

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire présenté pour l'obtention du
Diplôme de Master 2
Spécialité : Français

Option : Linguistique et didactique du FLE

**Le conte dans le contexte plurilingue algérien :
de l'analyse formelle aux propositions
didactiques**

Présenté par :
HAMADACHE Tahar

Sous la direction de :

Dr AMMOUDEN M'hand
&
Mlle KACI Faiza

Année universitaire 2014 / 2015

Remerciements

À Mlle Kaci et M. Ammouden, mes encadreurs pour leurs précieux conseils et orientations et pour avoir accepté et su faire avec mon rythme de travail pour le moins irrégulier ;

À tous les personnages qui ont fait que mon cursus de master soit un conte qui se tient, à commencer par les enseignantes et les enseignants du département de français de l'UAMB, au premier rang desquels, celles et ceux qui m'ont formé ;

À celles et ceux qui ont mis leur obole à mon trésor documentaire, en particulier : O. Kenouche, Y. Belabbes, Amar Mekhmoukh, Idir Mouloud, Tassadit Yacine, J. Borel, Ammouden A. et M. ;

À celles qui ont enrichi mon corpus : F. Guendouzen, S. Belaid et ma propre sœur Samira ;

À ceux qui, par des détails décisifs, ont marqué certaines articulations de ce mémoire, dont : A. Agsous, N. Haddad et F. Imloul ;

Aux camarades d'études, du master Linguistique et didactique et les autres, qui ont eu leur touche personnelle, à un moment ou à un autre, dans l'avancée de ce travail ...

Dédicaces

À mon premier instructeur, mon père, cet engagement tenu si tard...

À ma mère, par laquelle j'ai vu le jour et puis toutes ces années et même ce
jour

À Amrouche, Mammeri, Nait-Ali qui ont fait grand cas, à juste raison, du
patrimoine littéraire oral et l'ont porté par mots et parlers...

À Mohamed Haroun, homme du peuple, savant, entier naturel...

Cet insignifiant effort qui me permet de vous citer.

Sommaire

Introduction générale	5
Chapitre 1 : Problématique.....	9
Introduction	10
1.1. La littérature et le conte	11
1.2. La didactique de la littérature et du conte	13
1.3. Genre difficile à définir	14
1.4. Le conte et genres proches	20
1.5. Le contexte algérien	33
1.6. Questions de recherche et hypothèses	34
1.7. Méthodologie	37
1.8. Corpus et observables	38
Conclusion	42
Chapitre 2 : Des caractéristiques du conte	44
Introduction	45
2.1. Caractéristiques distinctives du conte	46
2.2. Le conte en tant que genre étudié à l'école	70
Conclusion	86
Chapitre 3: Analyse de documents officiels et propositions didactiques	88
Introduction	89
3.1. Analyse des objectifs institutionnels	90
3.2. Analyse globale du manuel et de son projet 1	105
3.3. Propositions didactiques	121
Conclusion générale	129
Références bibliographiques	132
Table des matières	140

Introduction générale

Comme le suggère l'intitulé de ce mémoire, « Le conte dans le contexte plurilingue algérien : de l'analyse formelle aux propositions didactiques », notre étude porte sur l'enseignement/apprentissage d'un genre textuel narratif, le conte.

Elle s'inscrit donc essentiellement dans le champ de la didactique de la littérature (Canvat, 1999 ; Daunay, 2007 ; Rastier, 2013; etc.), centrée sur le genre « conte » d'origine orale (Lacoste-Dujardin, 1994 ; Yacine-Titouah, 1993 ; Bounfour, 1986 ; Alloui, 2012 ; Charnay, 2014 ; etc.) écrit par des auteurs (Amrouche, 1996 ; Mammeri, 1996 ; Nait-Ali, 2009 ; etc.). Elle est axée sur la théorie des genres textuels (Adam, 1997 ; Adam et Heidmann, 2004 ; etc.), de l'analyse textuelle (Adam, 2012 ; Rastier, 2013 ; etc.), et concerne l'enseignement du FLE en contexte plurilingue et multiculturel.

Il s'agira de cerner la notion de « conte » en tant qu'elle est en rapport avec des champs théoriques différents qui alimentent diversement la réflexion didactique, notamment lorsque celle-ci est comprise dans une perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). En effet, le conte fait partie tout à la fois des « formes simples » telles que définies par André Jolles¹ relevant de l'oralité et d'un genre littéraire « non réalistes » ou « non mimétiques » (Canvat, 2007), voire d'un « sous-genre littéraire » pratiqué par des écrivains ; il va sans dire que, du point de vue de la linguistique textuelle, le conte en tant que tel constitue au sein du type narratif un « genre textuel » (Adam, 2004) ou « genre de discours » (Richer, 2011) adaptable à tous les supports oraux, écrits, audiovisuels.

Le conte véhicule des traits caractéristiques, culturels et patrimoniaux, des sociétés qui le produisent. Il n'en demeure pas moins que de tout temps le conte voyage, dans diverses conditions, formes et par divers supports ; il va

¹ Voir : Brémond Claude. André Jolles, Formes simples. In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 28e année, N. 5, 1973. pp. 1317-1319. Disponible sur Persee.fr

de classes sociales ou traditions, de cultures et de générations à d'autres. Tout en ancrant ainsi des traits identitaires propres, il permet d'établir des passerelles multiples vers l'altérité. Son polymorphisme et son nomadisme peuvent constituer, dans un contexte plurilingue, un texte propice à une approche sociodidactique² du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère par ailleurs bien présente dans la réalité linguistique algérienne.

L'étude, par le moyen de l'état de la question et l'analyse d'un corpus varié (cf. infra. sous-titre 1.6), nécessitera d'interroger ses divers classements et caractéristiques génériques, ses variantes formelles et linguistiques ainsi que des formes d'adaptation dont il est l'objet. Cela nous conduira à relever les caractéristiques du conte populaire algérien à travers les cas des contes berbères de Kabylie et de les confronter à la littérature qui a cours à ce sujet.

Les résultats peuvent conduire à des propositions d'exploitation didactique du conte propres au développement d'une conscience et d'une sensibilité littéraires ainsi qu'à faire acquérir aux apprenants un surcroît de compétence (socio)linguistique et plurilingue, (socio)culturelle et interculturelle, voire pragmatique.

Nous avons réparti ce mémoire en trois chapitres.

Le chapitre 1 scrute d'abord les rapports entre conte et littérature (cf. supra 1.1), puis la didactique de la littérature et du conte (cf. supra 1.2). Les difficultés à définir le conte semblent si nombreuses que cela a nécessité de

² La notion de sociodidactique nous semble fédératrice de celles de didactique contextuelle, convergente, en milieu interculturel et plurilingue, surtout lorsqu'il s'agit d'enseigner les contes qui renvoient à des mémoires collectives, des imaginaires et des cultures différentes. Le concept « sociodidactique » est utilisé, entre autres, par Blanchet Philippe et Bulot Thierry. Voir, pour exemple : *Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*, consulté le 10 avril 2013, [Url:http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/1/CoursMe%CC%81thodoBlanchetBulot.pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/1/CoursMe%CC%81thodoBlanchetBulot.pdf).

faire le point à leur sujet (cf. supra 1.3) et de situer le conte par rapport aux genres de récits proches (cf. supra 1.4). Le conte dans le contexte algérien est ensuite approché (cf. supra 1.5). Après cela, sont présentés nos questions de recherche et hypothèses de départ (cf. supra 1.6) ; la méthodologie adoptée (cf. supra 1.7) ; le corpus et les observables (cf. supra 1.8).

Le chapitre 2 détaille les caractéristiques du conte (cf. infra 2.1), et étudie le conte en tant que genre étudié à l'école (cf. infra 2.2) pour finir par l'observation du modèle extrait d'Adam et Heidmann (2004) qui nous semble complet pour exploiter les caractéristiques du conte.

Le chapitre 3 porte, lui, sur l'analyse des documents d'accompagnement du manuel de 2^e année moyenne (cf. infra 3.1.1), sur l'analyse des objectifs de sortie inscrits dans le programme (cf. infra 3.1.2), sur celle du manuel proprement dit (cf. infra 3.1.3) et de manière particulière celle de son projet 1 consacrée au conte (cf. infra 3.1.4). Il apporte ensuite un ensemble de propositions (cf. infra 3.2) propres à l'amélioration en l'état du projet 1 du manuel (cf. 3.2.1.) et des propositions faites en direction d'autres publics (cf. 3.2.2).

Chapitre 1 : Problématique

Introduction

Le présent travail concerne l'enseignement-apprentissage d'un genre textuel littéraire, ici le conte, en français langue étrangère (FLE), dans un contexte à la fois plurilingue, situation signalée dès l'intitulé de ce mémoire, et multiculturel du fait du choix du corpus. Pour des raisons pratiques et méthodologique évidentes, nous considérerons ce caractère plurilingue comme renvoyant principalement à une langue enseignée, le FLE³, et à une langue naturelle, ici la variante kabyle de tamazight. Ce caractère plurilingue (restreint) se retrouvera par ailleurs dans le corpus analysé, constitué de contes mazighs⁴ de Kabylie -présents dans les deux langues- autant que de contes largement répandus dans les cultures francophones.

Dans le présent chapitre nous nous efforcerons d'abord, vu les multiples difficultés de cette entreprise, de situer le conte en tant que genre dans le champ de la littérature (cf. infra. 1.1). Nous aborderons ensuite le rapport, sur un plan théorique, entre le conte et la didactique (cf. infra. 1.2). Plus loin, nous en arriverons à la place du conte dans le contexte littéraire et didactique algérien (cf. infra 1.3), avant de formuler nos questions de recherche (cf. infra 1.4), d'émettre nos hypothèses de départ (cf. infra 1.5.) ainsi que la méthodologie (cf. infra 1.6) qui nous paraît propre à être suivie pour atteindre l'objectif.

³ Nous nous limiterons, dans le cadre de ce mémoire, à parler de FLE. En effet, parler de FLES ou de FLS reviendrait à engager un débat sur le statut des langues à l'école et, par extensions, dans le pays. C'est un aspect de la sociolinguistique très intéressant, mais qui risquerait d'interférer avec le sujet de ce mémoire. Ceci dit, il y a lieu de croire que la langue française n'est pas une langue étrangère comme une autre en Algérie et pour les Algériens : elle porte la mémoire de la Révolution et de la guerre de libération, elle exprime le texte législatif, est très présente dans l'activité économique et elle est indéniablement la première langue, voire la langue maternelle d'une partie importante de nos concitoyennes et concitoyens, notamment en émigration.

⁴ Cet adjectif s'écrit habituellement « amazigh ». Dans ce terme, la lettre initiale « a » ne fait pas partie du radical « mazigh » mais constitue l'article, toujours attaché au radical. Nous avons choisi de nous en tenir au radical lorsque ce mot apparaît en tant qu'adjectif afin qu'il soit possible de mieux l'accorder, en genre et en nombre, avec le substantif qu'il qualifie, conformément aux usages de la langue française.

1.1. La littérature et le conte

1.1.1. Complexité de la notion de « littérature »

La complexité et le flou du sens du terme « littérature » est en lui-même un objet de curiosité, vu la pluralité des phénomènes et des réalités auxquels il renvoie. Plus encore, ainsi que l'observe Todorov (1978 ; cité par Canvat, 2008), *«il n'y a pas un abîme entre la littérature et ce qui n'est pas elle, [...] les genres littéraires trouvent leur origine, tout simplement, dans le discours humain».*

Ainsi, la littérature se définit par les ensembles humains qui la font : on peut avoir une littérature francophone, arabe, anglo-saxonne ou une littérature française, algérienne, espagnole, etc. C'est ce qui fait dire à Antoine Compagnon (2009) que : *«La littérature s'identifie depuis plus de deux siècles à la nation, dont elle a accompagné la montée en puissance, voire au nationalisme et à l'impérialisme, et notre monde global est un monde postnational et postcolonial».* On pourrait craindre qu'avec la mondialisation, ce ne soit pas le cas alors que ce n'est qu'une question de changement d'optique puisque le même auteur écrit aussi : *«Est-il paradoxal que, au moment où la mondialisation nous obsède, les livres les plus communautaires soient les mieux reçus globalement? Pas du tout. La globalisation, phénomène postcolonial, jette le soupçon sur la nation, et sur la littérature en tant que fait national, au profit des communautés plus étroites que les empires réprimaient.».* De même, elle se définit aussi bien par des courants (humaniste, réaliste, révolutionnaire, etc.) que par les genres, eux-mêmes indissociables des traditions littéraires, des lectorats ou des points de vue critiques considérées : prose et poésie ; littérature savante et paralittérature ; littérature écrite et « littérature orale », etc.

La complexité de la notion de « littérature », sans se simplifier dès lors qu'elle serait prise en charge par l'enseignement, « *c'est au sein de la didactique du français langue maternelle que s'est posée de façon cruciale la place de l'enseignement de la littérature* » (Daunay, 2007). Et pour cause, les finalités et les modalités de son enseignement sont toujours l'objet de questionnements aussi bien parmi les théoriciens de la littérature que parmi les didacticiens (Daunay, 2007) et les linguistes (Rastier, 2013).

1.1.2. Le statut du conte dans la littérature des pays francophones

Sans origine auctoriale autre que la culture dont ils procèdent, les contes sont depuis toujours au cœur des pratiques culturelles populaires. Ils nourrissaient l'imagination des auteurs d'œuvres littéraires et parfois constituaient une trame pour leurs œuvres « individualisés » comme dirait André Jolles (cité par Combe, 1992) et transformatrices. Huet (1923 : 130) notait que :

« Pendant des siècles, ils ont été en quelque sorte à la disposition de tous ceux qui, en ayant connaissance, avaient assez de talent pour en tirer parti littérairement. Ils ont exercé, par conséquent, à travers les âges, une influence considérable sur le développement des littératures ».

Dans l'aire francophone, le conte oral a été marginalisé par les institutions littéraires ou détourné, plus nettement depuis Perrault (Adam et Heidmann, 2004), au profit des normes et des pratiques littéraires admises ; l'école, quant à elle, l'a complètement négligé avant que les approches communicatives⁵ et interculturelles ne le réadmettent en classe de langue (Decourt, 2011). Cependant, « *obnubilés par les distinctions subtiles (...) entre les genres*

⁵ Il est à signaler que même si la méthodologie traditionnelle accordait une place privilégiée à la littérature savante et aux textes d'auteurs classiques considérés comme des modèles en matière de la langue, la littérature orale, confinée aux travaux d'ethnologues « adultes » et « solitaires », n'était pas admise à l'école. L'exemple de Antonin Perbosc, sanctionné pour avoir exploité les contes oraux en classe, dès 1900, l'illustre bien. Il peut être considéré comme le premier instituteur à avoir proposé la didactisation des contes populaires. Voir lien : <http://clo.revues.org/208>

constitués » pour reprendre les termes de Dominique Combe (1992), théoriciens de la littérature et didacticiens ont de la peine tant à distinguer entre conte populaire, plutôt pris en charge par les folkloristes (Propp, 1965 ; Jolles : 1972⁶), et création littéraire sur le modèle du conte, à définir ce qu'est un conte qu'à déterminer son genre littéraire. Boudjellal (2012) le dit clairement à propos des théoriciens de la littérature, évoquant Todorov et Genette, en ces termes : « *Leurs recherches dans le domaine de la narratologie ont en majorité abouti à des résultats adaptés aux récits écrits, tandis que le récit oral a été négligé.* »

1.2. La didactique de la littérature et du conte

1.2.1. Difficultés supplémentaires spécifiques en FLE

Dans les pays étudiant le français en tant que langue étrangère, Daunay (2007) relève que le statut de la littérature « *pose des questions spécifiques* ». Parmi celles-ci, les premières à venir à l'esprit concernent le statut de la langue française, la présence (ou non) d'une littérature francophone à substrat culturel autre que français, de même que les différences liées aux finalités de l'éducation dans les pays considérés. Il suffirait de se demander si, en Algérie, l'enseignement de la littérature doit faire appel aux œuvres d'auteurs algériens d'expression française ou à des œuvres classiques (ou modernes) d'auteurs français. Et pour ne prendre que cette question, elle se pose avec tant d'acuité (pour l'arabe et la langue mzighe aussi) que le ministère de l'éducation prend conscience que la très faible présence d'auteurs algériens dans les manuels scolaires constitue une situation « catastrophique ».⁷

⁶ André Jolles est historien et critique d'art allemand. Cité par Combe D. (1992), il a écrit son ouvrage *Formes simples* entre 1923 et 1930. La traduction française de cet ouvrage est éditée par Le Seuil en 1972.

⁷ Déclaration faite lors d'une journée d'étude sur la lecture scolaire par Farid Benramdane, inspecteur général de la pédagogie au ministère de l'Éducation nationale (MEN), http://www.elwatan.com/actualite/manuels-scolaires-tres-peu-de-textes-d-auteurs-algeriens-29-11-2014-279542_109.php

1.2.2. Retour d'intérêt récent pour l'enseignement de la littérature

Réhabilitée dans l'enseignement du FLE, en France, par les approches communicatives (Cuq et Gruca, 2005), l'intérêt pour la littérature a vite été doublé d'un intérêt pour l'« oraliture », et surtout pour le conte. A l'école, c'est notamment avec l'approche interculturelle (Decourt, 2011) que le conte est valorisé. Cela révèle l'utilité du conte en tant que passerelle multimodale entre folklore et littérature savante, entre cultures orales et « oralité médiatique », entre les générations et, pourrait-on dire, entre "espaces d'imaginaires" si l'on conçoit que les imaginaires sont des "mondes" différents suivant l'époque, la culture et les personnes.

1.3. Genre difficile à définir

Contrairement à ce à quoi on s'attendrait, aujourd'hui encore, la quasi-totalité de ceux qui s'interrogent sur le conte soulignent la difficulté de le définir. C'est le cas, à titre d'exemple, des auteurs du *Dictionnaire de critique littéraire* qui affirment que nous avons affaire à un « *genre littéraire narratif assez mal défini* » (Gardes Tamine et Hubert, 2011 : 44). C'est également le cas de Driant (2014 :20) qui soutient que « *le conte est difficile à définir* ». Canvat (2008) admet, pour sa part, que, même en s'en tenant à la seule oralité, sans son correspondant écrit, « *la littérature populaire (le mythe, le conte, la légende...), en raison de son caractère collectif, anonyme et souvent formulaire, (...), impliquent une conscience générique très forte* ». Il est, pour Jolles (1972 : 17 cité par Brémond, 1973), l'une de ces « formes simples » qui « *ne sont saisies, ni par la stylistique, ni par la rhétorique, ni par la poétique, ni même peut-être par l' "écriture", qui ne deviennent pas véritablement des œuvres quoiqu'elles fassent partie de l'art, qui ne constituent pas des poèmes bien qu'elles soient de la poésie* ».

Les raisons de la difficulté à définir le conte évoquées par les auteurs sont diverses. Pour certains, elle est due au mode de transmission et de diffusion (orale, scripturaire), de production (collectif, auctoral), liée au(x) public(s) cible(s), ou encore aux variations, adaptation et réécritures qui les touchent. D'autres semblent confrontés à la « *bigarrure, la diversité colorée du matériel qu'(ils) constituent* » (Propp, 1965). Aubaret (2009) en dit quant à lui qu' « *il regroupe dans son acception courante des réalités très différentes* ».

Il s'ensuit que le classement générique, les caractéristiques, les fonctions du conte sont des opérations très difficiles et, à la fois, indispensables lorsqu'il s'agit de les considérer dans un contexte plurilingue et interculturel. Ceci, et il y a lieu de déceler chaque fois que de raison l'utilité d'étudier les contes en tant que textes littéraires dans les pratiques langagières et sociales courantes, en vue de leur enseignement dans une perspective didactique actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001).

1.3.1. Difficulté liée aux conditions de production

On peut supposer que la question des conditions de productions et la destination originales des contes n'est pas encore réglée. On ne peut affirmer que le conte est un genre relevant de la culture orale exclusivement lorsque l'on sait que les plus anciens contes (égyptiens, sumériens, grecs, etc.) nous sont parvenus du fait qu'ils étaient écrits. On ne peut affirmer que leur « *transmission se situe le plus souvent dans des contextes plus familiaux, dans des groupes moins élargis* » (Aubaret, 2009 :14), qu'ils sont donc destinés à distraire les enfants, lorsque les contes antiques sont destinés à l'entretien d'un roi (comme en témoigne le personnage royal des *1001 nuits*) ou à l'éducation des princes. On ne peut par ailleurs décider qu'il s'agit d'« *un récit qui concerne davantage l'intime, [qu'] il est là pour relier l'intimité au social* » (Aubaret, 2009 :14) si on considère que l'emploi du sous-genre

« étiologique » (souvent mis à l'écrit) est d'usage dans le discours religieux, destiné aux foules des fidèles.

On peut cependant supposer que les contes sauvegardés par les cultures populaires sont, initialement (avant la phase de leur mise en écrit), destinés à être mémorisés et « *transmis oralement de génération en génération* » (Aubaret, 2009) en tant que véhicules d'enseignements divers qu'il s'agit de mettre en valeur dans le cadre de ce travail.

1.3.2. Difficultés liées aux conditions de transmission – réception

Même lorsqu'il s'agit de contes transmis oralement, ils sont « *parfois transcrits par des collecteurs⁸, ou bien recueillis et adaptés par des écrivains⁹*. D'autre part, le mouvement inverse, allant d'une origine auctoriale écrite à une diffusion orale, peut avoir lieu selon Driant (2014 : 14): « *les contes entièrement composés par des écrivains¹⁰, mais [peuvent] par la suite rentrer dans la tradition orale en étant réadaptés pour être transmis oralement, et en étant, dès lors, soumis à des variations* »¹¹.

Cela pose de sérieux problèmes de définition et de caractérisation dans la mesure où les traits caractéristiques en rapport avec l'énonciation du conte, c'est-à-dire le fait de conter, que d'aucuns nomment « contage », terme auquel nous préférons celui de « contance¹² » proposé par Le Quellec (1997), la situation de communication propre à l'oral, et aux conditions de réception et d'interprétation diffèrent nettement d'un cas à l'autre.

⁸ Tels les contes transcrits à des fins de recherche scientifique ou par des écrivains militants à l'instar du *Grain magique* de Taos Amrouche.

⁹ À l'instar des contes recueillis et transformés par Perret ou encore les frères Grimm.

¹⁰ Tels ceux de Flaubert, de Maupassant ou de Poe.

¹¹ C'est le cas du conte bien connu d'*Alice au pays des merveilles*, inventé par le savant Alexis Caroll.

¹² En plus de la proximité du mot *contage* avec *parlage* et de la présence du mot *comptance* dans l'étymologie du mot *conte* qui justifie l'usage du néologisme *contance*, celui-ci libère le *conte* de son homonyme *contage* relatif à la contagion.

1.3.3. Difficultés liées au passage de l'oral à l'écrit

Le prestige attribué à l'écriture fait oublier que la langue est d'abord orale. Saussure (2004:48) dit à ce propos :

« Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul son objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper son rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage. »

Ce que Saussure dit à propos du rapport entre langue et écriture s'étend au rapport entre littérature orale et littérature écrite, dite savante.

Lorsqu'il s'agit de conte, le passage de l'oralité à l'écriture entraîne des confusions fréquentes chez les auteurs ayant traité de ce sujet. En effet, passer de l'ordre de la parole à celui de l'écriture ne va pas sans conséquences sur les normes à respecter : normes linguistiques, culturelles, littéraires, génériques, etc. Le rapport à la mémoire, tant individuelle que collective s'en ressent aussi. À ce sujet, Ntang (1989) écrit :

« Orature, écriture : la ligne de partage passe par la mémoire. On peut en effet penser que l'acte de mémoriser est inhérent à l'acte de dire, et que parler, c'est une certaine manière de se rappeler. Corrélativement, il existe dans l'acte d'écrire une volonté affirmée de confier le dit du texte à la mémoire-graphie. »

La complexité est d'autant plus grande lorsqu'on passe d'une oralité de langue 1 à une écriture de langue 2 comme nous le verrons plus loin (cf. infra 2.3.3.2.) car « *l'acte de l'énonciation culturelle interfère avec l'écrit, donnant naissance à un tiers espace, celui de la traduction culturelle, espace frontalier à partir duquel se façonne le pacte ambivalent de l'interprétation culturelle* » (Bhabha, 1994 cité par IONESCU, 2008).

1.3.4. Difficultés liées à l'identité générique du conte

Si la difficulté de l'identité générique des œuvres littéraires « *ne dépend pas uniquement du fait que les textes sont des actes sémiotiquement complexes* », comme le souligne Collani (2004), et qu'elle est liée aussi, selon Schaeffer (1989 :131) qu'elle cite, « *au fait que les œuvres, tant écrites qu'orales, ont toujours un mode d'être historique* », l'identité générique du conte est sujette à d'autres difficultés.

La toute première est que la littérature ne comprenait pas le conte, et les autres genres culturels oraux¹³, dont elle cédait totalement l'étude à l'ethnologie. Sous l'impulsion des travaux ethnologiques et folkloristes, on a fini par admettre l'existence d'une « oraliture », tenue à distance respectable de la littérature. Le fait que le conte est à l'origine un genre oral fait en outre qu'il ne paraît être admis en tant que « oraliture » qu'une fois soumis aux normes de l'écriture et donc à la signature d'un auteur-collecteur, voire d'un auteur-traducteur, après avoir perdu plus d'une caractéristique du conte transmis oralement. Il est vrai que les contes ont cette caractéristique d'être le plus souvent des œuvres sans auteur et surtout sans « mode d'être historique ». La seconde difficulté vient du fait que le « conte » a fini par

¹³ Nous utilisons ici cette désignation de genres culturels oraux pour évoquer toutes les formes de production littéraire reconnaissable à sa « forme » auditive n'ayant utilisé que le canal oral, qu'il s'agisse de contes, de légendes, de mythes, de poésie, de chant, etc.

avoir en partage cette appellation avec la nouvelle nommée « conte » au point que l'on parle parfois de conte-nouvelle.

Si les études littéraires font peu de place au conte, celui-ci ne semble pas facilement pris en charge par la théorie des genres du discours¹⁴. En effet, il s'agit alors de le considérer, en premier lieu, aussi bien dans sa « forme » orale, lorsqu'elle existe encore comme c'est le cas en tamazight, que dans la forme qu'il prend à l'écrit. Mais surtout, de le distinguer des littéracies et des genres ordinaires, y compris des tournures narratives présentes dans le discours, telle que le *story-telling*. On peut à cet égard être tenté de considérer le genre « conte » à la fois comme un document authentique plus ou moins variable¹⁵, comme un document (voire monument) patrimonial qui se prête à des adaptations et des variations, et comme un genre formel (Ammouden, 2015, Ammouden et Kebbas, 2013). C'est justement à l'aune de cette théorie des genres discursifs qu'il nous semble le plus profitable de ramener les caractéristiques du conte, afin qu'elles soient exploitables de façon optimale en didactique du FLE dans un contexte plurilingue et dans une approche interculturelle.

Nous avons jusqu'ici situé diverses difficultés qui obstruent la perception et empêchent d'avoir une idée assez nette de ce que peut être un conte d'origine populaire. Mais nous nous rendons compte que cela ne nous avance pas beaucoup vers une description satisfaisante de ce que c'est. Un travail de clarification s'impose afin que, d'une part, ces difficultés soient triées et étudiées en tant que telles et que, d'autre part, elles soient, d'embûches,

¹⁴ En élaborant un modèle d'analyse des genres que nous adoptons ici (cf. Infra 2.4.4.) sur la base d'un corpus de contes de Perrault et de Grimm, Adam et Heidmann (2004) semblent n'avoir pas suffisamment bien pris en charge la nature littéraire et culturelle du conte.

¹⁵ Nous verrons au fur et à mesure de ce travail plusieurs facettes de ce caractère variable du conte. Cette variation qui caractérisait l'oralité seule, l'écrit étant considéré beaucoup plus stable, touche maintenant à toutes les productions sur support numérique, qu'elles soient auditives ou visuelles.

transformées à balises propres à favoriser l'effort de description. Nous pensons que c'est ce qui adviendra quand nous confronterons le conte aux genres proches de différents classements (cf. Infra 2.2.) et que nous étudierons plus en détail les diverses sphères de caractérisation du conte (cf. Infra 2.3).

1.4. Le conte et genres proches

Les genres proches du conte diffèrent suivant le point de vue générique où l'on se place : genres traditionnels, genres littéraires, genres discursifs et textuels. Dans un contexte plurilingue, il est indispensable de considérer les langues et cultures en présence considérées, ici celles françaises et celles berbères de Kabylie, car la mise en correspondance est toujours problématique.

1.4.1. Le conte parmi les genres "traditionnels" oraux

Des confusions persistent dans les recueils et les études portant sur les contes –et cette confusion se propage aux manuels scolaires et parascolaires algériens comme nous le verrons au chapitre 3-, entre genres oraux distincts, entre ceux-ci et genres littéraires, et d'autres encore dues au passage d'une culture à l'autre et d'une langue à l'autre.

Parce que la notion de « formes simples » d'André Jolles, classant les genres de littérature orale, nous semble adoptée par la majorité des auteurs européens s'intéressant au folklore, nous avons décidé de partir de ce classement pour essayer de définir chaque genre, y compris le conte, en le confrontant à ce qui est connu du patrimoine littéraire oral berbère de Kabylie. André Jolles (1972 : 17 cité par Brémond, 1973) classe le conte parmi « *ces formes qu'on appelle communément Légende, Geste, Mythe, Devinette, Locution, Cas, Mémorable, Conte ou Trait d'esprit* ».

1.4.1.1. Cas

On pourrait dire que le cas est l'équivalent oral de la nouvelle ou du fait divers. Le nouveau Littré (2006) le définit ainsi : « *Ce qui est advenu ou peut advenir, circonstance, fait, histoire, hypothèse* » (Le nouveau Littré, 2006). Autant dire, à notre sens, que cela peut être proche du mémorable que nous verrons ci-après, du conte écrit et de la nouvelle qui s'est développé en France à partir de la période classique.

Dans l'oralité berbère de Kabylie, ses correspondants pourraient être nombreux. Il serait intéressant de chercher à en étudier les caractéristiques dans une approche comparative car, non seulement cela permettrait une meilleure assurance dans cet interlangue littéraire et aiderait donc à une meilleure « *traduction de ces textes kabyles qui viennent de loin, où paraphrases, tournures et métaphores peuvent surprendre plus d'un* » (Allioui, 2007). C'est aussi un passage obligé pour s'assurer un classement pratique satisfaisant, qui reste à établir, des genres littéraires berbères oraux.

1.4.1.2. Devinette

Nous ne connaissons pas la réalité à laquelle renvoie ce genre, pour ce qui est de l'oralité populaire française. Le nouveau Littré (2006) la définit ainsi : « *Petite question renfermant une énigme, que l'on pose par jeu à quelqu'un qui doit trouver la solution* ».

