à mentionner l'existence d'une « culture de l'âme » d'après la désignation « culture de la terre » (*agri cultura*) :

Un champ, si fertile qu'il soit, ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'âme sans enseignement (*doctrina*), tant il est vrai que chacun des deux facteurs de la production est impuissant en l'absence de l'autre (*utraque sine altera debilis*). Or la culture de l'âme, c'est la philosophie (*cultura autem animi philosophia est*). (Cité par Koninck, 1996 : 592)

C'est ainsi que la terre est cultivée c'est-à-dire labourée, exploitée, ensemencée pour produire la récolte, c'est ainsi que l'esprit peut être cultivé, c'est-à-dire soumis à des exercices intellectuels, à des instructions diverses afin de le former et le développer. E. Argaud confirme de son côté que « le terme culture, quant à lui, a d'abord désigné le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel. » (2006 : 6). La culture a basculé alors du statut d'état (terre cultivée), à celui d'action (processus de formation, de développement).

Dès le 18^{ème} siècle, le mot « culture » a été associé à l'éducation lettrée et au progrès universel. Les penseurs des lumières ont privilégié la notion de « civilisation ». Pour eux, la culture est la somme des savoirs accumulés et transmis par l'Humanité, considérée comme totalité, au cours de son histoire. (D. Cuhe, 2004 : 9). Cette acception s'est conservée en France durant tout le 19^{ème} siècle.

De leur côté, les allemands ont repris le terme de culture dans un sens plus étendu. Pour eux, Kultur correspond à un patrimoine social, artistique et éthique appartenant à un ensemble d'individus disposant d'une identité. La kultur a été donc connotée à la fois individuellement,

collectivement et nationalement, « il a désigné le progrès intellectuel et social de l'homme en général, des collectivités humaines, de l'humanité. » (Dutour, 2004 : 115).

Au 19^{ème} siècle, en Angleterre, l'anthropologue E.B. Tylor (1832-1917) a proposé le premier une définition scientifique et opératoire à la culture. Il a emprunté le terme *Kultur* aux allemands et lui a donné un sens à la fois particulier et universel. Il a considéré la culture comme un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les habitudes et aptitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société. (Cuhe, 2004 : 16). Cette idée est rappelée par E. Argaud en disant : « C'est à la faveur d'une ressemblance avec le terme *kultur* qu'il (le terme culture) s'est mis à désigner des modes de vie différents, et que son sens s'est peu à peu rapproché de celui de civilisation. » (2006 : 6).

Selon une visée évolutionniste, Tylor a situé les cultures, les civilisations et les peuples sur une échelle hiérarchique selon leurs compétences techniques, symboliques et sociales sans en venir à la notion de race. Sa comparaison entre divers types de civilisations lui a permis de suggérer l'idée que les uns représentaient des formes arriérées et les autres des formes avancées de la société. Selon J. Soustelle :

L'illusion du progrès général de l'humanité découle de plusieurs erreurs connexes : on confond la continuité (relative) des techniques et la discontinuité des civilisations ; on se représente l'histoire culturelle comme une ligne unique et en ascension, dont nous nous trouvons être, ce qui est flatteur pour nous, l'extrémité marchante et l'avant-garde ; enfin on admet plus ou moins consciemment que notre civilisation est identique à la civilisation et qu'elle ne subira pas le sort de toutes celles qui l'ont précédée. (Cité par Perrineau , 1975 :962)

Toute culture se développerait ainsi le long d'un axe unilinéaire qui l'amènerait de l'étape de la sauvagerie à celle de la barbarie puis enfin à celle de la civilisation.

En cherchant à comprendre la diversité avec laquelle les cultures représentent le monde et classifient l'expérience humaine, l'anthropologue Franz Boas (1858-1942) a souligné la valeur égale de toutes les cultures, pour lui aucune culture n'est plus développée qu'une autre. Il a essayé aussi de défendre le principe éthique qui affirme la dignité égale de chaque culture et le nécessaire maintien des distinctions culturelles.

Ainsi, contre la pensée évolutionniste, Boas a préconisé une approche à base de relativisme culturelle qui valorise la diversité des systèmes culturels et la sauvegarde de spécificité et l'originalité de chaque culture. Cette idée a été affirmée après plus d'un demi-siècle par L. Porcher (1995 : 54) : « Toute culture est égale en dignité à toute autre ; une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs, ses propres systèmes de références, ses propres régulations. »

Pour les partisans du relativisme culturel, la culture est une synthèse originale qui a un caractère singulier et qui s'exprime à travers la langue, les croyances, les coutumes et l'art. On ne peut étudier un caractère culturel séparément au système culturel auquel il appartient et seul, peut lui donner un sens.

Quelques décennies plus tard, l'approche psychologique des cultures a connu son plein essor aux Etats-Unis. Les étudiants de Boas ont cherché à interpréter les influences de la culture sur le modelage des acteurs sociaux et l'hypothèse qui a animé leurs recherches a supposé un lien entre la culture et le type de personnalité.

L'un des représentants de ce courant, Ruth Benedict (1887-1948). Elle s'est intéressée aux différences de personnalité selon les cultures en développant le concept « model culturel » (*pattern of culture*). Pour Benedict, chaque culture se caractérise par un pattern, c'est-à-dire par un style de vie, par une certaine configuration. Elle se forme en tant que tout en revêtant des traits culturels qui s'organisent d'une manière logique et harmonieuse selon un schéma inconscient qui est à l'origine des comportements des individus et qui les façonne.

Dans la même optique, Margaret Mead (1901-1978) a centré ses recherches sur la formation culturelle de la personnalité de l'individu. En étudiant les processus de la transmission culturelle et la socialisation de la personnalité, Mead a montré que les caractéristiques psychologiques des acteurs sociaux ne sont pas liées à des propriétés biologiques mais surtout à des séries des apprentissages qui amènent l'individu à s'imprégner d'une manière progressive et inconsciente des principes de sa culture, ce processus de transmission culturelle et de socialisation que les anthropologues désignent par « enculturation ». E. Sapir dit à ce propos :

Tout comportement culturel obéit à des modèles. Autrement dit ce que fait, pense et ressent un individu peut s'analyser non seulement à partir des formes de comportement qui appartiennent à son organisme biologique, mais à partir d'un mode de comportement général qui ressortit à la société. (Cité par Perrineau, 1975 :960)

En opposition au courant culturaliste nord-américain et s'inspirant de l'analyse structurale en linguistique, Levi Strauss (1908-2009) a vu que « le capital commun » de toute l'humanité est réparti en cultures particulières et distinctives. Sa théorie structurale a tendu à établir des universaux culturels qui sous-entendent l'apparente diversité. Selon Strauss, chaque culture est l'expression particulière d'une culture unique, une culture humaine.

C'est la différence des cultures qui rend leur rencontre féconde. Or ce jeu en commun entraîne leur uniformisation progressive : les bénéfices que les cultures retirent de ces contacts proviennent largement de leurs écarts qualitatifs ; mais, au cours de ces échanges, ces écarts diminuent jusqu'à s'abolir. (Cité par Terray, 2010 :39)

A l'inverse, les psychanalystes de formation, Abram Kardiner (1891-1981) et Ralf Linton (1893-1953) ont construit la théorie de la « personnalité de base ». L'édification de la personnalité se constitue, selon eux, par le biais des institutions primaires (famille et système éducatif) propres à tous les membres du groupe. Ceux-ci se projettent ensuite dans des institutions secondaires (travail, entreprise, nation, tabous, idéologie, système religieux, etc.) qui se transforment sous l'effet de la culture du groupe.

En France, Emile Durkheim (1858-1917), bien qu'il ait contribué à développer une sociologie à vocation anthropologique, n'utilisait pas le concept de la culture car il s'est intéressé aux « faits sociaux » qui comprennent phénomènes culturels. Il était sensible au principe de la relativité culturelle.

Aucune théorie de la culture n'est exprimée par Durkheim puisqu'il a proposé le système de « la conscience collective » ou « l'âme collective » : dans toute société, il existe une « personnalité collective », faite de représentations collectives, d'idéaux, de croyances, de valeurs et de sentiments communs à tous les individus de cette société. La société collective précède l'individu, c'est elle qui réalise l'unité et la cohésion d'une société.

Les études qui abordent la notion de culture se sont regroupées ainsi selon trois grands courants. Le premier courant aborde la culture partant d'une perspective historique. Le

deuxième, essaye de comprendre les liens entre la culture et la personnalité et le troisième mêle la culture avec un système de communication.

1-2- Qu'est-ce que la culture ?

Le survol historique précédent nous amène maintenant à définir la notion d'une façon plus détaillée que nous ne l'avions faite. La définition de l'anthropologue Edward Taylor déjà mentionnée plus haut, est très souvent citée, car bien que datant de 1871, elle est exceptionnellement parfaite et précise.

Depuis Tylor, différentes définitions du mot culture reflètent des différents champs et théories. Parmi les travaux les plus importants quant à la conception de ce mot fourre-tout, nous citons celui de l'intellectuel britannique Raymond Williams (1965) qui a envisagé la culture à partir de trois grandes catégories :

Tout d'abord, le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lesquelles la culture est un état de perfectionnement humain ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent dans le détail la pensée et l'expérience humaine. Enfin, il existe une définition « social » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel. (Cité par Byram, 1992 : 111-112)

La première composante de la notion renvoie à l'opposition fondatrice entre nature et culture. La culture désigne ici un système intérieur de formation et de maturation intellectuelle et morale qui permet à l'homme de sortir de l'état de nature et le conduire à un idéal universel de la condition humaine. C'est un processus par lequel l'être « s'élève au-dessus de la pure animalité, et au-dessus de la simple nature » (Blais *et al.*, 2002 : 225). En parlant du dualisme naturel/ culturel, D. Cuhe (2004 : 3) explique :

Le long processus d'homínisation, commencé il y a plus ou moins quinze millions d'années, a consisté fondamentalement à passer d'une adaptation génétique à l'environnement naturel à une adaptation culturelle. Au cours de cette évolution, qui a abouti à Homo sapiens, le premier homme, s'est opérée une formidable régression des instincts, « remplacés » progressivement par la culture. La culture permet à l'homme non seulement de s'adapter à son milieu, mais aussi d'adapter celui-ci à lui-même, à ses besoins et à ses projets ; autrement dit, la culture rend possible la transformation de la nature.

De cette façon, on peut dire que l'homme est essentiellement un être de culture. (Cuche 2004 : 3).

La seconde catégorie appelée « documentaire » est sans aucun doute celle qui prédomine dans le domaine des lettres et sciences humaines. Elle met l'accent quant à elle sur « l'ensemble des créations de l'esprit humain : les lettres, les arts, la philosophie, etc. c'est ce qu'on appelle ordinairement la culture classique. » (Mellouki, 2004 : 9)

La culture au sens classique attache une grande importance au passé et valorise l'endroit de l'Antiquité, qu'elle considère comme un exemple de perfection et d'excellence. Selon cette perspective, la culture a une connotation élitiste, elle permet la création de normes riches qui contribuent à la définition de soi comme un être cultivé. D'après D. Simard (2004 : 105) : « l'individu cultivé est celui qui élargit son horizon de connaissances et d'expériences afin de développer son jugement, d'acquérir finesse et sensibilité, pour tendre vers une meilleure compréhension du monde. »

Le troisième modèle de la culture « social » est apparu au cours du 19^{ème} siècle, il fait référence à cet ensemble complexe de formes symboliques, que toutes les sociétés élaborent pour comprendre et aménager leur monde commun. » (Blais *et al.*, 2002 : 226)

La culture est forcément conçue sur un plan collectif. Là où l'homme cultivé est considéré avant tout comme un membre d'une société. J. Soustelle souligne ainsi que la culture est « l'ensemble des comportements, techniques, croyances, rites, institutions qui caractérisent l'homme et les sociétés humaines. » (Cité par Perrineau, 1975 : 948)

Tous les peuples, quel que soit leur niveau de progrès transmettent un modèle culturel dominant qui peut se différencier radicalement d'une société à l'autre. Selon M. Mauss : « parler de peuples incultes, sans civilisation, de peuples naturels, c'est parler de choses qui n'existent pas. » (Cité par Cuche, 2004 : 24).

E. Leach, de son côté, note que chaque couche de système se distingue par ses attributs culturels propres. (Cité par Byram, 1992 : 112). Ces traits particuliers qui caractérisent les sociétés établissent ce que Leach appelle « la différenciation culturelle ». Parmi ces traits, on

peut citer : les façons de manger, les façons de se comporter vis-à-vis d'étrangers, les mœurs, les images linguistiques, l'habitat, etc.

Le concept de culture a fait l'objet d'études nombreuses et variées, selon lesquelles tantôt il recoupe le concept de civilisation où est confrontée avec lui, tantôt il est envisagé comme son synonyme. Selon E. Morin :

Ces deux termes sont des produits typiques de la culture/civilisation européenne. Ces mots s'imposent à la fin du 18^{ème} siècle, d'abord au singulier : la civilisation s'oppose plutôt à la barbarie, la culture plutôt à la nature. Culture et civilisation déterminent deux polarisations : aux termes de singularité, de subjectivité, d'individualité de la première font face ceux de transmissibilité, d'objectivité, d'universalité de la seconde. Du 19^{ème} siècle au début du 20^{ème} siècle, la pensée allemande valorisera le terme de culture, qui exprime le génie spécifique d'un peuple, et la pensée française valorisera celui de civilisation, bienfait qui peut être répandu à tous les peuples parce qu'il relève de l'universalité de la raison. (Cité par Verbunt, 2011 : 92)

Nous appelons « civilisation » l'ensemble unifié et articulé des moyens auxquels l'homme peut recourir pour exercer un contrôle sur lui-même, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement et réservons le terme de « culture » à la capacité de donner un sens à ces réalités matérielles, à en faire des symboles pour souder des relations communautaires.

En second lieu, la notion de civilisation se rapporte à de peuples ou de sociétés pour désigner un caractère planétaire, universel commun à plusieurs communautés comme par exemple la civilisation gréco-latine. Par contre, la notion de culture reste très liée à une population précise sur une période plus brève sur un territoire limité : pour chacune il y a une ère et une aire de taille différente.

Le lien entre culture et identité est beaucoup plus fort qu'entre civilisation et identité. La civilisation détermine un mode de vie mais donne peu de repères pour une conduite morale. La culture est plus familière ; ses valeurs sont émotionnellement plus chargées ; elle est plus vulnérable.

Ainsi J. Laloup et J. Nélis soulignent : « Chaque fois que l'homme porte son effort sur lui-même, on parle de culture, chaque fois qu'il modifie le monde, on parle de civilisation » (Cité

par Novara, 1986 : 52) ; l'homme est cultivé lorsqu'il fait personnellement l'effort de l'humanisation, et civilisé quand il participe à un niveau collectif d'humanisation.

2- De la cohabitation des cultures à l'interculturel...

Les cultures sont au contact les unes des autres, à travers les actions par lesquelles elles s'engendrent, se maintiennent, se développent, régressent, se transforment. Au cours de ces actions naissent des sentiments, des réflexes identitaires, des connaissances. Les cultures se manifestent aussi à travers les passions, les émotions, les sentiments qu'éprouvent entre eux, quand ils se rencontrent, les différents porteurs de culture. Mais toute cette affectivité est issue de leur éducation, de leur formation, de leur existence, de leur culture nationale (Abdallah Pretceille et Thomas, 1995 :53).

L'histoire de l'humanité tout entière est marquée par des mouvements massifs de populations. Dès la Renaissance, existait le phénomène de coprésence de diverses ethnies et cultures dans les mêmes espaces ; mais ce qui le rend particulier aux sociétés actuelles, c'est la rapidité de son évolution. Pour L. Porcher « Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpénètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de société homogène. » (1995 : 54.)

Devant la multiplicité des systèmes culturels qui sont en contact, il est donc indispensable de préciser certaines notions relatives aux phénomènes culturels et/ou sociaux qui prennent naissance dans les sociétés.

Le multiculturel, le pluriculturel, l'interculturel, etc. Nombreuses sont les dénominations qui cherchent à rendre compte de l'existence de la culture dans la réalité où communiquent deux (ou plusieurs) individus provenant de pays différents.

Ce sont les Etats- Unis et le Canada qui ont dû, les premiers, faire face à la sédentarisation des immigrations, et à des revendications en provenance de groupes ethniques et religieux. C'est en milieu nord-américain que le débat sur le multiculturalisme a vu le jour.

Il désigne la cohabitation et la coexistence parallèle et paisible de deux ou de plusieurs groupes culturels, ethniques, religieux, etc. dans une même société, mais chacun gardant des styles et des modes de vie différents et identifié en tant que tel et a une liberté d'action. La diversité est certes reconnue, mais les interactions entre les groupes ne sont pas orientées vers

la rencontre et l'enrichissement mutuel dû au mélange culturel mais plutôt vers la sauvegarde de l'identité distinctive. Le multicultural se caractérise donc par un repli sur le groupe d'appartenance.

Une société multiculturelle peut donc être représentée par une « mosaïque formée d'aires culturelles distinctes qui s'affirment par leurs différences sans vraiment se rencontrer » (Chaves et *al.* 2012 : 11)

De nombreux individus dans les sociétés multiculturelles et plurielles sont des individus *pluriculturels*. Les individus pluriculturels sont plus fréquemment issus d'un groupe minoritaire que de la population majoritaire car les membres des minorités doivent en général, outre leur identité culturelle, acquérir certains aspects de la culture du groupe majoritaire du pays dans lesquels ils vivent. Le groupe culturel majoritaire, par contre, pouvait ne pas adopter des traits culturels du groupe minoritaire.

Le pluriculturalisme vise donc la reconnaissance de la diversité qui permet d'atteindre la cohésion entre les différents groupes culturels d'une même société. Il « suppose une identification à des valeurs, croyances et / ou pratiques d'au moins deux cultures. » (Chaves et *al.* 2012 : 12).

L'identité indique, en effet, un « même » qui se constitue à partir d'un « pluriel », par un mouvement d'intégration. Elle permet de penser à la cohabitation entre droits individuels et droits collectifs dans les sociétés plurielles. Il s'agit ici de reconnaître que les membres du groupe culturel minoritaire peuvent rencontrer la question de l'inégalité sociale qui est le produit des circonstances indépendantes de leurs choix et leurs ambitions.

En mettant l'accent sur les échanges entre les diverses cultures habitant la même nation, l'interculturalisme s'oppose au multiculturalisme et au pluriculturalisme correspondant à « une juxtaposition de cultures avec toutes les impasses que cela implique, comme par exemple, une stratification, voire une hiérarchisation des groupes. » (Abdallah- Pretceille, 1999 : 114). Il s'en distingue dans la mesure où il indique une prise en considération des *interactions* entre des groupes, des individus ou des identités. Cette idée est soulignée par M. Abdallah- Pretceille de la manière suivante : « l'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition

induite par les termes de « pluri » ou de multiculturel. » (1999 : 114). Tandis que le multiculturel et le pluriculturel sont perçues comme un état statique, l'interculturel se définit comme un processus dynamique, il « opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. » (Abdallah- Pretceille, 1999 :49)

Dans l'interculturel, il y a toute une série d'interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations et des réciprocités. C'est un processus entre des individus porteurs de cultures différentes qui mettent en œuvre des stratégies de coopération afin de se transformer, de dépasser les appartenances et d'atteindre une coexistence pacifique entre eux.

Un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. (Clanet, 1990 : 15)

En d'autres termes, aucun groupe ne peut se trouver au-dessus des autres, favorisant ainsi l'intégration et la convivialité des personnes. Les relations interculturelles de cette nature requièrent le respect de la diversité ; même si les conflits sont imprévisibles et inévitables, ils peuvent être résolus au moyen du respect, de tolérance, du dialogue et de la concertation.

L'interculturel est un horizon, une démarche, une approche, une gymnastique mentale, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions [...] C'est une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour la diversité culturelle ou la sociodiversité analogue au respect de la biodiversité... toutes ces propositions et aspirations créent non pas un modèle de société, mais une orientation à donner au vivre- ensemble. (Verbunt, 2011 : 9-10)

3- L'approche interculturelle : approfondissement

A l'heure actuelle, la mondialisation des marchés économiques et la mobilité croissante de la population mondiale qu'elle engendre rend inévitable la rencontre des gens issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement distincts ; nous sommes de plus en plus confrontés à la diversité culturelle. « La diversité, qu'elle concerne les groupes ou les individus, est une caractéristique inhérente à toute société. » (Meunier, 2007 : 5)

La rencontre des cultures différentes produit souvent des emprunts et des influences qui rendront les limites ou les frontières entre ces cultures une tâche difficilement conçue. Ce contact ne se passe pas toujours de manière simple. Dans une situation de communication, il peut y avoir des accords réciproques entre les interlocuteurs, vice versa, il peut y avoir au contraire une incompréhension voire un rejet.

La perception des cultures étrangères peut laisser cours à des malentendus, des difficultés de communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés provenant d'un réflexe ethnocentriste. Cette incompréhension constitue autant d'incidents critiques qu'il est utile d'analyser si on souhaite dépasser la situation et avoir une chance d'apprendre sur ses propres cadres de références et sur ceux d'autrui.

Dans ce contexte, la démarche interculturelle se pose ainsi souvent comme un principe et une modalité incontournables pour instaurer les bases d'une harmonisation, de réduction des conflits et d'une meilleure efficacité de la communication entre cultures ou entre individus porteurs de cultures différentes. Cela pourrait nous aider à identifier d'une part les systèmes de la rencontre entre deux individus issus des contextes différents tout en essayant de recenser les convergences/divergences entre les cultures dont ils disposent et d'autre part à anticiper tout genre d'obstacles qui empêcheraient un enrichissement mutuel. Selon G. Roy, « l'approche interculturelle est une méthode de communication et d'appréhension des problèmes débouchant sur un type d'intervention adapté à la diversité des sociétés contemporaines. » (Cité par Montgomery et Bourassa- Dansereau, 2017 :15).

Selon F. Windmuller (2011 : 20), l'approche interculturelle n'est pas une comparaison entre deux cultures basée sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. Elle est une démarche apportant trois perspectives : subjectiviste, interactionniste et situationnelle.

Le qualificatif « subjectiviste » pose une relation entre deux individus porteurs de culture différente, chacun s'étant approprié cette culture dans sa subjectivité, de façon unique et non toujours conscientisée après l'avoir intériorisée, nuancée, modifiée en fonction de son âge, de son genre, de ses appartenances sociales et de sa trajectoire personnelle avant de la transmettre à son tour. On ne rencontre pas une culture mais un individu ou des groupes qui

mettent en scène leur culture. « Ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact mais les hommes. » (Abdallah-Preteille, 1996 :25)

Subjectiviste aussi, car elle nécessite une introduction de la souplesse, de la prudence, de la nuance dans le discours et une multiplication des points de vue ; autrement dit, un travail tendant vers une « neutralité culturelle » qui n'est pas une négation de son identité, mais une reconnaissance « maîtrisée » qui facilitera la prise de distance et l'ouverture à l'Autre.

Cette perspective nous prémunit contre la démarche classificatrice, globalisante et simplificatrice des identités en jeu, qui crée un obstacle à l'approche de la diversité ; elle appelle, en même temps à la reconnaissance du fait que « tout acte, qu'il soit de nature cognitive, relationnelle, affective, pratique ou éducative, s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités » (Abdallah-Preteille , 1999 :57) . Elle suggère ainsi de découvrir et de s'ouvrir sur la culture de l'Autre en suscitant le dialogue tout en tentant de mieux se rapprocher de sa propre culture intérieure.

Quant à la perspective interactionniste, elle implique de reconnaître qu'il y a, au moins, deux acteurs en présence. « Toute mise en question de l'Autre est dès lors, doublée d'une interrogation sur le Moi. » (Abdallah-Preteille, 1999 : 57) Méthodologiquement, l'accent doit être mis beaucoup plus sur le rapport que le « je » (individuel ou collectif) entretient avec autrui, plutôt que sur autrui proprement dit. « C'est ce processus en miroir qui fonde en partie la problématique interculturelle. » (Abdallah-Preteille, 1999 : 57)

Cette perspective conduit à redéfinir les différences culturelles, non comme des données objectives à caractère statistique, mais comme des rapports dynamiques entre deux identités qui se donnent mutuellement sens. » (Abdallah- Preteille, 1999 :58). En d'autres termes, l'Autre, par sa différence, joue le rôle de miroir, révélateur de ce que je suis. Son importance, non pas en opposition, mais en interférence avec le Moi, constitue un axe privilégié de la méthode du dialogue et de la communication ainsi que de la gestion des obstacles culturels entre individus et groupes. G. Verbunt souligne : « Il est vain de chercher son identité dans la solitude. L'identité est en même temps une altérité. Elle se définit toujours par rapport à un autre [...] la conscience que nous avons de notre identité dépend de la présence d'autres. » (2011 :79)

Enfin, la perspective situationnelle permet de révéler les influences extérieures à la relation en elle-même. L'interculturel n'implique pas seulement des différences de normes, de codes et de valeurs dans l'interaction entre des personnes d'enracinement culturel différent, il suppose aussi des différences de statuts car les cultures ne sont pas des plasmas existentiels mais sont actualisées par des individus dans un temps et un lieu marqués eux-mêmes par l'histoire, l'économie, la politique, etc. (Abdallah-Pretceille, 1999 : 64). Elles s'insèrent dans les hiérarchies et les rapports de domination qui caractérisent l'histoire des sociétés humaines.

Il y a toujours une culture jugée supérieure à une autre inférieure, une société civilisée face à une autre primitive, un pays développé qui considère l'autre comme sous-développé, un ex-colonisé confronté à un ex-colonisateur, un rapport Blanc / Noir, un majoritaire vis-à-vis un minoritaire, etc., enfin une identité menaçante face à une identité menacée. Cette différence de statut des acteurs à laquelle peut s'ajouter la non-reconnaissance radicale créent une dynamique identitaire où se jouent des conflits accompagnés d'émotions négatives, d'attitudes et contre-attitudes : supériorité-soumission, culpabilité- culpabilisation, repli sur soi, victimisation, etc.

Le processus de reconnaissance des individus ou des groupes porteurs de cultures différentes se déroule donc à l'intérieur de trois paramètres : la culture subjective unique à chacun, l'interaction entre deux acteurs et les différences de statut social, économique, politique. C'est un processus complexe et difficile parce qu'il réveille le sentiment du « nous » par rapport à « eux », mais aussi parce qu'il peut laisser des blessures profondes car il est ancré dans les identités collectives, transmises de génération en génération et toujours accompagné d'une mobilisation émotionnelle puissante.

4- La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement

Quand émetteur et récepteur appartenant à des cultures différentes se rencontrent, nous qualifions le processus qui est alors impliqué de « communication interculturelle ». Plus concrètement, c'est un processus qui se développe quand les règles de codification et d'interprétation sont significativement différentes en raison des appartenances culturelles. Pour F. Windmüller : « La communication interculturelle repose sur l'interrelation de

personnes issues de cultures différentes en situation d'interactions verbales et non-verbales dans des contextes de communication variés. » (2011 : 21)

La communication interculturelle ne se situe pas uniquement sur le plan verbal. « C'est un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportements : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Chaves *et al*, 2012 : 57). Elle passe donc par plusieurs canaux simultanément en intégrant le verbal et le non verbal. Dans cette optique, chaque individu participe à la communication selon ses codes culturels. D. Cuhe souligne que

La communication n'est pas conçue comme une relation d'émetteur à récepteur, mais selon un modèle orchestral, autrement dit comme résultante d'un ensemble d'individus réunis pour jouer ensemble et se trouvant en situation d'interaction durable. Tous participent solidairement, mais chacun à sa manière, à l'exécution d'une partition invisible. La partition, c'est-à-dire la culture, n'existe que par le jeu interactif des individus. (Cité par Verbunt, 2011 : 19)

Tout message verbal est accompagné de gestes, d'attitudes, de mimiques, de postures, de rapprochement ou d'éloignement des interlocuteurs, etc. qui le complète. Ces signes paraverbaux sont complexes, car ils varient d'une culture à une autre. Dans une relation interculturelle, un geste ayant un sens différent dans les deux cultures peut désorienter l'interlocuteur étranger qui pourrait mal interpréter ce geste pour ne pas avoir pu le décoder, c'est ce qu'on appelle une « homonymie interculturelle » (Windmuller, 2011 : 22). L'Autre peut aussi donner une signification incorrecte à une attitude, lorsque celle-ci est inexistante dans sa culture maternelle.

L'organisation du temps et de l'espace qui, soumis à des variables culturelles, jouent également un rôle considérable dans les interactions interculturelles. Une distance personnelle pour une culture, par exemple, peut être ressentie comme une distance intime pour une autre. La gestion du temps et de l'espace dans les diverses situations de communication est un vécu qui semble en apparence partagé par tous, mais qui ne l'est que dans la mesure d'un regard ethnocentriste.

Le processus des interactions interculturelles est fascinant et complexe. En effet, comme pour l'iceberg, nous n'en voyons que la partie émergée « Cette culture est immédiate et facile à

identifier en tant que telle. » (Chaves *et al.*, 2012 : 9) et sommes souvent peu conscients de la dimension immergée-interne, qui donne du sens à la partie visible. « La culture interne se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite, par la difficulté à être modifiée et par des connaissances subjectives. » (Chaves *et al.*, 2012 :10). Cette partie cachée joue un rôle central pour la stabilité de l'iceberg. C'est ce qui crée l'identité d'un individu. Elle est composée des valeurs, des normes, des visions du monde, des idéologies, des suppositions de base, etc. Cela peut être schématisé sous cette forme (Albert et Flécheux, 2000 :13) :

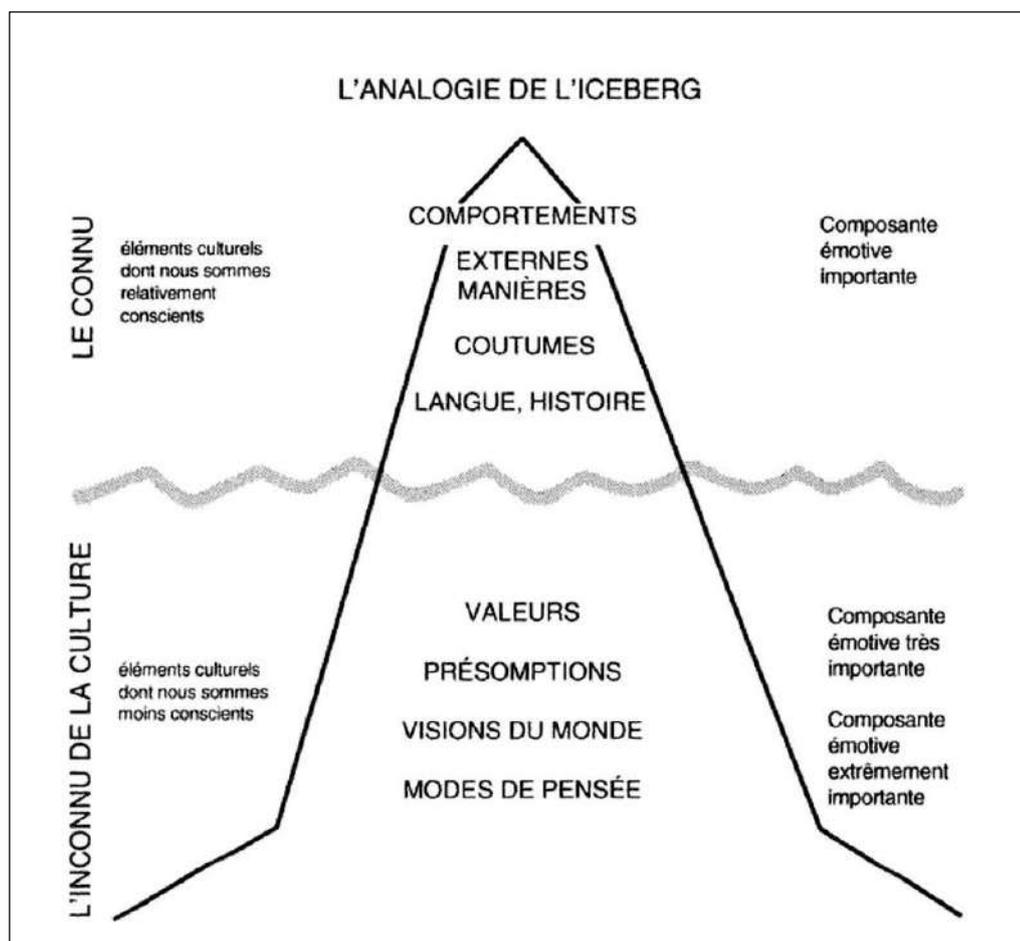


Figure 5 : l'iceberg culturel

Dans une situation de communication interculturelle, l'émetteur produit un message verbal ou non verbal porteur d'un sens ; l'auditeur reçoit ce message et le décode. Pourtant, ce mécanisme clair et naturel peut être caché pour l'interlocuteur étranger. Lorsqu'il traite le message reçu, il ne peut voir que ce qui se passe à la surface et n'arrive pas avec ses propres

codes culturels au même résultat de décodage. Sa perception et interprétation du contenu sont donc souvent inexactes, basées sur ses propres valeurs culturelles, et non pas sur celles de la personne avec qui il interagit, c'est alors que des malentendus peuvent survenir. « Situé à mi-chemin entre la compréhension et l'incompréhension, le malentendu peut être qualifié d'illusion de compréhension, temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé. » (Haidar, 1995 : 43)

Tout contact avec d'autres cultures rencontre des obstacles, des filtres et des décalages qui déclenchent très vite des malentendus, des incompréhensions. Le contact a lieu sans véritable rencontre.

Le réel nous est toujours donné dans une représentation, une forme non produite entièrement par la réalité. Tout se passe comme si l'individu chaussait des lunettes filtrantes et ne percevait la réalité qu'à travers les images informées par ces filtres. Ces filtres peuvent être d'ordre physique (les daltoniens ne perçoivent pas la même réalité que les myopes par exemple), culturel, familial, social, etc. (Albert et Flécheux, 2000 :26)

La différence et l'étrangeté interroge, fait peur, dérange parfois, déroute souvent et perturbe la communication interculturelle. Face à ces perturbations, nous mettons en place, de manière inconsciente, une série de mécanismes qui vont être autant d'obstacles à la communication.

La première catégorie d'obstacles est ce que nous appelons l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la tendance à privilégier sa propre culture et à voir le monde à partir de son propre cadre de référence. On évalue alors les formes culturelles et les faits sociaux étrangers et les juge à partir des critères et des codes culturels de son propre groupe, ce qui aboutit à la survalorisation de ce dernier et le mépris des autres.

Terme créé et défini par le sociologue américain William G. Sumner (1906) que chacun peut poser sur ses valeurs, ses modèles, ses attitudes et ses comportements à l'intérieur de son propre groupe. Ce groupe devient ainsi le centre de toutes choses et l'unique référence à partir de laquelle s'évaluent, se comparent, se mesurent tous les autres groupes » (Cuq, 2003 : 88)

L'ethnocentrisme s'accompagne d'un processus de classification à partir duquel on distingue les membres de l'endogroupe et ceux de l'exogroupe. Souvent, ce mécanisme cognitif va de

pair avec des jugements favorables à l'égard de l'endogroupe et des jugements défavorables envers les exogroupes. « Il consiste à juger favorablement et supérieurement son groupe d'appartenance (endogroupe) par rapport aux autres groupes (exogroupes). » (Chaves *et al.*, 2012 :110). Plus les autres cultures sont différentes, moins elles sont valorisées au regard de l'ethnocentrique, car elles lui apparaissent comme bizarres ou paranormales, comme non naturelles, voire inférieures à la leur.

Un tel comportement va de pair avec le refus de l'Autre et est généralement considéré comme synonyme d'intolérance et de xénophobie, de racisme et de stigmatisation. « De l'ethnocentrisme découlent un jugement dépréciatif et un rejet des autres cultures. Un ethnocentrisme marqué induit la xénophobie et conduit au racisme. » (Chaves *et al.*, 2012 : 48)

La deuxième catégorie d'obstacles regroupe les stéréotypes et les préjugés qui peuvent conduire à la discrimination. « Stéréotypes, préjugés et discrimination sont donc trois notions intimement liées et interdépendantes. » (Légal et Delouée, 2015 :10).

Les stéréotypes sont des connaissances simplificatrices et / ou déformantes que les personnes ou les groupes sociaux portent les uns sur les autres. Afin d'appréhender l'environnement complexe qui l'entoure, l'être humain filtre la réalité perçue à travers un processus cognitif de caractérisation qui conduit à la schématisation et à la généralisation. Le concept de stéréotypes a été introduit pour la première fois par Lippmann qui les définit ainsi : « des images dans nos têtes » qui médient notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des thèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. » (Cité par Amossy et Herschberg-Pierrot, 2009 :26)

Les stéréotypes nous permettent de vivre en société en répondant à un besoin de catégoriser les choses et les gens pour rendre le monde plus facile à contrôler. Ils existent chez l'individu de façon subconsciente et constituent une partie de son capital culturel et social. On utilise ces représentations, ces images caricaturales pour se faire une idée rapide de l'Autre et de sa culture et par conséquent, décider des comportements à adopter, ce qui permet d'éviter les pertes de temps que représenterait l'analyse minutieuse de chaque nouvelle expérience.

Sans cette faculté mentale de caractérisation, de classification et d'interprétation puis d'extrapolation d'un vécu vers une règle générale, il n'y aurait pas non plus d'intelligence, vue comme la capacité à s'adapter à des situations inconnues ; l'être humain ne pouvait ordonner sa pensée et appréhender son environnement et son expérience du monde. (Chaves *et al.*, 2012 :51)

Le préjugé quant à lui peut être plus tenace et pervers que le stéréotype. Il s'agit d'une croyance, d'un jugement irrationnel, d'une idée préconçue sur une personne ou un groupe de personnes. « Comme l'indique son étymologie, le préjugé est un jugement a priori, une opinion préconçue relative à un groupe de personnes donné ou à une catégorie sociale. » (Légal et Delouée, 2015 : 15)

Le terme de préjugé est habituellement employé dans le sens d'un jugement péjoratif. En effet, on le définit la plupart du temps comme une position, une attitude, une attitude négative, défavorable, voire hostile, et chargée d'affectivité à l'égard d'individus assignés à une catégorie. « Le préjugé serait la tendance à juger défavorablement un Noir, un Japonais ou un Allemand par le seul fait de son appartenance. » (Amossy et Herschberg- Pierrot, 2009 : 35)

À la différence des stéréotypes, qui contribuent à la connaissance de l'Autre et qui relèvent de la dimension cognitive, les préjugés relèvent de la dimension affective et émotionnelle. En tant qu'attitudes, ils constituent un jugement de valeur simple à l'encontre d'un groupe social ou d'une personne appartenant à ce groupe. Certes entre les deux, il y a une connexion car les stéréotypes peuvent exprimer les préjugés, les rationaliser, les justifier. Il arrive aussi que les stéréotypes engendrent les préjugés, entrent dans la constitution d'une attitude d'exclusion ou d'acceptation de l'autre. Les préjugés sont généralement fondés sur des stéréotypes mais tout stéréotype n'est pas nécessairement un préjugé.

Quand l'attitude rejetant l'Autre et sa culture (le préjugé) se transforme en une action, cette action est appelée « la discrimination » soit une manière de traiter un individu injustement en termes de nation, de sexe, d'âge et de profession. « Le terme de discrimination correspond à un comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un groupe donné. » (Légal et Delouée, 2015 : 10)

G. Verbunt (2011 :98) à son tour définit la discrimination comme une pratique qui consiste à refuser à quelqu'un un service (emploi, logement, accès à un lieu) sous prétexte que la personne candidate appartient à une catégorie sociale, ethnique, culturelle, religieuse ou sexuelle. Elle provient, surtout et principalement, de celui qui est le plus fort, qui a le plus de pouvoir ou qui est majoritaire.

Ainsi le stéréotype apparaît comme une information, une opinion, une représentation, concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne le jugement, l'attitude adoptés envers les membres du groupe en question. A cela s'ajoute les comportements discriminatoires sur la base de leur appartenance à une catégorie, sans rapport avec leurs capacités et leurs mérites individuels.

Enfin, la troisième catégorie d'obstacles demeure dans une situation sociétale où les menaces intérieures (les précarités socioéconomiques, les fragilités identitaires, les blocages de la mobilité sociale/ « ascenseur social ») et extérieures (conflits internationaux, concurrence socio-économique, ...) provoquent des replis identitaires dans toutes les couches de la société, et des manifestations d'hostilité à l'ouverture interculturelle.

Après ces développements sur les filtres et obstacles, sources d'incompréhension, voire de conflits et d'échecs dans l'interaction avec l'altérité, il sera plus facile d'affirmer que seule une approche interculturelle permettra de dépasser ou de contourner ces difficultés, le savoir objectif sur l'Autre et sa culture étant insuffisant voire dangereux s'il s'y limite.

5- Vers une démarche interculturelle

Être dans une démarche d'interculturalité, c'est à dire dans des échanges de réciprocité, d'interactions, d'interpénétration entre le Je et l'Autre ne se décrète pas et exige une démarche d'ouverture, de travail sur soi, sur sa propre culture, sur ce qui fonde son identité et la fait évoluer. La rencontre interculturelle nécessite de modérer l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la tendance à juger d'autres cultures seulement à travers notre propre regard.

C'est à travers l'altérité, c'est-à-dire le regard de l'Autre que nous nous rendons compte de notre propre vision du monde, et cette vision doit être dynamique et non statique. Celui-ci n'implique cependant pas de perte d'identité si l'on ne cède pas à une empathie excessive qui

peut provoquer un effacement complet devant l'Autre. Ainsi, la démarche interculturelle n'entraîne pas de perte des repères identitaires ; au contraire elle enrichit l'individu qui acquiert une sorte de plus-value par la connaissance de l'autre. Comme le souligne F. Windmuller, la démarche interculturelle est

Une démarche réflexive qui vise l'acceptation de l'Autre dans « sa » différence. La connaissance de l'Autre nécessitant la connaissance de soi, la démarche vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle. (2011 : 38)

Pour M. Cohen- Emerique (Cité par Collès, 2013 :91), psychologue française, la démarche interculturelle s'articule autour de trois étapes complémentaires : la décentration, la pénétration du système de l'Autre et la négociation.

Tout d'abord, la « décentration » consiste à prendre du recul par rapport à soi-même, pour mieux cerner, reconnaître, c'est- à- dire « prendre conscience de ses cadres de références (ses propres systèmes de valeurs, présupposés, stéréotypes, idéologies, etc.) » (Collès, 2013 :91).

Ce processus ne peut s'opérer que dans le heurt avec la culture de l'Autre qui est le reflet de soi. « Le heurt avec la culture de l'Autre, c'est-à-dire avec ce qui nous paraît le plus déroutant et le plus étrange chez l'autre, joue comme révélateur de sa propre culture et des zones les plus critiques dans la rencontre. » (Cohen-Emerique et Rothberg, 2015 : 10). Par le stress et l'anxiété qu'il suscite, à condition de s'y arrêter, ce choc culturel vécu constitue autant d'incidents critiques qu'il est utile d'analyser si on souhaite accéder à une certaine neutralité culturelle, à une certaine relativisation de ses propres systèmes de valeurs et de ses modèles.

Le choc culturel facilite la compréhension d'autres cultures et de leurs dimensions cachées, à partir de la découverte de ces mêmes aspects dans sa propre société. Ce qui paraît le plus déroutant, critiquable chez l'autre, va jouer comme révélateur de ses propres normes, valeurs, représentations, idéologies. (Cohen-Emerique et Rothberg, 2015 : 11)

Quand on arrive à se décentrer, on a franchi une étape essentielle : celle de comprendre qu'une culture peut être décrite, critiquée, et surtout qu'elle n'est pas universelle. On comprendra alors que notre culture d'origine, n'est ni juste ni fautive. On apprendra qu'il en est de même pour notre culture d'accueil. Lâcher prise sur l'une, pour accepter ce qui se fait

dans l'autre, ne nous donne pas tort et n'efface pas notre vécu jusque-là. Pas du tout. Plusieurs systèmes peuvent cohabiter. R.-M Chaves, L. Favier et S. Pélissier notent qu' « Il s'agit pour l'individu de sortir de tous ses centrismes afin de relativiser, de se distancier de ses points de vue et d'accepter l'existence et la validité d'autres visions du monde, sans pour autant renoncer aux siennes. » (2012 :109).

Se décentrer, c'est simplement comprendre que notre propre culture n'est pas universelle, qu'il y a d'autres façons de faire. C'est l'outil à connaître pour pouvoir laisser la place à ces autres façons de faire. Il s'agit donc de s'ouvrir à sa culture d'accueil au lieu de se renfermer dans l'exclusivité culturelle. « Se décentrer signifie s'ouvrir positivement à l'Autre tout en effectuant un retour réflexif sur soi-même. » (Chaves et *al.*, 2012 : 49).

La décentration demande une volonté, un effort et un apprentissage. La peur de l'inconnu, de l'étranger, de ce qui n'est pas familier est naturelle. La décentration permet à l'individu d'aller à la rencontre de l'Autre en renonçant à une position dominatrice et en dépassant la crainte. Elle implique d'être capable de ne plus ressentir la culture étrangère comme une menace, mais au contraire comme une source d'enrichissement personnel et collectif.

La compréhension ou la pénétration du système de référence de l'Autre s'effectue, par la suite, en adoptant une attitude d'ouverture et un effort personnel de curiosité, pour la découverte des lignes de force qui, dans une culture, s'ordonnent autour de référentiels de base et de signifiants fondamentaux interprétés et intégrés de façon unique par la personne. L. Collès précise : « La compréhension consiste à quitter ses propres cadres de références pour aller « se mettre dans la peau de l'autre » afin de découvrir ce qui, dans la culture de l'autre, s'organise autour de référents de base communs. » (2013 :92)

Toujours d'après l'auteur (2013 :92), la compréhension peut être facilitée par le fait de *s'informer* par des lectures, des stages sur la culture de l'Autre, de lui poser des questions qui iront au-delà du recueil de l'information, dans la recherche d'une véritable communication, d'*écouter* son discours, tout en accordant une grande attention aux mots, aux expressions, aux figures rhétoriques, aux mots clefs, car ils sont susceptibles de véhiculer les valeurs culturelles de la langue maternelle, les valeurs structurant l'identité de la personne.

De plus, la pénétration du système de l'Autre passe par le développement des capacités de *communication non verbale*, c'est, en d'autres termes, se détacher du contenu du message pour s'intéresser au contexte porteur de communication. Concrètement, cela veut dire se montrer attentif à la symbolique vestimentaire ou culinaire, aux représentations du corps, du temps, de l'espace, au langage paraverbal, aux objets symbolico-religieux, etc. Aussi, le *voyage* est une meilleure voie de la compréhension de l'univers d'un autrui différent culturellement ; par l'immersion corporelle dans le divers, les paysages, les modes de vie, la musique locale, les produits du terroir, etc., cette altérité lointaine deviendra une partie de moi. Pour terminer, se connaître, puis se placer dans le point de vue de l'Autre exige *du temps*. En effet, la démarche interculturelle est un processus d'apprentissage qui demande du temps pour aboutir à une maturation progressive, et qui ne peut donc être réalisé dans l'urgence.

Finalement, la négociation et la médiation s'introduisent dans la phase des pratiques et dans la résolution de conflits. Pour G. Verbunt (2011 :54), la négociation est la première vraie épreuve de l'interculturel : En cas de différend il faut faire preuve de souplesse, d'adaptabilité, de pragmatisme, d'humilité. Les négociateurs mettent sur la table une série de contraintes professionnelles, des convictions, des éléments culturels et des problèmes à résoudre avec l'intention de trouver un consensus. Cela permet d'éviter l'imposition aveugle de règles et de prévenir l'exclusion et la marginalisation de l'Autre tout en respectant le cadre légal et l'empreinte identitaire de l'intervenant.

Lorsqu'au travers de l'échange une valeur est heurtée, des hostilités peuvent se déclencher : difficile en effet de renoncer à la vérité que l'on tient pour universelle. La médiation interculturelle a alors, un rôle à jouer quand ce partage de valeurs est empêché. « Lorsqu'il est difficile de se mettre d'accord, l'habitude s'instaure de demander l'intervention d'un médiateur. » (G. Verbunt, 2011 :58). Le médiateur est le tiers qui à la fois sépare les antagonistes pour éviter la violence et tente de concilier pour trouver une solution satisfaisante pour les deux parties dans le respect de leurs droits. En effet, pour que son intervention soit constructive, le médiateur doit veiller à ce que chacun soit reconnu dans son vécu et que sa dignité soit préservée.

Pour conclure, dans un contexte où l'ouverture sur l'Autre devient une exigence, les hommes de différentes cultures sont appelés à se rencontrer davantage, au besoin, à vivre, à travailler

ensemble et donc à se parler et à se comprendre. L'interculturel permet de repérer les obstacles liés à la communication et de créer par la suite un nouveau climat de compromis et d'enrichissement.

De ce fait, l'interculturel doit amener chaque individu, tout d'abord à réfléchir sur sa propre culture ou mieux encore sur sa propre identité culturelle, puis prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres lieux culturels et après être prêt à comprendre et à accepter la différence par le biais d'un dialogue qui s'instaure entre sa culture maternelle et la culture de l'Autre.

La communication et la connaissance permettent d'éviter des malentendus et d'ouvrir notre esprit, ce qui peut procurer le plaisir à la découverte d'horizons nouveaux. L'empathie permet une plus grande compréhension de l'autre, et, en retour de nous-même. La négociation et le compromis permettent d'avancer collectivement, de mettre fin à la violence ou de faire des projets collectifs malgré la présence des différences culturelles [...] L'interculturel veut aller plus loin Il s'agit d'apprendre à intégrer à soi d'autres cultures, de remodeler les identités et les rapports sociaux et internationaux. Ce processus s'appelle : enrichissement. (Verbunt, 2011 :68)

**Chapitre 3. Conte,
culture(s) et interculturel
en classe de FLE**

L'apprenant d'une langue étrangère développe de nos jours une curiosité qui dépasse le questionnement traditionnel, portant uniquement sur la maîtrise du fonctionnement linguistique de la langue apprise, pour s'ouvrir à de nouvelles interrogations touchant à la notion de l'Autre, son identité, sa culture et ses représentations.

Seule une didactique de l'interculturel est capable d'assouvir une telle soif pour asseoir un tel apprentissage du Divers. Ce dernier ne peut en aucun cas se concevoir comme une accumulation de savoirs culturels statiques et figés ; il constitue plutôt des flux qui se rencontrent, s'entrecroisent et s'enrichissent. Il s'agit pour l'apprenant de dépasser les frontières de sa propre culture pour composer avec la (es) culture(s) de l'Autre afin de reconfigurer son identité sans cesser pour autant d'être soi-même. De ce fait, le conte populaire semble être le support idéal pour abriter une telle expérience de l'altérité en vue de munir l'apprenant d'une compétence interculturelle.

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord de diverses justifications d'introduction des contes populaires en classe de FLE. Nous mettrons ensuite l'accent sur la dimension interculturelle dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères pour finir avec une réflexion à l'apport qu'un tel genre de récit peut permettre dans le cadre d'une éducation à l'interculturel.

1- Le conte populaire et son exploitation dans une classe de FLE

Depuis longtemps, l'exploitation des contes à l'école a été réalisée d'une façon plutôt intuitive, mais pendant les dernières décennies, l'importance de cette pratique a remporté une victoire théorique avec une grande quantité d'études sur l'impact positif qu'a ce genre de récit sur le déploiement de différentes aires de développement. Par sa capacité de suggérer et de stimuler l'imagination, par la motivation qu'il peut éveiller et surtout, parce qu'il fournit un contexte riche et significatif, les matériels et les activités développés à partir du conte constituent un superbe vecteur de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

1-1- Pourquoi le conte populaire ?

Inclure le conte dans le cadre de la didactique du FLE repose sur la nécessité de l'envisager comme étant une forme spécifique de communication et non pas comme un ensemble de savoirs à faire acquérir aux apprenants. Dans cette optique, il importe de présenter les différents enjeux que le conte populaire véhicule.

- **Une richesse créative et imaginative**

L'imagination est un problème qui se pose fortement à nous aujourd'hui, car il convient de constater que les apprenants ont du mal à créer pour eux-mêmes. Il semblerait qu'ils auraient plus tendance à reproduire des situations prélevées, dans tel film ou dans tel jeu électronique qu'à créer véritablement. Pour pallier cette situation, il faut observer que le conte populaire est un genre très riche qui permet d'introduire le merveilleux dont chaque humain a besoin. Comme l'écrit G. Jean (1990 :26) « le merveilleux est quotidien » dans les contes. L'apprenant n'est jamais surpris par l'arrivée du merveilleux lorsqu'il lit ou écoute un conte. Au contraire, il est tout à fait à l'aise et apprécie ce genre de récit où tout est permis. « Le pouvoir des contes, est une fascination puisque l'impossible devient possible » (Jean, 1990 :31).

Ce merveilleux lui permet donc d'épanouir son imagination, de s'évader, de placer son vécu, ses sentiments et de développer ainsi sa force créatrice et c'est à ce titre qu'il convient d'exploiter le conte populaire, comme source de motivation pour travailler l'écrit et l'oral dans une classe d'une langue étrangère. Selon J-M Gillig (1997 : 71), « le conte peut apporter une réponse imaginaire à un conflit réel en mettant ce dernier à bonne distance, pour mieux le traiter. »

- **Un facteur de socialisation**

La pratique du conte, dans une classe de langue étrangère est un moment privilégié pour le rêve et l'imaginaire, mais également un moment communicatif permettant de distraire et rassembler. « Le conte est une école de civilité et de courtoisie : on y apprend à vivre ensemble. » (Bricout, 2005 :19).

Le conte est, par nature, un évènement social, convivial. On n'entre pas au pays des fées comme dans un moulin ! Ça exige un certain recueillement, un moment ritualisé, une ambiance privilégiée. L'heure du conte incarne parfaitement un apprentissage du « vivre ensemble ». Les apprenants sont réunis les uns à côté des autres. Ils écoutent ou lisent le conte ensemble, Ensuite ils partagent questions et remarques qui les enrichissent mutuellement.

Il s'agit d'apprendre à respecter la parole de l'autre. De la sorte, l'apprenant s'initie aux règles de la civilité, faites de prises de paroles alternant avec des moments d'écoute. Ce genre de récit favorise ainsi la socialisation, le calme et l'écoute. De plus, le plaisir partagé crée une référence commune à tous. « Le conte n'est pas un art du spectacle, c'est un art de la relation. » (Bricout, 2005 :19)

- **Une structure particulière**

Le conte populaire est en général une unité textuelle à lui seul qui permet l'étude du texte dans son intégralité et qui rompt avec la tradition des morceaux choisis. Ce genre de récit fournit une structure constante et universelle qui soutient l'histoire et lui permet de se développer du début à la fin : tout conte organise son histoire selon un système structuraliste qui s'opère en faisant passer les personnages d'une situation initiale, qui fixe les buts que ceux-ci doivent atteindre et implique donc leurs actions futures, à une situation finale qui marque l'aboutissement du projet initial en se concrétisant par une réussite (quelquefois par un échec). Entre ces deux étapes, le processus de progression, déclenché par un élément déclencheur, va entraîner différentes péripéties qui vont modifier la situation initiale et préparer le dénouement.

Faire identifier ce processus de progression par les apprenants, c'est les faire lire et relire le conte, c'est les faire entrer au cœur de l'histoire et les sensibiliser au noyau dur qui la constitue. Par imprégnation, l'apprenant prend, petit à petit, conscience de ce schéma. Il peut alors anticiper, faire des hypothèses, les vérifier. Il met en place toute une gymnastique intellectuelle qu'il pourra transférer dans l'acte de lecture ou de production d'écrits/oral . « La structure du conte est particulière. Elle fournit la charpente sur laquelle s'appuie le narrateur ou l'écrivain, facilitant la compréhension et la mémorisation. » (Guérette et Roberge Blanchet, 2003 : 112).

- **Une richesse du texte et authenticité**

Le conte populaire était un genre destiné à l'origine aux adultes et non pas aux enfants, cela explique sa richesse du lexique et des subtilités langagières. Il offre à la fois des modèles familiers et nouveaux de langage. Les apprenants apprennent de nouveaux mots ou de nouveaux contextes d'utilisation pour des mots déjà connus.

Le conte permet aussi de familiariser les apprenants aux différentes structures syntaxiques et linguistiques en leur présentant de nombreux marqueurs temporels, différentes formes verbales et registres de la langue. En effet, la différence et l'alternance entre éléments de narration et éléments de description, qui sont souvent difficiles à saisir pour les apprenants dans d'autres situations, est magnifiquement illustrée par le choix des temps du passé. Dans le même texte, l'apprenant peut comprendre le fonctionnement des temps verbaux du passé (l'imparfait, le passé simple, et le plus-que-parfait) et leurs rapports. Il peut également assimiler progressivement les différents connecteurs logiques et temporels qui reviennent fréquemment dans tous les contes.

Un autre avantage distinguant le conte des autres formes, c'est, dans le cas de l'étude rhétorique des textes, que les contes sont un bon exemple pour l'enseignement. Autrement dit, au lieu d'étudier un texte extrait d'un roman dont l'enseignant se trouve obligé de raconter la suite de l'histoire pour que les apprenants comprennent mieux, le conte pourrait présenter toute une histoire comportant toutes les qualités et les sujets d'études d'un roman. Ceci n'empêche pas quand même de croire à l'intérêt que porte l'enseignement des romans pour la littérature. Nous voulons dire que le conte populaire peut être introduit dans l'enseignement pour aider à la fois les enseignants à expliquer leur cours et les apprenants à apprendre d'une manière ludique et vivante.

- **Un facteur d'engagement**

Parce que c'est un processus actif, la pratique du conte réduit la passivité des apprenants. Le fait de raconter des histoires dans une classe de FLE encourage « les apprenants peu enthousiastes » à s'engager davantage et à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage. Le conte rend cela possible car il fournit un point de référence familier qui

peut être utilisé dans l'apprentissage d'un nouveau sujet en encourageant la confiance chez les apprenants. Autrement dit, « les apprenants intéressés sont des apprenants engagés. »

Raconter une histoire basée sur les contes traditionnels est un moyen subtil pour orienter les jeunes vers des valeurs personnelles constructives en présentant des situations imaginaires qui montrent les conséquences des actes et décisions, sages comme imprudents. Devenir verbalement compétent peut contribuer à développer la capacité de l'élève à résoudre des conflits interpersonnels de façon non-violente. Négociation, discussion, et tact sont des compétences qui contribuent à la sérénité (Forest, 2011 :25)

- **Une construction d'une culture commune scolaire et littéraire**

Il est impossible de situer l'origine des contes, dans l'espace ou dans le temps. Ces histoires merveilleuses sont issues du patrimoine populaire, elles ont conquis tous les auditoires, se sont enrichies dans la bouche et les gestes de chaque conteur après l'autre, ont voyagé, ont emprunté et digéré sans cesse, d'autres thèmes, en un mot ont vécu pour arriver à bon port : les nôtres.

Les contes font partie des textes fondamentaux, fondateurs, des incontournables. Leur connaissance permet à l'apprenant de posséder une culture partagée et partageable, des références communes à tous. De plus, les thèmes abordés dans les contes sont universels (mort d'un parent, inceste, abandon...) même si leurs origines culturelles sont différentes.

L'étude de ce genre permet donc à l'apprenant de se constituer, mais aussi et surtout de lui fournir des expériences, une culture commune à tous : cette culture lui permettra de trouver un lien avec tout interlocuteur potentiel, elle fait de lui le membre d'un groupe, d'une société partageant les mêmes valeurs, les mêmes fondements. « Lien culturel d'une très grande richesse, le conte contribue à construire la culture commune scolaire indispensable à tous les élèves pour entrer dans les apprentissages et les former sur le plan affectif et intellectuel. » (Frémont et *al.*, 2005 :15).

1-2- Travailler le conte en « projet »

Le travail sur le conte populaire dans une classe de FLE peut s'élaborer sous la forme d'un projet. C'est une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant est associé de manière

contractuelle à l'élaboration de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi qu'à sa socialisation. M. Huber (2005 :11) précise :

L'apprenant se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. La résolution de problèmes rencontrés au cours de cette réalisation va favoriser la production et la mobilisation de compétences et de savoirs nouveaux.

Le moyen d'action de cette démarche est fondé sur la motivation des apprenants, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les apprenants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. Comme le note P. Perrenoud : « Le projet, comme « l'école du travail », « le texte libre » , « la correspondance » ou « la classe coopérative », s'inscrivaient dans une opposition à une école publique autoritaire, centrée sur l'apprentissage par cœur et l'exercice. » (2002 : 6)

Lorsque les contes constituent l'élément central d'un projet didactique, il faut travailler à partir d'une démarche pédagogique souple, construite autour de trois axes : imprégnation, analyse et création. (Sanz, 1992 :8)

- **L'imprégnation**

L'objectif principal de cette étape est de faire entrer les apprenants dans l'univers du conte, par l'écoute régulière ou par la lecture collective, afin d'enrichir leur imagination et développer leur créativité. Pour ce faire, il faut avoir le temps et s'installer dans une situation de bien-être : le calme et la disponibilité sont donc nécessaires. De cette manière, les images du conte peuvent se développer, tandis que les chemins empruntés par le héros peuvent se dessiner.

En lisant ou en écoutant de nombreux contes, en constituant de ce fait un stock de thèmes, de motifs, de structures et de récits. Les apprenants repèrent ainsi la mobilité des motifs qui se retrouvent d'un conte à un autre, ils perçoivent que la présence de tel motif ne suffit pas à identifier le conte. Ils s'initient à la notion de schéma narratif et à celle des épisodes.

L'imprégnation des structures morphologiques et syntaxiques des contes par le biais du plaisir éprouvé lors de l'écoute/ la lecture de ceux-ci permet d'amener, peu à peu, à une analyse approfondie de leur structure et de leur fonctionnement.

- **L'analyse**

Pour que les apprenants puissent passer plus tard à la phase de production, il est essentiel qu'ils sachent isoler la structure narrative des contes. L'imprégnation ainsi que l'analyse du fonctionnement des contes donneront à ceux-ci des éléments et des cadres qui les aideront à écrire eux-mêmes des contes, sachant qu'ils connaîtront les « règles » qui régissent l'écriture de ce type de récits.

Il s'agit pour l'enseignant, de s'appuyer sur un modèle structural simple et claire, facilement utilisable par les apprenants et qui puisse fonctionner pour le plus grand nombre possible de récits présentant les mêmes caractéristiques.

Sans chercher à faire acquérir aux apprenants la terminologie spécifique à la manipulation des contes, l'enseignant pourra leur faire identifier les notions de situation initiale et de situation finale. Il pose ainsi les deux extrêmes de l'itinéraire du conte : « départ » et « arrivée ». La question qui vient naturellement ensuite et qui permet de construire le cheminement du héros, c'est bien entendu : « qu'est-ce qui a permis au héros de passer d'un état initial marqué par le manque ou la perte à un état final qui voit le manque ou la perte comblé ? ». Il s'agit alors d'amener les apprenants à prendre conscience du déroulement logique du récit et du rôle des connecteurs dans sa construction.

- **La création**

Les résultats du travail d'imprégnation et d'analyse sont des créations partielles ou intégrales de contes, collectives ou individuelles. Les apprenants devront mettre à plat un canevas narratif semblable à celui du conte étudié et qui les aidera dans leur rédaction. Une fois la trame de l'histoire est mise en place (situation initiale, action centrale, situation finale), que le conte soit d'abord élaboré oralement. Le passage à l'écrit sera ainsi facile en s'aidant d'une grille élaborée collectivement à partir du travail d'analyse.

Entraîner les apprenants à produire des écrits tout en s'amusant est fondamental. Avant de demander aux apprenants une production tout à fait libre, l'enseignant peut leur proposer d'abord des activités de production semi-dirigée qui font fonctionner la structure des contes

ainsi que l'imaginaire du conteur en herbe. J-M Gillig (1997 : 112-136) propose plusieurs pistes propres à susciter toute une série de jeux imaginatifs. En voici quelques exemples :

Contes défaits : ce jeu consiste à faire dérailler les contes en changeant quelques éléments significatifs dans l'histoire. Par exemple, *le Petit Chaperon Rouge* ne sera plus rouge mais jaune et ira voir son grand père au lieu de sa grand-mère.

Contes à l'envers : ce jeu est une variante du conte défait. Le renversement du thème du conte y est cependant délibéré et plus systématique que dans le précédent. Les rôles des personnages peuvent-être inversés, ceux qui sont bons à l'origine deviennent méchant et inversement : *le Petit Chaperon Rouge* est méchante alors que le loup est bon.

Salade de conte : comme le nom l'indique, des éléments, des personnages de plusieurs contes naviguent d'un conte à l'autre : *le Petit Chaperon Rouge* rencontre *le Petit Poucet* et ses frères, *Cendrillon* épouse *Barbe bleue*, etc.

Contes en « clef obligé » : ce jeu consiste à transposer conte dans un autre lieu et un autre temps : *Cendrillon* à l'ère planétaire.

Contes rhopaliques : il s'agit d'écrire un conte de telle façon que le récit forme un losange : la première phrase comprend un mot, la deuxième comprend deux mots... après une dizaine de mots, on effectue l'opération inverse.

Jeu de l'oie : ce jeu comprenant 48 cases peut être construit par les apprenants : 40 cases pour des personnages ou des scènes de contes, 6 cases pour des fées bonnes et mauvaises, 1 case pour l'ogre et 1 case pour l'arrivée du jeu.

Petite fabrique de contes : il s'agit d'une machine avec un panneau sur lequel on fixe sept disques affectés d'un titre. Ils comprennent huit paradigmes différents de personnages, de lieux, d'objets ou de situations, ce qui permet des scénarios multiples de contes.

Tarot des mille et un contes : ce jeu se compose de quatre-vingts cartes présentant chacune un sujet différent. L'apprenant peut leur donner le sens qu'il veut. Il n'y a pas de structuration rigide : elle reste à l'initiative de celui qui s'en sert.

Ainsi, l'expérience de création est belle quand les apprenants y trouvent du plaisir. Aborder l'écrit n'est pas toujours évident pour eux, mais lorsque la notion de jeu est mise en avant, le plaisir décuple l'envie. Ils apprennent qu'ils peuvent jouer avec les mots, avec les phrases, se jouer des histoires, se défouler avec les personnages. Lorsque les apprenants auront découvert tout ce qu'ils peuvent faire avec un conte, leur désir de découvrir d'autres sera motivé par leur volonté de jouer avec comme ils se joueraient à pratiquer des expériences scientifiques pour découvrir l'inconnu.

2- La perspective interculturelle en didactique du FLE

La diversité culturelle demeure une réalité à laquelle nous ne pouvons échapper. Un contexte dans lequel l'école est désormais au cœur des enjeux culturels dont le devoir est de voir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société de demain. Cette dernière doit être à l'image de la société afin de développer le savoir vivre ensemble en dépit des différences linguistiques, sociales ou éthiques.

Pour ce qui est de l'enseignement / apprentissage du FLE, l'objectif se veut de préparer l'apprenant à la rencontre de l'Autre qui dispose d'une culture qui lui est inconnue. Pour un tel objectif, la question qui se pose est comment peut-on, garantir la cohabitation entre des Êtres de différentes cultures qui se trouvent sur un même espace ?

De nombreuses recherches s'accordent pour dire que l'interculturalité peut aider à réaliser cet objectif d'où le concept de l'éducation interculturelle et la nécessité de développer la compétence interculturelle chez l'apprenant.

2-1- Historique de l'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle est apparue dans le contexte scolaire des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine. En effet, la France a connu dans les années 1960-1970 de grands flux migratoires et la réalité sociale et culturelle est devenue de plus en plus polychrome et diversifiée. Cultures et identités se déclinent désormais au pluriel et c'est cette pluralité qu'il faut prendre en compte car elle représente désormais la norme. La

pédagogie adoptée visait l'insertion des enfants de migrants, notamment dans le système scolaire. Sans pour autant vouloir les couper de leur langue-culture d'origine.

Dans les années 1970-1980, les réflexions menées par le Conseil de l'Europe en matière de migration et d'éducation ont encouragé l'élaboration de politiques permettant la reconnaissance de la diversité culturelle comme un enrichissement et non plus un handicap.

G. Ferréol et G. Jucquois disent à ce sujet :

Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les difficultés ne constituaient pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. (2003 : 175)

En 1978, le terme « interculturel » est utilisé pour la première fois au monde scolaire en général et non plus uniquement aux enfants de migrants avec la publication de la circulaire du 25 janvier. En 1985, un nouveau texte officiel fait référence à l'éducation interculturelle mais cette fois par le biais d'une sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement. La généralisation de l'éducation interculturelle passe donc par une approche citoyenne et l'objectif « d'un mieux vivre ensemble ». Le but de ces pratiques interculturelles à l'école est de connaître les autres, pour mieux vivre ensemble au sein de l'école mais aussi dans le quartier. On cherche à comprendre les normes et les valeurs qui sous-tendent les cultures afin de se comprendre et de se respecter davantage. On peut donc voir qu'une certaine idéologie de l'éducation interculturelle prenant en compte les normes et valeurs des cultures de chaque enfant a tenté de s'imposer.

L'éducation interculturelle permet d'intégrer des groupes minoritaires à un groupe culturel majoritaire, de renforcer l'image positive des étrangers et de faire prendre conscience au groupe dominant qu'il vivait dans une société multiculturelle et pluriethnique. L'objectif de telle approche est formatif. Elle vise auprès des apprenants à développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, d'assumer leur identité culturelle tout en reconnaissant celle des autres. (Windmuller, 2011 :20)

Enfin, l'interculturel ne se limite plus uniquement à la découverte des cultures en présence dans la classe. L'extension du champ d'action de l'interculturalité a été un moyen d'approfondir la compréhension des cultures différentes et l'altérité tente de devenir de moins en moins exotique et folklorique. L'interculturel ne doit donc plus se centrer

exclusivement autour des enfants de migrants mais elle doit s'élargir à tous les enfants et à toutes les cultures pour une meilleure compréhension, coopération et interactions entre elles.

A ce sujet, J-P Cuq (2003 : 137) affirme que

Pendant plusieurs années, on s'efforça d'enfermer l'interculturalisme dans le réduit d'une « culture scolaire inventée pour les migrants », alors que, justement, il n'était pas question de cela : la pédagogie interculturelle était conçue par ses promoteurs comme s'adressant à tous les élèves sans exception, y compris, bien entendu, les indigènes, qui avait, comme les autres, à y gagner.

2-2- Du linguistique au culturel à l'interculturel

Il est admis actuellement que l'apprentissage des langues vivantes n'a pas uniquement pour but de maîtriser la dimension linguistique de la langue, car un apprentissage de la langue vivante englobe la dimension socioculturelle indispensable pour une communication réelle dans une langue donnée. « Apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens. La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. » (Windmuller, 2011 :23)

Bon nombre d'enseignants de langues sont d'accord sur le fait qu'enseigner une langue revient à enseigner une culture et qu'enseigner une langue, c'est enseigner une culture. La combinaison du linguistique et du culturel nous conduit vers un enseignement qui tient compte des interactions en classe de langue. Autrement dit, le cours de langue permet à l'apprenant de découvrir un autre environnement plein de représentations. Ce qui explique évidemment que le contact linguistique conduit vers un contact culturel. Dans ce contexte F. Windmuller stipule :

Langue et culture sont indéniablement liées et si nous approfondissons cette idée, force est de reconnaître qu'aucun apprenant n'apprend une langue pour démontrer les mécanismes, mais dans le but de l'utiliser au contact de la culture étrangère. » (2011 : 23)

C'est justement cela qui a été l'idée fondatrice du nouveau concept dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes, fondé sur la communication et nommé l'approche communicative. Cette approche est centrée sur l'apprenant et ses besoins langagiers. En plus de la dimension linguistique, l'apprentissage d'une compétence de communication comporte

également des composantes socioculturelles que l'apprenant devra connaître et reconnaître lors de tout échange. La langue est une pratique sociale, qui d'après R. Galisson était le « véhicule, produit et producteur de toutes les cultures. » (Cité par Chaves et *al.*, 2012 : 15). Tout signe, ne peut être considéré en dehors de son contexte qui englobe les différents éléments référentiels qui permettent l'interprétation. Ainsi, il existe des mots dotés d'une forte charge culturelle, dans lesquels un contenu culturel implicite s'ajoute au sens premier du mot.

La langue incarne aussi des normes sociales, des références culturelles, des valeurs, des artefacts, des implicites, etc. qui se réfèrent au réel. Par conséquent, elle dépasse largement la relation qu'elle entretient avec le domaine communicatif. (Windmuller, 2011 : 24)

La culture, quant à son enseignement, ouvre le débat de sa didactisation en classe de langue étrangère et dans le choix de ses contenus d'enseignement les plus adéquats avec les objectifs à atteindre. Dans le parcours de la didactique des langues vivantes, la dimension culturelle de la langue a connu un cheminement qu'il serait pertinent d'éclairer.

La méthodologie traditionnelle a attribué à l'objectif culturel une conception très restreinte et elle le limitait aux domaines de la littérature, l'Histoire, les Beaux-Arts où la littérature était en position dominante. L'enseignement des langues se faisait à partir des ouvrages des grands auteurs mais aussi grâce à de multiples échanges entre les pays, comme les échanges commerciaux. L'apprentissage des langues étrangères nécessitait l'existence de manuels d'apprentissage de la langue qui contenaient des informations culturelles liées à la langue cible sans pour autant clairement annoncer des objectifs culturels. « La langue étrangère véhicule une culture cultivée qui s'incarne dans l'étude des textes littéraires. » (Tardieu, 2008 : 31)

Cependant, l'objectif primordial n'était pas d'acquérir une culture particulière mais de sensibiliser les apprenants aux valeurs universelles. Les enseignants cherchaient à transmettre aux élèves la culture à travers le patrimoine culturel universel commun à toute l'humanité. « L'enseignement de la littérature était le meilleur moyen de transmettre aux élèves une culture humaniste. » (Puren, 1990, p 2).

L'acquisition d'une compétence culturelle était donc, subordonnée à l'acquisition d'une compétence littéraire : l'explication des textes littéraires, des extraits de chefs-d'œuvre des

grands auteurs et à une initiation à la culture universelle. La définition de la culture enseignée pendant cette période relevait de la définition de la culture « Cultivé » avec un grand C, la « haute » culture qui désigne le trait commun à la littérature et aux arts et non pas de la définition qui désigne la culture avec petit c qui renvoie aux réalités de la vie quotidienne.

En se penchant sur des objectifs plus pratiques, en termes d'acquisition de la langue comme outil de communication, la méthodologie directe n'a pas, elle aussi, accordé d'importance à la problématique culturelle. En d'autres termes, la nécessité de former des apprenants capables de produire des énoncés en langue étrangère a constitué l'objectif majeur de cette méthode. « Il s'agit de la méthode directe qui tente « le bain linguistique » et abandonne les objectifs culturels au profit du seul objectif pratique. » (Tardieu, 2008 : 31). En fait, l'enseignement de la culture était encore dominé par un enseignement littéraire de la civilisation. La littérature était considérée comme l'expression même de la culture universelle qu'il s'agissait d'atteindre.

A son tour, la méthodologie active a constitué un compromis entre les deux méthodologies précédentes. Elle a procédé à une redéfinition de la culture et a conservé l'importance accordée à l'utilisation de la langue. C. Tardieu précise : « Dans le domaine culturel, la méthode active s'ouvre à une conception plus large, incluant des éléments de civilisation, d'histoire, ou de sociologie. » (2008 : 31)

Les savants aussi, se sont peu intéressés à la dimension culturelle. L'objectif général de cette méthodologie était d'apprendre à parler et communiquer dans les situations de la vie courante. Les apprenants apprenaient une langue quotidienne qui se devait d'être utile et la culture faisait partie intégrante de cette langue. Elle véhiculait surtout une vision monumentale de la civilisation : les faits historiques, les productions artistiques célèbres, les réalisations architecturales célèbres. Dans ce contexte, la culture était totalement mise de côté et n'était pas même considérée comme un objectif pédagogique. En ce sens, J-P. Cuq et I. Gruca se rejoignent et avancent que

La méthodologie SGAV propose d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de concilier ces nouvelles options avec les principes audiovisuels mis en œuvre pour l'acquisition des rudiments linguistiques. (2008 :263)

Mais avec l'apparition de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues se sont modifiés, tout en mettant en exergue la notion de compétence de communication définie par L-F. Bachman ainsi : « la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations et des dispositifs de communication variés. » (Cité par Tardieu, 2008 :25). Cette dernière nécessite le recours aux valeurs et aux comportements sociaux, c'est-à-dire, une prise en compte de « l'interculturel ».

Ainsi, C. Puren a mis en évidence l'importance de la communication en avançant qu' « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.» (1988 : 372). En fait, l'approche communicative a anticipé les études interculturelles en envisageant la culture comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissant les individus et les groupes. « Au niveau de la culture, en accord avec les applications des sciences de la communication, ce sont les éléments de la vie quotidienne qui sont privilégiés. » (Cuq et Gruca, 2008 :268)

Selon R. Galisson (1994 : 26), l'approche communicative a aidé les acteurs du domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante et culture comportementale ou quotidienne, et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante.

L'auteur a défendu, aussi, l'idée selon laquelle « cette culture acquise par les natifs (à l'extérieur de l'école) peut être apprise (à l'intérieur de l'école) par les étrangers. » (Cité par Chaves et *al.*, 2012 :10). La classe de langue doit d'une part présenter des éléments de culture cultivée-savante- vision propres à la langue cible et jugés fondamentaux : littérature, géographie, histoire, science, etc., et d'autre part fournir des éléments d'une culture partagée -quotidienne - action qui permettront à l'apprenant d'acquérir une compétence culturelle qu'il utilisera dans sa rencontre avec l'altérité que représente l'univers complexe de la langue, de la culture cible et de ses locuteurs.

Ainsi, avec l'évolution des méthodologies en didactique des langues, la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE est davantage prise en considération étant donné que tout contact entre deux langues (langue source et langue cible) met en interaction deux cultures. Cette composante s'est instaurée comme un élément de la compétence

communicative. Elle est conçue comme un ensemble de connaissances relevant de la culture cible et qui permettrait de prévoir d'éventuels malentendus, d'éviter de probables blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles. Sa valorisation dans le cours de langue impose une démarche qui agit sur les représentations erronées et qui considère l'apprenant comme un acteur social porteur d'une culture.

2-3- Vers une intégration de la compétence interculturelle dans une classe de langue

Au moment d'une rencontre entre deux interlocuteurs dont les valeurs et les normes ne sont pas les mêmes, c'est plutôt une communication entre leurs cultures qui va prendre de l'ampleur. Il s'agit donc d'une communication de nature interculturelle. « La communication interculturelle repose sur l'interrelation de personnes issues de culture différente en situation d'interaction dans des contextes de communication variés. » (Windmuller, 2011 :21)

Dans tout échange entre des individus dont les cultures d'origine ne sont pas identiques, des comportements, des rites, des valeurs et des normes représenteront des moyens de communication outre que langagiers.

La communication n'est plus restreinte à la transmission d'un simple message, mais comprise comme l'alliance d'individus qui communiquent par des messages linguistiques en y associant étroitement des éléments non verbaux, eux aussi constitutifs de messages échangés. (Chaves *et al.*, 2012 : 56)

Ces éléments signifiants non verbaux dont nous nous servons au moment de l'échange, sont variables et dépendent des expériences individuelles et sociétales. De ce fait, nous ne pourrions pas prétendre à un universalisme des pratiques culturelles lors d'une rencontre interculturelle. Donc une nécessité de tenir compte du contexte dans lequel nous sommes désormais nous semble nécessaire.

En effet, l'importance de comprendre l'Autre et sa culture d'origine est censée donner à l'apprenant la capacité de se comporter dans un contexte culturel différent du sien. Savoir se débrouiller dans des situations évolutives et non stables de la vie quotidienne représente le noyau de la communication interculturelle.

La réalisation d'un tel objectif passe obligatoirement par la distinction entre une compétence culturelle innée et hors situation, et une compétence interculturelle consciemment acquise et in situ ; une compétence indispensable pour tout échange avec l'Autre dont le vécu est différent du nôtre. Ces deux notions ont fait l'objet de recherches pertinentes au sein de plusieurs domaines tel que, en particulier, les sciences du langage, la psychologie et les sciences de l'éducation.

Commençons par la compétence culturelle. Cette dernière est définie comme « la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états. » (Abdallah-Preteille ,1996 :32). A ce titre, elle signifie des connaissances factuelles des faits et des caractéristiques des cultures qui constituent un discours *sur* l'Autre alors que la communication exige une rencontre *avec* l'Autre. Il s'agit d'une : « démarche descriptive, objectivée (à défaut de pouvoir garantir l'objectivité), reste extérieure aux individus » (Abdallah-Preteille ,1996 : 28).

Le risque d'une telle approche est de considérer l'Autre comme des connaissances culturelles dont nous disposons d'un groupe collectif « L'Autre n'est alors appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet et sert souvent de faire-valoir. » (Abdallah-Preteille ,1996 : 29) et cela n'aboutit pas nécessairement à une meilleure compréhension d'autrui à travers la communication engagée. L'auteure (1996 : 32) ajoute :

Entendue comme une connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit d'ailleurs la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication. Elle suggère un discours d'attribution et de catégorisation, et produit même un artefact qui à son tour justifie les analyses culturalistes.

De ce fait, la classe de langue serait le lieu où se confrontent deux systèmes culturels, celui de la culture source de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ou la culture cible. Cette confrontation conduit l'apprenant à connaître et à dégager un certain nombre de classements, de représentations et de valeurs qui caractérisent un groupe par rapport à un autre.

Par rapport à la définition statique d'Abdallah-Preteille, L. Porcher a envisagé la compétence culturelle sous un angle plutôt évolutif et mouvant en intégrant les savoir-faire culturels et

sociaux multiples qui permettent l'intégration dans la nouvelle société, sa compréhension, la connaissance des pratiques indigènes. Il l'a défini ainsi :

La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation). (Cité par Avram ,2008 : 77)

C'est en quelque sorte, la culture en acte par opposition à la culture objet. La valeur théorique de cette définition n'a cependant pas permis de sortir de l'impasse sur le plan pédagogique. D'où la nécessité d'envisager une approche interculturelle.

Si la compétence culturelle est davantage orientée vers une connaissance des faits et des caractéristiques culturelles, outillant les apprenants étrangers afin qu'ils puissent comprendre la culture de l'Autre, la compétence interculturelle est, en revanche, davantage orienté vers la communication qui repose sur l'usage pragmatique se réalisant à partir de composants culturels. La compétence interculturelle dépasser alors la compétence culturelle en ceci que

entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures (Abdallah-Preteille,1996 :32)

En effet, la compétence interculturelle peut être conçue comme étant la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée (Abdallah-Preteille ,1996 : 29). En d'autres termes, c'est la voie qui mène un individu, dans un contexte culturellement différent du sien, à entamer un échange avec les protagonistes d'un système culturel quelconque tout en réalisant des interférences entre soi et l'Autre. Son rôle est de donner à l'individu « une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique ... et culturelle. » (Abdallah-Preteille ,1996 : 29).

C'est dans ce cadre de l'enseignement d'une langue étrangère qu'une formation de l'apprenant peut développer non seulement une compétence linguistique mais aussi une compétence interculturelle/ communicative. Il est essentiel que l'apprenant soit informé sur un plan cognitif sur les habitants du pays dont il apprend la langue, sur la façon dont ils organisent leur vie quotidienne (connaissances et savoirs), sur un plan affectif (savoir-être) à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et à maintenir une relation entre sa propre culture et la culture étrangère, sur un plan interprétatif (savoir-apprendre) par la maîtrise de l'interprétation des aspects nouveaux dans la langue / culture étrangère puis sur un plan actionnel (savoir-faire) à mobiliser les connaissances acquises et à jouer le rôle d'intermédiaire culturel.

Dans ce cas, la tâche de l'enseignant est essentiellement orientée vers la prise en charge des manières dont l'apprenant réagit face à l'Autre tout en l'encourageant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles afin qu'il soit mieux préparé à l'altérité. Or, l'enseignant doit travailler à faire ressortir les représentations de l'apprenant à l'égard de l'Autre, pour les confronter à d'autres points de vue, d'autres regards et les remettre en cause, s'efforcer d'éliminer les stéréotypes et préjugés, et réfléchir aux méthodes avec lesquelles il peut amener son apprenant à s'approprier cette conscience interculturelle en l'aidant à s'adapter et à se retrouver dans des situations problèmes.

Parmi les problèmes qui se posent à la didactique des langues-cultures est celui de savoir choisir les démarches et les supports pédagogiques qui aident l'enseignant à amener ses apprenants à apprécier la richesse de cette aventure intellectuelle, relationnelle et cognitive. Nous citons les principaux à utiliser dans une classe de langue étrangère.

- **Les documents authentiques**

Les documents authentiques apportent des faits pris de la réalité quotidienne des autochtones. Ainsi, les thèmes abordés à travers ces documents sont ceux de la vie courante de la communication ordinaire, en vue de préparer les apprenants à la rencontre réelle de l'étranger. Ces documents créent un sentiment de "proximité de lointain" dans la mesure où « ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la

langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone ». (Cuq et Gruca, 2008 :432)

Beaucoup de documents authentiques véhiculent, explicitement ou non, des préjugés sur des populations, des idées préconçues sur une langue ou les habitants d'une région. Par un travail plus ou moins guidé (selon la classe, le niveau, le document) l'enseignant provoque des réactions, et par conséquent une réflexion, en décodant par exemple des mots, des images et des gestes, en recherchant des termes valorisants/dévalorisants dans un texte, en formulant des hypothèses sur les attitudes des personnages qui parlent/écrivent.

A un moment ou à un autre, chaque enseignant de langue se trouve dans la situation délicate de confronter ses élèves à des valeurs de la culture de l'Autre qui ne correspondent nullement aux conventions ressenties comme absolument « normales ». Surtout quand cela touche des « croyances » profondément ancrées dans les mentalités et rarement mises en question par la société. Cet ethnocentrisme latent doit être dévoilé et déclencher une phase de discussion qui devrait permettre aux élèves d'accepter le fait qu'il peut y avoir d'autres vues totalement divergentes sur ces valeurs fondamentales.

- **Le texte littéraire**

La pratique de la littérature dans les cours de langue étrangère contribue certainement à la formation et à l'épanouissement intellectuel des apprenants, qui se trouvent exposés à la réalité socioculturelle des peuples, à la diversité de pensées, des mœurs, des manières de voir et de vivre les choses. Selon L. Collès : « les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes. » (2013 :78)

La lecture anthropologique du support littéraire implique un savoir-penser culturel et vise à bâtir l'identité- même de l'apprenant. Cette activité peut inviter les apprenants à réfléchir sur les perceptions différentes que la culture étrangère a de l'espace et du temps, sur les stéréotypes culturels et sur les comportements sociaux de l'Autre. Ainsi, le texte littéraire met en scène des personnages souvent représentatifs du monde de l'Autre et qui peuvent être à l'origine de discussions de classe qui visent à renforcer l'ouverture interculturelle en

comparant les comportements sociaux des autres peuples avec ceux du peuple du pays d'origine des apprenants et en suscitant la décentration par rapport aux cribles de la culture maternelle. J-P. Cuq et I. Gruca précisent : « L'approche interculturelle en littérature [...] pourrait dynamiser la rencontre des mentalités et éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre. » (2008 : 427)

- **L'implicite culturel**

Découvrir le « culturel » de façon implicite autour d'un mot, d'une image ou d'un geste dans un dialogue, un type de texte quotidien ou dans un poème, est un travail extrêmement intéressant et gratifiant, qui se marie bien avec celui sur la langue, le lexique, le phénomène grammatical, l'acte de parole, pour faire justement comprendre dès le départ que langue et culture ne font qu'un.

La maîtrise du système linguistique à elle seule ne suffit souvent pas à communiquer avec succès et à saisir les conventions langagières. D'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents peuvent avoir des signifiés identiques et des charges culturelles partagées (des CCP) différentes. Ainsi, le mot « vache » désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa CCP diffère d'un pays à l'autre : en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'en France elle est exploitée parce que nourricière.

Aussi, Comparer et confronter les différents comportements et usages, est une autre étape importante dans la démarche vers l'interculturel. Découvrir par les apprenants que les petites habitudes dans la vie quotidienne ne sont pas les mêmes les aident à anticiper de mauvaises surprises (une fois sur place et en contact direct avec la culture) et les habituer à d'autres réalités, même si dans un premier temps, on les trouve bizarres.

- **Le contact direct**

Si l'opportunité se présente pour les apprenants de faire un échange scolaire, ils sont encouragés à le faire. « L'échange scolaire basé sur la visite réciproque d'un groupe d'élèves apprenant chacun la langue de l'autre reste un des meilleurs vecteurs d'une rencontre entre apprenants, car il est basé sur une relation directe et vécue. » (Chaves et al., 2012 :88) . Des

interactions avec des natifs dans la langue cible approfondiront les apprentissages en classe au niveau linguistique et comportemental, et donneront l'opportunité aux apprenants de pratiquer leur compétence interculturelle. Plus ils se trouvent dans des situations réelles, plus grande sera la confiance qu'ils auront pour interagir avec d'autres cultures.

Les apprenants vont pouvoir utiliser leurs savoirs et savoir-faire en contexte authentique. Ils deviennent acteurs sociaux à part entière et créent des liens personnels et amicaux, souvent durables avec leurs correspondants. L'expérience permet de vivre une culture différente, de l'observer, d'observer ses propres réactions et de réfléchir aux idées préconçues. (Chaves et *al.*, 2012 :88)

Néanmoins, beaucoup de préparation en classe est nécessaire avant ce type d'expédition, car un séjour à l'étranger n'est pas toujours facile et ne garantit pas la réduction des stéréotypes. Sans aucune préparation, les apprenants risquent d'avoir de mauvaises expériences qui auront un impact négatif sur leurs études. Pour rendre les apprenants capables d'interpréter les interactions interculturelles, un enseignant doit activement participer à développer la compétence interculturelle chez ces apprenants, pour les rendre capables d'interpréter, d'analyser et d'intégrer leurs expériences.

3- Un support didactique dans l'approche interculturelle : le conte populaire

Apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement en connaître les codes langagiers et les structures grammaticales, c'est aussi s'intéresser aux peuples, à leurs coutumes et traditions, c'est considérer celui qui est en face en dépassant les stéréotypes et en faisant preuve de respect. Ces attitudes de citoyen s'apprennent et se travaillent à l'école et il est à noter que la classe de langue est avant tout un espace où on découvre l'autre. L'aspect culturel est, entre autres, ce qui rend l'apprentissage d'une langue concret car les apprenants prennent conscience que cet apprentissage leur servira plus tard (lors de voyages par exemple) et qui attise leur curiosité. Une des manières d'intégrer l'aspect (inter) culturel dans l'apprentissage d'une langue est l'utilisation du conte populaire. Ce dernier pourrait constituer un miroir social et permet l'expression des valeurs culturelles que l'apprenant apprend et intègre dans une situation de communication interculturelle.

3-1- De l'interculturalité dans les contes populaires

Avoir recours aux contes populaires pour éduquer à l'interculturalité semble être plus subtile dans la mesure où la sensibilisation aux autres cultures se fait en douceur, plus implicitement et en plus de manière ludique. L'environnement fascinant des contes peut faciliter la rencontre des cultures.

- **Une invitation au voyage**

Feuilleter des cultures lointaines par le conte provoque irrésistiblement une invitation au voyage. En effet, chaque conte prend les couleurs et les odeurs de la culture qui l'a engendré et devient ainsi le véhicule de ses valeurs, de ses comportements ritualisés, de ses règles d'organisation sociales, bref de ses particularités.

Dès les premiers mots, le lecteur / auditeur bascule dans un autre temps et un autre monde. Les lieux peuvent tout aussi bien être familiers que lointains. On se laisse porter au fil de l'histoire et on découvre par la même occasion les plaisirs de l'inattendu, de l'inhabituel et du dépaysement. Cela est comme un enchantement. En voyageant de la sorte, on peut s'identifier aux personnages locaux qui peuvent être d'une culture différente et les sentiments éprouvés nous rapprochent d'eux dans la mesure où l'on se met à la place de l'Autre et on le voit comme un autre être humain, sans stigmatiser les différences.

- **Les universels-singuliers**

D'après M. Abdallah-Preitceille et L. Porcher (1996 : 141), le concept d' « universel-singulier » a été forgé d'abord par Hegel, au début du XIX^{ème} siècle, pour incarner l'union dialectique entre un universel et un particulier, de telle sorte que le premier soit tout entier présent dans le second, celui-ci incarnant donc, au sens strict, l'universel. « Les universels-singuliers offrent l'avantage de permettre la mise en place d'une pédagogie véritablement comparative (entre la culture-source des apprenants et la culture-cible) » (Porcher, 1994 :11)

Cette attitude mobilise fortement les apprenants car elle les prend sur leur propre terrain et ne les déracine pas. Elle exprime bien pour eux les rapports de similitudes et de différences entre les deux cultures « tout être humain est à la fois différent de moi et identique à moi »

(Abdallah- Pretceille et Porcher, 1996 : 141) , et contribue ainsi à supprimer le danger sans cesse renaissant de l'exotisme et de « folklorisations ». Les universels-singuliers autorisent également des pratiques pédagogiques puisqu'ils sont présents à la fois dans la langue et dans l'anthropologie culturelle.

Dans cette perspective, le conte populaire incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. L'enseignement de ce genre autorise donc,

Chaque élève à exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la manière singulière de chacun des autres. Il trouve enfin la construction de savoirs communs et qui s'imposent à tous, dans les consensus de la démonstration ». (Abdallah- Pretceille et Porcher, 1996 : 141)

La trame du conte populaire est constituée des fonctions- actions des personnages. On retrouve ces fonctions, sinon toutes, dans chaque conte merveilleux. Celles-ci « peuvent être transportées sans aucun changement dans un autre conte » (Propp, 1973 : 134).

Si les actions-fonctions des personnages représentent les éléments constants du conte, tout le reste, soit les apparences, l'âge, le sexe, le genre de préoccupation, l'état civil et autres traits font partie des éléments variables du conte. Ce sont eux qui permettent de transformer le conte et d'en produire plusieurs à partir d'un conte- type. « Ce qui change, ce sont les noms (et en même temps les attributs) des personnages ; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions, ou leurs fonctions. On peut en conclure que le conte prête souvent les mêmes actions à des personnages différents. » (Propp, 1973 : 29)

Chaque conte- type renvoie à une organisation spécifique et stable des épisodes et de motifs narratifs représentés dans un nombre plus ou moins importants de récits, relevant tous d'une structure identique, appelés versions, recueillis à travers le monde. Le conte- type varie généralement selon les aires culturelles et dans le temps.

Le motif narratif présente l'avantage d'attirer l'attention sur la variation culturelle. En tant qu'unité de base comportant au minimum un sujet (personne ou chose) et une action, il met en jeu le monde des choses et donne à voir non seulement les objets et leurs usages dans la vie quotidienne mais le monde de l'imaginaire spécifique à une culture donnée. Par exemple, avec l'univers des ogresses magrébines, sommeil de l'ogresse révélé par le vacarme des

animaux dévorés dans son ventre, signal de fuite possible. Un ensemble de motifs peut ainsi dessiner un paysage culturel particulier. Selon C. Lacoste Dujardin :

Les motifs, dans les contes, seraient de la sorte le lieu privilégié où les universaux structurels, fonctionnels, laissent le plus de place au « particulier ethnique » [...] Il semble que tout se passe en effet comme si chaque culture disposait d'un répertoire de ces mini-récits que sont les motifs, en des formes, des places et des enchaînements variables d'une culture à l'autre. Les motifs fonctionneraient comme des métaphores établies, dont le répertoire forme, dans son ensemble, un tableau de l'imaginaire d'une culture. (Cité par Decourt et Raynaud, 2003 : 75)

En tant que configurations à la fois fixes et souples, que ce soit à l'intérieur d'une aire culturelle donnée ou à travers des cultures lointaines, les motifs offrent en même temps des « noyaux de résistance à la variation » (Decourt et Raynaud, 2003 : 76). Ces archétypes correspondent à des personnages types, des symboles et à des schémas relationnels universels qui appartenant à l'héritage commun de l'humanité. Ils « nourrissent les représentations singulières et se lient aux interactions entre les gestes du corps (à savoir les trois réflexes dominants qui sont ceux de position, de nutrition, copulatif) et l'environnement. » (Decourt et Raynaud, 2003 : 76).

Le conte populaire est basé sur l'histoire de l'homme qui avoue son expérience, son vécu, son mystère, ses conflits personnels avec sa société et avec les autres. Pour qu'il dévoile ses émotions, il trouve refuge dans le conte. D. Paulme avance :

Les contes génèrent des récits de vie quotidienne, questionnements, tentatives d'explicitation de faits culturels. Le conte (en tant qu'œuvre littéraire), tout en divertissant, permet d'aborder les problèmes les plus graves qu'affronte une société, à commencer par celui des rapports entre ses membres, chacune les traitant à sa manière. (Decourt et Raynaud, 2003 : 125)

Ces histoires portent les mêmes sujets à toutes les époques et partout dans le monde, en reprenant les traditions et les cultures du contexte dans lequel ils s'introduisent. Selon O. Carré : « Bien que le conte soit un produit et un élément de la culture propre d'un groupe social, des homologues des contes se trouvent dans toutes les cultures. » (2002 : 41). Il existe une universalité des thématiques abordées par les contes, du fait de leur « contenu abordé ». Seul varie, l'habillage culturel donné aux représentations. De ce point de vue, tout lecteur ou auditeur ne s'y sent pas complètement étranger. Les thèmes communs à plusieurs cultures

sont entre autres les suivants : l'amour -la violence - l'infidélité -la mort - la ruse - les conflits
- le bonheur...

Le caractère universel du conte se marie avec la multiplicité des répertoires spécifiques à chaque société et sa simplicité apparente se dément devant la complexité des thèmes essentiels qu'il met en jeu comme la vie, la mort, mais aussi le pouvoir, la maternité, la paternité... Il rassemble donc toutes les questions relatives à ce que peut être une culture commune dépassant les cultures sur un plan « ethnique » pour trouver le « même dans le différent. (Fenêtres sur. Cours, 2005 :18)

3-2- Enjeux et moyens d'une formation au conte populaire en classe de FLE

Dans l'étude des contes populaires, le phénomène d'interculturalité peut conduire à deux situations : d'une part, des aspects censés appartenir à une culture particulière s'interfèrent dans une autre. Cette réalité est compréhensible dans la mesure où le contact entre les peuples favorise les échanges et des interférences culturelles. D'autre part, au-delà des particularismes, certains éléments dans les contes concourent plutôt à montrer l'universalité de certaines pratiques. En effet, il existe des aspects communs à plusieurs cultures, lesquels se justifient par la possibilité pour les hommes vivant ensemble et faisant face aux mêmes difficultés et réalités d'avoir des pratiques communes. Ces éléments communs constituent des écarts s'il faut considérer le discours sur l'identité comme une norme.

Ces récits permettent d'aborder une pédagogie d'ouverture aux autres cultures, et par là même, de combattre les préjugés, les stéréotypes et la xénophobie. A ce sujet N. Decourt stipule que

Le conte s'avère être un formidable « outil politique » permettant d'accéder au symbolique pour donner un écho culturel à l'élève de ses préoccupations, de ses peurs, de ses questionnements. Il s'intègre dans une réelle reconnaissance de l'altérité « *dialectique fondatrice du même et de l'autre.* » (Fenêtres sur. Cours, 2005 :17)

Pour fonder une pratique pédagogique réfléchie sur le plan (inter)culturel, nous pouvons combiner ces deux outils principaux : la comparaison et la réécriture. Tout d'abord, la comparaison est une démarche d'observation, de mise en relation, de croisement de toutes les grilles disponibles. A partir d'un corpus de contes populaires issus des univers culturels différents, nous discutons les catégories internes aux cultures étudiées et mettons à jour des

spécificités culturelles dans les conceptions des rapports interpersonnels, des normes éducatives, des représentations et des rapports au monde privilégiés puisque ce genre de récit véhicule des modèles culturels, transmet des valeurs et prodigue des conseils et des recommandations. N. Decourt ajoute :

L'intérêt est de s'appuyer sur un corpus de contes et ses différentes versions. Immédiatement, cela donne envie de comparer, de mettre en réseau. Un texte n'a de sens qu'en résonance qu'avec d'autres textes. Je peux dire que j'ai réussi lorsqu' un enfant ose dire après l'écoute d'un conte « cela me fait penser à...., c'est pareil, c'est différent. (Fenêtres sur. Cours, 2005 :17)

Ce support offre donc de larges possibilités pour étudier des composantes de la compétence socioculturelle relatives par exemple

- À la vie **quotidienne** : nourriture, manières de table ;
- Aux **relations interpersonnelles** : y compris les relations de pouvoir et la solidarité, comme les relations entre les sexes, la structure et les relations familiales ; les relations entre les générations ;
- Aux **valeurs, croyances, tabous**
- Aux **comportements rituels** (relatifs au mariage et à la mort)
- Au **savoir-vivre** (comme les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue ; les tabous de la conversation et du comportement)
- Aux **rôles des institutions dans leurs incidences quotidiennes**
- Aux **références associées à l'espace** (par exemple, le douar)
- Aux **éthos communicatifs** : la parole émise et le silence, le dit et le non-dit, la volubilité profuse et la parole parcimonieuse.

La réécriture, quant à elle, permet bien une appropriation du conte populaire comme système de transformation, sur le mode ludique d'une « grammaire d'imagination ». Constitutions de corpus de variantes, travail sur l'ouverture de contes, salade de contes, jeu sur les motifs et thèmes (arrangement), introduction de dialogues, utilisation des répétitions...sont autant d'activités pédagogiques concrètes illustrant cette approche, et la rendant immédiatement opérationnelle, malgré la complexité du sujet.

Pour finir, nous pourrions insister sur le fait que l'éducation à l'interculturalité a un intérêt essentiellement humaniste et socioculturel car la prise en compte des aspects culturels dans l'enseignement d'une langue étrangère telle que le français est indispensable.

En effet, cette étude représente un enjeu éthique et l'apprenant apprend à communiquer efficacement non seulement avec son entourage, mais également avec l'extérieur. La maîtrise d'autres dimensions linguistiques et culturelles concourent à un enrichissement mutuel, au respect de l'Autre, à l'ouverture à l'altérité et, de ce fait, la remise en cause des stéréotypes sociaux. L'interculturalité est une tentative de renoncement à l'ethnocentrisme en tant que principe d'ouverture.

Comme nous l'avons mentionné, l'étude du conte est appropriée pour atteindre cet objectif dans la mesure où, non seulement il présente des aspects spécifiques de la société dans laquelle il a vu le jour, mais également, il fait ressortir le résultat des interférences culturelles. Nous avons donc observé qu'il y a des aspects des contes qui permettent aux apprenants, non pas de s'apitoyer sur les différences, mais plutôt sur les éléments qui les assimilent aux autres et réduisent de ce fait les barrières sociales. Les enjeux n'en sont qu'à dominance positive car, vu sous cet angle, les deux dimensions « citoyens enracinés dans leur culture » et « ouverts au monde » sont respectées et prises en considération.

Chapitre 4. Méthodologie et protocole de recherche

Dans ce chapitre, nous commencerons par exposer le statut de l'approche interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie, d'identifier les raisons de dévaloriser la dimension interculturelle et de chercher des améliorations à apporter. Les améliorations sont caractérisées par l'intégration du conte populaire, un support idéal offrant d'énormes possibilités pédagogiques et un genre intarissable pour l'exercice artificiel de la confrontation avec l'altérité.

Nous présenterons ensuite notre problématique, les objectifs que nous assignons à cette thèse, les hypothèses sur lesquelles nous nous basons ainsi que le public visé dans cette étude.

Dans ce chapitre, il sera également question de présenter la méthodologie de notre recherche qui est de nature hypothético _ déductive étant donné qu'elle est basée sur deux démarches que nous jugeons complémentaires, une expérimentation et un questionnaire auprès des apprenants de FLE.

1- Constat et raisons d'une telle recherche

L'enseignement/apprentissage du FLE, dans la didactique interculturelle, a pour fonction première, la promotion de l'apprenant en tant qu'un individu sociable. Dans la didactique interculturelle, le contact des cultures est synonyme de dialogue avec le monde, les connaissances qu'il apporte, les idées qu'il suggère, les sentiments qu'il déclenche, brisent l'isolement des êtres ; par-là, la découverte d'autres horizons culturels aide l'apprenant à tisser des liens humains et moraux avec l'Autre en cultivant chez lui l'esprit d'ouverture, de fraternité , de respect et surtout de tolérance et fait comprendre que ce monde est affaire de relations, que l'initiative collective vaut mieux que la réaction individuelle. C'est dans ce sens, que doit œuvrer la didactique des langues au sein de l'interculturel pour corriger toutes anomalies, dans le processus enseignement/apprentissage des langues et des cultures.

Mais, le constat que nous avons fait des institutions scolaires et universitaires algériennes révèle que la formation en FLE ne tient pas suffisamment compte de la dimension interculturelle et elle est étroitement liée à tout enseignement de langue.

Il est à signaler que la complexité du champ de l'interculturel, de par ses aspects relationnels, représentationnels, identitaires, etc., rend sa mise en œuvre difficile notamment en classe de

langue dans des pays qui commencent à s'ouvrir à l'altérité tels que l'Algérie, ceci serait aussi dû au manque de temps et de moyens et parfois aux compétences limitées des enseignants quant aux questions relatives aux contacts des langues et des cultures ou comme le signalent R. Galisson et C. Puren (1997 : 97) :

Les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance (et même d'une malveillance) spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires, mais pas seulement !). Pourquoi ? Parce qu'elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité ; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde. En un mot de sa différence.

S'ajoute à cela la situation socioéconomique des algériens qui rend difficile voire impossible la réalisation des tâches à visée interculturelle telles que les séjours éducatifs à l'étranger qui assurent le contact réel avec l'Autre.

Cette vision restrictive niant clairement la liaison linguistique-culturel- interculturel en classe de FLE et réservant aux composantes culturelles et interculturelles une portion congrue, est à l'origine de notre recherche qui aspire à favoriser l'acquisition de la compétence interculturelle chez les apprenants et ce par le biais d'un projet d'étude/création de contes.

La culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires. (Galisson et Puren, 1999 : 96)

Dépendant d'un intérêt personnel et certain pour les contes populaires et avec la volonté de former des apprenants conscients et respectueux de la diversité, nous nous étions dans un premier temps questionnées sur la manière dont il fallait aborder ces histoires lors de l'élaboration et de l'animation de nos cours. Était-il pertinent de les faire ? Le conte permettait-il de travailler la compétence (inter)culturelle ? Comment en faire un vecteur d'ouverture sur l'Autre ?

Défendre la combinaison d'un enseignement de la culture avec un enseignement par le conte populaire, c'est laisser entrevoir aux apprenants sa magie, sa beauté et son symbolique, leur faire prendre conscience de sa dimension ludique et éducative, tout en parvenant de façon pédagogique à leur donner les moyens et l'occasion d'être en contact avec l'Autre et de travailler des compétences interculturelles.

2- Problématique

Le constat que nous avons fait sur la particularité de la formation en FLE en Algérie par rapport à l'aspect interculturel, nous a incités à réfléchir à ces apprenants, qui n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences purement linguistiques, discursives ou sociolinguistiques, mais qu'ils doivent également développer une compétence de communication interculturelle afin de nouer des relations d'égal à égal avec l'Autre, tout en prenant conscience de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs.

Or, la promotion de la dimension interculturelle en classe de langue-culture requiert la mise en œuvre d'interventions pédagogiques efficaces de la part des enseignants. Dans cette perspective, le conte populaire pourrait être proposé comme une démarche efficace qui consiste à aider les apprenants du FLE à s'ouvrir sur l'Autre avec une attitude de tolérance et de vigilance.

Les propriétés du conte en font incontestablement un merveilleux outil interculturel tout à fait privilégié. Cette expression culturelle est si généralement produite par toutes les sociétés, dans toutes les cultures, que, grâce à ses expressions d'un esprit collectif inhérent à toutes les sociétés, avec leurs ressemblances structurelles et leurs différences plus circonstancielles et culturels, un dialogue culturel peut être établi, à partir du moment où des hommes d'origines culturelles différentes, sont en contact. Non seulement des comparaisons sont possibles, mais des interactions, des emprunts, des abandons, des échanges s'opèrent. (Decourt et Louali-Raynal, 1995 : 7)

Notre étude permettra donc de savoir dans quelles mesures le conte populaire serait une médiation interculturelle pour amener les apprenants du FLE à s'ouvrir à la différence sans craindre de la rencontrer, tout en développant leur esprit critique, afin qu'ils n'aient plus peur de l'inconnu, et qu'ils acquièrent un regard plus objectif, plus conscient de l'Autre.

Répondre à cette problématique implique la réponse aux questions qui en découlent :

- Quels indices culturels identifions-nous dans le conte populaire ?
- L'exploitation pédagogique de ces indices permet-elle de susciter chez les apprenants du FLE le désir d'aller vers l'Autre ?
- Le conte populaire, que peut-il apporter surtout au niveau du développement d'une connaissance de soi et de l'Autre ? Contribue-t-il à normaliser les rapports symboliques entretenus avec l'Autre ?

- Que faut-il faire en vue de favoriser une formation interculturelle via le conte populaire ?

3- Objectifs

- Familiariser l'apprenant du FLE avec le genre du conte populaire.
- Eveiller sa curiosité et son intérêt.
- Encourager la découverte de nouveaux pays, de leurs cultures, traditions et leurs modes de vie.
- Aborder les diversités culturelles et les problématiques qui y sont liées.
- Amener l'apprenant à repérer tous les traits culturels de l'Autre pour ensuite les comparer aux siens, ce qui lui permettrait d'objectiver sa culture maternelle.
- Favoriser l'estime de soi de l'apprenant par la valorisation des cultures et des origines.
- Lui faire acquérir une compétence interculturelle pour faire dissiper les malentendus, les conflits culturels et pour avoir la capacité de se comporter dans une communauté différente de la sienne.
- Le motiver de manière à ce qu'il se familiarise avec la culture étrangère et, de ce fait, prévenir les phénomènes de discrimination liés aux stéréotypes et aux préjugés.

4- Hypothèses de travail

L'hypothèse peut être appréhendée en tant que réponse provisoire qui nécessite vérification, elle oriente les différentes parties de la recherche. Nous avons tenté de traiter de l'importance accordée au conte populaire dans l'acquisition d'une compétence interculturelle chez l'apprenant du FLE.

4-1- Hypothèse générale

À partir du questionnement que nous nous sommes posée, nous tablons sur le conte populaire en tant que stimulateur et porteur de traces d'une conscience interculturelle se manifestant dans les attitudes d'ouverture, les efforts d'intercompréhension, de résolutions d'éventuels malentendus interculturels et d'engagement dans des expériences interculturelles. Autrement

dit, nous partons du principe que le conte populaire pourrait représenter, à travers la pratique de l'universel-singulier en classe de FLE, un « médiateur interculturel » favorisant l'ouverture aux autres cultures. « Le conte autorise le passage d'une culture à une autre, facilite la création de liens, il surmonter le barrage de la langue et la peur de l'étranger. » (Decourt et Louali-Raynal, 1995 :24)

4-2- Hypothèses opérationnelles

Dans ce qui va suivre, nous allons présenter les différentes hypothèses opérationnelles qui précisent l'hypothèse générale en étant sa concrétisation et son application, et ce en précisant les dimensions relatives à notre recherche.

- La pratique du conte populaire en classe de FLE pourrait développer les compétences linguistiques, socioculturelles et interculturelles des apprenants.
- L'apprenant face au conte populaire se trouve en présence d'une expérience du monde qui lui est tout à fait inhabituelle car elle ne correspond pas toujours à la sienne. Cette confrontation avec l'inexploré ne pourrait qu'attiser sa curiosité et augmenter son envie de mieux connaître l'Autre.
- La confrontation de différents usages, modes de pensées, modes de vies et valeurs des peuples au biais de la lecture anthropologique des contes d'ici et d'ailleurs en classe de FLE pourrait ouvrir la voie à un dialogue consensuel fondé sur la reconnaissance de soi-même, de sa propre identité puis sur l'acceptation de l'Autre dans toute sa singularité.
- Le travail sur l'universel et le particulier dans des contes d'origines différentes permettrait aux apprenants de se décentrer, de dépasser les représentations et ainsi de lutter contre les stéréotypes et préjugés.

5- Caractérisation et raisons du choix du public

L'enseignement universitaire en Algérie donne la priorité au linguistique et néglige l'interculturel dans les contenus et les pratiques enseignantes. Dans le cadre de la spécialisation en FLE, les orientations des programmes des matières ne comportent pas spécifiquement d'axe interculturel, notamment en ce qui concerne par exemple les

compétences interculturelles indispensables pour l'exercice de leur futur métier, à savoir l'enseignement, la traduction, le tourisme, les métiers d'accueil, etc. Ces métiers nécessitent une formation à l'interculturel basée non seulement sur des connaissances afférentes à la culture de l'Autre mais aussi sur des expériences intégrant ces étudiants dans des interactions avec des individus de cultures différentes.

De plus, la reconnaissance internationale que peuvent avoir les diplômés algériens dans le cadre du système LMD favorise la mobilité qui reste un attrait pour un grand nombre d'étudiants car elle leur offre la possibilité de poursuivre des études dans des universités étrangères, mais ces derniers ne sont pas nécessairement bien formés pour gérer ce genre de contact interculturel.

Ces considérations nous ont amenés à choisir de mener notre étude au sein de département de français à l'université Hamma Lakhdar à El Oued, le public concerné a donc le niveau universitaire. C'est un public mixte de filles et de garçons dont l'âge varie : la majorité a entre 20 et 30 ans, quelques-uns entre 30 et 40 et une minorité qui dépasse la quarantaine. Leur cursus universitaire dure trois ans où ils ont des enseignements tous azimuts alliant des matières de littérature, de langue, de linguistique, de civilisation, de sciences humaines, etc. Mais il est évident que nous ne pouvons pas viser tous les niveaux, c'est pourquoi nous avons cerné notre public. Nous mettons l'accent sur la promotion de la 1^{ère} année LMD avec un échantillon constitué de 110 étudiants répartis en quatre groupes.

Notre choix s'est porté sur les étudiants de la 1^{ère} année car ils ont déjà suffisamment de savoirs socioculturels et une certaine vision du monde. Aussi, les contours de leur identité culturelle sont, à priori, largement établies, enracinées et par conséquent, ces étudiants sont, nous semble-t-il, en mesure d'être interrogés par le biais du conte populaire, sur leur identité et surtout sur leurs rapports avec l'Autre qu'ils doivent absolument découvrir et connaître pour pouvoir communiquer avec lui, sans préjugés et sans malentendus.

6- Aspects méthodologiques

A présent, nous arrivons aux différents piliers méthodologiques de cette recherche, à savoir le cheminement que nous avons pris afin d'aboutir aux résultats répondant à la question de recherche.