Quant à ce qui est de l'oralité berbère de Kabylie, il peut renvoyer à plusieurs sous-genres. Allioui (2012) qui précise que sa « *liste n'est pas exhaustive* », dénombre une vingtaine de noms appliqués à des genres de production qui ont la caractéristique commune de comporter une énigme à résoudre. Cette énigme à résoudre entraîne l'implication d'un interlocuteur auquel elle est posée, sans quoi elle ne réussit pas. Nous nous contenterons ici de signaler

que Alliouï, auteur de plusieurs recueils d'énigmes berbères, en donne le nom le plus commun, « *timseεreqt* » (pl. *timseεraq*), et deux autres noms qui rattachent la devinette au conte. En effet, tout en attestant que « *tamacahutt* » (conte) est un nom qui, « *par extension, s'applique aussi à l'énigme* », il affirme qu'il existe un genre de devinette, appelé « *tamacahutt u sefru* », qui s'énonce comme un conte rimé. Il écrit à ce propos :

« Tamacahutt usefru (timucuha usefru) ou asefru n tmacahutt (isefra n tmacahutt) sont les structures sous-jacentes qui forment la combinaison, la formule, des points 4 et 8 ci-dessus. Ces formules, difficiles à traduire, signifient littéralement « conte de poème » (conte rimé), et « poème de conte » (poème conté) ».

1.4.1.3. Geste

Il s'agit vraisemblablement de ce qui est autrement appelé « chanson de geste ». Le nouveau Littré (2006) auquel nous nous référons en donne la définition suivante : « *Poème du Moyen Âge où est racontée d'une façon légendaire l'histoire de personnages historiques et particulièrement de Charlemagne et de ses preux* ».

Ce genre peut être plus ou moins rapproché de deux genres de récits identifiés par Alliouï (2007) : « *tamcahilt* » (pl. *timcuhal*) qui consiste en des « *récits de familles kabyles vivant à l'époque des lumières* », très lointaine, « *dont les Kabyles ne se souviennent plus* » ; « *taguri* » (pl. *tiguriwin*) qui sont à « *caractère historique* ». Il peut aussi être rapproché d'un autre genre dont témoigne le même : « *taqsit* » (*tiqsidin*), moins dans le sens de « *récit hagiographique (ou la mésaventure) qui peut être chanté, la belle histoire plus ou moins longue, l'anecdote amusante, le court récit* » (Alliouï, 2012). Il

pourrait mieux correspondre au genre de « *taqsit* » (*tiqsidin*) telles que recueillies par Mammeri¹⁶.

1.4.1.4. Légende

La définition de la légende est, à l'instar des autres genres d'origine orale, difficile et probablement davantage compliquée par leur réutilisation scripturaire. Ainsi, pendant que Le nouveau Littré (2006) semble adopter un sens ancien en donnant à lire à cette entrée : « *vie de saint, du lat. legenda, adj. Verbal plur. Neutre de legere, ce qui doit être lu* », le portail en ligne du CNRTL privilégie un sens plus diffus mais vraisemblablement plus actuel. Il dit à son propos : « *Récit à caractère merveilleux, ayant parfois pour thème des faits et des événements plus ou moins historiques mais dont la réalité a été déformée et amplifiée par l'imagination populaire ou littéraire* » (cnrtl.fr, consulté le 16.04. 2015). Ce qui apparaît sûr, c'est que, outre le fait que la légende est intimement liée à l'écriture du point de vue étymologique, elle est réaliste ou vraisemblable et s'attache à un épisode particulier, plus ou moins extraordinaire, de la vie d'un personnage localement ou universellement admis comme étant historique. Mais nous pensons qu'elle peut être liée aussi à des lieux ou à des objets marqués par des phénomènes ou des faits sortant de l'ordinaire qui s'y seraient produits (ex. récits liés aux lieux visités, le monstre du Loch-Ness en Angleterre, etc.).

Allioui (2007) cite des noms de récits notés auprès de ses informateurs berbères d'Ouzellaguen qui peuvent à priori être posés comme correspondants à la « légende », l'origine scripturaire en moins. Ce sont « *tameayt* » (pl. *timeayin*) ou « *tahkayt* » (pl. *tihkayin*) qu'il traduit par « *récits allégoriques* » ; « *taguri* » (pl. *tiguriwin*) à lesquelles il attribue un « *caractère historique* »,

¹⁶ Mammeri Mouloud (1980) *Poèmes kabyles anciens*, Paris : François Maspero.

ainsi que « *tadyant* » (pl. *tidyanin*) qui, pour l'auteur, est un « *récit anecdotique* » mais qui peut signifier aussi « *aventure* » et « *mésaventure* ».

1.4.1.5. Locution

A suivre Le Nouveau Littré (2006) qui la présente en tant que « *façon de parler particulière* » ou encore comme « *groupe de mots figés par l'usage* », nous pouvons dire que Jolles regroupe ici toutes les formes de locutions figées, entre autres les locutions grammaticales, les dictons et les proverbes.

1.4.1.6. Mémorable

Il semble qu'il soit l'ancêtre oral des « notes », « mémoires » qu'ils soient autobiographiques, apocryphes ou imaginaires, autrement dit les romans écrits à la 1^{ère} personne. A cette entrée, le cnrtl.fr¹⁷ écrit : « *Empr. au lat. memorabilis "vraisemblable, digne d'être raconté, digne de mémoire"* ». Jeannelle (2014)¹⁸ explique que « *le mémorable n'est pas une catégorie transhistorique, imperméable aux évolutions socioculturelles* » : il reste lié à une conjoncture particulière par rapport à laquelle il est jugé digne d'être transmis.

1.4.1.7. Mythe

Bidou (2008) affirme que « *les mythes sont des récits fondateurs que les membres d'une société se transmettent de génération en génération depuis les temps les plus anciens* ». Selon cet auteur, ils « *sont scandés par des enchainements de mots et de syntagmes qui divergent du mode narratif* », ce qui nous semble notable, les passeurs de mémoire ne procédant pas de la

¹⁷ cnrtl.fr est le portail en ligne du Centre National [français] des Ressources Textuelles et Lexicales, créé par le CNRS, France, en 2005

¹⁸ Jean-Louis JEANNELLE, « Marguerite Yourcenar et la culture du mémorable » in Séminaire *Mémoires d'Hadrien* de Yourcenar, Après-midi d'agrégation organisée par Françoise Simonet-Tenant, à l'Université de Rouen le 3 décembre 2014. (c) Publications numériques du CÉRÉDI, "Séminaires de recherche", n° 8, 2015. URL: <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?marguerite-yourcenar-et-la-culture.html>

même façon et n'adoptant pas le même rythme pour évoquer les récits des origines que pour raconter un conte.

Dans son mémoire de Magister, Oulebsir (2008) relève « *l'inexistence de termes spécifiques qui désigneraient le genre mythique dans le champ littéraire kabyle actuel* » au sein duquel « *on ne saura distinguer entre une tamacahut un "conte merveilleux", une taqsit "une légende" et un mythe* ». Ce n'est pas l'avis d'Allioui (2007). Celui-ci, reprenant les anciens de son village¹⁹, avance plus d'un vocable spécifiant ce genre de production. Il explique que, malgré l'usage ancré ces dernières années qui le fait désigner le passé historique, le mot « *izri* » (pl. *izran*) désigne en fait le passé mythique, de caractère « religieux », et les récits qui l'évoquent. De son propos, nous déduisons que ce genre a en outre quelques sous-genres dont au moins « *izri n teggurt* » qu'il traduit par « mythe de bonne augure », et « *tanewyatt* » (pl. *tinewyatin*) qu'il traduit par mythes « relatifs à la foi ». Allioui semble suggérer en outre la présence d'un sous-genre intermédiaire entre le mythe et le conte dans la littérature orale kabyle en relevant l'existence du vocable « *timucuha n teggurt* », qu'il traduit par « récit de bonne augure ».

1.4.1.8. Trait d'esprit

Nous ne trouvons pas mieux que cette présentation de Klauber²⁰ dans l'encyclopédie Universalis en ligne, pour définir le mot d'esprit :

« Il est plus difficile de définir le mot d'esprit que d'en recenser les différentes techniques de production, ou d'en trouver des synonymes plus ou moins parfaits. Il est encore assez difficile de les juger du point de vue esthétique, mais il est très facile d'en donner des exemples. À la place d'une définition classique, les auteurs proposent

¹⁹ Ighil-Oudless, non loin du village Ifri, Ouzellaguen, Béjaïa.

²⁰ Véronique KLAUBER, « MOT D'ESPRIT, littérature », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 18.04.2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/mot-d-esprit-litterature/>

le plus souvent la mise en rapport avec d'autres phénomènes qui lui sont apparentés ; ainsi Addison : "La Vérité fut la fondatrice de la famille et engendra le Bon Sens. Le Bon Sens engendra l'Esprit, qui épousa une dame d'une branche collatérale, nommée Gaîté, dont il eut un fils : l'Humour." »

En littérature orale berbère de Kabylie, les morales (*timeayin*), les historiettes (*tihkayin*), les anecdotes pour lesquelles on utilise suivant les cas les dénominations « *tisak^oiyin* » (celles qui éveillent) ou « *timeayin* » (celles qui suggèrent) et les proverbes (*inzan*) sont, aux côtés des contes (*timucuha*), les formes les plus courantes²¹ dans lesquelles on peut en rencontrer. Ils apparaissent nettement dans les dits du personnage légendaire Djeha, comme lorsqu'il règle un différend entre savants en vidant l'objet de la dispute légale : « *Ô mes maitres, vous êtes plus savants, mais je pense que peu importe pour le bon musulman de marcher devant ou derrière le cercueil, l'important pour lui est de ne pas se trouver dans le cercueil !* ». LOUNES (2014), duquel nous vient cet extrait, écrit dans l'avertissement que : « *avec Djeha, le rire se mêle à la philosophie, à moins que ce ne soit l'inverse* ». Mais toute discussion peut, très spontanément, en apporter.

1.4.1.8. Synthèse

De ce qui précède, nous voyons bien que ces genres n'ont en réalité de commun que le fait qu'ils soient courants dans le domaine de l'oralité. Un autre point commun aurait pu être cité, celui de la forte diffusion dans les communautés au sein des quelles ce genre de production circulent, incomparable avec la diffusion d'un roman, par exemple, soit-il un « best-seller ». Un point aurait suffi à différencier le conte des « formes » recensées

²¹ Ce sont aussi à peu de choses près les genres qui font l'objet de mémoires d'études universitaires soutenus au département de tamazight de l'université A. Mira- Bejaia, dans un inventaire daté de 2010.

par Jolles : le conte est le genre le plus long, si long qu'il peut en contenir plusieurs : devinettes, légendes, locutions, et même chants.

1.4.2. Le conte et les genres littéraires proches

Dans les études littéraires du récit, le conte est généralement fondu parmi d'innombrables genres de récit. C'est le cas dans cette impressionnante énumération de Barthes (1966) : « *[le récit] est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à la Sainte-Ursule de Carpaccio), le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation* ». Plus récemment, Demers (2005:9) emprunte « *trois pistes parallèles* » en vue de comprendre les « *multiples états* » du conte, dont l'une est sensée lui permettre de le « *comparer à des formes voisines plus ou moins connues : l'exemplum²², la parabole, la ruse, le poème, la nouvelle, la fable, le roman, la légende, la légende urbaine* ».

Ayant auparavant étudié le cas des « formes simples » (cf. Supra 1.4.1), nous retiendrons de ces énumération celui de nouvelle auquel nous joindrons celui de conte-nouvelle (cf. Infra 1.4.2.1), celui de fable (cf. Infra 1.4.2.2) et l'histoire, terme qui, pensons-nous, renvoie à l'anecdote ici considérée (cf. Infra 1.4.2.3) et qui sont d'un usage répandu dans la littérature écrite. Nous en retiendrons aussi le fait divers, la conversation²³ et celui de légende urbaine, pour les étudier en tant que genres discursifs (cf. Infra 1.4.3).

En berbère de Kabylie, les contes et les proverbes sont les genres d'origine oraux qui bénéficient jusqu'à maintenant d'une assez bonne couverture

²² Proche du « cas » et de l'anecdote que nous lui préférons pour notre étude. Plutôt utilisé dans le discours religieux chrétien. Voir à ce propos : Jean-Claude Schmitt, « Trente ans de recherche sur les *exempla* », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 35 | 2005, mis en ligne le 18 mars 2011, consulté le 31 mai 2015. URL : <http://ccrh.revues.org/3010> ; DOI : 10.4000/ccrh.3010

²³ Nous pensons que le terme de conversation renvoie à celui de récit de vie que nous privilégions ici.

scripturaire, tandis que la nouvelle commence à gagner des espaces éditoriaux et un lectorat appréciables.

1.4.2.1 La nouvelle et le conte-nouvelle

La nouvelle est un genre de récit fictionnel et littéraire, moins complexe et long que le roman. Les moyens d'expression de la nouvelle littéraire sont « individualisés », pour reprendre Combes (1992 :111) qui précise qu'elle « est dérivée tantôt de ce que Jolies nomme le "Cas", en vigueur en droit et en théologie, tantôt du "Conte", comme le montre la tradition ouverte par Boccace en Occident ». Le critère d'individualisation des moyens d'expression nous semble justement suffire à distinguer entre conte et nouvelle, même lorsque cette dernière est qualifiée de divers noms : conte-nouvelle, conte philosophique, conte positif ou même conte pour enfants. Nous avons conscience que, ce faisant, il y a une part de difficulté repoussée dans le champ de la littérature écrite, mais, ce qui l'autorise, il y a beaucoup moins de distance entre fictions d'auteur d'une part, et entre celles-ci et le conte populaire d'autre part.

La nouvelle littéraire est un genre assez récent chez les auteurs de langue mazighe. Ameziane (2014 :56) affirme que « les premières nouvelles en kabyle ont été écrites par Belaid At-Ali²⁴ dans les années quarante ». Depuis le début de ce millénaire, le genre connaît un essor remarquable, impulsé par, entre autres, Amar Mezdad et Brahim Tazaghart, auteurs respectivement de *Tuyalin d tullizin niḍen* (Le Retour et autres nouvelles) et *Lğeṛṛat* (Traces de pas).

²⁴ Il s'agit du même auteur présent dans notre corpus, transcrit Belaid NAIT ALI dans son œuvre posthume.

1.4.2.2. La fable

Mettant en scène des personnages animaux, elle peut être d'inégale longueur compositionnelle. Elle peut être aussi brève qu'une blague. Comme le conte, elle peut relever de l'oralité aussi bien que de l'écrit, au moins depuis Esope²⁵. A la différence du conte toutefois, elle peut aussi relever de la prose aussi bien que de la poésie, au moins depuis Babrias²⁶.

En langue mazighe de Kabylie, ce genre est ordinairement nommé *tahkayt n-* (suivi du nom de la fable en question). Plus rarement, on la retrouve nommée par *tamacahutt* (conte) tel celui présent dans notre corpus sous le code BNA6.

1.4.2.3. L'anecdote

L'anecdote est un fait marginal, négligé, imaginé ou véridique, lié à une circonstance particulière d'un personnage réel ou considéré tel. A cette entrée, le lexique du CNTRL indique que ce mot tire son étymologie d'un mot composée grec qui signifie « *non publié, inédit* ». Alain (cité par CNTRL) écrit à ce propos : « *J'entends par anecdote un récit qui est au roman véritable ce que le lieu commun est à l'idée, et qui subordonne les personnages aux circonstances* ». En langue mazighe de Kabylie, on utilise le vocable *Tissal n*, suivi du nom du personnage et d'indications spatiotemporelles pour insérer ce genre de faits dans un discours. Narré en tant que tel, il peut être nommé *tadyant*, *tamsalt*, *taluft* ou encore *tahkayt*.

1.4.2.3. Synthèse

Aller ainsi des caractéristiques d'un genre à l'autre et de la perception que l'on s'en fait d'une langue-culture à l'autre dissipe plus nettement la

²⁵ Esope aurait recueilli au VIIe s. av. J.C. des fables (et autres légendes) de différents peuples. Voir : <http://www.shanaweb.net/vie-d-esope/>

²⁶ Babrias, Ie et IIe s.av. J.C., aurait mis en vers les fables fixées par Esope. Même source que note précédente.

confusion qu'il pourrait y avoir entre conte et autres genres littéraires. Le fait que « tullist » ou « tullizt » (noms donnés à « nouvelle » en langue mzighe) soit encore peu stabilisé dans les pratiques langagières courantes y contribue ; le fait que la fable se transforme plus facilement en chanson que le conte aussi. Quant à l'anecdote, sorte de « récit de vie » en discours rapporté ou de fait divers, elle se distingue d'elle-même du conte comme relevant de deux mondes différents.

1.4.3. Le conte parmi les genres narratifs discursifs

Comme annoncé précédemment (cf. Supra 1.4.2), nous verrons maintenant des genres narratifs qui peuvent sembler proches du conte et qui sont plus courants dans les discussions ordinaires que dans les patrimoines culturels ou dans la littérature. Tout en établissant un lien vers les genres ordinaires dans la communication quotidienne, cela présente l'avantage évident de réconcilier le conte avec ses différents caractères (patrimonial, littéraire et social).

1.4.3.1. La légende urbaine

Sous cette dénomination, on regroupe toutes les histoires incroyables (de démons, d'extraterrestres, etc.) qui apparaissent dans les espaces urbains modernes. Le néo-conteur²⁷ Delorme Fabien (2011) les définit ainsi sur son blog : « *Les légendes dites urbaines sont une variante moderne des légendes anciennes et l'une des rares survivances de l'oralité dans les régions industrialisées. On y retrouve cependant des motifs anciens présents dans de nombreux contes ou légendes anciennes* ». On peut ainsi dire qu'elles sont une actualisation orale du genre.

²⁷ Nous pensons que, en matière de contance, le point de vue d'un praticien professionnel expérimenté est à prendre en compte. Le vocable néo-conteur désigne quelqu'un qui fait de la contance une profession, un art, une performance publique, et qui s'inspire de la contance traditionnelle. On l'appelle aussi conteur professionnel. La contance professionnelle commence à faire son apparition en Algérie, ce qui transparait à travers cet article : http://www.elwatan.com/regions/kabylie/bajaia/el-flaye-formation-sur-l-art-du-conte-23-06-2015-297985_143.php

Notons que cela rappelle un nombre croissant d'histoires que l'on destine aux enfants, notamment par le moyen de productions filmiques.

1.4.3.2. Le récit de vie

Le récit de vie est un discours narratif qui relate un épisode ou une tranche de vie réellement vécue par le narrateur lui-même. Les chercheurs en sociologie et en sociolinguistique, dont Nossik (2014), semblent le confondre avec les entretiens biographiques et le récit de soi qu'ils sollicitent. Dans sa spontanéité, le néo-conteur Delorme (2011) le définit comme suit : « *Par essence, il s'agit donc d'un récit basé sur des faits réels et contemporains, même si la narration peut faire appels à des éléments fictifs ou volontairement exagérés dans un but de dramatisation* ». Delorme considère que ce genre, « *manifestement très répandu en Amérique, que ce soit au Canada ou aux États-Unis* », l'est « *beaucoup moins en Europe* ».

Faire le récit d'un événement, d'une aventure ou d'une expérience vécue soi-même, pour en rendre compte, pour soutenir un enseignement pratique ou motiver un conseil est une pratique assez courante en société kabyle, encore que ce genre de récit s'accompagne d'une certaine confidentialité. Ceci dit, il n'est pas rare que les poètes et les chanteurs construisent des œuvres à base de tels récits.

1.4.3.3. Le fait divers

Le fait divers est un genre très connu parmi les genres textuels pratiqués dans la presse écrite, étudiés, entre autres, par Adam (1997b). Il s'agit d'une nouvelle, comme il en circule souvent parmi les gens, concernant un événement ordinaire de la vie sociale, rapportée de manière succincte. Elle est éventuellement susceptible de démenti, si les personnes concernées par la

nouvelle se sentent lésées par l'information rapportée, quant aux implications possibles de cette dernière sur le cours de leur vie sociale.

La presse de langue mzighe commençant à se développer (La Dépêche de Kabylie, La Cité- Tiyremt, etc.), ce genre narratif fait son apparition dans le paysage écrit, notamment en kabyle jusqu'ici.

1.4.3.4. Synthèse

Nous avons abordé dans ce qui précède des genres qui apparaissent dans les discussions quotidiennes des gens. Qu'ils soient écrits ou oraux, ce sont, comme le conte, des récits narratifs, et plus ou moins brefs. Chacun peut contenir une part d'invention, d'extraordinaire, voire d'affabulation. Aucun d'eux ne semble exiger une étude comparative approfondie avec le conte pour s'en distinguer : les uns relèvent plus ou moins d'un monde réel, historique, temporel tandis que l'autre évolue dans un monde imaginaire, a-historique, a-temporel, u-topique.

Conclusion

Tout en faisant le tour des genres plus ou moins narratifs, plus ou moins brefs, tant écrits qu'oraux, qui sont d'un usage plus ou moins littéraire et/ou plus ou moins ordinaire, nous avons montré dans quelle mesure ces genres ont des correspondants dans les usages des francophones (voire des anglophones) et des mzighophones. Ce rapide survol de « formes simples » de discours (cf. Supra 1.4.1), de genres littéraires (cf. Supra 1.4.2) et de genres narratifs répandus (cf. Supra 1.4.3) a surtout permis de s'assurer que le conte est un genre qui s'en éloigne.

1.5. Le contexte algérien

Les questions des langues populaires et de la littérature orale se posent toujours en Algérie. Le patrimoine culturel immatériel a attendu ces toutes dernières années pour être l'objet d'une protection de la loi. La littérature écrite elle-même se produit en d'autres langues et, si elle porte des traces de folklore, elle ne s'en fait pas défenseuse.

Il est de ce fait inévitable de parler du conte en contexte algérien, en n'y considérant par économie que le système éducatif (cf. infra 1.5.1) et la littérature (cf. infra 1.5.2).

1.5.1. La littérature orale et le système éducatif algérien

Pendant que l'Algérie a « *résolu d'opérer sur son système éducatif la réforme profonde qu'il requérait, a opté pour l'approche dite par les compétences* » (Toualbi-Thaalibi et Tawil, 2006) y compris plurilingue et interculturelle, et que l'intérêt pour l'introduction d'auteurs algériens dans les manuels scolaires se développe, il nous semble pertinent de noter avec Boualit et Sidane (2014:99) que la littérature orale, « *encore "vivante" dans le temps et les imaginaires collectifs maghrébins* », imprègne nettement la littérature maghrébine, dont algérienne.

Si cette littérature orale alimente les créations d'auteurs, elle est elle-même l'objet de traduction-transcription en langue française, prête à exploitation en classe de FLE. Cela ne va pas sans susciter des questionnements de divers ordres et natures, à son tour. A son tour, le conte pose des questions qui lui sont spécifiques tant du point de vue de la littérature que de la didactique, des finalités que des enjeux de son enseignement, exigeant ainsi un traitement didactique qui lui soit particulier. L'étude du conte nous semble à même de contribuer à éclairer l'ensemble des niveaux d'interrogation concernant

l'enseignement de la littérature, d'abord dans le contexte plurilingue et pluriculturel de l'école algérienne. C'est ce qui nous conduit à choisir ce sujet.

1.5.2. Le statut du conte dans la littérature algérienne

Cette difficulté prend tout son sens dans la réalité algérienne (et maghrébine) tant scolaire, linguistique, littéraire que culturelle, vu qu'une « *tradition orale d'origine ancienne [est] encore "vivante" dans le temps et les imaginaires collectifs maghrébins* » et que « *poésie, contes, légendes, devinettes, proverbes, etc., ponctuent le quotidien des sociétés berbères contemporaines* » (Boualit et Sidane, 2014 :99). L'enseignement par les genres dans le cadre de la perspective actionnelle, inspiré des travaux de Jean-Michel Adam (1997), vient à son tour mettre en exergue l'importance d'étudier le conte pour le situer parmi les genres populaires ou « formes simples » (Jolles, 1972), parmi les genres littéraires et parmi les genres textuels en vue d'une meilleure didactisation dans le contexte scolaire plurilingue et pluriculturel algérien.

Les principales caractéristiques du contexte global, dans lequel nous choisissons d'inscrire notre étude et que nous venons d'évoquer (cf. supra. 1.1. à 1.5), suscitent de nombreuses questions dont notamment celles que nous formulons dans ce qui suit.

1.6. Questions de recherche et hypothèses

1.6.1. Questions de recherche

Notre travail vise à fournir des pistes sur l'analyse et l'enseignement/apprentissage des contes.

Les développements que nous venons de présenter, les exigences de la didactique actuelle et les divers questionnements problématiques qu'ils

suscitent nous conduisent à placer au cœur de notre problématique les deux questions suivantes :

- 1- Quelles sont véritablement les caractéristiques génériques du conte d'origine orale (dans une langue), écrit par un auteur (dans la même ou dans une autre langue) ?
- 2- Quelles sont les pistes didactiques qui peuvent contribuer à une meilleure prise en charge de ces caractéristiques ?

Cela dit, pour apporter les premiers éléments de réponses à ces deux questions, nous devons inévitablement, répondre aux questions secondaires suivantes :

- Les expressions « il était une fois » et « ils vécurent heureux » ne suffisent pas à caractériser les contes, moins encore s'ils ne sont écrits en français (ex. par Perrault). Quelles sont donc les caractéristiques « formelles » du conte ? Autrement dit, à quoi peut-on reconnaître qu'un texte est un conte et décider qu'il en a la « forme » ?
- Le conte "fait quelque chose"²⁸ au discours et à la langue. Que lui fait-il donc ? Quelles sont ses caractéristiques discursives et linguistiques ?
- Quels sont les principaux intérêts que pourrait avoir l'enseignement/apprentissage du conte ?
- Que peuvent être les principales implications des caractéristiques sociolinguistiques, du contexte plurilingue et pluriculturel, sur une didactique du conte ?
- Dans quelle mesure l'enseignement actuel prend en charge les principales caractéristiques du conte ?

²⁸ Nous paraphrasons ici le poème d'Henri Meschonnic (cité par Adam, 2012) : « Le poème *fait* quelque chose. Il fait quelque chose au langage, et à la poésie. Il fait quelque chose au sujet. Au sujet qui le compose, au sujet qui le lit ». Disponible sur : <http://semen.revues.org/9454>

1.6.2. Hypothèses

Pour traiter de ces questions, nous partirons de l'hypothèse que :

- Les études formelles du conte européen correspondent globalement aux contes de tradition populaire maghrébins et, pour ce qui nous concerne dans le cadre de cette étude, aux contes d'origine orale mzighe, mais elles en ignorent certaines caractéristiques qui peuvent s'avérer fécondes en didactique, notamment en contexte multilingue et interculturel.
- En plus d'être un genre littéraire particulier, le conte, de par son origine orale, contient en puissance les caractéristiques d'un discours social. Cela favoriserait davantage son inscription dans la théorie des genres de discours. La co-présence de deux –voire plus- « systèmes » de contes, dans le contexte de la classe multilingue algérienne, implique à la fois des éclairages réciproques et des interférences, tant linguistiques que « symboliques » et culturels.
- L'enseignement du conte peut favoriser chez l'apprenant l'acquisition d'une aptitude stratégique à la médiation entre langue orale et langue écrite, entre patrimoine oral et/ou écrit et littérature, entre discours et culture de langue mzighe et ceux de langue française.
- Vu la complexité inhérente à sa didactisation et le caractère « évolutif » des réformes de l'éducation, l'apparition d'un projet propre au conte en 5^e AM, est importante. Mais certaines caractéristiques ne sont peut-être pas prises en charge même si elles auraient pu l'être à ce niveau.
- En conjuguant plusieurs approches didactiques (générique, intégrée, comparative, convergente, actionnelle, culturelle et pluriculturelle) et linguistiques (contextuelle, contrastive, discursive) à la fois, l'enseignement du conte pourrait mieux prendre en charge les diverses caractéristiques du conte dans le contexte algérien de classe plurilingue.

1.7. Méthodologie

Il s'agira donc pour nous, d'abord, de faire ressortir les caractéristiques du conte populaire algérien à travers les cas des contes berbères de Kabylie ; de les confronter ensuite aux analyse folkloristes (Propp, Jolles, etc.), anthropologiques (Decourt, Lacoste-Gujardin, etc.), linguistiques et langagières (Saussure, Greimas, Brémond, etc.) et textuelles (Adam).

Cela ne peut faire l'économie d'une approche comparative. Le passage de l'oralité mazighe des contes étudiés à leur fixation par écrit (tant en tamazight qu'en français et, éventuellement, en arabe aussi) sera ici l'objet d'une attention particulière afin de déceler l'impact de l'intervention des auteurs de la transcription sur ses caractéristiques du point de vue sociolinguistique (Labov, Boyer, etc.), contrastif (Debyser, etc.), culturel et littéraire, etc.

Pour mener cette étude, nous travaillerons sur un corpus plurilingue de contes, oraux et écrits, issues de traditions françaises (Perrault), allemandes (Grimm) et berbères de Kabylie (Amrouche, Mammeri, Ath-Ali) et d'autres. Cela dit, nous focaliserons sur les variantes (collectées, transcrites et traduites) du conte « La vache des orphelins ». Les résultats de cette étude seront confrontés, pour ce qui est du conte, aux pratiques actuelles de l'enseignement du FLE, notamment dans le manuel de 2^e AM. Cela devrait aboutir à des conclusions propres à être traduites en proposition de séquence(s) didactique(s) appropriées pour le genre textuel et littéraire qu'est le conte passé à l'écrit, du point de vue de diverses approches didactiques.

Nous pensons à cet égard que l'écrit « auctoral » altère à plusieurs égards (identitaire, imaginaire, esthétique, linguistique, sémiotique, générique, formel) les versions orales malgré leur caractère indubitablement variationniste premier. Ces altérations pourraient être préjudiciables tant à la transmission qu'à l'échange interculturel et à l'interaction interlinguistique. Leur mise en

lumière pourrait servir à mieux prendre soin du patrimoine que sont les contes folkloriques. En effet, le recueil de ces derniers est encore possible auprès de passeurs de mémoire que sont les conteuses et conteurs, dans notre pays. Cet éclairage servira aussi à limiter les effets de ces altérations en contexte de classe, si les moyens d'un travail co-actionnel sont dégagés et mis en œuvre. Cela est possible d'autant plus que l'on remarque un intense regain d'intérêt pour l'enseignement de la littérature et pour une prise en charge sérieuse de l'œuvre littéraire en Algérie, mais aussi en France (Rastier, 2013) et du conte folklorique (Adam et Heidmann, 2004) par les théories des genres et de l'analyse textuelles.

1.8. Corpus et observables

1.8.1. Corpus

Pour réaliser notre étude nous nous sommes appuyé sur l'analyse d'un corpus constitué de contes (cf. infra 1.8.1.1) et du manuel ainsi que les documents qui l'accompagnent et auxquels il réfère (cf. infra 1.8.1.2).

1.8.1.1. Les contes

Nous avons travaillé sur un total de 144 contes, répartis comme suit :

TA	23
MM	08
BNA	11
Perrault	9
Grim	23
Versions de Vache des orphelins	- AT6 ; - BNA7 ; - Rivière ; - Shamy ; -Sbaihi

23 contes, tirés de l'ouvrage de Taos Amrouche (1996) et désignés le long du mémoire par les renvois suivants :

Code	Titre du conte
AT1	« Le grain magique »
AT2	« Loundja, fille de Tseriel »
AT3	« Histoire de la grenouille »
AT4	« Qui de nous est la belle, ô lune? »
AT5	« La mare où éteindre ces flammes, ô Aïcha ma fille »

AT6	« La vache des orphelins »
AT7	« La princesse Soumicha »
AT8	« La flûte d'os »
AT9	« Les chevaux d'éclairs et de vent »
AT10	« Le subtil et l'innocent »
AT11	« Ma mère m'a égorgé, mon père m'a mangé, ma sœur a rassemblé mes os »
AT12	« Le chêne de l'ogre »
AT13	« Les sept ogres »
AT14	« Histoire du coffre »
AT15	« O Vouïedhmim mon fils »
AT16	« Histoire du vieux lion et du vol de perdrix »
AT17	« Histoire de Moche et des sept petites filles »
AT18	« Histoire de la puce et du pou »
AT19	« Roundja, la jeune fille plus belle que lune et que rose »
AT20	« Histoire de Velâjoudh et de l'ogresse Tseriel »
AT21	« Le chat pèlerin »
AT22	« Le foie du capuchon »
AT23	« L'oiseau de l'orage »

08 contes, tirés de l'ouvrage de Mouloud Mammeri (1996) et désignés le long du mémoire par les renvois suivants :

code	Titre du conte
MM1	« Aubépin »
MM2	« La fille du charbonnier »
MM3	« Blanche-Colombe »
MM4	« L'oiseau d'or »
MM5	« Zalgoum »
MM6	« La fiancée du soleil »
MM7	« Les ogres »
MM8	« Le prince Guêpier et la princesse Émeraude »

11 « Contes et nouvelles », tirés de l'ouvrage posthume de Belaid Nait Ali (2009) et désignés le long du mémoire par les renvois suivants :

Code	« Titre du conte »
BNA 1	« L'ogre »
BNA2	« Le caillou qui parle »
BNA3	« Aubépin »
BNA4	« Le hérisson et le chacal »

BNA5	« Le riche et le pauvre »
BNA6	« Le chat pèlerin »
BNA7	« La vache des orphelins »
BNA8	« Le saint homme de la montagne »
BNA9	« Le meilleur et le pire »
BNA10	« Ce que l'on sème »
BNA11	« Des histoires qu'on raconte »

09 contes, tirés de l'ouvrage Un livre pour l'été – 09 contes - Charles Perrault (2011) et désignés le long du mémoire par les renvois suivants :

Code	Titre du conte
PC1	« Le petit chaperon rouge »
PC2	« Le petit poucet »
PC3	« La belle au bois dormant »
PC4	« Cendrillon, ou la petite pantoufle de verre »
PC5	« Le maître chat, ou le chat botté »
PC6	« Riquet à la houppe »
PC7	« Peau d'âne »
PC8	« Les fées »
PC9	« La barbe bleue »

23 contes, tirés de l'ouvrage des frères Jacob et Wilhelm Grimm (2011) et désignés le long du mémoire par les renvois suivants :

Code	Titre du conte
JWG1	« L'homme à la peau d'ours »
JWG2	« Les trois fileuses »
JWG3	« Les trois cheveux d'or du diable »
JWG4	« Tom pouce »
JWG5	« La table, l'âne et le bâton merveilleux »
JWG6	« Les six compagnons qui viennent à bout de tout »
JWG7	« Les nains magiques »
JWG8	« Les trois héritiers chanceux »
JWG9	« Les trois frères »
JWG10	« Le fuseau, la navette et l'aiguille »
JWG11	« La gardeuse d'oies près de la fontaine »
JWG12	« L'ondine de l'étang »
JWG13	« Petit frère et petite sœur »
JWG14	« Le paysan dans le ciel »
JWG15	« Le juif dans les épines »
JWG16	« Le valeureux petit tailleur »

JWG17	« Les vagabonds »
JWG18	« Le jeune géant »
JWG19	« Monsieur pointu »
JWG20	« Le lièvre et le hérisson »
JWG21	« La tombe »
JWG22	« L'ours et le roitelet »
JWG23	« Les musiciens de la ville de brème »

1.8.1.2. Le manuel et les documents d'accompagnement

04 documents officiels en relation avec l'enseignement du conte :

- 1 législatif : la loi 08-04 portant orientation scolaire
- 3 pédagogiques : le programme, le livre du professeur et le manuel de 2^e AM, tous publiés par le Ministère de l'éducation.

1.8.2. Observables

Pour exploiter notre corpus, il est difficile de fixer des critères préalables communs à tous les documents que nous avons à analyser.

1- Deux versions orales du conte La Vache des orphelins, en langue mzighe de Kabylie, seront observées essentiellement selon ces critères :

- Comment débute la contance,
- Comment finit-elle,
- Qu'est-ce qui varie et
- qu'est-ce qui ne varie pas.

Pour ce faire, nous nous aiderons de notre connaissance personnelle des contes ainsi que d'autres documents sonores : des chansons d'auteurs kabyles par exemple.

2- Pour les contes d'origine mzighe de Kabylie, présents dans le corpus, nous les observerons essentiellement sur la base de ces critères :

- En quoi les contes transcrits sont-ils fidèles à la manière de conter oralement

- En quoi innoveront-ils
 - Qu'est-ce qui se passe lors du passage de la langue kabyle d'audition à la langue française de transcription dans les textes produits par ces auteurs ? Cette question aide en outre à faire la distinction entre le référent patrimonial immatériel qui constitue le conte et la langue dans laquelle il est produit.
- 3- S'agissant des contes européens (Perrault et Grimm), nous nous satisferons d'observer :
- Si les caractéristiques qu'en général on attribue aux contes y figurent ;
 - En quoi ressemblent-ils aux contes transcrits d'auteurs kabyles et si cela tient aux contes proprement dits ou à l'écriture des auteurs ;
 - Si par ailleurs d'autres caractéristiques de contes populaires apparaissent dans la littérature des internautes que nous avons pu survoler qui n'y figureraient pas.
- 4- S'agissant des documents officiels algériens relatifs à l'enseignement du conte, nous nous baseront surtout sur ces critères d'observation et d'évaluation :
- Ce que les documents de référence disposent en termes de possibilités ;
 - Les caractéristiques du conte dégagées au fil de notre étude et les possibilités qu'elles offrent en contexte scolaire ;
 - Les niveaux ou plans d'analyse du texte extraits d'Adam et Heidmann (2004), au nombre de onze (11), augmenté du « plan d'usage social », légèrement évoqué par les auteurs mais qu'il nous semble indispensable de prendre en compte.

Conclusion

Tout ce qui est ici mis en œuvre doit aller dans le sens de notre sujet dont l'objet est essentiellement l'enseignement du conte en contexte plurilingue et

multiculturel. La diversité des disciplines scientifiques (et des productions de connaisseurs du conte), la diversité des auteurs et des contes consultés et la diversité des observables vont dans toute la mesure du possible servir cette seule fin : prendre en compte du mieux que l'on peut les caractéristiques et les possibilités que présente le genre afin qu'il bénéficie à l'enseignement des langues et des cultures en classe de FLE.

Chapitre 2 : Des caractéristiques du conte

Introduction

Notre sujet porte sur l'enseignement du genre narratif qu'est le conte, en classe de FLE, dans une perspective didactique actionnelle, interculturelle et dans un contexte plurilingue. Pour éviter d'être piégé du fait des poncifs constitués, en français, par des études basées essentiellement sur les contes écrits par les folkloristes des siècles passés (Parrault, Grimm, Anderson), nous focaliserons notre attention sur les contes mazighes et maghrébins, transcrits en français ; et nous nous appuierons sur notre connaissance personnelle du sujet, ainsi que sur les productions orales disponibles.

C'est en développant une connaissance du conte local que l'apprenant peut le réutiliser dans des situations sociales réelles, courantes, et qu'il saura s'aménager des passerelles idoines dans ses passages de sa culture et de sa langue à d'autres.

Cela implique l'analyse de notre corpus de contes pour tenter d'en dégager toutes les caractéristiques génériques qui sont de nature à travailler au mieux ces intérêts didactiques (cf. supra 2.1) en vue d'une meilleure maîtrise des compétences corrélées et que nous verrons dans les chapitres suivants. Dès l'abord, il nous paraît indispensable, de clarifier les difficultés liées à la définition du genre « conte » (cf. supra 1.3). Ceci aura l'avantage de contribuer à distinguer entre différents usages faits de la notion du « genre », de situer le conte dans les classements génériques connus, en mettant autant que possible, en regard le conte dans les deux « traditions » française et berbère de Kabylie (infra 1.4) en matière de quoi nous nous baserons pour l'essentiel sur les classements de Jolles et de Alliouï. Enfin, nous tenterons de situer le conte dans la récente théorie des genres (textuels et discursifs) relevant de la linguistique et de la didactique des textes, y compris littéraires (infra 2.2). Les caractéristiques seront alors mises en évidence en nous

appuyant principalement sur les niveaux d'analyse proposés par Adam Jean-Michel et Ute Heidmann (2004).

2.1. Caractéristiques distinctives du conte

Comme écrit dans l'introduction de ce chapitre, nous nous limiterons aux caractéristiques constatées dans notre corpus qui nous semblent nécessaires pour l'exploitation du genre « conte » en classe du FLE, dans un contexte plurilingue et interculturel. Nous éviterons donc, par exemple, le détail des caractéristiques propres à la contance en situation d'oralité ainsi que celles qui distinguent les sous-genres de contes entre eux, toutes pouvant faire l'objet de travaux ultérieurs. Nous nous limiterons à répondre à cette question : quelles sont les caractéristiques par lesquelles le conte se distingue des autres genres littéraires et textuels ?

Nous aborderons ci-après ses caractéristiques génériques formelles (cf. infra. 2.1.1), ses caractéristiques narratives textuelles (cf. infra. 2.1.2), certaines de ses caractéristiques linguistiques qui ne vont pas dans les détails propres à des sous-genres (cf. infra. 2.1.3), certaines de ses caractéristiques culturelles et sociales car il n'est pas possible de les étudier toutes dans le cadre de ce modeste travail (cf. infra. 2.1.4) et enfin ses caractéristiques éditoriales (cf. infra. 2.1.5).

2.1.1. Caractéristiques génériques formelles

2.1.1.1. Ouverture et clôture du monde du conte

Ces formules sont à distinguer des expressions fréquemment utilisées dans l'incipit pour la mise en place du cadre propre à l'espace-temps du conte. Il est néanmoins courant que, en l'absence de ces formules, l'incipit joue ce rôle de passeur hors du réel. C'est le cas dans ce livret de conte de Perrault

(MENJVA²⁹, 2011) où l'expression « il était une fois » est mise en exergue plus visiblement que les titres même des contes, au point que l'éditeur s'oublie quand il arrive au conte « Peau d'âne » (p.79) et met cette expression en chapeau avant même « l'adresse » de l'auteur, ne remarquant pas que ce dernier en use juste après (p. 81) (voir infra 2.1.3.).

Appelées « *formules propitiatoires* » par Mehadji Rahmouna (2006), celle-ci considère qu'ils « *constituent de véritables rites d'entrée et de sortie du monde "contique"* » et « *participent pleinement du protocole narratif dans ce type de production* ». Lacoste-Dujardin (1991:23), dans une attitude cérémonieuse similaire, opère toutefois la même distinction : « *Le récit lui-même est précédé et suivi de formules consacrées, véritables rites d'entrée et de sortie* ». Merolla (1994), tout en saisissant la rationalité de ces formules, les distingue du conte proprement dit tout en indiquant leur fonction : « *La ritualisation de la narration (formules, interdictions de conter durant le jour...) semble préfigurer le passage d'un espace-temps à un autre comme risque de confusion par rapport à ce qui doit rester séparé* ».

On peut ainsi dire avec Mammeri (1996:5), que, parfois « *incomprise mais toujours évocatrice* », la formule d'ouverture est une « *marque de l'ancienneté, c'est aussi le magique Sésame, la formule qui donne accès au monde à la fois étrange et familier* ». De même, avec Djoudi (2009 : 73), que la formule de clôture est une « *formule de sortie* » qui signe la sortie du monde du conte et le retour à la réalité ou « *le mot de passe qui fait sortir le lecteur du monde des fées, des génies, des princes, des princesses, au monde réel* ».

Les distinguer des indications présentes dans l'incipit et dans la coda permet d'entrevoir l'existence d' « énoncés très largement affectés par la généricité »

²⁹ Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, France.

(Adam et Ute, 2004) exploitables en tant que tels. Cannarozzi Yada (1996) qui ne fait pas cette distinction lui aussi, va plus loin quand il dit à ce propos : « *J'ai vite constaté qu'existait là un véritable genre aussi riche et vaste que les devinettes et les proverbes* ». Dans l'oralité, ces formules ont parfois des tournures dialogales entre conteur et auditeur(s). Il nous semble surtout pertinent de remarquer que, dans l'énoncé de ces formules, le narrateur est tenu de s'affirmer par « je », jouant ainsi le double rôle de transmetteur de récit et de passeur entre réalité et univers du conte au profit de son auditoire/lectorat.

Dans notre corpus, les contes MM1 à MM8 sont ouverts et fermés par l'exclamation « *Machaho !* » par laquelle l'auteur du recueil témoigne de la présence de cette formule distincte de l'incipit et de la coda qu'il s'abstient de reproduire entièrement. Ceci n'est pas le cas des contes AT1 à AT23. Dans ces derniers, les récits AT8, AT11 et AT22 n'en comportent pas, le premier ayant son cadre spatial « *dans un village reculé de Kabylie* », le troisième étant précédé par une lettrine dans laquelle une conteuse y citée le présente comme une vieille « *légende* », ce qui explique qu'ils n'exigent pas de formule d'entrée. Les autres contes de cet ensemble sont invariablement précédés par la formule d'ouverture : « *Que mon conte soit beau et se déroule comme un long fil !* » et suivis de la formule de clôture « *Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai conté à des seigneurs* », les deux étant très proches des formules berbères de Kabylie en usage dans la vallée de la Soummam. Dans un recueil retenu pour notre corpus avant d'en être écarté³⁰, le dernier conte, Zelgma, présent dans le Recueil de contes kabyles d'A. MEHDI³¹, est introduit par cette expression : « *Ecoutez, que je vous raconte une histoire, Dieu fasse qu'elle soit belle, longue et se déroule comme un long fil* ».

³⁰ Nous nous sommes rendus compte que l'auteur a plagié 21 sur 23 contes du Grain magique, en les expurgeant simplement des formules d'ouverture et de clôture.

³¹ Tizi-Ouzou : éditions Mehdi, 2011)

Dans sa chanson Silyouna³², une belle version chantée, en langue mazighe de Kabylie, du conte MM5 (Zalgoum, ailleurs notée Zelgma), l'artiste Ali Meziane, a veillé à jouer la formule d'entrée (nous transcrivons le texte chanté et traduisons en français) :

"- *Amacahu !* -et, s'adressant à son auditoire : « *Init "Ahu !" ay arrac* » (Dites « Ahu », les enfants)-

- *Ahu !*

- *Tamacahutt-iw ad telhu / Ard³³ awen-tehwu / Ad teffey annect usaru"*

Traduction de la formule clôturant l'échange et ouvrant sur le monde conte :

« Mon conte sera bon et beau / Au point de vous plaire / Et aboutira en une grande œuvre³⁴ »

Et à sortir du conte par la formule en usage dans la région des Ait-Ghobri (Tizi-Ouzou), qui présente l'intérêt de laisser le sens du conte ouvert à interprétation :

"Tamacahutt-iw asif-asif / Newwi-tt-id s ddaw usqif / Uḥric ad tt-ifhem ad tt-isiff / Ma d wayeḍ ad tt-yerr di rrif" (Mon conte peut suivre le cours du fleuve / nous nous sommes produits à son sujet sous un portique³⁵ / Le vif d'esprit la comprendra et la sassera / Quant à l'autre, il le mettra de côté -et l'oubliera-).

³² Tamacahutt n Silyuna, chantée par Ali Mezyan et sa chorale, est mise en ligne sur YouTube par "djou djou. lk" à ce lien : <https://www.youtube.com/watch?v=DWdpkeve2rQ>

³³ La particule « *ard* » me semble introduire trois idées : celle du futur, celle de l'horizon à atteindre et celle de l'engagement pris (ou de la promesse faite) ou imposé. Il est en ce sens très différent de la particule simple « *ad* » du futur.

³⁴ « *Asaru* » est un mot poétique en lui-même : il tient du verbe « *aru* » (graver, tracer, destiner), de « *tasarutt* » (clef), de « *tasarewt* » (matrice) et qualifie une belle trame de tissage (d'où son usage le plus courant et sa traduction par « *long fil* » par Taos Amrouche) ou de récit, etc. dans un réinvestissement sémantique, il est à présent utilisé pour nommer les ouvrages filmiques.

³⁵ Le dictionnaire Dallet Kabyle-Français (Paris : SELAF, 1982 :411) explique ainsi le mot « *asqif* » : « *Entrée couverte menant à la cour intérieure, asqif porte souvent une pièce d'étage nommée tayurfett* ». En fait, suivant qu'il atteint à l'entrée d'une demeure ou non, il peut être une entrée couverte ou simplement un

2.1.1.2. Formules de suspension du conte

Dans l'acte de contance tel que pratiqué dans les veillées d'antan, il arrive que le conte du jour soit interrompu pour être repris le lendemain. Là aussi, il y a usage de formules de suspension de la contance. Nous avons essayé d'en retrouver, tant dans notre culture qu'ailleurs mais nous n'avons rencontré que des bribes jusqu'ici. L'une de ces bribes est celle-ci : « (...) *ad tt-elleqey yer ufeggag (...)* »³⁶ (... je la *-tamacahutt*, i.e. le conte- suspend à l'ensouple (du métier à tisser...)) ; une autre est la suivante « (...) *nqemmed-ikem qbel ad ay-tqemmeded (...)* »³⁷ (nous traduisons : Nous te coupons le souffle avant que tu ne nous le coupes). En plus du fait qu'elles témoignent de la longueur variable des contes (cf. infra 2.1.2.2), elles complètent l'aspect procédural propre à la contance. En contexte de classe, elles peuvent avoir un rôle ludique et justifier que le fil du conte soit entrecoupé d'autres modules didactiques.

2.1.1.3. Incipit et excipit (coda) : espace et temps indéfinis

Comme nous le disions pour la distinguer des formules d'ouverture et de clôture du conte, l'expression « il était une fois » a pour fonction la mise en place de l'espace-temps du conte. Xanthakou (2001 : ¶6) écrit à ce propos :

« " Il était une fois", cette formule introduit à un non-lieu, à un non-temps, utopie et achronie, " autre scène" où l'auditeur est ainsi averti qu'il va entendre des mensonges. »

Souvent, cette indication d'un temps incertain s'accompagne soit de non indication de lieu : « *Il y avait un roi...* » (AT14) ; « *Au temps où parlaient les bêtes...* » (AT 17) ; « *Jadis, il était un sultan...* » (AT19), ou d'indication

passage couvert par une dalle portant une pièce d'étage. Il porte toujours le nom de ses propriétaires même lorsque le passage est public.

³⁶ Source : Mlle N. Haddad, étudiante en didactique du FLE, entendue à Ighzer-Amokrane, Ouzellaguen.

³⁷ Source : Mme Malika Benamsili, de Takrietz, région de Sidi-Aïch.

imprécise : « dans un certain village » (AT6, AT15), « *sur la pente d'une colline* » (AT16), « *la montagne* »/« *la plaine* » (AT18). Comme nous l'avons vu (cf .supra 2.1.1.1.), l'indication « *dans un village reculé de Kabylie* » est sanctionné pour cause de précision par l'absence de la formule d'ouverture caractérisant le passage du monde réel à l'univers du conte.

L'excipit ou la coda est loin de se limiter à l'expression « *ils vécutent heureux et eurent beaucoup d'enfants* » que beaucoup d'analystes prennent pour la formule de sortie. Elle marque simplement un état durable, vraisemblablement à l'indéfini, sur lequel l'histoire se termine raisonnablement : quand on y arrive, on sent venir la formule de sortie du monde des contes, ce qui aide à s'en détacher pour s'ancrer à nouveau dans le réel.

Dans une version orale de Tafunast igujilen³⁸ enregistrée pour les besoins de ce travail, en langue mzighe de Kabylie, la conteuse a attaqué son récit, juste après la formule d'entrée, par cet incipit : « *Tef yiwén, isea sin warrac : aqci d teqci...* » (A propos de quelqu'un qui avait deux enfants, un garçon et une fille...). Cette entame montre bien que les expressions « *Il était une fois* », « *Autrefois* » ne sont pas indispensables et qu'il est peut-être plus important d'indiquer par qui ou quoi tout a commencé même si cela reste indéfini, plutôt que le moment ou l'endroit où cela a commencé.

2.1.1.4. Mise à distance (de la réalité) de l'univers du conte

Nous avons vu (cf. supra 2.1.1.4.) que l'incipit introduit à un temps et un espace indéfinis ou très distants de la réalité pour être historiques. Nous verrons ci-après d'autres sortes d'indices de la mise à distance de l'univers du conte.

³⁸ Recueillie par ma camarade d'études Fatma Guendouzen dans son village, Ighil Nacer, daïra d'Akbou.

Les écrits qui qualifient les contes de « traditionnels », au sens ambigu de folkloriques, sont innombrables. On s'attendrait à ce qu'ils reflètent des schémas de vie sociale « traditionnelle » telle que celui de la famille élargie, ou de village, de pratiques sociales telles que le mariage consanguin, d'institutions sociales telles que la mosquée ou la « *djemaa* »³⁹, des positions ou des statuts sociaux tels que ceux des religieux, des marabouts, des gendarmes ou des soldats, etc. Rien de tout cela ne se rencontre pourtant dans les contes de « tradition » berbères de Kabylie. Et si la famille, réduite à son noyau (père, mère/belle-mère, enfants) de nos jours semble rejoindre le modèle des contes traditionnels, les institutions ne manquent pas d'être plus nombreuses et plus influentes sur la vie de l'individu malgré leur incessante transformation. Le fait est, nous semble-t-il, important à signaler car il participe de la mise à distance du conte par rapport à la réalité, y compris sociale, à ses institutions, à ses traditions, à ses objets. Cela contribue à mettre en valeur l'univers du conte, ses « institutions » que représentent parfois certains personnages-types : le monstre ou l'animal, *Sstut-m-lebtut*⁴⁰, *amyar azemni*⁴¹, *sselṭan*, etc. et les relations qui se profilent entre elles derrière les péripéties des héros des contes. Peut-être emprunte à l'enseignement religieux musulman ou adossée à celle-ci, la formule incise, qu'Amrouche reproduit dans *Le Grain magique*⁴², « *bien qu'il n'y ait d'autre roi que Dieu* » (AT7, AT14), tout en témoignant de la présence du narrateur dans le conte, participe

³⁹ Nous cédonc ici à la « tradition » francophone d'imposer aux mots utilisés en tamazight des formes rappelant celles des mots de langue arabe : « *djemaa* » pour « *tajmeet* ».

⁴⁰ Dans *Le Grain magique*, nous rencontrons ce personnage sous le nom de *Settoute*. D'autres auteurs préfèrent lui donner un nom en français : vieille femme, méchante vieille femme, mégère, etc. Dans la contance traditionnelle telle que nous la connaissons, il s'agit en fait de *Sstut-m-lebtut*, même si le complément « *m-lebtut* » peut être éliminé.

⁴¹ Renommé en français par les auteurs sous l'appellation « le vieux sage », *amyar azemni* serait plutôt le *vieux sans âge*, le *vieux de toute éternité*, le *vieux du temps*, voire le *vieux qui fait le temps*.

⁴² Recueillis de la bouche de sa mère, Marguerite Taos Amrouche prend un soin particulier à traduire fidèlement et savamment toutes les expressions présentes dans la narration traditionnelle qui rappellent l'islam ; Belaid Ath-Aali, sans être chrétien lui-même, et dont les seuls lecteurs au moment de transcrire les contes connus de lui étaient les « Pères blancs » de Grande-Kabylie qui publieront ses écrits à titre posthume, semble particulièrement porté sur la mise en valeur d'éléments ayant une portée idéologique similaire.

de la mise à distance de l'autorité de l'instance royale présente dans le conte – et, certes, dans la réalité aussi.

2.1.1.5. Phénomènes surnaturels et extraordinaires

Les transformations, êtres irréels, pouvoirs et situations extraordinaires caractéristiques du fonctionnement de l'univers du conte sont connues, notamment pour ce qui est du conte dit « merveilleux ». Nous nous limiterons ici à relever que la mise à distance du monde réel et de ses artifices fait que, dans le conte, tout se joue sur la distance et l'absence des recours habituels et sur la proximité (relative) d'épreuves à endurer et de solutions (y compris miraculeuses) à y apporter. Dans AT6, le conte donne à penser qu'on est vite devenu orphelin ; qu'on est vite transformé en faon ou en gazelle ; et qu'un recours peut venir d'on ne sait où⁴³ : de la part de l'âme des défunts –la mère en l'occurrence- ou d'un expert –le cheikh instruit des choses de la magie-.

2.1.2. Caractéristiques narratives textuelles

2.1.2.1. Instances de narration

Dans les contes populaires écrits, l'auteur-écrivain (traducteur) assure le rôle de conteur absent. Par conséquent, il campe aussi celui de narrateur. En se pliant à l'exigence de toujours entamer leurs contes par la formule d'ouverture de l'univers du conte et d'y mettre fin par celle de sortie, Amrouche et Mammeri respectent le contrat de communication (Charaudeau, 1993) même s'il ne leur est pas possible, à cause du support écrit, d'entretenir la même situation de communication (Boudjellal, 2012) que lors d'une contance présenteielle. Comme les enfants de la Vache des orphelins, leur lecteur est contraint de se satisfaire d'un conteur dissous sous les lignes de sa

⁴³ On dit toujours "*Ur s-ttissined anisar ad d-ikk kra*" (nous traduisons : on ne sait jamais d'où surviendra un bienfait) ; "*Ur s-ttissined d acar ad d-iger ubrid*" (nous traduisons : On ne sait jamais ce que le chemin peut nous faire rencontrer).

lecture, privé des joies de l'interaction et des soins différenciés, que le conteur porte à son contage suivant les émotions et les interrogations que le conte suscite parmi son auditoire. Contraint, mais tout de même satisfait de retrouver l'essentiel de la substance du conte et les repères qui lui permettent d'y entrer et d'en sortir sans s'y perdre, d'autant plus que cet univers lui parle de partout et par les mots-mêmes de tous ses personnages.

2.1.2.2. Récit plus ou moins bref

La brièveté du conte est une notion répandue. Elle est pourtant toute relative au vu de notre corpus. Les contes de Perrault⁴⁴ peuvent aller de cinq (05) pages pour Le Petit Chaperon rouge à vingt-deux pour Peau d'âne. Le même conte connu en Kabylie, à savoir *Tafunast igujilen*, est de longueur variable selon les auteurs traducteurs : 07 pages pour AT6, 27 pages de texte pour BNA7 et à peine 4 pages dans la version « Les Deux orphelins » de J. Rivière (2005). Sa longueur peut nécessiter, en contance orale, la division de la narration en épisodes, ce dont la présence de formules de suspension témoigne (cf. supra 2.1.1.2). La longueur du conte peut dépendre du nombre de « séquences » (Propp), mais aussi de la performance littéraire ou de la visée de l'auteur et de son implication. Ainsi, Amrouche (AT6) tente d'être aussi proche que possible de la version populaire kabyle, Ath-Ali (BNA7) grossit sa version de commentaires et de digressions suaves mais qui sont autant d'interventions personnelles évidentes tandis que Rivière (2005) en donne une version décharnée. Ce dernier avertit ses lecteurs dès l'avant propos en écrivant : « *la pensée nous était venue d'offrir au public une traduction plus littéraire, mais nos Contes kabyles eussent perdu de leur naïveté et nous n'avons pas voulu les déparer de leur saveur particulière que leur donne leur simplicité un peu inculte* ».

⁴⁴ Perrault Charles, Contes. Tizi-Ouzou : L'Odyssée, 2012. Cette édition contient 08 contes en texte plein (sans illustration), format poche, taille de caractères 12.

2.1.2.3. Personnages suggestifs de modèles et de contre-modèles

Les personnages des contes folkloriques semblent partout peu décrits, sauf par les habitudes, les états recherchés, et par les épreuves qui les déterminent par rapport à des choix, à des engagements, à des attitudes, à des adversaires, à des équations. Mais là semble s'arrêter la ressemblance. Car si certaines habitudes et certains états recherchés sont plus ou moins similaires, les épreuves et ce qu'elles déterminent en eux sont différentes d'une culture à l'autre, voire d'une version à l'autre, suivant la vision du monde et la portée du conte. Les personnages eux-mêmes sont très peu comparables d'un corpus à l'autre, et il faut se rendre à l'évidence que « *Sstout* » n'a rien à voir avec une « sorcière⁴⁵ » ; "*Amyar azemni*" n'est pas un « ermite », ni même un anodin « vieux sage » ; "*Llafæa m-sebea iqerray*" est un monstre hydrique⁴⁶ qui ne lance pas de flammes comme le ferait un « dragon ». De même, les contes mazighes de Kabylie ne peuvent pas être des « contes de fées » car on n'y connaît pas de conte qui contienne une « fée »⁴⁷, les seuls personnages surnaturels qu'on leur connaisse étant "*Llafæa* » (associable à l'élément hydrique, donc à l'hydre), « *Tteryel* » (associable au monde sylvestre) et « *Wayzen* » (qui pourrait relever du monde marin ou souterrain)⁴⁸. Le personnage typique « *Loundja* », fille de « *Tteryel* », n'est pas une « fée, fille d'ogre » comme la nomme Pieter REESINK dans son recueil⁴⁹ : c'est plutôt une fille, un être humain, adorable si l'on peut dire, que l'heureux héros

⁴⁵ Quand on veut prêter la pratique de la sorcellerie à une femme, on dit d'elle « *m- iheckulen* », « *m-ixetirren* », « *m-ileklusen* » (celle aux drogues) ou "*teqqar ttehijja*" (elle dit des ensorcellements troublants). Il est évident qu'une traduction aussi inadaptée peut nuire à la compréhension.

⁴⁶ Cela ne fait pas de ce monstre l'équivalent de « *Leeqira* » ni de « *Tabæa* », qui ne sont pas des personnages de contes, mais qui sont présentes dans les croyances cosmogoniques mazighes de Kabylie.