Pour ce qui est de cette recherche portant sur l'acquisition d'une compétence interculturelle via le conte populaire et la possibilité de repérer les indices de la conscience interculturelle dans les écrits des apprenants du FLE, elle suit une démarche hypothético-déductive. A partir du constat et du questionnement de départ sont effectivement apparues diverses hypothèses, qui se veulent « falsifiables ». C'est-à-dire qu'elles ont pour finalité de « corroborer » la vérité ou d'être réfutées. Pour ce faire, ces hypothèses ont donc été soumises à des « tests empiriques », que constituent l'expérimentation consistant en l'étude/écriture de contes de différentes versions et le questionnaire d'enquête dans ce travail de recherche, permettant la corroboration ou la falsification.

6-1- Documentation et analyse des contenus

Afin de bien traiter une étude, l'étape du travail de documentation au début semble essentiel pour l'élaboration du cadrage théorique et se tenir informé de l'état de la question, autrement dit de l'avancée de la recherche à propos du sujet choisi. Cette étape fondamentale semble indispensable pour assurer la pertinence, l'actualité et l'utilité du travail du chercheur. Elle participe également à la construction et à la définition de ce que sera l'axe de la recherche, d'en cibler les enjeux, et permet enfin de se positionner vis-à-vis d'autres chercheurs ou d'autres thèses.

Cette documentation est aussi un bon moyen de recueillir des données et peut constituer une méthode en soi. Pour en assurer l'efficacité, nous avons effectivement eu recours à la technique de l'analyse des contenus qui se révèle être un outil fort utile pour la lecture, l'organisation et l'analyse des documents, que l'on peut réaliser d'une manière quantitative ou qualitative. C'est en cela que cette méthode semble pouvoir permettre au chercheur d'établir non seulement un cadrage théorique juste et scientifique, mais également lui donner la possibilité de recueillir déjà des éléments de réponse allant dans le sens d'une corroboration ou de la falsification de ses hypothèses.

C'est donc à travers des lectures actives, répétées et classificatoires d'articles ou d'ouvrages en lien avec l'interculturel et le conte populaire, que nous avons pu d'une part élaborer notre cadrage théorique, et d'autre part commencer à recueillir certaines données concernant les différentes représentations linguistiques, socioculturelles et interculturelles du conte

populaire, ainsi que les liens qu'il entretient avec l'enseignement du FLE et la place qu'il y occupe.

6-2- Expérimentation

6-2-1- Définition

L'expérimentation est une méthode très répandue en Sciences de l'éducation, en didactique des langues notamment. Elle constitue, à côté de la méthode d'enquête, les fondements de l'action didactique. Cette méthode est définie comme étant « une technique directe généralement utilisée auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive ». (Angers, 1997 : 151).

On peut considérer l'expérimentation comme la démarche ultime ou décisive du processus de recherche, en tant que mécanisme pour confirmer ou rejeter la validité des hypothèses concernant le comportement des sujets, ou concernant les effets sur ces sujets de certaines interventions réalisées dans des conditions bien définies. Ces hypothèses devront être situées dans un cadre théorique précisé. Des données seront recueillies suivant un protocole lui aussi explicite en référence aux cadres théoriques retenus. Ces données devront être aussi contrôlées et prévisibles que possibles. Le chercheur devra disposer d'un terrain qu'il peut suffisamment contrôler pour assurer la validité de son travail s'il ne peut travailler en laboratoire (le cas en didactique).

En effet, la présente recherche rend compte d'une expérience menée auprès d'un groupe d'étudiants de première année LMD, en l'occurrence un projet d'étude/ écriture de contes amenant ces derniers à acquérir une compétence interculturelle pour faire dissiper les malentendus, les conflits culturels et pour avoir la capacité de se comporter dans une communauté différente de la leur.

Comme toute expérimentation, la nôtre vise d'étudier la causalité c'est-à-dire la relation cause à effet entre phénomène ou variable (Angers, 1997 : 62). Ceci dit, notre expérimentation est de type *provoqué* c'est-à-dire elle fait partie des situations où « l'expérimentateur intervient pour introduire la variable indépendante » (Angers, 1997 : 153). Il est donc question de tester l'effet du conte populaire (variable indépendante) sur la

réussite des apprenants à se débarrasser de leurs stéréotypes, préjugés et par conséquent à s'ouvrir aux autres cultures (variable dépendante). Cet effet est mesurable à travers un *prélèvement quali-quantitatif* qui, peut prédire sinon prouver l'influence de la VI sur la VD. En d'autres mots, démontrer l'(in)efficacité de la pratique du conte populaire, de l'acquisition de la compétence interculturelle.

6-2-2- Eléments de l'expérimentation

- **Le pré-test**

Il consiste à passer un test avant « l'introduction de la variable indépendante » (Angers, 1997 : 152). Notre prétest découle de la séance questions- réponses menée auprès des étudiants de la première année afin de mesurer leurs connaissances théoriques quant aux caractéristiques du conte populaire et ses types.

- **Le post- test**

Le post- test consiste en une évaluation des connaissances théoriques ainsi qu'une évaluation des connaissances pratiques des étudiants (en l'occurrence les nouvelles versions de contes). Cette étape se déroule tout de suite à la fin de notre projet.

- **Le groupe expérimental**

Le groupe choisi pour subir la variable indépendante répond au critère de représentativité, critère le plus important dans ce type de recherche. En effet, les problèmes constatés parmi les sujets du GE demeurent les mêmes problèmes décelés auprès de l'ensemble des apprenants de FLE en Algérie. De plus, les indices d'échec (IE) enregistrés sur les compétences retenues pour l'évaluation se rapprochent des moyennes totalisées par l'ensemble de la population. Ce groupe reflète, par ailleurs, la répartition ordinaire des deux sexes, de l'âge, filière ...

- **Variable indépendante / Variable dépendante**

La variable dépendante est définie par le comportement qui sera modifié (l'acquisition d'une compétence interculturelle) sous l'effet du variable indépendante

(l'étude de contes populaires). Elle correspond à une réponse du sujet ou à une caractéristique de cette réponse. L'objectif du chercheur est de mesurer sans ambiguïté, l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante.

6-3- Questionnaire d'enquête

6-3-1- Définition

La deuxième grande méthodologie mise en œuvre dans ce travail de recherche pour le recueil des données est celle du questionnaire d'enquête. C'est l'outil le plus approprié et le plus pratique pour la collecte d'un grand nombre de données en peu de temps. Il occupe une place primordiale dans les enquêtes sociolinguistiques et didactiques, du fait que c'est une technique d'interrogation individuelle et standardisée, qui implique des réponses hétérogènes écartant toute subjectivité. Ce qui permet de dépasser des généralités ou des discours souvent truffés de préjugés. Comme le souligne François de Singly (2005 : 24), « le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux. ».

L'objectivité du questionnaire est également démontrée par l'analyse statistique (quantitative) ; qui s'accomplit par codification et dépouillement des données collectées et par tabulations des résultats.

Le choix des questions est primordial pour l'ensemble de l'enquête. Il ne s'agit pas de se lancer dans des préparations de questionnaires sans savoir préalablement sur quoi doivent porter les questions. Le choix de telle ou telle question doit être pertinent avec les objectifs visés par l'enquêteur. A partir de ce préambule, il détermine quelles seraient les informations nécessaires à sa démarche. Le questionnaire constitue donc une technique de mesure qui, en plaçant les personnes questionnées dans une même position, peut permettre d'effectuer des comparaisons entre les réponses de différents groupes. Il y a plusieurs manières de poser les questions. Mais il appartient au chercheur de les adapter en fonction de son étude ou s'il a besoin de plus ou moins de détails dans l'information.

6-3-2- Objectifs

Notre questionnaire a été soumis aux étudiants avec lesquels nous avons mené l'expérimentation. Il avait pour ambition d'apporter des éléments en vue de la corroboration ou de la falsification de nos hypothèses de recherche. En effet, l'enquête comporte des questions concernant le statut pédagogique, social, culturel et interculturel du conte populaire, les représentations des étudiants quant à la découverte de nouveaux horizons culturels ainsi que l'apport du projet de l'étude/écriture de contes dans l'ouverture à l'Autre et au monde.

6-3-3- Méthode du questionnaire

Une attention toute particulière a été portée à l'ordre, à l'enchaînement et à la formulation des questions pour ne laisser transparaître aucune marque de subjectivité ou d'indice qui auraient pu influencer sur les réponses des sondés. Nous avons pris le soin de limiter, autant que faire se peut, les questions ouvertes, plus difficiles à étudier dans le traitement des données (car moins facilement quantifiables), au profit de questions fermées ou à choix multiples. Cela étant, la matière résultante des questions ouvertes se révèle être d'une grande richesse qualitative pour l'analyse et l'exploitation des données. Ces questionnaires sont également marqués par la présence de questions « de fait » et « d'opinion » (De Singly, 2005 : 64).

6-3-4- Traitement des données

Pour traiter les données de ce questionnaire, nous avons d'abord eu recours aux services d'un logiciel en ligne, qui se révèle particulièrement efficace et pratique dans la synthèse visuelle des contenus, lorsqu'il s'agit par exemple d'obtenir des tableaux, des diagrammes, des graphiques ou des données chiffrées (pour les questions fermées et à choix multiples).

Nous avons ensuite procédé à une analyse des contenus, de manière manuscrite, en annotant les tableaux imprimés des résultats de chaque réponse obtenue : un système de codage (surlignage, code couleurs, symboles, abréviations, etc.) a donc été mis en place pour faire ressortir les éléments pertinents. Le gros travail consistait notamment à établir tous les liens

de causes à effets : dans quelle mesure les réponses à telles ou telles questions pouvaient-elles par exemple expliquer d'autres réponses ?

Le traitement des réponses aux questions ouvertes a demandé une rigueur particulière et une recherche d'objectivisation permanente : les réponses sont marquées par la subjectivité de la personne interrogée, et il convient de ne pas se laisser influencer par elle dans l'analyse des données et l'élaboration des conclusions. De plus, comme le souligne François de Singly (2005 : 67), les données fournies par les questions ouvertes peuvent parfois apparaître comme plus « fragiles » et plus complexes à analyser par leur caractère « flou », « dispersé », ou constituer des données peu utiles voire inutilisables pour les résultats de la recherche. Pour l'heure, la substance des réponses aux questions ouvertes présentes dans notre questionnaire s'est révélée être d'une grande richesse et d'un large intérêt pour la corroboration ou la falsification des hypothèses.

En somme, pour résumer la démarche du traitement des données et de l'analyse des contenus de ce questionnaire, nous avons dans un premier temps dû rassembler les données pertinentes, les comprendre, les manipuler (dans le sens d'une organisation cohérente, logique et pertinente), et enfin les analyser dans le but de corroborer ou de réfuter nos hypothèses de recherche.

**Chapitre 5. L'universel et le
particulier dans les contes
populaires : un monde à
explorer en classe de FLE**

Le préfixe « inter » de l'interculturalité indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus. Il s'agit d'une dynamique, d'un processus visant à tisser des liens, ce qui induit une notion de réciprocité dans les échanges. Qu'est-ce qui dans le conte populaire lui permet de mettre en relation différentes cultures ? En quoi la pratique de contes d'origines variées permet-il de dégager des traits communs aux cultures, d'aller au-delà de leurs spécificités ?

La lecture et l'analyse de variations de contes populaires permet aux apprenants d'appréhender des différences, elles leur permettent également d'entrevoir de l'identique, du même. Cette démarche amène donc à tisser des liens entre les cultures. En effet dégager du même permet à l'apprenant de s'identifier à l'Autre donc de briser les frontières qui lui en séparent. Autrement dit c'est la base, le terreau permettant d'entrer en relation avec l'Autre.

Après avoir étudié les bases théoriques et proposé un cadre méthodologique autour de la question du développement de la compétence interculturelle des apprenants au biais du conte populaire, il convient maintenant de confronter les données théoriques à la pratique. Ainsi, ce cinquième chapitre exposera la mise en œuvre de notre expérimentation, la présentation du déroulement des séances menées, leurs résultats et leur analyse, ainsi qu'un bilan prescriptif de notre travail.

1- Préparation du projet

La mise en œuvre d'un projet ne relève pas de l'improvisation. Elle nécessite une forte anticipation de la part de l'enseignant, une planification et une cohérence de l'ensemble du projet. Pour s'assurer de l'efficacité du travail, il est recommandé d'élaborer un plan raisonné, formuler des objectifs clairs et précis, déterminer les ressources et de gérer le temps et le lieu.

1-1- Présentation du corpus

Préparer un projet d'étude de contes dans le but d'éduquer à l'interculturalité n'a pas été chose facile. Nous avons accumulé les lectures avant de nous orienter vers un corpus de contes triés selon un public adulte et de niveau avancé, ce choix n'est pas hâtif mais, il a été

réfléchi. « Le choix d'un corpus mérite toujours réflexion, non seulement en ce qui concerne sa composition, mais aussi en ce qui concerne les modalités mêmes de sa mise en œuvre. » (Decourt et Raynaud, 2003 :100)

Notre expérimentation s'appuie sur quatre contes « le Petit Chaperon rouge, le Petit Poucet, Cendrillon et Blanche Neige », et ces contes existent dans de nombreuses versions différentes. Nous avons en effet choisi une version allemande, coréenne, chinoise et algérienne du Petit Chaperon Rouge, une version française, malgache, gabonaise et algérienne du Petit Poucet, une version allemande, grecque, russe et algérienne de Blanche Neige et enfin une version marocaine, vietnamienne, amérindienne et sénégalienne de Cendrillon. Les principaux thèmes qui y sont abordés sont les rapports entre l'homme et la femme, le mariage, la pauvreté, la richesse, la jalousie, la désobéissance, la fraternité, etc.

Ces contes de différentes origines contiennent un très grand nombre de mots à charge culturelle, ils sont abordés pour travailler la structure, la réécriture, mais aussi pour dégager le culturel, l'interculturel et le symbolique.

Travailler uniquement sur ces axes (schéma narratif, schéma actantiel...) n'est pas suffisant, car s'ils conduisent l'apprenant vers les éléments fondamentaux du conte, ils réduisent l'analyse à une étude textuelle qui n'aborde pas d'autres éléments constitutifs du genre, à savoir le culturel, l'interculturel, le symbolique, etc. C'est là une autre approche qui complète la première et qui est tout aussi essentielle. L'une sans l'autre est très réductrice : ou bien on transforme un texte en schéma, ou bien on propose une paraphrase des plus verbeuses. (Gruca : 76)

1-2- Lieu et public visé

Nous avons porté notre choix du lieu du projet sur le département du français à l'université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued. Notre échantillon comprend 101 étudiants de la 1ère année LMD, il se divise en quatre classes : la classe 1 contient 25 étudiants (20 filles et 5 garçons), la classe 2 contient aussi 25 étudiants (22 filles et 3 garçons), la classe 3 se compose de 28 étudiants (22 filles et 6 garçons). La classe 4, quant à elle, est constituée de 32 étudiants (24 filles et 8 garçons).

1-3- Objectifs et compétences

Une liste non exhaustive des compétences travaillées et des objectifs correspondants peut être donnée.

- **Objectifs**

- Familiariser les étudiants avec le genre du conte sous toutes ses formes.
- Les initier à la structure du conte.
- Développer des savoirs culturels et savoir-faire interculturels.
- Encourager la découverte de nouveaux pays, de leur culture et modes de vie.
- Faire le lien avec des activités pédagogiques différentes (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, vocabulaire, syntaxe, civilisation, etc.).

- **Compétences**

- Se lancer dans un projet.
- Comprendre un conte et reconnaître ses spécificités.
- Restituer ce que l'on a compris.
- Découvrir de nouveaux pays et de nouvelles cultures.
- Formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui.
- S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis.
- Exprimer ses sentiments, ses ressentis.
- Appréhender la notion de diversités culturelles.
- Reformuler dans son propre langage un conte ou en donner une version plus condensée.
- Respecter l'Autre et valoriser sa culture.

1-4- Progression du projet sur l'étude/écriture de contes

Voici la progression envisagée pour le projet d'étude des seize contes. Les étapes ne sont pas forcément des séances : plusieurs étapes peuvent constituer une séance tandis qu'une seule peut être réalisée en plusieurs séances.

Etapas	Objectifs	Déroutement	Matériel
1	Présenter le projet dans sa globalité	Présentation de contes de pays différents, voir ce qui les distingue mais aussi ce qui les rapproche. Puis, création d'un conte.	Vidéoprojecteur / tableau
	Mettre en évidence les types de contes et leurs spécificités	Proposition d'une liste de contes les plus connus, tentation de les classer puis de trouver les caractéristiques de chaque catégorie.	
2	Etudier les contes	Lecture, commentaires et compréhension, étude plus approfondie (structure, personnages, thèmes, aspects culturels, etc.)	Contes proposés / Tableau/ Feuilles / Dictionnaires/ Fiches
3	Comparer les contes	Comparaison des schémas narratifs, des événements, des aspects culturels. Employer les termes « particularités » et « universalité »	Contes proposés / Tableau/ Feuilles/ Dictionnaires/ Fiches
4	Produire des contes	Réinvestissement du schéma narratif, actantiel et des aspects culturels des contes lus pour créer de nouvelles versions.	Contes proposés / Tableau/ Feuilles/ Dictionnaires/ Fiches

2- Mise en œuvre du projet

La réalisation d'un projet fait simultanément appel à la connaissance du développement des apprenants et aux compétences professionnelles de l'enseignant. Pendant la réalisation, l'enseignant pose des questions pertinentes et suggère d'autres pistes de recherche appropriées. Ce sont ses connaissances et ses habiletés qui lui permettent d'appuyer les apprenants, non seulement dans la réalisation du projet, mais surtout dans leurs acquisitions de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que favorise la réalisation du projet.

2-1- Profil des classes

Notre expérimentation a duré presque trois mois avec un total d'heures de soixante où nous avons pu observer chez ces étudiants de l'enthousiasme et beaucoup d'implication. Ces étudiants, en fait, en plus de la curiosité qui les animait, avaient le sentiment de participer à quelque chose non seulement de nouveau mais d'inouïe et dont ils se sentaient privilégiés d'en faire partie.

2-2- Séances menées

Séance 1 : Pré-test

Durée : 1h30mn

Objectifs et compétences spécifiques

- Reconnaître les spécificités et les types du conte
- Expliquer le schéma narratif
- Expliquer le schéma actantiel
- Présenter le projet

Déroulement

Cette séance était la première, elle était donc déterminante pour lancer le projet et donner envie aux étudiants d'y participer.

La première phase de la séance consistait en la présentation de notre projet, à savoir la lecture de contes de pays différents et leur étude structurale et anthropologique (notamment les différences, ressemblances entre ces contes), étude qui conduira à la création d'une nouvelle version.

Puis, la deuxième phase. Au cours de laquelle nous avons présenté aux étudiants une liste de contes les plus connus et par un jeu de questions- réponses sur le genre, ses spécificités, types et sa structure (schéma narratif / schéma actantiel), nous avons essayé d'une part de susciter leur intérêt, les motiver et d'autre part, de tester leurs connaissances littéraires, linguistiques et culturelles. A partir de leurs participations tout au long de la séance, nous avons remarqué que ceux-ci étaient en grande majorité très curieux et enthousiastes à l'idée de réaliser ce projet.

Séance 2 : imprégnation

Durée : 1h30mn

Objectifs

Conduire les étudiants à :

- Lire et comprendre le conte
- Trouver des informations et les relever
- Avoir des habitudes et des stratégies de lecture
- Distinguer les personnages du conte
- Distinguer les actions essentielles et les actions secondaires
- Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à un pays, une culture

Déroulement

Tout d'abord, nous tenons à rappeler que cette séance a été menée dans quatre classes différentes et chaque classe a été divisée en groupes de cinq ou six étudiants.

Au début de cette séance, nous avons distribué les contes aux étudiants où chaque groupe avait une version différente de l'autre, puis nous leur avons demandé de faire une lecture silencieuse en déchiffrant les mots inconnus. Les étudiants ont pris très au sérieux ce travail,

en utilisant leurs crayons et les dictionnaires. Au fil de cette activité, nous avons vu les visages réagir face aux événements merveilleux ou tragiques, ce qui était en général un signe de concentration et de bonne compréhension.

La lecture silencieuse était suivie d'une lecture magistrale à haute voix de la part de quelques étudiants. Puis, par un jeu de questions-réponses, nous avons balayé l'ensemble des contes afin de mettre en évidence leur contenu et pour vérifier la bonne compréhension des apprenants.

Qu'avez-vous compris des contes ? Qui sont les personnages ? Avez-vous repéré des mots-clefs ? Que se passe-t-il ? Dans quel(s) lieu(x) se déroulent les contes ? Avez-vous trouvé des mots que vous n'avez pas compris ? Pouvez-vous résumer l'histoire oralement ?

Cette phase a été extraordinaire par la qualité de la participation des étudiants et par la chaleur qu'ils ont manifestée.

Classe 1

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Aïcha Rmada	Oochigeas et le garçon invisible	Koumba sans mère	Tàm et Cààm
Version algérienne	Version amérindienne	Version sénégalienne	Version vietnamienne

Classe 2

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Les Sept Filles et l'Ogresse	Le Petit Poucet	Abengebial, le bon garçon	Takinga
Version algérienne	Version français	Version gabonaise	Version malgache

Classe 3

Groupe 1/5	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Belle comme la lune	Blanche neige	La Tsaverna et les Sept Frères	La Cinq Fois Belle
Version algérienne	Version allemande	Version russe	Version grecque

Classe 4

Groupe 1/5	Groupe 2/6	Groupe 3	Groupe 4
Le Chêne de l'Ogre	Le Petit Chaperon Rouge	La Grand-mère Loup	Le Soleil, la Lune et les Etoiles
Version algérienne	Version allemande	Version chinoise	Version coréenne

Séance 3 : imprégnation

Durée : 3h

Objectifs

Conduire les étudiants à :

- Identifier la structure narrative des contes
- Repérer les éléments constitutifs du schéma actantiel
- Analyser les composantes des contes

Déroulement

Après un petit rappel de la structure et des composantes du conte, nous avons donné à chaque groupe d'étudiants deux fiches représentant le schéma narratif et le schéma actantiel, puis nous leur avons demandé de les remplir après une relecture silencieuse et attentive des histoires. Ces derniers étaient vraiment curieux de savoir la structure, les actants de leurs contes en prenant leurs crayons et en commençant l'analyse. (Deux photocopies contenant les réponses d'un groupe d'étudiants est consultable en annexe 3)

Ce travail d'analyse a été suivi d'une synthèse orale. A partir de la participation importante des étudiants, nous avons pu noter avec satisfaction que la majorité d'entre-eux avaient bien saisi le contenu de leurs contes en résumant avec succès les cinq étapes et en identifiant les différentes forces agissantes sur les personnages. Les étudiants ayant des difficultés à s'exprimer oralement faisaient également un effort particulier pour donner leurs réponses ou impressions.

Pour la construction du schéma narratif, cela n'a pas posé de problème. Nous pensons que pour les étudiants, ce n'était pas une situation d'apprentissage mais plutôt de réinvestissement. Pour la situation initiale, ils ont précisé sans difficulté qu'il s'agissait des indications de temps et de lieux ainsi que la présentation des personnes. Le repérage de la situation finale était aussi sans difficulté, c'est l'étape qui marque souvent la fin heureuse de l'histoire.

Pour ce qui est des événements des contes, nous avons remarqué que cela était moins facile. En effet, certains étudiants ont trouvé une petite difficulté de séparer les trois étapes (l'élément déclencheur, les péripéties et l'élément de résolution), mais grâce à nos interventions, orientations et la coopération entre eux, ils ont pu surmonter leurs difficultés et participer au remplissage des fiches.

Quant à l'établissement du schéma actantiel, la plupart des étudiants ont fait le travail aisément et sans problèmes. Ils ont pu rapidement repérer tous les personnages des contes ainsi que leurs actions et les relations entre eux.

Classe 1

- **Schéma narratif**

Étapes	Aicha Rmada (Version algérienne)	Oochigeas et le garçon invisible (Version amérindienne)	Koumba sans mère (Version sénégalienne)	Tàm et Cà m (Version vietnamienne)
	Un homme avait deux femmes.	Une jeune fille nommée	Un homme qui avait deux	Tàm était une fille orpheline,

<p>Situation initiale</p>	<p>L'une était laide et méchante, l'autre douce et belle. Chacune d'elles avait une fille complètement identique.</p> <p>La mauvaise femme était de plus magicienne, elle métamorphosa sa rivale en ânesse puis en vache qu'elle fit tuer plus tard et traita sa fille sévèrement.</p>	<p>Oochigeas, elle était chargée de l'entretien du feu pour cuir les poteries. A force de souffler sur les braises, elle avait le visage marqué et les cheveux brulés.</p> <p>Oochigeas était méprisée par ses deux sœurs qui se moquaient d'elle et la maltrahaient.</p>	<p>épouses perdit l'une d'elles. Il vit désormais avec sa seconde épouse et ses deux filles issues de ses deux ménages. Toutes deux avaient un caractère différent :</p> <p>« Koumba avec mère » était méchante et irrespectueuse ; « Koumba sans mère » était douce et gentille, celle-ci était traitée durement par sa marâtre et sa fille.</p>	<p>elle vivait avec sa belle-mère et sa fille Cà m qui la traitaient sévèrement.</p>
<p>E. déclencheur</p>	<p>A l'occasion de son mariage, tout le peuple était invité aux fêtes données par le roi.</p>	<p>Un jeune chasseur, Team, avait le pouvoir d'être invisible, seul sa sœur pouvait le voir. Elle rapporta dans le village que son frère épousera la première femme</p>	<p>Sous un prétexte fallacieux d'une kôk sale, la marâtre envoya Koumba l'orpheline à la mer de Ndayane pour la laver.</p>	<p>Le roi proclama l'existence d'un grand festival et Tàm voulait y participer.</p>

		capable de le voir.		
Péripéties	<p>Pour ne pas pouvoir partir aux fêtes, la marâtre porta à Aïcha une charge de graines de toutes sortes, mélangées et lui demanda de les trier.</p> <p>La mère disparue revint aider sa fille, elle la nettoya, l'habilla et l'emporta à la fête. Elle appela également les oiseaux qui trièrent les graines.</p> <p>En quittant la fête, Aïcha perdit l'une de ses chaussures. Le roi désira plus que tout retrouver cette femme à qui appartenait cette chaussure. Il la trouva enfin et</p>	<p>Toutes les filles célibataires étaient désireuses de tenter leurs chances et l'une après l'autre, chacune d'entre-elles est revenue déçue, même les deux sœurs méchantes.</p> <p>Tout de même l'espoir vivait encore, Oochigeas se confectionna une sorte de robe avec des écorces de bouleau et s'approcha à son tour.</p>	<p>Koumba se mit en route et rencontra successivement en chemin un jujubier, deux galettes et une marmite qui lui apportèrent de la nourriture.</p> <p>Elle rencontra enfin la mère des animaux qui la mit en garde contre ses fils et lui donna à manger.</p> <p>La vieille femme remit à la fille avant de partir trois œufs à casser selon un ordre précis d'où provenaient richesse et pouvoir.</p>	<p>Pour empêcher Tam à participer à la soirée de gala, sa marâtre mêla du riz et du paddy et lui demanda de les trier.</p> <p>Le Bouddha apparaissait, il lui donnait de beaux vêtements et faisait venir des oiseaux pour trier les grains de riz.</p> <p>Tam perdit l'une de ses chaussures et le roi la trouva. Celui-ci décida d'épouser celle qui pourrait la porter.</p>

	<p>l'épousa.</p> <p>La méchante fille fit tomber sa demi-sœur (la reine) dans le puits où accoucha son enfant, et prit sa place.</p>			
E. de résolution	<p>Le roi connut la place de sa femme grâce à l'esclave et la fit sortir.</p>	<p>Oochigeas put voir Team et sa sœur la proposa un peigne magique : elle se peignait et les cheveux revenaient, de même que les brûlures disparaissaient de son visage.</p>	<p>Koumba cassa les trois œufs l'un après l'autre : au milieu de la savane, à l'entrée du village et enfin à l'entrée de la maison.</p>	<p>Tàm essaya la chaussure qui lui était parfaitement.</p>
Situation finale	<p>Aicha tua sa demi-sœur et fit de son corps un gueddid qu'on envoya à sa mère.</p> <p>La mère mourut de rage après qu'elle reconnut la vérité.</p>	<p>Oochigeas et Team se marièrent et vécurent heureux.</p>	<p>Koumba entra triomphalement dans le village avec ses récompenses.</p>	<p>Le roi prit Tàm pour épouse, elle était très heureuse.</p>

- Schéma actantiel

Actants	Aicha Rmada	Oochigeas et le garçon invisible	Koumba sans mère	Tàm et Cà
Sujet (héros/ héroïne)	Aicha	Oochigeas	Koumba sans mère	Tàm
Objet	Aller aux fêtes / chercher le bonheur/ se sauver de la marâtre et sa fille	Epouser Team/ Chercher le bonheur / Se sauver de ses sœurs méchantes	Laver la kôk sale à la mer Ndayane	Participer à la soirée de gala
Destinateur	Le roi	La sœur de Team	La belle-mère	Le roi
Destinataire	Aicha et le roi	Oochigeas/ Team et sa soeur	Koumba sans mère	Tàm / le roi
Adjuvants	La mère/ les oiseaux/ le coq/ l'esclave	La sincérité d'Oochigeas, son courage et sa gentillesse	Le jujubier/ les deux galettes/ la mère des animaux	Le Bouddha/ le coq / les oiseaux
Opposants	La marâtre et sa fille	Les deux sœurs	La belle mère	La marâtre et sa fille

Classe 2

- Schéma narratif

Étapes	Les Sept Filles et l'Ogresse (Version algérienne)	Le Petit Poucet (Version française)	Abengebial, le bon garçon (Version gabonaise)	Takinga (Version malgache)
	Une femme donna à son époux sept filles	Un bucheron et une bucheronne avaient sept	Un homme et une femme avaient un	Un homme et une femme avaient sept

<p>Situation initiale</p>	<p>puis elle mourut. L'homme épousa une autre femme qui ne pouvait pas supporter les filles.</p>	<p>enfants. Le plus jeune était si petit qu'on l'appelait le Petit Poucet.</p>	<p>garçon qui s'appelait Abengebial, il était petit et laid. Sa mère l'aimait beaucoup contrairement à son père.</p>	<p>garçons qui gardaient les boeufs. Takinga, l'aîné, commettait chaque jour un méfait.</p>
<p>Élément déclencheur</p>	<p>La marâtre demanda à son mari de perdre les filles dans la forêt.</p>	<p>La misère contraignit le père à abandonner ses enfants au cœur de la forêt.</p>	<p>Un jour d'une année de très grande famine, le père décida de prendre son fils à la chasse pour le perdre dans la brousse.</p>	<p>Les parents décidèrent de vendre Takinga à un étranger pour le corriger.</p>
<p>Péripéties</p>	<p>-Une première tentative d'abandon déjouée par la plus jeune des filles. -Une deuxième tentative d'abandon et la fille révéla l'intention de son père. -Les filles restèrent dans les puits. -La plus jeune fut saisie par</p>	<p>-Une première tentative d'abandon déjouée par le Petit Poucet. -Une deuxième tentative réussie. -Arrivée à la maison de l'ogre et les dangers. -La ruse du Petit Poucet qui inversa les couronnes et les bonnets.</p>	<p>-Deux tentatives d'abandon échouées. -Une troisième tentative réussie. -L'apparition du vieux de la forêt qui tira Abengebial de la fosse et le soigna. -Le retour d'Abengebial au village pour voir sa mère qui était au point de mourir.</p>	<p>-Deux tentatives de vente entravées par Takinga. -Une troisième tentative réussie (l'achat de Takinga par un étranger). -La liberté de Takinga. -La rencontre de Trimobe et les dangers. -La ruse de Takinga qui cuisit les enfants</p>

	l'ogresse. -La ruse du palmier.			de l'ogre. -La ruse de la pierre lisse et les piquets pointus.
Élément de résolution	La mort de l'ogresse et son mari.	La ruse des bottes de sept lieues	La mère récupéra sa vie grâce aux feuilles de la vie et de la mort. Abengebial retourna avec sa mère à la forêt auprès du vieux.	La mort de Trimobe
Situation finale	Les filles devinrent riches et se marièrent dans le village du qâdhi.	La famille vécut heureuse et à l'abri des problèmes d'argent.	Abengebial vécut heureux.	Takinga devint riche

• Schéma actantiel

Actants	Les Sept Filles et l'Ogresse	Le Petit Poucet	Abengebial, le bon garçon	Takinga
Sujet (héros/ héroïne)	La plus jeune des sept filles	Le Petit Poucet	Abengebial	Takinga
Objet	Rentrer chez elle / se sauver de l'ogresse et son mari	Rentrer chez lui / se sauver de l'ogre	Rentrer chez lui / Rester en vie	Rentrer chez lui / se sauver de Trimobe
Destinateur	La marâtre / le père	Les parents / la pauvreté	Le père / la famine	Son mauvais caractère / ses parents

Destinataire	Les sept filles	Le Petit Poucet et sa famille	Abengebial/ le vieux / la mère	Takinga
Adjuvants	L'intelligence de la fille / le palmier/ le puits	Son intelligence / la femme de l'ogre et ses filles / les bottes de sept lieues	La mère/ le vieux / Abengebial	Son intelligence / les enfants de l'ogre/ la pierre lisse
Opposants	L'ogresse et son mari	La forêt/ l'ogre/ les oiseaux	Le père / la fosse	L'étranger/ ses parents / l'ogre

Classe 3

- Schéma narratif

Etapes	Belle comme la lune (version algérienne)	Blanche Neige (version allemande)	La Tsaverna et les sept frères (version russe)	La Cinq fois belle (version grecque)
Situation initiale	Une femme de toute beauté accoucha d'une fille « Jedjiga » et l'on prédit que sa beauté surpassera celle de sa mère. Cette dernière ne la supporta pas.	Une reine mourut en accouchant d'une petite fille qu'on l'appelait « Blanche Neige ». Le roi prit une nouvelle épouse qui possédait un miroir magique.	Une tsarine donna naissance à une fille et mourut. Le tsar prit une autre femme qui possédait un miroir magique.	Trois orphelines vivaient ensemble. La cadette était plus belle que ses sœurs. On l'appelait « Cinq fois belle ».
Élément déclencheur	Quand l'enfant avait huit ans, la mère décida de l'éliminer.	La femme interrogea le miroir pour savoir si elle était toujours la plus	La 2 ^{ème} tsarine interrogea son miroir pour savoir si elle était encore la plus	Les deux aînées voulurent savoir qui était la plus belle, elles interrogèrent le

		belle et celui-ci dit c'était Blanche Neige la plus belle.	belle et celui-ci répondit que la beauté de fille du tsar surpassait la sienne.	soleil et celui-ci répondit : « Cinq fois belle »
Péripéties	<p>La petite courut après une pelote de laine lancée par sa mère et se retrouva perdue dans la forêt, puis dans une grotte où tomba nez-à-nez avec un serpent qui était en réalité un homme. Celui-ci prit soin de la fille et l'éleva.</p> <p>La fille rencontra le prince qui tomba amoureux d'elle et demanda sa main.</p> <p>Le jour de son départ à la cour, son père l'a recommandé de ne pas venir en arrière mais elle l'a désobéi.</p> <p>La jeune</p>	<p>La reine demanda à un chasseur d'aller tuer l'enfant, mais il se contenta de l'abandonner dans le bois.</p> <p>Blanche Neige se réfugia chez les nains mais la méchante essaya par trois fois de la faire mourir.</p> <p>La 3^{ème} fois, elle réussit à la tromper.</p> <p>Les nains lui firent un cercueil de verre qu'ils déposèrent sur une colline.</p> <p>Un prince en tomba amoureux et demanda aux nains d'emporter le cercueil.</p>	<p>La méchante ordonna une servante de conduire la fille dans la forêt et de la tuer, mais celle-ci ne put pas et se contenta de l'abandonner.</p> <p>La Tsaverna trouva refuge dans une maison dans laquelle vivaient sept frères chevaliers.</p> <p>La servante déguisée en vieille religieuse empoisonna la fille par une pomme et les sept frères couchèrent son corps dans un cercueil en cristal qu'ils suspendirent dans un</p>	<p>Cinq fois belle fut chassée par ses sœurs et elle marcha jusqu'à une maison dans laquelle vivaient les douze mois.</p> <p>La fille devint leur petite sœur.</p> <p>Les deux méchantes essayèrent de tuer leur sœur et elles réussirent en l'empoissant par un foulard de tête, elle mourut.</p> <p>Un prince vit dans son rêve qu'il ne fallait pas se marier avant d'avoir vu le tombeau de la Cinq fois belle.</p> <p>Il marcha longtemps en cherchant la fille</p>

	princesse eut sept enfants mais ils disparurent tous.		labyrinthe de rochers. Le fiancé de la Tsarine consacra un long passage auprès des astres et du vent en s'enquérant de sa bien-aimée	et la trouva enfin avec l'aide des astres et du vent.
Elément de résolution	Jedjiga demanda à son mari d'aller voir son père pour demander le pardon. Elle ne trouva pas le serpent mais un vieillard qui prenait un petit garçon et près de lui six autres jouaient.	En route, un porteur trébucha, délogeant le morceau de pomme coincé dans la gorge de la fille et se réveilla.	Yélissei trouva le cercueil et le brisa violemment. La Tsaverna ouvrit les yeux.	Un courant d'air fit envoler le foulard empoisonné et la cinq fois belle ouvrit les yeux.
Situation finale	Le vieillard poussa vers Jedjiga les sept garçons, c'étaient ses enfants.	Le prince épousa Blanche Neige et la méchante tomba terrassée par sa propre jalousie.	Yélissei et la Tsaverna se marièrent. La méchante tsarine mourut par jalousie.	Ils se marièrent et les deux sœurs se sont empoisonnées l'une l'autre par jalousie

• Schéma actantiel

Actants	Belle comme la lune	Blanche Neige	La Tsaverna et les sept frères	La Cinq fois belle
Sujet	Jedjiga	Blanche Neige	La Tsaverna	La Cinq fois belle

Objet	Chercher la pelote	Se sauver de la méchante reine/ rester en vie	Rencontrer la servante dans la forêt / Se sauver de la marâtre	Chercher un refuge/ se sauver de ses méchantes sœurs.
Destinateur	La mère	Le chasseur	La servante	Les sœurs
Destinataire	Le serpent/ Jedjiga/ le prince	Blanche Neige/les nains/ le prince	Les sept frères/ la Tsaverna/ le prince	La cinq fois belle / les douze mois / le prince
Adjuvants	Le serpent	Le chasseur / les nains	Les sept frères / le prince	Les douze mois / le vent
Opposants	La mère	La reine	La marâtre / la servante	Les deux soeurs

Classe 4

- Schéma narratif

Etapes	Le Chêne de l'ogre (version algérienne)	Le Petit Chaperon rouge (version allemande)	La Grand-mère Loup (version chinoise)	Le Soleil, le Lune et les Etoiles (version coréenne)
Situation initiale	Un pauvre vieux vivait seul dans sa cabane. Il avait une petite fille qui lui apportait à manger.	Une petite fille surnommée « le Petit Chaperon Rouge » vivait entourée de l'amour de sa famille.	Une vieille femme alla voir ses trois petites filles mais elle fut trompée de chemin.	Une mère vivait avec ses quatre enfants.
Élément déclencheur	L'ogre aperçut la fille et la suivit jusqu'à la cabane.	Sa mère l'envoya porter à manger à sa grand-mère.	Un loup apparut et se dirigea vers elle.	La mère rencontra un tigre.
	Plusieurs fois, l'ogre se présenta devant	La petite fille croisa le loup qui lui proposa	Le loup dévora la vieille femme. Il se présenta	Le tigre dévora la mère, se déguisa et joua son rôle.

<p>Péripéties</p>	<p>la mesure en imitant la voix de la fille mais le vieux le reconnut toujours. L'ogre se remit chez le sorcier pour changer sa voix. Il retourna à la mesure et mangea le vieux.</p>	<p>d'aller chacun par un chemin chez la grand-mère. Le loup arriva le premier chez l'aïeule, la dévora et prit sa place dans le lit. La fille arriva à son tour et se laissa tromper par les apparences. Elle se fit manger par le loup.</p>	<p>devant la maison, réussit à tromper les filles et entra. L'aînée reconnut le loup et avertit ses sœurs. Les filles s'échappèrent et montèrent sur le grand jujubier.</p>	<p>Il arriva chez les enfants et dévora le bébé. Les trois filles virent qu'elles étaient en danger, s'échappèrent et montèrent sur l'arbre.</p>
<p>Élément de résolution</p>	<p>La petite fille aperçut le sang sous la porte et prévint ses parents.</p>	<p>Un chasseur arriva, ouvra le ventre du loup et libéra la fille et sa grand-mère.</p>	<p>Les filles réussirent à tromper le loup et le tuèrent.</p>	<p>Les enfants réussirent à tromper le tigre qui tomba et mourut.</p>
<p>Situation finale</p>	<p>Les villageois brûlèrent la cabane et à sa place poussa un arbre qu'on appelait « le chêne de l'ogre ».</p>	<p>Le chasseur, le Petit Chaperon Rouge et la grand-mère étaient contents tous.</p>	<p>Les filles rentrèrent chez elles, toutes contentes.</p>	<p>Les enfants montèrent au ciel qui leur ordonna de travailler en tant que soleil, lune et étoiles.</p>

• Schéma actantiel

Actants	Le Chêne de l'ogre	Le Petit Chaperon rouge	La Grand-mère Loup	Le Soleil, la Lune et les Etoiles
Sujet (héros/ héroïne)	La petite fille	Le Petit Chaperon Rouge	Les trois filles	Les trois filles
Objet	Apporter à manger à son grand-père/ se sauver de l'ogre	Porter le repas à sa grand-mère/ se sauver du loup	Se sauver du loup	Se sauver du tigre
Destinateur	Les parents	La mère		
Destinataire	Tous les villageois	Le Petit Chaperon Rouge/ La grand-mère	Les trois filles	Les trois filles
Adjuvants	Les villageois	Le Chasseur	Fraternité, entraide et intelligence des filles / le jujubier	Fraternité, entraide et intelligence des filles/ l'arbre/ le puits/ le ciel
Opposants	L'ogre	Le loup	Le loup	Le tigre

Séance 4 : imprégnation

Durée : 3h

Objectifs

Conduire les étudiants à :

- Comparer des contes d'origines différentes
- Percevoir les points communs et les différences entre des contes, des pays, des cultures
- Etablir des liens avec leur propre culture

Déroulement

Cette fois, les étudiants nous ont attendus pour une séance de comparaison. Après un petit rappel de ce qui a été fait auparavant, nous avons demandé de remplir par groupe une feuille reprenant les noms de personnages, les lieux, les repas, l'habitat, les vêtements, les objets, etc. L'ensemble de ces éléments représentait les aspects culturels des contes qu'ils se sont venus de lire. (Un polycopié contenant les réponses de quatre groupes est consultable en annexe 3)

Au fur et à mesure que les étudiants ont fait l'étude anthropologique, il nous fallait bien évidemment veiller à ce qu'il n'ait pas de débordement et que tout le monde participe et prenne part au travail. Nous avons dû intervenir auprès de certains groupes pour demander à certains étudiants de participer davantage et à d'autres de laisser un petit peu les autres prendre la parole et ne pas tout décider.

Avant de passer à l'étape suivante, nous avons dessiné au tableau une grille comparative des spécificités culturelles des quatre contes, à mesure que tous y notent leurs réponses, les confrontent et les discutent ensemble. Les étudiants ont ensuite dû remplir la grille avec les différents éléments qu'ils ont relevés de leurs contes.

Une fois la grille remplie, une analyse comparative a pu être établie. Par un jeu de pareil/ non pareil, commun / non commun, les étudiants ont pu trouver les ressemblances et les différences entre les quatre contes, notées au fur et à mesure au tableau. Ces derniers ont déduit que ces quatre contes, chacun a ses particularités culturelles, mais tous abordent des thèmes universels. Ils sont basés sur l'expérience de l'Homme, son vécu et ses rapports avec les autres.

Le conte, quel qu'il soit, qu'il appartienne aux collectes populaires du grand Nord ou du Sud profond et des cinq continents ou aux récits littéraires qui n'ont cessé de s'enrichir et de se métamorphoser de multiples manières, fait s'entrechoquer des questions fondamentales que se pose l'homme et, dans sa diversité, mêle et entremêle à l'infini des enjeux identiques et différents à chaque culture et à chaque tradition. (Gruca : 77)

D'après nos observations, les étudiants étaient vraiment enthousiastes et ont pris un grand plaisir à faire les activités que nous leurs avons proposées. Cette séance a favorisé également

les interactions, les débats et la coopération entre eux. Ils se sontentraîdés en effet pour décrypter les éléments qu'ils n'ont pas compris.

Classe 1

- **Confrontation des aspects culturels des quatre contes**

	Aicha Rmada	Oochigeas et le garçon invisible	Koumba sans mère	Tàm et Cà m
Noms de personnages	Aicha Rmada	Oona/Abit/ Oochigeas/ Glooscap/Marten / Team	Koumba	Tàm/ Cà m
Thèmes abordés	La jalousie et la haine / l'orphelinat/ le misérabilisme/ l'amour et le mariage/ le bien et le mal/ la vengeance	La jalousie et la haine / l'orphelinat/ le misérabilisme/ l'amour et le mariage/ / le bien et le mal	La jalousie et la haine / l'orphelinat/ le misérabilisme/ la récompense/ le bien et le mal	La jalousie et la haine / l'orphelinat/ le misérabilisme/ l'amour et le mariage/ le bien et le mal
Paysage et lieux	La rivière/ le puits	Le village Malécite/ la terre des Wabanaki/ le lac/ le rivage/ le bois	La mer de Ndayane/ la brousse/ le village	La cité du dragon qui s'envole/ la capitale Thang Long/ les rizières/ l'étang/ les champs/ le village/ le ruisseau
	L'âne/ la vache/ les chiens/ le coq	Le chevreuil	L'hyène/ le lion/ la panthère/ le	Les porcs/ les crevettes/ les crabes/ les

Animaux			chacal/ l'éléphant/ les chevaux/ les bœufs	buffles/ le coq/ le cheval/ les bôngs (goujons) / les éléphants
Végétation		Les frênes /le bouleau	Le jujubier	La fougère d'eau/ le buisson
Plats, aliments et boissons	La viande/ le blé/ le millet/ le maïs/ le guedid	La viande/ la venaison/ le gibier	Les jujubes/ les galettes/ la viande/ la graisse/ la moelle/ le couscous	Le riz/ le paddy
Habitat	La maison/ l'écurie/ le palais	La loge/ le tipi	La maison	La citadelle/ le palais
Vêtements et accessoires	Les parures/ les pantoufles	Les mocassins/ le chapeau/ des jambières/ des habits de peau de chevreuil/ des robes longues	Des boubous/ des pagnes de n'Galam/ des mouchoirs de soie	Un yem de tissu rouge/une écharpe en soie/ des chaussures brodées
Objets, ustensiles et outils	Une bride	Des pots / un canoë	Unealebasse/ une kôk/ une marmite/ un mortier / le pilon / des tam- tams	Des nasses/ des hus (des vases) / une selle / un palanquin
Métiers et tâches domestiques	Laver de la laine/ tirer de l'eau du puits/diviser la viande en petites lanières puis les	Faire la poterie/ tisser des paniers des éclisses du bois de frêne/ la chasse	Piler du mil dans le mortier pour avoir de la farine	Ramasser de la fougère d'eau /décortiquer le pêcher/ faire la lessive / porter de l'eau pour la

	sécher au soleil (faire le guedid)			cuisine
Rites, habitudes et croyances		Celui qui peut avoir de la viande dans sa loge en tout temps est admiré par tous		
Dieux et religions	Les ablutions/ une famille polygame/ enfermer les os de la mère dans un linceul et les enterrer au cimetière		Une famille polygame	Le bouddha assis sur un lotus dans le ciel

• **Le singulier et l'universel**

Les différences culturelles	Les ressemblances culturelles
Noms de personnages, lieux, vêtements, plats et aliments, habitat, ustensiles, coutumes religieuses, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - La belle mère qui n'a jamais le beau rôle avec sa belle-fille. - La jalousie et la rivalité fraternelle. - L'orphelinat et le misérabilisme - L'amour, le mariage et le rapport homme/ femme. - Le combat entre le bien et le mal. - La bonté récompensée et la méchanceté punie.

Classe 2

• Confrontation des aspects culturels des quatre contes

	Les Sept Filles et l'Ogresse	Le Petit Poucet	Abengebial, le bon garçon	Takinga
Noms de personnages		Le Petit Poucet	Abengebial	Takinga/ Trimobe
Thèmes abordés	Les mauvais parents/l'abandon/les dangers /les ruses/ la richesse	Les mauvais parents/l'abandon /les dangers /les ruses/ la richesse	Le mauvais père/ la haine/ l'amour maternelle/ l'abandon/ la fidélité/ les dangers /les ruses	Les mauvais parents/l'abandon /les dangers /les ruses/ la richesse
Paysage et lieux	La forêt/ la ville / un endroit désert/ le village du quâdhi	La forêt/ la rivière/ le village/ les montagnes/ les fleuves/ les ruisseaux	Un village de la forêt/ les plantations/ la brousse/ la forêt/ une fosse à gibier	Les champs/ le jardin des ananas / le bananier / un étang
Animaux	Le coq	Les oiseaux	Les éléphants/ des singes/ une antilope/ le coq	Les bœufs
Végétation	Un palmier		Le maïs / le manioc	Le manioc
Plats, aliments et boissons	La farine/ le souper/ des dattes	Le pain/ la viande	Le maïs / le poisson/ le manioc/ les bananes/ des racines	Le riz/ la viande/ des bananes/ des ananas

Habitat	Le puits	La maison	L'abègne/ la case/ le foyer	La maison/ la case/ le foyer
Vêtements et accessoires	Le fez	Des couronnes d'or/ des bonnets/ des bottes		Une natte
Objets, ustensiles et outils		Un couteau	Le fusil	Des piastres/ un panier/ une marmite
Métiers et tâches domestiques	Paître le troupeau/ moudre de la farine/ ramasser du bois	Couper du bois	La chasse	Garder les bœufs/ la chasse
Rites, habitudes et croyances			Les bons chasseurs marquent leurs routes en brisant les extrémités des branches/ mâcher les herbes et en faire des compresses pour guérir le malade	Vendre et acheter les enfants
Dieux et religions			Des fétiches	

- Le singulier et l'universel

Les différences culturelles	Les ressemblances culturelles
<p>Noms de personnages, lieux, vêtements, plats et aliments, habitat, tâches domestiques, croyances, coutumes religieuses, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'abandon des enfants par leurs parents faute de pouvoir les nourrir ou en raison du manque d'amour. - La pauvreté et la misère - Le cheminement de l'enfant du cocon familial vers l'état d'autonomie. - La réussite après une série de tentatives. - La récompense pour celui qui a du talent, de l'ingéniosité et de la confiance.

Classe 3

- Confrontation des aspects culturels des quatre contes

	Belle comme la lune	Blanche Neige	La Tsaverna et les sept frères	La Cinq fois belle
Noms de personnages	Jedjiga	Blanche Neige	La Tsaverna / Tchernavka / Yélisseï	Koutsoflévaros
Thèmes abordés	La jalousie et la haine / la beauté de la femme/ la peur/l'adoption /la	La jalousie et la haine / l'orphelinat/ la beauté de la femme/ l'amitié	La jalousie et la haine / l'orphelinat/ la beauté de la femme/les	La jalousie et la haine / l'orphelinat/ la beauté de la femme/les

	désobéissance/ l'amour et le mariage/ le bien et le mal	/ les dangers /l'amour et le mariage/ la mort/ le bien et le mal	dangers / l'amitié /l'amour et le mariage/ la mort/ le bien et le mal	dangers / l'amitié /l'amour et le mariage/ la mort/ le bien et le mal
Paysage et lieux	La campagne/ le village/ une colline/ le ravin/ la forêt	La forêt / la montagne	La rivière/ la forêt/ une prairie/ le labyrinthe de rochers	Un village de montagne/ la forêt/ les champs/ les près
Animaux	Un serpent/ des perdrix/ une jument	Un marcassin	Un chien/ un cheval	Le cheval
Végétation	Les ronces/ les buissons	Les épines	Les buissons épineux	
Plats, aliments et boissons	La galette de blé/ du lait/ du gibier/ des grains de raisins	Du pain/ du vin / une pomme	Le blé/ des gâteaux du cidre/ du pain/ une pomme	Un gâteau
Habitat	Une caverne / le Cour	Une maisonnette / un château	Le château/ le palais/ une cabane	Une petite maison
Vêtements et accessoires		Un corselet / un tressé de soie	Une robe brodée de perles	Des foulards/ des mouchoirs/ Un manteau de fourrure/ des bagues/ des colliers/ des bracelets/ un

				voile brodé, cousu de pièces d'or
Objets, ustensiles et outils	Le métier / un peigne / une oultre	Un miroir/ un poignard/ des assiettes/ des couteaux/ des cuillères/ des gobelets/ des fourchettes/ des petites lames/ un peigne	Un miroir / des tapis brodés / une table de chêne / un poêle/ une lampe à huile	Des chaises/ des assiettes/ un verre / un peigne
Métiers et tâches domestiques	Mettre sur le métier à tisser une grande couverture/ chasser/ couper du bois / préparer les repas	Coudre/ tricoter/ s'occuper du ménage/ faire à manger/ laver/travailler à la mine	Faire la couture/ laver le linge/donner un coup de balai sur le sol/ nettoyer la mèche de la lampe à huile/ couper du bois / raviver le feu dans le poêle/ chasser	Faire la cuisine/ faire le ménage
Rites, habitudes et croyances	Après son accouchement, Jédjiga garda le lit quarante jours		Les cloches sonnèrent pour fêter la naissance de la Tsarine	
Dieux et religions		Mettre Blanche Neige dans un cercueil de verre	Le jour de Noël / coucher le corps de la Tsaverna dans un cercueil en pur cristal	Mettre la Cinq fois belle dans un cercueil de verre

- Le singulier et l'universel

Les différences culturelles	Les ressemblances culturelles
Noms de personnages, vêtements, plats et aliments, métiers et tâches domestiques, habitudes, coutumes religieuses.	<ul style="list-style-type: none"> - La jalousie et la haine de la belle-mère pour sa belle- fille. - La beauté de la femme qui crée des rivalités. - L'amitié, l'accueil, la protection face à quelqu'un de fragile. - La peur face à l'abandon. - La fuite pour se sauver. - Les dangers de l'existence. - La mort - L'amour, le mariage et le rapport homme/ femme. - Le combat entre le bien et le mal. - La bonté récompensée et la méchanceté punie.

Classe 4

- Confrontation des aspects culturels des quatre contes

	Le Chêne de l'Ogre	Le Petit Chaperon Rouge	La Grand-mère Loup	Le Soleil, la Lune et les étoiles
Noms de personnages	Le père Inouba / Aicha	Le Petit Chaperon Rouge	Menda'r/ Menbi'r/ Saozou-guduo'r	Talsuni/ Haesuni/ Pyolsuni

Thèmes abordés	L'innocence enfantin / les dangers/ la cruauté / les ruses/ la peur/ la mort/ l'entraide	La désobéissance /l'innocence enfantin / les dangers/ la cruauté / la peur/ la mort/ l'entraide	L'innocence enfantin / les dangers/ la cruauté / les ruses/ la peur/ la mort/ l'entraide/ la fraternité	L'innocence enfantin / les dangers/ la cruauté / les ruses/ la peur/ la mort/ l'entraide/ la fraternité
Paysage et lieux	Le village	Le village/ la forêt	La montagne Finui/ le bois	La montagne/ le puits
Animaux	Les fourmis	Le loup	Le loup	Le tigre
Végétation	Un chêne	Des chênes/ des noisetiers	Un jujubier / le sarrasin/ le sorgho	
Plats, aliments et boissons	Une galette/ un plat de couscous / le miel	Un morceau de gâteau/ une bouteille de vin/ la pâtisserie	Des galettes / des boulettes fouées à la viande / des carottes/ l'huile	L'huile de sésame
Habitat	Une mesure	Une maison	Une maison	Le ch'anghoji
Vêtements et accessoires	Un bracelet	Un petit bonnet de velours rouge/ une coiffe	Des bandes molletières	
Objets, ustensiles et outils		Un panier / des ciseaux	Une couette du chanvre/ un panier/ le mortier à riz/ des lanternes/ des couvercles	Une hache

Métiers et tâches domestiques	Balayer la masure/ faire le lit			
Rites, habitudes et croyances				
Dieux et religions			Le dieu du lit/ le dieu du foyer/ le dieu des portes	Le seigneur des Cieux Hanunim

• Le singulier et l'universel

Les différences culturelles	Les ressemblances culturelles
Noms de personnages, végétation, plats et aliments, vêtements, plats et aliments, habitat, vêtements et dieux.	<ul style="list-style-type: none"> - Les dangers du monde extérieur. - L'irresponsabilité des parents. - L'innocence et la naïveté des enfants. - La peur - La mort - La force masculine auprès des femmes. - L'imprudence des femmes qui se laissent séduire par des hommes menteurs et cruels. - L'entraide - La justice

Séance 4 : Création

Durée : 7h

Objectifs

Conduire les étudiants à :

- Ecrire en groupe un conte.
- Réinvestir ce qui a été vu lors des séances précédentes (schéma narratif, schéma actantiel, connaissances culturelles)
- Respecter les règles d'écriture : grammaire, syntaxe, orthographe.

Voici la progression envisagée pour la création du conte.

Etapes	Objectifs	Déroulement	Matériel
1	Préparer les étudiants à l'écriture	Consigne d'écriture d'un conte mêlé, par groupe, pour une lecture à haute voix devant les autres camarades.	Grille d'analyse des quatre contes
2	Employer correctement les temps du passé	Travail sur les valeurs du passé simple et de l'imparfait.	Contes
3	Elaborer une fiche d'aide à l'écriture	Réfléchir collectivement aux éléments à respecter pour écrire ce conte.	Tableau
4	Ecrire le premier jet	Chaque groupe commence à écrire son conte.	Contes /Copies / tableaux des quatre contes/ fiche d'aide
5	Remédiation	Correction des erreurs commises.	Copies

6	Ecrire la version finale	Mise en forme de la version finale.	Copies
7	Lire et évaluer les nouvelles versions	Lecture des contes et repérage de leurs étapes et événements.	Copies

Phase 1

Lors de la première phase de cette séance, l'objectif était de préparer les bases permettant de construire le projet d'écriture. Nous avons donné la consigne aux étudiants concernant le travail attendu soit **créer une nouvelle version en mêlant des personnages, des événements et des spécificités culturelles des contes lus auparavant.**

Nous avons prévu de les faire travailler avec trois ou quatre techniques de réécriture (salade de contes, contes à l'envers, contes défaits, contes mêlés, jeu de l'oie, etc.). Faute de temps, nous avons décidé de ne leur proposer qu'une seule technique soit celle de la version mêlée. C'était l'occasion de construire des ponts entre les différentes cultures, les peuples et de se rapprocher au lieu de se séparer.

Phase 2

Le conte populaire est un genre narratif marqué par les temps du récit : le passé simple et l'imparfait. « Quant aux temps du récit, ils sont typiques de la langue écrite : imparfait et passé simple [...] avec tout le jeu délicat des concordances. » (Gruca : 83). Pour aider les étudiants à bien rédiger leurs contes, nous leur avons proposé un petit travail dont le but était de distinguer l'emploi de ces deux temps et de déterminer leurs valeurs.

A partir de l'une des histoires lues et étudiées auparavant, les étudiants ont été amenés à s'interroger sur l'emploi des temps du passé dans la structure narrative du conte. Ils ont pointé tous les verbes conjugués du texte, selon un code couleur défini en commun (rouge pour le passé simple, vert pour l'imparfait).

En phase de recherche, ils ont travaillé sur un paragraphe central du conte (les péripéties) et ont proposé une explication en lien avec les questions suivantes.

Dans quel cas le passé simple est-il utilisé ? Quand et pourquoi l'auteur a-t-il besoin de l'imparfait dans le texte ? Quel est le temps utilisé au début du conte ?

Et à la fin ?

Après une phase de mise en commun, nous avons institutionnalisé le système des temps du récit et leur emploi dans les cinq parties du conte (situation initiale/élément perturbateur/péripéties/dénouement/situation finale).

Etapes	Description
Situation initiale	Elle donne des informations au lecteur en exposant qui est le héros ou personnage principal ; où et quand l'action se déroule... Le temps verbal utilisé est l'imparfait pour présenter les circonstances, l'arrière-plan de l'histoire.
Élément déclencheur	Il est l'élément qui enclenche le récit et modifie la situation initiale. Le lecteur est averti par un signal qui peut être un alinéa, un passage de l'imparfait au passé simple ou une notation temporelle comme un jour, un matin, soudain, tout à coup...
Péripéties	Elles sont les actions grâce auxquelles le héros accomplit sa quête, elles se succèdent chronologiquement. On utilise l'imparfait (pour parler de ce qui dure, qui prend du temps / pour décrire) et le passé simple pour énoncer la succession rapide des événements.
Élément réparateur	C'est l'événement qui clôt le récit et qui vient rétablir un équilibre. Il s'agit d'un événement qui stabilise la situation. On utilise l'imparfait (pour parler de ce qui dure, qui prend du temps / pour décrire) et le passé simple pour énoncer la succession rapide des événements.

Situation finale	C'est le retour à une situation stable mais différente de la situation initiale, qui répond aux questions que se pose le lecteur à la fin du récit sur le sort des personnages. La fin est généralement à l'imparfait .
-------------------------	--

Tableau 2 : Le système du temps dans le récit

Phase 3

Pour aider les étudiants et ne surtout pas les lâcher devant une page blanche, collectivement, nous avons fait la liste de ce qui indispensable pour écrire un conte (structure, personnages, lieux, etc.). Ensuite, nous avons repris et organisé en tableau ces éléments, pour constituer la fiche d'aide à l'écriture et d'auto évaluation lors de la relecture. Celle-ci était composée d'éléments portant sur le fond et d'autres sur la forme. Elle aurait permis aux étudiants d'être davantage fixés sur ce que nous attendions d'eux à l'issue de ce travail.

En offrant un canevas d'écriture, on est sûr de conduire l'apprenant ou un groupe d'apprenants à écrire un conte qui, au gré de sa fantaisie ou de son imaginaire, l'aidera à la rencontre de l'autre par l'expression de soi : l'écriture, par les contraintes, lui permettra de respecter les règles codées du genre tout en favorisant la créativité. (Gruca :76)

Formules d'ouverture : il était une fois, il y'a longtemps, il y'a très longtemps de ça, dans un pays lointain, jadis ...					
Héro (s)	Ennemi(s)	Ami(s)	Objets	Situation initiale	Un jour, une nuit, tout à coup, soudain, brusquement, quelques temps après, puis, tandis que, enfin, grâce à, par chance, c'est ainsi que...
Problème	Solution ou aide reçue	Situation finale	Valeurs	Nom du conte	
Formules de clôture : depuis lors, depuis ce temps-là, ils vécurent heureux, ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ...					

Tableau 3 : La fiche d'aide

Phase 4 :

Après plusieurs séances de lecture et d'analyse, les étudiants ont été invités à écrire, en groupe leurs premiers jets en se servant des contes étudiés, les tableaux comparatifs et la fiche d'aide.

L'écriture en groupe facilite la tâche par rapport à l'étudiant en solitaire, du moment que tous les membres du groupe se consultent entre eux, s'échangent les idées, se demandent la traduction des mots, leur orthographe, la conjugaison des verbes, des suites de phrases, etc. L'ambiance du groupe crée de grandes motivations et interactions qui mettent l'étudiant en situation de confiance et de confort qui permet de le réconcilier avec l'écrit. Il se produit ainsi une sorte de synergie plus productive entre les membres du groupe.

Nous nous sommes aperçue qu'une grande disparité se mettait en place, d'un côté nous avions des groupes qui étaient très bien lancés dans la rédaction mais d'un autre côté nous avions d'autres qui bloquaient et n'arrivaient pas à faire plus de deux ou trois phrases. Nous nous sommes donc trouvée un peu désarmés... Nous allions de groupe par groupe pour leur venir en aide, leur donner des pistes de réponses et des idées. Nous pensons qu'ils ne savaient pas exactement ce que devait contenir leur écrit aussi bien sur la forme que sur le fond.

Dans la majorité des groupes, les étudiants ont travaillé collectivement. Nous pouvions constater la présence d'échanges, de coopération et de réflexion. Chacun a apporté ses idées aux autres pour arriver à produire un conte collectif.

Phase 5

Une fois le travail terminé, nous avons ramassé les copies et nous avons apporté des annotations afin d'agrémenter les pistes des étudiants, d'étoffer leurs idées, les enrichir et faciliter ainsi l'écriture de la dernière version. Nous avons pu remarquer que les résultats étaient assez mitigés. La plupart de groupes inventaient tout de suite une nouvelle version malgré quelques erreurs d'orthographe et arrivaient à nos attentes. Une minorité n'arrivait pas à exploiter correctement les éléments proposés. Nous avons pourtant les accompagnés et les orientés tout au long de la réalisation de la tâche.

Phase 6

Cette étape consistait à proposer une version définitive des contes. Nous avons distribué aux étudiants leurs copies annotées et nous leur avons demandé d'améliorer leurs textes et de corriger leurs erreurs.

Phase 7

La dernière phase était une séance de lecture oralisée et d'évaluation. Quelques étudiants ont proposé leurs textes, les auditeurs ont eu pour consigne de repérer les étapes narratives et événements des histoires et de voir si la consigne a été respectée. Nous avons trouvé la plupart d'étudiants très attentifs lors de la lecture des contes de leurs camarades. De plus, leur participation était toujours aussi importante, pour critiquer ou aussi pour lire leurs contes.

Pour ce qui est de l'évaluation des contes, nous avons trouvé cela intéressant de faire participer les autres étudiants. Cette méthode n'a pas du tout posé problème. Cela semblait clair pour tout le monde. L'étudiant évalué semblait ouvert aux remarques de ses camarades.

Pour ce qui est du contenu des contes inventés, ils étaient vraiment tous différents. Nous pensons qu'il est intéressant de faire le point sur ces productions.

2-3- Analyse des productions écrites

Voici ce qu'il est possible de dire des productions des étudiants ayant écrit de nouvelles versions de contes.

- **Du point de vue du schéma narratif**

En ce qui concerne le schéma narratif, la plupart des étudiants ont respecté les cinq étapes comme il l'avait été demandé. Certains en ont fait quatre et d'autres n'ont fait que trois mais ce n'est pas dramatique puisqu'il existe des contes qui ne contiennent toutes les étapes. Un groupe d'étudiants excellents, a multiplié les étapes et nous n'avons pas compté les revirements de situation. Son conte était d'une très grande qualité d'un point de vue

sémantique. Nous avons-nous-même été surprise. Et lors de la phase de lecture oralisée, tout le monde (y compris nous) avait du mal à identifier la trame narrative de l'histoire.

- **Du point de vue des temps du récit**

Pour ce qui est des temps du récit, très peu ont su alterner l'imparfait et le passé simple. Beaucoup ont utilisé le présent et surtout le passé composé. Il est vrai que ce temps est plus employé dans le langage oral pour faire le récit d'événements. Cela est bien évidemment plus naturel pour eux. Pourtant il avait été vu qu'il était d'usage d'utiliser le passé simple et l'imparfait. De plus, lorsque le passé simple a été employé, bien souvent les verbes ont été mal conjugués.

- **Du point de vue d'aspects (inter)culturels**

Les contes inventés étaient un lieu de rencontre entre les cultures. Tout d'abord, dans le même conte, les étudiants ont mis en scène des personnages de différentes origines : Aicha, la demi-sœur de Koumba / Oochigeas, l'amie de Tàm / Takinga et Abengebial, les demi-frères du Petit Poucet, La plus jeune des sept filles « Zahra » rencontre l'ogre Trimobe / Jedjiga, Blanche Neige et la Tsaverna, des cousines/ Le prince Yélissei se marie avec Jedjiga/ Menda'r et Menbi'r, les filles de l'ami du père Inoba, etc.

En plus, ils ont essayé de varier les lieux où se déroulent les événements : les parents de Takinga ont vendu leur fils à un étranger, ce dernier l'a pris En France pour vivre là-bas / le garçon amérindien Team a rencontré Koumba à la mer Ndayane / Le Petit Poucet a été abandonné par son père dans un lieu désert en Algérie, etc.

Les étudiants ont également essayé de créer des liens entre les vécus et les modes de vie des différents peuples : Menda'r et Menbi'r ont apporté au père Inouba deux galettes et des boulettes frottées à la viande. / Team a donné ses mocassins à Koumba pour se protéger du froid / Le père de Takinga a eu trois femmes, sa mère, la mère d'Abengebial et la mère du Petit Poucet (famille polygame), etc.

Quant à la thématique des contes inventés, les étudiants ont presque tous abordé les mêmes thèmes des premiers contes étudiés : relations familiales, rapport homme / femme, phénomènes sociaux, rapport bien/ mal, valeurs humaines, etc.

3- Bilan du projet

Regardons quels sont les points positifs et les remédiations possibles face aux points faibles de notre projet. Nous avons élaboré nos séances dans le but de développer chez les étudiants une compétence interculturelle par le biais de la lecture et l'étude de contes populaires.

Tout au long des séances de lecture, les étudiants ont été enchantés par l'univers des contes. A chaque moment, il régnait dans la classe un calme absolu, les étudiants étaient captivés par le monde imaginaire et par l'envie de connaître le sort des personnages.

Le fait de choisir un tel réseau nous a ravies mais nous avons trouvé dommage de rester uniquement dans l'univers des contes merveilleux. Nous pensons qu'il aurait fallu que nous élargissions le corpus vers d'autres types prenant par exemple les contes d'animaux ou les contes facétieux.

De plus, le fait de proposer aux étudiants la technique de rédiger un conte mêlé a peut-être constitué un frein à leur imagination et créativité. En effet, leurs rédactions étaient limitées uniquement dans l'exploitation des éléments relevés des contes étudiés auparavant. Nous pensons qu'il aurait fallu leur donner la liberté de choisir les composantes de leurs contes : personnages, lieux, événements, etc. D'un autre côté, nous trouvons aussi que les outils donnés aux étudiants ont pu être un atout pour simplifier un peu cette tâche complexe d'écriture.

Nous nous sommes aperçue également que nous avons sous-estimé le temps que prenait réellement ce projet. En effet, après le temps passé à la lecture, la découverte des contes et de leur structure, il ne nous restait plus qu'une semaine pour faire écrire aux étudiants leurs contes. Toutes les phases préparatoires ont été indispensables (travail sur les temps du passé, l'élaboration de la fiche d'aide) et il aurait même été bon de leur consacrer plus de temps, mais la phase consacrée à l'écriture proprement dite du conte devrait être beaucoup plus développée. Ce projet aurait dû s'installer sur plusieurs mois, voire une année universitaire. Il est évident qu'en trois mois, nous n'approfondissons pas suffisamment les choses.

Globalement et malgré le fait d'avoir été précipité, nous avons éprouvé, comme les étudiants, un sentiment de satisfaction devant nos nouvelles versions de contes. Bien qu'il y ait quelques imperfections, nous avons réussi.

Nous sommes contents de pouvoir avoir de tels échanges avec eux. Nous avons aimé la façon dont ils sont restés intéressés tout au long des séances menées. Nous pensons que cet enthousiasme repose en grande partie sur l'utilisation du conte populaire, cet univers mystérieux et féérique dans lequel interviennent des personnages surnaturels, des objets féériques, des événements miraculeux propres à enchainer l'auditeur/ lecteur... Cela fait déjà plusieurs années que les étudiants n'ont pas étudié de contes lors du temps de classe, ils étaient donc captivés par le merveilleux, prenaient goût à pénétrer dans ce monde de fées et de jouer le rôle de conteur.

Et l'évaluation ? Elle a été une prise continue d'informations pour aider les étudiants à progresser dans leurs apprentissages. Nous avons essayé d'analyser les erreurs, d'en déceler l'origine pour ajuster notre action pédagogique. Le plus important a été d'associer l'étudiant à une prise de conscience de ses difficultés.

Pour conclure, aller à la rencontre des contes du monde, c'est aller à la rencontre des cultures et de leurs spécificités. Langage commun, il permet également de trouver du « même » entre elles, de créer des ponts, de tisser des liens. Autrement-dit, il a la capacité de mettre en relation des cultures apparemment si différentes. Le conte est donc un support privilégié pour la démarche interculturelle.

En classe de FLE, appréhender ce jeu de l'Autre et du même amènera les étudiants à entrevoir de l'universel dans ces cultures tout en leur permettant de se construire une identité propre. Partager des contes de leur patrimoine ainsi que des contes venus d'ailleurs participera à la construction d'un esprit respectant et valorisant même cette diversité. Les étudiants d'aujourd'hui, issus eux-mêmes de milieux et d'origines différentes s'y retrouveront d'autant plus.

Cette démarche essentielle à la cohésion sociale pourrait également participer au développement d'attitudes et de comportements fondamentaux pour répondre aux défis de la vie en société d'aujourd'hui tel que l'humanisme, la tolérance et le respect des différences.

**Chapitre 6. Le conte
populaire : un médiateur
interculturel privilégié en
classe de FLE ?**

L'interculturel est une conception relativement récente de l'éducation, de la communication, débouchant sur des relations positives et dynamiques complexes et interactives pour que les apprenants soient plus à même d'être ouverts aux autres, de s'assumer eux-mêmes et d'avoir une vision et une ouverture au monde, sans oublier leurs propres réalités, leur histoire. Dans ce sens, il nous semble que l'enseignement du FLE par le conte populaire dans les départements de langue et littérature françaises importe du moment que c'est par ces histoires que transitent les représentations et les transferts interculturels. En tant que production de l'imaginaire, le conte représente un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre. Il permet d'étudier l'être humain dans sa complexité et sa variabilité.

De telles considérations nous poussent à puiser dans ce champ en faisant appel à un questionnaire dans le but de dégager les fils conducteurs, d'offrir un large éventail d'informations en rapport avec la finalité de notre recherche et de procéder à une analyse quantitative permettant de faire émerger les attitudes des étudiants sur l'expérience menée en classe autour des contes populaires et son rôle dans l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Dans le présent chapitre, nous commencerons d'abord par présenter le questionnaire soumis aux étudiants avec lesquels nous avons mené le projet d'expérimentation. Nous exposerons ensuite les résultats de cette enquête accompagnés de leur interprétation pour finir avec une synthèse qui résume les observations les plus importantes.

1- Description et présentation du questionnaire

Dans notre étude nous avons opté pour le questionnaire comme un outil nécessaire s'inscrivant dans une démarche scientifique, rigoureuse et efficace dans la mesure où il permet en un temps minime de récolter un maximum de données par le biais de questions, permettant, ainsi, un retour rapide des informations. Parmi les inconvénients du questionnaire, rappelons que le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes et sincères ou parfois masquées, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui vont être faites des questions par les apprenants, enfin les questions mal comprises peuvent mener à des réponses imprécises qui ne répondent pas à l'objectif de départ. En somme, nous avons tenté d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et à l'objectif de notre travail.

Dans ce questionnaire destiné aux étudiants figurent une série de questions majoritairement fermées facilitant la compréhension de la question, l'expression et la compilation des réponses. Les questions sont faciles à dépouiller et les résultats sont directement quantifiables. Ces questions sont soit de type binaire (oui/non), soit des questions à choix multiples. Nous avons proposé aux étudiants de choisir une réponse parmi les propositions déjà formulées à l'avance. Nous avons rajouté l'option « pourquoi » avec deux questions pour permettre aux étudiants de donner leurs avis personnels et nous nous sommes tenue d'éviter au maximum les longues questions.

Le questionnaire contient une série de 16 questions. Vu le rapprochement des objectifs des questions posées, nous avons jugé utile de les regrouper en trois catégories en fonction des finalités visées. Dans ce qui suit, nous allons présenter les objectifs des questions :

- Les dix premières questions nous informent sur le statut du conte populaire comme support didactique en classe de FLE.
- Les questions 11 et 12 nous renseignent sur l'apprentissage d'une culture étrangère dans le cours de FLE et son impact sur la formation intellectuelle et personnelle de l'étudiant.
- Les questions 13, 14,15 et 16 cherchent à connaître la portée culturelle des contes populaires au sein de la classe de français et comment l'exploitation de ces histoires peut rendre l'apprentissage de la culture plus efficace et par-delà favoriser l'acquisition d'une compétence culturelle voire interculturelle.

2- Analyse et interprétation des résultats

Nous présentons les résultats du questionnaire dans des représentations graphiques et des tableaux contenant des pourcentages pour chaque réponse. Ces résultats sont suivis de commentaires. Les réponses nous permettront d'avoir une idée sur les pratiques, les opinions et les attitudes des étudiants par rapport à notre objet de recherche. En d'autres termes, la lecture attentive de leurs réponses nous permettra de préciser le rôle de la compétence interculturelle et le développement de cette dernière par l'intermédiaire du conte dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

1- Aimez-vous les contes populaires ?

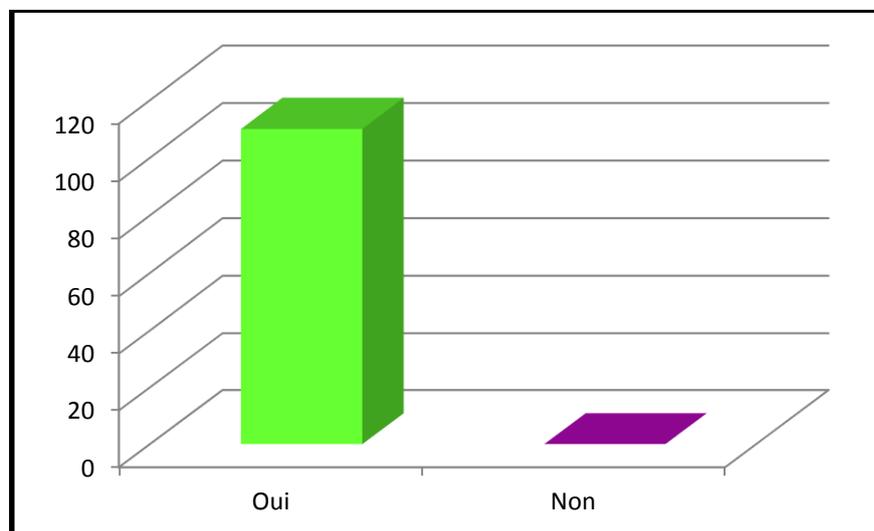
Oui

Non

Tableau 1

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	110	100%
Non	00	00%

Représentation graphique n°1



➤ **Présentation des résultats**

Selon les résultats de notre enquête, 100% des étudiants interrogés affirment qu'ils aiment les contes populaires.

➤ **Analyse des résultats**

Suite aux résultats obtenus pour cette question, nous pouvons affirmer que les contes populaires plaisent à ce jeune public grâce à l'évasion qu'ils procurent. En effet, il suffit de prononcer la formule magique « Il était une fois » pour que, comme par enchantement, la porte du monde fantasmagorique s'ouvre à deux battants et qu'on y pénètre avec

empressement. L'imagination permet de sortir de la réalité qui est souvent moins belle que le rêve. La fiction reflète l'aspiration de se surpasser pour atteindre le beau, le sublime.

Une autre raison d'aimer les contes, c'est sûrement leur rôle de guide, d'éducateur : en s'identifiant au héros du conte qui est confronté à une situation problématique, le lecteur ou l'auditeur peut analyser si les solutions proposées lui semblent justes, et si elles peuvent l'aider à grandir. Et comme on ne cesse jamais de grandir et de donner du sens à son existence, les contes ne sont surtout pas réservés aux enfants !

Les contes donnent également des idées à l'individu et éveillent son imaginaire. Les leçons qu'ils contiennent sont difficiles à oublier.

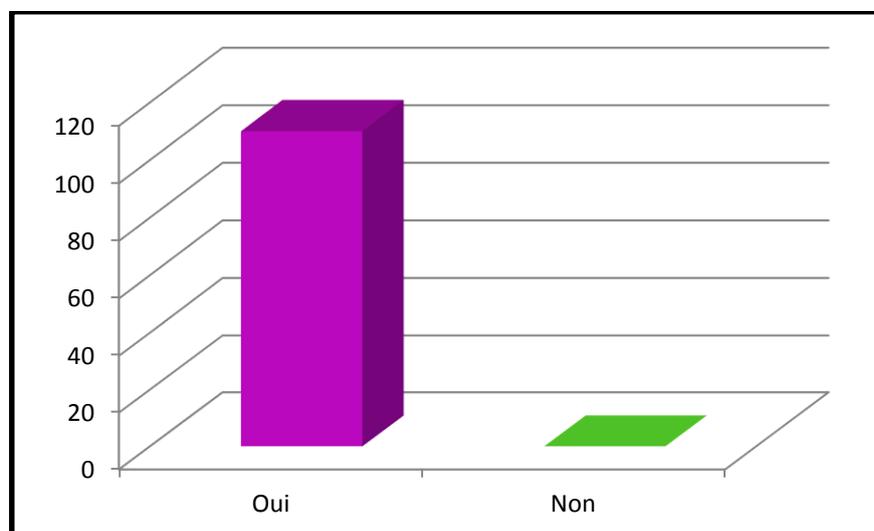
2- Aimez-vous suivre des cours du FLE par le biais des contes populaires ?

Oui Non

Tableau 2

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	110	100%
Non	00	00%

Représentation graphique n°2



➤ Présentation des résultats

Tous les étudiants préfèrent apprendre le FLE par le biais des contes populaires, ils confirment cela en répondant avec un pourcentage de 100%.

➤ Analyse des résultats

D'après les témoignages des étudiants, nous pouvons dire que ceux-ci souhaitent introduire les contes populaires dans les pratiques de classe du FLE. En effet, en s'appuyant sur ce genre de récits pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant se réfère à quelque chose qu'il connaît bien, qui ne lui est ni étrange, ni étranger, et il peut s'y engager en toute confiance. Peut-être aussi parce que le conte est souvent associé à l'enfance, à des récits profondément ancrés en eux, et liés à des émotions passées, auxquelles ils restent attachés.

En outre, le conte est une invitation au voyage, il est destiné à faire oublier le présent et à emporter les apprenants dans un passé révolu. Son aspect ludique, peut ainsi les motiver davantage à apprendre la langue étrangère.

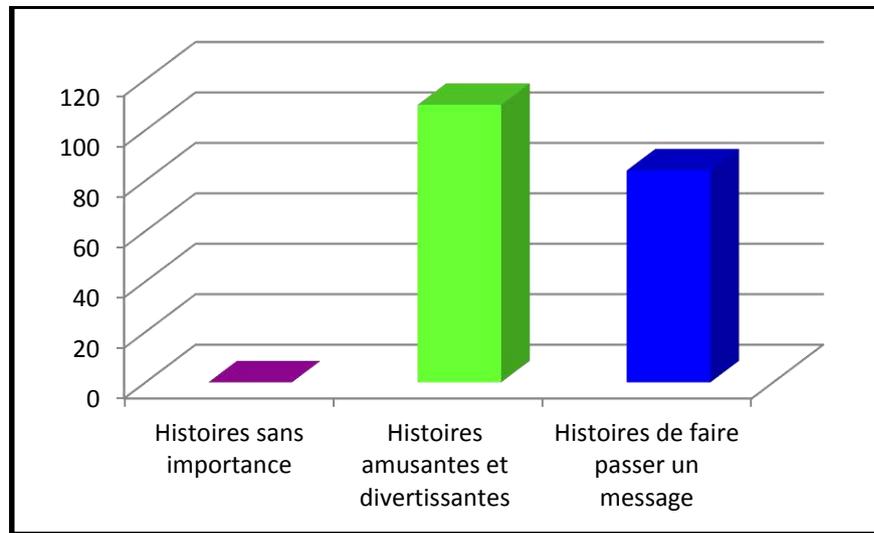
3- Après avoir participé au projet d'étude de contes, comment pouvez-vous les définir ?

- Histoires sans importance
- Histoires amusantes et divertissantes
- Histoires de faire passer un message

Tableau 3

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Histoires sans importance	00	00%
Histoires amusantes et divertissantes	110	100%
Histoires de faire passer un message	84	76,36%

Représentation graphique n°3



➤ Présentation des résultats

Suivant les résultats obtenus, la totalité des étudiants considèrent le conte populaire comme une histoire amusante et divertissante. 76,36% d'entre-deux avouent qu'il est aussi une histoire de faire passer un message.

➤ Analyse des résultats

Les étudiants interrogés se rejoignent presque tous pour affirmer que le conte populaire est une histoire à la fois amusante, divertissante et passante d'un message.

Effectivement, le conte populaire est d'abord une porte ouverte sur le monde, sur les rêves, sur le dépaysement. Il apparaît comme un divertissement dans la mesure où le merveilleux, la féerie et le mystère le caractérisent essentiellement. Dans son univers magique, les animaux parlent et s'occupent de leurs maîtres. Ogres, fées, elfes, sorcières côtoient avec le plus grand naturel les humains, et le charme inimitable du surnaturel ordinaire fonctionne à merveille, c'est le cas de le dire, pour notre plus grand plaisir.

Toutefois, ce récit ne se résume pas uniquement à une valeur divertissante car à travers le monde fictif du conte, il s'agit en réalité de la société des hommes. En effet, la fonction éducative est aussi inhérente au conte, car partant des thèmes humains, il propose des explications plus ou moins réalistes, mais édifiantes sur certains faits. Par ailleurs, la morale

que sous-tend le conte montre que les méchants récoltent toujours le prix de leurs actions et qu'on gagne à faire le bien.

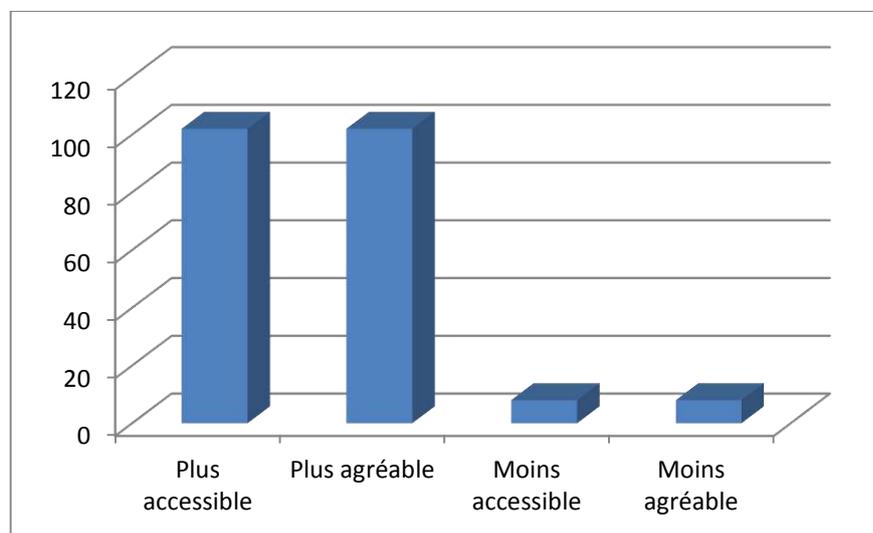
4- Par rapport aux autres genres de textes, le conte populaire est-il pour vous :

- Plus accessible Plus agréable
 Moins accessible Moins agréable

Tableau 4

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Plus accessible	102	92,72%
Plus agréable	102	92,72%
Moins accessible	08	7,27%
Moins agréable	08	7,27%

Représentation graphique n°4



➤ **Présentation des résultats**

A la lumière de ce tableau, la plupart des enquêtés soit 92,72% déclarent que le conte populaire est plus accessible, plus agréable que les autres genres de textes et seulement 7,27% disent le contraire, ils estiment qu'il y ait d'autres genres plus abordables et plus beaux que les contes populaires.

➤ **Analyse des résultats**

D'après les réponses à cette question, nous remarquons que la majorité des étudiants trouvent que les contes populaires sont plus agréables et plus atteignables, ce qui montre que l'intérêt de ceux-ci varie d'un genre à l'autre.

L'efficacité de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères est largement tributaire du choix des documents textes. Car ces derniers laissent souvent les apprenants dans un sentiment de malaise ou de dégoût. Or, le conte constitue un genre de texte particulier.

La particularité du conte populaire réside dans le fait qu'il se déroule dans un univers merveilleux où vivent des êtres surnaturels, qu'il s'appuie sur un style et une langue spécifique et qu'il est présenté sous une forme d'un schéma simple et commun.

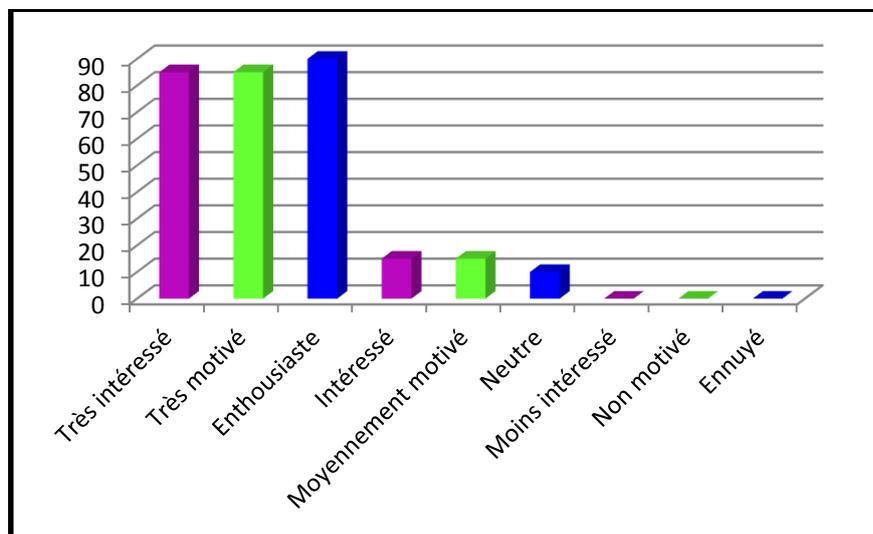
5- En étudiant le conte, choisissez trois réponses qui décrivent le mieux votre réaction en travaillant les activités de classe :

- | | | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Très intéressé | <input type="checkbox"/> | Intéressé | <input type="checkbox"/> | Moins intéressé |
| <input type="checkbox"/> | Très motivé | <input type="checkbox"/> | Moyennement motivé | <input type="checkbox"/> | Non motivé |
| <input type="checkbox"/> | Enthousiaste | <input type="checkbox"/> | Neutre | <input type="checkbox"/> | Ennuyé |

Tableau 5

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage	Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Très intéressé	85	77,27%	Neutre	10	9,09%
Très motivé	85	77,27%	Moins intéressé	00	00%
Enthousiaste	90	81,81%	Non motivé	00	00%
Intéressé	15	13,63%	Ennuyé	00	00%
Moyennement motivé	15	13,63%			

Représentation graphique n°5



➤ **Présentation des résultats**

Nous avons proposé pour cette question 9 choix possibles dont 5 sont positifs, 1 neutre et 3 sont négatifs. Personne n'a choisi une des réponses négatives à savoir les réponses « moins intéressé », « non motivé », « ennuyé », seulement 10 % étaient neutres et la majorité des étudiants déclarent être enthousiastes, très motivés et très intéressés.

➤ **Analyse des résultats**

Les résultats démontrent qu'il y a un nombre très important d'étudiants qui apprécient le conte populaire comme support pédagogique. D'après eux, ils étaient enthousiastes et très motivés tout au long du projet de l'étude de contes populaires.

Effectivement, le conte est une projection intelligente sur les pensées souterraines de l'apprenant, il lui permet de s'affranchir dans son imaginaire et de repérer ses connaissances calmement.

Plus encore, grâce à la magie et à la charge affective exercées par le conte, celui-ci a le pouvoir de « faire vibrer » les émotions de l'apprenant, susciter son enthousiasme, stimuler sa motivation et de créer ainsi chez lui les conditions et le désir d'apprendre. Ces histoires sont considérées comme une énergie essentielle qui conduit l'apprenant à un apprentissage bien maîtrisé et efficace.

6- Avez- vous rencontré des difficultés pendant votre étude des contes?

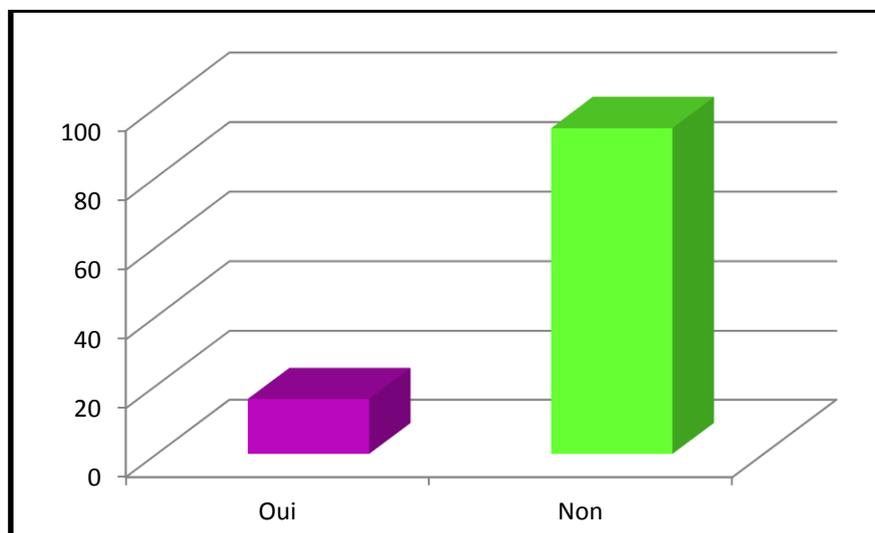
Oui

Non

Tableau 6

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	16	14,54%
Non	94	85,45%

Représentation graphique n°6



Si oui, de quel ordre ?

Lexical

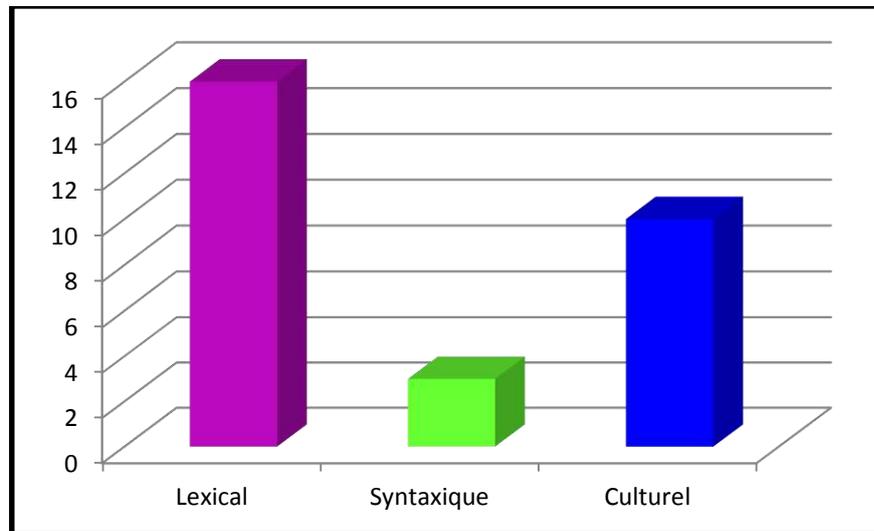
Syntaxique

Culturel

Tableau 7

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Lexical	16	14,54%
Syntaxique	03	2,72%
Culturel	10	9,09%

Représentation graphique n°7



➤ **Présentation des résultats**

A la lumière de ces deux tableaux, il est à remarquer que 85,45% des participants affirment qu'ils n'ont rencontré aucun problème pendant leur étude de contes, mais d'un autre côté 14,54 % seulement déclarent avoir eu des difficultés surtout d'ordre lexical.

➤ **Analyse des résultats**

Suite aux résultats obtenus pour cette question, nous pouvons affirmer que l'étude de contes n'a posé aucune difficulté pour la plupart des étudiants. La trame de ce genre de récit est en général très simple, le texte est très abordable, la langue est pure, claire, rythmique et contient plusieurs verbes et mots expressifs de telle sorte que ces histoires soient facilement accessibles et déchiffrables à tous les apprenants. Le conte donne également des descriptions courtes et utilise la technique de la répétition pour tenir l'apprenant en haleine et donner plus de poids aux passages importants.

Pour les autres étudiants, nous pensons que leur problème réside dans les mots ou expressions à charge culturelle : des coutumes suggérées par les mots (fétiche, linceul, cercueil...) ou encore des mots qui accompagnent presque toujours un certain usage (calebasse, kôk, yem, boubou, abègne, tipi...).

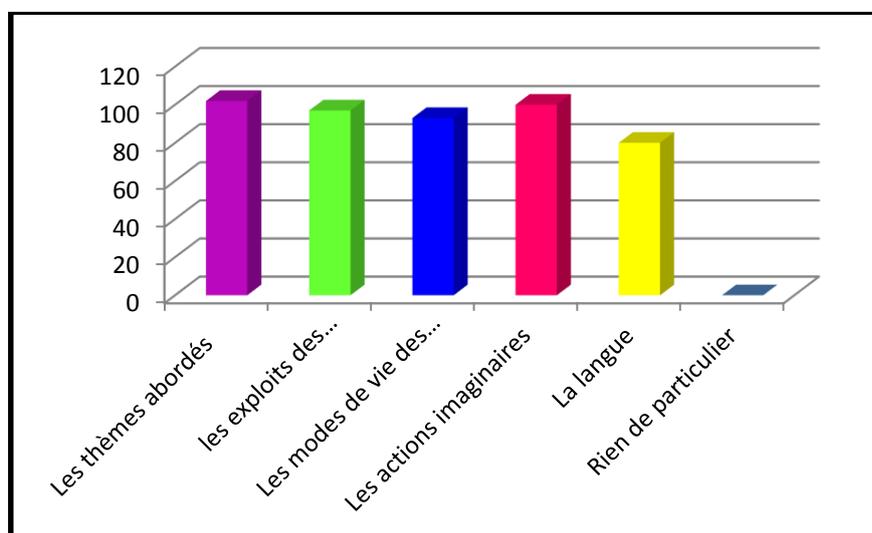
7- Qu'est-ce qui vous a intéressé dans les contes populaires ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Les thèmes abordés | <input type="checkbox"/> Les actions imaginaires |
| <input type="checkbox"/> Les exploits des personnages héros | <input type="checkbox"/> La langue |
| <input type="checkbox"/> Les modes de vie des peuples | <input type="checkbox"/> Rien de particulier |

Tableau 8

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Les thèmes abordés	102	92,72%
Les exploits des personnages héros	97	88,18%
Les modes de vie des peuples	93	84,54%
Les actions imaginaires	100	90,90%
La langue	80	72,72%
Rien de particulier	00	00%

Représentation graphique n°8



➤ **Présentation de résultats**

Selon les résultats obtenus, les étudiants ont répondu à cette question en choisissant plus qu'une réponse. La majorité soit 92,72% étaient intéressés aux thèmes abordés, un pourcentage aussi très considérable soit 90,90% pour ceux séduits par les actions imaginaires. Les exploits des héros ont intéressé 88,18% d'étudiants et 84,54% d'entre- eux étaient

captivés par les modes de vie des peuples. La langue a été choisie par 72,72% des enquêtés et personne n'a choisi la réponse « rien de particulier ».

➤ **Analyse de résultats**

En se référant à ces données, nous pouvons dire que la majorité des étudiants ont manifesté leur intérêt pour le conte populaire et son étude.

Lorsque nous rendons compte de la nature de cet intérêt, nous comprenons que pour eux, le cours est un instant de relaxation, un moment pour apprendre mais aussi pour se divertir. En effet, lire et étudier ces histoires permet aux apprenants de pénétrer dans des pays fabuleux, lointains, où tout peut advenir : des héros courageux, exceptionnels, capables d'affronter les pires épreuves et de venir à bout des pires obstacles. Comportements et événements obéissant à des lois insolites, généralement très éloignées de la logique ordinaire. C'est aussi l'occasion de découvrir les traditions, mœurs, modes de vie de peuple et de s'approprier un lexique riche en termes et thèmes propres aux groupes sociaux qui prodiguent ces contes.

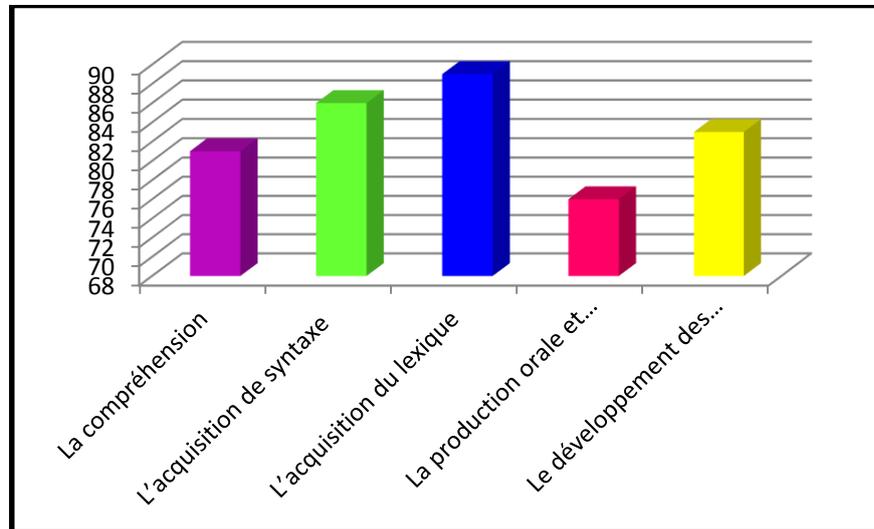
8- Selon vous, le conte populaire facilite :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> La compréhension | <input type="checkbox"/> L'acquisition du lexique |
| <input type="checkbox"/> L'acquisition de syntaxe | <input type="checkbox"/> La production orale et écrite |
| <input type="checkbox"/> Le développement des savoirs culturels | |

Tableau 9

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
La compréhension	81	73,63%
L'acquisition de syntaxe	86	78,18%
L'acquisition du lexique	89	80,90%
La production orale et écrite	76	69,09%
Le développement des savoirs culturels	83	75,45%

Représentation graphique n°9



➤ Présentation des résultats

A partir de ce témoignage, nous remarquons que les enquêtés ont choisi plus qu'une réponse. 80,90 % d'entre- eux affirment que le conte populaire facilite l'acquisition d'un nouveau lexique, 78,18 % voient qu'il facilite l'acquisition de la syntaxe. Selon 75,45% des étudiants, ces histoires les aident à développer leurs savoirs culturels, elles permettent également de développer la compétence de compréhension, comme l'avouent 73,63% de ceux-ci. Un pourcentage aussi important soit 69,09 pour les étudiants déclarant que le conte les aide à s'exprimer clairement que ce soit à l'oral ou /et à l'écrit.

➤ Analyse de résultats

Les réponses obtenues à cette question font l'unanimité que le conte populaire est un outil pédagogique précieux pour le développement de compétences variées chez les apprenants. En effet, l'une des exploitations la plus abordable et adaptable du conte est de fournir un support à la compréhension de l'écrit ou de l'oral. Les apprenants entrent dans le cœur de l'histoire par l'intermédiaire des questions à choix multiples ou par des questions ouvertes ou fermées ou même par celles de repérage. Les activités sur un scénario ou sur l'anticipation pourront se baser sur un découpage en situation ou anticipation sur la suite du conte. Pour la phase de la compréhension, les procédés de la narration seront bien réalisables en les adaptant sur un

schéma narratif, un schéma actantiel, sur une conversation ou sur un dialogue. Lorsque les apprenants sont bien imprégnés de la trame et de l'ambiance du conte, et aussi grâce à l'acquisition de compétences linguistiques, ils peuvent recréer à leurs façons, soit individuellement, soit collectivement, à l'écrit comme à l'oral, des contes en nombre quasi infini.

Les domaines grammatical, orthographique, lexical ne sont pas négligés pour autant. Au contraire même, ils font l'objet d'études systématiques. Mais au lieu d'être étudiées de façon abstraite, hors de tout contexte, les notions sont autant que possible abordées quand on en a besoin pour la production. Entre l'imprégnation et la réalisation d'un conte, des compétences linguistiques plus complexes s'acquièrent : vocabulaire et structures syntaxiques de l'écrit moins fréquents ou meilleure manipulation des ressources de la conjugaison, etc.

Avec cela, l'exploitation du conte populaire en classe de FLE contribue à la formation et à l'épanouissement intellectuel des apprenants. Il les expose à la réalité socioculturelle des peuples, à leurs modes de vie et de penser. Le conte est ainsi une source de motivation pour découvrir l'univers de l'Autre.

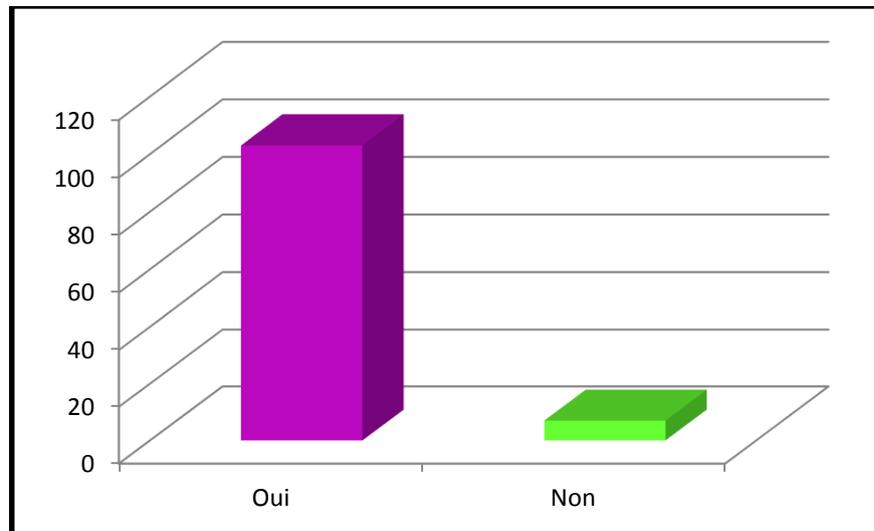
9- La lecture d'un conte issu d'une culture et d'une tradition méconnues ou mal connues évoque un autre conte faisant référence à votre propre univers culturel ou encore un autre classique très connu. Avez-vous réussi à percevoir ce parallèle et à faire la gymnastique d'un conte à l'autre ?

Oui Non

Tableau 10

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	103	93,63%
Non	07	6,36%

Représentation graphique n°10



➤ Présentation des résultats

Suite à l'observation du tableau, nous remarquons que la majorité des sondés ont répondu positivement, soit un pourcentage de 93,63% qui optent pour un « oui » et seulement 6,36% déclarent qu'ils ne sont pas arrivés à faire des parallèles avec les contes qu'ils connaissent.

➤ Analyse des résultats

Suite aux résultats obtenus pour cette question, nous pouvons affirmer que les contes sont présents dans toutes les cultures et les sociétés. Au sens strict, un conte n'existe pas : il n'existe que de multiples versions d'un même conte, fixées parfois par la plume d'un conteur ou d'un écrivain consignait un récit qu'il connaissait. Parler du conte du « *Petit Poucet* », c'est simplifier la réalité car il existe quantité de versions toutes aussi originales les unes que les autres.

Toutes ces versions renvoient à une organisation stable d'actions, d'épisodes et elles portent les mêmes sujets à toutes les époques et partout dans le monde, en reprenant les traditions et les cultures du contexte dans lequel ils s'introduisent. Ce qui varie alors dans ces contes, c'est l'habillage culturel donné à leurs éléments représentatifs : noms de personnages, vêtements, habitat, objets, etc.

10- Pendant votre étude de contes, comment avez-vous réagi, en découvrant des cultures différentes de la vôtre ?

Vous vous n'êtes pas intéressé car ce n'était pas votre culture.

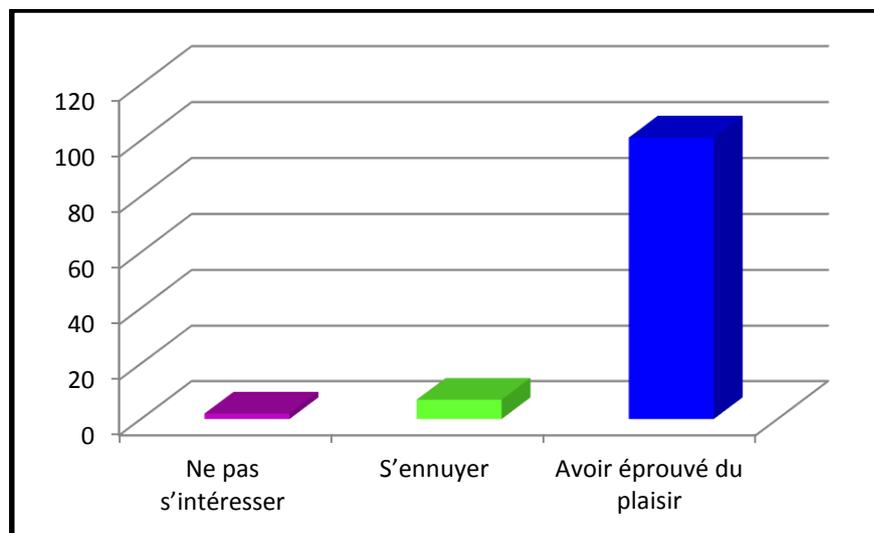
Vous vous êtes ennuyé car vous vous êtes senti obligé.

Vous avez éprouvé du plaisir car vous avez trouvé cela important.

Tableau 11

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Ne pas s'intéresser	02	1,81%
S'ennuyer	07	6,36%
Avoir éprouvé du plaisir	101	91,81%

Représentation graphique n°11



➤ **Présentation des résultats**

D'après les réponses obtenues, nous constatons que la quasi-totalité des enquêtés soit 91,81% déclarent avoir éprouvé du plaisir, en découvrant des cultures différentes de la leur, 6,36 % d'entre- eux avouent être ennuyés car ils se sont sentis obligés et seulement 1,81% des étudiants affirment qu'ils n'étaient intéressés.

➤ **Analyse des résultats**

Les résultats indiquent que presque la totalité des étudiants interrogés trouvent qu'il est plaisant et important de découvrir d'autres univers culturels par le biais des contes populaires.

Le conte est issu d'une société et de sa culture, dans son acception anthropologique ou sociologique. Il peut offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné dans un contexte donné. Il ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'Autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire qui s'inspire d'un contexte social et culturel dans lequel il circule.

L'apprenant face au conte populaire se trouve dans un monde qui lui est tout à fait étrange et étonnant car il ne correspond pas toujours au sien. Cette confrontation avec l'inconnu ne peut qu'attiser sa curiosité, augmenter son plaisir et son envie de mieux connaître l'Autre.

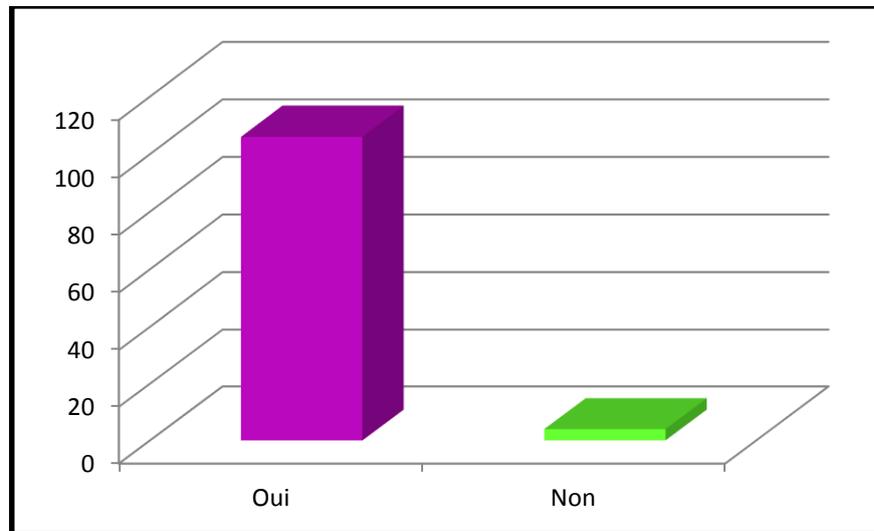
11- Selon vous, la découverte de nouveaux univers culturels contribue-t-elle à votre formation intellectuelle et personnelle ?

Oui Non

Tableau 12

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	106	96,36%
Non	04	3,63%

Représentation graphique n°12



➤ Présentation des résultats

Il est à constater que 96,36% des étudiants ont répondu par l'affirmative en estimant que la découverte de nouveaux univers culturels contribue à leur formation intellectuelle et personnelle. Par contre, 3,63% optent pour un « non ».

➤ Analyse des résultats

Les réponses affirmatives obtenues confirment l'utilité de découvrir d'autres cultures que la sienne. En premier lieu, cela satisfait la curiosité naturelle de l'homme qui a une tendance naturelle à vouloir découvrir le monde qui l'entoure.

Repérer les différences et les similitudes qui existent entre les cultures est également un bon exercice de l'esprit. Cela procède d'une démarche scientifique, qui vise à comprendre le monde qui nous entoure. Toute recherche de compréhension ouvre l'esprit et développe ses aptitudes. Car cela nécessite de mettre en œuvre ses capacités d'observation, d'analyse, de mémoire, de logique et de synthèse.

En plus, en étudiant les différences et en cherchant à les comprendre, on sera plus les admettre et à les accepter. Cela ne signifie pas qu'on les trouve forcément bénéfiques. Mais on admet le fait que certains groupes peuvent avoir ces valeurs ou ces habitudes, et que cela leur est utile. Ayant constaté et admis cette différence, l'homme s'ouvre ainsi à la possibilité d'une réalité différente de la sienne. Cette ouverture pourra alors s'appliquer dans sa vie

quotidienne. Il deviendra ainsi plus tolérant envers des opinions ou des pratiques différentes des siennes, même s'il ne les partage pas.

Enfin, s'intéresser à d'autres cultures, cela peut découvrir des éléments bénéfiques qui n'existent pas dans sa propre culture. Il peut en arriver à la conclusion que l'introduction de ces éléments pourrait améliorer sa propre culture. Cela peut lui donner l'idée de modifier certaines choses dans sa culture, en s'inspirant de ce qu'il a vu ailleurs. Et il va chercher comment adapter les nouveaux éléments pour qu'ils s'intègrent au mieux à la culture existante.

12- Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre en contexte FLE sur la culture et la civilisation de l'Autre ?

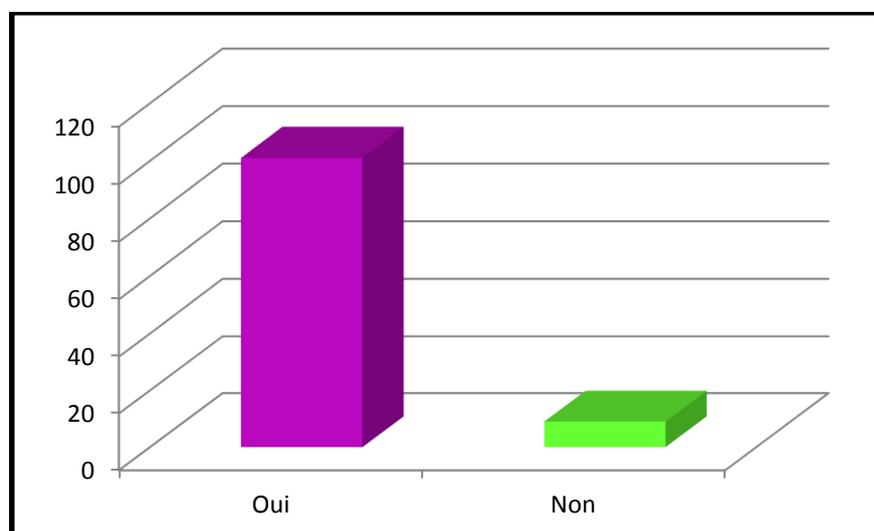
Oui Non

Si oui, pourquoi ?