⁴⁷ D'autres êtres surnaturels sont pourtant présents dans la cosmogonie locale : « *lewhi* » (apparition, à distinguer peut-être de « *lexyal* », illusion ou fantôme), « *aæssas* » (esprit gardien), « *(t)ajenniw(t)* » (esprit démon), « *(t)abriruc(t)* » (lutin) en sont des exemples.

⁴⁸ Il importe ici de noter que, malgré leur nature anthropophage, « *Tteryel* » (être cependant féminin qui peut avoir des filles et celles-ci peuvent être aussi cruelles qu'elle ou s'en détacher au point d'être d'adorables humaines) n'est pas la femelle de « *Wayzen* » (qui peut vivre en groupe, se marier avec des humaines, mais ne se présente pas comme un être familial) comme il semble que ce soit perçu par les auteurs arabophones qui les nomment « *ghoula* » et « *ghoul* ».

⁴⁹ REESINK Pieter (1977), « Finaud[e] et simplet[te] » in : Contes et récits maghrébins. Québec : Naaman de Sherbrooke. Pp.35-55.

épouse volontiers, engendré par *Tteryel*, le monstre redoutable. Si les « fonctions » au sens proppien de ce terme peuvent donner lieu à des convergences, les noms des personnages, leurs courses, les récompenses et les sanctions qui en découlent peuvent être l'objet d'études comparatives contrastives. L'avantage à en tirer serait au moins double pour l'enseignement en contexte plurilingue et interculturel. D'une part, cela peut favoriser une prise de conscience des liens qui s'établissent entre l'imaginaire entourant les personnages des contes respectifs et, respectivement, entre ceux-ci et les cultures qui les nourrissent. D'autre part, cela peut aider à saisir la manière dont ces personnages s'instituent en symboles : en modèles pérennes (ex. *Amyar azemni*), spécifiques (ex. *Loundja*)⁵⁰ ou en contre-modèles (ex. *Sstut*, *Tteryel*, *Wayzen*).

Mais si l'effet « modèle » du conte kabyle, demeuré encore très proche de l'oralité et de la culture populaire, travaille en un seul sens, il n'en va pas de même du conte d'origine populaire français, réécrit pour y injecter des « modèles » empruntés aux découvertes scientifiques et aux évolutions politiques. Les *Histoires ou contes du temps passé* de Perrault (1697) en témoignent doublement. En effet, de contes oraux recueillis auprès de conteurs populaires, Perrault les a réécrits pour un public lettré, parlant le français de la cour et de telle sorte à les expurger de ce qui a trait à l'imaginaire populaire ; il leur a surtout injecté des motifs et des personnages nouveaux, renvoyant par exemple aux découvertes scientifiques de l'époque (Adam et Heidmann, 2004). Autant dire qu'il a non seulement transformé le modèle de conte préexistant à des fins idéologiques, littéraires et linguistiques, mais il en a aussi usé comme support de diffusion d'images mentales en accord avec l'évolution de la civilisation. Dans une démarche

⁵⁰ Née d'une *Tteryel* (ogresse ?), elle se développe en épouse modèle. Cela appelle le proverbe « *ttejra, yiwet ; llhebb, imxallaf* » (nous traduisons : l'arbre est le même ; les fruits en sont différents). Dans la vie sociale, l'enfant peut ne pas hériter des tares d'un parent et se faire apprécier de tous.

qui, par rétrospection, peut constituer un ancêtre de ce que l'on appelle aujourd'hui « invention des traditions », « transformations des imaginaires », « littérature universelle » ou « mondialisation culturelle » qui alimente la littérature fantastique et de jeunesse aujourd'hui.

Les « motifèmes » (Pike, cité par Bremond, 1968) du conte peuvent servir à favoriser un esprit critique à l'égard de l'effet des nouveautés et de repères mentaux. Nicole Belmont (1999, citée par Derive, 2000) parle d' « écologie du conte » qu'il faut respecter tel qu'il est, « *sans tenter de l'adapter à notre monde contemporain, ce qui ne saurait manquer de le trahir, le rôle du conte n'étant pas de tenir un discours sur une époque mais de parler de la condition humaine dans son intemporalité* ».

2.1.2.4. Composition et motifs. Alternance mouvements / stabilité

Autant le discours véhiculant le conte peut varier d'un conteur/narrateur à l'autre, d'un support à l'autre et, en production orale, d'une situation de contage à l'autre, autant le conte reste reconnaissable. Cette reconnaissance est favorisée par « *quelques phrases stéréotypées ou clichés conventionnels, formules de bienvenue de l'ogresse, formules d'adoption, qualités du cheval merveilleux* » (Lacoste Dujardin, 1999 : 27) ou de tel autre personnage et les motifs qui se succèdent comme des monuments ou des traces qui rappellent le fil de la narration à suivre.

La composition nous semble être l'aspect le mieux étudié du conte. Parfois, c'est le conte en tant que tel qui est visé, comme dans le cas des « fonctions » de Propp, de Lévi-Strauss, de Dundes et de Brémond. Comme ces études théoriques ne satisfont pas toujours quand il s'agit de commenter un conte précis ou de les exploiter pour un usage particulier des contes, on fait recours à des études qui concernent les œuvres littéraires telles Greimas, Barthes. D'autres propositions rencontrées au fil de notre revue de littérature nous

semblent toutefois dignes d'être amplement vérifiés, ce que nous ne pouvons nous permettre dans le cadre de ce travail.

Synthèse

Le schéma actantiel et le schéma narratif (situation initiale, perturbation et péripéties, rééquilibre, situation finale) semblent être les concepts les plus largement admis comme adaptables à tous les contes. Nous pensons quant à nous que ces deux concepts sont à retenir, autant pour cerner et reconnaître le conte en tant qu'objet culturel oral que pour exploiter le texte écrit en contexte scolaire, en tant que version littéraire d'auteur produite plus ou moins en accord avec une version folklorique.

2.1.3. Quelques caractéristiques linguistiques

2.1.3.1. Formulettes présentes dans le corps des contes

Elles constituent une sorte de figements particulière dans le conte, très distincts des formules rituelles d'introduction et de clôture des contes. C'est déjà important que certains auteurs perçoivent l'existence de certains de ces éléments : c'est le cas de Jean Georges (cité par Sousa, 2001) qui ne leur accorde qu'une « *fonction de détendre la tension dramatique* » et un « *rôle proprement poétique* » et qui conclue doctement que c'est « *tout le mystère sonore des formules magiques et autres "abracadabras"* ». Plus que toute autre partie du conte, le conteur traditionnel les reproduit et les transmet fidèlement. Elles appartiennent aux personnages du conte et c'est à ces personnages ou au fil du conte qu'on les attribue quand on en use dans les discours ordinaires. Elles peuvent être :

- des conseils (bienveillant, de sages, ou malveillant, de méchants). Dans un autre conte, "*Σli d Σli*", l'un ayant par mégarde tué l'autre et voyant un lézard en faire autant avec un congénère, au "*Σli*" encore vivant qui se lamentait que

les animaux aussi se tuaient le lézard a répondu : « *Err llhemm i llhemm-ik : llhemme-iw zmerɛy-as* » (nous traduisons : irrigue de tristesse ta propre misère : la mienne de misère, je la maîtrise), léguant ainsi à la postérité de « *Σli d Σli* » un expression de conseil proverbialisée.

- des incantations ou des formules magiques, telle celle par laquelle le sage libéra de l'état de gazelle le frère de l'héroïne pour le rétablir dans sa forme humaine, présente à la fin le conte (AT6) : « *Si tu es née gazelle, reste gazelle / Si tu es née homme, redeviens-le / Par la force de Dieu et les amis de Dieu* »

- des réparties proverbialisées, telle l'annonce aux clients faite par le père des héros du conte (AT6) : « *Qui veut acheter la vache des orphelins ?* » (en mazighe : *W' ar a(d) yayen tafunast igujilen ?*).

- des énigmes. Le conte (MM2) est un tissu d'énigmes à résoudre et de messages à décoder en échange entre le héros et l'héroïne.

- de courts poèmes ou chants. Le conte (AT1), qui donne son titre au recueil *Le Grain magique*, en contient un, traduit comme suit :

*« Elève-toi, élève-toi rocher
Rocher, élève-toi
Pour que m'apparaisse
Le pays de mes parents !
La négresse à la maison demeure
Moi, je suis gardeuse de chameaux
Pleurez, chameaux, comme je pleure ! »*

Dans ses quatre premiers vers, ce chant pathétique⁵¹ est naguère encore chanté pour soi quand on a la nostalgie du village natal ou des parents.

⁵¹ Cette première partie et l'air qui l'accompagne dans l'oralité sont repris dans une chanson du maestro (auteur, compositeur, chef d'orchestre et formateur de plusieurs générations d'artistes sur les ondes de la

Ce sont autant de séquences compositionnelles qui cultivent une conscience générique et exploitent divers ressources langagières, produisant de ce fait de baux effets de contextualité et d'intertextualité.

2.1.3.2. Les faits de (l'inter-)langue dans le conte

a. Le phénomène de variation

En nous référant à notre corpus, les faits observables dans le passage du conte de l'oralité à l'écriture et d'une langue à l'autre sont nombreux. Les auteurs (à la suite de Propp) qui ont étudié le conte se contentent de relever le phénomène de variation qui le touche sans plus. Ce phénomène recèle des faits, d'ordres linguistique et culturel, qui pourraient être étudiés d'un point de vue contrastif, contextuel, sociolinguistique, etc., et ne sont pas sans conséquences sur le choix des textes travaillés en classe. Nous nous limiterons néanmoins aux variations propres aux versions écrites de contes d'origine folklorique, indépendamment de la ou des versions orales qui en sont l'origine. S'agissant du conte d'origine mazighe et maghrébin, deux facteurs majeurs de variations se dégagent : la langue de transcription des contes et le rapport que l'auteur entretient avec l'oraliture et la langue d'origine du conte.

Le facteur « langue de transcription » entraîne des interférences linguistiques et culturelles, dans les deux sens, inévitables. Des difficultés graphiques surgissent aussi, parfois, s'agissant des noms propres. Le rapport de l'auteur avec la littérature orale ainsi qu'avec la langue (ou le langage oral) ne renseigne pas seulement sur sa compétence et ses attitudes : il explique des interférences, des altérations, des adaptations, des transformations qui ajoutent à la confusion entourant le genre si on les aborde autrement.

Dans un autre ordre d'idées, des contes de cultures aussi différentes que celle mazighe (ex. Tafunats igujilen) et celle prussienne (ex. Frérot et soeurette⁵², en langue française) peuvent être si proches qu'ils peuvent être considérés comme des versions d'un même conte et être étudiée dans une perspective linguistique et culturelle convergente.

b. Parémiologiques et phraséologiques dans le texte.

Le conte se terminant par une « moralité » à laquelle le récit est ramené ne se retrouve que dans ceux de Perrault, et nulle part ailleurs dans ceux consultés. Cela ne signifie pas qu'il n'y aurait nulle place à l'action de « faire de la morale » dans les contes. Mais, dans la pratique, il s'agit d'un « ingrédient » que le conteur met dans son illocution à certains moments de la contance, généralement pour élargir la distance entre son auditoire et des situations détestables ou regrettables présentes dans les péripéties des personnages. Il s'agit alors soit de proverbes connus comme tels, soit des interventions sous formes de stéréotypes qui ont un effet analogue, comme « *akka i tdeṛṛu d win i...* » (C'est ainsi que ça se produit avec quelqu'un qui...). Le conteur utilise plus souvent, à dessein (par exemple pour entretenir l'attention de l'auditoire) ou par nécessité, divers autres figements phraséologiques de la langue. L'auteur peut choisir de les mettre en valeur telles qu'elles apparaissent dans la version originale de référence et il s'agit alors de les localiser ; il peut s'en passer et, pour embellir sa propre version, recourir à d'autres, puisées dans la même langue ou dans la langue de traduction, s'appropriant ainsi en un certain sens le récit. Mais il n'y a pas que ces éléments parémiologiques et phraséologiques dus à la contance et à l'écriture que l'on rencontre dans le conte.

⁵² Voir in : Les contes de Grimm. Version intégrale. Textes réécrits par Jeanne Moineau et Agnès Vandewiele. Paris : Auzou, 2011. pp.83-90

Dans un autre registre, il y a dans le conte les propos des personnages qui peuvent prendre des formes diverses (dont celles vues supra 2.3.3.1) reconnaissables en tant que tels. Certains dits de personnages puisent leur force du fait qu'ils reprennent des locutions phraséologiques communes, prières à valeur proverbiale, etc., tandis que certains autres sont reversés au langage courant sous forme de dictons que l'on attribue, lorsqu'il y a lieu de le préciser, aux personnages concernés. Dans le conte AT6, on en rencontre plusieurs quand on les reconnaît dans la version orale originale. Ainsi, quand la marâtre rétorque à son mari « *tu as entendu ?* » (p.56), l'auteure traduit l'expression "*tesliḍ i wawal !*" (Tu as entendu la parole –sous entendu : je ne reviendrai pas dessus). Et l'expression « *Dieu veuille nous préserver de la malédiction des orphelins* » que les gens du marché disent traduit la prière d'usage courant : "*Ad ḡ-imneḡ Rebbi seg ddnub⁵³ n (igujilen)*", « igujilen » pouvant être remplacé par un autre substantif suivant le contexte. L'expression « *Oh ! Elle a attrapé une racine et elle croit que c'est mon pied !* » (AT20) est, dans sa version kabyle « *tetṭef aḡar, tenwa d aḡar* » (elle tient une racine, elle la prend pour un pied), souvent utilisée pour se moquer d'une emprise ratée, un peu comme l'expression française « *prendre des vessies pour des lanternes* ».

c. Syntaxe du conte

La grammaire du conte recouvre plusieurs niveaux : phrastique, textuel ; et plusieurs dimensions : générique, narrative et discursive.

d. Niveau phrastique : temps du passé (quasi-mythique), présent d'énonciation (personnages) et de vérités générales (éventuellement utilisé par le conteur/auteur), phrases simples (récit) et phrases composés des

⁵³ La signification du mot *ddnub* (pl. *ddnubat*) est plus proche, en réalité, de celle de péché que de celle de malédiction. Encore qu'elle s'éloigne du sens du mot arabe *daneb* (pl. *dunub*) car, en berbère de Kabylie, on prend sur soi *ddnub* en portant atteinte à ce qui vit : *ttawin medden ddnub deg wayen isean rruḡ*.

personnages (formules, énigmes, etc.), figements de langue (traduits ou empruntés à la langue d'écriture). Certaines constructions phrastiques sont inhabituelles dans le langage courant et se retrouvent dans les contes, leur constituant ainsi une caractéristique. Le cas des verbes dans le conte gagnerait à être davantage étudié à la lumière de ce qu'en dit Todorov (1971:121) qui les lie à l'analyse de la composition même : « *Cette définition des deux types d'épisodes (et donc de propositions les désignant)* [épisodes décrivant un état d'équilibre ou de déséquilibre et ceux décrivant le passage d'un état à un autre] *nous permet de les rapprocher de deux parties du discours, l'adjectif et le verbe* » ; on peut parler de verbes d'état et de verbes d'action.

e. Niveau textuel : Il s'agit ici de tout ce qui concerne l'énonciation, l'enchaînement des parties, l'articulation textuelle, la cohérence⁵⁴, la cohésion, etc.

f. Dimension générique : les formules d'entrée et de sortie, le cadre spatiotemporel indéfini, l'ordre d'apparition-réapparition des personnages et leur identité, le déroulement ordonné des « motifs » ainsi que les formulettes constituent l'essentiel des éléments qui font qu'un conte est reconnaissable en tant que tel.

g. Dimension narrative : On peut opiner qu'elle est contenue dans la syntaxe générique ou qu'elle peut, à contrario, s'y substituer. Nous pensons pour notre part qu'elles doivent être tenues distinctes pour les raisons suivantes. D'abord, la syntaxe générique est à notre sens schématique et symbolique : sa fonction est de favoriser une meilleure médiation dans le passage de l'oralité à l'écriture lors du recueil des contes, ainsi qu'une meilleure transmission de ce patrimoine qui se renouvelle beaucoup plus lentement que n'importe quel

⁵⁴ Dans l'adaptation *la Vache des orphelins* écrite par SBAlHI Baya (Alger : Dar Karam, 2014), le conte se termine sur ces mots : « *Et... la vache des orphelins continua à donner son lait à leurs propres enfants* », alors qu'elle est sensée être vendue au boucher du coin et dépecée en pages 24-25

autre « forme simple » (blagues, devinettes, etc.) ou genre narratif. Ensuite, la narration peut être l'objet de multiples variations, interférences et modifications dues à la langue d'écriture ou au style de l'auteur. Ceci autorise la distinction entre la syntaxe générique de ce qu'on peut considérer être un « conte typique » abstrait et sa réalisation narrative, discursive soit-elle ou textuelle. Enfin, la réalisation narrative auctoriale du conte peut être appréhendée en tant que telle par la narratologie et lui voir appliquer l'un ou l'autre des schémas narratifs, actantiels, morphologiques élaborés par les théoriciens (Propp, Dundes, Greimas, Pike, etc.). Elle peut tout aussi bien être rapprochée des genres de discours narratifs plus ou moins ordinaires (storytelling, compte-rendu oral, fait divers, etc.), par exemple suivant le schéma proposé par Labov.

h. Dimension discursive : interférences, répétitions, dialogue (entre conteur/auteur et auditeurs/lecteurs), polyphonie, énonciation, etc.

Comme tout dans le conte, les éléments pouvant faire discours (en tant que « signifiant » du conte que l'on peut ici considérer comme un « référent » pour le besoin de l'en distinguer) se prêtent difficilement à l'analyse. Nous avons déjà vu (supra, point : le phénomène de variation) que l'interférence s'enchevêtre avec la variation. Il en va de même en ce qui est de l'aspect dialogique qui, suivant la version, le conteur/auteur, la langue et la culture, s'engage différemment entre conteur/auteur et auditeur/lecteur⁵⁵, et entre personnages du conte. Ceux-ci, lorsqu'ils sont transformés (ex. « ogre » sous une apparence humaine, héros ayant subi une métamorphose), ajoutent à la polyphonie du conte un élément « pluriphonique », si l'on peut dire, car le

⁵⁵ L'ouverture du conte engage le conteur et l'auditeur dans un dialogue ritualisé : quand le premier dit « *Macahu* », l'autre doit dire « *Ahu !* », comme s'il autorisait le conteur à commencer son récit, avant que le conteur ne prononce la formule d'entrée. Dans une version du conte Zelgoum, ici nommée Silyouna, chantée par l'artiste Ali Meziane cet échange peut être écouté à ce lien : <https://www.youtube.com/watch?v=DWdpkeve2rQ>

personnage essentiel se double alors d'un personnage apparent, doublure entretenue dans le cas de transformation volontaire mais dont souffre la victime d'une transformation subie.

La répétition constitue un surcroît de difficulté dans son analyse. DROUET en dit :

“D’autre part, l’esthétique du conte est totalement liée à la répétition. Mais ici répétition ne signifie pas reproduction à l’identique. Comparé par Walter Benjamin au travail de l’artisan, et même historiquement lié aux pratiques artisanales, le « travail » du narrateur consiste à répéter des motifs, tel un tisserand non équipé de matériel industriel. Et bien qu’il cherche parfois à rester fidèle au récit qu’il aurait auparavant entendu, il répète en reformant, en déformant, en reformulant.”

Retenons-en que la répétition dans le conte fait partie de son esthétique, qu'elle est sujette à la variation et qu'elle est attribuée à celui qui conte. Nous laisserons l'esthétique à l'aspect littéraire et passerons sur la variation et nous ne nous occuperons pas de la répétition de certaines actions de personnages. Mais relevons que la répétition se manifeste de plusieurs façons. Elle est présente dans les constructions des phrases orales du conteur et parfois rendues par les auteurs : « *Velâjoudh mangeait et dormait, dormait et mangeait* » (AT20). Elle est présente aussi dans les réparties des personnages à des interlocuteurs divers. De même, elle se décline sous forme de litanie, voire même de pièce de dialogue itérative (ex. la répartie entre la sœur coincée au fond du puits et le frère transformé en faon ou gazelle dans AT6, qui se répète des jours de suite). Elle peut enfin toucher le récit entier lorsque le personnage reprend son histoire « depuis le début », réalisant ainsi la prouesse de repousser le conteur dans son rôle de support vocalique (ou

l'auteur hors de son livre) pour assurer en tout bien tout honneur celui de narrateur dont le récit s'adresse à ses interlocuteurs dans le conte tout en étant destinés à être écoutés par les auditeurs du conte.

2.1.4. Caractéristiques culturelles et sociales

Le conte s'impose comme facteur de médiation et de valeurs sous plusieurs rapports (cf. infra 2.1.4.1.). Il est aussi d'un usage multiforme dans les situations plus ou moins ordinaires de la vie courante (cf. infra 2.1.4.2). Pour ces raisons et d'autres (caractéristiques, etc.), il apparaît comme un genre narratif ayant ses spécificités littéraires (cf. infra 2.1.4.3.)

2.1.4.1. Valeurs et vision du monde

Le conte (pour ce qui est du conte mzighe de Kabylie que nous avons vu) promeut plus ou moins explicitement plusieurs valeurs immémoriales ancrées dans la société réelle.

Il relativise la division du monde en dualités qui seraient inconciliables (réel/irréel, possible/impossible, simple/complexe, puissance/faiblesse, etc.). De ce fait, il habitue à la relativité des choses, des situations, et à leur finitude pour mieux les appréhender et prendre soin de son environnement dans sa complexité. Il suggère de gérer les espaces-temps de passage et de transformations, de manière à passer sans transgresser ;

Il prévient des transformations éventuelles en toute circonstance, qu'elles soient du fait de forces surnaturelles (impondérables), d'erreurs de parcours ou d'appréciation, de volontés extérieures hostiles ou bienveillantes, ou naturellement même lorsqu'on n'y prête pas attention. Il incite à reconnaître la distance entre la réalité (l'identité) et ses faux-semblants, la dialectique qui

s'instaure entre l'ordinaire et l'extraordinaire et à ouvrir ses sens aux ressources du langage, de l'imagination, de l'intelligence, de la vie ;

Il met en valeur des qualités qui n'apparaissent pas toujours pour telles dans la vie quotidienne et que le conte, expurgé des attributs encombrants les sens dans la vie réelle, permet de laisser apprécier. La persévérance, la confiance, l'abnégation, l'endurance, le dépassement constant des obstacles et même du sentiment de monotonie ou de peur, etc. Il souligne que tout méfait est à éviter car sanctionné et réglé, que ce soit dans l'épreuve, par la défaite, par le déshonneur ou par la mort ;

Il invite à rester éveillé au monde qui nous entoure, à prêter attention à ce que nous communiquent les éléments de l'environnement humain, animal, végétal, minéral et à tout interpréter correctement ;

Même s'il reste indéfini, le héros ou la héroïne du conte retourne toujours vers son point de départ, revoit ce qui reste de sa famille : cela incite à garder vivant le souvenir et l'amour des siens et de son origine en toute circonstance et malgré tout ;

Le personnage positif du conte est prêt à réaliser l'inconcevable pour survivre, pour sauver ceux qu'il/elle aime (ou qu'il/elle doit sauver) même lorsqu'il/elle est lui/elle-même perdu(e) ou mort(e) ; pour sauver l'innocent ou pour faire le bien dans la vie, autour de lui/elle comme le fait « *Amyar azemni* ». Mais en toute chose et en toute situation, il/elle reste loyal(e) même lorsqu'il/elle est trahi(e) et même lorsqu'il/elle fait montre de sévérité absolue : il/elle ne bascule pas dans le monde de la méchanceté, de la sauvagerie, de la monstruosité, de la trahison. Il/elle ne s'oublie jamais. Soit-il/elle même soumis(e) aux pires dures épreuves, à la plus noire magie, il/elle reste soi-même au fond et travaille pour s'en sortir. Et il/elle s'en sort toujours.

Pour ne rien oublier, il propose de prendre possession, sous cette forme narrative merveilleusement esthétique, de cet héritage culturel pour être ensuite en mesure de le transmettre à tour de rôle. Par le biais du conte se construit ainsi, en quelque sorte, un discours immémorial mais implicite de conciliation, de médiation, de passage, de transmission.

2.1.4.2. Éléments de récit réutilisable en situations ordinaires

Le conte s'insère d'une manière ou d'une autre dans tous les genres de textes et de discours, y compris journalistiques. Nous le trouvons évoqué dans cette phrase extraite d'un article⁵⁶ : « *D'autant plus que Sellal, lors de l'intronisation du désormais gardien de **la vache des orphelins** (c'est nous qui soulignons) algériens qu'est Sonatrach, a donné des garanties quant à non seulement la poursuite mais l'accélération des rythmes d'exploration et d'exploitation des énergies conventionnelles actuelles.* »

Sans aller au fond de la question, les cas d'utilisation du conte dans le discours courant dans différentes situations concrètes peuvent revêtir diverses formes. En effet, il peut apparaître sous forme de *topoïs* (« symboles ») et de modèles (analogie, métaphores, etc.) relatifs aux représentations qui y tiennent leur origine par l'évocation d'un nom de conte, d'action ou de personnage de conte (l'article ci-dessus cité, communication publicitaire, etc.). Aussi bien, il peut l'être sous forme d'extrait (ex. dictons attribué à un personnage de conte, formulettes, y compris la formule d'appel « *Amacahu* »⁵⁷, etc.). Il peut aussi donner lieu à des activités esthétiques scripturales (réécriture, etc.), ou artistiques (chanson, etc.) comme à des réutilisations dans des séquences d'œuvres plus larges (ex. Tchrak). Cela, et il y a lieu de signaler que les caractéristiques du conte sont largement

⁵⁶ Aziouz Mokhtari, Actualités : Bruxelles sait pourquoi Sellal parla ainsi. La cigale et le fourbi. Le Soir d'Algérie du 27 mai 2015, p.5. Disponible sur : <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2015/05/27/article.php?sid=179205&cid=2>

⁵⁷ Qui donne son nom à une chanson célèbre de l'aède Ait-Menguellat.

exploitées par l'industrie des loisirs (imprimerie, cinéma, jeux et jeux vidéo) et dans la production de discours y compris religieux (« contes étiologiques »). Plus encore, il est en vogue dans les formations managériales (contes positifs, de « développement personnel ») pour lesquelles des méthodes sont publiées : Coste et Bigeard (2008:13) qui en proposent une affirment qu'« *il existe d'autres façons d'utiliser le conte en stage de formation, c'est certain* ». Ces différents usages montrent bien toute l'importance de sauvegarder et de transmettre le conte d'origine orale en tant que repère culturel et matriciel du genre « conte ».

2.1.4.3. Spécificité littéraire du conte ?

Nous avons vu que le conte, une fois transcrit, se présente comme une version fixée pour toujours. Œuvre collective orale à l'origine comme L'Odyssée ou L'Illiade, elle devient écriture d'auteur qui met en œuvre son savoir-faire d'écrivain, son répertoire linguistique et culturel, son engagement, son style. Il fait le choix de rapporter et de travailler sur tels contes et non sur d'autres : dans Contes berbères de Kabylie, Mammeri a travaillé sur huit contes choisis, et, Perrault dans Histoires ou contes du temps passé, neuf. Il décide de les transformer ouvertement comme dans *Contes à l'envers* de Dumas et Moissard (1980) ou de transmettre une version donnée de conte afin que le lecteur puisse à son tour « *contempler [sa] tradition comme un pur paysage à travers une vitre de cristal* » (Amrouche, 1996:10). L'écriture d'auteur institue un narrateur, un horizon d'attente. Elle devient de ce fait une œuvre à deux entrées : patrimoniale du fait de ses origines et littéraire du fait de l'auteur.

On ne peut pas considérer L'Odyssée ou l'Illiade, elles-mêmes d'origine orale transcrites plus tôt, comme des œuvres littéraires et continuer de se demander si La Vache des orphelins transcrit par Amrouche l'est.

La littérature écrite ne peut pas inclure les contes-nouvelles (récits plus courts que des romans) créées par des auteurs tels que Voltaire, Flaubert ou Maupassant et tenir à l'écart les contes d'origine populaire. Le fait même de classer les contes, ceux de Perrault ou de Grimm par exemple, parmi des « classiques pour enfants », les confinant dans l'indécidable catégorie de la littérature pour enfants ou de jeunesse laisse perplexe. En fait, nous sommes pleinement d'accord avec Sabina Dumitriu (2013) qui affirme que « *le conte est une œuvre littéraire qui a une genèse spéciale, il est un reflet de la vie d'une perspective fabuleuse* ».

2.1.5. Caractéristiques éditoriales

Etant du domaine public, le conte est l'objet de toutes sortes de variations qui l'actualisent ou le mutilent plus ou moins. Ces variations sont dues au contexte de la contance à l'oral ; elles accompagnent l'acte d'appropriation par l'auteur-écrivain (traducteur) duquel elles sont souvent indissociables (voir supra 2.1.3.2.).

Il est en outre exposé, tant dans ce qui le caractérise que dans le récit qui lui donne forme, à toutes sortes de parodies, d'imitations, de réécriture, d'adaptations dans diverses formes (poésie, chanson, jeux théâtraux, etc.) et supports (albums, dessins animés, etc.).

2.2. Le conte en tant que genre étudié à l'école

Après avoir situé le conte parmi les genres relevant de l'oralité, puis parmi ceux relevant de la littérature qui lui sont proches, nous avons situé le conte parmi des genres de discours à caractère narratif dominant, en usage dans la vie sociale. Nous allons à présent aborder le conte dans les rapports qu'il entretient, d'abord avec la notion de genres discursifs (cf. infra 2.2.1), puis avec les pratiques scolaires du texte littéraire (cf. infra. 2.2.2.), ensuite avec la

didactique de l'interculturel (cf. infra. 2.2.3.) avant de présenter la grille d'analyse du genre narratif, tirée des travaux d'ADAM et HEIDMANN, qui nous semble convenir le mieux à la didactique du conte (cf. infra. 2.2.4.).

2.2.1. Le conte et la notion de genre discursif (et textuel)

L'intersection que le conte entretient avec plusieurs sortes de classements est susceptible de faire conclure à une confusion de genres. Nous devons reconnaître que nous avons éprouvé de la difficulté à y voir clair nous-même. En fait, cette position à l'intersection des classements en vogue éclaire mieux que tout l'utilité de la notion de « genre » et de l'usage que l'on en fait, pour éviter de « *rigidifier [l'une de] ces formalisations heuristiques* » (Reuter, 1996, cité par Ammouden, 2015). C'est que le conte, en plus de faire également partie de genres littéraires (oraux et écrits), fait tout aussi bien partie de genres de discours oraux et de genres textuels écrits, reconnaissable parmi d'autres suivant la catégorie visée et le contexte dans lequel on se/le place.