Tableau 13

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	101	91,81%
Non	09	8,18%

Représentation graphique n°13



➤ **Présentation des résultats**

Selon les résultats obtenus, un petit nombre d'étudiants enquêtés soit 8,18% ont répondu négativement, tandis que la quasi-totalité soit 91,81% optent pour un « oui », ils déclarent la nécessité d'apprendre en contexte FLE sur la culture et la civilisation de l'Autre.

➤ **Analyse des résultats**

La majorité des étudiants sont conscients de l'importance d'intégrer la dimension culturelle en classe de FLE. Pour eux, l'expérience d'une autre culture que la leur est enrichissante et formatrice. En effet, la découverte des usages ou le mode de vie d'un peuple jusqu'alors inconnus attirerait l'apprenant et lui donnerait plus de motivation, car nous pouvons considérer qu'une classe de langue est comme un horizon ouvert sur la culture cible et aussi sur les différentes cultures représentées dans les milieux scolaires et universitaires, voire dans une même classe.

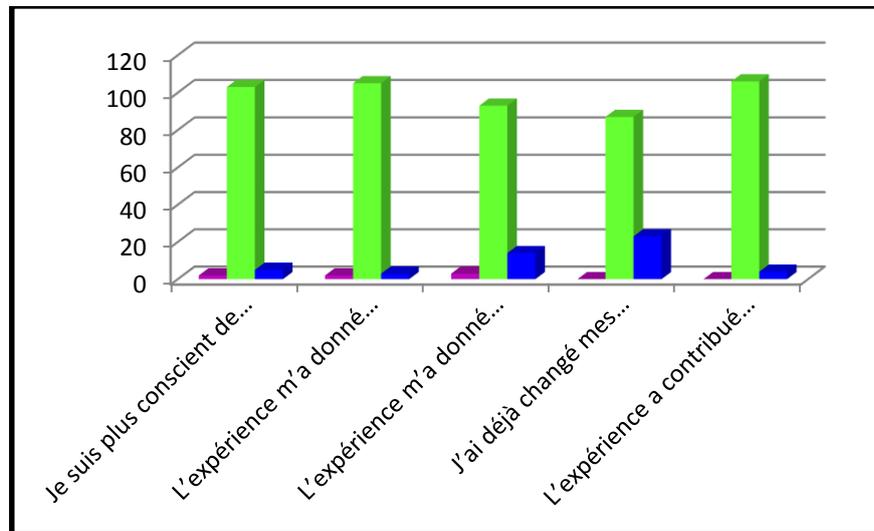
Dans ce sens, éveiller la curiosité des apprenants, développer leur sensibilité pour une autre culture que la leur contribuerait beaucoup à leur progression. Tout en exploitant des sujets sur la vie quotidienne, la famille, le travail, le sport, les jeux pour créer des situations de communication en langue étrangère, l'enseignement doit se fixer l'objectif d'englober l'ouverture à la culture cible, que l'on considère comme l'élément essentiel de toute communication.

13- Dans cette question, nous vous demandons uniquement d'exprimer votre accord ou désaccord par rapport aux affirmations données.

Tableau 14

Affirmations	Je ne suis pas d'accord		Je suis d'accord		Je ne sais pas	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Je suis plus conscient de ma propre culture depuis cette expérience.	02	1,81%	103	93,63%	05	4,54%
L'expérience m'a donné envie d'en savoir plus sur l'Autre et sa culture.	02	1,81%	105	95,45%	03	2,72%
L'expérience m'a donné une image positive des différences culturelles.	03	2,72%	93	84,54%	14	12,72%
J'ai déjà changé mes attitudes/ mes façons de voir pour mieux communiquer avec des personnes d'origine étrangère.	00	00%	87	79,09%	23	20,90%
L'expérience a contribué à éveiller ma curiosité et à me tourner vers l'Autre avec respect et intérêt.	00	00%	106	96,36%	04	3,63%

Représentation graphique n°14



➤ **Présentation des résultats**

Suite à l'observation du tableau, nous remarquons que

- La majorité des étudiants sondés soit 93,63% ont donné leur accord sur la première affirmation, ils déclarent être plus conscients de leur propre culture, suite à l'expérience autour des contes ; 1,81% d'entre-deux ont exprimé leur désaccord et 4,54% sont neutres.
- 95,45% des étudiants s'accordent à dire que l'expérience leur a donné envie d'en savoir plus sur l'Autre et sa culture, 1,81% ne sont pas d'accord et 2,72% sont neutres.
- Un pourcentage bien considérable soit 84,54% des participants déclarent que l'expérience leur a donné une image positive des différences culturelles, 2,72% pensent le contraire et 12,72% sont neutres.
- Un pourcentage aussi important soit 79,09% pour ceux qui affirment avoir déjà changé leurs attitudes/ leurs façons de voir pour mieux communiquer avec des personnes d'origine étrangère, tandis que 20,90% sont neutres.
- La quasi-totalité des étudiants soit 96,36% ont exprimé leur accord sur le fait que l'expérience a contribué à éveiller leur curiosité et à leur tourner vers l'Autre avec respect et intérêt, le reste soit 3,63% sont neutres.

➤ **Analyse des résultats**

Les affirmations que nous avons créées se réfèrent entre autres à des facultés qui font partie de la compétence interculturelle. Comme nous l'avons vu plus haut, le niveau cognitif, la prise de conscience de sa propre « identité culturelle » avant de comprendre les autres est le premier pas à franchir dans l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Les résultats obtenus confirment l'acquisition de cette capacité. La prise de conscience de son identité culturelle représente idéalement une condition préalable pour mieux comprendre et connaître l'Autre dont tient compte la deuxième affirmation « L'expérience m'a donné envie d'en savoir plus sur l'Autre et sa culture ». Cette affirmation vise à « mesurer » en quelque sorte l'augmentation d'une compréhension, d'une connaissance sur l'Autre et sa culture. Comme nous pouvons le voir, les participants de notre échantillon croient pour la plupart avoir envie de découvrir et de comprendre d'autres peuples et d'autres horizons culturels.

Une fois que la conscience et la compréhension sont atteintes au moins pour une partie et que l'apprenant arrive à anticiper des situations de stress et de peur de l'Autre, il peut même éviter de telles situations en adoptant un comportement approprié lors des interactions interculturelles.

Les trois affirmations suivantes : « L'expérience m'a donné une image positive des différences culturelles », « J'ai déjà changé mes attitudes/ mes façons de voir pour mieux communiquer avec des personnes d'origine étrangère. » et « L'expérience a contribué à éveiller ma curiosité et à me tourner vers l'Autre avec respect et intérêt. » tiennent compte de la façon dont les sujets de notre échantillon estiment leur compétence au niveau cognitif et comportemental, elles représentent des aspects reliés à une compétence ou sensibilité interculturelle. Nous sommes conscients que l'accord concernant ces affirmations exprime uniquement une tendance d'effets qui sont reliés à notre expérience autour des contes. Concernant cette tendance, nous avons pu voir qu'au niveau de la compétence cognitive il y a eu beaucoup plus d'accords concernant les effets « bénéfiques » dans le sens d'une compétence interculturelle que par rapport aux effets de la compétence émotionnelle ou la compétence au niveau du comportement.

Ainsi, la compétence interculturelle repose sur la capacité à :

- Voir, décrypter et décoder le monde dans lequel nous vivons dans toutes ses dimensions : historique, politique, économique, socioculturelle, religieuse...
- Se méfier de son cadre d'analyse initial, pour expérimenter de nouvelles façons de penser et de se comporter, sans pour autant se renier. La connaissance de soi et de ses propres conditionnements culturels fait partie du processus. Elle doit permettre d'aller vers l'autre sans renoncer à sa propre identité ;
- Traiter et gérer la complexité, en proposant des approches et comportements nouveaux capables de créer de la proximité entre des personnes a priori différentes ;
- Intégrer l'Autre dans ses réflexions, raisonnements, modalités d'actions et le considérer comme un partenaire doté de compétences complémentaires et utiles.

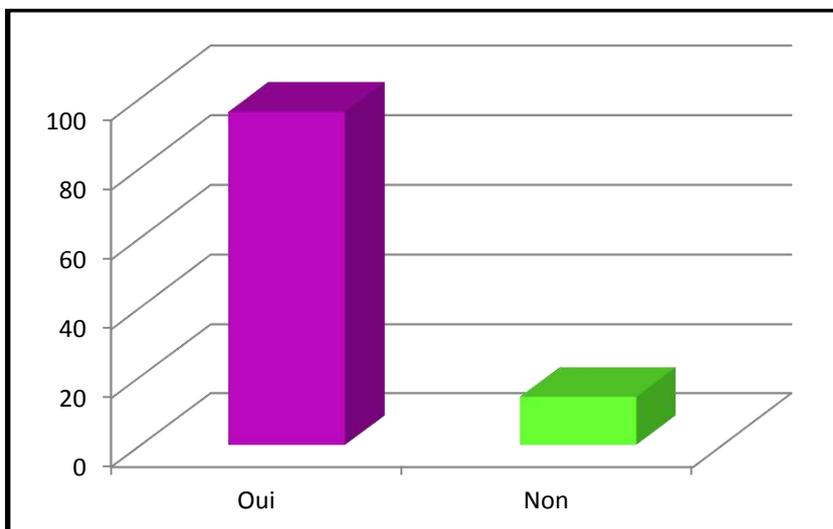
14- L'interculturel est devenu une exigence dans le monde d'aujourd'hui. Pensez-vous que le conte est un moyen qui facilite l'acquisition d'une compétence culturelle voire interculturelle, nécessaire dans la communication avec l'Autre ?

Oui Non

Tableau 15

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	96	87,27%
Non	14	12,72%

Représentation graphique n°15



➤ Présentation des résultats

Les résultats démontrent que la grande majorité des étudiants sondés soit 87,27% ont répondu par l'affirmative, ils estiment que le conte populaire facilite l'acquisition d'une compétence interculturelle nécessaire dans la communication avec les personnes étrangères. Par contre, 12,72% optent pour un « non ».

➤ L'analyse des résultats

Les réponses affirmatives viennent confirmer que la pratique du conte populaire dans la classe du FLE favoriserait l'acquisition d'une compétence interculturelle. En fait, le conte est un vecteur de données civilisationnelles, c'est un puissant outil de réflexion sur la condition humaine et un document culturel pour aborder certains faits de société. Il représente également un genre intarissable pour l'exercice artificiel de la confrontation avec l'altérité et avec une perception du monde. Cette expérience de rencontre permet ainsi une meilleure connaissance de soi et de l'Autre.

Le conte populaire nous donne du monde, des peuples, de leurs valeurs et modes de vie, une perception particulière, fruit d'un regard singulier posé par la société où il circule. L'interprétation que les apprenants sont invités à présenter/ à formuler met l'accent sur les perceptions différentes mais singulières elles aussi, selon des variantes propres à leur environnement socioculturel et leurs représentations. Tous ces regards diversifiés et bariolés qui peuvent être totalement opposés, permettent enfin un rapprochement des faits culturels présents, une construction de savoirs communs imposés à tous les apprenants, ce qui leur conduit vers une perspective d'ouverture sur la culture de l'Autre, car la pédagogie interculturelle favorise la connaissance de soi même et de ce qui compose son patrimoine culturel tout en ouvrant sur l'Autre.

15- Est-ce que vous souhaitez en apprendre plus sur l'approche interculturelle en classe de FLE ?

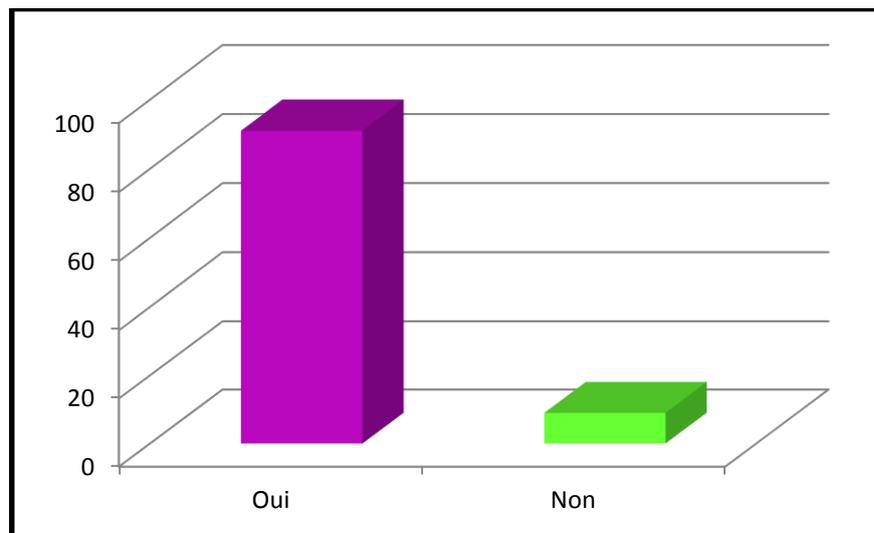
Oui Non

Si oui Pourquoi ?

Tableau 16

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	91	82,72%
Non	19	17,27%

Représentation graphique n°16



➤ **Présentation des résultats**

Selon les résultats obtenus, un peu d'étudiants enquêtés soit 17,27% ont répondu négativement, tandis que la majorité soit 82,72% optent pour un « oui », ils avouent qu'ils souhaitent en apprendre plus sur l'approche interculturelle en classe de FLE.

➤ **Analyse des résultats**

La majorité des étudiants sont conscients de l'intérêt de l'approche interculturelle en classe de FLE et souhaitent approfondir leurs connaissances, pour être capables d'utiliser une telle approche dans leur future vie professionnelle et personnelle. En fait, aujourd'hui, nous assistons à un phénomène de mondialisation et d'ouverture sur le monde. Afin de réussir la communication entre les groupes ou les individus, apprendre et se former à l'interculturel est d'une importance considérable.

Quand l'acquisition d'une langue étrangère est renforcée par une acquisition d'une compétence interculturelle, elle aide l'apprenant à faire une évaluation critique de sa culture d'origine et de celle de la langue cible. Cela dit, l'apprenant quitte la classe tout en ayant une compréhension profonde et meilleure de soi et de l'Autre. Cette dernière serait objective et relative.

L'approche interculturelle donnerait également aux apprenants la possibilité d'explorer et de se découvrir le Soi et l'Autre dans des contextes de la vie réelle. L'apprenant se sent connecté à des contextes concrets, car il comprendra comment cette approche le relie à des situations vraies et authentiques. À la fin de ce processus, il gagnera une expérience pratique de réflexion critique qui le mènera à un plus haut niveau de la stimulation en classe de langue étrangère.

En plus, l'approche interculturelle dans une classe de FLE est indispensable parce qu'elle représente un enjeu éthique. Son objectif principal est de participer à la formation de l'esprit de l'apprenant, un esprit qui lui permettra, quand il sera confronté aux différences des cultures, d'éviter certaines réactions négatives qui peuvent susciter des ressentiments envers autrui et le rejeter.

Se former à l'interculturel permet d'apporter à ces apprenants les possibilités de s'épanouir afin qu'ils puissent devenir des adultes aptes à construire leur avenir, et de futurs citoyens, conscients de leurs responsabilités. Il en ressort que l'apprentissage d'une langue étrangère (le FLE) imprégné d'interculturalité est la première étape vers une formation d'un apprenant qui, en admettant une autre culture, tout en sauvegardant son propre héritage culturel, va développer, un esprit de tolérance et de respect de l'Autre.

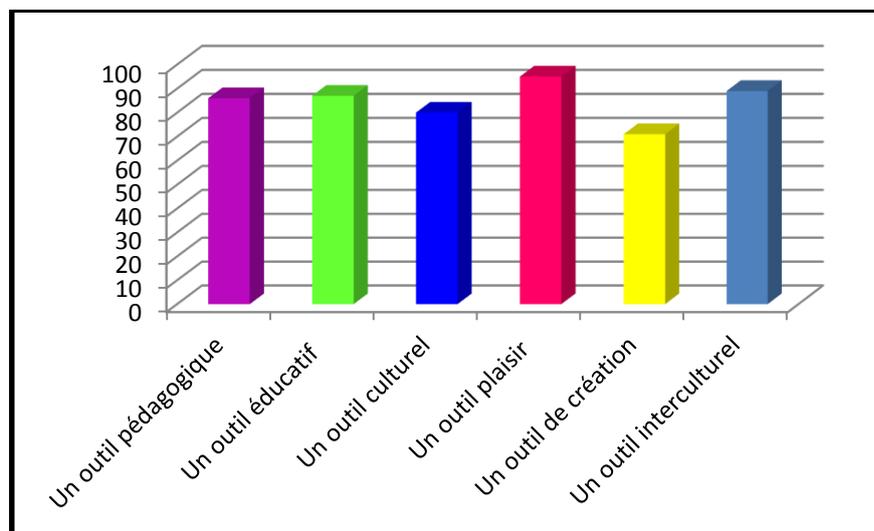
16- Selon vous, le conte populaire dans une classe de FLE, est plutôt :

- | | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Un outil pédagogique | <input type="checkbox"/> | Un outil de plaisir |
| <input type="checkbox"/> | Un outil éducatif | <input type="checkbox"/> | Un outil de création |
| <input type="checkbox"/> | Un outil culturel | <input type="checkbox"/> | Un outil interculturel |

Tableau 17

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Un outil pédagogique	86	78,18%
Un outil éducatif	87	79,09%
Un outil culturel	80	72,72%
Un outil de plaisir	95	86,36%
Un outil de création	71	64,54%
Un outil interculturel	89	80,90%

Représentation graphique n°17



➤ **Présentation des résultats**

A partir de ces témoignages, nous remarquons que les enquêtés ont choisi plus qu'une réponse. La majorité soit 86,36% trouvent que le conte populaire est un outil de plaisir, 78,18% le considèrent comme un outil pédagogique, 79,09% le voient comme un outil éducatif et 64,54% le qualifient de créatif. Le conte représente également un matériau culturel pour 72,72% des étudiants et interculturel pour 80,90% d'entre -eux.

➤ **Analyse des résultats**

La pratique du conte populaire en classe de FLE a un impact positif sur le développement intellectuel, social, émotionnel, spirituel et moral de l'apprenant. Par sa capacité de suggérer et de stimuler l'imagination, par la motivation qu'il peut éveiller et surtout, parce qu'il fournit un contexte riche et significatif, les matériels et les activités développés à partir de ces histoires constituent un superbe vecteur d'apprentissage.

Le conte est un support idéal dans une classe de FLE, il permet de développer des importantes facilités tant linguistiques que cognitives, comme la possibilité d'organiser des événements autour d'un fil conducteur ; la facilité de faire des séquences dans le temps ; l'habilité d'établir des rapports de causalité entre les événements de l'histoire, la possibilité de décrire, d'interpréter et de comparer ce qui se passe, et les habilités linguistiques, comme la capacité de comprendre ce qu'on entend ou ce qu'on lit et communiquer par écrit ou oralement ce qu'on veut dire. Les possibilités sont vraiment nombreuses.

Par ailleurs, le conte transmet les valeurs sociales et civiques pour apprendre à mieux vivre ensemble. Il permet également aux apprenants de connaître d'autres réalités, peut-être d'autre temps ou d'autres horizons ; de reconnaître leur identité, cerner leurs habitudes et celles des autres ; de développer leur imagination, car ils peuvent créer de nouveaux mondes, de nouveaux personnages ou faire des interprétations différentes; de faire travailler en même temps les deux sphères du cerveau ; d'améliorer et d'enrichir leur langage; de faire un travail sur l'imaginaire ; de faire une catharsis en affleurant leurs sentiments et leurs pensées ; de solutionner leurs conflits internes, d'accepter les différences des autres.

3- Synthèse

L'enquête que nous avons présentée ci-dessus a été réalisée suite à un projet mené avec les étudiants sur l'étude / écriture des contes. Elle est dans le but de déceler les diverses visions que les étudiants ont de la pratique interculturelle de ces histoires en classe de FLE.

Les réponses obtenues auprès des étudiants font ressortir que la majorité d'entre-deux ont manifesté leur intérêt pour le conte populaire et son exploitation en classe de FLE en le qualifiant d'histoire amusante et divertissante. De ce point de vue, il n'est pas surprenant de

se rendre compte que cet intérêt est lié simultanément aux exploits des personnages héros et aux actions surnaturelles.

Lorsque nous nous rendons compte de la nature de l'intérêt que les étudiants accordent aux contes populaires, nous comprenons que pour eux, un cours de FLE autour de ces histoires merveilleuses est un moment d'apprendre mais aussi de se relaxer et de se distraire. C'est aussi, une occasion de découvrir d'autres peuples, d'autres modes de vie, d'autres univers culturels.

Il ressort également de notre questionnaire que la plupart des étudiants interrogés sont conscients de l'importance d'intégrer la dimension (inter) culturelle en classe de FLE. De ce fait, ces derniers trouvent que le conte populaire est un support idéal qui peut abriter une telle expérience de la différence, de l'altérité, de l'identité et qui leur permet de construire des savoirs, savoir-faire et savoir-vivre culturels grâce auxquels ils deviennent des adultes conscients, responsables, tolérants, respectueux de soi et de l'Autre.

Pour conclure, approcher un conte populaire en classe de langue, est le moyen idéal pour l'apprenant, de passer d'une réalité ou d'une culture à une autre, de relativiser ses propres connaissances culturelles et de s'ouvrir à d'autres réalités humaines, d'autres us et mythes reconnus et acceptés pour vivre dans une dimension où les appartenances culturelles sont sans cesse valorisées. C'est de passer de l'uniformité aux vertus de la diversité et de la divergence, de connaître et reconnaître l'Autre dans sa différence et sa complexité... et plus encore combattre le rejet d'autrui, l'assimilation, la phobie, les stéréotypes, les préjugés, l'ethnocentrisme, le racisme...etc. faisant un grand pas d'une didactique des langues/cultures, d'un enseignement amplement humanitaire.

Conclusion

Arrivé au terme de notre recherche, nous reconnaissons que tout n'a certes pas été dit sur les principes, les réalités et les enjeux de l'interculturalité, néanmoins, nous avons tenté de montrer que l'intégration et la prise en charge de cette approche dans l'enseignement/apprentissage du FLE contribue à préparer l'apprenant à la rencontre de l'Autre qui dispose d'une culture qui lui est inconnue. Selon le CECR :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (Cité par Zhihong, 2013 :26)

Notre point de départ était la place très anecdotique accordée à la composante interculturelle dans le monde scolaire et universitaire en Algérie et que l'enseignement du FLE s'appuie principalement sur la transmission de connaissances linguistiques (vocabulaire, grammaire). Cependant, de nombreuses recherches en didactique ont révélé que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'éducation interculturelle : ces deux volets aussi importants l'un que l'autre se complètent et s'enrichissent à travers une réalité qui devrait être prise au sérieux en milieu pédagogique. J. Binon et M-T Claes disent concernant cela :

Si l'enseignement des langues étrangères privilégie surtout la composante linguistique, il néglige souvent les autres composantes et certainement les composantes stratégique, paralinguistique et surtout sociolinguistique et socioculturelle. Or ces composantes constituent avant tout la dimension interculturelle de la compétence de communication et s'avèrent particulièrement importantes dans un monde multiculturel et économiquement global. Une prise de conscience des différences qui peuvent exister au niveau culturel devient donc de plus en plus indispensable. (Trinh Duc Thai, 2010 :183)

A partir de ce constat, nous avons émis notre questionnement : comment peut-on développer chez l'apprenant de FLE, la compétence interculturelle et la mettre en cohérence avec l'apprentissage de codes linguistiques et discursifs ? Autrement dit, quelles activités mettre en place en classe ? Quels supports choisir ? Quelles démarches et dispositifs didactiques permettent de prendre en compte la diversité culturelle et la construction identitaire dans l'enseignement apprentissage du FLE ?

Notre interrogation nous a ainsi mené à formuler une hypothèse qui consistait à supposer que la voie la plus accessible au développement de la compétence interculturelle serait le conte

populaire dans la mesure où à travers la pratique de l'universel-singulier, ces récits se prêteraient à promouvoir l'ouverture sur l'Autre dans le respect de la diversité.

L'expérience que nous avons menée auprès des étudiants de la 1^{ère} année LMD de département de français à l'université Hamma Lakhdar à EL Oued, nous a aidée à comprendre que plus les méthodes et techniques d'enseignement sont diversifiées, plus l'apprentissage se dévoile attrayant, efficace et facteur de réussite. Comme le fait observer C-D Glickman :

Un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque cours... En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses apprenants pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence. (Cité par Khaldi, 2010/2011 : 1)

Cette expérience sur le conte en classe de FLE s'est révélée pertinente. Les étudiants ont affiché beaucoup de motivation et d'intérêt à chaque séance de travail. Ils étaient contents de plonger dans l'univers magique des contes, de faire des lectures anthropologiques de ces histoires, de comparer et d'analyser les différentes versions. Ils étaient également réjouis d'imaginer et de créer leurs propres contes en exploitant les connaissances culturelles acquises tout au long du projet.

Quant au questionnaire destiné aux étudiants, nous avons pu déduire que la majorité a témoigné de l'enthousiasme quant à la pratique du conte en classe de FLE. Selon les représentations que ces étudiants se font, le conte populaire serait considéré comme un excellent vecteur de savoirs linguistiques, savoirs culturels, de savoir-faire et de savoir-être interculturels.

Les résultats auxquels nous avons abouti, nous permettent de dire que le conte populaire dispose d'innombrables vertus pédagogiques, éducatives et culturelles. C'est un support idéal dans une classe de FLE car il permet de développer des importantes facilités tant linguistiques que cognitives, comme la possibilité d'organiser des événements autour d'un fil conducteur ; la facilité de faire de séquences dans le temps ; l'habileté d'établir des rapports de causalité entre les événements de l'histoire, la possibilité de décrire, d'interpréter et de comparer ce qu'il se passe, et les habiletés linguistiques, comme la capacité de comprendre ce qu'on entend ou ce qu'on lit et communiquer par écrit ou oralement ce qu'on veut. Les possibilités sont vraiment nombreuses.

S'il permet le développement des compétences langagières et linguistiques des apprenants, le conte leur propose également des solutions pour mieux appréhender le monde dans lequel ils vivent et les renvoie vers d'autres univers où se rencontrent différentes cultures. Il peut leur offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné dans un contexte donné.

C'est un puissant outil de réflexion sur la condition humaine et un document culturel pour aborder certains faits de société. Le conte ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'Autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire qui s'inspire d'un contexte social et culturel dans lequel il circule. L'apprenant face à ces récits se trouve dans un monde qui lui est tout à fait étrange et étonnant car il ne correspond pas toujours à le sien. Cette confrontation avec l'inconnu ne peut qu'attiser sa curiosité, augmenter son plaisir et son envie de mieux connaître l'Autre.

Aussi, le conte permet aux apprenants de s'identifier par rapport à leur propre culture et de découvrir les richesses culturelles des différents espaces géographiques, c'est-à-dire une forme de rencontre avec un autre mode de vie, une autre réalité et un autre imaginaire. La pratique de l'« universels-singuliers », illustre remarquablement le fait que l'apprenant est, en quelque sorte, guidé par sa culture maternelle lors de sa lecture et interprétation de l'histoire.

L'apprenant en franchissant les portes de sa propre culture pour aller à la rencontre de l'au-delà ou de l'autre culture, ne perd en rien de sa propre identité culturelle. En d'autres termes, comme le fait remarquer L. Porcher :

Pour opérer cette décentration de sa propre culture tout en restant ancré en elle, le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes « universels-singuliers », c'est-à-dire, présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière. Les élèves se sentent à la fois dépaysés et chez eux, leur motivation est donc entière, ils sont dans la meilleure situation pour apprendre (...) Les universels-singuliers offrent l'avantage de permettre la mise en place d'une pédagogie véritablement comparative (entre la culture source des apprenants et la culture-cible, c'est-à-dire, ici, la culture française comme culture étrangère). Cette attitude mobilise fortement les apprenants car elle les prend sur leur propre terrain et ne les déracine pas. (Cité par Aǧildere, 2007 : 104)

Partager des contes de son patrimoine ainsi que des contes venus d'ailleurs s'avère donc source d'épanouissement pour l'apprenant du FLE dans la mesure où il va se forger un esprit critique, une vision analytique et appréhendera mieux le monde qui l'entoure.

Cette démarche est intéressante pour son approche culturelle. La simple lecture d'un conte suffit à faire ressurgir la présence de variations thématiques. Au-delà de cette simple constatation, on peut réfléchir à l'impact culturel identitaire de la thématique propre à une culture donnée. (Windmuller, 2011 :95)

Cela participe à la construction d'une culture commune respectant et valorisant même la diversité humaine. Cette démarche essentielle à la cohésion sociale peut également participer au développement d'attitudes et de comportements fondamentaux pour répondre aux défis de la vie en société d'aujourd'hui tel que la compréhension, l'acceptation, la tolérance et le respect des différences.

Un tel parcours offre de nombreuses possibilités d'exercices. Il permet aux élèves de trouver (ou de retrouver) à l'école le plaisir de la lecture. Les structures narratives propres au conte constituent aussi un excellent support pour l'apprentissage de la lecture-écriture, mais c'est surtout la dimension interculturelle de notre parcours qui en fonde la richesse, même si, dans le cadre où elle s'exerce, une telle entreprise ne peut qu'être modeste. Ouvrant à une vision pluraliste du monde, elle ne peut en effet qu'espérer aviver une curiosité que n'assouviront pas ces premières approches. (Luc, 2013 : 118)

Pour conclure, nous pouvons dire que le grand défi des institutions scolaires et universitaires algériennes, la mission la plus importante de tout notre système éducatif, est de mettre à la disposition de nos apprenants ce qui est indispensable et avantageux pour eux, afin qu'ils puissent grandir dans de meilleures conditions, pour qu'ils soient armés à affronter ce monde qui se transforme sans cesse. Pour cela, il nous semble utile d'évoquer l'intérêt que revêt à nos yeux, dans une sphère où nous dépendons constamment et plus étroitement les uns des autres, une large concertation sur des investigations qui portent sur des formes d'éducation mieux adaptées à l'attente des jeunes générations.

Références bibliographiques

1. A. Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
2. A.Pretceille, M. & Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels* . Paris: Armand Colin.
3. A.Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
4. A.Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
5. AĞILDERE, S. T. (2007). *La Compétence De Communication Interculturelle En Classe De Langue , Les Universels –Singuliers*. (F. D. Dal, Éd.) Consulté le 04 2018, 29, sur GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Volume 27, numéro 2 (99-108): <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77166>
6. Amossy, R. & Pierrot , A. H. (2009). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Armand Colin.
7. Angelopoulo, A. (2005). *Nommer/Classer les contes populaires*.(S. q. d'ethnologie, Éd.) Consulté le 02 09, 2018,sur Cahiers de Littérature Orale , n° 57-58 (9-26): http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/Sommaire%20CLO%2057-58%20PDF_0.pdf
8. Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger: Casbah Université.
9. Argaud, E. (2006). *La civilisation et ses représentations: Etude D'Une Revue,Le Francais Dans Le Monde(1961-1976)* . Berne: Peter Lang.
10. Ariella, C. E. & Cohen-Emerique, M. (2015). *La méthode des chocs culturels : Manuel de formation en travail social et humanitaire*. Rennes: Presses de l'EHESP.
11. Avram, C. (2008). *La compétence de communication interculturelle en français des affaires* . (D. Latin American Centre at the University of Aarhus, Éd.) Consulté le 03 03, 2018, sur dialogos n°17 : Latin American Centre at the University of Aarhus
12. Belmont, N. (2002). *Poétique du conte Essai sur le conte de tradition orale*. France: Gallimard.
13. Bettelheim, B. (1999). *Psychanalyse des contes*. Paris: Pocket.
14. Blais, M. C. & Gauchet, M. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation: six questions aujourd'hui*. Paris: Bayard.
15. Bricout, B. (2005). *La clé des contes*. France: SEUIL.

16. Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier .
17. Carlier, C. (1998). *La clef des contes*. Paris: Ellipses.
18. Carré, O. (2002). *Avec un groupe de femmes en situation interculturelle Constructions du conte et constructions du groupe*. (ERES, Éd.) Consulté le 02 2017, 11, sur Dialogue n° 156 (41-53): <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2-page-41.htm>
19. Chadli, E. M. (1997). *Le conte populaire dans le partour de la méditerranée* . Tunisie: Les Editions de la Méditerranée.
20. Chaves, R. M. & Favier, L. (2012). *L'interculturel en classe de FLE*. France: Presses universitaires de Grenoble.
21. Clanet, C. (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et sciences humaines*. presses universitaires du Mirail.
22. Clermont, P. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse culture(s), valeurs et didactique en question*. CRDP D'Alsace.
23. Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
24. Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La découverte.
25. Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE.
26. Cuq, J. P. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
27. Dassa, S. & Ferrari, P. (1996). *Intérêt du groupe conte dans la prise en charge des enfants transplantés*. (P. U. Nameur, Éd.) Récupéré sur Approches interculturelles en santé mentale(244248):https://books.google.dz/books?id=ToO9OJDOh_YC&pg=PA244&lpg=PA244&dq=intéret+du+groupe+conte+dans+la+prise+en+charge+des+enfants+tr
28. Decourt, N. (1992). *La vache des orphelin Conte et immigration*. Presses Universitaires de Lyon.
29. Decourt, N. & Louali-Raynal , N. (1995). *Contes maghrébins en situation interculturelle*. Paris: KHRTHALA.
30. Decourt, N. & Raynaud, M. (2003). *Contes et diversité des cultures le jeu du même et de l'autre*. Lyon: CDRP.
31. Decourt, N. & Martin, J.B. (2003). *Littérature orale Paroles vivantes et mouvantes*. Presses Universitaires de Lyon.

32. Demougin, J. (1985). *Dictionnaire historique, thématique et technique des littératures*. Paris: Larousse.
33. Denise, P. (1986). *La mère dévorante Essai sur la morphologie des contes africains*. Paris: Gallimard.
34. Duguay, R. M. (2004). *Séquence didactique pour l'exploitation des contes et des comptines en développement langagier des enfants de quatre ans*. (U. d. Moncton, Éd.) Consulté le 15 06, 2017, sur L'enfant et sa diversité : recherches et pratiques n°2 (41-66): <https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2004-v35-n2-rum862/010643ar.pdf>
35. Dutour, T. (2004). *La mondialisation, une aventure urbaine Du Moyen Âge au « globalblabla »*. (P. d. (P.F.N.S.P.), Éd.) Consulté le 04 28, 2017, sur Vingtième Siècle. Revue d'histoire, n°81 (107-117): <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2004-1-page-107.htm>
36. Ferréol, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
37. Fischer, G. N. (2010). *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
38. Galisson, R. (1994). *Un Espace Disciplinaire pour l'Enseignement/Apprentissage des Langues-Cultures en France. État des Lieux et Perspectives*. Consulté le 03 12, 2018, sur Revue française de pédagogie, Volume 108, n° 1 (25-37): http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253
39. Galisson, R. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
40. Ghassoul, B. O. (2003). *Littérature, Textes critiques*. Oran: Dar El Gharb.
41. Gillig, J. M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris: DUNOD.
42. Guérette, C. & Blanchet, R.B. (2007). *Vivre le conte dans sa classe Pistes de découverte et exploitations pédagogiques*. Canada: Hurtubise HMH Itée.
43. Haider, E. (1995). *Echec et réussite de la communication entre natifs et non-natif dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels*. (P. Université Paris III, Éd.) Consulté le 03 07, 2017, sur Thèse sur la dir. R. Galisson: <http://www.theses.fr/1995PA030139>
44. Hubert, M. (2005). *Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique sociale.
45. Jean, G. (1979). *Les voies de l'imaginaire enfantin*. Paris: SCARABEE.
46. Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Tournai: Casterman.
47. Jolles, A. (1972). *Formes simples*. Paris: SEUIL.

48. Kardiner, A. (1969). *L'individu dans sa société. Essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris: Gallimard.
49. KHALDI, M. (2010/2011). *Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement*. (E. Tétouan, Éd.) Consulté le 05 18, 2018, sur Master EMT: <https://www.scribd.com/document/255833604/5-Modeles-Strategies-Methodes-Techniques-d-Enseigne>
50. Koninck, T. D. (1996). *Le sens de la culture*. (U. L. Faculté de philosophie, Éd.) Consulté le 10 13, 2017, sur Laval théologique et philosophique, Volume 52, Numéro 2 (583–612): <https://www.erudit.org/fr/revues/ltp/1996-v52-n2-ltp2155/401012ar/>
51. Laufer, R. (1974). *Littérature et langage 2 : le conte, la poésie*. Paris: Nathan.
52. Le CDTM. (2000). *Se former à l'interculturel expériences et propositions*. Paris: Charles Léopold Mayer.
53. Légal, J. B. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination* . Paris: Dunod.
54. Littré, E. (1967). *Dictionnaire de la langue française*. France: Gallimard.
55. Luc, C. (2013). *Passage des frontières. Etudes de didactiques du français et de l'interculturel*. Belgique: Presses universitaires de Louvain.
56. Marin, C. (1998). *Plaisir et violence dans les contes de fées de Madame d'Aulnoy, Violence et fiction jusqu'à la Révolution*. Allemagne: Gunter Narr Verlag Tubinger.
57. Mellouki, M. (2004). *La rencontre: essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel* . Sainte-Foy: Presses de l'université Laval.
58. Meunier, O. (2007). *Approche interculturelles en éducation , Étude comparative internationale* . Lyon: INRP .
59. Meyran, R. (2009). *Genèse de la notion de culture : une perspective globale*. (A. f. anthropologues, Éd.) Consulté le 11 02, 2017, sur Journal des anthropologues (118-119): <https://journals.openedition.org/jda/4188>
60. Michel, A. (1997). *Encyclopedia Universalis. Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris: Albin Michel.
61. Montalbetti, C. (2003). *Le personnage*. Paris: Flammarion.
62. Montgomery, C. (2017). *Mobilités Internationales et Intervention Interculturelle: Théories, Expériences et Pratiques* . Canada: PUQ.
63. Novara, A. (1986). *Cultura : Cicéron et l'origine de la métaphore latine*. Consulté le 10 13, 2017, sur Bulletin de l'Association Guillaume Budé, n°1 (51-66): http://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1986_num_1_1_1285

64. Oprescu, M. A. (2013). *Enseignement et apprentissage du Français Langue Etrangère. Interférences culturelles*. (M. L. Române, Éd.) Consulté le 05 13, 2018, sur Diversité et Identité culturelle en Europe: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/de>
65. Pascal, P. (1975). *Sur la notion de culture en anthropologie*. Consulté le 01 23, 2018, sur Revue française de science politique n°5 (946-968): http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1975_num_25_5_393637
66. Popet, A. & Roques, E. (2007). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris: RETZ.
67. Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
68. Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. France: SEUIL.
69. Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé Internationa.
70. Renoux, J. C. (1999). *L'éveil par le conte*. France: EDISUD.
71. Reuter, Y. (2001). *L'analyse des récits*. Paris : Nathan.
72. Robert, R. (1982). *Le conte de fées littéraire en France, de la fin du 17ème à la fin du 18ème siècle*. Presses Universitaires de Nancy.
73. Roger, C. (1987). *Obliques précédés de Images, images...* Paris: Gallimard.
74. Sanz, M. (1992). *Lire et écrire des contes*. Paris: Bordas.
75. Simard, D. (2004). *Education et herméneutique: contribution à une pédagogie de la culture*. Canada: Presses de l'université Laval.
76. Simenson, M. (1984). *Le conte populaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
77. SINGLY, F. D. (2005). *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*. Paris: Nathan.
78. Soriano, M. (2002). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Delagrave.
79. Soriano, M. (2012). *Les contes de Perrault Culture savante et traditions populaires*. France: Gallimard.
80. Tardieu, C. (2008). 22- *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.
81. Terray, E. (2010). *La vision du monde de Claude Lévi-Strauss*. Consulté le 03 08, 2017, sur L'Homme, n°193 (23-44): <http://lhomme.revues.org/24346> ; DOI :10.4000/lhomme.24346

82. Thai, T. D. (2010). *L'interculturel de la vie quotidienne en classe de langue*. Consulté le 05 16, 2018, sur VNU Journal of Science, Foreign Languages n° 26 (181-188): <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/2556>
83. Tilking, G. (2011). *1001 Stories for Adult Learning, Alden Biesen*. (Bilzen, Éd.) Consulté le 05 12, 2017, sur https://issuu.com/aldenbieseneu/docs/book_nl
84. UNESCO. (2010). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel: rapport mondial de l'UNESCO*. (l. s. l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, Éd.) Consulté le 03 22, 2017, sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf>
85. Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon: Chronique sociale.
86. Windmuller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: BELIN.
87. Zhihong, P. (2013). *Formation à une compétence interculturelle dans le contexte chinois*. Consulté le 05 17, 2018, sur Synergies Chine n°8 (25-34): https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article2Pu_Zhihong.pdf

Annexes

Annexe 1 : Liste des illustrations**Liste des figures**

Figure 1	Les trente-et-une fonctions du conte merveilleux	Page 42
Figure 2	Le modèle de Greimas	Page 44
Figure 3	Le schéma ternaire de Bremond	Page 45
Figure 4	Le schéma de Larivaille	Page 46
Figure 5	L'iceberg culturel	Page 68

Liste des tableaux

Tableau 1	Les sept sphères d'action du conte merveilleux	Page 43
Tableau 2	Le système du temps dans le récit	Page 158
Tableau 3	La fiche d'aide	Page 159

Annexe 2 : contes populaires sélectionnés et étudiés

ÂICHA RMÂDA

ÂICHA SOUILLÉE DE CENDRE (la cendrillon algérienne)

IL y avait un homme âgé qui avait épousé deux femmes. L'une était douce, bonne et d'une beauté incomparable. L'autre était méchante et laide : c'était de plus une magicienne.

Elles accouchèrent en même temps d'une fille. La femme belle mit au monde une enfant plus belle encore qu'elle-même. La laide enfanta une Laide, aussi devint-elle très jalouse et de la mère et de l'enfant.

Un jour, elles allèrent laver de la laine à la rivière. Le soir venu, elles s'aperçurent que l'âne qui avait porté la laine avait été emmené par des voleurs et qu'il ne restait à sa place que la bride. Alors la magicienne dit à sa compagne : « Je vais te changer en ânesse en te frappant de cette bride ; je mettrai la laine sur ton dos et te conduirai à notre maison. Là, je te transformerai en vache, puis je te rendrai ta forme humaine. » Sans défiance la Belle se laissa faire ; la magicienne, ainsi qu'elle l'avait dit, la transforma en ânesse, puis en vache, mais elle se garda de transformer la vache en être humain ; elle l'attacha à l'écurie et rentra seule à la maison. La vache se mit à beugler de toutes ses forces pour lui rappeler sa promesse, mais elle fit celle qui n'entendait ni ne comprenait. Quand le mari arriva le soir pour dîner, il demanda où était sa seconde épouse ; la magicienne lui dit : « Quand nous étions à la rivière, elle s'est éloignée et n'est pas revenue. Par contre, j'ai trouvé une vache que j'ai ramenée et attachée à l'écurie ». Et l'homme oublia aussitôt sa femme.

La Laide, à partir de ce jour, fit subir de mauvais traitements à la fille de la Belle. Elle la relégua à la cuisine lui fit faire tous les gros ouvrages du ménage, et chaque jour, pour l'humilier, elle lui jetait de la cendre au visage et dans ses beaux cheveux, si bien qu'on lui donna le nom d'Âïcha Rmâda, souillée de cendre. Cependant, chaque matin, la marâtre s'étonnait de trouver la jeune fille bien coiffée et nettoyée des cendres qu'elle lui avait jetées la veille, et elle se mit à la surveiller.

Une nuit, elle s'aperçut que, lorsque tout donnait, la vache entraînait auprès de sa fille, la caressait, l'embrassait. L'enfant lui rendait ses caresses, puis la mère prenait son enfant, la baignait, la coiffait, la gardait dans ses bras jusqu'au matin. Alors elle rejoignait son étable.

Quand la marâtre eut vu ce qui se passait, elle alla trouver son mari et lui dit : « Fais vendre la vache. » La vache, qui l'entendit, s'enfuit ; on courut après elle pour la rattraper ; enfin épuisée, elle tomba en disant : « Je suis fatiguée. » On s'en saisit et on l'amena au boucher, qui la tua et en vendit la viande à tous les gens du village. Alors la jeune fille alla dans tout le village ramasser les os de la vache ; elle les disputa même aux chiens là où on les leur avait jetés. Quand elle eut tous les os, elle les lava, les parfuma et, les enfermant dans un linceul, elle alla les enterrer au cimetière.

La marâtre continua à maltraiter la jeune fille, mais chaque nuit la mère, sortant de sa tombe sous sa forme humaine, vint soigner et consoler son enfant.

Un jour, le Roi fit annoncer qu'à l'occasion de son mariage, il donnait de grandes fêtes et y invitait tout son peuple. La laide et méchante magicienne prépara sa fille et l'emmena à cette fête. Avant de partir, elle fit porter dans la cuisine une charge de blé, une charge de millet, une charge de maïs, les mélangea et dit à l'Âïcha, souillée de cendres : « Si tu ne me tries pas ces graines dans la nuit, à mon retour je te tuerai ».

Dès que la porte fut fermée, la mère d'Âïcha Rmâda apparut. Elle apportait de beaux vêtements et des parures magnifiques. Elle embrassa sa fille, nettoya les cendres qui couvraient ses cheveux et sa figure, la coiffa, l'habilla et lui mit aux pieds de jolies petites pantoufles, puis elle la prit et l'emporta à la fête, où elle éblouit tous les yeux par sa beauté.

La fille de la magicienne, en la voyant, dit à sa mère : « Vois cette belle jeune fille. Je crains que ce ne soit l'Âïcha Rmâda ». Mais la mère répondit : « En ce moment, l'Âïcha Rmâda trie des graines que j'ai mélangées et comme elle n'aura pas fini demain matin, je la tuerai et t'en débarrasserai à tout jamais. » Avant la fin de la fête, la mère enleva l'Âïcha Rmâda dans ses bras et l'emporta. Mais, à ce moment, la jeune fille perdit une de ses pantoufles. Quand elles arrivèrent, la bonne mère appela les oiseaux, qui trièrent les graines, de sorte que lorsque la marâtre arriva, elle trouva la tâche exécutée et ne put faire de mal à la jeune fille. Cependant des gens du Roi avaient trouvé la pantoufle d'Âïcha Rmâda. Ils la portèrent à leur maître qui, en la voyant si petite, s'écria : « Je n'épouserai d'autre femme que celle à qui appartient cette chaussure », et il renvoya sa première fiancée. Il envoya dans tout le royaume à la recherche d'une

jeune fille qui eût le pied assez petit pour chausser la pantoufle. Mais la recherche fut vaine ; enfin, il resta juste la maison habitée par 'Aïcha Rmâda .

Les vieilles envoyées du Roi y entrèrent ; la marâtre leur présenta sa fille. On lui essaya la pantoufle et on la trouva beaucoup trop petite pour son gros pied.

Alors le coq de la maison se mit à crier : « Cou, cou, cou, la propriétaire de la pantoufle est 'Aïcha Rmâda «Elle est cachée derrière des planches dans la cuisine. » La magicienne voulut chasser le coq, mais les vieilles l'ayant entendu, se précipitèrent à la cuisine. Elles allèrent derrière les planches et trouvèrent la jeune fille resplendissante de beauté, parée comme le soir de la fête, avec un pied nu et un pied dans une chaussure semblable à celle qu'elles avaient dans les mains. Elles enlevèrent la jeune fille et l'amènèrent au Roi. En la voyant plus belle que le soleil, le Roi en perdit la raison et l'épousa aussitôt. 'Aïcha Rmâda n'avait rien dit au Roi de la méchanceté de sa marâtre. Au contraire, elle la fit accueillir dans le palais du Roi ainsi que sa sœur et les combla de présents.

Le Roi aimait beaucoup sa jeune femme, qui était grosse quand il fut obligé de partir à la guerre.

Un jour, la méchante fille dit à la Reine : « Je voudrais voir le puits où l'on puise l'eau du Roi pour ses ablutions. » Sans aucune méfiance, la jeune Reine la conduisit à ce puits. Elles se penchèrent au-dessus pour regarder l'eau et la méchante fit tomber la Reine dans le puits.

Elle rentra au palais et se fit passer pour l'épouse du Roi, car sa mère, par sa magie, avait réussi à la rendre aussi belle que sa sœur.

Le Roi revint de la guerre. Il se rendit aussitôt vers sa jeune épouse et s'approcha d'elle pour la caresser .Mais si la magicienne lui avait donné l'apparence de sa sœur, elle ne lui en avait pas donné l'aimable caractère .

La méchante repoussa donc brutalement le Roi et lui montra un mauvais visage. Courroucé, le Roi se retira dans son appartement. Il appela son esclave et lui ordonna d'aller au puits tirer de l'eau pour ses ablutions .

L'esclave se rendit au puits du Roi et y lança le seau. Mais il entendit une voix qui disait du fond du puits :

« Ô mécréant, tu veux donc tuer mon enfant. » Pris de peur, l'esclave se sauva à toutes jambes. Il alla trouver le Roi et lui raconta ce qui venait de lui arriver. Alors le Roi alla lui-même au puits. Il lança le seau et fut interpellé de la même façon du fond du puits.

S'approchant du bord, il répondit : « Qui es-tu ? toi qui m'injuries ainsi ? » Entendant la voix du Roi, 'Aïcha Rmâda répondit : « Je suis ta femme et j'ai avec moi mon enfant que j'ai mis au monde dans ce puits. — Dis-moi vite d'abord ce qui t'est arrivé, lui dit le Roi. — Sors-moi de là d'abord et ensuite je te dirai toute mon histoire».

On sortit 'Aïcha Rmâda et son enfant du puits et elle dit au Roi, après s'être jetée dans ses bras, toute l'histoire de sa mère changée en vache, puis tuée, et comment sa sœur, pour prendre sa place auprès de lui, l'avait jetée dans le puits. Elle ajouta que, depuis le jour où elle y était tombée, sa mère l'avait secourue, lui avait porté un coffre dans lequel elle plaça son enfant après l'avoir mis au monde. Le coffre flottait sur l'eau quand on avait lancé le seau et c'est pour protéger son enfant qu'elle avait crié. Alors le Roi lui dit : « Quel châtement veux-tu que j'inflige à ces femmes ? — Je veux me venger moi-même », répondit la Reine.

Quand le Roi et la Reine furent arrivés à leur palais, on se saisit de la fausse reine. 'Aïcha Rmâda la fit décapiter et fit saler la tête, puis elle donna l'ordre de diviser tout son corps en petites lanières qu'on fit sécher au soleil. Quand le gueddid fut prêt (viande séchée et boucanée), elle mit la tête au fond d'un sac, la viande dessus, et envoya le sac avec des présents à sa marâtre.

Celle-ci, croyant recevoir des présents de sa fille, mangea d'abord la viande, puis, quand elle arriva au fond du sac et trouva la tête salée, elle reconnut qu'elle avait mangé sa fille et mourut de rage sur l'heure.

Naceur Baklouti, «'Aïcha Rmâda 'Aïcha souillée de cendres» in Contes Populaires de Tunisie, Bibliothèque de l'Institut National d'Archéologie et d'Arts.

Koumba sans mère (version sénégalienne)

Il était un homme qui avait deux épouses. Chacune d'elles avait une fille. Allah fit qu'une des femmes mourut et laissa sa fille. Les deux filles avaient le même nom. Pour les différencier, on les surnomma : "Koumba-avec-mère" et "Koumba-sans-mère". Le père de famille craignait tant son épouse, qu'il acceptait tout ce qu'elle faisait ou disait. Il la laissait faire accomplir à Koumba l'orpheline tout le travail de la maison .

Lasse, vraiment lasse à la fin de cette journée-là, Koumba avait oublié parmi les nombreux ustensiles et Calebasses qu'elle avait à récuser après chaque repas de laver une cuillère en bois, une toute petite kôk¹ et sa marâtre, furieuse, l'envoya la laver à la mer de Ndayane². Koumba, en pleurs, prit le chemin. Elle marcha durant deux jours et deux nuits. Elle marcha, marcha, jusqu'à trouver sur son chemin un jujubier en train de se gauler lui-même. Elle s'agenouilla et le salua. Et le jujubier lui demanda :

-Mais, où vas-tu, enfant bien éduquée ?

Koumba dit :

-La coépouse de ma mère défunte m'a envoyée laver cette cuillère à la mer de Ndayane .

Le jujubier lui donna des jubes et lui dit :

-Que Dieu guide tes pas .

Koumba le remercia et reprit sa route .

Elle marcha encore trois nuits et trois jours quand trouva sur son chemin deux galettes qui se poursuivaient et qui luttaient joyeusement. Elle s'agenouilla et salua poliment les deux galettes .

-Où vas-tu donc si seule et si tôt, mon enfant ? S'informèrent ensemble les deux galettes.

-La coépouse de ma mère défunte m'a envoyée laver cette kôk à la mer de Ndayane . Leur répondit la petite fille.

Les galettes se rompirent chacune un gros morceau qu'elles offrirent à l'orpheline en lui souhaitant:

-Que le chemin de Dieu guide tes pas.

Koumba marcha encore trois nuits et trois jours lorsqu'elle trouva sur son chemin une marmite en train de se cuire sur un feu .

Koumba-sans-mère s'agenouilla et la salua .

La marmite lui demanda :

-Mais, où vas-tu, jeune fille bien éduquée ?

Koumba lui répondit :

-La coépouse de ma mère défunte m'a envoyée laver cette kôk à la mer de Ndayane .

La marmite prit une part de ce qu'elle cuisait et lui donna à manger. Elle lui dit :

-Que Dieu guide tes pas .

Après avoir bien mangé, elle la remercia et reprit sa route .

Koumba-sans-mère marcha, marcha encore et trouva sur son chemin une très vieille femme .

Elle n'avait qu'une jambe, un bras, un œil, une oreille, un doigt ; Koumba l'orpheline s'agenouilla et la salua. La vieille femme lui demanda :

-Mais ma petite fille, où vas-tu ?

Koumba l'orpheline lui répondit :

-Grand-mère, la coépouse de ma mère défunte m'a envoyée laver cette kôk à la mer de Ndayane .

- C'est ici la mer de Ndayane, dit la vieille femme, c'est ici la demeure de toutes les bêtes de la brousse. Elles sont toutes mes enfants. Pose ta kôk

- Allume le feu, dit la mère des bêtes, et dans la marmite pleine d'eau fais cuire ces os.

La vieille femme lui remit alors des os blanchis, dégarnis. Koumba ne dit rien, elle les prit et les mit dans la marmite qui s'emplit aussitôt de viande, de graisse et de moelle .

Elle lui remit encore un grain de mil : Koumba le plaça dans un mortier. Au premier coup de pilon le mortier se remplit de farine dont une seule poignée se transforma en une calebasse³ de couscous ; elles le mangèrent. Jusqu'à ce que la vieille femme lui dise :

-Koumba, viens maintenant faire la vaisselle sans oublier ta cuillère, avant qu'il ne fasse complètement nuit.

Quand Koumba eut fini, la vieille femme lui remit une petite aiguille et une autre plus grosse, et elle lui dit :

-Va te coucher maintenant sous le lit, car tous mes enfants sont des animaux sauvages. La petite aiguille, tu l'emploieras à piquer les plus petits ; la plus grosse, tu la réserveras aux plus grands pour qu'ils partent tôt. Je ne veux pas qu'ils te tuent!

Quand les enfants arrivèrent, Bouki- l'Hyène, le plus têtu, dit :

-Mère, cela sent la chair humaine dans la chambre .

Sa mère lui répondit :

-Toi, va te coucher, je suis le seul être humain ici, tu veux me manger maintenant ?

Quand Gayndé – le Lion, Sègue _la Panthère, Thil –le Chacal, Nièye –l'Eléphant, tous les animaux se furent couchés, Koumba les piqua avec la petite aiguille, à la manière des puces. Les enfants ne purent dormir. Ils sortirent et et s'en retournaient dans la brousse .

Koumba sortit, et la vieille lui demanda de se préparer pour retourner chez elle. Elle lui remit trois œufs et lui dit :

-Celui-ci, tu le casseras quand tu seras au milieu de la savane .

-Celui-là, tu le casseras quand tu apercevras ton village .

-Ce dernier tu le casseras quand tu seras à l'entrée de la maison. Fais attention, ne les confonds pas .

-Va- y mon enfant et que Dieu guide tes pas ! Koumba s'agenouilla, salua, remercia et s'en alla .

Elle marcha, elle marcha, marcha jusqu'au milieu de la brousse. Elle cassa le premier œuf. Des cavaliers armés et montés sur des magnifiques chevaux en sortirent .

Koumba se remit à marcher, marcher encore, et cassa le deuxième œuf. Et autour d'elle s'étalèrent des boufous, des pagnes de n'Galam et des mouchoirs de soies, que portèrent les esclaves.

Koumba marcha, marcha, marcha. Avant de pénétrer dans le village, elle cassa le dernier œuf⁴ de nombreux esclaves, battant des tam-tams en sortirent et d'autres chargés de sacs d'argent d'or, et aussi de nombreux bœufs. Quand elle entra dans le village, Koumba avait un air royal .Tout le monde était dehors pour la contempler.