Cette notion de genre nous a d'ailleurs largement aidé à faire ressortir les caractéristiques saillantes du conte, par lesquelles il est loisible de le reconnaître tant en école qu'en société, tant dans notre patrimoine culturel national que, par analogie, dans diverses cultures populaires à travers le monde. Il nous faut le reconnaître aussi, nous n'en serions pas sorti si nous nous étions contenté de le considérer du point de vue de la « typologie des textes », aujourd'hui « *dépassée* » (Adam, 2005), en tant que texte (à dominante) narratif. Et nous n'aurions pas pris conscience que toutes les variations et variantes, tant à l'écrit qu'à l'oral, toutes les réutilisations sur tous supports (écrits, audiovisuels, etc.) en font un genre à la fois stable et dynamique, formant une plate-forme ou un interface ouverte à tous les usages,

à commencer par la transmission entre générations et par la reconnaissance interculturelle.

Le fait est qu'il semble que le conte ne se plie pas facilement à tout modèle inspiré de la théorie des genres discursifs et textuels. Si Rastier (2013) soulève une certaine incompatibilité entre l'enseignement des œuvres littéraires et la théorie des genres, dominée selon lui par les genres ordinaires et fonctionnels, le conte, en tant que production littéraire, a présenté des difficultés supplémentaires du fait de ses origines orales et des fonctions distractives pour public juvénile qu'on lui a attribuées. Chartrand et al. (2013) ont, à cet effet, produit une grille d'analyse du conte en contexte scolaire séduisante mais qui pêche par certains égards. La difficulté nous semble néanmoins largement surmontée, comme nous le verrons ci-après (cf. infra 2.2.4) par le modèle d'analyse extrait d'Adam et Heidmann (2004), élaborée sur la base de l'étude des contes de Perrault et des Grimm, mais très profitable pour l'ensemble des genres textuels, à commencer par les textes littéraires.

2.2.2. Le conte en tant que genre « scolaire ».

Le conte (comme la fable et la légende) peuvent provenir à la fois du patrimoine oral et d'ouvrages d'auteurs. Le premier les inscrit dans les pratiques sociales et langagières ; les seconds les élèvent au rang d'œuvres littéraires. Ils acquièrent alors une double légitimité, sociale et savante : cette double légitimité d'origine est couronnée par la légitimité que lui confère la « noosphère » en l'intégrant dans un programme scolaire. Ces légitimités successives sont autant de facteurs de variation, la didactisation d'un conte ne pouvant se soustraire aux besoins de l'enseignement/apprentissage. Il est donc clair que le conte traverse une série de transpositions, d'abord de l'oralité à l'écriture, ensuite d'une langue à une autre, et enfin d'une œuvre au contexte

scolaire pour enfin être apprêté en tant que variante finale, didactique, du conte d'origine.

Ce « modèle didactique du genre » obéit à une démarche, qui répond à trois principes interdépendants, ainsi décrite par Schneuwly et Dolz-Mestre (1997) :

« Devant la multiplicité des savoirs de référence en jeu dans l'élaboration de modèles, l'on peut théoriser une démarche didactique qui comprend trois moments en forte interaction et en perpétuel mouvement que nous décrirons comme l'application de trois principes dans le travail didactique :

- principe de légitimité (référence à des savoirs savants ou d'experts) ;*
- principe de pertinence (référence aux capacités des élèves, aux finalités et objectifs de l'école, aux processus d'enseignement/apprentissage) ;*
- principe de solidarisation (mise en cohérence des savoirs en fonction des buts visés) »*

Les deux auteurs ajoutent, quant aux caractéristiques du modèle didactique du genre :

« Un modèle didactique présente donc en résumé deux grandes caractéristiques :

- 1) il constitue une synthèse à visée pratique, destinée à orienter les interventions des enseignants ;*
- 2) il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues. »*

car, concluent-ils :

"A l'évidence, à l'intérieur de chacune de ces dimensions, une progression est envisageable, qui peut aller de la simple sensibilisation en réception à un approfondissement très poussé en production".

Si les principes et les caractéristiques ci-dessus explicités sont communs à tous les genres scolaires, y compris le conte, il demeure que ce dernier présente tout de même des spécificités qui lui sont propres. D'une part, il se prête à la contance et donc à la réception orale, même en classe, d'une variante orale authentique éventuellement ; d'autre part, l'apprenant peut disposer d'un éventail de variantes écrites, chantées, audiovisuelles entre lesquelles il peut procéder à des évaluations comparatives, comme il peut se référer à des versions réellement orales, dans son entourage familial qui peut en connaissance du sujet évaluer l'usage que l'école en fait. Le conte peut ainsi se révéler à plusieurs égards en tant que genre scolaire médiateur de débat entre l'école et la société.

Il reste à souhaiter que, à considérer les programmes scolaires dans leur globalité en Algérie, la prise de conscience prévale quant à l'enseignement de toutes les langues par l'approche des genres textuels et discursifs.

2.2.3. Le conte, genre interculturel ?

Le conte s'impose comme médiateur sous plusieurs rapports. Nous proposons de le considérer comme constitutif d'un genre interculturel, tant au vu des caractéristiques quasi-universelles qu'il présente, que par sa rentabilité dans une didactique de l'interculturel. Pour illustrer notre propos, nous allons ci-après passer très rapidement en revue trois points mettant en rapport l'enseignement du conte avec des contextes interculturels qui nous semblent importants : le conte et la pluralité des terroirs algériens, le conte en contexte d'émigration/immigration et le conte et l'ouverture sur le monde.

a. En contexte pluri-oralitaire algérien :

Il est de nature à faire réaliser la présence d'un patrimoine, commun à différents terroirs algériens, qui contribue à forger la personnalité et l'identité culturelle, tant collective que personnelle des apprenants.

b. En contexte d'émigration/immigration

C'est dans un contexte d'immigration que le vocable d'interculturalité et que les premières esquisses pédagogiques du conte ont vu le jour. Decourt (2011) dit à ce propos :

« L'immigration a d'abord retenu l'attention des politologues et des sociologues en termes de problèmes (Liauzu, 1987). Les aspects culturels ont été laissés de côté comme un luxe ou un héritage inutile, au nom d'un modèle d'intégration à la française. Pourtant, à la porte des écoles, entre les enseignants et les familles, là où des dialogues ont été tentés, les contes ont servi de support privilégié. Des pédagogies interculturelles ont vu le jour sous le régime de l'expérimentation, avec parfois le soutien d'institutions européennes intéressées par les initiatives locales. »

Il nous semble évident que le même conte qui peut servir à l'intégration en culture d'accueil (française ou autre) peut servir à garder des attaches solides avec la culture de départ. Il n'est que de citer Kamal Uzerrad, préfaçant *Mraw n tmucuha i yiǧes* (Kebaïli, 2009⁵⁸) :

« Adlis-a n Akli Kebaïli ira ad yefk yiwen wallal amecṭuḥ i uselmed. Yebya ad d-yessken yella webrid akken tamaziyt ur tenegger ara di tmurt tabeṛranit (am akken di tmurt-is). Acku ma yegzem useywen ger

⁵⁸ L'auteur et le préfacier, celui-ci connu sous le nom de Kamal Nait-Zerrad, vivent tous les deux en Allemagne. Ce recueil a été présenté, en langue mzighe, par idir, l'enfant de Akli Kebaïli née d'une mère allemande.

imawlan d warraw-nsen, ad yeqqar uẓar, ad temmet tutlayt, temmet tmaziyt. (...) Adlis-a ad as yefk tazmert akken ad ikemmel, akken ad yeqqim d amaziḡ mačči i yiman-is kan, maca i yemdanen nniden dayen, i umaḍal akk ».

c. Le conte et l'ouverture sur le monde :

Par ailleurs, les contes populaires européens qui ont favorisé la constitution des espaces nationaux (états-nations) au XIXe siècle européen peuvent aujourd'hui participer d'un double mouvement consistant à s'ancrer dans l'environnement culturel local en affermissant des identités nationales et régionales, tout en établissant des passerelles interculturelles en mesure de favoriser une insertion dans un monde globalisé, en en limitant pour soi l'ampleur de l'insécurité linguistique, culturelle, psychologique que la mondialisation à sens unique diffuse.

2.2.4. Le conte et le modèle d'analyse d'Adam et Heidmann

L'intérêt du modèle proposé par Adam et Heidmann (2004), ci après (les auteurs), apparaît dès la définition qu'ils donnent du texte : « *Notre définition du texte est inséparable de trois composantes liées, interagissant en permanence : la textualité, la transtextualité et la généricité* ».

La généricité affectant, selon les auteurs, « *les différents plans de la textualité et de la transtextualité* » et, « *réciroquement, ces différents plans manifest[ant] la généricité d'un texte* » même si c'est « *de façon souvent inégale* », ce modèle se décline en deux parties : les plans de la transtextualité apparaissent dans la première (cf. infra 2.2.4.1.) et les plans de textualité seront passés en revue dans la deuxième (cf. infra 2.2.4.2.). Nous nous reporterons pour les définitions aux auteurs de ce modèle qui s'inspirent pour leur part, de leurs travaux antérieurs et de ceux de Gérard Génette.

S'agissant du conte, ce modèle permet non seulement d'aborder toutes les caractéristiques du genre, mais aussi d'éclairer d'un jour nouveau les sous-genres (que nous n'avons pas étudié ici) tels qu'établis pas les folkloristes dont Larivaille ou les formalistes dont, au premier plan, Propp.

2.2.4.1. Les plans de la transtextualité

Par transtextualité, les auteurs entendent toutes les « *forces centrifuges qui ouvrent tout texte sur une multitude d'autres (fragments de) textes* ».

Dans cet ensemble, les auteurs détaillent les plans péritextuel (cf. infra 2.2.4.1.1.) et épitextuel (cf. infra 2.2.4.1.2.), celui des faits d'hypertextualité (cf. infra 2.2.4.1.3.), celui des relations, qu'ils nomment, de co-textualité (cf. infra 2.4.4.1.4.) et, enfin, celui de l'intertextualité (cf. infra 2.2.4.1.5.). A ces plans, il nous a semblé important d'ajouter un autre, évoqué par les auteurs par l'expression de « *sphère sociale d'usage* » mais non franchement souligné ; nous pensons qu'il serait plus indiqué de parler de « *sphère d'usage social* » (cf. infra. 2.2.4.1.6). Remarquons que les trois premiers plans forment un niveau délimitatif du texte et que les trois suivants forment un niveau environnemental (co-textuel, intertextuel et usage social).

a. Le plan péri-textuel

Il s'agit proprement « *des frontières du texte marquées par les énoncés du titre, du sous-titre, de la dédicace, de la préface, etc., bref l'ensemble de l'appareil d'encadrement du texte est éditorialement en étroit rapport avec la généricité* ». Les formules d'entrée et de sortie (cf. supra 2.1.1.1.) en font partie à notre sens, non seulement en tant que caractéristique du conte, mais aussi pour les informations qu'elles apportent sur le terroir de référence de l'auteur et sa façon de se les approprier. Les auteurs précisent à bon escient qu'un titre ou une dédicace, et ainsi les formules d'entrée et de sortie, « *ne*

sont pas des genres, mais des énoncés très largement affectés par la généricité ».

En effet, le conte, nous l'avons vu, devient un texte d'auteur dès lors que celui-ci met en œuvre son être, ses choix, sa langue, son style, etc. pour le fixer en écrit, et qu'il produit, de ce fait, une version (entre autres) qui a des chances de devenir la version de référence (comme c'est le cas des contes recueillis par Perrault ou Grimm). Nous avons vu aussi qu'un même conte peut être plus fidèle à son origine –linguistique et culturelle- orale, et aux caractéristiques du conte, que d'autres. A ne s'en tenir qu'au titre, quand Amrouche et Ait-Ali écrivent ce conte en en gardant le nom (devenu titre)⁵⁹, cela mène à se demander pourquoi Rivière choisit de le nommer « Les deux orphelins » et, Sbaïhi,⁶⁰ « اليتيمان و البقرة » (Les deux orphelins et la vache), etc. pour La Vache des orphelins. Tous ces éléments péritextuels deviennent ainsi des reflets de substitution de la situation de contance, tout en faisant corps avec l'œuvre et en informant sur cette dernière.

b. Le plan épitextuel

L'épitéxte est l'ensemble des « *métadiscours portant sur la généricité* ». Il s'agit, d'une part, de la manière dont les auteurs considèrent l'objet de leur recueil ou de leur transcription (dans une autre langue), éventuellement d'une édition à une autre comme les auteurs le montrent à propos des éditions successives effectuées par Perrault de son vivant.

⁵⁹ Il nous plaît à cet endroit de citer Todorov (1971 :121) qui écrit : « *Il faut remarquer ici que les mots français par lesquels nous désignons telle ou telle propriété ou action ne sont pas pertinents pour déterminer la partie du discours narratif. Une propriété peut être désignée aussi bien par un adjectif que par un substantif ou même par une locution entière* ». En outre, même s'il précise aussitôt qu' « *il s'agit ici des adjectifs ou des verbes de la grammaire du récit et non de celle du français* », nous pensons que l'approche globale de l'enseignement de la grammaire ne le contredirait pas puisque sa démarche est similaire pour ce qui est justement des éléments de grammaire du français.

⁶⁰ صالح شريفة (2011)، اليتيمان و البقرة. الجزائر : المكتبة الخضراء.

Dans notre corpus, nous pensons que Amrouche (1996) dans sa préface au Grain magique, utilise les termes de « conte » et de « légende » comme s'ils étaient un peu synonymes. Mammeri n'utilise dans la sienne que le terme « conte ». Belaid Nait Ali (2009 :295-296), quant à lui, insère un récit introduit par la simple expression « Une autre encore... » dans le cadre d'une catégorie des « Histoires qu'on raconte ». Ce récit est en fait un fragment d'un conte appelé "*Hdert-i ya kwat-i*" (*ma miche de pain, ô ! ma niche de mur*) dont on se sert de sobriquet à l'égard d'une personne ayant de mesquines habitudes. Belaid Ait Ali n'en omet pas seulement le nom (le titre), il entame son récit par cet énoncé révélateur : « *Je ne sais pas si c'est arrivé ou si ce n'est qu'une légende* » et se qualifie plus loin de celui « *qui est en train de vous conter des menteries* ».

Nous ne trouvons en outre rien de mieux que le fait que, pour ramener le titre de ce conte, nous nous référons nous-mêmes à l'oralité pour affirmer que, à cet égard, le plan épitextuel concerne, en ce qui est des contes d'origine orale, tant la version de l'auteur que, toute proportions gardées, celles des transmetteurs oraux.

c. Le plan des faits d'hypertextualité

Sous ce titre, les faits de traduction, de parodie, de réécriture et de plagiat sont explicitement évoqués par les auteurs qui soulignent que « *la traduction peut affecter le genre de l'hypotexte de départ* ». C'est souvent le cas, en ce qui est du conte, vues les valeurs et les représentations qu'il véhicule et qui, comme le montrent Charnay et Charnay (2014:53), d'une culture à l'autre, peuvent ou non être admissibles ou traduisibles. Les auteurs avertissent, en outre, qu'« *il est également possible que, dans la langue d'arrivée, le genre soit sans correspondant* ». C'est le cas d'innombrables documents dits authentiques. Ils notent aussi qu'« *une parodie opère souvent un glissement de genre* » et

qu' « *Une réécriture peut rester dans le cadre du genre de départ ou être guidée par un changement de genre ou introduire une complexité générique absente de l'hypotexte* » qui accroît ainsi, devons-nous ajouter, la difficulté de cerner l'hypotexte, dans le cas du conte.

A notre sens, la difficulté de cerner l'hypotexte (la version originale ou première), fait de l'hypertextualité l'un des plans qui révèlent le plus la complexité de l'étude du conte. Relevant nécessairement de l'oralité, il y a donc lieu de toujours citer la version orale ayant servi à la transcription ou à l'adaptation. C'est le moins que l'on puisse faire. On doit à Amrouche d'être une référence pour ce qui est de la transcription-traduction, en écrivant dans sa préface : « *je me dois de signaler que c'est la version de ma mère – Marguerite Fadhma Aïth Mansour- que je me suis plu à fixer* ». Quant à l'adaptation, l'artiste Ali Meziane (cf. supra 2.1.1.1.) s'impose en modèle puisque dans sa chanson *Silyuna* il affirme qu'il se réfère à la version de ce conte telle qu'elle est racontée dans la région des Aïth-Ghobri.

La question nous semble posée de savoir si (et dans quelles conditions) il faut considérer la première transcription d'un conte, par un auteur ou un autre, comme hypotexte des transcriptions suivantes. Mais cela donne une idée, s'agissant du conte de l'intérêt qu'il faut accorder à l'intertextualité.

d. Le plan de co-textualité

Les auteurs relèvent, en note de bas de page, que « *ce terme est utile en dépit de sa proximité avec celui de co-texte (opposé à contexte) qui désigne les relations linguistiques entre énoncés à l'intérieur d'un texte donné* ».

Ce plan désigne, selon eux, « *l'ensemble des relations ["transtextuelles"] qu'un texte donné entretient avec d'autres textes, coprésents (co-textes) au sein d'une même aire scripturale (journal, magazine, recueil de contes, de*

nouvelles ou de poèmes). Entre ces co-textes [entretiennent] des convergences ou des divergences (inter)génériques -ces co-textes étant de genres semblables, apparentés ou différents ».

Nous pouvons rappeler, pour exemple, le fait que les récits AT8, AT11 et AT22 (cf. supra 2.1.1.1.) se distinguent des autres textes du même recueil ou le cas du récit de Belaid Nait Ali ci-dessus évoqué (cf. supra 2.2.4.1.2.).

e. Le plan de l'intertextualité

Sur ce plan, les auteurs proposent à juste titre d'analyser « *la présence d'un texte dans un autre sous forme, plus ou moins implicite et littérale, de citation, de plagiat (emprunt non déclaré) ou d'allusion* ». Avec ce plan, considèrent-ils, « *nous touchons à un aspect du dialogisme et de l'interdiscours : la circulation de (fragments de) textes dans la mémoire interdiscursive d'une collectivité et des individus qui la composent* ». C'est que, selon eux, « *le dialogisme intertextuel structure tout texte et en affecte la généricité. Le transfert des mêmes motifs (pour ne pas dire de la même histoire) d'une langue dans une autre et d'un texte dans un autre engage l'interdiscours d'une formation sociale donnée, à une époque donnée* ». Tout y est dit.

f. Le plan de la sphère d'usage social

C'est le plan sous lequel il nous semble pratique de considérer la nature littéraire, politique, académique, liturgique, commerciale, etc. d'un genre. La prise en compte de ce plan non seulement permet de former des hypothèses relatives aux différents niveaux de textualité (cf. infra 2.4.4.2.), elle permet de prendre en compte les valeurs culturelles, symboliques, spirituelles, utilitaires, réflexives, éthiques, esthétiques, distractives, transmissives, interprétatives et autres qui rehaussent la texture de chaque genre. La prise en compte de ce

plan permet en fait d'approcher aussi bien la « teneur » que la « portée » du genre telles que Rastier (2013:195) les présente dans ce qui suit : « *Si la valeur interne intéresse la teneur, la valeur externe intéresse la portée. Ne serait-ce que par son genre, tout texte met en œuvre un rapport propre entre teneur et portée* ». Il est ainsi possible de dépasser aussi bien le hiatus persistant entre classements littéraires et « typologies » linguistiques des genres, que la crainte que les genres ordinaires et éphémères ne supplantent ceux qui exigent un esprit critique, complexes et réflexifs. Cette crainte est explicite, par exemple, chez Rastier (2013:90) lorsqu'il écrit : « *Non critique et voulant se protéger de la complexité, la pensée managériale promeut les formes brèves et non réflexives* ».

Dans le modèle d'analyse des auteurs, ainsi augmenté, c'est sur ce plan qu'il est possible d'aborder la qualité littéraire du conte, tant oral, écrit, que, éventuellement, (ré)oralisé tels les contes de Perrault ou ceux radiophoniques.

2.2.4.2. Les Plans (ou niveaux) de textualité

Arrivant au texte proprement dit, les auteurs distinguent six niveaux d'analyse. Ce sont les niveaux qui requièrent l'attention sur les éléments contrastifs interlinguaux, interlangagiers et autres et qu'il serait, pensons-nous, à la fois fécond -en enseignement-recherche universitaire- et important -dans un contexte de classe bilingue ou du cours du FLE- d'étudier à la lumière des approches didactiques comparatiste, contextuelle, convergente et, pour ce qui est des modes concurrents oral-écrit dans le cas des contes populaires, de l'approche intégrée de l'oral et de l'écrit.

Il s'agit, selon les auteurs, des niveaux sémantique (2.2.4.2.1), énonciatif (2.2.4.2.2), argumentativo-pragmatique (2.2.4.2.3), stylistique et phraséologique (2.2.4.2.4), compositionnel (2.2.4.2.5) et, en enfin, du niveau « matériel média » (2.2.4.2.6).

a. Niveau sémantique

Les auteurs y identifient « *les bases thématiques et les configurations de motifs [ainsi que] le régime d'interprétation des énoncés* ». Ce dernier est « *soit vériconditionnel (et factuel), soit fictionnel, et il dépend entièrement des genres considérés* ».

b. Niveau énonciatif

A ce niveau, ils citent « *le statut des (co)énonciateurs, leur degré d'implication et de prise en charge des énoncés, la cohérence polyphonique liée à la succession des points de vue* » qui, ajoutent-ils, « sont en grande partie sous l'influence directe du (des) genre(s) au(x)quel(s) le texte est rapporté. ».

Remarquons ici que, pour ce qui est du conte, il y a deux niveaux d'énonciation. L'un se situe déjà à celui péritextuel des formules d'entrée et de sortie qui mettent en contact direct conteur et auditoire et quasi-direct entre auteur et lecteur. L'autre se situe au niveau du récit proprement dit et se déroule entre les instances du conte (personnages, narrateur et narrataire, etc.).

c. Niveau argumentativo-pragmatique

Arrivés à ce niveau, les auteurs énumèrent « *les buts, sous-buts et intentions communicatives des énoncés successifs ainsi que d'un texte entier* ». Ces éléments « *se marquent dans des valeurs illocutoires qui sont inséparables du cadre imposé par les choix génériques.* »

Chaque genre ayant ses visées argumentatives et pragmatiques, celles qui concernent le conte devraient donc contribuer à le distinguer en tant que genre en soi. Et, de fait, il suffit de considérer la visée argumentative des formules d'entrée et de sortie pour voir qu'elle est totalement différente des visées

argumentatives et pragmatiques des énoncés internes à la diégèse du récit. Celles de ces derniers se différencient aussi, comme c'est le cas de tout récit littéraires, de celles de l'œuvre en tant que telle qui véhicule des valeurs et des informations qui, explicitement (comme c'est le cas des morales terminant les contes de Perrault) ou implicitement (quand l'interprétation reste ouverte comme dans le cas des contes mazighes de Kabylie), agissent sur l'auditeur/lecteur.

d. Niveau « stylistique » et phraséologique

Les auteurs considèrent que la « *texture micro-linguistique* » dont il s'agit à ce niveau « *est en étroite relation avec les genres* ». Il s'agit des faits de syntaxe, de morphologie, de prosodie (quand c'est le mode oral qui est considéré), de ponctuation et autres faits de langues. Dans le cas des contes, la dénomination, les circonstances (temps et lieu), la caractérisation (au lieu de la description), peuvent en faire partie en plus de l'usage des verbes de qualification et d'action, entre autres. Cela, sans négliger d'intégrer les formules marquantes caractéristiques du conte.

e. Niveau compositionnel

C'est ce niveau qui permet, pour les auteurs, d'étudier « *les plans de textes, les agencements de séquences (descriptives, narratives, argumentatives, explicatives ou dialogales)* » mais aussi « *les rapports entre texte et image dans certaines formes textuelles pluri-sémiotiques* » qui sont elles aussi « *très largement affectés par la généricité* ». Il nous semble avantageux d'y inclure aussi les notions de « *genres premiers ou simples* » et de « *genres seconds ou complexes* » au sens que Bakhtine (cité par Adam, 1997) donne à ces notions.

Il apparaît de ce qui précède que, s'agissant du conte, le schéma narratif (quinaire, ternaire ou d'une autre forme telle celle des fonctions et séquences

proposée par Propp, suivant le but de l'analyse, les deux premières nous semblant les plus adaptées à un public scolaire de niveau moyen) et le schéma actantiel seuls mèneraient à omettre des parties très marquantes du genre, ce qui est le cas des formules épitextuelles et des formulettes présentes dans le récit. Une didactisation du récit d'un conte gagnerait sans doute à les prendre en ligne de compte.

f. Niveau matériel média

Les auteurs observent que le média-support, la longueur, la mise en page et la mise en forme typographique ont « *longtemps été négligé[s]* » alors qu'ils ont « *un rôle important* » et sont, selon eux, bel et bien impliqué dans la généricité.

Songez en effet que, dans le cas du conte, celui-ci peut tenir du mode oral, écrit, graphique, plurisémiotique et multimédiatique selon le média. La longueur (du texte ou de l'enregistrement), les techniques mises en œuvre (ex. dans un dessin animé), la langue ou les langues utilisée(s) varient au gré des supports et des versions, apportant chacune des éléments d'analyse nouveaux qui lui sont propres.

2.2.5. Synthèse

Incidentement, notre recherche sur le conte que nous avons inscrit dans la didactique de la littérature se trouve aboutir à esquisser une réconciliation entre genres oraux, fonctionnels et littéraires.

Le dédain longtemps pratiqué par les études littéraires savantes à l'encontre de l'oralité ayant été levé, à l'école, par la pédagogie de l'interculturel (cf. supra 2.2.3.), il est en effet temps que la linguistique (des genres discursifs) et la didactique fassent front commun avec les études folkloriques pour lever ce déni d'utilité pratique dont semble se ressentir la littérature. Cette dernière

semble souffrir de la notion de compétences, par laquelle certains dont Mace (2005) accusent la linguistique et d'autres, à l'instar de Rastier (2013), la « *pensée managériale* » de faire table rase des faits de littérature.

Par la prise en compte adaptable de la sphère d'usage sociale (cf. supra 2.2.4.1.6), tous les « *savoirs génériques* », qu'ils soient « *savoirs mobilisés ou savoirs produits par l'expérience des genres* » (Macé, 2005), y compris littéraires, trouvent leur place dans ce modèle d'Adam et Heidmann (2004). Cela semble par ailleurs faciliter leur étude tant dans l'optique de la recherche universitaire que dans leur usage en contexte scolaire.

Conclusion

Avoir travaillé, dans le chapitre 1, à cerner les différentes sources qui nous ont semblé être à l'origine de la difficulté à définir le conte d'origine orale (cf. supra 1.1 ; 1.2 ; 1.3), puis avoir commencé par le distinguer d'autres genres de récits qui pourraient être considérés proches (cf. supra 1.4), a eu plusieurs effets positifs sur le déroulement de ce chapitre. Même si, à l'instar de Vladimir Propp (1965), nous n'avons pas donné de définition lexico-sémantique du terme, cela a permis de montrer que, pour se laisser saisir, le conte populaire ne peut pas se satisfaire des classements mis au point par les folkloristes, les littéraires ou encore les tenants de la typologie des textes. Il s'affirme en tant que genre à part, ouvert à tous les voyages (ritualisés ou organisés), à tous les passages, à toutes les variations. Il s'affirme surtout par sa fidélité à son genre, sans quoi il n'est plus conte (d'origine) populaire.

Nous avons respecté son fort caractère de genre à part. Et nous nous sommes attelés, dans le chapitre 2, à étudier ses caractéristiques (cf. supra 2.1) en tenant désormais à l'écart, ou en les désignant comme source d'ambiguïté et de confusion, ce qui n'est pas conte ou ne tient pas de lui. Très vite, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait aller au-delà de Perrault ou de Grimm pour

comprendre le conte européen fixé par écrit. Dans l'impossibilité pratique de le faire, nous nous sommes surtout appuyé sur les recueils d'auteurs (algériens) de contes mazighes de Kabylie (que nous connaissons de plus près) et maghrébins. Notre considérons que nos efforts ont été largement récompensés, encore que chaque caractéristique dégagée ne l'est que pour ouvrir vastes des pistes et des perspectives de recherche ultérieures. La première question de recherche principale (cf. supra 1.6.1) trouve ainsi son aboutissement souhaité.

Cela a rendu possible un tour d'horizon, en lien étroit avec notre sujet de recherche, au sujet du « conte » en tant que genre étudié à l'école (cf. supra 2.2), pour voir ce qu'il peut y faire en tant que genre discursif et textuel (cf. supra 2.2.1) et (pour exemple, tant il y en a d'autres) sur le plan interculturel (cf. supra 2.2.3) mais aussi ce que l'école peut lui faire faire en tant que « genre scolaire » (cf. supra 2.2.2). D'abord pris pour servir à fournir des critères d'observation, il nous a ensuite apparu indispensable d'exposer le modèle d'analyse d'Adam et Heidmann (cf. supra 2.2.4) comme pouvant servir à étudier les contes aussi bien qu'à les didactiser.

Chapitre 3 : Analyse de documents officiels et propositions didactiques

Introduction

« On raconte qu'à une dame désireuse de voir son jeune fils réussir une carrière scientifique et qui demandait quelle sorte de livres elle devrait lui lire, Einstein répondit sans hésitation : "des contes de fées". - «Bien", répliqua la mère, " et ensuite ?" - " Toujours des contes de fées " » (Jack Zipes)⁶¹.

Nous inscrivons notre mémoire essentiellement dans le champ de la didactique de la littérature, en contexte plurilingue et interculturel. Notre étude porte précisément sur l'enseignement du conte (cf. supra chap.1). Or, ce genre est prévu par le programme de français pour la 2^e année moyenne. Il est l'objet d'un projet sur les trois du nouveau manuel.

Dans le deuxième chapitre, nous avons tenté de délimiter l'ensemble des caractéristiques du conte en tant que tel parmi les genres discursifs avec lesquels il partage l'oralité ou la nature narrative, tant dans le contexte de la langue et de la culture française (et autres), que dans celui de la langue mazighe de Kabylie, langue maternelle de la majorité des scolarisés dans la wilaya de Béjaïa.

Dans ce chapitre, nous étudierons l'enseignement du conte tel qu'il est pratiqué aujourd'hui dans l'école algérienne et finirons par émettre quelques propositions. Nous allons, pour commencer, analyser globalement les documents d'accompagnement du manuel (cf.infra 3.1). Nous passerons ensuite à l'analyse du manuel de 2e année moyenne (cf. Infra 3.2.), d'abord globalement (cf.infra 3.2.1), puis précisément le contenu du projet 1 portant sur le conte (cf.infra 3.2.2). Ensuite et pour finir, nous émettrons quelques propositions didactiques réparties en deux ensembles : le premier portera sur

⁶¹ Cité par Demers Jeanne, Gauvin Lise, Cambon Micheline. Quand le conte se constitue en objet(s) : bibliographie analytique et critique. In: Littérature, N°45, 1982. Les contes : oral / écrit, théorie / pratique. pp. 79-113.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_1982_num_45_1_1373

celles qui nous semblent de nature à apporter des améliorations au projet conte du manuel, tandis que le deuxième rassemblera des propositions, d'ordre plus général, à un public plus élargi sur la didactisation du conte en tant qu'objet et support d'enseignement (cf. Infra 3.3).

3.1. Analyse des objectifs institutionnels

Le manuel ne porte pas de mention explicite suffisante des documents auxquels il se réfère. Comme il est édité par l'Office national des publications scolaires (ONPS) en 2011-2012, nous en concluons qu'il devrait obéir aux recommandations des nouveaux textes découlant de la réforme de 2008. Leur étude est indispensable pour juger de la conformité du manuel à leur recommandations et logique. Nous examinerons :

- la loi n°08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'Éducation nationale (JORADP n°04, 2008:6-17), que nous désignerons désormais par *loi 08-04* ;
- le Programme de Français (ci-après désigné par "Programme") conçu en 2011/2012 pour le niveau de 2e AM par Groupe disciplinaire de français de la Commission nationale des programmes (CNP) qui relève du Ministère de l'Éducation nationale (MEN), ci-après *le programme*;
- le Livre du professeur pour l'enseignement du français 2ème Année Moyenne, élaboré et conçu par les mêmes auteur(e)s et à la même date que le manuel (Désormais LDP).

C'est donc à ces trois documents que nous allons référer pour ce qui est des objectifs institutionnels. Pour ce qui est de l'ingénierie didactique mise en œuvre pour la réalisation de ces objectifs, nous questionnerons le métalangage notionnel et conceptuel employé dans le programme, le LDP ainsi que dans le manuel d'une part, et la correspondance entre contenus, thèmes et supports rapportés à l'organisation du manuel et principalement du projet 1 qui concerne le conte, d'autre part.

Les objectifs institutionnels inscrits dans les documents officiels sont la voix autorisée de la noosphère. Ceux retenus ici expriment les attentes communes de la collectivité nationale en matière d'éducation, d'enseignement des langues, et précisément de la langue française en Algérie.

La sphère législative, source de la réglementation, étant à distinguer de la sphère exécutive ministérielle, les orientations de la loi 08-04 sont étudiées en premier (cf. Infra 3.1.1.1), suivies des objectifs de l'enseignement du français (cf. Infra 3.1.1.2) pour enfin exposer une évaluation de ces derniers ainsi que l'articulation entre Programme et manuel (cf. Infra 3.1.1.3).

3.1.1. L'orientation scolaire au vu de la loi 08-04

L'article 32 de la loi 08-04, qui impose aux enseignants et au personnel éducatif en général « *de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels* » (art.22), indique que l'école est le « *lieu privilégié de la transmission des connaissances et des valeurs* » (art.16) qui « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* » (art.3).

Celle-ci a pour vocation, explicitée dès le 2^e article, de « *former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* » (c'est nous qui soulignons). Dans l'alinéa 2 du dit article, elle énumère ses finalités qui semblent se projeter in-fine dans celle « d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité ».

3.1.1.1. Les finalités de l'école

A l'article des finalités, sont évoquées un ensemble de valeurs exprimées comme suit. Dans l'ordre : « *sentiment d'appartenance au peuple algérien* » ; « *valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité* » ; « *valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays* » ; « *principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles* » ; « *valeurs républicaines et l'État de droit* ». L'article 6 complète cette revue des valeurs promues à l'école par les « *valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne* », les « *valeurs universelles* » ainsi que par les « *règles de la vie en société* ».

Il s'agit donc de valeurs républicaines et patriotiques, identitaires, culturelles et linguistiques, éthiques et spirituelles, patrimoniales et sociales, citoyennes et universelles.

3.1.1.2. Teneur et portée de l'instruction

En termes d'instruction, la loi 08-04 prévoit, entre autre, d' « *assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires* » et « *la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance* », de leur « *assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel* », d'enrichir leur culture générale « *en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique* ».

Relevons, par ailleurs, la récurrence des termes culture, lettres, patrimoine et arts.

3.1.1.3. Les compétences que l'école doit développer

Ces instructions sont sensées « *développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves* », faciliter « *les apprentissages* » et

préparer « *à la vie active* » et doivent dans cette optique être adaptées « *de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles* ». Dans ce sens, « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables* » se comprend comme à la fois un contenu d’instruction et un moyen d’y parvenir. Car ces compétences doivent être « *susceptibles d’être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes* » de sorte à ce qu’elles agissent sur ceux que la loi 08-04 désigne par « *élèves* » et qu’elles « *les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s’adapter aux changements* ».

Il ne s’agit pas seulement, dans la lettre de la loi 08-04, de faire acquérir des apprentissages et des connaissances, elle entend dans la même foulée « *développer leurs capacités de communication et l’usage des différentes formes d’expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle* ». D’autre part, et intimement liés à la socialisation, il s’agit aussi de faire « *acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue* » ainsi que ceux de « *de tolérance, de respect d’autrui et de solidarité entre les citoyens* » et de les amener à « *privilégier le dialogue* » (art.6).

Remarquons à ce stade l’abondance de vocables liés aux notions didactiques des plus récentes ; facultés, apprentissages, compétences, adaptation, situations authentiques de communication, situations-problèmes, débat, dialogue, etc.

3.1.1.4. Les langues dans la loi d’orientation

En ce qui est des langues, la loi 08-04 semble aller dans deux directions.

Comme première direction, elle concerne l’enseignement des langues aux « *élèves* » qui ont toujours vécu sur le sol national. En tant que seconde direction, elle prévoit l’accueil des enfants d’émigrants (r)entrants et ceux

établis en d'autres terres d'accueil. Pour ce qui est des scolarisés permanents, l'école est tenue, d'une part, d'« *assurer la maîtrise de la langue arabe* », dont la « *qualité de langue nationale et officielle* » est soulignée. Celle-ci est appelée à être enseignée, à la fois, « *en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle* ». D'autre part, la même école est tenue de « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères* » (dont, pour ce qui concerne cette étude, le français) en tant que « *moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* » (art.4). Cela marque la disposition de l'école algérienne à s'aménager une « *ouverture sur le monde* ». Enfin, il est au passage attendu de l'école de faire de sorte à « *promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement* ».

La seconde direction que la loi 08-04 s'assigne en matière d'enseignement/apprentissage des langues est véhiculée par l'article 15. Elle concerne alors les enfants d'émigrés. Elle prévoit de « *faciliter l'adaptation et la réinsertion dans les cursus scolaires nationaux des élèves scolarisés à l'étranger de retour au pays* ». Pour cela, la loi dote le secteur de l'éducation nationale du pouvoir d'« *assurer des enseignements de langue arabe, de langue amazighe et de culture musulmane au profit des enfants de la communauté nationale émigrée* », en coordination avec les missions diplomatiques nationales à l'étranger et en accord avec les pays hôtes.

Nous noterons ici que les langues étrangères dont, aux termes de la loi, le français, sont conçues en tant que « *moyen d'accès (...) aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* ». La qualité de « *moyen d'accès* » rappelle vaguement la notion de « *français fonctionnel* » (ancêtre du FLE), contrebalancé par la fonction d'« *échanges* », au pluriel, qu'elles sont sensées assurer. « *Échanges* » signifient une réciprocité, qui ne peut être garantie que

par une bonne connaissance de la culture et de la civilisation identitaires, c'est-à-dire à lesquelles l'école algérienne s'identifie. Nous noterons aussi une double compartimentation des langues. D'abord, par la différence de leurs statuts. Ensuite, par celle des missions et des fonctions qu'elles sont appelées à assurer dans l'enseignement/apprentissage, à l'intérieur du pays d'une part, et au sein de l'émigration de l'autre.

3.1.2. Les objectifs de sortie inscrits dans le programme

Un objectif de sortie est aussi appelé objectif global. Cuq et Gruca le définissent comme « *le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage* ». Il diffère d'une finalité, d'ordre général, telles celles déclarées par la loi 08-04, par les moyens et les méthodologies mis en œuvre pour le réaliser et par l'évaluation concrète qui accompagne sa réalisation. Les objectifs globaux qui nous intéressent ici sont ceux, sensés s'inspirer de la loi 08-04, qui sont fixés à l'enseignement des langues étrangères.

Se référant à l'article 4 de la loi 08-04, et pour définir les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères, le Programme cite le Référentiel Général des Programmes (Désormais, RGP)⁶². Celui-ci stipule que :

« L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et

⁶² Il s'agit du RGP, publié par la Commission nationale des programmes (CNP/MEN), 2009.

permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.»

En repartant du constat que la réalité du monde économique ressent le niveau de compétitivité lié à la maîtrise de langues étrangères, le RGP établit que celle-ci est non seulement un « *moyen d'accès aux échanges culturels* » (Loi 08-04), mais qu'elle agit aussi dans le sens où elle suscite des « *interactions fécondes* » entre les langues et cultures nationales (ici mises au pied d'égalité) et la « *pensée universelle* ». Les auteurs du guide n'omettent pas d'ajouter que cette maîtrise permet l'accès à cette pensée universelle. L'approche convergente de l'enseignement des langues y transparait clairement. Autant dire que les langues étrangères ne s'ouvrent pas seulement à d'autres cultures, elles permettent aussi de s'ouvrir sur elles, pour peu qu'elles servent aussi à la production (comme c'est le cas, par exemple, du français en Algérie) ou que ces productions soient prises en compte.

Le programme assure, pour sa part, que, « *au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles* ».

3.1.2.1. Les objectifs de l'enseignement du français

Pour définir la « compétence globale » attendue au terme du cycle moyen, le Programme reprend à deux mots près celle assignée à l'enseignement fondamental dans sa globalité :

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif,

du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication ».

La communication est réduite ici à sa composante linguistique, proposée à se forger par une approche typologique des textes. Force est de constater que cela ne recouvre pas le sens que le RGP, cité dans le Programme, donne au terme « communication ». Pour les auteurs du RGP, les langues étrangères, et donc le français aussi, « *sont enseignées en tant qu'outil de communication* », cet outil étant sensé permettre « *l'accès direct à la pensée universelle* » et susciter dans le même temps « *des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* ». Les compétences culturelles, interactionnelles (et donc sociopragmatiques) et interculturelles disparaissent en cours de route.

3.1.2.2. Les objectifs de l'enseignement du FLE au 2^e palier

Les objectifs de l'enseignement du français, pour le 2^{ème} palier (2^e A M et 3^e AM réunies) consistent en deux points. Il s'agit en premier lieu de « *renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées* » pendant le palier précédent et ce, « *pour faire face à des situations de communication variées* ». Il est prévu que cet objectif soit atteint « *à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif* ». En second lieu, il est visé à « *approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif* ».

Il sera rappelé, quelques pages plus loin, que la « *description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes* ». Ce rappel présente, justement, un triple intérêt. Il nous renseigne explicitement, et pour la première fois, que le programme de français adopte la notion « dépassée » de types de textes. Il indique également que le Programme traite sans le dire le « type descriptif » comme une compétence transversale mais secondaire.

Ce qui trahit une certaine déficience dans la prise en charge du fait littéraire (qui sera réduit, comme on le verra, à un schéma narratif, à des actants et des actions) et du questionnement du détail chargé de signification et de poésie.

En clôturant ainsi la liste de types de textes pris en charge par le Programme, il laisse voir par défaut l'omission du type conversationnel. Comme nous l'avons vu, les articles de la loi 08-04 traitant des finalités, ne sont pas de caractère franchement contraignant. Ils ont plusieurs fois évoqué les notions de littérature, de dialogue et de débat. En faisant le tour des valeurs inspirées de cette loi de référence, le Programme ne manque pourtant pas d'évoquer « les cultures » et « les civilisations », mais pas les littératures ni le dialogue.

3.1.2.3. Profil de sortie du cycle moyen

Le profil dont nous venons de traiter peut être décliné en un ensemble de compétences transversales qui s'ajoutent à celles liées à l'enseignement du FLE proprement dit.

Se rapportant aux finalités de l'éducation, le Programme reprend à son compte un ensemble de compétences transversales que « *l'élève sera amené à acquérir* » et qui « *se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets* ». Ces compétences sont de quatre ordres qu'il est possible de résumer comme suit :

Les compétences d'ordre intellectuel consistent, dans ce Programme, à savoir résoudre des situations problèmes, rechercher seul l'information utile, émettre un jugement critique et s'auto évaluer ; celles d'ordre méthodologique à prendre des notes, concrétiser un projet individuel, traiter l'information et la communiquer oralement ou par écrit, résoudre des problèmes et exploiter les TIC ; celles relevant de la communication, à réussir à communiquer verbalement ou non. Quant à celles catégorisées dans l'ordre personnel et

social, elles concernent des compétences en matière d'interaction, d'intégration, de persévérance, d'auto-évaluation et d'évaluation par le groupe, de créativité linguistique et non-linguistique.

3.1.2.4. Profil de sortie de la 2^e AM

Dans le Moyen, les éléments structurant les programmes de français sont « *les macro-actes de parole : expliquer, raconter et argumenter* ».

En première année, il s'agissait de « *permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif* ».

Le profil de sortie reprend en bonne partie mot à mot les termes utilisés pour décrire les compétences transversales communes au cycle moyen, de telle sorte que les compétences liées à la communication orales et écrites, verbales et non verbales en sont largement privilégiées. Cette prédilection pour la communication apparaît davantage en isolant ici ce qui singularise le profil de sortie de la 2^e AM. Ce qui est dit en compétences transversales ne sera donc pas repris ici.

Conformément à cette approche communicative du type⁶³ de texte « récit », le profil de sortie se décline en les quatre composantes classiques de la compétence communicative, à savoir compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Le Programme est explicite à ce sujet, lorsqu'il fait part de la « *compétence globale* » que l'élève est sensée acquérir au terme de

⁶³ L'approche typologique des textes en classe de langue est réductrice, atomisante pour les compétences discursives : elle ne nous aurait jamais permis d'avoir les résultats obtenus, obtenus avec l'approche par genres, dans notre étude sur le conte. Nous aurions voulu savoir si les méga-actes de langage : *expliquer* et *prescrire* (en 1^e AM) puis *raconter* en 2AM, s'inscrivent dans une démarche curriculaire solidaire qui préparerait ainsi l'élève ou l'apprenant à mieux s'approprier le méga-acte *argumenter* qu'il verra en 4^e AM. Cela pourrait se résoudre par les concepts de « séquences de textes » et de « séquences dominantes », encore que cela ne puisse aboutir qu'à une prise en compte des genres, plus opérationnels, ce qui revient à dire que l'approche par types aurait été une regrettable perte de temps causée aux élèves.

la 2^e AM : « *comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication* » (p.7). Autrement dit, il s'agit de faire acquérir à « l'élève » les quatre compétences connues de communication connectées à la compétence discursive relative au type textuel narratif. C'est le LDP qui rend explicite cette connexion :

« *En ce qui concerne la 2^{ème} et la 3^{ème} année moyenne, les concepteurs des programmes officiels ont choisi le texte narratif comme compétence discursive.* » (p.3)

Ainsi, l'élève est, entre autres, sensé pouvoir :

En compréhension de l'oral, « *se positionner en tant qu'auditeur* » et « *retrouver les composantes essentielles du récit* » ; en production orale, « *produire un récit cohérent et compréhensible* » ; en compréhension écrite, « *questionner un récit pour en construire le sens* », « *distinguer les différents récits et leur visée* » et « *lire à haute voix un texte narratif devant un public* » ; enfin, en production écrite, « *résumer un texte narratif* » et « *construire un récit de fiction cohérent et structuré* ».

3.1.3. Évaluation globale du Programme

Après avoir étudié les objectifs (cf. supra 3.1.1.2.a. et b.) et les profils de sortie (cf. supra 3.1.1.2.c. et d.) qui concernent le cycle moyen, le second palier et la 2^e AM, nous allons dans ce qui suit formuler, en guise de conclusion, une évaluation répartie en deux temps. Il sera d'abord question d'évaluer le dispositif programmatique (cf. Infra 3.1.2.2.1), puis, pour rendre compte de sa complexité, nous arrêter à l'articulation entre le programme et le manuel (cf. Infra 3.1.2.2.2).

3.1.3.1. Évaluation du Programme

Le Programme de 2^e AM fait ainsi apparaître que, à l'instar des autres programmes du moyen, ses concepteurs travaillent sur la base du modèle des « types de textes », au nombre desquels le type dialogal ne figure pas et dans une configuration qui intègre la description, non comme type de textes, mais comme ingrédient entrant dans l'étude des types ainsi sélectionnés. Ces types de textes sont abordés dans une optique didactique qui semble, moins s'inspirer de l'approche par compétences que, conforme à la version la plus ancienne de l'approche communicative, qui n'intègre pas la compétence conversationnelle. C'est ainsi que le 2^e palier du moyen (2^e et 3^e année) travaille à faire acquérir des compétences de communication en exploitant le récit, en tant que type de texte narratif. Deux types de textes, l'explicatif et le prescriptif étant étudiés en l'espace d'un seul palier (niveau 1^e AM), il est loisible de constater que, en contraste, les deux niveaux du 2^d palier du moyen acquièrent la compétence linguistique sur la base du type narratif, le sous-type narratif fictionnel est réservé à la 2^e AM (et celui relatant des faits réels à la 3^e AM).

Sa focalisation sur les compétences discursives liées aux types de textes et les quatre compétences -de l'approche communicative- fait que ses prévisions de ce que sera le contenu du manuel en porteront les marques. La première est que « l'élève » peut sortir de la 2^e AM capable de reconnaître un discours de type narratif, mais sans pour autant que la conscience générique ne soit éveillée en lui. Pour en avoir la certitude, il suffit de considérer que le Programme entretient la confusion autour du concept lui-même et entre les genres, par exemple quand il y est écrit, en page 11 :

« En 2e AM, pour l'étude du récit de fiction qui fait vivre une action imaginaire, les genres de textes proposés aux élèves sont : la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable, et le roman ».

Ainsi, les genres de textes proposés le sont « *pour l'étude du récit de fiction* », indépendamment du fait qu'ils soient issus du patrimoine oral ou littéraire, populaire ou auctorial, national ou étranger, propre à une culture ou universel, long ou bref, classique ou non, récent ou non, traduit ou non.

Cela ne semblant pas avoir été réfléchi, on peut logiquement s'attendre à ce que les « genres » qui n'auront pas bénéficié d'un espace-temps dédié par le manuel seront quand-même tout à fait les bienvenus dans celui d'un autre « genre » narratif. C'est en effet ce qu'on peut observer dans le manuel : aucun des trois projets ne se consacre pleinement au genre qu'il est sensé développer, respectivement : le conte, la fable et la légende. Et la suite du Programme ne fait que multiplier les confirmations de cette confusion des genres au point que, peut-on dire, leur éclatement au sein du « type de texte » récipiendaire serait si spectaculaire dans l'imaginaire de l'« élève » qu'il sera bien en peine de se retrouver, plus tard, parmi l'infinité des genres qu'il aura à rencontrer dans sa vie active et sociale.

Le Programme permet, dans l'esprit de la loi 08-04, de « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables* », mais il nous semble légitime de se demander jusqu'à quel point seront-elles « *susceptibles d'être exploitées à bon escient* » lorsque « *les élèves* » seront « *dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes* ». On peut même rester perplexe devant la question de savoir si celles choisies par le Programme et la façon dont elles sont inculquées « *les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements* ».

3.1.3.2. L'articulation complexe programme - manuel

La confusion ne s'arrête pas au stade du Programme, auquel « *les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement* »

selon ce que prévoit clairement l'article 22 de la loi 08-04. Elle se retrouve quand on compare les concepts maîtres du Programme avec ceux du manuel.

En effet, les concepts de « *types de texte* », des quatre compétences relèvent de l'approche communicative et celui d'« *élève* » des méthodes plus anciennes de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). A leur côté, ceux qui structurent le manuel relèvent d'approches tout à fait actuelles. Ce sont : « *projet* », « *séquence* » et le placement de l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage. Cela se comprend à la prise en compte de ses « *centres d'intérêt* » dès l'avant propos du manuel qui le considère comme usager en s'adressant directement à lui, son lecteur, etc.

Ces concepts utilisés dans le manuel répondent en écho aux dispositions du RGP (CNP/MEN, 2009:63) qui émet que :

« La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue qui tienne compte des seuls intérêts de l'élève algérien et de la place de l'Algérie dans la région et dans le concert des nations ».

Cela n'empêche pas qu'il soit marqué par la confusion des genres qu'entraîne une approche typologique des textes et par le développement des quatre compétences instituées par le Programme. C'est un peu comme s'il fallait passer par une transposition d'une nature complexe : transposer une ligne programmatique conçue suivant une approche communicative dans des pratiques de classe répondant aux canons didactiques les plus récents. L'évaluation de l'enseignement/apprentissage du FLE ne s'en trouve pas facilitée, et les conclusions que l'on peut en tirer ne peuvent forcément qu'être embarrassées.

3.1.4. Synthèse

Nous avons vu que la loi d'orientation fixe à l'école des finalités générales très diversifiées et généreuses qui font projet d'école, annonciateur du projet de société algérien. Les concepts et les compétences souhaitées, y compris en littérature, en culture et en arts, ainsi que les expressions utilisés peuvent même être prises en charge par l'approche actionnelle dont la référence la plus connue est le CECR-L européen. Cependant, nous avons vu aussi que les langues sont en quelque sorte compartimentées par cette loi, de par leurs statuts respectifs et les fonctions dévolues à chacune. Cela n'empêche pas que les langues étrangères sont destinées à permettre des échanges entre l'Algérie et d'autres pays et cultures.

Le RGP concrétise ces finalités en faisant clairement référence à la démarche curriculaire et convergente, de l'enseignement des langues et des disciplines scolaires en général. A la lecture de l'extrait du RGP repris par le Programme, il est constaté l'apport des langues étrangères à différents domaines de la vie en Algérie, y compris économique. Il stipule qu'elles sont enseignées car elles permettent une interaction entre pays et cultures étrangères et pays et culture algériens. Cela laisse penser que la transposition méthodologique de ces principes dans le manuel aboutirait à l'adoption des approches didactiques actuelles les plus fécondes : actionnelle, convergente, intégrée, etc.

Le programme du français nous semble en recul, ou en retrait, de l'élan de la loi 08-04 et de la largeur de vue du RGP. En effet, en adoptant l'ancienne typologie des textes et en réduisant l'approche communicative à ses seules compétences linguistiques, les autres compétences entrevues par la loi 08-04 et le RGP n'y figurent pas.

3.2. Analyse globale du manuel et de son projet 1

Le manuel sur lequel va se focaliser cette analyse est celui de français, conçu pour le niveau 2ème année moyenne. Il est publié par le Ministère de l'Éducation nationale de la République Algérienne Démocratique et Populaire (RADP) et édité par l'ONPS⁶⁴, en 2011. L'ouvrage est réalisé par M. Halim Bouzelboudjen, Professeur de français et responsable de la conception et de la disposition graphiques du l'ouvrage, Mmes Anissa Sadouni-Madagh, Inspectrice de français, et Zahra Leffad, Professeur de français.

Ses éléments péritextuels ne comportent aucune indication des textes de référence. D'un point de vue purement juridique, cela peut conduire à penser qu'il y a une rupture de filiation entre le manuel et les textes de référence (cf. Supra 3.1). Publiés par la même instance, cette rupture ne se constate pas, par exemple, au niveau du manuel "El Mouchewiq" de littérature, textes et lecture dirigée destiné à la 1ère AS –Tronc commun sciences et technologie, publié et édité par les mêmes ministère et éditeur⁶⁵. D'un point de vue textuel, l'approche typologique des textes semble négliger ces éléments informatifs qui peuvent avoir une importance décisive, et que l'approche par genres textuels permet d'interroger aussi bien qu'une approche littéraire, comme on l'a vu avec le modèle d'Adam et Heidmann (cf. Supra 2.4.4).

Étant donné que notre étude porte sur l'enseignement/apprentissage sur la base du conte et qu'elle s'inscrit dans le domaine de la didactique de la littérature en classe de FLE et dans un contexte plurilingue et multiculturel, l'analyse du manuel scolaire conçu pour la 2e AM présente la meilleure opportunité pour y confronter les données dégagées dans le chapitre 2 du

⁶⁴ Office national des publications scolaires.

⁶⁵ Le manuel de 1AS cité porte en quatrième de couverture la griffe d'une commission de validation et de légalisation dépendante de l'Institut national de recherche en éducation (Ministère de l'éducation), conformément à l'arrêté n° 623/(...)/2009 daté du 03 mai 2009. En arabe dans le texte : مصادق عليه من طرف لجنة الإعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم 623 م/ع/2009 المؤرخ في 03 ماي 2009.

présent mémoire. En effet, ce manuel, composé de trois projets, en comporte un intitulé « *Projet 1- Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège* », suivi de deux autres consacrés à la fable et à la légende.

C'est la raison pour laquelle nous analyserons, dans une première phase, globalement, le manuel (cf. Infra 3.1.3.1) puis, dans une deuxième phase, étudierons le 1^e projet qui a trait au conte (cf. Infra 3.1.4.).

3.2.1. Analyse globale du manuel

3.2.1.1. Description du manuel

À défaut d'une grille d'analyse systématique appropriée au manuel en tant que tel, nous nous satisferons de l'étudier sous quelques rapports qui intéressent particulièrement notre sujet d'étude. Nous partirons du fait que les intitulés des trois projets qu'il contient supposent une dimension à la fois littéraire et culturelle, et de l'affirmation que « *les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère* » (le Programme) qui, quant à elle, suggère une orientation linguistique du manuel.

Sans y aller en profondeur, il s'agit de donner quelques éléments de réponse à ces questions : Quelle place la culture algérienne et les autres cultures occupent-elles dans les textes sélectionnés dans le manuel ? Y figurent-elles en tant que co-présences plus ou moins juxtaposées ou mêlées ? Ou bien prises en charge par une approche pédagogique et didactique de l'interculturel ? Si oui, de quelle manière ? Les éléments culturels y gardent-ils en outre le lien avec leurs origines en évoquant les sociétés qui les ont développés et les langues dans lesquelles cela a d'abord eu lieu ? Concrètement, il s'agira de déterminer dans le manuel, respectivement : la place de la littérature (cf. Infra 3.1.3.1.1) ; celle de la dimension culturelle et socioculturelle (cf. Infra

3.1.3.1.2) et, enfin, la part de l'interculturel et du plurilinguisme y présente (cf. Infra 3.1.3.1.3).

3.2.1.2. La littérature dans le manuel de 2e AM

Nous avons vu (cf. Supra 3.1.3.1) que les trois projets contenus dans le manuel renvoient à des genres qui relèvent à la fois de la littérature orale et de la littérature écrite. Cette mise en avant de l'idée de littérature, ajoutée au discours développé dans le document accompagnant le manuel qui affirme que : *«L'importance du texte littéraire n'est plus donc à démontrer, plus que cela, sa présence est recommandée en classe de langue»* (LDP, p.4) placent l'analyste en état d'attendre que la littérature soit l'axe de l'enseignement/apprentissage en 2e AM. D'un autre côté, se reportant aux textes de référence, le même document soutient que : *« Dans le cadre des nouveaux programmes, l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire »* (LDP, p.4).

Nous savons, par ailleurs, que l'approche communicative, qui semble dominer la méthodologie que le manuel semble adopter, intègre la littérature, mais le soumet à ses besoins. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 416) disent à ce propos :

«Avec l'approche communicative, au début des années 1980, le texte littéraire refait surface et apparaît ça et là parmi les supports des unités didactiques. Considéré comme un simple "document authentique", il est exploité comme tel et l'appareil pédagogique, quand il existe, ou bien se contente de mettre l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication, ou bien propose une approche somme toute très traditionnelle ».

Ils ajoutent que *« cette situation perdure à l'heure actuelle »*. On pourrait s'en accommoder mais la question de l'étude de la littérature à l'école est si

importante qu'il convient de la considérer comme une véritable situation-problème que la didactique se doit d'affronter. En effet, Cuq et Gruca écrivent dans la même foulée qu'« *il ne sera donc pas inutile de souligner un certain nombre de bigarrures qui caractérisent l'ensemble des méthodes et manuels élaborés par des spécialistes du FLE et qui ne répondent pas aux tendances de l'éclectisme dénoncé⁶⁶ par Christian Puren, mais qui reposent plutôt sur une absence de réflexion didactique* ».

Le manuel de 2e AM est visiblement l'un de ces manuels bigarrés. Après vérification, le constat est fait que le manuel ne contient nulle part, ni le substantif « littérature », ni l'adjectif « littéraire » ailleurs parfois substantivé. le Programme quant à lui use du terme « littérature » sous le titre « 4.2-Les supports » quand il énumère les supports privilégiés pour l'étude du « *texte de fiction* » qui sont : « *-des contes du patrimoine national* » ; « *-des contes du patrimoine maghrébin* » ; « *-des contes de la littérature universelle* » ; « *-des extraits de romans de littérature jeunesse* » ; « *-des fables* » ; « *-des nouvelles* » ; « *-des légendes* ».

Nous voyons bien qu'il s'agit moins de littérature que de « *texte de fiction* », vocable qui vient s'ajouter à ceux désignant le « *texte littéraire* » qu'aborde Daunay (2007). Il est vrai que, même si Perrault n'y figure pas cependant, beaucoup de contes dont on retrouve trace dans le manuel sont inclus dans la liste des œuvres de littérature universelle recensées par l'Unesco⁶⁷ qui reprend en écho la notion de « *littérature universelle* » forgée par Goethe⁶⁸. Mais cela se fonde dans l'objectif de la compétence discursive liée au texte narratif où les

⁶⁶ Les auteurs ne voulaient certainement pas dire que Christian Puren aurait dénoncé l'éclectisme puisqu'il le défend : il faut donc comprendre que Puren dénonce le fait que ces méthodes et manuels ne répondent pas aux tendances à l'éclectisme.

⁶⁷ UNESCO, Liste d'œuvres représentatives de la littérature universelle. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000012/001229FB.pdf>

⁶⁸ est une conséquence "inévitabile" du développement irrésistible du commerce international, "de l'accélération de plus en plus importante de la circulation", de la technique et des médias, principalement des revues ». In : « Goethe, Beethoven et l'Europe ». Disponible sur : http://www.leforum.de/artman/publish/article_157.shtml

textes de littérature, qui «*appartiennent au temps culturel de la transmission et non au temps “social” de la communication*» (Rastier, 2013), ne sont pas étudiés en tant que tels.