Cherif Mbodj et Lilyan Kesteloot , Contes wolof ou la vie rêvée , Enda et IFAN, Dakar, 2001

1-En wolof, une cuillère en bois /2- un océan légendaire perdu /3- Grosse courge séchée et vidée servant de récipient.

Oochigeas et le garçon invisible. (la Cendrillon amérindienne)

Il y avait une fois un village indien Malécite sur le bord d'un lac sur la terre des Wabanaki, et dans ce village vivait trois sœurs. Les deux filles plus âgées, Oona et Abit, étaient belles et fières, mais la plus jeune, qu'elles ont appelé Oochigeas, était timide et sans éclats. Elle souffrit beaucoup de l'égoïsme de ses sœurs, mais supporta tout leur traitement sans plainte.

Puisque ces filles n'avaient eu aucun parent, les chasseurs de la tribu leurs donnaient de la viande en échange pour faire la poterie. Par beaucoup de pratique, elles étaient devenues les meilleurs fabricants des pots dans le village. Et voici comment ils s'y prenaient. Premièrement Oona, la plus âgée, tissait un panier des éclisses du bois de frêne, puis Abit les enduisait d'argile humide. Finalement, il était donné à la plus jeune fille pour durcir dans le feu. Comme l'argile cuit lentement au four, le vent soufflait le feu dans le visage d'Oochigeas, et éventuellement, ses cheveux étaient brûlés légèrement près de sa tête et son visage était couvert de brûlures. Et c'est pourquoi ses sœurs se moquaient d'elle en lui donnant le nom d'Oochigeas, qui signifie « petite qui est marquée. »

Maintenant Glooscap le grand chef connaissait tout son peuple. Il vu la misère d'Oochigeas et l'a plaignait, et il fonçait les sourcils à la cruauté de ses sœurs pourtant il ne faisait rien. Et c'était quelque chose que Marten, son domestique, ne pourrait pas comprendre.

« Mon frère plus âgé, » dit Marten, « bien qu'elle soit sans éclat, son cœur est aimable. Ne pouvez-vous pas l'aider ? »

« Nous verrons, » dit le grand chef avec un signe d'assentiment sage. « Oochigeas doit s'aider d'abord. La bonté est une grande vertu, mais le courage est la première règle de mon peuple. » Maintenant du côté lointain du lac, éloigné du village, là vécut un jeune indien appelé Team, qui avait la puissance merveilleuse de se rendre invisible. À tous, sauf sa sœur, il était comme le bruissement d'une feuille dans la forêt, un soupir de vent dans les cimes d'arbre, ou souffle d'air dans les cieux. Son nom signifiait « original » et l'original étaient son teomul, ou charme, qui lui avait donné sa puissance. Avoir cette puissance magique, Team n'eut besoin d'aucun arc et flèche. Il pourrait marcher directement jusqu'au gibier, sans être vu ou entendu, et le tuer avec ses mains nues.

Un jour, la sœur de Team apparut dans le village. « Mon frère est fatigué de vivre seul, » dit-elle au gens. « Team épousera la première fille qui pourra le voir. »

Maintenant, bien qu'aucune personne n'ait vu Team, ou s'il était grand ou court, gros ou mince, sans éclat ou beau, pourtant elles connaissaient sa puissance magique et son grand succès à la chasse. Aux Indiens, qui vivaient de la chasse, un brave qui peut avoir de la viande dans sa loge en tout temps est admiré par tous. Il est un genre de prince. Il n'est pas surprenant que chaque demoiselle du village aspire à devenir la mariée du garçon invisible.

Toutes les jeunes filles célibataires étaient désireuses d'essayer leur fortune et, l'une après l'autre, chacune fit une visite à la loge de l'autre côté du lac. Et, l'une après l'autre, chacune revint déçue. Enfin, toutes avaient fait la tentative excepté les trois sœurs.

« Maintenant c'est mon tour, » dit Oona. « Je suis sûr que je pourrai le voir. »

« Vous en effet ! » renifla Abit. « Je suis aussi certaine de pouvoir le voir que vous. Pourquoi devriez-vous y aller d'abord ? »

« Je suis l'aînée ! »

« Team est certain de vouloir une plus jeune femme ! »

Les deux sœurs se regardèrent l'un l'autre.

« Vous n'avez pas besoin de penser que je vous laisserez partir seul » Oona avoua en colère. « Alors nous irons ensemble, » dit Abit. Et ainsi firent-elles.

S'habillant dans des robes longues les plus fines, ils partirent au loin pour la loge de l'autre côté du lac. La sœur de Team les reçurent avec bonté et les emmena au tipi pour s'y reposer après leur voyage. Puis, quand il fut temps pour le retour de son frère, elle les amena au rivage. « Voyez-vous mon frère ? » elle leur demanda.

Les deux filles regardèrent ardemment au-dessus du lac. Elles virent un canoë s'approcher, mais bien qu'il se soit déplacé rapidement sur les eaux, il semblait être vide ! Aucune rame ne pouvait être vue, parce que tout ce que Team tenait ou portait devenait également invisible.

Abit pensa en elle-même qu'elle feindrait pour le voir, et la sœur de Team n'en saurait jamais la différence. « Je le vois ! » elle cria.

Et Oona, afin de ne pas être surpassé, fit écho, « oui ! Je le vois aussi ! »

La sœur de Team sut qu'au moins une des filles mentait, parce que seulement une jeune fille pourrait voir son frère et qu'elle serait sa future mariée.

« De quoi sa courroie d'épaule est-elle faite ? » elle demanda.

Les deux filles pensèrent pendant un moment. Ils savaient que, généralement, les Indiens emploient le cuir ou l'osier pour leurs courroies d'épaule.

« Une bande de cuir, » devina Abit.

« Non, de l'osier ! » s'écria Oona.

Alors la sœur de Team sut que ni l'un ni l'autre n'avaient vu son frère et elle décida de les punir pour leur malhonnêteté. « Très bien, » elle dit tranquillement. « Venez au tipi et aidez-moi à préparer le dîner de mon frère. »

Les deux filles étaient impatientes de savoir lesquelles d'entre elles avaient donné la réponse correcte, ainsi elles suivirent la sœur de Team et lui aidèrent à préparer le repas. Chacune espérait qu'elle serait seule à voir Team quand il arriverait. Quand tout fut prêt, la sœur de Team avertit les filles de ne pas s'asseoir dans la place de son frère mais de rester de son côté du feu. Puis, en levant son regard, elle salua son frère mais les filles ne pouvaient voir personne.

« Prenez la charge de viande de sur les épaules de mon frère, » dit-elle à Abit, qui regardait autour d'elle consternée. Tant que la viande était sur l'épaule de Team, elle ne pourrait pas être vue. Soudainement, une grande charge de venaison chuta de nulle part sur les ortels d'Abit. Abit cria et sortit de la loge en douleur et effroi. Maintenant la sœur de Team dit à Oona

d'enlever les mocassins humides de son frère et les mettre à sécher. Naturellement Oona ne put faire ainsi. Une paire de mocassins humides vint soudainement traverser dans les airs et la gifla à travers le visage. Alors Oona aussi se sauva, pleurant avec mortification.

« Ma mariée tarde à se faire connaître, » soupira Team. « Et ces jeune filles avaient l'air très bonnes.»

« Patience, mon frère. Vous devez en avoir une qui est brave et honnête, ainsi que belle, et une telle n'est pas encore venue.»

Abit et Oona retournèrent à la maison pour exhaler leur fureur et dépit sur la pauvre Oochigeas. Pour échapper à leur cruauté, elle se sauva dans les bois et là, dans un endroit reculé, se soulagea le cœur avec des larmes. Mais quand il n'y eut plus aucune larme, et son esprit avait été calmé par la paix de la forêt, Oochigeas commença à penser. Maintenant que ses sœurs avaient échoué, elle était la seule jeune fille dans le village qui n'avait pas essayé de voir le garçon invisible. Cependant, si ses bonnes sœurs avaient échoué, quelle chance avait elle, pauvre et tout simple qu'elle était ? Un grand chasseur comme Team ne souhaiterait pas une fille dont la face était marquée comme celle d'Oochigeas comme mariée. Tous mêmes, l'espoir remuait en son sein. Son cœur commença à battre rapidement à la pensée d'aller à la loge de Team. Elle n'avait aucun vêtement fin à porter. Ses sœurs pourraient essayer de l'arrêter. Le gens rirait. Elle prendrait du courage. Son idée était faite !

Oochigeas recueillit des feuilles d'écorce de bouleau et découpa une robe et un chapeau et des jambières, et les coursèrent avec de l'herbe. L'habillement était raide et maladroit, et il crépita quand elle marcha, mais ça la couvrait. Alors elle alla à la maison et trouva une paire des mocassins jetés d'Oona. Ils étaient énormes sur ses petits pieds et elle dut les attacher dessus en enroulant les cordes autour de ses chevilles. Elle était vraiment surprenante, et ses deux sœurs la regardèrent fixement avec stupéfaction.

« Où vas-tu dans cet habillement ridicule ? » Oona demanda.

« Je vais à la loge de Team, » Oochigeas répondit.

« Quoi ! Fille idiote ! Revient ! »

« OH, laisse la faire, » dit Abit. « Laisse les gens la voir et elle reviendra assez tôt, en larmes.»

Le chemin d'Oochigeas passait par le centre du village, et les hommes et les garçons criaient et raillèrent d'elle.

« Honte, honte ! »

« Créature laide ! »

« Voyez comment ses mèches de cheveux brûlés sortent de sous son chapeau ! »

« Pourquoi porte-t-elle l'écorce de bouleau au lieu des peaux ? »

« Reviens, Oochigeas. Où penses-tu aller comme cela ? Pour voir Team ? » Et ils raillèrent tellement qu'ils se roulèrent sur le sol.

Mais, bien que son cœur était brûlé par la honte, Oochigeas feignit de ne pas entendre, et marcha avec la tête haute, jusqu'à ce qu'elle fut hors de leur vue. Alors elle se dépêcha par les bois et autour du bord du lac, essayant de ne pas penser à l'épreuve en avant. Sans aucun doute la sœur de Team rirait d'elle aussi. Elle continua, et arriva enfin à la loge et vit la sœur de Team à la porte.

« Je suis venu, » Oochigeas haleta avant que l'autre put parler, « je suis venu pour voir Team si je peux.» Et elle regarda la sœur de Team d'un air suppliant.

« Entrez et reposez-vous, » dit la sœur de Team doucement, et Oochigeas pleura presque à cette bonté inattendue, mais elle parvint à garder sa dignité pendant qu'ils attendaient dans le silence du coucher le soleil. Alors la sœur de Team l'amena au lac.

« Voyez-vous mon frère ? » elle demanda.

Oochigeas regarda et vit un canoë, vide. Elle entendit l'immersion d'une palette et le bruissement de l'eau à la proue, mais bien qu'elle ait regardée avec de toutes ses forces, elle ne vit personne. Elle chuchota avec un cœur lourd, « je ne peux pas le voir.»

« Regarde encore, » dit encore la sœur de Team, par pitié, et à cause que la fille avait jusqu'ici été sincère. Oochigeas regarda une fois que plus le canoë, et soudainement sursauta.

« OH ! Oui ! Maintenant je le vois ! »

« Si vous le voyez, » la sœur de Team demanda rapidement, « de quoi sa courroie d'épaule est-elle faite ? »

« Pourquoi, il est fait d'un arc-en-ciel, » s'émerveilla Oochigeas, et la sœur de Team sut que son frère avait trouvé sa mariée. Elle mena la fille de nouveau au tipi et la dépouilla de ses vêtements laids, la baigna, et l'habilla de peau de chevreuil, puis lui donna un peigne pour ranger ses cheveux.

« Hélas, » pensa Oochigeas, « j'ai si peu de cheveux à peigner, » mais quand elle pressa le peigne contre sa tête, elle trouva à sa stupéfaction que ses cheveux avaient poussé soudainement long et épais. De plus, les cicatrices de son visage avaient disparus. Elle était belle !

Alors le beau jeune homme Team arriva, riant, et pleurant « enfin je vous ai trouvé, ma belle mariée.» Et il l'emmena à la place de l'épouse dans le tipi. Et à partir de ce jour dorénavant, Oochigeas, Team et la sœur de Team, vécurent leurs jours dans la paix et le bonheur.

Loin, Glooscap regarda avec un sourire sage. Il savait pendant tout ce temps qu'Oochigeas avait du courage et de la gentillesse et un esprit brave rendant toutes les choses possibles. Et ainsi les choses se produisent.

Rebeccadix, Loups et amérindiens, disponible sur :
<http://rebeccadix eklablog.com/la-legende-d-oochigeas-a80428788> , consulté le
 16/12/2016 à 14 :18

Tàm et Cà m (la Cendrillon vietnamienne)

En ce temps-là, vivaient près de la Cité du Dragon qui s'envole, Thang Long, la capitale, deux jeunes demi-sœurs, l'une nommée Tàm "Brisure-de-Riz" et l'autre Cà m "Son-de-Riz". Tàm était la fille du père de la première épouse. Celle-ci était morte lorsque l'enfant était encore jeune et son père prit une deuxième épouse. Quelques années plus tard, le père décéda en laissant Tàm vivre seule avec sa belle-mère et sa demi-sœur.

La belle-mère et la demi-sœur traitaient la jeune fille sévèrement. Tàm avait du travail toute la journée et jusque tard dans la nuit. Alors qu'il faisait complètement noir, elle devait s'occuper de porter de l'eau pour la cuisine, faire la lessive, cueillir des légumes et ramasser de la fougère d'eau pour la donner à manger aux porcs. Toute la nuit, elle passait beaucoup de temps à décortiquer le riz. Pendant que Tàm travaillait, sa sœur n'avait rien d'autre à faire que de jouer. Elle était très bien habillée et mangeait toujours les meilleurs aliments.

Un matin, la belle-mère donna deux nasses, une à Tàm et une à Cà m et leur dit d'aller à la rizière pour capturer de minuscules crevettes et crabes. "Je donnerais un yem¹ de tissu rouge à celle qui ramènera un panier rempli" promit-elle.

Tàm était très habile pour trouver des crevettes et des crabes dans la rizière et elle remplit rapidement son panier de pêche. Cà m marcha à travers les rizières mais elle ne put rien attraper. Elle regarda Tàm et lui dit: "Oh, ma chère sœur, vos cheveux sont couverts de boue. Plongez dans l'étang pour vous laver ou vous serez réprimandé par notre mère à notre retour à la maison."

Croyant ce que sa sœur lui disait, Tàm précipita dans l'étang pour se laver. Dès qu'elle fut partie, Cà m vida le contenu du panier dans son propre panier de pêche et se hâta de rentrer à la maison demander le yem de tissu rouge.

Quand elle eut fini de se laver et vit son panier vide Tàm éclata en sanglots.

Un Bouddha qui était assis sur un lotus dans le ciel entendit ses sanglots et descendit près d'elle. " Pourquoi pleures-tu ?" demanda le Bouddha.

Tàm, lui dit tout ce qui s'était passé et le la réconforta. "Sèche tes larmes. Regarde dans ton panier de pêche et vois s'il reste quelque chose!"

Tàm se pencha sur le panier et le Bouddha dit: " Il y avait seulement un minuscule poisson "bông"²."

" Prends le poisson et met le dans l'étang près de chez toi. A chaque repas, tu devras y jeter un bol de riz pour le nourrir. Si tu souhaites qu'il monte à la surface pour manger le riz, tu devras l'appeler comme ceci :

Cher bông, cher bông,

Remonte pour manger mon riz doré,

Sans cela personne d'autre ne trouvera le goût agréable.

Au revoir mon enfant, je te souhaite bonne chance. " Après avoir dit cela le Bouddha disparu.

Tàm mit le poisson dans l'étang comme on lui avait recommandé de le faire et chaque jour, après le déjeuner et le repas du soir, elle prit du riz pour le nourrir. Jour après jour, ainsi le poisson bông et la jeune fille devinrent de bons amis.

A voir Tàm prendre du riz et le jeter dans l'étang, après chaque repas, la belle-mère eut des soupçons et dit à Cà m de l'espionner. Cà m s'était caché dans un buisson près de l'étang, quand Tàm appela le poisson, elle mémorisa ses paroles et se précipita à sa mère pour lui dire le secret.

Ce soir-là, la belle-mère dit à Tàm que demain, elle devra conduire les buffles à paître dans les champs en dehors de la ville. " C'est maintenant la saison pour les légumes. Les Buffles ne peuvent pas paître dans le village. Demain, tu devras emmener les buffles à l'extérieur de la ville. Si tu vas paître dans le village, ils seront pris par les notables."

Tàm se leva très tôt le lendemain matin pour conduire les buffles aux champs lointains. Quand elle eut disparu, Cà m et sa mère prirent du riz et allèrent à l'étang, où elles appelèrent le poisson bông. Il monta à la surface où la femme l'attrapa. Ensuite elle le cuisina puis le mangea.

Le soir venu, Tàm revint et après avoir mangé pris un peu de riz et se dirigea vers l'étang pour nourrir son ami. Elle appela et appela encore et encore, mais elle ne vit que des gouttes de sang à la surface de l'eau. Tàm sut que quelque chose de terrible s'était passé et se mit à pleurer. Le Bouddha apparut à ses côtés de nouveau. " Pourquoi pleures-tu cette fois-ci, mon enfant? "

Tàm lui raconta toute l'histoire et le Bouddha dit " Ton poisson fut pêché et mangé. Maintenant, ne pleure plus. Il faut trouver les arrêtes du poisson et les mettre dans quatre hus³. Après avoir fait cela, tu dois enterrer les hus aux quatre coins de ton lit".

Tàm chercha et chercha les arrêtes de son cher ami, mais ne les trouvait nulle part. Alors qu'elle cherchait encore et encore un coq vint vers elle lui disant:

Cock-a-doodle-do, cock-a-doodle-do,

Une poignée de riz,

Et je trouve les arrêtes pour vous.

Tàm lui donna du riz et quand il mangea, il se précipita dans la cuisine. En peu de temps, l'élégant volaille revint avec les arrêtes qu'il déposa aux pieds de Tàm. La jeune fille les mit dans quatre hus et les enterra aux pieds de son lit.

Quelques mois plus tard, le roi proclama l'existence d'un grand festival. Tous les habitants du village de Tàm allaient y participer et la route était bondée avec des gens richement vêtus en route vers la capitale. Càm et sa mère parées de leurs plus beaux vêtements était prêtes à se joindre à eux. Lorsqu'elle vit que Tàm voulait également participer à la soirée de gala, La marâtre mêla du riz et du paddy et lui dit que lorsqu'elle les aurait triés elle pourrait y aller. Puis elle et sa fille rejoignirent les gens heureux sur le chemin de la fête laissant Tàm solitaire à sa tâche. Elle commença à séparer le riz, mais elle savait que cela était désespéré et elle se mit à pleurer. Une fois encore, le Bouddha apparut à ses côtés. "Pourquoi y a-t-il des larmes dans les yeux?". Tàm lui expliqua que les grains de riz devaient être séparés et que le festival serait terminé avant qu'elle ait fini. "Apporte tes paniers dans la cour "dit le Bouddha. "Je vais appeler les oiseaux pour t'aider. "

Les oiseaux virent picorer et voleter jusqu'à ce qu'en un rien de temps, ils divisèrent le riz et le paddy en deux paniers différents. Pas un seul grain ils ne mangèrent mais lorsqu'ils s'envolèrent Tàm se mit à pleurer de nouveau. " Maintenant, pourquoi tu pleures?" demanda le Bouddha.

"Mes vêtements sont trop pauvres, je vous remercie pour votre aide, mais je ne peux pas aller habillée comme ça".

"Vas déterrer les quatre hus" ordonna le Bouddha. "Ensuite, tu auras tout ce qu'il te faut".

Tàm obéit, déterra et ouvrit les hus. Dans le premier, elle trouva un beau Yem en soie et une écharpe du même tissu. Dans le deuxième hu, elle trouva une paire de chaussures brodées qui d'une ruse de sa conception lui allait parfaitement. Quand elle ouvrit le troisième, elle fut surprise d'y trouver un cheval miniature. Une fois dehors il grandit pour devenir un noble coursier. Dans le quatrième hu, il y avait une selle richement. Elle alla laver et brosser ses cheveux jusqu'à ce qu'ils brillent. Puis elle mit ses merveilleux vêtements neufs et se dirigea vers le festival.

Sur le chemin, elle dut traverser un ruisseau, et une de ses chaussures brodées tomba à l'eau et coula. Elle était tellement pressée qu'elle ne pouvait pas s'arrêter pour chercher sa chaussure, alors elle enveloppa l'autre chaussure dans son foulard.

Peu de temps après, le roi et son entourage menés par deux éléphants. En arrivant à ce même endroit, les éléphants refusèrent d'entrer dans l'eau, ils baissèrent leurs défenses en barrissements. Le roi ordonna à ses disciples d'aller chercher dans l'eau. L'un d'entre eux trouva la chaussure brodée et la lui porta. Ce dernier la regarda de près et dit enfin "La jeune fille qui portait une chaussure aussi belle que celle-ci doit elle-même être très belle. Allons à la fête et retrouvons là. Celle qui pourrait la porter deviendra ma femme".

Il y eut beaucoup d'émotions quand toutes les femmes apprirent la décision du roi, toutes attendaient impatiemment leur tour pour essayer la chaussure.

Càm et sa mère essayèrent aussi mais sans succès, et quand ils virent Tàm attendre patiemment près de là, elles commencèrent à la dénigrer. "Comment quelqu'un d'aussi commun que toi pourrait être la propriétaire d'une telle chaussure ? Et d'où volas-tu ces beaux vêtements ? Nous rentrons à la maison et s'il n'y a pas de riz à cuire je te battrais sévèrement".

Tàm ne dit rien mais quand vint son tour d'essayer la chaussure elle lui alla parfaitement. Puis elle montra l'autre chaussure qu'elle avait soigneusement enveloppée dans son foulard et tout le monde sut qu'elle serait la future reine.

Le roi ordonna à ses fonctionnaires d'emmener Tàm au palais dans un palanquin, elle fut emmenée loin des regards furieux et jaloux de sa belle-mère et de sa demi-sœur. Tàm était très heureuse de vivre dans la citadelle avec le roi.

Yveline Féray, Contes et légendes d'Asie, Contes d'une grand-mère vietnamienne, Philippe Picquier, 1998

1-Yem : tenue spécifique de la femme vietnamienne. / 2- goujon /3- vase asiatique rituel destiné à contenir le vin.

La Grand-mère Loup (version chinoise)

Il y avait, au pied de la montagne Funiu, un petit village où habitait une vieille dame. Un jour, ayant entendu dire que sa fille et son gendre n'étaient pas à la maison, la vieille dame prit sa canne et se mit en route pour aller voir ses trois petites-filles, avec, dans son panier, de galettes et de boulettes fourrées à la viande.

Il faisait très chaud. Après un moment de marche sur le sentier de la montagne, la vieille dame fut trempée de sueur. La maison de sa fille n'était plus très loin. Elle posa le panier et voulut se reposer un peu. Tout d'un coup, elle entendit un souffle lourd venant d'un petit bois tout proche. Un loup gris apparut. Il se dirigea vers elle et lui demanda, en faisant des manières:

- Où allez-vous, vieille dame?
- Chez mes petites-filles.
- Qu'y a-t-il dans le panier?
- Des galettes et de boulettes fourrées à la viande.
- Donnez-m'en un, que je goûte.

La vieille dame lui jeta lui lança une grosse boulette à la viande, le loup ouvrit la gueule, et l'avalait. Il en réclama un autre. Il l'avalait aussi vite que le premier. Puis:

- Où habitent vos petites-filles ? demanda-t-il.
- Au village d'en face, là où il y a un grand jubier.
- Comment s'appellent-elles, vos petites filles?
- L'aînée Menda'r, la seconde Menbi'r et la cadette Saozouguduo'r.

Le loup gris se redressa, s'étira.

Il dit encore, en découvrant ses crocs:

- Comment pourrais-je me contenter de boulettes et de galettes? Il me faut de la chair humaine !, je veux te manger.

Il se jeta sur la vieille dame et il la dévora. Quand ce fut fait, le loup gris mit son vêtement, prit le panier, la canne, et ainsi déguisé se dirigea vers la maison des petites-filles.

Parvenu devant la maison, il s'assit sur le mortier à riz pour cacher sa queue, et se mit à crier en imitant la voix de la grand-mère:

- Menda'r, Menbi'r, Saozouguduo'r, ouvrez-moi la porte!

Les trois petites sœurs demandèrent:

- Qui êtes-vous?
- Votre grand-mère.
- Pourquoi arrivez-vous si tard ?
- Le chemin était long et semé de fondrières. J'ai fait aussi vite que j'ai pu.

La cadette aussitôt voulut ouvrir à sa " grand-mère ". L'aînée l'en empêcha. Par une fente dans la porte, elle regarda. Elle vit au clair de lune un être lourd et sombre. Elle cria:

- Vous n'êtes pas notre grand-mère ! Notre grand-mère a un grain de beauté noir sur le visage!

Entendant cela, grand-mère loup murmura : "Que le vent du nord-est me colle des écorces de sarrasin sur le visage".

Il ramassa une écorce par terre et l'aplatit sur sa figure. A nouveau il cria:

- Menda'r, Menbi'r, Saozouguduo'r, ouvrez-moi la porte !

La seconde fille vint à son tour risquer son œil à la fente dans la porte. Elle vit un grain de beauté sur le visage de la " grand-mère ", mais elle n'en fut pas satisfaite. Elle cria:

- Vous n'êtes pas notre grand-mère ! Notre grand-mère a les jambes enveloppées dans des bandes molletières!

Grand-mère loup murmura : " Hirondelles du sud, hirondelles du nord, apportez-moi des bandes molletières" !

Il ramassa des feuilles de sorgho, les colla sur les pattes. Il avait alors des bandes molletières. Il se remit à crier:

- Menda'r, Menbi'r, Saozouguduo'r, ouvrez-moi la porte!

La cadette à son tour risqua son œil à la fente dans la porte. Elle dit:

- C'est bel et bien notre grand-mère.

Crac! Elle ouvrit la porte.

Grand-mère loup entra dans la maison, s'assit sur un seau pour y cacher sa queue, et dit aux petites-filles:

- Il se fait tard, allons-nous coucher! Qui veut dormir avec moi sous la couette?

Menda'r répondit:

- Je ne veux pas dormir avec vous.

Menbi'r répondit:

- Je ne veux pas dormir avec vous non plus.

Saozouguduo'r lui dit:

- Moi je veux bien.

La cadette se coucha. Elle tendit sa jambe vers sa " grand-mère." Elle toucha quelque chose qui lui parut être de la fourrure. Elle demanda:

- Qu'est-ce que c'est que ça grand-mère?
- Du chanvre que Je vous ai apporté. Dors!

Les deux aînées avaient toujours des doutes. Elles n'arrivaient pas à fermer l'œil. Vers minuit, elles entendirent un craquement d'os broyé dans le lit où dormait la "grand-mère". Menda'r demanda:

- Grand-mère, que mangez-vous?
- Grand-mère tousse la nuit et croque quelques carottes. Tu en veux ?
- Tiens, mange.

Le loup lui jetait un morceau. L'aînée prit ce morceau. Il était collant. Il y avait un dé en cuivre au milieu. Elle comprit alors que c'était là un doigt de leur grand-mère que le loup avait mangée. Il venait maintenant les manger, elles, certainement. Elle murmura quelque chose à l'oreille de Menbi'r, puis elle réveilla sa sœur cadette Saouzoguduo'r.

Après quoi, Menda'r cria:

- Grand-mère, j'ai envie aller aux toilettes.
- Dehors c'est trop dangereux, pisse sous le lit.
- Non, sous le lit, il y a le dieu du lit.
- Va dans la cuisine pisser sur le charbon.
- Non, dans la cuisine, il y a le dieu du foyer.
- Va faire cela derrière la porte.
- Ce n'est pas possible non plus. Il y a le dieu des portes.
- Quelle emmerdeuse, va dehors sur le tas de fumier!

Menda'r accepta. Elle descendit du lit. Elle prit une corde et sortit. Un moment après, Menbi'r cria:

Menbi'r accepta, descendit du lit et sortit avec un pot d'huile.

- Grand-mère, j'ai envie moi aussi.
- Dehors c'est trop dangereux, pisse sous le lit.
- Non, sous le lit, il y a le dieu du lit.
- Va dans la cuisine pisser sur le charbon.
- Non, dans la cuisine, il y a le dieu du foyer.
- Va faire cela derrière la porte.
- Ce n'est pas possible non plus. Il y a le dieu des portes.
- Quelle emmerdeuse, va dehors sur le tas de fumier!

Ce fut enfin le tour de la cadette:

- Grand-mère, j'ai envie moi aussi.
- Dehors c'est trop dangereux, pisse sous le lit.
- Non, sous le lit, il y a le dieu du lit.
- Va dans la cuisine pisser sur le charbon.
- Non, dans la cuisine, il y a le dieu du foyer.
- Va faire cela derrière la porte.
- Ce n'est pas possible non plus. Il y a le dieu des portes.
- Quelle emmerdeuse, va dehors sur le tas de fumier!

Saouzoguduo'r descendit du lit et sortit.

Les trois sœurs, dans la cour, montèrent l'une après l'autre sur le grand jujubier. Elles versèrent l'huile qu'avait prise Menbi'r sur le tronc d'arbre.

Grand-mère loup restée seule au lit, attendit. Aucune des sœurs ne revint. Alors elle se leva, alla devant la porte et cria:

- Où êtes-vous, sales gosses?

Menda'r répondit, sur l'arbre:

- Grand-mère, venez vite voir, des lanternes rouges, des couvercles verts ! Il y a un mariage chez nos voisins, le spectacle est magnifique!

Le loup ne pensait qu'à les manger, il trotta jusqu'au pied de l'arbre et voulut y grimper. Mais le tronc était si glissant qu'il retomba. Il essaya dix fois, il retomba dix fois. Il dit enfin aux filles:

- Grand-mère est vieille, elle ne peut plus grimper aux arbres. Venez m'aider!

Menda'r lui répondit:

- Prenez cette corde, attachez-la autour de votre taille, et je vous hisserai.

Grand-mère loup noua la corde en hâte autour d'elle. Après quoi elle dit:

- Je suis prête!

Saouzoguduo'r et Menbi'r hissèrent le loup jusqu'aux premières branches puis lâchèrent soudain la corde. Plaf! Le loup retomba par terre. Il se mit à gémir, en se frottant les os:

- Sales gosses, vous ne m'échapperez pas! Dès que vous serez descendues, je vous croquerai !

Menda'r lui dit:

- Grand-mère, mes sœurs ne sont pas assez fortes pour vous hisser! Attachez-vous à nouveau, cette fois, je vais tirer avec elles.

Le loup n'avait qu'un désir: dévorer les filles. Il se rattacha malgré ses courbatures et cria: "Tirez fort! Cette fois, ne me laissez plus tomber".

Les sœurs le rassurèrent, à nouveau le hissèrent. Quand il fut à la même hauteur, elles lâchèrent à nouveau la corde. Plaf! Le loup tomba par terre. Un ruisseau de sang lui coula du nez. Il ne gémit plus, il ne bougea plus.

Le jour allait se lever. Les trois sœurs descendirent de l'arbre et virent que le loup était mort. Alors elles rentrèrent chez elles, toutes contentes.

Contes populaires chinois. Shangaï (Chine), 1989, Recueilli par Zhang Zhenli, Wang Jinzhong et Hu Hangin, <http://www.euroconte.org/fr-fr/chaperonrougeversionchinoise.aspx>, consulté le 24/12/2016 à 17:49

Le Chêne de l'Ogre (version algérienne)

Que mon conte soit beau et se déroule comme un long fil !

L'on raconte qu'aux temps anciens, il était un pauvre vieux qui s'entêtait à vivre et à attendre la mort tout seul dans sa mesure. Il habitait en dehors du village. Et jamais il n'entrait ni ne sortait, car il était paralysé. On lui avait traîné son lit près de la porte, et cette porte, il en tirait la targette à l'aide d'un fil. Or ce vieux avait une petite fille, à peine à sortir d'enfance, qui lui apportait tous les jours son déjeuner et son dîner. Aïcha venait de l'autre bout du village, envoyée par ses parents qui ne pouvaient eux-mêmes prendre soin du vieillard.

La fillette, portant une galette et un plat de couscous, chantonnait à peine arrivée:

- Ouvre moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba ! Et le grand-père répondait:
- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille!

La fillette heurtait l'un contre l'autre ses bracelets et il tirait la targette. Aïcha entrait, balayait la mesure, faisait le lit. Puis elle servait au vieillard son repas, lui versait à boire. Après s'être longuement attardée près de lui, elle s'en retournait, le laissant calme et sur le point de s'endormir. La petite fille racontait chaque jour à ses parents comment elle avait veillé sur son grand-père et ce qu'elle lui avait dit pour le distraire. L'aïeul aimait beaucoup à la voir venir.

Mais un jour, l'Ogre aperçut l'enfant. Il la suivit en cachette jusqu'à la mesure et l'entendit chanter:

- Ouvre moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba ! Il entendit le vieillard répondre:
- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille!

L'Ogre se dit : « J'ai compris. Demain je reviendrai, je répéterai les mots de la petite fille, il m'ouvrira et je le mangerai ! »

Le lendemain, peu avant que n'arrive la fillette, l'Ogre se présenta devant la mesure et dit de sa grosse voix:

- Ouvre moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba!
- Sauve-toi, maudit ! lui répondit le vieux. Crois-tu que je ne te reconnaisse pas!

L'Ogre revint à plusieurs reprises mais le vieillard, chaque fois, devinait qui il était. L'Ogre s'en alla finalement trouver le sorcier.

- Voici, lui dit-il, il y a un vieil impotent qui habite hors du village. Il ne veut pas m'ouvrir parce que ma grosse voix me trahit.

Indique-moi le moyen d'avoir une voix aussi fine, aussi claire que celle de sa petite fille.

Le sorcier répondit:

- Va, enduis-toi la gorge de miel et allonge-toi par terre au soleil, la bouche grande ouverte. Des fourmis y entreront et racleront ta gorge. Mais ce n'est pas en un jour que ta voix s'éclaircira et s'affinera!

L'Ogre fit ce que lui recommandait le sorcier ; il acheta du miel, s'en remplit la gorge et alla s'étendre au soleil, la bouche ouverte. Une armée de fourmis entra dans sa gorge.

Au bout de deux jours, l'Ogre se rendit à la mesure et chanta

- Ouvre moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba!

Mais le vieillard le reconnut encore.

- Éloigne-toi, maudit ! lui cria-t-il. Je sais qui tu es.

L'Ogre s'en retourna chez lui.

Il mangea encore et encore du miel. Il s'entendit de longues heures au soleil. Il laissa des légions de fourmis aller et venir dans sa gorge. Le quatrième jour, sa voix fut aussi fine, aussi claire que celle de la fillette. L'Ogre se rendit alors chez le vieillard et chantonna devant sa mesure:

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba!
- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille ! répondit l'aïeul.

L'Ogre s'était muni d'une chaîne ; il la fit tinter. La porte s'ouvrit. L'Ogre entra et dévora le pauvre vieux. Et puis il revêtit ses habits, prit sa place et attendit la petite fille pour la dévorer aussi.

Elle vint, mais elle remarqua, dès qu'elle fut devant la mesure, que du sang coulait sous la porte. Elle se dit : "Qu'est-il arrivé à mon grand-père.?"

Elle verrouilla la porte de l'extérieur et chantonna :

- Ouvre moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba!

L'Ogre répondit de sa voix fine et claire:

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille!

La fillette qui ne reconnut pas dans cette voix celle de son grand-père, posa sur le chemin la galette et le plat de couscous qu'elle tenait, et courut au village alerter ses parents.

- L'Ogre a mangé mon grand-père, leur annonça-t-elle en pleurant. J'ai fermé sur lui la porte. Et maintenant qu'allons-nous faire?

Le père fit crier la nouvelle sur la place publique. Alors, chaque famille offrit un fagot et des hommes accoururent de tous côtés pour porter ces fagots jusqu'à la mesure et y mettre le feu. L'ogre essaya vainement de fuir. Il pesa de toute sa force sur la porte qui résista. C'est ainsi qu'il brûla.

L'année suivante, à l'endroit même où l'Ogre fut brûlé, un chêne s'élança. On l'appela le « Chêne de l'Ogre ». Depuis, on le montre aux passants.

Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai conté à des Seigneurs.

Taos Amrouche , Le Grain Magique , La Découverte, Paris, 2007

Le petit Chaperon Rouge de Grimm (version allemande)

Il était une fois une petite fille que tout le monde aimait bien, surtout sa grand-mère. Elle ne savait qu'entreprendre pour lui faire plaisir. Un jour, elle lui offrit un petit bonnet de velours rouge, qui lui allait si bien qu'elle ne voulut plus en porter d'autre. Du coup, on l'appela Chaperon Rouge. Un jour, sa mère lui dit: "Viens voir, Chaperon Rouge: voici un morceau de gâteau et une bouteille de vin. Porte-les à ta grand-mère; elle est malade et faible; elle s'en délectera; fais vite, avant qu'il ne fasse trop chaud. Et quand tu seras en chemin, sois bien sage et ne t'écarte pas de ta route, sinon tu casserais la bouteille et ta grand-mère n'aurait plus rien. Et quand tu arriveras chez elle, n'oublie pas de dire "Bonjour" et ne va pas fureter dans tous les coins."

"Je ferai tout comme il faut," dit le Petit Chaperon Rouge à sa mère. La fillette lui dit au revoir. La grand-mère habitait loin, au milieu de la forêt, à une demi-heure du village. Lorsque le Petit Chaperon Rouge arriva dans le bois, il rencontra le Loup. Mais il ne savait pas que c'était une vilaine bête et ne le craignait point. "Bonjour, Chaperon Rouge," dit le Loup. "Bonjour, Loup," dit le Chaperon Rouge. "Où donc vas-tu si tôt, Chaperon Rouge?" - "Chez ma grand-mère." - "Que portes-tu dans ton panier?" - "Du gâteau et du vin. Hier nous avons fait de la pâtisserie, et ça fera du bien à ma grand-mère. Ça la fortifiera." - "Où habite donc ta grand-mère, Chaperon Rouge?" - "Oh! à un bon quart d'heure d'ici, dans la forêt. Sa maison se trouve sous les trois gros chênes. En dessous, il y a une haie de noisetiers, tu sais bien?" dit le petit Chaperon Rouge. Le Loup se dit: "Voilà un mets bien jeune et bien tendre, un vrai régal! Il sera encore bien meilleur que la vieille. Il faut que je m'y prenne adroitement pour les attraper toutes les deux!" Il l'accompagna un bout de chemin et dit: "Chaperon Rouge, vois ces belles fleurs autour de nous. Pourquoi ne les regardes-tu pas? J'ai l'impression que tu n'écoutes même pas comme les oiseaux chantent joyamment. Tu marches comme si tu allais à l'école, alors que tout est si beau, ici, dans la forêt!"

Le Petit Chaperon Rouge ouvrit les yeux et lorsqu'elle vit comment les rayons du soleil dansaient de-ci, de-là à travers les arbres, et combien tout était plein de fleurs, elle pensa: "Si j'apportais à ma grand-mère un beau bouquet de fleurs, ça lui ferait bien plaisir. Il est encore si tôt que j'arriverai bien à l'heure." Elle quitta le chemin, pénétra dans le bois et cueillit des fleurs. Et, chaque fois qu'elle en avait cueilli une, elle se disait: "Plus loin, j'en vois une plus belle," et elle y allait et s'enfonçait toujours plus profondément dans la forêt. Le Loup lui, courait tout droit vers la maison de la grand-mère. Il frappa à la porte. "Qui est là?" - "C'est le Petit Chaperon Rouge qui t'apporte du gâteau et du vin." - "Tire la chevillette," dit la grand-mère. "Je suis trop faible et ne peux me lever." Le Loup tire la chevillette, la porte s'ouvre et sans dire un mot, il s'approche du lit de la grand-mère et l'avale. Il enfila ses habits, met sa coiffe, se couche dans son lit et tire les rideaux.

Pendant ce temps, le petit Chaperon Rouge avait fait la chasse aux fleurs. Lorsque la fillette en eut tant qu'elle pouvait à peine les porter, elle se souvint soudain de sa grand-mère et reprit la route pour se rendre auprès d'elle. Elle fut très étonnée de voir la porte ouverte. Et lorsqu'elle entra dans la chambre, cela lui sembla si curieux qu'elle se dit: "Mon dieu, comme je suis craintive aujourd'hui. Et, cependant, d'habitude, je suis si contente d'être auprès de ma grand-mère!" Elle s'écria: "Bonjour!" Mais nulle réponse. Elle s'approcha du lit et tira les rideaux. La grand-mère y était couchée, sa coiffe tirée très bas sur son visage. Elle avait l'air bizarre. "Oh, grand-mère, comme tu as de grandes oreilles." - "C'est pour mieux t'entendre!" - "Oh! Grand-mère, comme tu as de grands yeux!" - "C'est pour mieux te voir!" - "Oh! Grand-mère, comme tu as de grandes mains!" - "C'est pour mieux t'êtreindre!" - "Mais, grand-mère, comme tu as une horrible et grande bouche!" - "C'est pour mieux te manger!" À peine le Loup eut-il prononcé ces mots, qu'il bondit hors du lit et avala le pauvre Petit Chaperon Rouge.

Lorsque le Loup eut apaisé sa faim, il se recoucha, s'endormit et commença à ronfler bruyamment. Un chasseur passait justement devant la maison. Il se dit: "Comme cette vieille femme ronfle! Il faut que je voie si elle a besoin de quelque chose." Il entre dans la chambre et quand il arrive devant le lit, il voit que c'est un Loup qui y est couché. "Ah! c'est toi, bandit!" dit-il. "Voilà bien longtemps que je te cherche." Il se prépare à faire feu lorsque tout à coup l'idée lui vient que le Loup pourrait bien avoir avalé la grand-mère et qu'il serait peut-être encore possible de la sauver. Il ne tire pas, mais prend des ciseaux et commence à ouvrir le ventre du Loup endormi. À peine avait-il donné quelques coups de ciseaux qu'il aperçoit le Chaperon Rouge. Quelques coups encore et la voilà qui sort du Loup et dit: "Ah! comme j'ai eu peur! Comme il faisait sombre dans le ventre du Loup!" Et voilà que la grand-mère sort à son tour, pouvant à peine respirer. Le Petit Chaperon Rouge se hâte de chercher de grosses pierres. Ils en remplissent le ventre du Loup. Lorsque celui-ci se réveilla, il voulut s'enfuir. Mais les pierres étaient si lourdes qu'il s'écrasa par terre et mourut.

Ils étaient bien contents tous les trois: le chasseur dépouilla le Loup et l'emporta chez lui. La grand-mère mangea le gâteau et but le vin que le Petit Chaperon Rouge avait apportés. Elle s'en trouva toute ragaillardie. Le Petit Chaperon Rouge cependant pensait: "Je ne quitterai plus jamais mon chemin pour aller me promener dans la forêt, quand ma maman me l'aura interdit."

Michel Sanz, Lire et écrire des contes, Bordas, Paris, 1992

Le soleil, la lune et les étoiles (version coréenne)

Jadis, il y a de cela de longues, longues années, vivait une mère avec ses trois fillettes et son nouveau-né. Une nuit, au retour des courses, la mère se trouva dans la montagne face à face avec un tigre qui s'apprêtait à la dévorer.

« Ne vaudrait-il pas mieux dévorer mes quatre enfants qui sont à la maison, au lieu de me dévorer moi ? » Dit-elle. Le tigre lui demanda alors le prénom de ses enfants. La mère lui donna les noms de ses fillettes : « Haesuni, Talsuni, Pyölsuni », tandis qu'elle lui disait que le bébé n'avait pas encore de prénom. Le tigre pourtant la dévora et alla frapper à la porte de chez elle : « Haesuni, Talsuni, Pyölsuni, ouvrez vite la porte », s'écria-t-il.

Les fillettes, ne reconnaissant pas la voix de leur mère, eurent des soupçons.

« Si vous êtes vraiment notre maman, montrez-nous votre main », demandèrent alors les enfants. Après avoir observé cette main, les enfants lui dirent : « Pourquoi votre main est-elle aussi jaune que cela ? »

« J'ai glaisé le mur de la grand-maison, c'est pour cette raison que mes mains sont devenues ainsi », répondit le tigre.

« S'il en est ainsi, montrez-nous vos jambes », demandèrent alors les enfants.

Le tigre tendit ses pattes. Les fillettes les regardèrent en détail et lui demandèrent : « Pourquoi vos jambes sont-elles si noires ? »

« J'ai été battu à la grand-maison et cela m'a laissé une trace bleue sur les jambes. C'est pour cela qu'elles sont devenues ainsi », répliqua le tigre.

Pensant qu'il s'agissait tout de même de leur mère, elles ouvrirent la porte. À la demande du tigre : « Passez-moi le bébé », les fillettes le lui passèrent. L'ayant pris, le tigre se dirigea vers la cuisine. Peu de temps après, les enfants entendirent mâcher durement quelque chose, ududuk, ududuk...

Justement, les enfants avaient très faim. « Maman, qu'est-ce que tu manges toute seule ? Donne-nous-en un peu », demandèrent-elles. Mais elles ne reçurent aucune réponse. Les fillettes allèrent à la porte et jetèrent alors un coup d'œil furtif par un trou fait dans le ch'anghoji¹, pour voir ce que celle-ci mangeait. Elles découvrirent le tigre en train de mâcher les os des doigts du bébé.

Elles voulurent alors s'enfuir, mais elles pensèrent que si elles étaient prises au moment de filer, il leur arriverait un grand malheur. Si bien qu'elles mirent au point la ruse suivante. « Maman, nous avons tellement envie d'aller aux toilettes. C'est possible ? » Demandèrent-elles. Mais le tigre ne leur donna pas la permission et leur dit : « Non, c'est impossible ». Les enfants lui demandèrent de nouveau : « Est-il permis alors de faire pipi sur le seuil de la porte de derrière ? » Cette fois, le tigre donna la permission. Faisant semblant d'aller faire leurs besoins, les petites s'échappèrent par la porte de derrière et grimpèrent dans un grand arbre qui s'élevait au milieu de la cour, à côté du puits.

La terrible bête sauvage chercha les fillettes jusqu'au puits. Le tigre remarqua à la surface de l'eau le reflet de trois visages d'enfants. C'est ainsi qu'il découvrit les trois fillettes dans l'arbre.

« Haesuni, Talsuni, Pyölsuni, comment êtes-vous arrivées à monter là-haut ? Demanda-t-il.

« Nous avons emprunté l'huile de sésame à la grand-maison, nous avons huilé l'arbre et nous sommes montées », mentirent les enfants.

Le tigre fit comme elles avaient dit, mais il glissait, si bien qu'il ne put monter.

« Mes petites, comment êtes-vous arrivées à monter ? » demanda-t-il à nouveau.

Sans réfléchir, l'une des trois sœurs lui dit : « Va emprunter à la grand-maison une hache pour faire quelques entailles à l'arbre. » Le tigre fit ainsi et commença à grimper facilement, ch'ök, ch'ök.

Ne pouvant rien faire, les trois sœurs se mirent à prier le Seigneur des Cieux : « Hanünim², envoie-nous une corde d'argent. » Le Ciel écouta leur prière et fit descendre trois cordes d'argent. Aussitôt, chacune saisit une corde et les trois cordes s'élevèrent d'un trait vers le ciel, tsuk, tsuk.

Sur l'arbre, le tigre demanda encore : « Haesuni, Talsuni, Pyölsuni, comment êtes-vous arrivées à monter ? »

« Prie Hanünim de t'envoyer une corde pourrie », mentirent-elles à nouveau. Le tigre pria d'après le conseil des enfants. Pour le tigre aussi, évidemment, une corde descendit du ciel. Et pendant qu'il s'élevait vers le ciel, la corde, parce qu'elle était pourrie, se rompit. Le tigre, tombant dans le puits, mourut.

Parvenues au ciel, les trois petites filles furent transformées : Haesuni devint le soleil, Talsuni la lune et Pyölsuni les étoiles³.

Hye-Gyeong Kim, « Voyage dans l'imaginaire coréen. Légendes, mythes et contes de Corée », Impressions d'Extrême-Orient, 1923, disponible sur: <http://beautecoreenne.over-blog.com/tag/legendes%20coreennes>, consulté le 15/01/2017 à 19:19

1- Dans la maison traditionnelle, le papier coréen ch'anghoji était utilisé à la place des vitres pour les portes et les fenêtres / 2- le Dieu du ciel/ 3- En coréen, le soleil se dit hae, la lune tal, les étoiles pyöl

Abengebial, le bon garçon (version gabonaise)

Il arriva que dans un village de la forêt une femme mit un jour au monde un garçon. Quand le moment de lui donner un nom fut venu, son père, après l'avoir regardé, le nomma Abengebial, c'est-à-dire "le beau garçon". Mais ce nom lui était donné par dérision, car Abengebial était petit et laid. Aussi son père ne l'aimait pas et bien des fois il l'aurait tué si mère d'Abengebial ne l'eût supplié d'attendre un peu. La mère d'Abengebial aimait beaucoup son enfant. Elle l'aimait surtout parce qu'elle le voyait faible et malheureux.

Cette année-là, les éléphants vinrent ravager les plantations et la récolte de maïs fut perdue parce qu'il n'y eut pas de saison sèche. On eut faim au village. Les hommes mangeaient ce qui restait, les femmes devenaient maigres, les enfants dépérissaient, on avait faim au village.

Le père d'Abengebial dit à sa femme:

"- Demain, j'irai à la chasse, j'emmènerai mon fils avec moi pour lui apprendre à poursuivre le gibier.

-C'est bien" dit la femme.

Le lendemain, le père prend son fusil, son sac, et sort de la case pour aller fumer sa pipe dans l'abègne.

"- Abengebial, Abengebial, dit aussitôt la mère, vite, lève-toi.

-Que faut-il faire?

- Tu vas aller aujourd'hui à la chasse avec ton père pour apprendre à poursuivre le gibier. Rappelle-toi bien ceci: un bon chasseur marque toujours sa route en brisant les extrémités des branches. Va, et fais bien attention à agir de la sorte."

Cependant, le père d'Abengebial a terminé son père. Il rappelle son fils:

"- Abengebial, Abengebial?

-Voilà, voilà, je viens".

L'enfant arrive; son père lui dit : " Tu vas venir avec moi à la chasse pour apprendre à tuer le gibier" et l'enfant répond: "Allons!" Ils partent tous les deux, le père devant, le fils derrière. Le père pensait dans son cœur: " je vais le conduire loin, loin, dans la forêt; quand nous serons bien loin, je le perdrai dans la brousse et je reviendrai seul. De cette façon sa mère ne prendra plus pour le nourrir le poisson que nous avons en réserve et tout sera pour moi". Ils marchèrent ainsi longtemps, longtemps sans voir aucun gibier, mais Abengebial avait soin de faire comme sa mère lui avait indiqué: toutes les fois que l'on croisait un sentier, il avait soin de le couper. A l'heure où l'on revient des plantations, Abengebial commence à dire à son père: "Père, je suis fatigué!". Et encore plus loin: " Père, je suis trop fatigué". Et son père: " Eh bien, couche-toi aussi, je vais aller un peu plus loin car il me semble entendre des singes là-bas". Et il continue sa route, en marchant doucement, en allant avec précaution, comme un homme qui voit quelque chose.

Abengebial attend longtemps, longtemps, car il était fatigué: mais, quand la nuit commence à descendre, il a peur et appelle à grands cris. Son père ne répond pas, il était déjà bien loin sur le chemin du village, près de sa case, et se souciait peu d'Abengebial. Il croyait bien qu'il ne reviendrait jamais, car l'enfant était encore petit. Il arrive à sa case: "Où est Abengebial?" crie-t-il en entrant. Mais déjà la mère, le voyant seul, criait de son côté: "- Où est Abengebial?

-Je ne sais pas, je le cherche partout depuis ce matin et je le croyais de retour ici. Le voilà perdu!"

Et il met la tête dans ses mains comme un homme désolé.

La mère, de son côté, pleurait et se lamentait. Pourtant, elle se disait dans son cœur: " S'il a fait comme je lui ai dit, il reviendra demain".

La nuit passe; dans la case, la mère pleure; dans la forêt, Abengebial a grand peur! Au petit matin, il se remet en route; il marche vite, vite; les branches cassées lui montrent son chemin. Le voilà de retour au village; il entre dans la case et dit: " je suis là!" Sa mère, bien contente, lui apprête vite à manger, et son père lui demande:

"- Comment as-tu fait pour retrouver ton chemin ?

-J'avais cassé les branches sur mon passage.

- Bien, répond le père, j'ai pour fils un vrai chasseur".

Mais Abengebial, prévenu par sa mère, savait bien qu'il avait voulu le perdre et se défiait de lui.

A quelque temps de là, le père d'Abengebial dit à sa femme: "J'irai demain à la chasse avec ton père. Prends bien garde. - C'est bien, dit Abengebial". Son père ne lui avait rien dit. Au milieu de la nuit, Abengebial se relève doucement, doucement sans faire aucun bruit; il écoute; le père ronfle: bonne affaire, dit-il! Il va alors au piquet qui soutient la case, détache, sans qu'on entende rien le sac de son père, et, allant au foyer, remplit tout le fond du sac de cendres blanches; il remet les fétiches par-dessous. Remplace bien tout en ordre et se couche de nouveau.

Au petit matin: " Abengebial! Abengebial ! - Me voilà, père! - Vite, en chasse! Allons ", et les voilà partis. A peine y voyait-on. Mais le père d'Abengebial se disait en son cœur: cette fois, mon gaillard, tu ne me joueras pas le même tour, et il dit à son fils : "Marche devant". Son fils lui répond: "Oui, père. Faut-il casser les branches pour reconnaître notre chemin? - Non, non, je me charge de soin. Toi, fais attention au gibier". Toute la journée on marche, on marche, on marche. Vers l'heure où l'on revient des plantations: " Père, je suis fatigué", et un peu plus loin: " Père, je suis bien fatigué" et un peu plus loin: " Père, nous ne tuerons rien du tout aujourd'hui. Si nous retournions à la case? - Retourne- donc si tu veux, moi, je continue encore pour ne pas retourner les

mains vides ". Et il s'éloigne en hâte, se disant: " S'il retourne tout seul à la case, c'est un malin! " Cependant Abengebial voyant bien que son père avait voulu le perdre, s'assied par terre, se repose un peu, puis reprend le chemin du village. Ce n'était pas difficile. Partout un petit filet de cendres marquait les traces du chemin parcouru. Avant la nuit, il arrive à sa case et trouve sa mère en larmes:

" -Pourquoi pleures-tu?

-Ah ! Abegebial, je croyais bien ne jamais te revoir".

Le père n'était pas encore là. Quand il revint au milieu de la nuit, fatigué et à bout de forces, il trouva sa femme et son fils qui mangeaient en l'attendant. Furieux, il se couche sans souper, sans dire même un mot. Mais dans son cœur, il pensait: " Si je n'avais pas promis à ma femme de ne pas le tuer, je le tuerais, mais je m'en débarrasserai bien tout de même".

Or le poisson était fini, le manioc était fini, les bananes étaient finies; il n'y avait plus rien dans la case, rien dans les plantations. Le père d'Abengebial dit à son enfant:

"-Demain, nous irons dans la forêt chercher des racines pour manger.

-Bien!" dit Abengebial.

Et il s'endormit sans chercher aucun moyen de s'en tirer, car il avait tellement faim que le ventre lui faisait mal, et il n'y avait plus rien au village. Le lendemain, de grand matin, le père appelle son enfant:

"-Vite, allons! – Allons " dit le fils. Ils partent, mais pleurant. Or, à un moment donné, le père arrive près d'une fosse à gibier, il regarde; dedans il y avait une antilope, mais elle était pourrie. Vite, il appelle son fils: " Viens voir, une antilope dans une fosse, une antilope dans une fosse! "

Abengebial arrive, mais pendant qu'il se penche pour regarder, son père le pousse avec violence, et dans la fosse où se trouve l'antilope, l'enfant tombe en criant: " C'est fini, il est mort", dit le père, et il se sauve en courant; le voilà au village: Où est Abengebial? – il est tombé dans une fosse si profonde que je n'ai pu le retirer, d'ailleurs il était mort. –Où cela ? dit la mère. – Trop loin pour que tu ailles! " La mère pleure et se lamente: " Tais-toi, lui dit son mari et donne-moi à manger; maintenant tu ne penseras plus qu'à moi. Voilà une bonne chose."

Dans sa fosse, Abengebial se désespérait, car il voyait la mort proche. Tout à coup, il entend des pas qui s'approchent. Il appelle. Il appelle:

"-aidez-moi, aidez-moi!

-Qui est là ?

-C'est moi Abengebial!"

Et en même temps, il voit au-dessus de la fosse un vieux, vieux petit homme qui se penche pour regarder. C'était un vieux de la forêt.

Abengebial le supplie tellement de le tirer de là que le vieux le regarde enfin avec pitié: " Si tu promets de travailler pour moi et de faire tout ce que je te dirai, je te tirerai de là! " Abegebial le promet; le vieux lui jette un corde et le tire : il l'emmène ensuite dans sa case pour le soigner, car le pauvre garçon, tout meurtri par sa chute, n'en pouvait plus; tout son corps était cassé! On arrive dans la case. Voilà le vieux qui mâche les herbes; il mâche, il mâche, et aussitôt en fait des compresses pour guérir Abengebial. C'est bientôt chose faite. Deux fois le soleil se lève au-dessus des forêts et l'enfant est guéri. A partir de ce moment, il resta longtemps avec le vieux de la forêt ; il était son fils, le vieux était son père: ils vécurent longtemps et ils vécurent heureux.