Suivant la distinction entre « manuel de littérature », « manuel de langue » et « anthologie », effectuée par Gerard et Roeggers (1999), le manuel de 2e AM n'est pas une anthologie ni un manuel de littérature. Il ne peut qu'être un manuel de langue. D'un type singulier il est vrai. En fait, il s'agit d'un manuel de langue qui veut faire produire aux « élèves » un recueil d'œuvres littéraires (contes), « *qui sera lu aux camarades d'un autre collègue* » (le manuel). Il pourrait aussi être, selon l'exemple qui sera pris de ceux proposés par le Programme : «*Réaliser un jeu dramatique autour d'un conte*», «*Rédiger un récit de fiction pour participer au concours du jeune écrivain*», «*Rédiger une histoire inventée à partir d'un titre ou d'une phrase qui déclenche l'histoire, à l'occasion de la journée du livre*», voire même «*Élaborer un récit de fiction à lire en trois épisodes dans une émission radiophonique pour enfants*».

Le contrat didactique pourrait s'en ressentir, tant ces aboutissements correspondent peu à des fins réalistes d'une authentique et laborieuse situation-problème qu'est la concrétisation du projet.

3.2.1.3. Le culturel, le socioculturel et les langues

Le conte, comme la littérature, fait partie du patrimoine culturel, de la culture. La culture est une réserve, en constante évolution, à laquelle on s'approvisionne pour effectuer un échange culturel. D'évidence, la culture est indispensable dans un contexte interculturel pour qu'il y ait réciprocité (qui sous-tend tout échange) et respect mutuel entre parties engagées dans une activité interculturelle.

Le mot culture apparaît bien avec insistance dans les finalités fixées à l'école par la loi 08-04. Dans le Programme, il apparaît une seule fois, dans cette

expression « *Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans des récits* » (p.10). Dans le LDP, il apparaît (p.4) sous la forme de « *culture universelle* » au détour de ce passage : « *ceci pour répondre aux finalités des programmes officiels qui font de la culture universelle "un pas considérable dans l'accomplissement de soi"* », ainsi que dans cette citation : « *"Il n'est pas possible pour les élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...] Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles."* (Marc Lits in *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire de Mohamed Mekhnache*) ».

Au niveau du manuel, il apparaît une seule fois, dans cette « *remarque* » adressée lecteur du manuel : « *La rubrique « LE SAIS-TU ? », te servira à progresser dans ton apprentissage de la langue française et à enrichir ta culture générale* ». C'est cette rubrique que nous allons parcourir pour avoir une idée de la « *culture générale* » que « *l'élève* » se sera fait à la fin de la 2e AM.

Pour s'y situer, rappelons que les projets sont intitulés, dans l'ordre : « *Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue* », « *Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables* » et, enfin, « *Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix* ».

La rubrique « *LE SAIS-TU ?* » apparaît seize fois à travers le manuel. Deux fois (pp.10,20), des informations (qui sont travaillées dans d'autres rubriques) y sont données au sujet du conte ; deux fois mais reprenant le même texte

(pp.46, 57), de poésie ; deux fois (pp.61, 63), de la fable ; deux fois mais pour donner des informations contradictoires : « *allie le réel et le merveilleux* », « *A la différence du conte (histoire inventée)* », « *s'appuie sur des faits historiques* », « *récit fictif* » et « *histoires merveilleuses* » (pp.96, 109), de la légende ; une fois (p.121), à la légende urbaine ; deux fois, à des faites de langue : argot et verlan (p.125) et forme passive (p.127). Une fois (p.134), pour présenter un écrivain (Bradbury) cité dans le manuel ; deux auteurs de fables (Esopé et Ibn El Mouqfaa) sont présentés dans la rubrique (p.63). Suivent enfin une série d'informations diverses à propos : de Mykérinos, sorti du conte éponyme et rendu à l'histoire (p.143) ; d'un tableau de Van Gogh (p.99) ; du triangle des Bermudes (p. 123) et, enfin, de la Chevrolet Impala (p.144).

Quand il aura fait le tour de cette culture générale dont le manuel l'enrichit, « l'élève », informé de l'existence du verlan, ne sait encore rien de la langue de Grimm, d'Aladin ni de Taos Amrouche, entre autres auteurs présents dans le manuel. Il connaît Bradbury et les Bermudes, mais pas encore Mammeri et Hayzeya⁶⁹. Et il ignore toujours si une légende est un conte de fée ou un fait divers. En partant du principe que « *la littérature, comme certains arts, est un espace qui bannit les frontières* » (le LDP, p.4), il y a lieu de craindre qu'elle ne bannisse aussi les sens.

L'expression « *le sais-tu* » apparaît aussi à la fin du manuel, au début du poème « *TENACITE* » de Ahmed Lebdjaoui : « *La foi / En l'avenir / Doit / Quelquefois / Le sais-tu ? / Se nourrir / Du refus / D'admirer / La face / Blême / Du jour / D'aujourd'hui* ».

⁶⁹ *Heyzeya* est l'héroïne légendaire d'une belle histoire d'amour que nous devons au terroir culturel de la gente hilalienne.

3.2.1.4. L'interculturel

L'interculturel est, sous plus d'un angle de vue, inévitablement lié à l'étude du conte. Il l'est aussi à l'enseignement d'une langue autre que la langue maternelle (considérée en situation endolingue et monolingue). Mais il renvoie à des réalités différentes qui rendent la discussion de sa prise en charge dans un manuel de langue davantage intéressante, et nécessaire.

Le programme qui stipule que « *les supports devront être des documents authentiques : textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D.* » est relayé par le LDP qui affirme que : « *l'élève algérien doit s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables au sien* » (p.4). Celui-ci ajoute : « *Le manuel l'amènera donc à découvrir des œuvres et des auteurs algériens mais également africains ou occidentaux* ».

La conception qu'il s'en fait transparait quand il avance que « *“Son” manuel se veut une fenêtre sur d'autres cultures, en un mot, sur le monde* » et que « *C'est un lieu de rencontre : la littérature, comme certains arts, est un espace qui bannit les frontières* ». Outre que « *bannir les frontières* » ne peut être assumé par la loi 08-04, le conte qui est au cœur de notre sujet procède autrement : l'une de ses caractéristiques (cf. Supra 2.3.1.1) est de prendre toutes les précautions pour que le passage des frontières, du monde réel au monde imaginaire, soit sensible, autorisé et préparé. Nous avons vu que le conte fait partie de la littérature (cf. Supra 2.3.4.3). A ce propos, Rastier (2004), après avoir rappelé qu'« *On a jadis proposé de fonder sur la littérature la civilité voire la civilisation* », précise : « *Parce qu'il ne connaît pas de frontières, l'art [la littérature y inclue] désigne en effet la civilisation comme horizon universaliste de toute culture* ». Il est vrai que le conte lui-même traverse les frontières, aussi bien codiques que sémiotiques, les aménage à sa guise dans l'espace et vit, comme le dit Rastier, « *dans une*

temporalité particulière qui peut donner l'illusion d'une transcendance et d'une éternité», mais il les traverse autrement que ses usagers.

La compétence discursive réduite à celles de communication à l'oral et à l'écrit, nous l'avons vu, ne suffit pas à faire approprier la compétence littéraire (cf. Supra 3.2. 1.2), ni celle culturelle (cf. Supra 3.2.1.3). Sans ces dernières, celle interculturelle n'aura pas trouvé le terrain propice pour pouvoir s'installer. Il est indispensable d'en être doté car, comme l'affirme A. Ammouden (2009) :

«Développer la compétence interculturelle, c'est, à notre avis, mettre en valeur les ressemblances pour qu'on se rende compte qu'on n'est pas finalement aussi différents les uns des autres qu'on le pense mais, d'un autre cote, montrer les différences qui doivent être la source d'un enrichissement mutuel, une sorte de stock culturel dans lequel puisent toutes les communautés».

À moins de faire de l'Interculturel une aptitude à aller d'une culture étrangère à une autre, on ne peut pas faire l'économie des compétences littéraire et culturelle car :

«Il s'agit d'appréhender la diversité culturelle comme un enrichissement, de faire de l'expérience de l'hétérogénéité l'occasion d'une valorisation réciproque des deux cultures en présence qui pourraient travailler ensemble à des mises en commun sans renoncer à leur singularité propre.» (Virasolvit, 2013)

C'est alors seulement qu'une analyse de manuel de FLE dans le contexte plurilingue et interculturel algérien pourra servir à discerner s'il est plutôt « *descriptif et informatif* » ou porté sur une « *démarche vers l'altérité* », suivant les termes de Virasolvit (2013).

3.2.1.5. Évaluation globale du manuel

Jusqu'ici, nous avons étudié les documents de référence du manuel. Nous avons ainsi passé en revue les objectifs institutionnels au vu de la loi n°08-04 portant orientation scolaire (cf. Supra 3.1.1.1), et les objectifs de sortie fixés par le Programme et transposés en objets enseignables par le livre du professeur (cf. supra 3.1.1.2). Nous avons ensuite étudié, de façon globale, le manuel, notamment en ce qui est des aspects qui concernent directement notre sujet de recherche, à savoir : celui de la littérature, du culturel et de l'interculturel (cf. Supra 3.1.3.1).

Il apparaît de cette étude que le manuel s'accorde globalement aux dispositions des documents de référence en ceci principalement qu'il réunit deux exigences à la fois : être un manuel didactique de langue axé sur les quatre composantes de la compétence linguistique et, dans le même temps, constituer un *guide-apprenant* -cette appellation n'apparaît nulle part dans les documents consultés- de réalisation de projets pédagogiques. Les deux exigences sont reliées par le travail sur le même type textuel : le récit fictionnel. La démarche didactique, allant dans une approche communicative, exploite le récit fictionnel à des fins d'enseignement de la langue, et la démarche pédagogique de projet le conçoit comme un document d'accompagnement de « l'élève » au cours de la réalisation de ses projets portant donc sur la rédaction finale d'un récit fictionnel, consécutive à chaque « projet » qui correspond à un trimestre. La concordance avec le programme, autrement dit « *la matérialité de l'objet* » (Xu Yan, 2010) et le double choix méthodologique ayant été ainsi globalement mis en lumière, ce dernier sera vu de plus près avec le contenu documentaire du projet portant « conte » (cf. Infra 3.1.4).

Le choix de la théorie des types de textes et des compétences prises en compte est de nature à être source de multiples confusions, surtout en se couplant à la

démarche de projet-apprenant. De plus, même si la progression peut sembler acquise du fait que la compétence discursive est au cœur de l'enseignement du FLE pendant tout le cycle moyen, ce choix ne prend pas en compte les avancées didactiques. Ce, tant dans le dépassement, déjà ancien, de la théorie de types et l'adoption plus récente de celles des genres de textes, que dans la prise en compte des compétences, tant pragmatiques et sociolinguistiques que, en celles qui nous concerne particulièrement, littéraires, culturelles et interculturelles. Une actualisation de ses paradigmes assurerait une meilleure couverture des finalités de l'école adoptées par la loi 08-04.

3.2.2. Le projet conte dans le manuel

Le manuel n'étant pas de littérature mais de langue (cf. Supra 3.1.3.1.1), l'étude de sa première partie, consacrée au méga-acte de langage et intitulée « *Raconter à travers le conte* », consistera à distinguer brièvement l'aspect didactique (cf. Infra 3.1.4.2) de celui « *projet-apprenant* » qui le caractérisent (cf. Infra 3.1.4.3). Nous donnerons d'abord un aperçu global de cette partie et de son organisation (cf. Infra 3.1.4.1). Pour ce faire, nous exploiterons son contenu : support textuel et documentaire, théorie et procédures, activités, à la lumière de notre étude sur le conte, et en ayant en vue le modèle d'analyse d'Adam et Heidmann (2004) ainsi que d'autres travaux académiques, dont ceux de M'hand Ammouden (2012) notamment.

3.2.2.1. Aperçu global de “Raconter a travers le conte”

Cette partie est le « projet I » du manuel qui « *organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet* » (LDP : 5). Intitulée : « *Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue* », elle est répartie en quatre séquences. Elles consistent globalement en ce qui suit.

Sans reprendre les étapes du schéma narratif quinaire, les séquences 1, 2 et 4 sont consacrées à la découverte de la situation initiale (Aladin, et un conte écrit), de la suite des événements (Aladin, et un autre conte écrit) et de la situation finale (Aladin, et un quatrième conte écrit) du conte. L'intitulé de la 3^e séquence consacre celle-ci au portrait des personnages (d'un troisième conte écrit), qu'il faudrait que « *J'insère (...) dans un conte* » pour le LDP (p.5) et qu'il est attendu que « *Je découvre (...) dans le conte* » selon le manuel. On pourrait penser que le projet travaille (principalement) sur un seul conte écrit dans les quatre séquences, il n'en est rien. Mais il travaille sur un seul et unique conte enregistré, *Aladin et la lampe merveilleuse* au début des séquences 1,2 et 4, mais absent de la séquence 3.

Le « projet 1 » offre ainsi à étudier un conte oral en fragments très éloignés dans le temps. Il figure néanmoins dans la rubrique « Vos textes », hors séquences, pp.137-138. Étant étudié à l'oral, ce conte est différent et donc séparé des contes écrits dont on doit étudier des parties différentes de l'un à l'autre, suivant la séquence. Parcourir le projet donne l'impression qu'il y a un temps pour regarder des images et les commenter, un autre pour écouter et parler, un autre encore pour lire et écrire.

La 1^{ère} séquence (p.8) commence par une séance d'expression orale sur image, suivie d'une autre de compréhension orale puis une partie de *La Boule de cristal* («D'après le conte de Grimm») et il faut remarquer qu'un incipit en est inclu dans la rubrique « J'observe » (p.12), mais cette fois-ci attribué à « Anderson » ; la 2^e (p.21), par une séance d'expression orale, suivie par le *Conte de l'eau volée* («D'après un conte hawaïen») ; la 3^e (p.35), par deux activités d'expression orale sur images suivie par *La Vache des orphelins* (« D'après Marguerite Taous Amrouche "*Le grain Magique*" ») et enfin, la 4^e (p.47), par une séance d'expression orale sur image, suivie d'une autre de compréhension orale puis de « L'arbre entêté » («Conte chinois»). Confrontée

à AT8 (cf. Supra chap.2) de notre corpus, cité comme référence, *La Vache des orphelins* du manuel n'est pas un document authentique qu'il devrait être, le Programme stipulant que les « *supports devront être des documents authentiques* » (p.16).

Si le conte écouté d'Aladin est disséqué⁷⁰ par séquences, il est aussi éparpillé dans le temps. En fait, tout le manuel est constitué de textes fragmentés, profondément remaniés, mal ou pas du tout référencés, et souvent anonymes (rubriques « J'observe » : pp.13, 15, 16, 30, 40, 41,52 ; « Je m'entraîne » : pp.28 ; « Exercice de dictée » : 30). Le LDP écrit pourtant bien que « *l'élève lit mieux un texte qu'il a étudié et dont il maîtrise le sens* » (p.7).

On pourrait également penser que le projet ne contient que des (fragments de) récits fictifs, il en contient d'autres qui ne le sont pas (ex. Rubrique « Je m'entraîne, activité 2, p.52) ; ou qu'il ne contient que des (fragments de) récits, ce n'est pas le cas non plus (poésie : p.44, 54 et, un même poème en pp. 45 et 57 ; des articles qui « renvoient aux droits de l'enfant », p.38), etc.

3.2.2.2. L'aspect didactique de "Raconter à travers le conte"

Suivant une répartition utilisée par un inspecteur de l'éducation de Béjaïa, M. Haddad qui nous en a gracieusement remis une copie, les séquences sont réparties en semaines et jours. Dans le manuel, les séquences du projet¹ sont réparties en rubriques. Le concept de "modules" est ignoré, ou inconnu.

En accord avec le LDP (p.7), chaque séquence du projet comporte des rubriques qui gardent les mêmes intitulés d'une séquence à l'autre. Elles peuvent être globalement réparties en :

⁷⁰ Nous utilisons ici l'adjectif *disséqué* dans le sens de « décomposer (une œuvre, etc.) pour mieux la comprendre ou la faire comprendre ». Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/diss%C3%A9quer>

- Une situation de visionnement d'image : « J'observe et j'analyse des images » qui viennent s'insérer parmi les activités ou remplir des pages ;
- « situation d'orale» en compréhension : « avec un texte à écouter» (Aladin) ; «Oral en images» (écouter et analyser, s'exprimer) ; oral entre élèves après lecture de texte.
- Situation de lecture-compéhension : un même « texte court» à lire deux fois, « Je vérifie ma compréhension », « Je vais plus loin dans la compréhension» et une « lecture plaisir» avec « Voyage Autour du texte », puis, enfin des «Récitations»
- Un «atelier d'écriture» : « J'observe » ; « J'analyse » ; « Je m'entraîne» ; « Je lis » ; « Je rédige » ; « Je m'évalue » à laquelle il convient d'ajouter la rubrique « Je retiens » après lecture-compéhension et même dictée du texte *“Le film”* écrit intégralement (p.30).
- Des activités de langues autour de *«notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts»* « J'observe » ; « J'analyse » ; « Je retiens » ; « Je m'entraîne ». Celles-ci utilisent des phrases et des “textes courts” de tous thèmes et sortes qui ne sont pas toujours exploitables dans le projet de l'apprenant : éclats de contes de toutes origines (inclus dans le manuel ou, souvent, indéfinis), football, etc. En outre, elles traitent des atomes de langue (imparfait, adjectif, etc.), en conformité partielle avec la colonne “contenus” du titre 3.3 du Programme (p.13).

Quant à l'évaluation, le manuel et les documents prévoient une, diagnostique, au début du projet ; une autre, formative, à travers le *« suivi du projet de l'apprenant »* et enfin une, sommative, à la fin du projet. Ils prévoient aussi des grilles d'auto-évaluation pour “l'élève”, et une forme d'évaluation, implicite, par les pairs par le biais de la rubrique “J'en parle...”.

Nous en retenons que l'oral est lié par une seule rubrique, « J'en parle avec mes camarades », à la fois à l'interaction et à la lecture de texte. Un moment de répit. Le conte est ainsi soit écouté, soit lu, soit écrit, mais non conté en classe. Il est d'ailleurs « *conseillé au professeur d'enregistrer le texte lu (...). A défaut (...), le professeur lira le texte à sa classe en temps réel* ».

En résumé, des supports relevant de codes sémiotiques divers (image, oral et écrit), fragmentés et sans lien les uns avec les autres, sont donc utilisés pour enseigner/apprendre des compétences linguistiques qui sont visiblement non liées les unes aux autres comme si les unes relevaient d'un monde d'oralité et les autres d'un univers de l'écrit. Le type de texte, le récit, sur lequel se base le Programme n'est pas observé et semble être parfois comme fondu dans la rubrique « Récitation » et d'autres : la conscience des genres textuels, ici narratif et fictif, n'est pas avivée chez l'apprenant. Le projet 1 n'aura centré ni sur l'apprenant (dissociation des compétences orales et écrites, intégrées dans ses usages), ni sur l'objet « conte ». Les séquences ne suivent pas de logique d'intégration pour constituer un projet didactique conséquent.

3.2.2.3. Le projet-apprenant “Raconter à travers le conte”

Le titre de la première partie est titrée “Projet 1 : « *Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue* ». Il se subdivise en sous-parties intitulées respectivement : « *Séquence 1 Je découvre la situation initiale du conte* » ; « *Séquence 2 Je découvre la suite des événements du conte* » ; « *Séquence 3 Je découvre le portrait des personnages du conte* » ; « *Séquence 4 Je découvre la fin du conte* ».

En fin de la 1^e séquence (p.20), est introduite la rubrique « *MON PROJET* ». Dès l'abord, il est indiqué que « *pour réaliser le projet : "Rédigez un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue", tes camarades et toi allez respecter un certain nombre de recommandations* », une « *feuille de*

route » (avant-propos du manuel). Il s'agit d'abord de « *sélectionner parmi les contes proposés ceux dont vous pourrez vous inspirer* », mais aussi de « *tenir compte des différentes propositions pour : - Intituler le conte ; - Introduire les personnages (roi, reine, prince, princesse,) ; les lieux (château, vieille demeure, village, pays, région...) ; le temps (lointain) ; - Préciser les personnages qui vont aider le héros à réaliser sa quête (une fée, un mage,) ceux qui au contraire s'opposent à lui (une sorcière, un monstre, ...)* ».

La première recommandation indique que tout le manuel peut fonctionner comme un *ouvrage de littérature potentielle* : « l'élève » doit en puiser les matériaux pour construire son conte. Cette rubrique apparaît à chaque fin de séquence et reste relative à l'intitulé de ces dernières : situation initiale, péripéties, description des personnages et enfin, situation finale du conte. Les situations initiale et finale sont confondues avec les formules d'ouverture et de clôture, tandis que ces dernières restent inconnues de « l'élève ». Aussi bien dans cette rubrique que dans les deux autres qui la confortent : « *LE SAIS-TU ?* », par deux reprises, et « *Je retiens* », huit fois.

Le monde des contes est divisé autour du héros en deux : d'une part, les méchants et, d'autre, les gentils. Le monde merveilleux est quant à lui peuplé de monstres et de fées.

Selon ces rubriques formatrices, le monde des contes n'a aucun rapport avec la réalité : « *Le merveilleux se manifeste dans les contes par des événements qui ne se passent jamais dans le monde réel* » comme par exemple « *des nains, des géants, des princes et des princesses, des personnages qui se transforment* ». Les transformations génétiques, les effets d'armes chimiques, la chirurgie esthétique, le mariage homosexuel, le vieillissement et le rajeunissement ne se produiraient que dans des contes. On en déduirait qu'il n'a aucun intérêt cognitif, ni littéraire, ni culturel. L'imparfait et le passé

simple eux-mêmes ne sont pas des temps du passé en langue française, ils forment quasiment une caractéristique du conte, toujours suivant le manuel.

Parmi les outils métalinguistiques dont « l'élève » peut se servir, des non-sens sont relevables. C'est, entre autres, « l'élément perturbateur (...) qui déclenche les péripéties » et celles-ci « constituent le déroulement de l'histoire », contre l'avis du dictionnaire Le Robert⁷¹ qui lui attribue deux sens : « *1. didact. changement subit de situation. 2 cour. Événement imprévu* ». Se situant au-delà des besoins du projet et, probablement, de la « *zone proche de développement* » (auteurs, cités par Ammouden M, 2012 : 295) de « l'élève », les concepteurs auraient pu s'en passer.

Une seule conclusion s'impose pour l'ensemble de la première partie consacrée au manuel de 2e AM, ici rapidement étudiée. Elle consiste en le constat qu'elle est à repenser tant pour l'enseignement du conte, de l'usage des concepts, des contenus du projet didactiques que dans l'accompagnement du projet de l'apprenant.

3.3. Propositions didactiques

Nous allons dans ce qui suit formuler quelques propositions d'amélioration de la séquence « conte » (cf. Infra 3.2.1) et certaines autres concernant l'étude et l'enseignement du conte destinée à la réflexion de divers publics.

3.3.1. Propositions d'amélioration de la séquence « conte »

D'innombrables propositions d'amélioration pourraient ici être formulées si on démarrait de chaque anomalie observée le long du projet 1 du manuel de 2e AM et des documents l'accompagnant. Elles peuvent être résumées en quelques mots. Le conte, en tant qu'objet d'enseignement, autant que

⁷¹ Le Robert (2011) , dictionnaire de français, 65000 mots définitions exemples et 3000 noms propres. Paris : LE ROBERT – SEJER. Distribué en Algérie par EDIF 2000.

l'apprenant qui en conçoit un projet d'écriture (ou de contance) performante sont importants. Ils méritent que l'enseignement soit également mais réellement centré sur eux. Car cette double centration, sur l'objet d'enseignement et sur l'apprenant, « *[implique] globalement le passage d'une logique d'enseignement fondée sur des conceptions traditionnelles à une logique d'apprentissage jugée plus rentable* » (M. Ammouden, 2015).

Nous allons néanmoins en évoquer certaines autres.

L'écriture étant d'une « *importance primordiale* » (LDP, p.8), et le projet-apprenant étant de raconter par écrit, il aurait été plus indiqué de donner à étudier un texte authentique de conte dont l'apprenant pourrait retrouver une version orale comme AT6, en tamazight “*Tafunast igujilen*” ou, en arabe algérien, “*Begret leytama*”, dans son environnement familial et social.

Intégrer dans le projet-apprenant la tâche inventaire d'établir : - la liste des personnes ressources (qui ont fourni des idées, une histoire, etc.) ; - la liste des documents consultés sur Internet ; - la liste des documents audiovisuels exploités ; - la liste des livres consultés (à la bibliothèque de l'école, à la maison ou empruntés).

La description étant conçue comme une compétence transversale, il ya lieu d'adapter son enseignement à chaque « type » ou genre étudié. Dans le conte, il s'agit moins de description de personnages que de leur caractérisation. En plus d'apprendre à bien décrire suivant les genres de discours adoptés, cela permet de partir d'éléments présents dans les caractéristiques du genre et des personnages pour construire des champs lexicaux. Exemple, partir de : *ainé* et *cadet* présent dans La Vache des orphelins, et proposer de compléter la liste par *puiné* et *junior*. Un tel choix de champs lexical présente plusieurs avantages à la fois : il ne s'éloigne pas du conte, enrichit le vocabulaire, inspire de s'exercer en autonomie à ce genre d'activité lexico-sémantique,

permet des parallèles en langue maternelle, donne un procédé pour construire sa conscience de son environnement social, et permet d'accorder plus d'attention aux détails à mobiliser dans la réalisation de son projet « apprenant » de manière convaincante.

Faire de la place à une compétence littéraire accompagnant la compétence discursive visée ne peut pas nuire à cette dernière. Au contraire, elle ne peut que la conforter même si le schéma compétence discursive – type de texte - compétences de communication est maintenu. Cette compétence littéraire d'accompagnement fournira l'avantage de mieux concrétiser les attentes de l'école algérienne, exprimées par la loi 08-04. En effet, nous pensons que, en plus de doter l'apprenant en connaissances pouvant être salutaires dans de situations d'échange interculturel, voire de favoriser une des ouvertures qui soient non seulement au monde mais aussi vers lui, une compétence littéraire peut avoir des utilités pratiques immédiates, à commencer par la réalisation du projet apprenant.

Qu'on songe à ce qu'il ne voudra ou ne pourra se permettre de dire ou écrire que dans une forme imagée, et que seul un savoir lié aux figures de style peut faciliter. Qu'on songe aussi, par exemple, aux efforts imprévus que l'enfant doit fournir dans la réalisation de son projet, pour « tomber » sur l'ouvrage et l'auteur dont il pourrait s'inspirer pour mener à bien l'une des tâches incluses dans son projet ; pour juger dans les pages proposées par un moteur de recherche quel site, quel auteur et quelle extrait peuvent l'aider de manière fiable, claire et rapide à trouver l'information désirée. D'autres efforts sont requis pour identifier un interlocuteur ou une interlocutrice au registre de langue, à la finesse de la réflexion, à la beauté de l'expression, à l'empreinte idéologique de son discours, mais aussi pour réussir une interlocution -qui est une action à la fois langagière et sociale, faut-il le rappeler-. Dans chacun de

ces cas, il s'en sortira différemment, paré ou non qu'il sera par l'école contre un éventuel sentiment d'insécurité linguistique et/ou culturelle et identitaire.

Savoir reconnaître l'origine d'un document, ici littéraire, et son éventuel cheminement à travers le temps et l'espace (virtuel) ; disposer de modèles littéraires et d'auteurs ; percevoir à la compétence discursive naissante des horizons d'excellence stylistique et rhétorique ne sont dans le cadre étroit de ce mémoire qu'un échantillon des aptitudes liées à la formation littéraire. Celles-ci ne sont en aucune façon figées mais au contraire socialement opératoires, au quotidien de l'individu, sans compter que les savoirs littéraires confortent bien des statuts sociaux et participent à la légitimation d'autres expertises, à commencer par celle du personnel enseignant (ce qui, on le conçoit sans peine, n'est pas négligeable dans le rapport enseignement-apprentissage).

3.2.2. Propositions pour d'autres publics

Le conte populaire est un bien immatériel collectif. Il est une œuvre littéraire immémoriale ouverte à toutes et à tous. Il est passé par le filtre du bon sens, commun comme des plus sages et des plus savants, de génération en génération. L'entretenir dans son identité, c'est projeter dans l'avenir le savoir-vivre-ensemble d'hier et d'aujourd'hui. Prendre en considération les caractéristiques des contes d'autres peuples par lesquels nous connaissons les leurs, c'est leur témoigner de l'amitié et du respect qui appellent réciprocité.

Nous avons mené ce modeste travail, en partie pour dégager suffisamment sa place parmi d'autres genres narratifs et ses caractéristiques propres. Pour cet ensemble de raisons, la principale proposition que nous souhaitons formuler est que le modèle de lecture proposé par Adam et Heidmann (2004) soit adopté (voire approfondi) tant pour l'étude que pour l'enseignement des contes populaires. En vue de l'enseignement du conte, il peut profitablement

servir de départ pour l'élaboration d'une ou de plusieurs séquence(s), tâche que contraint par le temps, nous n'avons pas pu mener.

Quelques pistes de réflexion que nous avons repérées pendant l'élaboration de ce mémoire sont ici brièvement exposées.

La séquence didactique devra être conçue en vue de favoriser au mieux l'acquisition des outils langagiers, procéduraux et transmettre les finesses et les marques esthétiques, culturelles et mentales de la narration, et principalement d'un conte reconnaissable comme une production d'un écolier issu de la société algérienne, conscient et ouvert sur les langues et cultures du monde qui l'entoure. Le développement de la séquence d'enseignement du conte devra avoir clairement un pendant didactique en oral et à l'écrit, dans une approche naturellement intégrée, en parallèle avec le projet "apprenant".

Le projet apprenant devrait avoir une dimension orale et une dimension écrite. Dans sa dimension orale, le contact avec le terrain (les porteurs de mémoire, les conteurs, les aînés) constituera un aspect de la recherche documentaire de l'apprenant ; en outre, on peut instituer une évaluation par les pairs, en groupe restreint, mutuellement quand les membres du groupe sont coopératifs avec possibilité de recours à des évaluateurs hors du groupe premier en cas de manque ou de refus de collaboration et, en dernier recours, par l'enseignant. Cette évaluation concernera l'idée première (orale ou quasi-orale) de l'apprenant et est sanctionnée par l'aval donné pour consigner et donc transmettre le travail par écrit (car l'écrit peut mieux se déplacer et peut être lu par d'autres) en étant prêt à le produire oralement en classe.

Cela permettra à l'enseignant le suivi au plus près de l'évolution des projets et de déceler les difficultés rencontrées (éventuellement non exprimées) par les retardataires en vue d'y remédier à temps. Dans sa dimension écrite, le plan progressif, la prise de notes (sur le terrain, à l'écoute de documents sonores,

en bibliothèque ou au visionnement de documents audiovisuels), le journal (qui peut être reconstitué si on convainc l'apprenant à mentionner date, lieu et objet sur chacune de ses prises de notes) et les brouillons balisent les étapes successives de la réalisation du projet et portent les marques des stratégies et du sens de l'anticipation déployés par l'apprenant.

On ne l'obligera pas à écrire ces dernières en français, l'objectif de ces documents étant d'abord de réunir tous les éléments (qu'il ne connaît peut-être pas encore en français au moment de les découvrir) propres à mener à bien son projet, de mobiliser toutes ses ressources (linguistiques, culturelles, cognitives et imaginatives).

Nous proposons, pour finir, quelques pistes pour des tâches d'apprentissage concrètes :

- réinvestir les connaissances présentes et les documents disponibles en langue première (maternelle et/ou de scolarité) dans une approche spiralaire et de mise en œuvre du répertoire tant linguistique que culturel ;
- inciter à utiliser en conséquence les documents présents en société (oraux, enregistrements, bibliothèque, internet) pour les exploiter en s'y référant ou pour en tirer des informations ou des indications, en les comparant (à ceux vus en FLE), en les traduisant –par reformulation, par citation, par résumé ou intégralement- dans les activités à faire à la maison ou dans le cadre du projet apprenant. -exemples : **1**) extraire la séquence “conte” du film d'animation Tchrek ; **2**) travailler sur la mise en chanson de contes kabyles (Ali Meziane –Silyouna- ; Idir –A vava-ynu va, Tasekkurt pouvant être travaillée dans le projet consacré à la fable - ; Maksa –Zelgoum-, etc.) ; **3**) travailler sur un aspect du conte (formule d'ouverture et de clôture –Ali Meziane- ; chant de personnage –Medjahed Hamid dans son hommage à Taos Amrouche- ; interprétation du sens global du conte -Djaafar Ait-

Slimane dans sa chanson Tafunast igujilen-) ; **4)** introduire aux contes dits urbains en allant du conte “A vava-ynu va” à sa version chantée par Idir et de celle-ci à la transformation française de cette chanson interprétée par David Jisse et Dominique Marge ; **5)** faire découvrir les versions écrites d’un même conte (ex. Tafunast igujilen) en français, en tamazight et en arabe ; **6)** faire découvrir des contes relevant de cultures différentes et qui présentent de fortes ressemblances (Ex. Tafunast igujilen / Frérot et soeurette ; Zlegoum/Silyouna/Cendrillon, etc.).

- Le conte est interactionnel et interculturel. Le macro-acte du langage qui consiste à “raconter” et à “écouter raconter” est un couple dont l’un des pôles ne peut aller sans l’autre : il est concevable dans une situation de dialogue inter-individuel et, par extension, inter-culturel. L’échange ou le don en constitue la portée pragmatique et la qualité d’écoute, de réception, d’interprétation et de don en retour fonde les conditions de succès ou d’échec de ce dialogue. C’est ce qui fait que tout enseignement/apprentissage de conte “universel” ou en contexte plurilingue et/multiculturel gagnerait à l’être dans une approche convergente.
- découvrir ce qu’il y a de commun dans les univers imaginaire africain et méditerranéen, comme paliers intermédiaires entre l’univers local et national d’une part, et mondial d’autre part. Cette dimension de l’enseignement du conte n’est pas sans rappeler que l’apprenant européen, en bénéficiant du CECR-L, non seulement apprend à renforcer son répertoire langagier en prenant soin de son identité et de se(s) langue(s) maternelle(s) et/ou nationale(s), mais le prépare aussi à appréhender avec confiance un monde plus vaste que l’Europe.
- Doter l’apprenant de premiers éléments critiques pour le réemploi de ces savoirs acquis à l’école dans son approche de la littérature distractive de divers supports et parfois multimodale (films, jeux vidéos, BD, etc.)

- Jouer l'interface entre divers formes de littérature orale (proverbes, façons de dire, devinettes, mythes, légendes, etc.) et d'arts populaires (jeux, chants, graphismes, formes géométriques, etc.), et entre celles-ci et la littérature d'auteur.

Conclusion

En Algérie comme à travers le monde, les langues sont de plus en plus en interaction dynamique. Dans le même temps, elles véhiculent des cultures et des visions du monde qui sont pour une part universelles et, pour une part, identitaires. Elles véhiculent aussi des changements à tous points de vue, l'outil virtuel aidant.

La tendance générale est à l'actualisation de l'enseignement des langues afin qu'il dote, en les mettant en concours les unes les autres, et en convergence, l'apprenant des moyens d'avoir une prise tant sur les réalités socioculturelles et économiques algériennes que sur celles du monde duquel nous faisons partie.

La langue française, première langue étrangère en Algérie, est présente dans l'environnement, tant scolaire que social, de l'apprenant. Elle est empruntée en tant que l'un de leurs supports d'expression par le patrimoine culturel et la littérature algériens.

Le conte est un représentant de ces derniers, patrimoine et littérature, digne et rassembleur. Son enseignement en cours de français, notamment en 2^e AM, gagnera à s'appuyer davantage sur les recommandations des textes de référence principaux et sur les avancées avantageuses en didactique des langues, des cultures et de la littérature.

Conclusion générale

Conclusion générale

En inscrivant notre recherche dans le domaine de la didactique de la littérature, des préalables se sont imposés à nous. Le principal d'entre eux a été d'affirmer l'identité littéraire du conte tandis que le second a été d'aborder un champ, celui des études littéraires et de la didactique de la littérature, à la fois instable en lui-même et insuffisamment connu du fait de notre formation. Un troisième toutefois a été de faire la découverte, parfois déconcertante, de l'oralité et des rapports qu'elle entretient avec diverses sciences humaines et linguistiques : ethnologie, études des textes anciens, sémiotique, sociolinguistique, folkloristique, etc.

La première tâche a été ainsi de recenser les difficultés que l'on rencontre à définir la notion de conte pour s'en libérer, et de situer ce dernier par rapport aux divers classements dont il peut faire objet, à commencer par le classement typologique qui veut que le conte soit un texte narratif au même titre qu'une nouvelle ou un récit de vie. La multiplication des paramètres d'observation et des observables conséquemment à la diversité du corpus a ensuite été salutaire pour parvenir à cerner les différentes facettes du conte, pris dans la diversité des formes et des supports qui le véhiculent d'une culture et/ou d'une langue à l'autre.

Notre sujet de recherche, rappelons-le, est dédié au « conte dans le contexte plurilingue algérien : de l'analyse formelle aux propositions didactiques ». Cela implique que le conte est ici étudié en tant que genre, c'est-à-dire en accord avec la théorie des genres textuels. Cela implique aussi que l'étude des contes du corpus allait garder le contexte interlingual et interculturel en vue. Les caractéristiques dégagées sont sensées, quant à elles, servir une meilleure compréhension de la réalité des contes mais aussi servir autant que faire se peut à un usage didactique.

Conclusion générale

Afin d'aboutir, le sujet exigeait surtout que réponse soit apportée à la question de savoir quelles sont les caractéristiques génériques du conte d'origine orale (dans une langue), écrit par un auteur (dans la même ou dans une autre langue). Il exigeait également que soient dégagées des pistes didactiques qui peuvent contribuer à une meilleure prise en charge de ces caractéristiques.

C'est principalement à ces deux questions et à la vérification des hypothèses émises au départ que le chapitre 2 de ce mémoire a été réservé. Les caractéristiques du conte ont été distinguées et classées selon divers plans. Le passage du conte, notamment mzighe de Kabylie, de l'oralité à l'écrit et d'une langue à l'autre a, entre autres, eu un éclairage suffisant. Projeté en contexte de classe, nous avons montré que l'enseignement du conte peut être très profitable, non seulement du point de vue littéraire et linguistique, mais aussi dans la gestion d'une scolarité transmissive de valeurs et tendant à une didactique convergente des langues et des cultures.

Le troisième et dernier chapitre a été consacré à vérifier les dispositions des textes et du manuel scolaire, celui de 2^e AM, qui consacre un projet entier, étalé sur un trimestre, au conte. Nous avons montré que les textes de référence favorisent la prise en charge des caractéristiques du conte telles que nous les avons dégagées dans le chapitre 2, même si le manuel actuel montre des insuffisances notables. Et nous avons enfin émis des propositions, tant pour l'amélioration du projet « conte » du manuel actuel pris comme tel, que, en direction d'autres publics, pour un approfondissement de la réflexion sur l'étude des contes d'origine orale et sur leur enseignement.

Ce modeste travail nous semble n'avoir été qu'un recueil de simples ébauches et de pistes ouvertes mais que nous ne pouvons suivre sous peine de perdre le fil de notre sujet. Ces pistes invitent à de multiples études littéraires, linguistiques et didactiques notamment, consacrées aux contes.

Références bibliographiques

- ANKHOU, (2008) Groupe de Recherches Interdisciplinaire en Egyptologie, *L'Âne et le Bateau. Sept études autour des Contes du Paysan et du Naufragé*, Edité par l'Unité de Recherche-Action Guadeloupe (UNIRAG). Disponible sur : http://www.culturediff.org/mediasources/epublis/ebooks/L_Ane_et_le_Bateau.pdf
- ADAM Jean-Michel (1997a), « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre ». *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 75 fasc. 3, 1997. Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde. pp. 665-681. doi : 10.3406/rbph.1997.4188
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188
- ADAM Jean-Michel (1997b) « Unités rédactionnelles et genres discursifs : un cadre général pour une approche de la presse écrite ». *Pratiques*, n° 94.
- ADAM Jean-Michel (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion dépassée ? », *Recherches* 42. Disponible sur : http://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/Typologie_de_textes_et_didactique.pdf
- ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute (2004) « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) ». *Langages*, 38^e année, n°153, 2004. Les genres de la parole. pp. 62-72. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2004_num_38_153_934
- ALLIOUI Youcef (2007) *L'ogresse et l'abeille - Contes kabyles - Timucuha*. Paris : L'Harmattan. Avant-propos disponible sur : <http://livre.prologuenumerique.ca/telechargement/extrait.cfm?ISBN=9782296181120&type=pdf>
- ALLIOUI Youcef (2012) *Un grain sur le toit - Aeqqa af ssqef - Enigmes et sagesses berbères de kabylie - Timsaeraq ger tisula - Edition bilingue berbère-français*, Paris : L'Harmattan. Introduction disponible sur : <http://livre.prologuenumerique.ca/telechargement/extrait.cfm?ISBN=9782296488397&type=pdf>
- AMEZIANE Amar (2014), *Tradition et renouvellement dans la littérature kabyle*. Béjaïa : Tira.
- AMMOUDEN Amar (2009), « L'exploitation pédagogique de la chanson et du proverbe en FLE dans une perspective actionnelle ». In : Actes des journées Internationales de didactique de Blida, 7 et 8 octobre 2008, *Didacstyle* n°3, Université de Blida.
- AMMOUDEN M'hand (2012), *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral*

en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée. Thèse de doctorat, Béjaïa : Université A.MIRA (Dir. M. Kebbas & C. Cortier) p.295

AMMOUDEN M'hand (2015) « Cours et activités de didactique de l'écrit. 3. La centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage », Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible sur : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course/>

AMROUCHE Taos (1996) *Le grain magique*, Paris : La Découverte. 247 pages.

AUBARET Marc (2009) « De l'Antiquité au Moyen-Âge : parcours d'une vieille dame », In : Centre Méditerranéen de Littérature Orale. *Histoire et littérature orale. Rencontres Samedi 26 et dimanche 27 septembre 2009*. Alès : CMLO. PP. 11-19. Disponible sur : <http://www.euroconte.org/LinkClick.aspx?fileticket=AhWYg9-F6Ak%3D&tabid=548&mid=2700&language=fr-FR>

BARTHES Roland (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits ». In : *Communications*, 8, 1966. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. pp. 1-27. doi : 10.3406/comm.1966.1113 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113

BIDOU Patrice, « Nature du mythe » in : Bonte Pierre et Izard Michel (Dir.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (1991), Paris : Qauidrige/PUF, 2008. PP.498-500.

BOUALIT et SIDANE (2014:95), « La littérature orale berbère à l'épreuve de l'écriture ». In : *MULTILINGUALES* N°3 - 1^{er} semestre 2014. Université Abderrahmane Mira - Béjaïa : Faculté des lettres et des langues & Laboratoire LAILEMM.

BOUDEJLLAL Amina (2012) « Le conte à l'intersection du code écrit et de la tradition orale », In : *Saisir l'intermédialité : constructions et réceptions*, Frédérique Arroyas, Margot Irvine, Eliane Lousada (Dir.), *Revue GERFLINT* n° 04/2012. Url : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1458>

BREMOND Claude. André JOLLES, (1973) « Formes simples ». In : *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 28^e année, N. 5, 1973. pp. 1317-1319. Disponible sur Persee.fr

BREMOND Claude(1968). « Postérité américaine de Propp ». In : *Communications*, 11, 1968. Recherches sémiologiques le vraisemblable. pp. 148-164. doi : 10.3406/comm.1968.1165 Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-

8018_1968_num_11_1_1165

- CANNAROZZI YADA Sam (1996), « Oyez, oyez braves gens ! (la formulette qui commence ou qui finit le conte) ». *CMLO*. Disponible sur : <http://www.euroconte.org/fr-fr/cmlo/editions/bulletin/anciensnum%C3%A9rosde1%C3%A07/bulletin2/oyezoyezbravesgens.aspx>
- CANVAT Karl (2007), « Pragmatique de la lecture : le cadrage générique ». In : *Fabula*, Atelier littéraire : Genres et pragmatique de la lecture. http://www.fabula.org/atelier.php?Genres_et_pragmatique_de_la_lecture
- CANVAT Karl (2008), « *Espace des possibles : mémoire du littéraire* » In : *Québec français*, n° 148, 2008, p. 80-82. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1706ac> (Consulté le 3 Avril 2015)
- CHARAUDEAU Patrick (2015), "Le contrat de communication dans la situation classe", in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993, consulté le 8 juin 2015 sur le site de Patrick Charaudeau - *Livres, articles, publications*.
URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>
- CHARNAY Bochra et Thierry (2014), « Le conte facteur d'interculturalité ». In : *MULTILINGUALES* N°3 - 1^{er} semestre 2014. Université Abderrahmane Mira - Béjaïa : Faculté des lettres et des langues & Laboratoire LAILEMM.
- CHARTRAND, Suzanne-G. et ÉMERY-BRUNEAU, Judith avec la coll. de K. Sénéchal et P. Riverin (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.ulaval.ca
- COLLANI Tania (2004), « Le fantastique : un genre reconnaissable par l'outil informatique » in : *Revue des Littératures de l'Union Européenne (RiLUnE)*, Numéro spécial DESE « Regards sur l'Europe littéraire et le Fantastique »⁷². url : http://www.rilune.org/dese/tesinepdf/Collani/Collani_Litteratureinformatique.pdf
- COMBE Dominique (1992), *Les genres littéraires*, Paris : Hachette.
- COMPAGNON Antoine (2009), « Dans notre monde de plus en plus global, à quoi ressemblera le roman de l'avenir ? », Disponible sur :

⁷² Ce numéro spécial de la revue RiLUnE contient le résultat des séminaires tenus dans le cadre du Doctorat d'Etudes Supérieures Européennes (DESE) en Littératures de l'Europe Unie autour du fantastique et du romantisme, à l'université de Boulogne, Italie, en 2002-2003.

<http://compaproust.canalblog.com/archives/2009/03/08/12855140.html>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer (cerc-l)*. Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001. Disponible sur : www.coe.int/lang-CECR

COSTE Philippe & BIGEARD Martine (2008), *Former par les contes. Recueil de contes et mode d'emploi pour les formations*. Paris : Groupe Eyrolles - Editions d'Organisation. Chapitre 2 disponible sur : http://www.eyrolles.com/Chapitres/9782212541977/Pages-13-19_Coste.pdf

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle édition). Grenoble : PUG.

DAUNAY Bertrand (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 11 octobre 2012. Disponible sur : <http://rfp.revues.org/1175>

DECOURT Nadine (2011), « Conter entre les langues et les cultures : circulation de la parole et des imaginaires », *Cahiers de littérature orale* [En ligne], 63-64 | 2008, mis en ligne le 21 décembre 2011, consulté le 07 juin 2015. URL : <http://clo.revues.org/232> ; DOI : 10.4000/clo.232

DELORME Fabien (2011), « Les genres de la littérature orale ». disponible sur <http://www.fabiendelorme.fr/textes/genres/>

DEMERS Jeanne (2005), *Le Conte - Du mythe à la légende urbaine*. Montréal : Québec-Amérique, Coll « en question ». Extraits disponible sur Google books.

DERIVE Jean (2009), « Des modalités de l'énonciation en littérature orale », *Cahiers de littérature orale* [En ligne], 65 | 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 23 décembre 2014. Disponible sur : <http://clo.revues.org/1127> ; DOI : 10.4000/clo.1127

DJOUDI Latifa (2009), *Le dialogue dans le conte merveilleux écrit : Cas de « Contes algériens » transcrits par Christiane Achour et Zineb Ali-Benali*. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Magistère (Dir. Jean-Michel Eloy), Faculté des lettres et des sciences humaines Département de français, Ecole doctorale de français, Antenne de Biskra. Disponible sur : <http://thesis.univ-biskra.dz/773/1/R%C3%A9publique%20Alg%C3%A9rienne%20D%C3%A9mocratique%20et%20Populaire.pdf>

DRIANT Pénélope (2014), *La littérature orale dans les bibliothèques*

- publiques, Mémoire d'études encadré par Christophe Catanese pour l'obtention du diplôme de conservateur des bibliothèques*, Enssib, Université de Lyon, France. Pp.145. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/64144-la-litterature-orale-dans-les-bibliotheques-publiques.pdf>
- DROUET Jeanne (Université Lumière Lyon II, CREA), « un contexte numérique pour l'étude de la variation ». *Collectifconte*, http://publije.univ-lemans.fr/Vol1/pdf/3.2.Drouet_09.pdf
- DUMITRIU Sabina (2013), « Le mythe – identité de l'humanité » in *Les Contes*, recueil d'études mises en ligne sur : <https://lequipedefrancais.files.wordpress.com/2013/06/les-contes1.pdf> ou <https://lequipedefrancais.files.wordpress.com/2013/06/les-contes-repaired.docx>
- GARDES TAMINE Joëlle & HUBERT Marie-Claude (2011) *Dictionnaire de critique littéraire*, 4^{ème} édition revue et augmentée, Paris : Armand Colin.
- GERARD François-Marie et ROEGIERS Xavier (1999), « L'évaluation d'un manuel de littérature : la rigueur d'une démarche au service du plaisir de l'écriture ». In : *Enjeux - Revue de didactique du français*, n°45, 105-118.1999. Disponible sur : http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/levaluation_d_un_manuel_litterature_rigueur&s=3&rs=17&uid=106&lg=fr&pg=1
- GRIMM Jacob et Wilhelm (/) *Contes fantastiques et facétieux*, traduits par Frédéric Baudry (1875), Editions Berri.
- HUET Gedeon (1923), *Les Contes populaires*, Paris : Flammarion. Disponible à sur : https://archive.org/stream/ContesPopulaires/ContesPopulaires_Huet_192pgs51166925_djvu.txt
- JORADP n°04 (2008:6-17), *La loi n°08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'Education nationale*, publiée dans le Journal officiel de la RADP N°04 du 27 janvier 2008. Disponible sur : <http://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf>
- KEBAÏLI Akli (2009), *Mraw n tmucuha i yiḍes*. Tizi-Ouzou : Editions Achab.
- LACOSTE-DUJARDIN Camille (1991), *Le conte kabyle. Etude ethnologique*, Alger : Bouchène. 534 Pages.
- LE QUELLEC Jean-Loïc (1997), « Juste un mot. Conte ». In : *La Mandragore, Revue des Littératures Orales* - N° 1 - 1997. Disponible

- sur : <http://rupestre.on-rev.com/resources/Mythologie/Publications/1motConte.pdf>
- LOUNES Abderrahmane (2014), *Anthologie humoristique des fourberies de Djeha*. Alger : El Othmania.
- MACE Marielle (2005), « Connaître et reconnaître un genre littéraire ». Communication introductive à un colloque intitulé *Compétences, reconnaissance et pratiques génériques* (resp. R. Baroni et M. Macé), (Lausanne, 26 et 27 novembre 2004 et Paris, 21 et 22 avril 2005). Dernière mise à jour de cette page le 24 Mai 2007 à 10h39. (consulté le 21 juillet 2014). Disponible sur : http://www.fabula.org/atelier.php?Conna%26icirc%3Btre_et_reconna%26icirc%3Btre_un_genre_litt%26eacute%3Braire
- MAMMERY Mouloud (1996) *Contes berbères de Kabylie*, Paris : Pocket jeunesse. 156 pages.
- MEHADJI Rahmouna, « Le conte populaire dans ses pratiques en Algérie », *L'Année du Maghreb*, II | 2005-2006, mis en ligne le 06 juillet 2010, consulté le 12 mai 2015. URL : <http://anneemaghreb.revues.org/151> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.151
- MEHDI A. (2011) *Recueil de contes kabyles*, Tizi-Ouzou : Editions Mehdi. 397 pages.
- MENJVA (2011), *Un livre pour l'été, Neuf contes, Charles Perrault*. Exemplaire gratuit, offert en juin 2011 aux enfants des classes de CM1. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Disponible en ligne à cette url : http://www.cndp.fr/fileadmin/user_upload/CNDP/catalogues/perrault/fi les/contes_perrault.pdf
- NAIT ALI Belaid « Contes et nouvelles » in *Les cahiers de Belaid ou la Kabylie d'antan*, Boudouaou : Dar Khettab. PP.3-299
- NARCY-COMBES Marie-Françoise (2005), « Littérature et didactique », in : *Recherches en didactique des langues*, colloque Acedle, Les Cahiers de l'Acedle numéro 2, 2006. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Narcy-M_cah2.pdf
- NOSSIK Sandra (2014), « Introduction. Le récit de soi entre conformisme et émancipation ». In *Semen 37 : approches discursives des récits de soi*. disponible sur : <http://pufc.univ-fcomte.fr/download/pufc/document/introduction/001-intro-semen-37.pdf>
- NTANG Mangoné (1989), « Oralité, Scripturalité, Mémoire » in : Centre national d'études historiques, *Actes du colloque international sur*

- l'oralité africaine* - Alger du 12 au 14 mars 1989, Tome 1. PP.141-144.
- OULEBSIR Karim (2008), *Eléments de mythologie kabyle : collecte et essai de validation d'un corpus de mythes*. Mémoire de magister encadré par Claude Fintz et Kamal Bouamara, département de tamazight, UAMB.
- PROPP Vladimir (1965) *Morphologie du conte*, Paris : Seuil.
- RASTIER François (2004), « Sciences de la culture et post-humanité ». *Texte !* septembre 2004 [en ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Post-humanite.html
- RASTIER François (2013), *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF [coll.Souffrance et Théorie]
- RICHER Jean-Jacques (2011), « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? », *Linx* [En ligne], 64-65 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 25 mars 2015. Disponible sur : <http://linx.revues.org/1396> ; DOI : 10.4000/linx.1396
- RIVIERE Joseph (2005), *Recueil de contes populaires de la Kabylie du Djurdjura (1882)*. Nice : Gandini.
- SAUSSURE Ferdinand de- (2005), *Cours de linguistique générale*. Alger : ENAG Editions.
- SOUSA Isabel (2001), Enseignante dans l'Aire Scientifique de Français de l'ESEV, « A propos de contes... », in : *Millenium - Revista do ISPV* - n.º 23 - Agosto de 2001. Disponible sur : http://www.ipv.pt/millenium/Millenium23/23_2.htm
- TODOROV Tzvetan (1971), *Poétique de la prose*. Paris : Seuil.
- TOUALBI-THAALIBI Nouredine et TAWIL Sobhi (2006) « Préface ». In : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, PAREMEN, UNESCO – ONPS.
- VIRASOLVIT Josette (2013), « Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios ». *Synergies Chine* n°8- p. 65-81. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf>
- XANTHAKOU Margarita (2001) « Les contes, il faut avoir le temps de les rêver », *L'Homme*[En ligne], 158-159, mis en ligne le 12 juin 2003, consulté le 14 mai 2014. Disponible sur : <http://lhomme.revues.org/118> (éditeur : l'EHESS)
- Xu Yan (2010), « Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu ». *Synergies Chine* n°5, pp. 89-98. Disponible sur : http://www.gerflint.fr/Base/Chine5/xu_yan.pdf

Table des matières

Introduction générale.....	5
Chapitre 1 : Problématique	9
Introduction	10
1.1. La littérature et le conte.....	11
1.1.1. Complexité de la notion de « littérature ».....	11
1.1.2. Le statut du conte dans la littérature des pays francophones	12
1.2. La didactique de la littérature et du conte.....	13
1.2.1. Difficultés supplémentaires spécifiques en FLE	13
1.2.2. Retour d'intérêt récent pour l'enseignement de la littérature	14
1.3. Genre difficile à définir	14
1.3.1. Difficulté liée aux conditions de production.....	15
1.3.2. Difficultés liées aux conditions de transmission – réception.....	16
1.3.3. Difficultés liées au passage de l'oral à l'écrit	17
1.3.4. Difficultés liées à l'identité générique du conte	18
1.4. Le conte et genres proches.....	20
1.4.1. Le conte parmi les genres "traditionnels" oraux	20
1.4.1.1. Cas.....	21
1.4.1.2. Devinette.....	21
1.4.1.3. Geste.....	22
1.4.1.4. Légende.....	23
1.4.1.5. Locution	24
1.4.1.6. Mémorable	24
1.4.1.7. Mythe	24
1.4.1.8. Trait d'esprit.....	25
1.4.1.8. Synthèse	26
1.4.2. Le conte et les genres littéraires proches.....	27
1.4.2.1 La nouvelle et le conte-nouvelle.....	28
1.4.2.2. La fable	29
1.4.2.3. L'anecdote	29
1.4.2.3. Synthèse	29
1.4.3. Le conte parmi les genres narratifs discursifs	30
1.4.3.2. Le récit de vie	31
1.4.3.3. Le fait divers	31
1.4.3.4. Synthèse	32
Conclusion	32
1.5. Le contexte algérien	33

1.5.1. La littérature orale et le système éducatif algérien	33
1.5.2. Le statut du conte dans la littérature algérienne	34
1.6. Questions de recherche et hypothèses	34
1.6.1. Questions de recherche	34
1.6.2. Hypothèses.....	36
1.7. Méthodologie	37
1.8. Corpus et observables	38
1.8.1. Corpus	38
1.8.1.1. Les contes	38
1.8.1.2. Le manuel et les documents d'accompagnement.....	41
1.8.2. Observables	41
Conclusion	42
Chapitre 2 : Des caractéristiques du conte	44
Introduction	45
2.1. Caractéristiques distinctives du conte.....	46
2.1.1. Caractéristiques génériques formelles.....	46
2.1.1.1. Ouverture et clôture du monde du conte	46
2.1.1.2. Formules de suspension du conte	50
2.1.1.3. Incipit et excipit (coda) : espace et temps indéfinis	50
2.1.1.4. Mise à distance (de la réalité) de l'univers du conte.....	51
2.1.1.5. Phénomènes surnaturels et extraordinaires.....	53
2.1.2. Caractéristiques narratives textuelles	53
2.1.2.1. Instances de narration.....	53
2.1.2.2. Récit plus ou moins bref.....	54
2.1.2.3. Personnages suggestifs de modèles et de contre-modèles.....	55
2.1.2.4. Composition et motifs. Alternance mouvements / stabilité	57
Synthèse.....	58
2.1.3. Quelques caractéristiques linguistiques	58
2.1.3.1. Formulettes présentes dans le corps des contes	58
2.1.3.2. Les faits de (l'inter-)langue dans le conte.....	60
2.1.4. Caractéristiques culturelles et sociales	66
2.1.4.1. Valeurs et vision du monde.....	66
2.1.4.2. Éléments de récit réutilisable en situations ordinaires	68
2.1.4.3. Spécificité littéraire du conte ?	69
2.1.5. Caractéristiques éditoriales	70
2.2. Le conte en tant que genre étudié à l'école	70

2.2.1. Le conte et la notion de genre discursif (et textuel)	71
2.2.2. Le conte en tant que genre « scolaire ».....	72
2.2.3. Le conte, genre interculturel ?	74
2.2.4. Le conte et le modèle d'analyse d'Adam et Heidmann	76
2.2.4.1. Les plans de la transtextualité	77
a. Le plan péri-textuel.....	77
b. Le plan épitextuel.....	78
c. Le plan des faits d'hypertextualité	79
d. Le plan de co-textualité	80
e. Le plan de l'intertextualité.....	81
f. Le plan de la sphère d'usage social	81
2.2.4.2. Les Plans (ou niveaux) de textualité.....	82
a. Niveau sémantique	83
b. Niveau énonciatif.....	83
c. Niveau argumentativo-pragmatique	83
d. Niveau « stylistique » et phraséologique	84
e. Niveau compositionnel.....	84
f. Niveau matériel média	85
2.2.5. Synthèse	85
Conclusion	86
Chapitre 3 : Analyse de documents officiels et propositions didactiques	88
Introduction	89
3.1. Analyse des objectifs institutionnels.....	90
3.1.1. L'orientation scolaire au vu de la loi 08-04	91
3.1.1.1. Les finalités de l'école.....	92
3.1.1.2. Teneur et portée de l'instruction.....	92
3.1.1.3. Les compétences que l'école doit développer	92
3.1.1.4. Les langues dans la loi d'orientation	93
3.1.2. Les objectifs de sortie inscrits dans le programme.....	95
3.1.2.1. Les objectifs de l'enseignement du français	96
3.1.2.2. Les objectifs de l'enseignement du FLE au 2 ^e palier	97
3.1.2.3. Profil de sortie du cycle moyen.....	98
3.1.2.4. Profil de sortie de la 2 ^e AM.....	99
3.1.3. Évaluation globale du Programme	100
3.1.3.1. Évaluation du Programme.....	101
3.1.3.2. L'articulation complexe programme - manuel.....	102

3.1.4. Synthèse	104
3.2. Analyse globale du manuel et de son projet 1.....	105
3.2.1. Analyse globale du manuel	106
3.2.1.1. Description du manuel	106
3.2.1.2. La littérature dans le manuel de 2e AM.....	107
3.2.1.3. Le culturel, le socioculturel et les langues	109
3.2.1.4. L’interculturel.....	112
3.2.1.5. Évaluation globale du manuel	114
3.2.2. Le projet conte dans le manuel.....	115
3.2.2.1. Aperçu global de “Raconter a travers le conte”	115
3.2.2.2. L’aspect didactique de “Raconter à travers le conte”	117
3.2.2.3. Le projet-apprenant “Raconter à travers le conte”	119
3.3. Propositions didactiques	121
3.3.1. Propositions d’amélioration de la séquence “conte”	121
3.2.2. Propositions pour d’autres publics	124
Conclusion	128
Conclusion générale	129
Références bibliographiques.....	132
Table des matières.....	140