Mais un jour, Abengebial dit au vieillard:

"-La douleur m'a pris au cœur de revoir ma mère; je veux aller voir ce qu'elle devient.

-C'est bien, lui dit l'autre, va ! Mais auparavant, dis-moi une chose, reviendras-tu ici?

-Oui, je reviendrai, car tu as été bon.

-Je te ferai donc un grand cadeau. Reçois ces feuilles; ce sont les feuilles de la vie et de la mort. Si, en arrivant, tu trouves tes parents ou tes amis morts, prends une des feuilles, mets-la dans la bouche du cadavre, couvre- lui la face et attends".

Abengebial part avec les feuilles; il arrive au village de ses parents. Le coq ne chantait point, personne ne disait rien, les cases étaient en ruine, le village abandonné. Il va aux plantations, personne! A la fin, il trouve une vieille femme:

"-Hé maman! Où sont mes parents?

-Tous morts ! Mon fils. Il ne reste plus que moi ; le vent de la mort a passé sur le village.

-Où sont mes parents?

-Ta mère doit être là, jetée dans la brousse; ton père, je ne sais pas".

Abengebial cherche partout. Il finit par trouver le corps de sa mère; il y avait longtemps qu'il était froid. Il prend une feuille, la met dans la bouche de sa mère, lui couvre la face et attend. Il attend un jour; il attend une nuit sans se décourager. Le lendemain, au matin, la femme s'assied sur sa couche, éternue, regarde Abengebial et le serre dans ses bras en disant: " Ah! Abengebial, ah ! Abengebial, je savais bien que tu reviendrais! " Et elle se leva pour lui faire à manger. Abengebial retourna ensuite avec sa mère auprès du vieillard de la forêt. Quant à son père, il ne s'en préoccupa point. Abengebial vécut longtemps et eut beaucoup de femmes et d'enfants.

Trilles Henri, Contes et légendes fang du Gabon, Karthala, Paris, 2011

** maison commune placée au bout du village où les hommes ont coutume de se réunir (case à aalabre)*

Le Petit Poucet de Charles Perrault (version française)

Il était une fois un bûcheron et sa femme qui avaient sept enfants, tous des garçons. Ils étaient très pauvres et avaient beaucoup de mal à les nourrir, et puis le dernier surtout leur donnait du souci car il était tout petit et ne parlait jamais. A sa naissance, il n'était pas plus gros qu'un pouce et c'est pour cela qu'on l'avait appelé le Petit Poucet. Cependant, il était très malin, très gentil, et s'il parlait peu, il écoutait beaucoup!

Un soir, alors que les sept frères étaient couchés, le bûcheron dit à sa femme:

-Il n'y a plus rien à manger depuis des mois ! Si nous ne voulons pas voir nos enfants mourir de faim devant nos yeux, il faut les perdre dans la forêt! La femme protesta, s'indigna. Mais à la fin, elle accepta. Or le Petit Poucet, qui s'était caché sous le fauteuil de son père, avait tout entendu!

Le lendemain matin, de bonne heure, il alla au bord de la rivière pour ramasser des cailloux blancs qu'il fourra dans ses poches.

Puis il rentra à la maison. Les parents emmenèrent les enfants dans une forêt épaisse et sombre. Le bûcheron se mit à couper du bois, puis soudain, alors que les sept frères étaient occupés à travailler, il s'enfuit avec sa femme.

En se voyant seuls, les enfants se mirent à pleurer. Mais le Petit Poucet suivit les cailloux blancs qu'il avait semés sur le chemin et il ramena ses frères chez eux.

Le père et la mère furent très heureux de les revoir, d'autant plus que le seigneur du village leur avait envoyé de l'argent et qu'à présent, ils avaient de quoi nourrir toute la famille. Mais la joie dura tant que l'argent dura.

Bientôt la misère revint, et les parents décidèrent à nouveau de perdre leurs enfants. Ils en parlèrent tout doucement, en chuchotant. Mais cela n'empêcha pas le Petit Poucet de les entendre.

Le lendemain matin, il se leva pour aller ramasser ses petits cailloux : la porte était fermée.

-Qu'allait-il faire?

Il était en train de réfléchir, quand sa mère lui donna un morceau de pain qu'il fourra dans sa poche. Il eut une idée ! « Au lieu des petits cailloux, se dit-il, je vais jeter sur le chemin des miettes de pain.»

Les parents emmenèrent leurs enfants dans l'endroit le plus obscur de la forêt, puis ils s'enfuirent. Le Petit Poucet pensait pouvoir retrouver son chemin, comme la première fois. Mais les miettes avaient disparu : les oiseaux étaient venus, qui avaient tout mangé!

Les enfants se mirent en route, et plus ils marchaient, plus ils se perdaient. La nuit vint.

Alors le Petit Poucet grimpa en haut d'un arbre et il vit une petite lueur, qui ressemblait à une chandelle. En suivant cette lumière, les enfants arrivèrent devant une maison.

Ils frappèrent à la porte et une femme vint leur ouvrir.

-Bonjour, madame ! dit le Petit Poucet. Nous sommes perdus dans la forêt. Pouvez-vous nous prendre chez vous?

-Oh ! Mes pauvres enfants ! Vous ne savez pas où vous êtes : c'est ici la maison d'un ogre qui mange les petits enfants ! Mais enfin, entrez quand même, je vous cacherais jusqu'à demain.

A peine les enfants étaient-ils entrés qu'on frappa de grands coups à la porte. L'ogre était de retour!

Vite ! La femme cacha les sept frères sous le lit et alla ouvrir. Aussitôt l'ogre se mit à table.

-Ça sent la chair fraîche ! dit-il en flairant à droite et à gauche, puis il alla droit vers le lit et il tira les sept frères un à un.

Il pointait déjà son grand couteau sur l'un des garçons, quand sa femme s'approcha et lui dit:

-Que veux-tu faire à l'heure qu'il est ! N'auras-tu pas assez de temps demain ? Et puis tu as encore tellement de viande!

L'ogre approuva et la femme conduisit les sept frères dans une chambre où il y avait deux grands lits : le premier était occupé par les sept filles de l'ogre et le deuxième leur était destiné.

En entrant, le Petit Poucet avait remarqué que les filles de l'ogre portaient toutes une couronne d'or sur la tête. Cela lui donna une idée.

«L'ogre peut toujours changer d'avis et décider de nous manger » se dit-il. Alors il se leva et prit les bonnets de ses frères qu'il alla tout doucement mettre sur la tête des filles de l'ogre après leur avoir retiré leurs couronnes.

Il avait eu raison, car à minuit, l'ogre se réveilla. Il monta à tâtons dans la chambre de ses filles et s'approcha du lit où étaient les sept frères. Ils dormaient tous, sauf le Petit Poucet qui eut bien peur quand l'ogre lui tâta la tête, comme il l'avait fait à ses autres frères.

«Vraiment, se dit l'ogre en ayant senti les couronnes, j'allais me tromper ! » Il alla alors au lit de ses filles et sentit les bonnets. « Ah ! Les voilà ! » Se dit-il, tout content. Et d'un seul coup, il coupa la gorge de ses sept filles, puis retourna se coucher.

Dès que le Petit Poucet entendit l'ogre ronfler, il réveilla ses frères, et, sans un mot, sans un bruit, ils quittèrent la maison et s'enfuirent dans la nuit.

Le lendemain matin, quand l'ogre découvrit ses sept filles mortes dans leur lit, il hurla:

-Oh ! Mais qu'ai-je fait ? Puis il ajouta : Femme, donne-moi mes bottes de sept lieues, je vais rattraper ses sept drôles. Et il partit, ainsi chaussé.

Les sept frères étaient tout près de chez leurs parents, quand ils aperçurent l'ogre qui sautait de montagne en montagne et traversait les fleuves aussi facilement que des ruisseaux. Alors ils se cachèrent sous un rocher creux et l'ogre, qui voulait se reposer s'allongea par hasard contre le même rocher, et s'endormit.

Le Petit Poucet dit à ses frères d'aller retrouver leurs parents, puis, une fois seul, il s'approcha de l'ogre, et doucement, tout doucement, il lui enleva ses bottes et les mit à ses pieds.

Et comme elles étaient magiques, les grandes bottes de l'ogre s'adaptèrent parfaitement aux petits pieds du Petit Poucet.

Ainsi chaussé des bottes de sept lieues, il se présenta devant le roi, qui l'engagea comme messager. En exerçant ce métier, le Petit Poucet gagna beaucoup d'argent.

Un jour, il se dit que sa fortune était faite et qu'il était temps de retrouver sa famille. Son père, sa mère et ses six frères furent très heureux de le revoir, et grâce à lui, ils purent vivre sans soucis tout le reste de leur vie.

Les sept filles et l'ogresse (version algérienne)

Il était une fois un homme qui avait une femme : elle lui donna sept filles, puis elle mourut, laissant ses enfants près de leur père. Au bout de quelque temps, celui-ci prit une autre femme. Elle éleva les enfants, mais bientôt elle en fut ennuyée. Un jour, elle dit à son mari : Emmène tes filles et tue-les ; sinon, divorce avec moi, que je puisse m'en aller. Or l'homme aimait beaucoup sa femme. Il lui demanda :

— Comment pourrai-je m'y prendre avec les enfants ?

Elle lui répondit :

— Emmène-les dans la forêt ; là tu pourras les perdre.

— Bon, répliqua l'homme.

Le lendemain, il dit à ses filles :

— Debout, allons faire paître le troupeau !

— Bien, répondirent-elles.

Il les prit avec lui et garda le troupeau avec elles. Mais la plus jeune avait emporté dans sa main un paquet plein de cendres. Quand elle eut quitté la ville, elle ne cessa d'en répandre pendant toute la marche. Ils arrivèrent à un endroit très éloigné ; le père conduisit ses filles sous un arbre et leur dit :

— Demeurez ici jusqu'à ce que je revienne.

Les enfants restèrent là ; il prit le chemin de la maison et les abandonna. La nuit arriva et la plus jeune des filles dit à ses sœurs :

— Debout ! Revenons aussi chez nous.

Elles lui répliquèrent :

— Nous ne connaissons pas la route.

— Suivez-moi seulement.

Elle suivit la cendre et arriva bientôt avec ses sœurs à la maison. Elles trouvèrent leur père en train de souper. Il leur dit :

— Je voulais moi-même aller vous chercher.

Elles lui répondirent :

— Nous sommes revenues toutes seules.

Dans la nuit, sa femme lui dit :

— Tu n'as pas conduit tes filles dans la forêt ; tu m'as dit un mensonge : divorce avec moi et reste avec elles.

Il répondit :

— Ce sont mes filles ; pense à ce que je dois faire.

— Je vais y penser.

Alors ils se turent tous deux. Trois jours après elle lui dit :

— Demande des vêtements pour les jeunes filles, puis dis-leur : Venez, allons à une noce. Alors tu les mèneras dans un endroit éloigné où il y a un puits. Quand tu seras arrivé à l'ouverture du puits, jettes-y à dessein ton fez et dis aux filles : Laquelle de vous, petites, m'aime et veut descendre dans le puits pour aller chercher mon fez ? Quand l'une y consentira, enlève-lui ses vêtements, jusqu'à ce que tu les aies toutes fait descendre ; alors prends leurs habits et reviens ici.

L'homme se leva de bonne heure et dit à ses filles :

— J'ai un ami, un Bédouin chez qui il y a une noce ; je voudrais y aller avec vous.

Alors il donna aux enfants les vêtements et les bijoux et les emmena. Bientôt, il arriva à un endroit désert où était un puits.

Quand il fut près de l'ouverture du puits, il y jeta son fez, puis il dit aux jeunes filles :

— Laquelle de vous, mes enfants, m'aime et voudra descendre pour me rapporter mon fez ?

La plus âgée répliqua :

— Je descendrai dans le puits.

Son père lui dit :

— Enlève tes habits et descends.

Elle ôta ses vêtements et descendit. Les cinq qui suivaient firent de même avec leurs habillements. Il ne restait plus que la plus jeune. Son père lui dit :

— Les six n'ont pu rapporter mon fez ; toi, tu le rapporteras. Elles n'y ont pas réussi ; ainsi enlève tes vêtements, descends et rapporte le fez.

— Bien, répondit la jeune fille.

Quand elle fut sur le point de descendre, elle jeta rapidement les vêtements de ses sœurs dans le puits avant de descendre elle-même. Son père lui cria :

— Pourquoi veux-tu me tromper ?

— C'est toi qui nous a trompées, lui répliqua-t-elle ; tu nous a chassées à cause de ta femme. Va-t'en d'ici : Dieu nous protégera ; mais toi, va retrouver celle pour laquelle tu nous a chassées.

Après avoir dit ces mots à son père, elle descendit dans le puits où étaient ses sœurs.

Les jeunes filles étaient donc en bas dans le puits et elles commencèrent à creuser un trou. Un jour, elles percèrent jusqu'à une ogresse borgne. Elle était en train de moudre de la farine, comme le virent les jeunes filles. La plus jeune lui vola de la

farine pendant qu'elle la broyait et en donna à ses sœurs. L'ogresse, quoiqu'elle travaillât avec zèle, ne trouva pas de farine et dit :

— Qu'est-ce que cette chose étrange ?

Elle alla chercher un coq et le plaça dans un creux. La jeune fille allongea la main : le coq chanta.

L'ogresse la saisit, la tira à elle et lui demanda :

— As-tu une compagne avec toi ?

— Non, dit la jeune fille.

Alors elle servit l'ogresse. Celle-ci lui dit :

— Reste ici comme ma fille.

Elle demeura chez elle. Le mari de l'ogresse vint un jour et lui demanda :

— D'où vient celle-ci ?

— Dieu me l'a donnée pour être ma fille.

Quand elle préparait le souper, elle en donnait la moitié à l'ogresse et à son mari, et elle donnait l'autre moitié à ses sœurs qui se trouvaient dans ce souterrain.

Elle demeura trois ans à servir l'ogresse. Un jour arriva la fête des sorcières. L'ogresse dit à son mari :

— Conduis cette jeune fille dans la forêt ; égorge-la pour nous pour que nous en fassions le repas de fête.

Il la prit et l'emmena dans la forêt. En y arrivant, ils trouvèrent un haut palmier qui avait des dattes. La jeune fille dit à l'ogre :

— Monte et cueille-moi des dattes ; je vais ramasser du bois pour ma mère.

— Bon, répondit-il ; et il monta sur le palmier tandis que la jeune fille se dépêchait de ramasser du bois qu'elle entassa autour du palmier. L'ogre lui demanda :

— Pourquoi empiles-tu du bois autour du palmier ?

Elle lui répondit :

— Cueille-moi des dattes et ne t'inquiète de rien, tandis que je m'occupe.

Elle se mit à ramasser encore du bois et à l'empiler autour du palmier. Elle fit dix fagots et y mit le feu. L'ogre lui cria :

— Sauve-moi ; ce que tu voudras dans le monde, je te le donnerai.

Elle lui répondit :

— Je ne veux pas.

L'ogre descendit du palmier, arriva au milieu du feu et mourut.

La jeune fille s'en alla. L'ogresse lui demanda :

— Où est ton père ?

— Il est fatigué, mais il va venir.

L'autre reprit :

— Fais-moi monter sur ton dos et allons au-devant de lui.

Elle la fit monter sur son dos et partit avec elle. En marchant, elle rencontra un puits qui n'avait pas de fond et l'y jeta. Elle revint et tira ses sœurs de ce souterrain.

Les jeunes filles trouvèrent les biens et les richesses de cette ogresse et de son mari ; elles découvrirent aussi l'endroit par où ils sortaient vers le monde ; elles sortirent par là. Elles ne voulurent pas retourner chez leur père. Elles allèrent dans le village du qâdhi ; chacune d'elles se maria et toutes devinrent riches.

Léo Frobenius, Contes kabyles, Edisud, France, 1995

TAKINGA (version malgache)

Il y avait, dit-on, un homme et une femme qui avaient sept enfants. Ceux-ci gardaient les bœufs aux champs. La mère plaçait leur nourriture dans une des pièces de la maison, et ils venaient manger l'un après l'autre, en se remplaçant pour la garde des bœufs.

Chaque jour, lorsque l'heure du déjeuner arrivait, Takinga, l'aîné, partait le premier en disant à ses frères: "Eh! Vous ! Je m'en vais. Surveillez bien mes bœufs".

"Oui, répondaient les autres; mais ne reste pas longtemps, car nous avons faim aussi".

En arrivant à la maison Takinga demanda à sa mère qui se trouvait dans la cour:

"Où est notre riz, mère ?"

"Là, dans cette pièce, répondit celle-ci ; mais mange seulement ta part".

Takinga mangea son riz et reprit la route des champs après avoir prévenu sa mère qu'il s'en retournait. Dès qu'il a dépassé le village, il revient sur ses pas, rentre de nouveau chez lui et redemande à manger à sa mère. Celle-ci, ne se rappelant pas qu'il avait déjeuné, lui indique l'endroit où se trouvait le riz cuit. Takinga mange une seconde part, sort de nouveau, puis revient une seconde fois:

"Où est mon riz, mère, dit-il?"

"Là, dans cette pièce, répond la mère sans remarquer à qui elle parlait". Takinga mange une troisième part et s'achemine enfin vers ses bœufs.

Ses frères allèrent successivement déjeuner, mais les deux derniers ne trouvèrent rien à manger. Ils s'en plaignirent à leur mère, qui d'abord refusa d'y croire, puis comprit bien vite que Takinga avait dû manger leur part. Les deux plus jeunes enfants retournèrent à jeun garder leurs bœufs. Ce fait se renouvelait souvent.

Un jour, le père apporta de la viande. Tous les enfants lui en demandèrent un morceau. Takinga au contraire réclama pour sa part la peau qu'il prétendait aimer beaucoup. Lorsque les enfants firent rôtir leur viande l'aîné mit son morceau de peau à cuire sur la part des plus jeunes, et, quand elle fut cuite, il la retira du feu avec la viande qui se trouvait dessous. Les cadets n'ayant plus retrouvé leur part s'en plaignirent à leur père:

"Vous avez laissé votre viande trop longtemps sur le feu, dit Takinga en intervenant ; elle a été consommée."

Les enfants se mirent à pleurer et durent rejoindre leurs bœufs à jeun. Le même fait se présentait chaque jour et Takinga commettait bien d'autres méfaits.

Le père et la mère ne savaient quel parti prendre pour corriger leur méchant fils et l'empêcher de nuire à ses frères. Ils pensèrent à le tuer; mais la chose était impossible, car on ne tue pas son enfant. Ils résolurent enfin de le vendre à un étranger. Ils trouvèrent un acheteur qui le paya 40 piastres¹. Takinga, qui était derrière la porte, vit le marché dont il était l'objet et l'endroit où on cachait les 40 piastres. L'affaire terminée l'acheteur demanda aux parents de lui montrer Takinga:

"Allez aux champs, répondirent-ils et demandez à nos enfants lequel d'entre eux porte ce nom". Takinga, qui avait entendu cela, courut vers ses frères et leur dit:

"Si des étrangers Vous demandent votre nom, répondez-leur tous : je m'appelle Takinga". Ils promirent de faire cette réponse.

Quand l'acheteur arriva auprès des enfants et leur demanda lequel d'entre eux s'appelait Takinga, chacun répondit: "C'est moi, Takinga". L'homme, étonné, retourna chez les parents et leur dit:

"Je n'ai pas pu reconnaître le fils que vous m'avez vendu. Vos enfants prétendent s'appeler tous Takinga".

"Revenez demain, reprit les parents, vous irez encore aux champs et vous prendrez celui de nos enfants qui aura un morceau de manioc attaché autour du cou; ce sera Takinga".

Celui-ci partit, le lendemain, garder les bœufs, un morceau de manioc attaché autour du cou. Mais il savait pourquoi on l'avait ainsi marqué. Il arracha du manioc dans un champ et en suspendit un morceau au cou de chacun de ses frères.

L'acheteur arriva quelques instants après; et il vit avec stupéfaction que les sept enfants portaient la marque qui devait lui indiquer Takinga. Il retourna en avertir les parents qui en furent également surpris.

Un autre jour, les parents marquèrent Takinga aux lèvres, et l'acheteur le reconnut enfin et l'amena avec lui. Chemin faisant, notre drôle demanda à son nouveau maître la permission d'aller faire ses adieux à ses parents, en promettant de ne pas rester longtemps.

Celui-ci le laissa aller et Takinga courut à l'endroit où étaient cachées les 40 piastres qu'on avait comptées à son père. Il s'en empara sans être vu de personne et rejoignit ensuite son maître:

"Voulez-vous me laisser me racheter dit-il à celui-ci ? ?"

Oui répondit l'étranger". Takinga lui remit les 40 piastres et redevint libre. Loin de retourner chez ses parents, il se mit à vagabonder d'ici de là.

Il vit, un jour, par hasard, le jardin de Trimobe³, l'animal à figure humaine, qui était plein de bananes cuites. Takinga avait faim, et il en mangea. Le monstre parut; mais le voleur lui échappa en se sauvant sur une pierre polie et glissante où Trimobe ne put le rejoindre. Le lendemain, Takinga fut pris pendant qu'il déroba des ananas :

"Que vas-tu me faire? ", demanda-t-il à Trimobe.

"Je vais te manger, répondit l'ogre".

"Si vous me tuez maintenant, reprit Takinga, ma chair aura une mauvaise odeur; laissez-moi passer encore quelques jours et mettez-moi en attendant dans cette corbeille".

Trimobe l'enferma dans une corbeille et partit ensuite pour la chasse. Takinga déchira son enveloppe et s'en alla au jardin des bananes. L'ogre l'aperçut et essaya de le saisir; mais il ne put le suivre sur la pierre polie où s'était réfugié Takinga: "Où te retrouverai-je demain?", demanda Trimobe.

"Au jardin des ananas", répondit Takinga. Mais il se garda de s'y rendre et resta dans les bananiers.

Trimobe ne le trouva donc pas au rendez-vous; mais, le jour suivant, il le vit dans les ananas et le poursuivit sans l'atteindre, Takinga s'étant encore réfugié sur la pierre lisse: "Où nous verrons-nous demain?", demanda l'ogre.

"Au jardin des ananas", dit Takinga. Trimobe alla au contraire dans les bananiers et l'attrapa :

"Que vas-tu faire de moi?", dit Takinga.

"Je vais te manger", répondit Trimobe.

"Amenez-moi chez vous, ajouta Takinga; mettez-moi dans un panier plein de pierres, que vous porterez sur votre tête. Chaque fois que vous m'appellerez, je jeterai une pierre et vous direz ensuite: la pierre tombe, Takinga est encore là". Trimobe accepta cette proposition, et on se mit en route. Chemin faisant, Takinga jette une pierre; aussitôt Trimobe dit:

"La pierre tombe, Takinga est encore là". Et ils continuèrent ainsi jusqu'à la case de l'ogre.

Mais au moment de passer la porte, Takinga sauta du panier et s'enfuit. Trimobe croyant que c'était une pierre, dit: la pierre tombe, Takinga est encore là. Arrivé dans sa case, il constata avec stupéfaction qu'il ne restait que des pierres dans le panier. Le lendemain, Trimobe rattrapa Takinga dans les bananiers.

"Qu'allez-vous me faire, demanda ce dernier?"

Je vais te manger", répondit l'ogre." As-tu encore quelque chose à me proposer?"

"Faites-moi cuire, dit Takinga. Faites bouillir de l'eau et conservez-moi dans une grande natte. Maintenant que ma mort est proche, je vais vous révéler quelque chose. Croyez-y, car on dit vrai au moment de la mort. Quand je serai cuit, je vais me dédoubler et vous trouverez deux hommes dans la marmite". Trimobe fut enchanté d'apprendre cela.

Il ordonna ensuite à ses deux enfants de coudre Takinga dans une natte et de le plonger ensuite dans l'eau dès qu'elle bouillirait. Les enfants, après avoir fermé la porte de peur que le prisonnier ne s'échappât, s'apprêtaient à mettre Takinga dans la marmite lorsque celui-ci leur dit:

"Touchez l'eau pour voir si elle est suffisamment chaude". Au moment où les deux enfants se penchaient sur le bord de la marmite pour toucher l'eau, Takinga les saisissant par les pieds, les plongea dans l'eau bouillante. Lorsqu'ils furent cuits, il alla prendre un bain dans un étang. Sur ces entrefaites, arrive Trimobe.

Il avait vu Takinga se baignant; mais il l'avait pris pour un de ses enfants. Il s'approcha du foyer et tira les deux corps de la marmite. En mangeant il s'aperçut qu'il y avait quatre mains et quatre pieds. "C'est bien vrai ce que m'a dit Takinga", se disait-il en lui-même; il s'est doublé en cuisant.

Son repas fini, il sortit et reconnut Takinga qui se baignait dans l'eau:

"Trimobe, demanda ce dernier, as-tu fini de manger tes enfants?"

L'ogre le poursuivit, mais s'arrêta devant la pierre lisse sur laquelle s'était réfugié Takinga. Il regrettait d'avoir mangé ses enfants: "Takinga, dit-il ensuite, aide-moi à monter sur la pierre, je ne te tuerai pas".

Takinga lui lança une corde pour le faire monter; mais arrivé à mi-chemin, Trimobe l'ayant menacé, il le laissa retomber en bas. Trimobe le pria encore de l'aider à monter sur la pierre:

"Plantez des piquets pointus en terre, au bas de la pierre, dit Takinga, et je vous ferai monter".

Trimobe obéit sans réfléchir, espérant manger Takinga quand il sera arrivé sur la pierre lisse. Mais à mi-chemin, Takinga lâcha la corde, et l'ogre, tombant sur les pointes, se tua. Takinga devint ainsi très riche, car il hérita de tous les biens de Trimobe.

Gabriel FERRAND, Contes populaires malgaches: Recueillis, traduits et annotés, Nabu Press, France, 2010

1-ancienne unité monétaire / 2-Un esclave ne peut se racheter qu'autant que, son maître y consent/ 3- Monstre fabuleux à corps d'animal et figure d'homme qui ne pouvait pas se mouvoir sur une surface plane

Belle comme la lune (version algérienne)

L'on raconte qu'aux temps anciens, il était une jeune femme très belle, aussi belle que la lune. Et cette femme, les nuits de pleine lune, se fardait, peignait et parfumait ses longs cheveux, revêtait ses habits les plus riches, se paraît de tous ses bijoux et sortait.

Pour mieux découvrir le ciel, elle gagnait une hauteur. Et là, elle levait son visage resplendissant vers la lune et lui demandait : "Qui de nous est la belle, Ô lune, qui de nous est la belle ?" Et la lune lui répondait : "Toi et moi sommes également belles, mais la fille que tu portes en toi nous passera en beauté". Et la jeune femme se lamentait et maudissait l'enfant qui était dans son sein.

Pendant des mois, elle se tourna ainsi vers la lune pour lui demander :

"Qui de nous est la belle, Ô lune, qui de nous est la belle ?" Et chaque fois la lune répondait : "Toi et moi sommes également belles, mais la fille que tu portes en toi nous passera en beauté".

Au terme de sa grossesse, elle mit au monde une fille à la chevelure d'or, une fille aussi belle que lune en plein ciel. On l'appela Jedjiga : *Fleur*. Chaque jour augmentait sa beauté. Les voisines disaient à sa mère : "Certes, belle tu l'es. Mais la beauté de ta fille éclipsera la tienne."

Et la jeune femme, en entendant ses mots, sentait le poignard de la jalousie la transpercer. Elle se dit dans son cœur : "Lorsque cette enfant sera devenue adolescente, nul ne me regardera plus."

L'enfant avait huit ans. Elle était pleine de vie et de grâce. Sa mère lui dit un soir : "Demain, nous mettrons sur le métier une grande couverture. Nous irons planter les montants dans la campagne. La voisine nous accompagnera."

Au matin, elle prit deux montants bien solides et une grosse pelote de laine. Elle appela la voisine et toutes deux partirent emmenant la fillette. Elles laissèrent le village loin derrière elles et atteignirent une colline. Elles s'arrêtèrent. La mère dit alors à l'enfant : "Nous allons enfoncer les montants dans la terre. Toi, tu feras courir la laine entre nous. Te voici grande, tu pourras bien tenir la pelote ?"

La mère savait bien ce qu'elle faisait. La fillette se mit à faire courir la laine. "Plus vite ! Plus vite !" lui dit sa mère.

La pelote était lourde. Elle s'échappa des mains de l'enfant et se mit à rouler. "Cours et rattrape-la !" Cria la mère.

L'enfant s'élança. La mère coupa le fil et la pelote roula plus vite, encore plus vite, entraînant Jedjiga vers le ravin. Puis brusquement, la pelote disparût.

La fillette la chercha vainement dans les ronces et les buissons. "Revenir en arrière ?" ... Elle avait perdu son chemin. Alors elle marcha au hasard sur ses petites jambes. Elle marcha longtemps, elle marcha jusqu'à l'orée de la forêt. C'est alors qu'elle découvrit, à demi-masquée par une épaisse végétation, l'entrée d'une caverne. Elle se fraya un passage et entra. La caverne était profonde. Lorsqu'elle eut fait quelques pas et qu'elle se fût habituée à la pénombre, l'enfant vit, enroulé sur lui-même comme un énorme bracelet, un serpent. Elle poussa un cri. Il dressa la tête, ouvrit les yeux comme des étoiles et la regarda. Il regarda la petite fille que Dieu seul avait pu créer. La course avait rendu son visage semblable à une rose ; les épines avaient égratigné ses pieds et ses mains. Ses vêtements étaient déchirés. Tant de beauté éblouit le serpent ; tant de grâce et de faiblesse l'émut. Il remercia Dieu dans son cœur. L'enfant tremblait. Il lui dit : "Ne crains rien, je ne te ferai aucun mal. Mais dis-moi, petite fille, ce qui t'a conduite jusqu'à moi."

Elle était sur le point de pleurer mais entendant le serpent lui parler dans un langage humain, elle se sentit rassurée. Elle lui dit : "Je tenais une pelote de laine : elle était lourde. Elle est tombée de mes mains et elle a roulé, roulé. Je l'ai suivie...Je l'ai perdue de vue et j'ai continué à marcher jusqu'ici."

Il prit de l'eau pour lui laver le visage, les mains et les pieds. Il la fit asseoir et lui servit à manger. Elle mangea de la galette de blé et but du lait. Dans un endroit bien abrité, il lui étendit une couche et l'y conduisit pour qu'elle se reposât.

Il faut dire que ce serpent n'était pas un véritable serpent. D'abord, il avait commencé par être un homme heureux : il possédait une maison, une femme, de nombreux champs et toutes sortes de biens et de richesses. Mais une nuit, par mégarde, il marcha sur un serpent. Ce serpent le regarda, se dressa et lui soufflant son haleine au visage, lui dit : "Tu m'as écrasé. Tu deviendras serpent comme moi et tu le resteras tant que je vivrai, afin que les hommes te foulent aux pieds !"

C'est ainsi qu'il fut changé en serpent. Il abandonna sa famille, sa maison et tous ses biens. Il déserta le monde et se réfugia dans la forêt. Il se rapprocha des bêtes, se mit à vivre à leur façon, à se nourrir de chair et de sang. Mais si son corps était celui d'un serpent, son cœur et son esprit étaient restés ceux d'un homme. Il n'avait fui ses semblables que dans la crainte d'être écrasé par eux. Mais la solitude lui était amère. Elle le minait. Depuis longtemps il n'avait vu l'ombre d'un être humain lorsque lui apparût la fillette. C'est pourquoi, à la vue de son visage de rose et de ses petits membres fatigués, le cœur du serpent se fonda de tendresse.

L'enfant s'était endormie. Il sortit, tua deux perdrix, cueillit des légumes et des fruits, et rentra. Il alluma le feu, mit en train le repas et alla réveiller la fillette. Il lui demanda avec douceur : "Quel est ton nom ? Quel est le nom de ton village et celui de tes parents pour que je te conduise vers eux ?" Elle répondit : "Je m'appelle Jedjiga, mais je ne sais ni le nom de mes parents ni celui de mon village."

Le serpent qui ne pouvait repaître aux yeux des humains se tut. Il réfléchit longuement, promena ses regards autour de lui et finit par dire :

"Tu resteras ici jusqu'à ce que Dieu t'ouvre un chemin. J'épouse ta faim et ta soif : tu seras mon enfant. Mais tu devras m'obéir et ne jamais dépasser le seuil de la caverne. Nous sommes ici dans le royaume des bêtes ; il pourrait t'arriver malheur si tu t'aventurais."

Le serpent l'éleva. Il fut pour elle à la fois un père et une mère. Il lui apprit à préparer les repas et à aimer l'ordre. Il la combla, l'entoura de tendresse. Elle lui obéit tant qu'elle était petite ; devenue adolescente, elle connut l'ennui. Elle eut la nostalgie du ciel, du soleil. Elle voulut découvrir le monde.

Le serpent la laissait souvent seule pour aller chasser et couper du bois : elle mit à profit ces absences. Tout d'abord elle se contenta de regarder timidement au travers des hautes herbes et des branches qui cachaient l'entrée de la caverne. Et puis elle s'aventura au dehors. Mais elle rentrait toujours avant que le serpent ne revint.

Un jour, un bûcheron l'aperçut et fut émerveillé. Comme il approchait pour la mieux considérer, elle disparut. De retour au village, il raconta son aventure à qui voulait l'entendre : " J'allais couper du bois dans la forêt lorsque je vis sortir de terre une créature, une créature... une nappe d'or la couvrait jusqu'aux pieds. La lumière qui en émanait m'éblouit. Sans doute était-ce la fée gardienne de la forêt ? Je voulus m'approcher pour voir son visage, mais elle avait déjà disparu ! "

Cette histoire, de l'un à l'autre colportée, arriva aux oreilles du prince qui n'hésita pas à interroger le bûcheron. " Prince, répondit le bûcheron, une créature m'est bien apparue à l'orée de la forêt. Elle était debout, contre un arbre. Était-ce un ange, une fée ? Son visage défilait la lumière. Une nappe d'or l'habillait. Quand je voulus regarder de plus près, je m'aperçus qu'elle n'était plus là ! " " Demain, au point du jour, tu me conduiras où elle t'est apparue", dit le prince.

Le lendemain, la jeune fille finit par se montrer à l'entrée de la caverne. La nappe d'or qui l'habillait, c'étaient ses cheveux. Et c'est tout ce que virent d'elle le prince et le bûcheron qui la guettaient à travers le feuillage. Le prince décida de rester seul pour savoir si l'étrange créature était mortelle ou fée.

La jeune fille demeura longtemps sur le seuil et puis elle rentra. Peu après, le prince vit cette chose qui le stupéfia : le serpent qui avançait debout, portant des légumes, des fruits et du gibier car, lorsqu'il était chargé, il ne rampait pas ! Le serpent déjeuna, fit la sieste (c'était l'été) et sortit à la fraîcheur pour faire sa promenade. Alors, le prince put approcher de la caverne et contempler la jeune fille. Elle se tenait appuyée à un arbre, et elle portait à sa bouche des grains de raisin. Il pensa : " puisqu'elle mange, je puis l'aborder ! " Il écarta les branches et lui dit en s'avançant : " Au nom de Dieu, je t'en prie, dis-moi qui tu es, créature ! " Elle répondit : " Je suis un être comme toi. Je suis la fille du serpent".

Il la regarda tandis qu'elle parlait, s'émerveillant de son visage épanoui comme une rose. Il l'interrogea sur son village, sur ses parents. Elle répondit : " C'est ici, dans cette caverne, que j'ai vécu et grandi. Le serpent m'a élevée : je suis sa fille. Mais c'est à son insu que je sors. Ne va pas le lui dire, ni lui raconter que tu m'as vue surtout ! " Et elle rentra.

Le prince s'en alla trouver son père ; il lui déclara : " Je veux épouser la fille du serpent". Le roi s'indigna. Le prince tomba malade d'un grand mal. La fièvre ne le quitta ni jour ni nuit. Le roi finit par demander : Mon fils, qu'est-ce qui te guérirait ?

Laisse-moi épouser la fille du serpent, dit le prince, et tu verras que je guérirai.

Comme le prince dépérissait de jour en jour, le roi céda. Il se rendit chez le serpent et lui dit : " Donne-moi ta fille pour mon fils".

Le serpent répondit : " Roi, il y a sept ans qu'elle est venue à moi. Je l'ai élevée comme ma fille. Elle m'est plus chère que le haut-ciel. Mais puisque, ô roi, tu la veux, la voici : je te la confie. Comble-la de présents et veille sur elle comme je l'ai fait moi-même jusqu'ici. Quant à moi, je ne te demanderai qu'une chose : une outre de sang. "

Le jour où elle devait se séparer de lui pour suivre le roi à la cour, le serpent dit à la jeune fille : " Va ma fille, sois vaillante, va et ne regarde surtout pas en arrière mais toujours en avant ! "

Elle monta une jument toute caparaçonnée de soie et le roi l'escorta. Mais au bout d'un moment elle s'écria : " J'ai oublié mon peigne ! "

Elle descendit de sa monture et courut vers la caverne où elle surprit le serpent en train de se repaître de sang. Elle le vit changer d'expression. Il lui dit, tout honteux : " Ne t'avais-je pas recommandé de ne pas revenir en arrière ?...Tu t'en repentiras ! " Elle s'en retourna tout effrayée vers le roi.

Elle vécut heureuse à la cour durant quelques mois. Le prince, son mari l'aimait tendrement. A la grande joie de toute la famille royale, elle mit au monde un enfant aux cheveux d'or, un enfant à sa ressemblance. Elle garda le lit quarante jours et puis, un matin, elle se leva pour se mêler à la vie de la cour. Lorsqu'elle revint vers l'enfant, il avait disparu. On le chercha partout, on remua ciel et terre pour le retrouver mais en vain.

L'année suivante, elle eut un nouvel enfant, un enfant comme le premier, à la belle chevelure d'or. Au bout de quarante jours, il disparut aussi. Le roi et la reine dirent alors à leur fils : " Remarie-toi ! Quel bien peut-il nous venir de la fille du serpent ? "

Mais le prince qui mettait son espoir en Dieu répondit à la reine et au roi : " J'ai choisi Jedjiga pour elle-même et non pour les enfants qu'elle me donnerait".

La jeune princesse eut successivement sept garçons, sept garçons à la chevelure d'or qui tous, lui furent ravis quarante jours après leur naissance. Elle fut surnommée : "celle qui croque ses enfants". Mais le prince l'aimait toujours.

Huit ans s'étaient écoulés depuis que Jedjiga avait quitté la caverne du serpent pour la cour du roi quand un soir, elle dit au prince : " Demain, conduis-moi vers mon père, afin qu'il me pardonne... Il fit selon son désir".

Comme ils arrivaient près de la caverne, le prince et la princesse virent six petits garçons aux cheveux d'or qui jouaient et se poursuivaient de façon charmante. Un vieillard élevait dans ses bras le septième enfant aux cheveux d'or. La princesse cherchait des yeux le serpent. Alors le vieillard s'avança et lui dit : " Ne le cherche pas, c'est moi. Il y a longtemps, une nuit, j'ai marché sur un serpent par mégarde. Il s'est vengé en me rendant serpent comme lui. Mais il est mort et son pouvoir sur moi est mort ". Il dit encore : " Le jour où tu m'as quitté pour aller vers ton époux, je t'avais recommandé de ne pas revenir en arrière. Tu es revenue et tu m'as surpris en train de boire du sang. Tu m'as humilié et je t'ai dit : "Tu t'en repentiras".

Il tendit à la princesse le bébé qu'il avait dans les bras et se tourna vers le prince : " C'est moi, prince, qui suis venu chercher tes enfants les uns après les autres pour punir ma fille. Je les ai élevés avec tendresse, comme j'ai élevé leur mère. Sept fois, prince, tu t'es trouvé devant un berceau vide et tu n'as pas humilié ma fille. Tu l'as aimée au contraire et tu l'as protégée. Voici tes enfants... je te les rends. Et il poussa vers lui les six enfants aux cheveux d'or.

Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai conté à des seigneurs...

Azittou, L'ALGERIE, SES COUTUMES, SA CULTURE, ET SES TRADITIONS, dans Contes et légendes .Disponible sur : http://www.contes.biz/contes-509-Belle_comme_la_lune.html , consulté le 01/01/2017 à 19:02

Blanche-Neige de Grimm (version allemande)

Cela se passait en plein hiver et les flocons de neige tombaient du ciel comme un duvet léger. Une reine était assise à sa fenêtre encadrée de bois d'ébène et cousait. Tout en tirant l'aiguille, elle regardait voler les blancs flocons. Elle se piqua au doigt et trois gouttes de sang tombèrent sur la neige. Ce rouge sur ce blanc faisait si bel effet qu'elle se dit : Si seulement j'avais un enfant aussi blanc que la neige, aussi rose que le sang, aussi noir que le bois de ma fenêtre ! Peu de temps après, une fille lui naquit ; elle était blanche comme neige, rose comme sang et ses cheveux étaient noirs comme de l'ébène. On l'appela Blanche-Neige. Mais la reine mourut en lui donnant le jour.

Au bout d'une année, le roi épousa une autre femme. Elle était très belle ; mais elle était fière et vaniteuse et ne pouvait souffrir de quelqu'un la surpassât en beauté. Elle possédait un miroir magique. Quand elle s'y regardait en disant : " Miroir, miroir joli « Qui est la plus belle au pays ? » " Le miroir répondait : " Madame la reine, vous êtes la plus belle au pays ". Et elle était contente. Elle savait que le miroir disait la vérité. Blanche-Neige, cependant, grandissait et devenait de plus en plus belle. Quand elle eut atteint ses dix-sept ans elle était déjà plus jolie que le jour et plus belle que la reine elle-même. Un jour que celle-ci demandait au miroir : " Miroir, miroir joli « Qui est la plus belle au pays ? » " Celui-ci répondit : " Madame la reine, vous êtes la plus belle ici. Mais Blanche-Neige est encore mille fois plus belle ".

La reine en fut épouvantée. Elle devint jaune et verte de jalousie. À partir de là, chaque fois qu'elle apercevait Blanche-Neige, son cœur se retournait dans sa poitrine tant elle éprouvait de haine à son égard. La jalousie et l'orgueil croissaient en elle comme mauvaise herbe. Elle en avait perdu le repos, le jour et la nuit. Elle fit venir un chasseur et lui dit :

- Emmène l'enfant dans la forêt ! Je ne veux plus la voir. Tue-la et rapporte-moi pour preuve de sa mort ses poumons et son foie.

Le chasseur obéit et conduisit Blanche-Neige dans le bois. Mais quand il eut dégainé son poignard pour en percer son cœur innocent, elle se mit à pleurer et dit :

- Oh, cher chasseur, laisse-moi la vie ! Je m'enfoncerai au plus profond de la forêt et ne rentrerai jamais à la maison.

Et parce qu'elle était belle, le chasseur eut pitié d'elle et dit :

- Sauve-toi, pauvre enfant !

Les bêtes de la forêt eurent tôt fait de te dévorer ! Songeait-il. Et malgré tout, il se sentait soulagé de ne pas avoir dû la tuer. Un marassin passait justement. Il le tua de son poignard, prit ses poumons et son foie et les apporta à la reine comme preuves de la mort de Blanche-Neige. Le cuisinier reçut ordre de les apprêter et la méchante femme les mangea, s'imaginant qu'ils avaient appartenu à Blanche-Neige.

La pauvre petite, elle, était au milieu des bois, toute seule. Sa peur était si grande qu'elle regardait toutes les feuilles de la forêt sans savoir ce qu'elle allait devenir. Elle se mit à courir sur les cailloux pointus et à travers les épines. Les bêtes sauvages bondissaient autour d'elle, mais ne lui faisaient aucun mal. Elle courut jusqu'au soir, aussi longtemps que ses jambes purent la porter. Elle aperçut alors une petite maisonnette et y pénétra pour s'y reposer. Dans la maisonnette, tout était minuscule, gracieux et propre. On y voyait une petite table couverte d'une nappe blanche, avec sept petites assiettes et sept petites cuillères, sept petites fourchettes et sept petits couteaux, et aussi sept petits gobelets. Contre le mur, il y avait sept petits lits alignés les uns à côté des autres et recouverts de draps tout blancs. Blanche-Neige avait si faim et si soif qu'elle prit dans chaque assiette un peu de légumes et de pain et but une goutte de vin dans chaque gobelet : car elle ne voulait pas manger la portion tout entière de l'un des convives. Fatiguée, elle voulut ensuite se coucher. Mais aucun des lits ne lui convenait ; l'un était trop long, l'autre trop court. Elle les essaya tous. Le septième, enfin, fut à sa taille. Elle s'y allongea, se confia à Dieu et s'endormit.

Quand la nuit fut complètement tombée, les propriétaires de la maisonnette arrivèrent. C'était sept nains qui, dans la montagne, travaillaient à la mine. Ils allumèrent leurs sept petites lampes et quand la lumière illumina la pièce, ils virent que quelqu'un y était venu, car tout n'était plus tel qu'ils l'avaient laissé.

- Le premier dit : Qui s'est assis sur ma petite chaise ?

- Le deuxième : Qui a mangé dans ma petite assiette ?

- Le troisième : Qui a pris de mon pain ?

- Le quatrième : Qui a mangé de mes légumes ?

- Le cinquième : Qui s'est servi de ma fourchette ?

- Le sixième : Qui a coupé avec mon couteau ?

- Le septième : Qui a bu dans mon gobelet ?

Le premier, en se retournant, vit que son lit avait été dérangé.

- Qui a touché à mon lit ? dit-il.

Les autres s'approchèrent en courant et chacun s'écria :

- Dans le mien aussi quelqu'un s'est couché !

Mais le septième, quand il regarda son lit, y vit Blanche-Neige endormie. Il appela les autres, qui vinrent bien vite et poussèrent des cris étonnés. Ils prirent leurs sept petites lampes et éclairèrent le visage de Blanche-Neige.

- Seigneur Dieu ! Seigneur Dieu ! s'écrièrent-ils ; que cette enfant est jolie !

Ils en eurent tant de joie qu'ils ne l'éveillèrent pas et la laissèrent dormir dans le petit lit. Le septième des nains coucha avec ses compagnons, une heure avec chacun, et la nuit passa ainsi.

Au matin, Blanche-Neige s'éveilla. Quand elle vit les sept nains, elle s'effraya. Mais ils la regardaient avec amitié et posaient déjà des questions :

- Comment t'appelles-tu ?

- Je m'appelle Blanche-Neige, répondit-elle.

- Comment es-tu venue jusqu'à nous ?

Elle leur raconta que sa belle-mère avait voulu la faire tuer, mais que le chasseur lui avait laissé la vie sauve et qu'elle avait ensuite couru tout le jour jusqu'à ce qu'elle trouvât cette petite maison. Les nains lui dirent :

- Si tu veux t'occuper de notre ménage, faire à manger, faire les lits, laver, coudre et tricoter, si tu tiens tout en ordre et en propreté, tu pourras rester avec nous et tu ne manqueras de rien.

- D'accord, d'accord de tout mon cœur, dit Blanche-Neige.

Et elle resta auprès d'eux. Elle s'occupa de la maison. Le matin, les nains partaient pour la montagne où ils arrachaient le fer et l'or ; le soir, ils s'en revenaient et il fallait que leur repas fût prêt. Toute la journée, la jeune fille restait seule ; les bons petits nains l'avaient mise en garde :

- Méfie-toi de ta belle-mère ! Elle saura bientôt que tu es ici ; ne laisse entrer personne !

La reine, cependant, après avoir mangé les poumons et le foie de Blanche-Neige, s'imaginait qu'elle était redevenue la plus belle de toutes. Elle se mit devant son miroir et demanda : " Miroir, miroir joli « Qui est la plus belle au pays ? » " Le miroir répondit : " Madame la reine, vous êtes la plus belle ici - mais, par-delà les monts d'airain - auprès des gentils petits nains - Blanche-Neige est mille fois plus belle ".

La reine en fut bouleversée ; elle savait que le miroir ne pouvait mentir. Elle comprit que le chasseur l'avait trompée et que Blanche-Neige était toujours en vie. Elle se creusa la tête pour trouver un nouveau moyen de la tuer car aussi longtemps qu'elle ne serait pas la plus belle au pays, elle savait que la jalousie ne lui laisserait aucun repos. Ayant finalement découvert un stratagème, elle se farda le visage et s'habilla comme une vieille marchande ambulante. Elle était méconnaissable.

Ainsi déguisée, elle franchit les sept montagnes derrière lesquelles vivaient les sept nains. Elle frappa à la porte et dit :

- J'ai du beau, du bon à vendre, à vendre ! Blanche-Neige regarda par la fenêtre et dit :

- Bonjour, cher Madame, qu'avez-vous à vendre ?

- De la belle, de la bonne marchandise, répondit-elle, des corselets de toutes les couleurs.

Elle lui en montra un tressé de soie multicolore.

« Je peux bien laisser entrer cette honnête femme! » se dit Blanche-Neige. Elle déverrouilla la porte et acheta le joli corselet.

-Enfant! dit la vieille. Comme tu t'y prends! Viens, je vais te l'ajuster comme il faut!

Blanche-Neige était sans méfiance. Elle se laissa passer le nouveau corselet. Mais la vieille serra rapidement et si fort que la jeune fille perdit le souffle et tomba comme morte.

-Et maintenant, tu as fini d'être la plus belle, dit la vieille en s'enfuyant.

Le soir, peu de temps après, les sept nains rentrèrent à la maison. Quel effroi fut le leur lorsqu'ils virent leur chère Blanche-Neige étendue sur le sol, immobile et comme sans vie! Ils la soulevèrent et virent que son corselet la serrait trop. Ils en coupèrent vite le cordonnet. La jeune fille commença à respirer doucement et, peu à peu, elle revint à elle. Quand les nains apprirent ce qui s'était passé, ils dirent:

-La vieille marchande n'était autre que cette mécréante de reine. Garde-toi et ne laisse entrer personne quand nous ne serons pas là!

La méchante femme, elle, dès son retour au château, s'était placée devant son miroir et avait demandé: " Miroir, Miroir joli « Qui est la plus belle au pays? " Une nouvelle fois, le miroir avait répondu: " Madame la reine, vous êtes la plus belle ici. Mais, par-delà les monts d'airain « auprès des gentils petits nains « Blanche-Neige est mille fois plus belle".

Quand la reine entendit ces mots, elle en fut si bouleversée qu'elle sentit son cœur étouffer. Elle comprit que Blanche-Neige avait recouvré la vie.

-Eh bien! dit-elle, je vais trouver quelque moyen qui te fera disparaître à tout jamais!

Par un tour de sorcellerie qu'elle connaissait, elle empoisonna un peigne. Elle se déguisa à nouveau et prit l'aspect d'une autre vieille femme. Elle franchit ainsi les sept montagnes en direction de la maison des sept nains, frappa à la porte et cria:

-Bonne marchandise à vendre!

Blanche-Neige regarda par la fenêtre et dit:

-Passez votre chemin! Je n'ai le droit d'ouvrir à quiconque.

-Mais tu peux bien regarder, dit la vieille en lui montrant le peigne empoisonné. Je vais te peigner joliment.

La pauvre Blanche-Neige ne se douta de rien et laissa faire la vieille; à peine le peigne eut-il touché ses cheveux que le poison agit et que la jeune fille tomba sans connaissance.

-Et voilà! dit la méchante femme, c'en est fait de toi, prodige de beauté!

Et elle s'en alla. Par bonheur, le soir arriva vite et les sept nains rentrèrent à la maison. Quand ils virent Blanche-Neige étendue comme morte sur le sol, ils songèrent aussitôt à la marâtre, cherchèrent et trouvèrent le peigne empoisonné. Dès qu'ils l'eurent retiré de ses cheveux, Blanche-Neige revint à elle et elle leur raconta ce qui s'était passé. Ils lui demandèrent une fois de plus d'être sur ses gardes et de n'ouvrir à personne.

Retournée chez elle, la reine s'était placée devant son miroir et avait demandé: " Miroir, miroir joli « qui est la plus belle au Pays? " Comme la fois précédente, le miroir répondit: " Madame la reine, vous êtes la plus belle ici. Mais, par-delà les monts d'airain « auprès des gentils petits nains « Blanche-Neige est mille fois plus belle".

Quand la reine entendit cela, elle se mit à trembler de colère.

-Il faut que Blanche-Neige meure! s'écria-t-elle, dussé-je en périr moi-même!

Elle se rendit dans une chambre sombre et isolée où personne n'allait jamais et y prépara une pomme empoisonnée. Extérieurement, elle semblait belle, blanche et rouge, si bien qu'elle faisait envie à quiconque la voyait; mais il suffisait d'en manger un tout petit morceau pour mourir.

Quand tout fut prêt, la reine se farda le visage et se déguisa en paysanne. Ainsi transformée, elle franchit les sept montagnes pour aller chez les sept nains. Elle frappa à la porte. Blanche-Neige se pencha à la fenêtre et dit:

-Je n'ai le droit de laisser entrer quiconque ici; les sept nains me l'ont interdit.

-D'accord! répondit la paysanne. J'arriverai bien à vendre mes pommes ailleurs; mais je vais t'en offrir une.

-Non, dit Blanche-Neige, je n'ai pas le droit d'accepter quoi que ce soit.

-Aurais-tu peur d'être empoisonnée? demanda la vieille. Regarde: je partage la pomme en deux; tu mangeras la moitié qui est rouge, moi, celle qui est blanche.

La pomme avait été traitée avec tant d'art que seule la moitié était empoisonnée. Blanche-Neige regarda le fruit avec envie et quand elle vit que la paysanne en mangeait, elle ne put résister plus longtemps. Elle tendit la main et prit la partie empoisonnée de la pomme. À peine y eut-elle mis les dents qu'elle tomba morte sur le sol. La reine la regarda de ses yeux méchants, ricana et dit:

-Blanche comme neige, rose comme sang, noir comme ébène! Cette fois-ci, les nains ne pourront plus te réveiller!

Et quand elle fut de retour chez elle, et demanda au miroir: " Miroir, miroir joli. Qui est la plus belle au pays? " Celui-ci répondit enfin: " Madame la reine, vous êtes la plus belle au pays ". Et son cœur jaloux trouva le repos, pour autant qu'un cœur jaloux puisse le trouver.

Quand, au soir, les petits nains arrivèrent chez eux, ils trouvèrent Blanche-Neige étendue sur le sol, sans souffle. Ils la soulevèrent, cherchèrent s'il y avait quelque chose d'empoisonné, défirent son corselet, coiffèrent ses cheveux, la lavèrent avec de l'eau et du vin. Mais rien n'y fit: la chère enfant était morte et morte elle restait. Ils la placèrent sur une civière, s'assirent tous les sept autour d'elle et pleurèrent trois jours durant. Puis ils se préparèrent à l'enterrer. Mais elle était restée fraîche comme un être vivant et ses jolies joues étaient roses comme auparavant. Ils dirent:

-Nous ne pouvons la mettre dans la terre noire.

Ils fabriquèrent un cercueil de verre transparent où on pourrait la voir de tous les côtés, l'y installèrent et écrivirent dessus son nom en lettres d'or, en ajoutant qu'elle était fille de roi. Ils portèrent le cercueil en haut de la montagne et l'un d'eux, sans cesse, monta la garde auprès de lui.

Longtemps Blanche-Neige resta ainsi dans son cercueil toujours aussi jolie. Il arriva qu'un jour un prince qui chevauchait par la forêt s'arrêta à la maison des nains pour y passer la nuit. Il vit le cercueil au sommet de la montagne, et la jolie Blanche-Neige. Il dit aux nains:

-Laissez-moi le cercueil; je vous en donnerai ce que vous voudrez. Mais les nains répondirent:

-Nous ne vous le donnerons pas pour tout l'or du monde. Il dit:

-Alors donnez-le-moi pour rien; car je ne pourrai plus vivre sans voir Blanche-Neige; je veux lui rendre honneur et respect comme à ma bien-aimée.

Quand ils entendirent ces mots, les bons petits nains furent saisis de compassion et ils lui donnèrent le cercueil. Le prince le fit emporter sur les épaules de ses serviteurs. Comme ils allaient ainsi, l'un d'eux buta sur une souche. La secousse fit glisser hors de la gorge de Blanche-Neige le morceau de pomme empoisonnée qu'elle avait mangé. Bientôt après, elle ouvrit les yeux, souleva le couvercle du cercueil et se leva. Elle était de nouveau vivante!

-Seigneur, où suis-je? demanda-t-elle.

-Après de moi, répondit le prince, plein d'allégresse. Il lui raconta ce qui s'était passé, ajoutant:

-Je t'aime plus que tout au monde; viens avec moi, tu deviendras ma femme.

Blanche-Neige accepta. Elle l'accompagna et leurs noces furent célébrées avec magnificence et splendeur.

La méchante reine, belle-mère de Blanche-Neige, avait également été invitée au mariage. Après avoir revêtu ses plus beaux atours, elle prit place devant le miroir et demanda: " Miroir, miroir joli. Qui est la plus belle au pays? " Le miroir répondit: " Madame la reine, vous êtes la plus belle ici « mais la jeune souveraine est mille fois plus belle".

La méchante femme proféra un affreux juron et elle eut si peur, si peur qu'elle en perdit la tête.

Contes de Grimm, disponible sur : <http://www.grimmstories.com/language.php?grimm=053&l=fr&r=en>, consulté le 02/01/2017 à 18:11

La tsarevna et les sept frères (version russe)

Il était une fois un tsar très puissant, dont l'épouse était extrêmement belle. Il l'aimait par-dessus tout et ne pouvait imaginer la quitter un seul instant. Un jour, un homme, jaloux de son bonheur, vint dire au seigneur du pays voisin que le tsar préparait une offensive contre lui, qu'il rassemblait sur ses frontières une grande armée et qu'il allait bientôt l'attaquer. Le seigneur décida aussitôt de le devancer. Quand le tsar apprit que son voisin avait levé ses troupes, il fut accablé. Depuis toujours, il n'avait cessé de maintenir la paix. Il partit donc avec sa suite pour régler ce malentendu et conclure une paix durable avec le seigneur voisin.

La tsarine supportait très mal d'être séparée de son mari. Elle restait tout le jour assise à sa fenêtre à regarder le paysage. Ainsi vit-elle successivement fondre la glace sur la rivière, fleurir les arbres au printemps, mûrir le blé sous le chaud soleil de l'été, tomber les feuilles en automne, puis danser les premiers tendres flocons de neige de l'hiver. Neuf mois s'étaient écoulés et le tsar n'était toujours pas revenu.

Le jour de Noël, la tsarine donna naissance à une magnifique petite fille. Les cloches sonnèrent pour fêter l'heureux événement et, comble de bonheur, le tsar rentra enfin de son long voyage. Il avait conclu une paix durable avec son voisin.

Mais le bonheur est fugace. Quand on croit le tenir, il s'enfuit comme un oiseau épeuré. Lorsque la tsarine aperçut le visage de son bien-aimé, son cœur s'arrêta de battre. Elle lui sourit pour la dernière fois et mourut dans ses bras. Le tsar faillit perdre la raison, tant son chagrin était grand.

Le temps guérit, dit-on, toutes les peines. Un an passa, puis deux, puis trois... et un jour, le tsar prit une autre femme pour s'occuper de sa petite fille. Elle était belle comme l'étoile du Berger et ses yeux brillaient de mille feux comme des émeraudes. Mais elle était aussi orgueilleuse et cachait son âme noire sous une gentillesse feinte.

La nouvelle tsarine possédait un miroir magique. Elle passait le jour entier à s'y admirer.

- Miroir, précieux miroir, dis-moi qui est la plus belle ? - demandait-elle sans cesse.

- C'est toi, ma maîtresse, la plus belle de toutes, - répétait le miroir.

La tsarine n'avait pas même un regard pour la fille du tsar qui grandissait de l'autre côté du palais. C'était maintenant une jeune fille aux yeux limpides, aux sourcils noirs et bien dessinés, à la peau blanche comme les perles. De plus, elle était modeste et agréable.

Quand elle promit son cœur au jeune prince Yélisseï, son père en fut heureux. Il lui offrit pour dot une douzaine de châteaux forts et sept villes, puis il prépara la noce. La deuxième tsarine se prépara elle aussi. C'était comme si elle allait elle-même se marier. Elle mit sa plus somptueuse robe, brodée de perles, et se regarda, satisfaite, dans son miroir.

- Miroir, précieux miroir, dis-moi qui est la plus belle ? - demanda-t-elle.

- La plus belle de toutes les femmes, - répondit-il, - c'est la jeune tsarevna. À son éclat rien n'est pareil.

Une immense colère envahit la tsarine.

- Arrête de mentir, stupide miroir ! - hurla-t-elle. - Comment oses-tu me comparer à cette jeune personne ? Elle, la plus belle ? Regarde donc mes yeux ! Ils brillent comme des émeraudes. Et mon visage ? On dirait une rose épanouie. Avoue ! Je n'ai pas d'égale au monde.

- Tu ne pourras pas faire d'un mensonge une vérité, ni d'une vérité un mensonge. La plus belle de toutes les femmes est la jeune tsarevna.

La tsarine, furieuse, jeta le miroir sous son lit et appela Tchernavka, sa femme de chambre.

- Écoute-moi bien, - lui dit-elle. - Tu vas attirer la tsarevna au plus profond de la forêt, l'attacher à un arbre et la laisser à la merci des animaux sauvages. Elle ne mérite pas autre chose !

Tchernavka fut saisie d'effroi, mais n'osa protester. Elle craignait cette maîtresse cruelle qui n'hésitait pas à la fouetter.

Quelques instants plus tard, elle s'approchait de la tsarevna, lui chuchotait à l'oreille qu'elle avait quelque chose de mystérieux à lui montrer et lui donnait rendez-vous dans la forêt. Comme les plumes sont liées aux oiseaux, la curiosité est liée aux femmes. La jeune fille se rendit donc à travers les marécages dans la forêt profonde.

La domestique se saisit d'elle et l'attacha à un arbre avec une corde.

- Tchernavka, pourquoi es-tu si fâchée ? - demanda la jeune fille, la voix tremblante. - Si je t'ai fait du mal, dis-le-moi, je te demanderai pardon à genoux.

- Tu ne pourras pas faire d'un mensonge une vérité, ni d'une vérité un mensonge. La plus belle de toutes les femmes est la jeune tsarevna.

- Va où tes yeux te guident, - la supplia-t-elle. - Ne reviens pas au palais, ta belle-mère te tuerait !

Bientôt, on commença à chercher la tsarevna. Les gardes fouillèrent le palais de fond en comble, mais en vain : la tsarevna était introuvable.

Pendant ce temps, la pauvre jeune fille errait dans la forêt à travers les buissons épineux. À l'aube, épuisée, elle aperçut une cabane. Elle allait s'approcher quand un chien aboya et s'élança vers elle. La tsarevna prit peur, mais le chien lui fit fête comme s'il la connaissait depuis toujours. Il l'entraîna vers une courrette bien tenue, juste à côté d'un petit jardin plein de fleurs. La maison était silencieuse, comme si tout le monde dormait.

- Il y a quelqu'un ? - demanda la tsarevna.

Mais personne ne lui répondit. La jeune fille poussa la porte qui émit un léger grincement et jeta un coup d'oeil à l'intérieur : de jolis tapis brodés ornaient les murs, une grande table de chêne trônait au centre et le feu crépitait dans un vieux poêle.

- Il y a quelqu'un ? - répéta la tsarevna.

Mais personne ne lui répondit. La jeune fille pensa que les habitants de cette maison avaient dû sortir un moment et décida de les attendre. Pour passer le temps, elle donna un coup de balai sur le sol, nettoya la mèche de la lampe à huile, coupa du bois et raviva le feu dans le poêle. Elle n'avait pas dormi de la nuit et, comme elle était très fatiguée, elle s'allongea sur un banc pour se reposer. Elle s'endormit aussitôt.

Le temps passa comme l'eau de la source. Au loin, les cloches sonnèrent les douze coups de midi. Le portail du jardin grinça et, sur le seuil de la maison, apparurent sept frères vigoureux.

- Comme c'est propre ! - s'exclama le plus âgé d'entre eux en secouant la tête. - On dirait que quelqu'un est passé par ici. Qui es-tu, cher hôte ? N'aie pas peur, montre-toi. Si tu es un vieillard, nous serons volontiers tes petits-enfants. Si tu es un jeune homme, tu seras notre frère. Si tu es une femme âgée, nous te serrons dans nos bras comme notre mère et si tu es une jeune fille, tu seras notre sœur.

La jeune tsarevna se réveilla, se leva de son banc, sourit à ses hôtes en leur souhaitant le bonjour et les pria de l'excuser d'avoir franchi leur porte en leur absence. Les sept frères en restèrent médusés. Ils n'avaient jamais vu une telle beauté.

- Que les bras m'en tombent, - chuchota le cadet, - si ce n'est pas la jeune tsarevna, la fille de notre tsar que l'on cherche partout.

Les sept frères prirent soin de la tsarevna. Ils lui donnèrent la place d'honneur à leur table, lui offrirent des gâteaux et coururent chercher du cidre. La tsarevna mangea peu, mais de bonne grâce. Puis ils l'installèrent dans une charmante chambre sous les combles et lui offrirent un lit confortable, pour qu'elle s'y repose.

Un jour suivait l'autre... La jeune fille ne s'ennuyait jamais : elle faisait de la couture, lavait le linge, nettoyait la maison et cuisinait ce que les sept frères ramenaient de la chasse.

Ces derniers étaient pleins d'énergie. Ils ne restaient jamais longtemps à la maison. Ils chassaient, parcourant la forêt profonde en tous sens, se battaient contre les Tatars et les Turcs, mais rentraient toujours avec plaisir à leur logis.

Pendant tout ce temps, au palais, la tsarine était toujours fâchée avec son miroir. Mais ses flatteries lui manquaient. Aussi le sortit-elle de dessous son lit.

- Miroir, précieux miroir, dis-moi qui est la plus belle ? - demanda-t-elle.

- La plus belle, - répondit le miroir, - c'est la jeune tsarevna qui vit chez les sept frères dans une maison de l'autre côté de la forêt.

La tsarine enragea, ses cris retentirent dans tout le palais.

- Infâme traîtresse ! - hurla-t-elle à l'adresse de Tchernavka qu'elle avait fait appeler. - Comment as-tu pu me mentir avec tant d'effronterie ? Pars sur-le-champ dans la maison des sept frères ! Et fais disparaître la tsarevna ou je te mets dans les mains du bourreau !

Tchernavka, affolée, n'avait plus qu'à obéir. Elle se déguisa en vieille religieuse et partit pour la forêt.

La tsarevna était assise près de la fenêtre et regardait dehors en rêvant, quand le chien se mit à aboyer. Lui, d'habitude si calme, hurlait comme un loup en voyant venir une vieille religieuse.

Elle se leva pour calmer l'animal, mais rien n'y fit. Il grogna même quand elle voulut s'approcher de la religieuse pour lui donner un morceau de pain.

- Qu'as-tu aujourd'hui, mon chien ? - s'étonna la tsarevna. - Laisse-moi passer, tu ne me reconnais plus?

Mais le chien grognait toujours, tous crocs dehors. La tsarevna n'eut pas d'autre solution que de lancer le morceau de pain à la vieille femme par-dessus la tête du chien enragé.

- Dieu te protège, - murmura la religieuse. - J'ai quelque chose à te donner en échange de ton morceau de pain.

Elle sortit de dessous son habit une belle pomme rouge et la lança à la jeune fille.

- Bon appétit ! - dit-elle. - Tu verras, cette pomme est douce et juteuse.

Puis, elle fit demi-tour et repartit vers la forêt.

La tsarevna rentra dans la maison, suivie par le chien qui grognait toujours.

- Tais-toi, mon chien ! Calme-toi, - dit-elle distraitemment en s'asseyant à son rouet.

Elle regarda la pomme brillante qui sentait si bon. Elle la coupa en deux. À l'intérieur se cachait une belle étoile de graines brun foncé.

« Cette étoile va sûrement m'apporter du bonheur », - se dit la jeune fille. Et elle croqua dedans. Dans l'instant même, elle poussa un petit cri et tomba par terre.

Les sept frères revinrent bientôt de la chasse. Ils appelèrent leur soeur chérie, mais, à leur grande surprise, elle ne répondit pas. Le chien se mit à hurler à la mort sur le seuil de la porte.

- Vite, mes frères ! - s'écria le plus âgé. - Il est arrivé quelque chose !

Ils se précipitèrent à l'intérieur de la maison et découvrirent la jeune fille couchée à terre. Elle ne bougeait plus, ne respirait plus.

- Réveille-toi, petite soeur ! - dirent-ils tous ensemble en lui caressant les joues et en arrosant son front de larmes.

Le chien grogna de nouveau. Il attrapa la pomme qui avait roulé sous le banc et y planta ses crocs avec rage. Il hurla de douleur et s'effondra. Les frères comprirent alors que la pomme était empoisonnée.

Ils s'agenouillèrent à côté de la tsarevna et se mirent à prier. Puis, ils l'enveloppèrent dans un suaire, posèrent son corps sans vie sur un lit et l'ornèrent des plus belles fleurs de la prairie. Ils veillèrent pendant trois jours et trois nuits. Tout au long de ces heures, ils espéraient que leur soeur allait se réveiller et que tout cela n'était qu'un affreux cauchemar.

Le quatrième jour, ils couchèrent le corps de la tsarevna dans un cercueil en pur cristal et le portèrent dans la forêt. Ils ne voyaient plus rien à travers leurs larmes et trébuchaient sans cesse, mais ils parvinrent néanmoins dans un labyrinthe de rochers où ils plantèrent six colonnes, sur lesquelles ils suspendirent le cercueil avec des chaînes d'or.

- Dors, chère soeur, belle tsarevna. Ton prince Yélisseï ne te prendra plus jamais dans ses bras, ton aimable sourire ne nous enchantera plus. Dors, soeur, tu appartiens à Dieu désormais.

Au palais, la tsarine se regardait dans son miroir.

- Miroir, précieux miroir, dis-moi qui est la plus belle ? - demanda-t-elle.

- C'est toi, ma maîtresse, - répondit celui-ci.

La méchante femme se mit alors à danser et à tourbillonner comme un vol de papillons multicolores.

Le prince Yélisseï était accablé par le chagrin. Il errait de par le monde. Certains le prenaient pour un fou, d'autres riaient de lui, mais rien n'altérait son désir de retrouver sa bien-aimée.

Un jour, épuisé par une longue marche, il s'allongea dans l'herbe, les yeux levés vers le ciel.

- Cher soleil, - murmura-t-il, - tu voyages du matin au soir, tu regardes la fourmière humaine, tu peux voir chaque coin perdu de la terre, aie pitié de moi. N'as-tu pas vu quelque part la jeune tsarevna, ma belle fiancée ?

Le soleil secoua sa tête dorée.

- Je suis vraiment désolé, - répondit-il, - mais je n'ai vu ta belle fiancée nulle part. Qui sait si elle est encore en vie... Peut-être qu'elle se cache pour je ne sais quelle raison, peut-être veut-elle tout simplement te faire souffrir un peu. Ou peut-être encore ne sort-elle que de nuit... Demande à la lune, elle voit tout ce qui se passe la nuit.

Le jeune prince remercia le soleil et attendit patiemment la venue de la nuit.

- Lune, - appela-t-il dès qu'elle se montra au-dessus des montagnes, - voyageuse nocturne, tu marches dans la foule des étoiles, tu chasses les ombres noirs de la nuit, tu vois tous les coins sombres. N'as-tu pas aperçu ma belle fiancée ?

Mais la lune secoua sa chevelure argentée.

- Je suis désolée, - dit-elle tristement, - mais je ne l'ai pas vue. Peut-être est-elle passée au moment où le vent m'a soufflé de la poussière dans les yeux. Lui qui est partout te sera sûrement de bon conseil.

Yélisseï partit aussitôt à la rencontre du vent :

- Vent, cher vent ! - lui dit-il. - Tu chasses les nuages dans le ciel et les vagues à la surface de la mer, tu passes à travers chaque fente, tu sais tout, tu as été partout.

N'as-tu pas vu ma chère et belle fiancée ?

- Je suis navré de t'apprendre une si mauvaise nouvelle, - dit le vent en soupirant. - J'ai vu ta fiancée. Elle repose dans un cercueil de cristal au cœur d'un labyrinthe de rochers. Elle est pâle et inanimée.

Et le vent s'envola au loin, laissant le prince à son chagrin. Celui-ci resta longtemps immobile, foudroyé par la douleur, puis il réunit ses dernières forces pour monter sur son cheval et partit chercher la tombe de sa fiancée. Il voulait voir encore une fois son beau visage et lui faire un dernier adieu.

Son voyage fut long et difficile, mais il finit, un jour, par arriver en vue du labyrinthe de rochers. Dans le cercueil de cristal, suspendu par des chaînes d'or, reposait la belle tsarevna. Elle avait l'air de dormir.

Le prince ne put retenir son chagrin. Il se jeta sur le cercueil et frappa de ses poings avec une telle violence que le cristal se brisa. La belle tsarevna soupira et ouvrit les yeux !

- J'ai dormi si longtemps ! - s'étonna-t-elle.

Elle trembla et tendit les bras vers Yélisseï qui la serra contre son cœur, la couvrit de baisers, puis la souleva et l'emmena très loin du labyrinthe de rochers, dans une prairie inondée de soleil.

Quelques instants plus tard, ils galopèrent ensemble vers la cour du tsar.

La tsarine, comme chaque matin, contemplait son reflet dans son miroir.

- Miroir, précieux miroir, dis-moi qui est la plus belle ?

- La plus belle est la jeune tsarevna, - répondit le miroir.

La tsarine poussa des cris de démente et jeta au loin son miroir qui alla se briser contre un mur. Puis elle sortit de sa chambre et se trouva face à la jeune tsarevna. Elle était plus belle que jamais, et l'éclat de cette beauté fut si intense que la tsarine ne put le supporter. Son cœur jaloux et méchant s'arrêta de battre. Elle tomba par terre comme une herbe coupée.

Que vous direz de plus ? La noce fut magnifique, on dansa, on se régala de plats exquis, on but de délicieuses boissons rafraîchissantes. Le soleil en personne souhaita bonheur et amour au prince Yélisseï et à sa belle et tendre femme.

J'y étais, mais le lendemain à l'aube, je suis reparti de par le monde.

La tsarine et les sept frères, disponible sur : <http://www.russievirtuelle.com/contes/septfreres.htm> , consulté le 01/01/2017 à 20 :46

La cinq fois belle (version grecque)

Il était une fois, dans un village de montagne, trois sœurs qui n'avaient plus de parents et qui vivaient ensemble. La première était belle, la deuxième était belle mais la troisième, la plus petite était encore la plus belle. C'est pourquoi, dans le pays, on l'appelait la Cinq fois belle.

Or, un jour qu'elle faisait la cuisine pour ses deux aînées, la Cinq fois belle les entendit se disputer :

- C'est moi la plus belle ! disait l'une.
- Non ! C'est moi ! disait l'autre.
- Ne vous disputez pas, leur dit la petite sœur, et demandons au soleil ce qu'il en pense, lui...
- Excellente idée !

Les trois filles sortent de la maison, vont se planter au milieu de la place du village, dans un endroit sans ombre, et se mettent à chanter ensemble :

Soleil, soleil, toi qui vois tout, qu'elle est la plus belle d'entre nous ?

Le soleil, de là-haut, les voit, les entend, et il répond immédiatement :

- La première est belle, la deuxième est belle, mais la troisième, la plus petite, est encore la plus belle !
- Qu'est-ce qu'il dit ? demande la sœur aînée.
- Des bêtises ! répond la deuxième. D'ailleurs, il ne peut pas bien voir. Il y a de la brume, ce matin... Nous reviendrons demain !

Et toutes les trois rentrent chez elles.

Le lendemain, quand elles sortent, il n'y a pas de brume. Vite, elles retournent sur la place :

Soleil, soleil, toi qui vois tout, qu'elle est la plus belle d'entre nous ?

- La première est belle, la deuxième est belle, mais la troisième, la plus petite, est encore la plus belle !
- Il est complètement fou, ce soleil ! dit la grande sœur.
- Il n'a pas bien regardé, dit la deuxième. Tu n'as pas vu le petit nuage qu'il a sur l'œil ?

Et, elles s'en retournent.

Le troisième jour enfin, quand elles reviennent sur la place, le temps est magnifique et il n'y a pas un nuage :

Soleil, soleil, toi qui vois tout, qu'elle est la plus belle d'entre nous ?

Mais, le soleil répond toujours :

- La première est belle, la deuxième est belle, mais la troisième, la plus petite, est encore la plus belle !

Cette fois, il n'y a plus de doute ! Les deux grandes sœurs sont furieuses. Elles disent à la petite :

- Va-t'en où tu voudras. Tu es moche, tu es laide, tu es méchante et vilaine, nous ne voulons plus de toi ici !

La pauvre Cinq fois belle s'en va. Elle quitte le village, elle gagne la Montagne, elle marche tout le jour...

Elle a soif, elle a faim, elle est bien fatiguée ! Plus tard, la nuit tombe, elle a froid, elle est seule, elle a peur... A force de marcher, enfin, elle trouve une petite maison. Elle frappe, ça ne répond pas. Elle ouvre la porte, personne. Elle entre, toujours personne. Elle appelle :

- Ho là ! Il y a quelqu'un ?

Pas de réponse. Elle passe une seconde porte et se trouve dans une salle à manger, avec une grande table servie, et douze chaises. Mais l'une de ces chaises est plus petite que les autres. Devant chacune, il y a un couvert mis, une assiette garnie et un verre d'eau fraîche. Mais, devant la petite chaise, il y a une petite assiette, et le verre est plus petit lui aussi.

La Cinq fois belle n'a rien bu ni rien mangé de la journée... Mais, comme elle est bien élevée, elle voudrait bien ne pas se servir sans y être invitée... Elle appelle encore une fois, deux fois... A la fin, elle s'assied sur la petite chaise, mange tout ce qu'il y a dans la petite assiette et boit tout l'eau du petit verre. Après cela, elle se lève et elle monte l'escalier.

A l'étage, elle trouve une grande, grande chambre avec douze lits tous pareils, à l'exception de l'avant dernier, qui est nettement plus petit que les autres. Comme elle n'est pas bien grande, elle non plus, elle s'y couche et s'endort.

A peine s'est-elle endormie que douze personnes entrent dans la maison. Ce sont les douze Mois de l'année. Trois d'entre eux sont très gais, tous habillés de vert et couronnés de fleurs. Trois autres sont légèrement vêtus, avec des vêtements flottants. Les trois suivants sont plus mélancoliques, ils sont habillés de jaune, d'ocre et de marrons, et portent des manteaux de pluie. Les trois derniers enfin sont chaudement couverts, silencieux et tristes. L'un d'eux, qui est plus petit que les autres, se déplace en traînant une jambe. C'est le mois de Février, que l'on appelle en Grèce *Koutsoflévaros*, c'est-à-dire Février-le-boiteux. Il n'a que vingt-huit jours, vingt-neuf une fois tous les quatre ans, et il est constamment de mauvaise humeur.

Tout de suite, en entrant, il s'écrie :

- Qui a dérangé ma chaise ?

Puis, tout de suite après :

- Qui a mangé ma part ?

Et ensuite :

- Qui a bu dans mon verre ?

Ses grands frères, cependant, se mettent à table, mangent à leur faim, vident leur verre et se moquent de lui.

Le repas finit, les douze Mois vont se coucher. Mais, à peine montés dans leur chambre, on entend de nouveau Février-le-boiteux :

- Qui s'est couché dans mon lit ?

Alors, la Cinq fois belle se réveille. En voyant les douze Mois qui l'entourent, elle est très effrayée... Pourtant, comme elle n'est pas timide, elle les salue bien poliment, s'excuse, s'explique et leur raconte son histoire.

Les douze Mois l'écoutent, puis ils parlent entre eux, à l'écart, et les onze plus grands disent ensemble :

- Nous n'avons pas besoin d'une fille ! Nous avons toujours vécu seuls, entre frères... Qu'on la chasse d'ici !

Mais Février, qui n'a rien dit, demande la parole :

- Mes chers frères, leur dit-il aigrement, je sais bien que je suis le plus petit, que je boite et que j'ai un sale caractère. Mais enfin cette maison est la nôtre, et j'ai peut-être le droit de parler, moi aussi ?
- Certainement ! disent les autres. tu as le droit de parler, tout comme nous ! Parle donc !
- Eh bien, dit Février, j'ai à vous dire tout simplement que cette fille est ma sœur, que ça vous plaise ou non ! Elle s'est assise sur ma chaise, elle a mangé ma part, elle a bu dans mon verre et s'est couchée dans mon lit. Si quelqu'un doit le trouver mauvais, c'est moi d'abord, il me semble ? Or, non seulement je ne le trouve pas mauvais, mais je prétends qu'elle, continue, d'un bout à l'autre de l'année, à faire de même, et elle continuera de le faire ! Et le premier qui lui dira un mot désagréable, il aura affaire à moi !

En entendant ces mots, les onze Mois éclatent de rire :

- Eh bien, c'est entendu, Février-le-boiteux ! Vis avec elle comme frère et sœur ! Elle fera le ménage, la cuisine, elle boira quand elle aura soif, mangera à notre table et couchera sous, notre toit !

Ainsi est fait. Les douze Mois fabriquent un petit lit, une petite chaise, ils achètent à la ville un nouveau petit verre et une petite assiette, la Cinq fois belle vit avec eux, fait le ménage, la cuisine, les accueille chaque soir quand ils rentrent, devient leur petite sœur à tous... Mais celui qu'elle préfère, c'est Février-le-boiteux, malgré son air chagrin et sa mauvaise humeur.

Cependant, au village, les deux sœurs sont heureuses : la petite n'étant plus avec elles, elles se croient les plus belles du pays !

- Au fait, s'écrie l'aînée, nous ne savons toujours pas qui est la plus belle de nous deux !
- C'est vrai ! dit la cadette
- Eh bien, demain matin, nous irons le demander au soleil !

Le lendemain, une fois de plus, elles se campent sur la place du village et se mettent à chanter :

Soleil, soleil, toi qui vois tout, qu'elle est la plus belle d'entre nous ?

Mais cette fois, le soleil répond :

Plus loin que les prés, que les bois,
Dans la maison de douze Mois,
Vit la plus belle de vous trois !

- Qu'est-ce que ça veut dire ? demande l'aînée
- Cela veut dire, dit la cadette, que notre sœur la Cinq fois belle, ce laideron, ce pruneau, cette petite peste, a été recueillie par les douze Mois de l'année, qu'elle vit avec eux et qu'elle est toujours plus belle que nous, du moins, à ce que prétend cet imbécile de soleil !

- Mais alors, qu'est-ce qu'il faut faire ?
- Il faut la tuer pardi !
- Et comment ça la tuer ?
- Viens avec moi, j'ai une idée !

Elles rentrent toutes les deux dans leur petite maison, s'enferment dans la cuisine, et elles préparent un beau gâteau empoisonné.

- Maintenant, dit la cadette, va le porter de suite à notre petite sœur. Et attention, surtout ! N'en mange pas en route !

L'aînée prend le gâteau, elle part, elle va, elle va et elle arrive enfin devant la maison des douze Mois. Comme elle s'en approche, elle voit apparaître un bonhomme tout gris, en manteau de fourrure, qui boitille en marchant et n'a pas l'air commode. Il lui demande :

- Qu'est-ce que tu veux ?

Elle répond aussitôt :

- Je suis la sœur aînée de la Cinq fois belle, et je viens lui porter ce beau gâteau empoisonné.
- En ce cas, dit Février (car c'est lui), en ce cas, mange le toi-même et qu'il t'étouffe !
- Alors ? demande la seconde sœur quand l'aînée rentre à la maison.
- Ma foi, je n'y comprends rien ! Je n'ai pas pu voir notre petite sœur. Un méchant boiteux m'a chassée.
- Qu'est-ce que tu lui as dit ?
- Je lui ai dit, bien poliment : Je suis la sœur aînée de la Cinq fois belle, et je viens lui porter ce beau gâteau empoisonné !
- gourde ! Imbécile ! Idiote ! Ce n'est pas ça qu'il fallait dire !
- Qu'est-ce qu'il fallait dire ?
- Il fallait dire : Ma sœur et moi, nous regrettons d'avoir chassé la Cinq fois belle et, pour qu'elle nous pardonne, nous lui offrons ce beau gâteau que nous avons fait pour elle de nos propres mains !
- Alors, tout est à refaire ?
- Eh oui ! Tout est à refaire !

Et les deux sœurs retournent à leur cuisine. Cette fois, elles prennent une belle pomme rouge et la trempe dans le poison, longtemps, longtemps...

- Maintenant, dit la plus jeune, tu vas prendre cette pomme et retourner chez les douze Mois de l'année. Surtout, ne t'avisés pas d'y mordre, elle est empoisonnée ! Et tâche de ne plus dire de bêtises !

L'aînée repart, elle marche, elle marche, mais à peine arrivée devant la petite maison, elle se retrouve nez à nez avec Février-le-boiteux :

- Encore toi ? Qu'est-ce que tu veux ?

Et la grande répond :

- Je viens voir la Cinq fois belle. Ma sœur et moi regrettons de l'avoir chassée et, pour nous faire pardonner, nous lui offrons cette belle pomme empoisonnée que nous avons préparée de nos propres mains !
- Mangez-la toutes les deux et crevez ! dit Février avec colère.
- alors ? demande la cadette à l'aînée de retour
- Je comprends de moins en moins ! Le boiteux ma encore chassée !
- Qu'est-ce que tu lui as dit ?
- Je lui ai dit comme tu m'avais dit : que nous regrettons d'avoir chassé la Cinq fois belle et que pour nous faire pardonner, nous lui faisons cadeau de cette belle pomme empoisonnée...

En entendant ces mots, la jeune sœur se prend la tête à deux mains :

- Non, décidément, tu es trop bête ! La prochaine fois, j'irais moi-même.

Mais, comme elle se méfie de Février-le-boiteux, elle prépare soigneusement son coup. Elle se noircit le visage, elle se déguise, elle se vieillit et s'enlaidit. Puis elle emplit une grande boîte de bagues empoisonnées, de colliers empoisonnés, de peignes empoisonnés, de foulards empoisonnés, de mouchoirs empoisonnés, de bracelets empoisonnés, de boucles d'oreilles empoisonnées... Il y a là de quoi tuer toutes les dames du pays ! La boîte une fois pleine, elle la referme soigneusement, l'emporte sous son bras et se rend à son tour chez les douze Mois de l'année.

- Qui es-tu ? Que veux-tu ? demande Février-le-boiteux.

La sœur cadette répond hypocritement :

- Je suis une pauvre colporteuse. J'ai dans ma boîte des mouchoirs, des foulards de tête, des bracelets, des bijoux... Achète-moi quelque chose, mon bon monsieur, pour offrir à ta bonne amie !

Cette fois, Février ne se doute de rien. Il se dit :

- Tiens ! C'est une bonne idée ! Si j'achetais un cadeau pour ma petite sœur ?

Et il achète un beau foulard de tête empoisonné, avec des petites pièces d'or cousues tout autour et empoisonnées, elles aussi.

Le lendemain matin, les deux méchantes sœurs reviennent se camper sur la place du village :

Soleil, soleil, toi qui vois tout, qu'elle est la plus belle d'entre nous ?

Le soleil, cette fois, leur répond :

C'est la Cinq fois belle

Qui serait la plus belle

Si elle était encore en vie...

Hélas ! Elle est morte !

Les douze Mois l'emportent

Et vont l'enterrer cette nuit !

- Chic, alors ! s'écrient les deux sœurs.

Et elles vont déjeuner, toutes contentes.

Or le roi du pays avait un jeune fils, un prince beau comme le jour, avec des yeux noirs comme la nuit et des sourcils comme la plume du corbeau.

Et ce prince, un beau soir, fit un rêve. Une vieille fée lui apparut dans son sommeil et lui dit :

- N'épouse aucune femme, si fort qu'elle te plaise, avant d'avoir vu le tombeau de la Cinq fois belle. Si tu te mariais avant de l'avoir vu, tu le regretteras amèrement !

Le lendemain matin, le jeune homme va voir le roi, son père :

- Dis-moi, père : où est le tombeau de la Cinq fois belle ?
- Jamais entendu parler de ça ! répond le roi.

Il va trouver sa mère :

- Dis-moi, mère : où est le tombeau de la Cinq fois belle ?
- Je ne sais même pas de quoi tu veux parler, mon fils, répond la reine.

Alors, le jeune prince interroge tout à tour l'aumônier de la Cour, le médecin de la Cour, le Premier ministre, et puis le grand Chambellan, le grand veneur, le somelier, es domestiques ; et puis les garçons décurie, les fileuses, les laveuses, les laitières... Enfin, une gardeuse d'oies lui donne un bon conseil :

- Et si tu demandais au soleil qui voit tout ?
- C'est une idée ! dit le prince.

Il part tout seul dans la forêt, trouve une clairière ensoleillée, se plante au beau milieu et se met à crier aussi fort qu'il peut :

- Soleil, soleil, toi qui vois tout, peux-tu me dire où est le tombeau de la Cinq fois belle ?
- Hélas non ! répond le soleil. Je e vois que ce qui se passe le jour, et les douze Mois l'ont enterrée pendant la nuit... Mais si tu demandais à ma petite sœur la Lune ?

- Merci, soleil, pour ton bon conseil !

La nuit suivante, le jeune prince retourne à la clairière et il appelle :

- Lune, toi qui vois la nuit, peux-tu me dire où est le tombeau de la Cinq fois belle ?

Et la lune répond :

- Hélas non ! J'ai vu seulement les douze Mois qui l'emportaient dans un cercueil de verre. Ils sont allés loin, loin dans la montagne et se sont enfoncés dans une sombre forêt.... Où ils l'ont enterrée, je ne saurais te le dire, car je ne vois sous les arbres. Mais si tu demandais à mon frère le Vent ?

- Lune qui voit la nuit, merci pour ton avis ! dit le prince.

Et il attend maintenant que le vent se lève.

Les jours passent, les semaines, puis les mois...pas un souffle ! Pendant ce temps on lui propose d'épouser quantité de princesses, toutes jeunes, toutes jolies, pour la plupart très riches et bien apparentées... Mais il tient bon, il les refuse les unes après les autres. Il ne veut pas se fiancer avant d'avoir vu le tombeau de la Cinq fois belle.

Un beau matin, enfin, quand il se lève, le vent souffle ! Vite, le jeune prince s'habille, vite il court dans le parc, jusqu'à l'endroit le plus turbulent.

Tout en retenant à deux mains son manteau qui veut s'envoler, il s'écrie :

- Vent ! Toi qui vois partout, peux-tu me dire où est le tombeau de la Cinq fois belle ?
- Je peux ! répond le Vent.

- Alors, dis-le-moi vite ! J'y vais !

- Monte à cheval, et je t'y pousserai !

Le prince va chercher son cheval, il le selle, il le sort dans la cour. A peine l'a-t-il enfourché que, poussé par le vent, le cheval court, galope pendant des heures. Il traverse la ville, puis les champs, puis la plaine, la montagne, pour s'enfoncer enfin dans une sombre forêt. Une fois-là, il court encore, longtemps, longtemps, jusqu'à l'entrée d'une grotte... Alors seulement le vent tombe, le cheval s'arrête, à bout de souffle, et il se fait un grand silence.

Le prince met pied à terre, pénètre dans la grotte. Il y fait noir, très noir. Au bout de quelques secondes, pourtant, il aperçoit une lueur, et un petit courant d'air le pousse de ce côté... Il marche, il obéit, et il arrive enfin dans une grande salle. Au milieu de cette salle, faiblement éclairé par quatre torches, est exposé un cercueil de verre sans couvercle. Dans ce cercueil est étendue une jeune fille d'une merveilleuse beauté. Le jeune homme n'en a jamais vu de pareille... Assis près du cercueil, enfoui dans un manteau de fourrure, un petit bonhomme pleure, un petit bonhomme tout gris, à l'air boudeur et triste. Quand il entend le prince, il relève la tête :

- Qui es-tu toi ? Qu'est-ce que tu veux ?
- Excusez-moi, dit le prince. Je cherche le tombeau de la Cinq fois belle. Est-ce que c'est bien ici ?

- Qu'est-ce que ça peut te faire ? répond le petit bonhomme hargneux.

Puis, après une seconde de silence, il se remet à pleurer :

- Oui, c'est ici. C'est elle que tu vois là, ma petite sœur bien-aimée. Même morte, elle est restée si belle que, mes frères et moi, nous n'avons pas eu le cœur de l'enterrer pour de bon, ni même de fermer le cercueil. Chaque jour, je viens ici pour pleurer auprès d'elle.

Le prince, à pas de loup, s'approche de la morte. Elle est encore plus belle et fraîche, on dirait qu'elle n'est qu'endormie. Ses cheveux sont cachés par un beau voile brodé, cousu de pièces d'or. Pour mieux les voir, le jeune garçon soulève l'étoffe...

- Hé là ! Qu'est-ce que tu fais ? Crie Février, furieux.

Mais à peine a-t-il dit que le vent se relève et qu'un fort courant d'air fait envoler le voile et l'emporte loin, loin... Alors, la Cinq fois belle, délivrée du poison, s'éveille. Ses yeux s'ouvrent d'abord, elle sourit au prince. Soulève la tête, lui tend la main.

Quelques semaines plus tard, le roi et la reine célébraient dans la joie le mariage de leur fils avec la Cinq fois belle. Les douze Mois étaient invités à la noce et, pour la première fois, on put voir Février sourire. Depuis ce temps-là, tout le royaume demeure sous sa haute protection, de sorte que personne, même au cœur de l'hiver, ne s'y enrhumait jamais.

Quant aux deux grandes sœurs, si la jeune mariée n'a pas voulu se venger d'elles, elle n'a tout simplement pas poussé la bêtise de les inviter... Elle s'est contentée de les oublier, tout simplement, et de les laisser vieillir dans leur village. D'après certains conteurs (mais je n'ai pas vérifié), elles se seraient empoisonnées l'une l'autre, par jalousie pure, au moyen des bijoux contenus dans la boîte. Et, comme elles n'étaient que modérément belles, on les a toutes deux mises en terre, comme tout le monde. »

Pierre Gipari, Les conte de la folie Méricourt, Grasset, Paris, 1983

Annexe 3 : analyse des étudiants

	Le Petit Poucet (version française)	Takinga (version malgache)	Abengebiel, le bon garçon (version gabonaise)	Les sept filles et l'ogresse (version algérienne)
situation initiale	Resumé de la vie du bucheron pauvre avec sa femme et ses sept enfants	Une famille avec sept enfants qui vivaient les bœufs aux champs Takinga, l'aîné, avait un caractère difficile	- La naissance d'Abengebiel, le garçon que son père n'aimait pas	- L'histoire de six filles qui vivent avec leurs père et Belle mère qui était méchante
Elément déclencheur	le complot du bucheron avec sa femme, d'abandonner leurs enfants dans la forêt	- Les parents mécontents décident de le vendre à un étranger.	- La famine	La Belle mère s'est ordonnée au père de abandonner ses filles.
Événements	l'exécution du plan la première fois des parents mais avec échec puis la seconde fois qui réussit la perte des enfants dans la forêt pour arriver à la maison de l'ogresse qui veut les manger est finissent par échapper grâce à l'intelligence du petit poucet	Les tentatives des parents pour vendre Takinga Takinga et les sangs dans la maison de l'ogresse - Les ruses de Takinga.	- Le père essaya et refit l'essai de tuer son fils jusqu'à la réussite - Le petit garçon fut sauvé par le veillard de la forêt qui l'adopta	- Le père laisse ses filles dans la forêt qui finissent par revenir - le père abandonne une 2 ^{ème} fois ses filles dans un puis - la petite fille devient serviteur de l'ogresse.
Elément de résolution	le retour des six enfants à leurs parents et la vole de la petite poucet dans la botte de l'ogresse pour aller au roi et être son serviteur (messager)	La mort de l'ogresse et ses deux enfants.	Abengebiel retourna en village et sauva sa mère	- La mort des ogres grâce au plan de la petite fille.
situation finale	le retour du petit poucet à sa famille riche et heureux.	Takinga devient très riche et il hérita de tous les biens de l'ogresse.	Abengebiel vécut longtemps et eut beaucoup de femmes et d'enfants	- Les six filles Retournèrent dans le village et se marièrent et devinrent riches.

	Le Petit Poucet (version française)	Takinga (version malgache)	Abengebiel, le bon garçon (version gabonaise)	Les sept filles et l'ogresse (version algérienne)
Sujet (héro /héroïne)	Le petit poucet	Takinga	Abengelhal	La jeune fille
Objet	La survie	Retourner chez lui - se sauver -	- Retourner chez lui	La survie
Destinateur	Les parents	Les parents	- Le père	La belle Mère Le père
Destinataire	Le petit poucet	Takinga	- Abengelhal - La mère - Le veillard	Les sept filles
Adjuvants	- La femme de l'ogre et ses filles - Les bottes de sept lieues	La pierre glissante son intelligence des ruses	- Les branches cassées - La cendre blanche - Le veillard - son intelligence - Les conseils de la mère	l'intelligence
Opposants	- l'ogre - La forêt	L'acabeur L'ogre Les parents	- Le père - La profondeur de la fosse.	- L'ogre - l'ogresse

	Le Petit Poucet (version française)	Takinga (version malgache)	Abengebial, le bon garçon (version gabonaise)	Les sept filles et l'ogresse (version algérienne)
Personnages	- Le bûcheron et sa femme - le petit poucet - les six frères - l'ogresse et sa femme et ses filles	- Takinga - Trimob. - Les parents - étrangers - Les enfants - L'acheteur	- Abengebial - Sa maman - Le père - Le neveu de la forêt - La vieille femme	- Les sept filles - Leur père et leur belle mère - L'ogresse et l'ogre
Paysages et lieux	- Les fleurs - le village - Les ruisseaux - les montagnes.	- Le champs - Le jardin des bananes - Le jardin des ananas - un étang	- Le village - La forêt - La brousse - Les plantations	- La forêt - le puits - village de qui s'hi
Plats, aliments et boissons	- Du pain - La viande.	- Le riz - La viande - Les bananes - Les ananas	- Le poisson - Le manioc - La soupe - Les bananes - Les racines	- Dattes - Soupe - farine
Habitats	la maison	- La case	- La case - L'abeyne - Le foyer	- les puits
Végétation			- Le maïs - Le manioc	- un palmier
Animaux	Les oiseaux	Les boeufs.	- Les éléphants - Les singes - L'antilope - Le coq	- Poy
Vêtements et accessoires	- Bonnets - couronne - Bottes			- Le fez
Objets, ustensiles et outils	- Couteau	- tapis - la marmite - les pierres - une corbeille - un panier - une natte	- Le fusil - Le sac - Les fétiches - Un corde	/
Métiers et tâches domestiques	- couper du bois	- garder les boeufs aux champs - faire rôtir la viande - la chasse	- Préparer à manger - La chasse - L'agriculture	- Faire la soupe - Moudre de la farine
Modes de vie et traditions	anthropophage.	Acheter les enfants et les mettre en esclavage.		/
Dieux et religions			- Les fétiches	/

Annexe 4 : exemple de production d'étudiants

Zahra et ses trois frères

Il était une fois, une famille assez pauvre qui vivait dans un village de la forêt. Cette famille était composée d'un homme, sa femme et quatre enfants adoptés : Takinga le malgache, Abengebiel le gabonais, Mack le français et Zahra l'algérienne. Ils étaient tous gentils mais aussi très intelligents.

L'homme et sa femme étaient fort affectueux et tendres, mais un jour, la pauvreté fut plus forte que jamais... Une fois les enfants couchés, les parents commencèrent à se demander comment tout cela allait finir... Avec un grand chagrin, ils ne virent qu'une solution = perdre les enfants dans la forêt. Takinga couché dans un grand panier, avait tout entendu. Il attendit qu'ils aillent se coucher pour sortir. Il chercha son collier et enleva une à une les cauris qu'il contenait.

Le lendemain comme prévu, les parents emmenèrent les enfants dans un endroit le plus obscur de la forêt. Et aussi comme prévu, Takinga mit son plan à exécution qui était de jeter les cauris tout au long de leur chemin. Dès que les enfants eurent le dos tourné, les parents en profitèrent. S'apercevant de leur disparition Takinga prévint sa sœur et ses frères et ils suivirent les cauris. Les retrouvailles furent de courte durée.

Les parents remirent leur sortie mais beaucoup plus loin cette fois pour qu'ils ne puissent jamais revenir. Et cette fois-là, Abengebiel était celui qui entendit la conversation, il était sous le tabouret. Il chercha son chekera et enleva tous les noix de kola qu'il contenait.

Le lendemain matin, les parents emmenèrent les enfants en

plein milieu de la forêt et puis disparurent. Les petits commencent à pleurer mais Abengbiol les rassure en les expliquant qu'il avait semé les noix de kola sur le chemin et il les ramena chez eux.

Le lendemain, puis que les parents avaient échoué dans leur plan, ils décidèrent de recommencer. Heureusement, Zahra cachée derrière la porte, entendit toute la conversation, elle chercha alors dans le métier à tisser une grande pelote et la cacha entre ses habits.

Enfin, le moment arriva, les parents portèrent les enfants à un lieu de la forêt encore plus loin et plus obscur. Les derniers demandèrent aux petits d'aller chercher des framboises et s'éclipserent en ^{les} laissant seuls. Zahra se rendit compte que les parents avaient disparu et ne paniqua pas au contraire des autres qui étaient craintifs. Elle les rassura en les expliquant son ruse de deviner la pelote de fil pour marquer le chemin de retour. Les petits retrouvèrent alors la maison facilement.

A quelque temps de là, pendant la nuit, Jack se réveille parce qu'il entendit la voix un peu forte de son père, il comprit que les parents voulaient lui lâcher avec ses frères. Il sortit pour ramasser de petites bûches qui étaient dans le jardin.

Le lendemain, les parents emmenèrent les petits dans un endroit très loin et très isolé de la forêt. Pendant qu'ils étaient occupés de chercher ce qu'ils mangeraient, les parents s'éloignèrent. Les pauvres commencent à avoir peur, mais Jack les rassure à moitié en leur disant qu'il avait semé des bûches depuis la maison mais qu'il n'en avait pas pris assez, donc il fallait retrouver l'endroit où il avait laissé sa dernière bûche.

et ensuite ils allaient pouvoir rentrer sans problème. Ils essayèrent donc de retrouver cet endroit, mais se rendirent vite compte qu'ils étaient plutôt perdus. Soudain, il aperçurent de loin un château, ils coururent et toquèrent : une ogresse ouvrit la porte et leur donna à manger mais elle les prévint que son mari était cruel et sans pitié.

Un peu de temps se passa sans problème jusqu'à ce que les enfants entendirent une porte claquer, de peur ils se cachèrent à quatre dans un placard mais l'un d'eux fit tomber malencontreusement un seau, l'ogre se dirigea vers eux et ouvrit le placard puis les fixa d'un regard malveillant. Sa femme le supplia de les laisser vivants cette nuit et il accepta.

Les enfants ne s'endormirent pas, ils passèrent la nuit à la recherche de quelque chose qui pourrait les aider à s'enfuir. Ils trouvèrent enfin une drôle de lanterne poussiéreuse, ils la frottaient et un génie en sortit. Il leur dit de faire quatre vœux qu'il exaucerait : Jack voulait retourner chez lui avec sa sœur et ses frères, Abengobial voulait vivre tous dans la richesse, Tokingol voulait vivre tous heureux avec leurs parents et Gahora voulait vivre tout le monde, toute l'humanité en paix et bien.

Le génie après avoir exaucé ses vœux, s'envola comme un papillon. Les parents pleuraient de joie quand ils virent les petits étaient de retour avec des sous. Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours.

Annexe 5 : questionnaire**Chers étudiants**

Le présent questionnaire vous est proposé dans le cadre de recherche qui s'intitule « *le conte populaire : un patrimoine interculturel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE* ». Nous comptons sur votre sincérité car il y va de la scientificité de ce travail de recherche.

1- Aimez-vous les contes populaires ?

Oui

Non

2- Aimez-vous suivre des cours du FLE par le biais des contes populaires ?

Oui

Non

3- Après avoir participé au projet d'étude de contes, comment pouvez-vous les définir ?

Histoires sans importance

Histoires amusantes et divertissantes

Histoires de faire passer un message

4- Par rapport aux autres genres de textes, le conte populaire est-il pour vous :

Plus accessible

Plus agréable

Moins accessible

Moins agréable

5- En étudiant le conte, choisissez trois réponses qui décrivent le mieux votre réaction en travaillant les activités de classe :

Très intéressé

Intéressé

Moins intéressé

Très motivé

Moyennement motivé

Non motivé

Enthousiaste

Neutre

Ennuyé

6- Avez- vous rencontré des difficultés pendant votre étude des contes ?

Oui

Non

Si oui, de quel ordre ?

Lexical

Syntaxique

Culturel

7- Qu'est-ce qui vous a intéressé dans les contes populaires ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Les thèmes abordés | <input type="checkbox"/> Les actions imaginaires |
| <input type="checkbox"/> Les exploits des personnages héros | <input type="checkbox"/> La langue |
| <input type="checkbox"/> Les modes de vie des peuples | <input type="checkbox"/> Rien de particulier |

8- Selon vous, le conte populaire facilite :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> La compréhension | <input type="checkbox"/> L'acquisition du lexique |
| <input type="checkbox"/> L'acquisition de syntaxe | <input type="checkbox"/> Le développement des savoirs culturels |
| <input type="checkbox"/> La production orale et écrite | |

9- La lecture d'un conte issu d'une culture et d'une tradition méconnues ou mal connues évoque un autre conte faisant référence à votre propre univers culturel ou encore un autre classique très connu. Avez-vous réussi à percevoir ce parallèle et à faire la gymnastique d'un conte à l'autre ?

- Oui Non

10- Pendant votre étude de contes, comment avez-vous réagi, en découvrant des cultures différentes de la vôtre ?

- Vous vous n'êtes pas intéressé car ce n'était pas votre culture.
- Vous vous êtes ennuyé car vous vous êtes senti obligé.
- Vous avez éprouvé du plaisir car vous avez trouvé cela important.

11- Selon vous, la découverte de nouveaux univers culturels contribue-t-elle à votre formation intellectuelle et personnelle ?

- Oui Non

12- Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre en contexte FLE sur la culture et la civilisation de l'Autre ?

- Oui Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....

13- Dans cette question, nous vous demandons uniquement d'exprimer votre accord ou désaccord par rapport aux affirmations données.

Affirmations	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je ne sais pas
Je suis plus conscient de ma propre culture depuis cette expérience.			
L'expérience m'a donné envie d'en savoir plus sur l'Autre et sa culture.			
L'expérience m'a donné une image positive des différences culturelles.			
J'ai déjà changé mes attitudes/ mes façons de voir pour mieux communiquer avec des personnes d'origine étrangère.			
L'expérience a contribué à éveiller ma curiosité et à me tourner vers l'Autre avec respect et intérêt.			

14- L'interculturel est devenu une exigence dans le monde d'aujourd'hui. Pensez-vous que le conte est un moyen qui facilite l'acquisition d'une compétence culturelle voire interculturelle, nécessaire dans la communication avec l'Autre ?

Oui Non

15- Est-ce que vous souhaitez en apprendre plus sur l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Oui Non

Si oui Pourquoi ?

.....

.....

16- Selon vous, le conte populaire dans une classe de FLE, est plutôt :

Un outil pédagogique Un outil plaisir
 Un outil éducatif Un outil de création
 Un outil culturel Un outil interculturel

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Chers étudiants

Le présent questionnaire vous est proposé dans le cadre de recherche qui s'intitule « *le conte populaire : un patrimoine interculturel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE* ». Nous comptons sur votre sincérité car il y va de la scientificité de ce travail de recherche.

- 1- Aimez-vous les contes populaires ?
 Oui Non
- 2- Aimez-vous suivre des cours du FLE par le biais des contes populaires ?
 Oui Non
- 3- Après avoir participé au projet d'étude de contes, comment pouvez-vous les définir ?
 Histoires sans importance Histoires amusantes et divertissantes
 Histoires de faire passer un message
- 4- Par rapport aux autres genres de textes, le conte populaire est-il pour vous :
 Plus accessible Plus agréable
 Moins accessible Moins agréable
- 5- En étudiant le conte, choisissez trois réponses qui décrivent le mieux votre réaction en travaillant les activités de classe:
 Très intéressé Intéressé Moins intéressé
 Très motivé Moyennement motivé Non motivé
 Enthousiaste Neutre Ennuyé
- 6- Avez-vous rencontré des difficultés pendant votre étude des contes ?
 Oui Non
 Si oui, de quel ordre ?
 Lexical Syntaxique Culturel
- 7- Qu'est-ce qui vous a intéressé dans les contes populaires ?
 Les thèmes abordés Les actions imaginaires
 Les exploits des personnages héros La langue
 Les modes de vie des peuples Rien de particulier
- 8- Selon vous, le conte populaire facilite :
 La compréhension L'acquisition du lexique L'acquisition de syntaxe
 La production orale et écrite Le développement des savoirs culturels
- 9- La lecture d'un conte issu d'une culture et d'une tradition méconnues ou mal connues évoque un autre conte faisant référence à votre propre univers culturel ou encore un autre classique très connu. Avez-vous réussi à percevoir ce parallèle et à faire la gymnastique d'un conte à l'autre ?
 Oui Non
- 10- Pendant votre étude de contes, comment avez-vous réagi, en découvrant des cultures différentes de la vôtre ?
 - Vous vous n'êtes pas intéressé car ce n'était pas votre culture.
 - Vous vous êtes ennuyé car vous vous êtes senti obligé.
 - Vous avez éprouvé du plaisir car vous avez trouvé cela important.

11- Selon vous, la découverte de nouveaux univers culturels contribue-t-elle à votre formation intellectuelle et personnelle?

Oui Non

12- Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre en contexte FLE sur la culture et la civilisation de l'Autre ?

Oui Non

Si oui, pourquoi? *ce me permet de découvrir les autres peuples et les autres modes de vie*

13- Dans cette question, nous vous demandons uniquement d'exprimer votre accord ou désaccord par rapport aux affirmations données.

Affirmations	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je ne sais pas
Je suis plus conscient de ma propre culture depuis cette expérience.		<input checked="" type="checkbox"/>	
L'expérience m'a donné envie d'en savoir plus sur l'Autre et sa culture.		<input checked="" type="checkbox"/>	
L'expérience m'a donné une image positive des différences culturelles.		<input checked="" type="checkbox"/>	
J'ai déjà changé mes attitudes/ mes façons de voir pour mieux communiquer avec des personnes d'origine étrangère.			<input checked="" type="checkbox"/>
L'expérience a contribué à éveiller ma curiosité et à me tourner vers l'Autre avec respect et intérêt.		<input checked="" type="checkbox"/>	

14- l'interculturel est devenu une exigence dans le monde d'aujourd'hui. Pensez-vous que le conte est un moyen qui facilite l'acquisition d'une compétence culturelle voire interculturelle, nécessaire dans la communication avec l'Autre?

Oui Non

15- Est-ce que vous souhaitez en apprendre plus sur l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Oui Non

Si oui Pourquoi? *Elle m'aide à bien communiquer avec les étrangers*

16- Selon vous, le conte populaire dans une classe de FLE, est plutôt:

Un outil pédagogique Un outil plaisir Un outil éducatif
 Un outil de création Un outil culturel Un outil interculturel

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Chers étudiants

Le présent questionnaire vous est proposé dans le cadre de recherche qui s'intitule « *le conte populaire : un patrimoine interculturel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE* ». Nous comptons sur votre sincérité car il y a de la scientificité de ce travail de recherche.

1- Aimez-vous les contes populaires ?

Oui Non

2- Aimez-vous suivre des cours du FLE par le biais des contes populaires ?

Oui Non

3- Après avoir participé au projet d'étude de contes, comment pouvez-vous les définir ?

Histoires sans importance Histoires amusantes et divertissantes
 Histoires de faire passer un message

4- Par rapport aux autres genres de textes, le conte populaire est-il pour vous :

Plus accessible Plus agréable
 Moins accessible Moins agréable

5- En étudiant le conte, choisissez trois réponses qui décrivent le mieux votre réaction en travaillant les activités de classe:

Très intéressé Intéressé Moins intéressé
 Très motivé Moyennement motivé Non motivé
 Enthousiaste Neutre Ennuyé

6- Avez-vous rencontré des difficultés pendant votre étude des contes ?

Oui Non

Si oui, de quel ordre ?

Lexical Syntaxique Culturel

7- Qu'est-ce qui vous a intéressé dans les contes populaires ?

Les thèmes abordés Les actions imaginaires
 Les exploits des personnages héros La langue
 Les modes de vie des peuples Rien de particulier

8- Selon vous, le conte populaire facilite :

La compréhension L'acquisition du lexique L'acquisition de syntaxe
 La production orale et écrite Le développement des savoirs culturels

9- La lecture d'un conte issu d'une culture et d'une tradition méconnues ou mal connues évoque un autre conte faisant référence à votre propre univers culturel ou encore un autre classique très connu. Avez-vous réussi à percevoir ce parallèle et à faire la gymnastique d'un conte à l'autre ?

Oui Non

10- Pendant votre étude de contes, comment avez-vous réagi, en découvrant des cultures différentes de la vôtre ?

- Vous vous n'êtes pas intéressé car ce n'était pas votre culture.
- Vous vous êtes ennuyé car vous vous êtes senti obligé.
- Vous avez éprouvé du plaisir car vous avez trouvé cela important.

11- Selon vous, la découverte de nouveaux univers culturels contribue-t-elle à votre formation intellectuelle et personnelle?

Oui Non

12- Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre en contexte FLE sur la culture et la civilisation de l'Autre ?

Oui Non

Si oui, pourquoi? *car je peux avoir une idée sur les modes de vie et les mentalités des autres peuples*

13- Dans cette question, nous vous demandons uniquement d'exprimer votre accord ou désaccord par rapport aux affirmations données.

Affirmations	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je ne sais pas
Je suis plus conscient de ma propre culture depuis cette expérience.		<input checked="" type="checkbox"/>	
L'expérience m'a donné envie d'en savoir plus sur l'Autre et sa culture.		<input checked="" type="checkbox"/>	
L'expérience m'a donné une image positive des différences culturelles.		<input checked="" type="checkbox"/>	
J'ai déjà changé mes attitudes/ mes façons de voir pour mieux communiquer avec des personnes d'origine étrangère.			<input checked="" type="checkbox"/>
L'expérience a contribué à éveiller ma curiosité et à me tourner vers l'Autre avec respect et intérêt.		<input checked="" type="checkbox"/>	

14- l'interculturel est devenu une exigence dans le monde d'aujourd'hui. Pensez-vous que le conte est un moyen qui facilite l'acquisition d'une compétence culturelle voire interculturelle, nécessaire dans la communication avec l'Autre?

Oui Non

15- Est-ce que vous souhaitez en apprendre plus sur l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Oui Non

Si oui Pourquoi? *grâce à cette approche je peux parler avec les étudiants étrangers sans problèmes*

16- Selon vous, le conte populaire dans une classe de FLE, est plutôt:

Un outil pédagogique Un outil plaisir Un outil éducatif
 Un outil de création Un outil culturel Un outil interculturel

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire