

**LA CULTURE PLURIELLE  
A TRAVERS UNE LECTURE ACTIVE DES CONTES  
DANS LES COURS DE FLE**

**Dissertation submitted in partial fulfillment for the degree of**

**MASTER OF PHILOSOPHY**

**SONIYAA TULI**

Under the supervision of  
**Prof. KIRAN CHAUDHRY**



**CENTRE FOR FRENCH AND FRANCOPHONE STUDIES  
SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE STUDIES  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY**

**NEW DELHI – 110067**

**2008**



Centre for French and Francophone Studies  
School of Language, Literature and Culture Studies,  
**JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY**  
New Delhi-110067

July 21, 2008

**CERTIFICATE**

This is to certify that the M.Phil Dissertation entitled “**LA CULTURE PLURIELLE A TRAVERS UNE LECTURE ACTIVE DES CONTES DANS LES COURS DE FLE**”, has been carried out in the Centre of French and Francophone Studies, School of Language, Literature and Culture Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. The work is original and has not been submitted in part or full for any degree or diploma of any other university/Institution.

Soniyaa Tuli

Prof. N. Kamala  
(Chairperson)

Prof. Kiran Chaudhry  
(Supervisor)

## REMERCIEMENTS

Je tiens, en premier lieu, à remercier ma directrice Professeur Kiran Chaudhry qui a dirigé ce travail de recherche avec 3 Ps : Passion, Patience et Persévérance. Sans son soutien dans les moments hauts et bas que j'ai connus pendant cette période, cette recherche n'aurait pas vu le jour.

Je voudrais ensuite exprimer ma profonde gratitude à tous mes professeurs de JNU qui m'ont beaucoup appris.

Je remercie également les enseignants et les apprenants de l'Alliance Française de Delhi et ceux du Bhartiya Vidya Bhawan (surtout à Pearl) qui nous ont fourni des informations précieuses en répondant aux questionnaires et en testant nos modules dans leur cours. La contribution de M. Jacques Cretin (Directeur, Alliance Française de Delhi) et Professeur Pillai (Directeur, Bhartiya Vidya Bhawan) m'a également permis de surmonter plusieurs obstacles.

Je suis très reconnaissante à tous les conteurs – Caroline Castelli, Philippe Berthelot et Jordi – qui ont toujours répondu à mes questions avec enthousiasme et m'ont fait confiance en m'envoyant leurs contes précieux.

Sans le soutien de notre cher bibliothécaire M. Malik, je n'aurais pas pu entrer dans l'univers mystérieux des livres.

Je suis très reconnaissante à mes parents et ma sœur qui m'ont toujours encouragée.

Merci à Shweta et Samanthi avec qui j'ai pu partager mes soucis et enfin à Nina qui s'est intéressé à lire mon mémoire.

**Soniyaa Tuli**

*A mes parents !*

## TABLE DES MATIERES

CHAPITRE	TITRE	PAGE
	Introduction	1-6
I	Lire les contes : quelques repères théoriques	7-23
	1.1. Conception de la culture	
	1.2. Conte : essai de définition	
	1.3. Lecture active	
II	De la culture monolithique à la culture plurielle : Analyse des manuels de FLE	24-53
	2.1. Culture magistrale	
	2.2. Culture quotidienne	
	2.3. Entre culture « statique » et culture « en acte »	
	2.4. Culture plurielle à demi parcours	
	2.5. De la culture communicative à la culture actionnelle	
III	L'enseignement et l'apprentissage de la culture : Etude empirique	54-91
	3.1. Profil des instituts	
	3.2. Analyse des questionnaires des enseignants	
	a. Profil des enseignants	
	b. Situation actuelle de l'enseignement	
	c. Représentation de la culture chez les enseignants	
	3.3. Analyse des questionnaires des apprenants	
	a. Profil des apprenants	
	b. Situation actuelle de l'apprentissage	
	c. Représentation de la culture chez les apprenants	
IV	Mille et une cultures : propositions pédagogiques	92-126
	Module 1 - Le petit chaperon rouge / Le petit chaperon bleu marine	
	Module 2 - Boucles d'or et les trois ours/ Boucles d'or et les sans-papiers	
	Module 3 - Jacques et le haricot magique / Jacques et le haricot transgénique	
	Module 4 - Le chat botté / Le gars là-bas et son chat	
	Conclusion	127-131
	Bibliographie	132-136
	Annexes	
	I. Cadre commun européen de référence pour les langues	
	II. Questionnaires	
	III. Contes (Textes intégraux+notes sur le conteur/images)	
	Document 1 - Le petit chaperon rouge / Le petit chaperon bleu marine	
	Document 2 - Boucles d'or et les trois ours/ Boucles d'or et les sans-papiers	
	Document 3 - Jacques et le haricot magique / Jacques et le haricot transgénique	
	Document 4 - Le chat botté / le gars là-bas et son chat	
	IV. Opinionnaires	
	V. Productions écrites des apprenants	

# INTRODUCTION

« Quand on aura rappelé que dans les groupes, les sociétés marquées par la modernité, la culture se diversifie et se complexifie de plus en plus, qu'elle est donc de plus en plus hétérogène et objet de manipulations, de bricolages, de transformations, on aura pris la mesure des difficultés. »<sup>1</sup>

Les sociétés actuelles sont caractérisées par une diversité à la fois linguistique et culturelle. Cette diversité est née d'une interaction entre les cultures qui entrent en contact dans le but de remplir plusieurs fonctions sociales, économiques, politiques, etc. La rencontre des cultures différentes « constitue des points de frictions, des lieux de dysfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes. »<sup>2</sup> L'apprentissage des langues étrangères joue un rôle très significatif dans le développement de ces rapports interculturels. L'apprentissage d'une langue étrangère exige donc la prise de conscience du développement de la compétence culturelle chez les apprenants. Pourtant, dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, nous avons tendance à privilégier l'enseignement de la langue par rapport à l'enseignement de la culture. La langue ne suffit pas seule pour remplir une fonction de communication dans un contexte réel où les enjeux culturels se présentent.

---

<sup>1</sup>ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 'Compétence culturelle, compétence interculturelle' dans *Cultures, culture...*, *Le français dans le monde, Recherche et Application*, EDICEF, jan 1996, p. 33

<sup>2</sup>ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986, p.24

Il ne s'agit pas donc uniquement de développer une compétence linguistique chez les apprenants mais également une compétence culturelle.

Pour développer la compétence culturelle chez les apprenants, il importe de détruire les stéréotypes culturels en favorisant une image diversifiée de la culture étrangère. Ainsi, sensibiliser les apprenants de français langue étrangère à la pluralité de la culture française est l'objectif principal de notre étude.

Mais comment peut-on sensibiliser les apprenants à une identité plurielle de la culture française dans les cours de langue ? A partir de quels documents authentiques/sources pourrions-nous faire une tentative de développer une telle compétence culturelle ?

Nous postulons que l'utilisation des contes à travers une lecture active dans un cours de FLE permettrait à l'apprenant de développer sa compétence culturelle.

Ceci nous amène à poser une série de questions principales :

- Pourquoi utiliser les contes ?
- Qu'est-ce qu'une lecture active ?
- Comment déroule l'enseignement de la culture dans un cours de FLE en contexte indien ?

En vue de répondre aux questions posées ci-dessus, il importe de définir et de justifier le cadre de notre étude. Nous prenons en compte les apprenants indiens du niveau intermédiaire\* des instituts à Delhi à savoir l'Alliance Française de Delhi et le Bhartiya Vidya Bhawan. Nous avons choisi de mener notre étude au

---

\* Le niveau intermédiaire implique le niveau A2 du DELF (Diplôme d'études en langue française) à l'Alliance Française de Delhi et le III et IV semestres au Bhartiya Vidya Bhawan. Il s'agit d'étudiants ayant suivi 150 à 160 heures de cours par le biais des manuels communicatifs à savoir *Nouveau sans frontières*, *Tempo*, *Forum*, *Alter Ego*.



niveau intermédiaire car nous estimons qu'à ce niveau, l'apprenant acquiert une certaine aisance dans la langue, ce qui lui permet d'aller plus loin dans la découverte de la culture. Il pourrait découvrir la culture dans sa pluralité, celle qu'il a connue dans une dimension limitée au niveau débutant. A ce niveau, il peut également s'initier à la lecture d'un texte intégral comme le conte. Nous avons choisi deux instituts (l'Alliance Française de Delhi et le Bhartiya Vidya Bhawan) car nous estimons qu'une grande majorité des apprenants fréquentant ces instituts s'intéressent à découvrir la culture étrangère. En plus, ces instituts figurent parmi les plus anciens et jouissent d'une certaine popularité à Delhi.

Pourquoi privilégier un conte au niveau intermédiaire ? Parmi plusieurs types de documents utilisés au niveau intermédiaire, les contes sont à peine exploités dans les cours de langue. Nous estimons que ce document est riche en contenu culturel qui permettrait de découvrir la pluralité de la culture étrangère. Son contenu culturel va permettre à l'apprenant de réfléchir sur la/les culture(s) étrangère(s) et aussi sa/ses propre(s) culture(s).

De plus, il s'agit d'un texte qu'on peut lire dans son intégralité. C'est un genre auquel presque tout le monde est sensibilisé dès son enfance. Une lecture du conte en langue étrangère donne l'impression de lire quelque chose de différent mais en même temps quelque chose de très familier. Marie-Christine Anastassiadi affirme qu' « Indépendamment des cultures ou des nationalités, l'auditoire connaît ce qu'est un conte. »<sup>1</sup>

Comprendre un conte, c'est donc précisément intégrer l'élément nouveau à un ensemble déjà existant.

---

<sup>1</sup>ANASTASSIADI Marie-Christine, 'Le conte, un atout pour l'oral, la chasse aux idées reçues' dans *Le français dans le monde*, n°347, CLE International, Paris, sep-oct 2006, p.28

Nous corpus comprend des contes suivants :

- BERTHELOT, Philippe Berthelot, (page consultée le 17 jan 2007) *Le gars là-bas et son chat*, [En ligne], Adresse URL : [www.conteur.com](http://www.conteur.com) , 2006
- CARDONER George, (page consultée le 3 jan 2007), *Boucles d'or et les sans papiers*, [En ligne], Adresse URL : [www.webzinemaker.com](http://www.webzinemaker.com), 2006
- CARDONER George, *Jacques et le haricot transgénique*, 2006 \*
- DUMAS Philippe et Moissard Boris, « Le petit chaperon bleu marine » dans *Contes à l'envers*, L'école des loisirs, Paris, 1985
- PERRAULT Charles, (page consultée le 4 fév. 2007) *Le petit chaperon rouge* [En ligne], Adresse URL : [www.alalettre.com/perrault-chaperon.htm](http://www.alalettre.com/perrault-chaperon.htm)
- PERRAULT Charles, (page consultée le 17 jan 2007) *Le maître chat ou le chat botté*, [En ligne], Adresse URL : [www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm](http://www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm)
- RIGUELLE Denis, « Jacques et le haricot magique » dans *Voyages au pays des fées*, Hemma, Paris, 1990
- ROEDERER Charlotte, *Boucles d'or et les trois ours*, Nathan, Paris, 1997.

## Méthodologie de recherche

Compte tenu de notre hypothèse, notre étude sera conçue en trois étapes.

Dans la première étape, nous allons tenter de définir les concepts de la culture à l'aide des sources diverses, notamment *Cultures, culture...*<sup>1</sup> de Louis Porcher, *Enseigner une culture étrangère*<sup>2</sup> de Geneviève Zarate et *Culture et éducation nationale en langue étrangère*<sup>3</sup> de Michael Byram et *Interculturel*<sup>4</sup> de Maddalena de Carlo. Lors de cette étape, nous allons également essayer de définir le conte

---

\*Ce conte n'est pas encore publié, il nous a été envoyé par le conteur George Cardoner (Pseudonyme – Jordi) par courrier électronique le 12 avril 2007.

<sup>1</sup> PORCHER Louis, *Cultures, culture...*, *Le français dans le monde*, Recherche et Application, EDICEF, jan. 1996.

<sup>2</sup> ZARATE Geneviève, op. cit.

<sup>3</sup> BYRAM Michael, *Culture et Education nationale en langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris, 1992

<sup>4</sup> DE CARLO Maddalena, *Interculturel*, CLE International, Paris, 1998

en nous inspirant des travaux de Vladimir Propp<sup>1</sup> et Gérard Vigner<sup>2</sup>. Pour définir la lecture active, nous allons nous appuyer sur les ouvrages de Francine Cicurel<sup>3</sup>, Vincent Jouve<sup>4</sup> et Sandy Urquhart<sup>5</sup> et Cyril Weir.

Dans la deuxième étape de notre recherche, nous allons tenter de dégager la représentation de la culture au sein des cours de FLE dans les deux instituts de Delhi à travers une étude textuelle ainsi qu'une étude empirique.

Dans la troisième étape de notre étude qui est de nature expérimentale, nous allons proposer et tester des modules axés sur des lectures actives des contes.

De ce qui précède, il s'ensuit que cette étude se divise en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre intitulé « Lire les contes : quelques repères théoriques », nous allons concevoir le cadre théorique au sein duquel nous allons définir les concepts clés à savoir la culture plurielle, le conte et la lecture active.

Le deuxième chapitre intitulé « De la culture monolithique à la culture plurielle : Analyse des manuels de FLE » a pour but de faire une étude textuelle des manuels prescrits/recommandés\* dans les instituts de Delhi.

---

<sup>1</sup>PROPP Vladimir, *La morphologie du conte* (traduit par DERRIDA Marguerite, TODOROV Tzvetan et KAHN Claude), Seuil, 1970, p.36-80

<sup>2</sup>VIGNER Gérard, *La machine à écrire*, CLE International, Paris, 1987

<sup>3</sup>CICUREL Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1991

<sup>4</sup>JOUVE Vincent, *La lecture*, Hachette, Paris, 1993

<sup>5</sup>URQUHART Sandy et WEIR Cyril, *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, London and New York, 1998

\* MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises II*, Hachette, Paris, 1953.

MAUGER G. et BRUEZIERE M., *Le français et la vie II*, Hachette, Paris, 1971.

DOMINIQUE Philippe et al, *Le nouveau sans frontières 2*, CLE International, Paris, 2001.

CAMPA Angels et al, *Forum 2*, Hachette, Paris, 2001.

BERTHET Annie et al, *Alter Ego 2*, Hachette, Paris, 2006

Dans le troisième chapitre intitulé « L'enseignement et l'apprentissage de la culture : étude empirique », nous allons essayer de dégager la représentation de la culture chez les enseignants et les apprenants.

Le quatrième chapitre intitulé « Mille et une cultures : propositions pédagogiques », a pour l'objectif de proposer quelques modules pédagogiques basés sur les contes.

**CHAPITRE I**

# **LIRE LES CONTES**

**QUELQUES REPERES THEORIQUES**

« La langue est le moyen le plus important d'acquérir la culture et de la partager avec d'autres. »<sup>1</sup>

A l'ère de mondialisation, nous remarquons qu'il existe une mobilité linguistique et culturelle plus grande que celle d'hier. L'ouverture vers les cultures de l'autre et la curiosité de les découvrir résultent en une augmentation du nombre de personnes souhaitant apprendre des langues étrangères dans le monde entier. Pourtant, lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, nous avons la tendance de la séparer de sa culture. Nous mettons plus d'accent sur l'apprentissage des éléments linguistiques. D'ailleurs, parler une langue ne garantit pas seul une communication efficace dans une situation réelle de communication où les interlocuteurs doivent prendre en compte les différents paramètres de la situation de communication (tels, qui parle à qui, où, comment, pourquoi, avec quelle intention, etc.). Il ne s'agit donc pas uniquement d'acquérir une compétence linguistique mais également d'une compétence culturelle. Avant d'expliquer ce que c'est la compétence culturelle, il importe de définir notre conception de la culture.

---

<sup>1</sup> BYRAM Michael, *opcit*, p.68

## 1.1. Conception de la culture

Qu'est-ce que nous entendons par la culture dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ?

Le sens du mot « culture » a connu une évolution dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Dans les tout premiers manuels de FLE, on en a parlé sous le nom de la « civilisation ». Un manuel de français langue étrangère des années 1950 dévoile cette conception de la culture à travers son titre « *Cours de langue et de civilisation françaises* »<sup>1</sup>. Ici, l'étude de la culture du pays cible se borne à une description de la culture en tant qu'objet statique.

Cette conception de la culture est implicitement basée sur le concept de la culture dite singulière, voire 'majeure', associée à un peuple spécifique, à une langue spécifique et normalement à un territoire spécifique. La culture du pays cible se définit à travers les aspects géographiques, historiques, gastronomiques, etc. demeurant toujours au sein d'une culture monolithique. Ceci résulte en la présence des stéréotypes sur la culture étrangère. Dans une telle représentation, il existe non seulement une vision réductrice de la diversité linguistique ou culturelle du pays mais également d'un manque d'établissement du rapport de la culture cible avec d'autres cultures, y compris celle(s) de l'apprenant. On prétend transmettre à l'apprenant la compétence linguistique et culturelle du natif. Pourtant, dans la didactique actuelle des langues étrangères, nous faisons une distinction nette entre l'apprentissage d'une langue/culture maternelle et celui d'une langue/culture étrangère.

« Il est (donc) illusoire de demander à l'élève de la classe de langue de s'approprier les comportements et les usages de la culture étrangère comme si cette opération relevait du mimétisme. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette, Paris, 1953

<sup>2</sup> ZARATE Geneviève, *opcit*, p.12

L'apprenant ne devrait pas imiter les natifs du/des pays en question mais plutôt apprendre à réajuster son comportement en fonction de ses observations portant sur les comportements des natifs.

La conception de la culture étrangère a connu ainsi des dimensions plus larges que celles définies par des manuels traditionnels.

D'après Michael Byram,

« Dans toute culture, on devrait considérer les significations des actions et des artefacts d'individus ou de groupes d'individus. »<sup>1</sup>

Il est évident que les significations des actions ne pourraient relever d'un enseignement qui se veut purement descriptif. Il ne s'agirait pas alors de fournir des informations sur la culture de l'autre sous forme de recettes toutes faites mais plutôt de faire observer l'autre à travers les documents authentiques porteur des faits culturels. Ces faits culturels seront observés par l'apprenant en fonction de sa propre perception de la situation de communication. Martine Abdallah- Pretceille<sup>2</sup> affirme que c'est la « culture en acte » par opposition à la culture « objet » qu'il faut mettre en valeur. Dans les manuels traditionnels, on privilégie souvent une culture soi-disant nationale, souvent statique au lieu d'une culture conçue comme « mode de vie », au niveau de l'individu. Cette représentation favorise l'étude de la culture 'objet' au détriment de la culture 'en acte'. « Le fait de mettre l'accent sur cet aspect de l'identité soulève un problème : plus le niveau est élevé, plus on se coupe de la signification vécue de la culture de l'individu. »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>BYRAM Michael, op. cit, p. 116

<sup>2</sup>ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, opcit, p. 32

<sup>3</sup> BYRAM Michael, op. cit, p. 127



Par contre, la culture étrangère en acte invite l'apprenant à la relativiser avec sa propre culture car « un individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel. »<sup>1</sup> Il crée alors un rapport interculturel avec l'autre afin de voir dans quelle mesure il devrait développer des stratégies d'adaptation à l'autre.

Ainsi, pour mieux percevoir la culture de l'autre, il ne convient pas de se borner au niveau universalisant d'une identité culturelle d'un pays mais accéder également à des niveaux où on peut témoigner des interactions des individus au sein d'une société donnée. Un apprenant qui aura accès seulement à une image universalisante de la culture ne pourra pas gérer sa communication dans une situation particulière où il aura à intervenir avec des individus provenant de différents milieux.

C'est à partir des années quatre-vingts qu'a vu le jour une conception interculturelle de l'apprentissage de la culture étrangère dans les manuels de FLE. Ici, l'apprenant observe la culture étrangère en relation avec sa propre culture. La prise de conscience de la culture de l'apprenant comme point de départ pour comprendre la culture étrangère, a modifié dans une grande mesure l'apprentissage de la culture de l'autre. L'apprenant est sensibilisé à des différences et des ressemblances entre la culture cible et la culture source, toutes les deux se trouvant à un pied d'égalité. Une meilleure compréhension des phénomènes d'appartenance pertinents à toutes les cultures, y compris la sienne, lui permet de développer sa capacité de tolérance vis-à-vis de l'autre et ainsi de mieux gérer les ambiguïtés auxquelles il fait face devant l'étrangeté de la langue et la culture étrangères. Geneviève Zarate constate à juste titre,

---

<sup>1</sup> ZARATE Geneviève, op. cit, p.39

« La maîtrise du jeu social passe plutôt par la capacité de chacun d'en éprouver l'élasticité, d'en mesurer les seuils de tolérance, d'en repousser, de façon subjective et subversive, les limites. »<sup>1</sup>

De nos jours, les manuels communicatifs provenant de France, à savoir *Forum 2*<sup>2</sup>, *Tempo 2*<sup>3</sup>, abordent légèrement cette nouvelle conception de la culture. Elle s'y manifeste d'une façon limitée. Même dans ces manuels, les cultures en contact sont considérées parfois comme des entités monolithiques. Ceci nous semble une conception artificielle des sociétés actuelles où plusieurs cultures peuvent coexister au sein d'une société donnée. Donc, il est devenu important de focaliser sur la diversité linguistique et culturelle des pays en question. Bien qu'en *Forum 2*<sup>4</sup>, on manifeste l'existence de la diversité culturelle française, il ne suffit pas de parler des acteurs de cette diversité en juxtaposant les uns à côté des autres d'une manière statique.

Ceci nous semble également comme une situation loin d'être réelle. « Il ne faut pas réduire la diversité culturelle française à une mosaïque multiculturelle, c'est-à-dire à une diversité formelle sans échanges qui est le contraire d'une vie culturelle. Toute création culturelle suppose des échanges. »<sup>5</sup>. Les cultures pénètrent l'une dans l'autre en raison de l'immigration, le tourisme, les moyens de communication, l'interdépendance économique et de la mondialisation. Il s'agit alors de focaliser sur les individus et les groupes vivant une complexité linguistique et culturelle.

---

<sup>1</sup> ZARATE Geneviève, op. cit, p.19

<sup>2</sup> CAMPA Angels, *Forum2*, Hachette, Paris, 2001.

<sup>3</sup> BERARD Evelyne et al, *Tempo 2*, Didier/HATIER, Paris, 1997.

<sup>4</sup> CAMPA Angels, op. cit.

<sup>5</sup> COSTA-LASCOUX Jacqueline, 'Il n'y a pas de culture monolithique' dans *Cultures, culture...*, Le français dans le monde, Recherche et Application, jan 1996, p. 44

Ces individus et ces groupes n'ont pas **une** mais **plusieurs** identités. « Rares, de nos jours, sont les individus socialisés dans une seule variété langagière et une seule sub-culture. Par mobilité sociale et géographique, la plupart d'entre nous ont été « frottés », comme disait Montaigne, de diverses sub-cultures et variétés de leur langue, et développent ainsi ce qu'on pourrait appeler une *identité plurielle*. »<sup>1\*</sup>

Par une identité plurielle, nous entendons dire que des individus, appartenant à plusieurs groupes et sous-groupes de leur société, manifesteront à tout moment une identité spécifique, altérée en fonction des situations et des rapports qu'ils ont avec ces groupes ou individus. Par exemple, dans la société française, « ils peuvent se voir comme Alsaciens par opposition aux Parisiens, comme Méridionaux par opposition aux gens du Nord, comme citadins par opposition aux habitants de la campagne, comme appartenant à la classe ouvrière par opposition à la classe moyenne, comme Français par opposition aux Belges, comme francophones par opposition aux anglophones, comme Européens en opposition aux Asiatiques, etc. »<sup>2</sup> Ils peuvent choisir de mettre en avant une ou plusieurs de ces identités (nationale, régionale, professionnelle, parentale, etc.) en fonction des objectifs et des situations de communication. La pluralité des identités des individus et celle des identités de leur culture leur permettent d'entrer en interaction avec les gens de milieux ou de groupes divers, même si cela ne se fait pas toujours sans difficulté.

Ainsi, nous concevons le terme « culture » comme l'ensemble des comportements des individus en tant qu'acteurs sociaux ayant une identité plurielle. L'identité plurielle d'un individu signifie les divers rôles sociaux qu'il exerce en fonction de son appartenance à des différents milieux sociaux.

---

<sup>1</sup> BESSE Henri, 'Cultiver une identité plurielle' dans *Le français dans le monde*, no.254, jan 1993, p.43

\*c'est l'auteur qui a mis « identité plurielle » en italiques

<sup>2</sup> BYRAM Michael, op. cit, p. 130

La compétence culturelle implique donc la capacité de l'apprenant de créer un rapport d'altérité avec la culture étrangère pour exercer efficacement ses rôles sociaux variés dans des contextes bien spécifiques. Martine Abdellah- Pretceille remarque à juste titre,

« Il s'agit de favoriser, en quelque sorte, l'émergence d'une aptitude à l'ajustement culturel dans un souci, non pas d'adaptation mais d'un renouvellement permanent des critères d'analyses. »<sup>1</sup>

Afin de sensibiliser les apprenants à une identité plurielle de la culture française, nous proposons une lecture active des contes. Il s'agit de voir à cette étape quelles sont les caractéristiques d'un conte.

## 1.2. Conte : essai de définition

Un examen de différentes définitions du conte données par des théoriciens nous a révélé que le terme conte est polysémique. A titre d'exemple, Michèle Simonsen<sup>2</sup> définit le conte comme,

« Un récit *en prose* d'évènements *fictifs* et donné pour tels, fait dans un but de *divertissement*. »

Selon lui, le conte est lié à l'acte de conter, donc à l'oralité et à la fictivité : c'est un récit qui n'est pas « vrai ». Il évoque de plus, un monde traditionnel, stable, clos. De sa part, George Jean<sup>3</sup> a essayé d'énumérer certains traits du conte : le conte c'est d'abord un récit ; le conte est toujours d'autrefois ; le conte a une forme close. Il n'offre aux lecteurs aucune possibilité de prolongements événementiels ; le conte a des personnages à plat : absence de profondeur ou d'intériorité des personnages qu'on y rencontre inévitablement ; le conte appartient à la littérature orale.

---

<sup>1</sup>ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *opcit*, p.36-37

<sup>2</sup>SIMONSEN Michèle, *Le conte populaire*, Presse universitaire de France, Paris, 1984, p.14

<sup>3</sup>JEAN George, *Le pouvoir des contes*, Casterman, Belgique, 1983, p.23.

Marie-Christine Anastassiadi<sup>1</sup> définit le conte comme un récit d'événements fictifs produit dans le but de divertir, dont la fin est toujours heureuse.

Bruno Bettelheim<sup>2</sup> donne, de sa part, une valeur éducative au conte à partir de la psychanalyse des contes de fées. Selon lui, l'enfant qui se trouve souvent dérouté dans le tumulte de ses sentiments, a besoin des aspects tangibles du bien et du mal qui lui permettent de découvrir une signification dans sa vie.

Une approche structurale du conte est définie par Vladimir Propp dans son ouvrage intitulé *Morphologie du conte*<sup>3</sup>. Il distingue plusieurs étapes dans un conte à savoir la situation initiale (description physique et psychologique du héros) ; la rupture (apparition d'un manque, d'un besoin ou d'une quête) ; les épreuves auxquelles le héros ou la héroïne fait face (éloignement, interdiction, transgression de l'interdiction, interrogation, tromperie, etc.) ; le résultat (réussite ou échec) ; la situation finale (fin heureuse).

Gérard Vigner<sup>4</sup> repère les régularités se trouvant dans un récit et les appelle les ingrédients d'un récit : Circonstance (temps, lieu) ; Héros ; Mobile (ce qui pousse le héros à agir) ; Projet (ce qui est visé par l'action du sujet) ; Bénéficiaire (celui qui doit bénéficier ou celui à qui est destinée l'action du héros) ; Alliés (ceux qui aident le héros dans l'accomplissement de sa tâche) ; Opposants (ceux qui s'opposent à la réalisation de la tâche). Il indique également qu'il n'est pas nécessaire que toutes les fonctions soient remplies et qu'un seul personnage peut assumer plusieurs fonctions.

---

<sup>1</sup> ANASTASSIADI Marie-Christine, op. cit, p.28

<sup>2</sup> BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Editions Robert Laffont, S.A., 1976.

<sup>3</sup> PROPP Vladimir, opcit, p.36-80

<sup>4</sup> VIGNER Gérard, opcit, p.9.

Vu les différentes conceptions du conte définies par les différents auteurs, nous avons conçu le conte comme « un récit court d'évènements fictifs ou réalistes » qui nous aiderait à exploiter les divers éléments de la culture française. Il nous semble évident qu'il n'est pas possible de trouver une définition stable d'un conte car il existe une grande variété de contes comme les contes merveilleux, les contes réalistes, les contes religieux, les histoires d'ogre, les contes d'animaux, les contes facétieux, les contes moraux, etc. Ce genre a connu une telle évolution qu'à cette classification, nous pourrions ajouter une autre catégorie, celle des contes contemporains. Ces contes sont parfois des contes classiques revisités par les conteurs contemporains en vue de les intégrer dans l'actualité en se basant sur leur vécu dans une culture donnée.

Ce « nouveau conte » se diffère du conte classique. Le conte précise clairement le temps et l'espace du conte. Ces deux font référence à des réalités vécues du lecteur. Par exemple, *Boucles d'or et les trois sans papiers*<sup>1</sup> se situe dans la banlieue parisienne et il s'agit de l'époque contemporaine. Il reflète les actualités de la société où il est rédigé.

« Le conte maintenant se nourrit de tout : du présent comme du passé, du beau comme du laid, du drôle comme du dramatique. »<sup>2</sup>

Etant donné que nous avons choisi la forme écrite du conte, il nous semble important de voir quelles stratégies de lectures nous allons mettre en œuvre dans les cours de langue afin de permettre aux apprenants d'entrer en contact avec le texte de manière à mieux accéder au sens et à la valeur culturelle du texte. A cette fin, nous favorisons une lecture active des contes.

---

<sup>1</sup>CARDONER George, (page consultée le 3 jan 2007), '*Boucles d'or et les sans papiers*', [En ligne], Adresse URL : [www.webzinemaker.com](http://www.webzinemaker.com), 2006

<sup>2</sup>GAUTHIER Eric, (page consultée le 12 mars 2007), *Aujourd'hui le conte*, [En ligne], Adresse URL : [www.fractale-framboise.com](http://www.fractale-framboise.com).

### 1.3. Lectures active

La lecture active est un processus cognitif qui permet d'établir un rapport entre le lecteur et le texte car nous estimons que le sens ne provient pas uniquement du texte, il est plutôt construit par le lecteur à la base de ses connaissances. Une lecture active se différencie de la lecture passive car cette dernière implique une interprétation mot à mot. Ce que nous entendons dire par une lecture active, c'est plutôt la lecture globale du texte car nous concevons le texte comme un tout et pas tout simplement comme une collection de mots à décoder.

« Comme tout apprentissage, celui de la lecture ne peut se faire sans une pratique effective. »<sup>1</sup>

Il en découle de cela qu'il convient de mettre en œuvre certaines pratiques de lectures dans un cours de langue afin de faire découvrir à l'apprenant qu'il n'existe pas une seule façon de lire un texte ou un genre mais la lecture s'adapte à ce qu'on lit et à ce pourquoi on lit. Le contenu culturel d'un conte ne pourrait être mis en valeur dans un cours de langue étrangère que si les stratégies de lecture suivies sont efficaces.

« Thus we consider that any valid account of the reading process must consider such cognitive aspects as reading strategies, inferencing, memory, relating text to background knowledge, as well as decoding, and obvious language aspects as syntax and lexical knowledge. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> COHEN Isdey et MAUFFREY Annick, *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin Editeur, Paris, 1983, p. 83

<sup>2</sup>URQUHART Sandy et WEIR Cyril, *opcit*, p.18

\*On estime donc que toute étude valable portant sur les processus de lecture doit prendre en compte les aspects cognitifs à savoir, les stratégies de lecture, l'inférence, la mémoire, l'établissement du lien entre le texte et le vécu, le décodage et évidemment les aspects linguistiques comme la syntaxe et la connaissance lexicale. (Notre traduction)

Les stratégies de lecture impliquent certaines pratiques pédagogiques mises en œuvre afin d'établir un rapport entre deux entités : le lecteur et le texte. Il s'agit d'établir un rapport entre les deux où non seulement le texte fournit des informations au lecteur mais le lecteur mobilise aussi ses propres connaissances afin de communiquer avec le texte. Ainsi, l'acte de lire en cours de langue n'est pas une forme de communication unidirectionnelle. Cette interaction entre le lecteur apprenant et le texte permet au lecteur de construire le sens qui n'est pas présent uniquement dans le texte mais aussi chez le lecteur qui a son propre bagage cognitif culturel. Francine Cicurel constate que la lecture active est une « sorte de lecture-recherche où le lecteur fait des hypothèses sur le sens à partir de certains éléments et de parcours sur l'espace du texte pour reconnaître des éléments utiles à l'acquisition de la signification. »<sup>1</sup>

Il est pertinent d'ajouter que l'apprenant face à un conte en langue étrangère n'a pas la même attitude qu'il a lorsqu'il lit un conte en sa langue source. Le rapport entre le texte et le lecteur ne s'établira pas d'une façon naturelle. Les stratégies de lecture permettent de faciliter l'établissement d'un rapport plus aisé entre le texte et le lecteur par rapport à une lecture non guidée.

D'après Carrell<sup>2</sup>, la théorie du schéma a fortement influencé la façon dont on conceptualise aujourd'hui la lecture. Cette théorie met en valeur les deux niveaux de traitements de textes : les traitements « haut-bas » et les traitements « bas-haut » dont l'interaction rendent la lecture plus efficace. Les traitements haut-bas permettent de formuler des hypothèses sur le contenu du texte à partir du connu de l'apprenant et puis de vérifier ces hypothèses, les confirmer ou rejeter. C'est une vue du texte d'en-haut.

---

<sup>1</sup> CICUREL Francine, opcit, p. 14

<sup>2</sup>CARRELL Patricia L., 'Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels' dans *Acquisition et Utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive, Le français dans le monde, Recherche et Application*, Hachette, Paris, février-mars 1990, p.16-29.



Les traitements bas-haut permettent de faire une analyse au niveau des unités linguistiques et puis de voir leur concordance avec le vécu de l'apprenant. C'est un traitement des niveaux bas du texte à savoir le lexique, la syntaxe, la morphologie, etc. Les connaissances générales et les hypothèses se modifient en fonction des contenus découverts lors de la lecture.

Carrell distingue trois types de connaissances qu'un lecteur utilise lors d'une lecture - connaissances et croyances sur le monde (schémas de contenu), connaissance de différents types de textes, de leur organisation et de leur structure typiques (schémas formels) et les connaissances linguistiques (schémas linguistiques).

Lorsqu'un lecteur lit un texte, il existe non seulement une interaction entre ces schémas mais aussi entre le lecteur et le texte en fonction des niveaux de traitement entrepris par le lecteur. La prise de conscience de ces schémas par le lecteur influence la façon dont il perçoit le texte. Par exemple, une réflexion sur le contenu du texte préalable à la lecture donne au lecteur un objectif de lecture car il lit avec le but de vérifier ses hypothèses. Aussi, la connaissance des types de textes et leur structure rhétorique permettent au lecteur de prévoir son contenu, sa progression et son organisation.

Il peut exister aussi des conditions variables de la lecture : le lecteur apprenant est familier au contenu mais pas à la forme rhétorique ou bien il est familier à la forme rhétorique mais pas au contenu. Les textes ayant un contenu familier même si leur forme rhétorique est inconnue sont plus faciles à lire par rapport aux textes qui ont une forme rhétorique familière mais dont le contenu échappe au lecteur. Le contenu culturel joue le rôle le plus important dans la lecture d'un texte car il permet au lecteur d'accéder au sens global du texte qui facilite son premier contact avec celui-ci, une étape essentielle pour une découverte plus détaillée. La réticence de l'apprenant face à un texte en langue étrangère exige que

l'enseignant le prépare à établir ce premier contact en mettant en œuvre les stratégies de lecture.

D'après les travaux de Francine Cicurel<sup>1</sup>, Sandy Urquhart et Cyril Weir<sup>2</sup> et Vincent Jouve<sup>3</sup>, une lecture active en salle de classe présuppose des stratégies suivantes :

(i) Stratégies de planification

a. *Prélecture*

A cette étape, l'enseignant prépare l'apprenant lecteur en sollicitant une observation globale du texte, une anticipation ou un déchiffrement exploratoire par une lecture-survol. Il s'agit de donner un regard rapide sur le texte. A cette fin, l'enseignant pourrait faire remarquer aux apprenants lecteurs les indices comme le titre et/ou une image afin de les familiariser avec le texte et de leur faire anticiper le sens et la fonction du texte.

L'importance de cette étape réside dans le fait qu'elle aide à réduire l'inconnu présent dans le texte. Etant donné qu'un texte littéraire peut avoir de nombreuses interprétations, les hypothèses peuvent aller dans des directions très variées.

Afin d'encourager une lecture active, l'enseignant proposera quelques stratégies pour réduire l'ambiguïté engendrée par les éléments inconnus du texte. A titre d'exemple, l'enseignant pourrait fournir une information sur les aspects spatio-temporels du conte. Le titre est également un élément très utile car il permet de faire des hypothèses sur l'histoire, les personnages, le thème du texte, etc.

Dans le cas d'un conte, non seulement le titre facilite l'accès à l'histoire, au thème ou aux caractères des personnages mais peut également rappeler à l'apprenant un conte qu'il avait lu dans son enfance en sa langue source. Par exemple,

---

<sup>1</sup>CICUREL Francine, op. cit.

<sup>2</sup>URQUHART Sandy et WEIR Cyril, op. cit.

<sup>3</sup>JOUBE Vincent, opcit..

lorsqu'on fait lire aux apprenants les contes très connus comme *Le Petit chaperon rouge*, *les Boucles d'or et les trois ours*, *Aladin et la lampe merveilleuse*, etc., ils peuvent dégager beaucoup d'informations que le conte fournira dans l'étape même de la prélecture.

Les éléments paratextuels comme l'image, peuvent également donner une indication sur le genre du texte à lire et permettant une meilleure préparation à la compréhension. Le contrat de lecture s'ajuste en fonction du genre textuel.

#### *b. Exploration de la situation initiale*

On détermine le cadre du récit, afin de permettre la formulation d'hypothèses et de créer chez le lecteur un désir de lire. A cette étape, l'apprenant fera une lecture balayage, ce qui implique qu'il va simplement connaître le texte sans faire une lecture intégrale.

L'enseignant pourrait mettre en œuvre le concept de « coopération textuelle » défini par Umberto Eco. Lucie Guillemette et Josiane Cossette<sup>1</sup> résume ce concept comme suit,

« Le texte construit un Lecteur Modèle capable d'actualiser les divers contenus de signification de façon à décoder les mondes possibles du récit. Ce lecteur remplit les multiples blancs du texte, jamais totalement explicite et ce, des simples inférences linguistiques aux déductions plus complexes s'étendant au récit entier. »

A titre d'exemple, voyons le début du conte « Le gars là-bas et son chat »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> GUILLEMETTE Lucie et COSSETTE, (page consultée le 30 mars 2007) « La coopération textuelle », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [En ligne], 2006, Rimouski (Québec), Adresse URL : <http://www.signosemio.com>.

<sup>2</sup> BERTHELOT Philippe, (page consultée le 7 fév. 2007), *Le gars là-bas et son chat*, [En ligne], Adresse URL : [www.conteurs.com](http://www conteurs.com)

### Le gars là-bas et son chat

*Le gars là-bas, près du canal, qui dort dans son palais de carton, c'est « Le Gars-là-bas », il s'appelle comme ça. Voilà quelques jours qu'il dort, près du canal, en attendant le bateau ramasseur de misères. Le Gars-là-bas n'a rien que des vieux cartons et une dizaine de griffes au bout desquelles miaule un chat. Mais un jeune chat fringuant, bien habillé propre sur lui, un chat de bonne société, une sorte de chat pédégé.*

En lisant le début de ce conte, le lecteur se situera automatiquement à un lieu qui n'est pas très propre. Le conteur n'aura pas besoin de dire qu'il s'agit d'un homme pauvre sans abri. Le contraste de sa pauvreté avec la richesse de son chat le rend encore plus frappant. L'apprenant pourrait même créer une image mentale de son apparence physique et de ses vêtements.

74-15243  
Ainsi, une interaction aura lieu entre le texte et le lecteur car celui-ci fera appel à la connaissance générale qu'il a des concepts presque universels à savoir la pauvreté, la richesse, les sans-abri, etc. Lors de sa lecture, l'apprenant mettra en jeu la représentation qu'il pourrait avoir des personnages du conte.

#### (ii) Lecture découverte du texte

A cette étape, l'enseignant propose une série de recherches à partir des consignes visant à faire découvrir le sens par des repérages divers- personnages, conversations, lieu, espace, mode de narration, lexique, etc.

Lors de la lecture découverte, l'apprenant peut se servir des « stratégies compensatoires ». Sandy Urquhart et Cyril Weir les intitulent « Interactive-compensatory approaches » qu'ils les définissent comme suit,



«The compensatory refers to the idea (...) that a weakness in one area of knowledge or skill, say in Orthographic Knowledge, can be compensated for by strength in another area, say Syntactical Knowledge. »<sup>1\*</sup>

Comme l'apprenant peut reconnaître facilement l'espace que crée un conte, il convient de lui rappeler ses compétences référentielles qui pourraient lui permettre de faire face à des ambiguïtés qu'il croise lors d'une lecture. « Quand il entend un tel récit, même en langue étrangère, il va chercher dans sa mémoire à long terme des histoires ressemblantes par le ton (sérieux ou drôle), les personnages (animaux, sorcières, princesses...), les motifs (petit plus fort que le grand), etc. »<sup>2</sup>. Faire appel à ces compétences référentielles permettent à l'apprenant de mieux accéder au sens malgré l'ambiguïté linguistique ou culturelle. Cela augmente son niveau de tolérance face à des difficultés.

### (iii) Post-lecture

Lors de ce stade, la lecture est suivie d'un commentaire par les apprenants/enseignants (on raconte ce qu'on a lu, on donne son opinion, on conseille ou déconseille la lecture). L'enseignant encourage le lecteur à réagir au texte. Lors de cette étape, l'enseignant pourrait demander aux apprenants s'ils se rappellent les autres contes qui auront un rapport avec le conte lu.

La classe de langue en Inde étant une classe multilingue et multiculturelle et l'Inde ayant une tradition orale, il est probable que les apprenants trouvent des liens entre le conte exploité et un conte qu'un aîné de la famille leur aurait raconté pendant leur enfance. L'enseignant pourrait les inviter à raconter les contes qu'ils auront déjà connus.

---

<sup>1</sup>URQUHART Sandy et WEIR Cyril, op. cit, p.45

\*Traduction : Les stratégies compensatoires impliquent qu'une lacune dans un domaine de connaissance, à titre d'exemple, la connaissance orthographique, peut être comblée par un atout dans un autre domaine, disant la connaissance syntaxique.

<sup>2</sup>FAVRET Catherine, 'Comprendre la « magie du conte » en classe, conte et compréhension' dans *Le français dans le monde*, no.347, CLE International, p32-33

Ces repères pédagogiques ont pour but de donner des pistes aux enseignants mais il ne s'agit aucunement de les suivre d'une façon rigide. Les exploitations peuvent varier en fonction de la nature du conte.

En conclusion, nous pourrions dire qu'il s'agit dans cette recherche d'une tentative de faire découvrir aux apprenants indiens une identité plurielle de la culture française à travers une lecture active des contes modernes juxtaposés avec leurs versions classiques. Nous avons fait une tentative de concevoir la culture en nous appuyant sur les sources variées et nous avons définie la culture comme une entité plurielle. Pour mettre en œuvre la pluralité de la culture, nous proposons une lecture active des contes. Nous avons essayé de définir le conte comme « un récit court d'évènements fictifs ou réalistes » qui nous aiderait à exploiter les divers éléments de la culture française. La lecture active de ces contes implique une lecture dans laquelle le lecteur-apprenant construit le sens en établissant un lien entre le texte et son propre bagage culturel.

**CHAPITRE II**

**DE LA CULTURE MONOLITHIQUE A LA CULTURE PLURIELLE**

**ANALYSE DES MANUELS DE FLE**

« Toute méthodologie est à la fois un projet, un outil et une pratique. »<sup>1</sup>

Dans le contexte indien, les méthodologies sont accessibles aux enseignants à travers les manuels de français langue étrangère dont les contenus pédagogiques sont basés sur une certaine conception de l'enseignement et d'apprentissage. Le matériel pédagogique qu'un professeur choisit de mettre en œuvre dans sa classe montre également sa représentation de la langue et de la culture. Ce matériel nous permet également de voir quel rapport entretient entre eux les trois pôles d'une situation d'enseignement/apprentissage : apprenant, enseignant, matériel pédagogique. Comme le constate Christian Puren,

«L'analyse de ces matériels d'enseignement permet dans une certaine mesure de dégager **la méthodologie induite**, c'est-à-dire **les pratiques de classe effective** qu'ils supposent de la part des professeurs utilisateurs.»<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, CLE International, Paris, 1998, p.330.

<sup>2</sup>ibid, p.339



Il est donc pertinent d'analyser les manuels qui ont été recommandés/prescrits au sein des instituts de langue française à Delhi afin de dégager la conception de la culture et de son apprentissage à travers les activités mises en place. Dans ce chapitre, nous nous proposons de faire une analyse des manuels de FLE en vue de dégager la représentation de la culture.

Nous avons choisi un échantillon de cinq manuels suivants : *Cours de langue et de civilisation françaises Tome II*<sup>1</sup>, *Le français et la vie II*<sup>2</sup>, *Le nouveau sans frontière 2*<sup>3</sup>, *Forum 2*<sup>4</sup> et *Alter Ego 2*<sup>5</sup>. Il existe deux raisons principales pour le choix de ces manuels. Premièrement, ils ont été prescrits/recommandés<sup>#</sup> dans les cours de FLE dans les instituts de français à Delhi. Deuxièmement, chaque manuel représente une certaine conception méthodologique différente et donc cela nous permet d'analyser et de comparer la représentation de la culture dans ces manuels.

## 2.1. Culture magistrale

Commençons notre analyse par une étude de la culture conçue en tant que culture magistrale.

*Cours de langue et de civilisation françaises* a été rédigé par G. Mauger et publié par Hachette, Paris en 1953. Il fait partie d'une collection publiée sous le patronage de l'Alliance Française. C'est un ouvrage couronné par l'Académie Française, ce qui implique une grande importance accordée à une langue soignée.

---

<sup>1</sup>MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises II*, Hachette, Paris, 1953.

<sup>2</sup>MAUGER G. et BRUEZIERE M., *Le français et la vie II*, Hachette, Paris, 1971

<sup>3</sup>DOMINIQUE Philippe et al, *Le nouveau sans frontières 2*, CLE International, Paris, 2001.

<sup>4</sup>CAMPA Angels et al, *Forum 2*, Hachette, Paris, 2001.

<sup>5</sup>BERTHET Annie et al, *Alter Ego 2*, Hachette, Paris, 2006

<sup>#</sup> Il s'agit surtout des manuels qui ont été/sont en usage dans les instituts de Delhi.

Comme le constate l'avertissement : *Des exercices conçus essentiellement, comme dans le Tome I, pour former l'étudiant à la rédaction correcte de la phrase française.* Ce manuel a connu tant de succès à Delhi que la maison d'édition Goyal Publishers a acheté les droits de publication pour la vente de ce manuel dans le sous-continent indien et dans les écoles administrées par le CBSE (le Conseil central de l'enseignement secondaire).

Les bases théoriques de cette méthode ont été définies en prenant le contre-pied de la méthode traditionnelle qui privilégiait l'enseignement de la grammaire explicite et l'apprentissage des règles de la langue par le biais de la traduction des textes littéraires des grands auteurs. Pourtant, le manuel accorde une très grande importance à la grammaire. La théorie psychologique sous-jacente à la méthode directe est l'associationisme. Afin d'accéder au sens des mots, on a recours à l'association des mots et des images des choses et des personnes. En interdisant la traduction, on prétend rendre l'enseignement/apprentissage plus naturel, proche de l'apprentissage de la langue maternelle. D'ailleurs, la négation totale des acquis antérieurs des apprenants et l'interdiction totale de l'usage de sa/ses langue(s) sources traduit par une absence de la prise de conscience du bagage cognitif linguistique et culturel de l'apprenant.

*Cours de langue et de civilisation françaises*, comme le suggère le titre, est un manuel axé sur l'apprentissage de la langue et de la civilisation françaises.

Mais quelle est la conception de la langue et de la civilisation dans ce manuel ?

C'est un manuel où la grammaire normative est le point central de chaque leçon. Même des textes destinés à la lecture se donnent un but grammatical. Comme le précise l'avertissement du manuel,

« DES TEXTES LITTÉRAIRES, pour la *lecture* et l'*explication*, destinés à la fixation et l'enrichissement du *vocabulaire*, et groupés suivant une progression grammaticale attentive. »<sup>1</sup>

La grammaire n'est pas une grammaire fonctionnelle qui soit définie en fonction des besoins communicatifs mais plutôt une grammaire normative destinée à faire connaître les règles de la grammaire de la langue donnée. Il s'agit d'ailleurs de la grammaire de l'écrit et pas celle de l'oral même si on préconise dans cette méthode la langue quotidienne. Selon la préface,

« Et il y a longtemps, naturellement, que tous, même les plus rétifs, sont capables de demander leur chemin dans les rues de Paris ou de Marseille. »<sup>2</sup>

Par contre, on insiste sur les règles de grammaire dans tous leurs détails et une rédaction correcte de la phrase française. L'adaptation de la leçon proposée par le manuel précise,

« Ces verbes seront expliqués et conjugués plus complètement dans la suite du livre. »<sup>3</sup>

Mais dans la langue quotidienne orale, on peut trouver quelques déviations à la norme grammaticale. Par exemple, si on doit apprendre cinq règles pour conjuguer un verbe du premier groupe 'er' à l'écrit, on aura besoin de seulement trois règles phonétiques pour l'utiliser à l'oral. Il n'y a aucune place non plus pour les différents registres de langue qui forment une partie importante de la compétence de communication car on ne parle pas de la même façon dans toutes les situations. La langue est alors dépourvue de ses usages pluriels.

---

<sup>1</sup>MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises II*, op. cit., p. IV

<sup>2</sup>MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises I*, op. cit., p. VI

<sup>3</sup>ibid, p.IX

La langue prend une telle importance dans *Cours de langue et de civilisation françaises* que l'apprentissage de la culture nous semble mis au second plan. Tout d'abord, il faut remarquer que la culture implique « la civilisation » comme cela se voit dans le titre. La préface de ce manuel constate également,

« C'est d'abord pour entrer avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et de devenir, véritablement, des personnes distinguées. »<sup>1</sup>

La civilisation implique ici une culture civilisée supérieure à celle des apprenants. Cette culture est représentée par des objets appartenant à la culture étrangère à savoir les monuments, les paysages de différentes régions, des personnages de l'histoire comme Jeanne d'Arc, Louis Pasteur, etc. Par exemple<sup>2</sup>,

*Citez 3 provinces, 3 villes, 3 monuments de France (...) Introduisez chacun de ces 9 noms dans une phrase.*

La connaissance de ces objets statiques enfermés dans des phrases ne favorise pas le développement de la compétence culturelle qui permettrait à l'apprenant d'agir sur l'autre. Comme on ne trouve pas de véritables dialogues interactifs entre les habitants du pays, on ne pourrait pas dégager leur comportement social.

La culture y est représentée comme une entité monolithique car on ne trouve aucune mention des cultures diverses nées des immigrations représentées par des immigrés comme des Algériens, des Marocains, des Africains, des Chinois, etc. Dans le tome I du livre, une famille canadienne « la famille Vincent » visite la France mais on parle seulement de la ville de Paris comme si cette ville pourrait seule représenter toute la diversité culturelle du pays. Cette famille canadienne

---

<sup>1</sup> *ibid*, p. VI

<sup>2</sup> MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises II*, op. cit, p.33

qui parle le français, vient de quelle région du Canada ? Le manuel n'en fait aucune mention. Nous remarquons un élargissement de l'image régionale du pays dans le tome II où Monsieur Vincent voyage dans des régions différentes mais on se borne principalement aux monuments, aux lieux touristiques, etc. Il découle de cela qu'on voudrait renforcer une seule identité stéréotypée soi-disant nationale par le biais des symboles nationaux. Son appartenance à un monde plus large de la francophonie ne trouve aucune place dans ce manuel. C'est une image d'une culture close qui n'a aucun rapport avec d'autres pays et d'autres cultures.

Non seulement c'est une représentation de la culture monolithique mais cette culture est représentée par une seule famille « la famille Legrand » qui donne une image encore plus réductrice. Comment une famille pourrait-elle représenter toute la France ? Michael Byram constate à juste titre,

« C'est la pratique habituelle adoptée dans les manuels et qui conduit à donner une vue partielle du mode de vie d'une sphère particulière de la société française, incarnée par la famille traditionnelle du manuel. »<sup>1</sup>

La représentation de l'image positive de la France par rapport aux pays superpuissants est aussi un des grands soucis de ce manuel. A titre d'exemple, nous pourrions citer quelques mots de M. Vincent<sup>2</sup> intitulée « *Après le voyage en France : les impressions de M. Vincent.* » :

*Votre pays n'est pas si vaste, évidemment, que les Etats-Unis et l'Union Soviétique, et pourtant, à l'échelle européenne, il apparaît aussi riche et aussi doué que ces deux géants.*

---

<sup>1</sup>BYRAM Michael, opcit, p.129

<sup>2</sup>MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises II*, op. cit, p.195

En ce qui concerne la culture de l'apprenant, on y fait appel rarement mais il y trouve quelques exemples comme dans la leçon 18<sup>1</sup>,

### Exercices

iii) a) Expliquez le sens des proverbes : *Qui a bu boira.* – *Qui dort dîne.* – *Qui veut voyager loin ménage sa monture (=son cheval)*

b) *Y a-t-il des proverbes de même sens dans votre langue ? Ecrivez-les en français.*

Comment peut-on envisager que l'apprenant puisse écrire un proverbe de sa culture maternelle en français ? L'apprenant peut très bien partager son bagage culturel dans sa langue source.

La culture est également appauvrie en raison de la présence des textes fabriqués dépourvus de l'authenticité. Dans chaque leçon, il y a un texte portant sur une région de France mais toutes ces régions sont traitées l'une après l'autre, ce qui donne une image fragmentée du pays. Par conséquent, on n'y trouve pas de véritable rapport interculturel entre les différentes régions. Les seuls textes authentiques se trouvent dans la partie « textes complémentaires » où on trouve des textes littéraires qui sont dans la plupart des cas des extraits. On y privilégie les genres majeurs de la littérature à savoir les extraits de roman, les poèmes des textes des grands auteurs comme André Gide, Victor Hugo, George Duhamel, Jacques Prévert, Théophile Gautier, etc. En ce qui concerne les autres genres mineurs (proverbes, contes, dictons, chansons, etc.), ils restent assez limités. On peut trouver des dictons à la fin du livre dans la partie « En France ». Par exemple, les trois dictons portant sur le pain : *'Le Français est un monsieur décoré qui redemande du pain et qui ignore la géographie.'*, *'Le pain d'autrui est amer'* et *'Liberté et pain cuit'*. Ces trois dictons semblent très intéressants du point de vue culturel et peuvent déclencher une discussion sur la culture manifestée à travers

---

<sup>1</sup>ibid, p.49

les proverbes. Pourtant, les dictons sont tout simplement insérés sans aucune piste pour leur exploitation. On trouve également quelques contes, à savoir, un petit résumé d'un conte intitulé « L'histoire de M.Seguin » d'Alphonse Daudet, « Renard et Chantecler » et « les pêcheurs d'anguilles » provenant de la collection *Le roman de renard* et « Mariage normand vers 1870 » de la collection *Contes de la Bécasse* de Guy de Maupassant.

Le manuel ne propose aucune piste pour guider la lecture des contes. On pose quelques questions au hasard sur « L'histoire de M.Seguin » d'Alphonse Daudet<sup>1</sup> :

*Qu'est-ce qu'une trêve ? - Quelle différence y a-t-il avec la paix ? – Pourquoi la chèvre de M.Seguin gagna-t-elle la montagne ? – Comment s'appelle l'oiseau qui chante dans la ferme au lever du soleil ?*

Nous pourrions remarquer que ces questions sont posées sans encourager une lecture active. On présuppose que l'apprenant comprendra lui-même le texte en langue étrangère.

## **2.2. Culture quotidienne**

Il s'agit d'une autre conception de la culture : celle de la culture quotidienne. Examinons cette représentation de la culture à travers l'analyse d'un manuel intitulé *Le français et la vie*.

*Le français et la vie II* est un manuel rédigé par Gaston Mauger, Maurice Bruézière et René Geffroy. Il a été publié par la maison d'édition Hachette à Paris en 1972 sous le patronage de l'Alliance Française de Paris. Le livre d'élève est accompagné d'une bande magnétique sur laquelle sont enregistrés les dialogues.

---

<sup>1</sup>ibid, p.206

Les manuels audio-visuels qui sont nées au début des années 60, tendent à établir en salle de classe un lien entre l'image et la phrase enregistrée. A une image correspond une seule phrase. Le visionnement d'une image fixe est accompagné d'une écoute d'une bande sonore enregistrée sur magnétophone. La priorité est accordée à l'oral et à la langue parlée. La langue parlée est mise en place à partir des dialogues élaborés en fonction d'une progression préalablement déterminée.

Au début des années 60 avec l'arrivée des manuels audiovisuels, nous pouvons remarquer un changement profond dans la conception de la langue et de la culture. Pour la première fois, les dialogues se trouvent cadrés dans une situation de communication comme nous pouvons le remarquer dans les manuels à savoir *Le français et la vie II*. La langue quotidienne y est privilégiée. Ce manuel est centré sur la grammaire structurale.

Ce qui importe, ce sont les exercices structuraux. Les structures utilisées dans des dialogues et des récits sont expliquées sous forme de tableaux de grammaire. Ainsi, on réduit la valeur d'un dialogue ou d'un récit en tant qu'une entité communicative culturelle à un but structural.

Le souci grammatical de ce manuel met au second plan la valeur culturelle que porte une langue. Dans ce manuel où les exercices structuraux prennent une si grande importance que la culture est à peine mise en valeur. Les structures syntaxiques sont même considérées comme une condition préalable à la compréhension du dialogue. La notion de la culture française se bornant à la France persiste dans ce manuel. Pourtant, on remarque un élargissement de l'espace de vie des personnages français qui voyagent dans les pays étrangers, à savoir Sophie<sup>1</sup> voyage à Rome, Frédéric fait le tour du monde à travers Dakar,

---

<sup>1</sup>MAUGER G. et BRUEZIERE M., *Le français et la vie II*, op.cit, p.130



l'Afrique du sud, le Pakistan, l'Inde, la Chine, les Philippines et le Japon, M. Garnier voyage en Afrique et Jean-Jacques en Californie. Leur voyage d'exploration se limite d'ailleurs à la description des monuments, des lieux touristiques, la cuisine, etc. Par exemple,

### *A Rome, chez les parents Boni*

M.Boni : Sophie, vous aimez les spaghettis ? Reprenez-en.

Sophie : Oh ! Oui, ils sont excellents.

M.Boni : Que faites-vous cet après-midi ?

Sophie : Nous allons visiter les musées du Vatican.

M.Boni : Alors, vous allez voir de belles peintures, dans les chambres de Raphael et de belles sculptures, comme l'Apollon du Belvédère.

Sophie : Nous irons aussi à la basilique Saint-Pierre.

M.Boni : Ce n'est pas la plus ancienne des églises catholiques, puisqu'elle fut construite au XVI<sup>e</sup> siècle, mais c'est la plus grande et elle est visitée chaque année par des millions de touristes.

En ce qui concerne la francophonie, une seule page du livre y est consacrée sous forme d'un dialogue<sup>1</sup> entre un Danois et un Norvégien où le Danois explique qu'il apprend le français car c'est une langue parlée dans plusieurs pays.

### ***Le français et la francophonie***

*M.Frederiksen : Quelqu'un m'a dit que vous savez plusieurs langues.*

*(Norvégien) : Oui, je les ai apprises au lycée.*

*M.Hansen : Lesquelles parlez-vous le mieux ?*

*(Danois) : L'anglais et l'allemand. Mais depuis un an, je perfectionne mon français.*

*M.Frederiksen : Le français ? Pourquoi ?*

*M.Hansen : Parce que c'est une langue internationale.*

*M.Frederiksen : Oh ! à côté de l'anglais.*

*M.Hansen : C'est vrai que l'anglais est la langue du commerce et des affaires.*

*M.Frederiksen : Et aussi de la science et même de la diplomatie.*

*M.Hansen : Mais savez-vous qu'à l'ONU le français est utilisé à égalité avec l'anglais ? C'est la langue officielle du nombreux pays d'Afrique noire.*

---

<sup>1</sup>ibid, p.145

Il est intéressant de voir que le thème de la francophonie semble un prétexte pour montrer l'égalité du français avec l'anglais au lieu de la présenter comme un monde qui unit les différents pays du monde grâce à une langue. On cite quelques pays francophones comme le Sénégal, la République centrafricaine, le Madagascar, la Belgique, la Suisse, le Canada, l'Algérie, le Maroc, etc. Il s'agit de remarquer ici qu'il n'y a aucune mention du Québec. Ne serait-il pas plus juste de parler en particulier des régions francophones du Canada ?

Dans ce manuel, on pourrait également témoigner de la supériorité de la France par rapport à certains pays francophones. Par exemple, on fait référence à quelques pays africains comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Dahomey et le Niger dans un chapitre intitulé *Pays du tiers monde*<sup>1</sup>.

*Marco : Je viens de recevoir à l'usine la visite d'un ingénieur noir.*

*Sophie : Ah ! De quel pays ?*

*Marco : Du Sénégal.*

*Sophie : C'est un pays en plein développement d'après les livres que j'ai lus.*

*Marco : Beaucoup de pays d'Afrique comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Dahomey, le Niger, forment de bons ingénieurs.*

*Sophie : Et que fera cet ingénieur à Paris ?*

*Marco : Un stage dans un service d'informatique. Mais il voulait examiner nos nouveaux ordinateurs.*

*Sophie : Alors, il les a vus ? Et qu'en a-t-il dit ?*

*Marco : Il a trouvé ça très bien et il espère que son gouvernement pourra en acheter quelques-uns.*

(...)

On met ainsi en lumière la dépendance des pays qualifiés de 'tiers monde' qui peuvent accéder à la technologie par le biais de la France. L'utilisation de l'adjectif « noir » au début de ce dialogue dans 'ingénieur noir' et 'l'Afrique noire' nous semblent dérisoire car le mot se veut raciste.

---

<sup>1</sup>ibid, p.138

Il est évident que la culture y est souvent manifestée à travers les dialogues fabriqués mis en situation par rapport aux textes descriptifs sur les régions de la France qu'on a trouvés dans *Cours de langue et de civilisation françaises II*. Mais ces documents étant fabriqués sont dépourvus de leur authenticité culturelle. Parmi les textes authentiques, on se limite aux genres majeurs de la littérature comme les poèmes et les extraits de romans des grands auteurs à savoir Henri Michaux, Jacques Prévert, Jean-Paul Sartre, etc. A part ces textes, on y trouve une fable 'La Girafe' appartenant au recueil *Chantefables et Chantefleurs* de Robert Desnos. Mais aucune exploitation pédagogique n'y est proposée en vue de dégager les faits culturels français.

### **2.3 Entre culture « statique » et culture « en acte »**

Les manuels des années 70 ont fait une tentative d'établir un équilibre entre la place de la grammaire et la communication. Analysons cette évolution à travers un manuel de cette époque.

*Le nouveau sans frontières 2* est rédigé par Philippe Dominique, Jacky Girardet, Michèle Verdelhan et Michel Verdelhan. Il a été publié par la maison d'édition CLE International à Paris en 1989. Ce manuel est destiné aux adolescents et adultes. Il est utilisable après 100 ou 150 heures d'enseignement. Selon les auteurs, ce manuel assure l'apprentissage de la langue et de la civilisation en favorisant une révision systématique des connaissances et des savoir-faire de base. Ce manuel a également connu un très grand succès à Delhi si bien que la maison d'édition Goyal Publishers a acheté les droits de publication pour la vente de ce manuel dans le sous-continent indien. Ce manuel est toujours en usage à Delhi.

Plusieurs manuels des années 70 reflètent les fondements théoriques de l'approche communicative. Multiples sont les changements conçus par cette vague du renouvellement méthodologique. Cette approche a mis en valeur le pourquoi de l'apprentissage des langues étrangères : la communication. On apprend des langues pour communiquer avec les usagers de la langue en question. Apprendre

seul les règles de la grammaire ne développe point la compétence de communication.

Les manuels communicatifs tels que *Nouveau sans frontières* et *Forum* qui se sont basés sur une approche communicative ont mis l'accent sur la communication à travers les actes de paroles à savoir *se présenter, commander dans un restaurant, défendre son opinion*. Ces actes de paroles ont été définis par *Un Niveau Seuil*<sup>1</sup> en termes linguistiques pour réaliser des activités langagières dans un cours de langue, permettant aux apprenants de communiquer:

A part les aspects linguistiques, *Le nouveau sans frontières* a mis l'accent sur les connaissances.

« Tout en poursuivant les acquisitions lexicales, grammaticales et communicatives, il\* comporte une révision systématique des connaissances et des savoir-faire de base. »<sup>2</sup>

Mais qu'est-ce qu'on entend par les connaissances et les savoir-faire de base ? Sont-ils linguistiques ou culturels? Ce manuel, parmi les plus récents des manuels dits communicatifs, semble représenter d'ailleurs la phase de transition entre les manuels précédents et les manuels communicatifs relativement récents. Ses liens avec les manuels précédents se manifestent dans sa présentation de la grammaire. Dans chaque leçon, il y a une partie séparée consacrée à la grammaire et au vocabulaire. La grammaire n'est pas toujours sollicitée pour remplir une fonction communicative visée par la leçon. Donc, elle n'est pas toujours fonctionnelle.

---

<sup>1</sup>COSTE Daniel et al, *Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976, 663p.

<sup>2</sup>DOMINIQUE Philippe et al, *Le nouveau sans frontières 2*, op.cit, p.3

\**Le nouveau sans frontières 2*

Malgré cette conception traditionnelle, on trouve une nouveauté dans le traitement des aspects linguistiques : le vocabulaire est souvent thématique, les listes d'expression correspondent à un acte de parole particulier. Par exemple, pour exprimer l'indifférence, on donne plusieurs expressions comme *Ça n'a pas d'importance*, *Ça n'a aucune importance*, *Je m'en moque*, *Ça m'est égal*, etc.

Par contre, parfois on trouve que ce n'est pas la communication qui fait appel à la grammaire mais qu'autour d'un noyau grammatical se dresse les séquences des dialogues. Par exemple, le premier dialogue de la troisième leçon (Unité 2) fait un usage abondant des expressions comme celui-ci, celle-ci, etc. Lorsque nous remarquons que la partie grammaticale porte sur les adjectifs et pronoms démonstratifs, nous pourrions croire que le souci grammatical a emporté sur le souci communicatif.

Malgré ces lacunes, il est impossible de nier une évolution dans la conception de la langue qui tend de plus en plus vers un but communicatif. Cette évolution de la conception de la langue au cours des siècles est due à la prise de conscience qu'une langue est un outil de communication. Nous estimons que ce rôle de la langue a été d'autant plus ressenti que les différentes cultures ont pris contact avec l'une et l'autre pour des raisons économiques, sociales, politiques, etc. Donc, l'évolution de la conception de la langue et celle de la culture vont de pair dans le domaine de l'enseignement de langue étrangère.

D'ailleurs, le titre '*Le nouveau sans frontières*' semble impliquer un élargissement de la vision de la langue et celle de la culture qui ne connaissent, toutes les deux, aucune frontière. Mais est-ce vrai ? Malgré le titre du manuel, il existe un renforcement d'une identité conçue comme monolithique. Cette identité soi-disant nationale donne une image codée de la culture française. Les symboles de la France comme le coq, le drapeau bleu, blanc, rouge, le buste de Marianne, etc. visent à renforcer une identité nationale du pays étranger.

L'identité nationale du pays est souvent représentée par des personnages historiques comme Jeanne d'Arc, Napoléon I<sup>er</sup>, Vercingétorix et des évènements historiques à savoir la prise de Bastille. Ces aspects historiques restent les faits incontestables établis par les historiens et donc un apprenant n'a que les recevoir d'une façon soumise. C'est alors une définition très restreinte de l'histoire. Geneviève Zarate remarque à juste titre,

« Appliquée à la classe de langue, cette définition de l'histoire reconduit dans la relation enseignant/élève le rapport hiérarchique qui caractérise alors le statut de l'historien. »<sup>1</sup>

Ces informations ne permettent nullement à l'apprenant de voir la culture étrangère dans ses dimensions actuelles. Cette image figée de la culture présentée par ce manuel est soutenue par une description des paysages de différentes régions de la France dépourvue de leurs représentations chez les habitants de cette région. La description des menhirs de Carnac de la Bretagne et celle du château de Montségur des Pyrénées (p.125) limite la diversité culturelle du pays aux différents objets statiques appartenant à ces régions. Ce dont l'apprenant a besoin pour développer une compétence de communication, c'est de comprendre les différences culturelles dans les modes de vie des gens appartenant à de groupes variés au sein de la même société.

L'image partielle de la culture française est également manifestée à travers la présence des personnages des leçons. Nous savons tous qu'il existe une population mixte en France comprenant des Français de différentes origines. Pourtant, dans ce manuel, on ne manifeste pas cette diversité.

---

<sup>1</sup>ZARATE Geneviève, opcit, p.43

Par contre, ce qu'on a diversifié par rapport aux méthodes traditionnelles, c'est le choix des documents utilisés. Malgré la présence des dialogues fabriqués par les rédacteurs du manuel, il s'y trouve une gamme variée de documents authentiques écrits comme les articles de presse, les sondages, les statistiques accompagnés des textes littéraires à savoir les extraits de romans et de pièces de théâtre et les poèmes des grands auteurs comme Paul Eluard, Jacques Prévert, Honoré de Balzac, Jules Verne, etc. Les genres mineurs se manifestent à partir d'un résumé d'une légende intitulée '*La légende du gouffre*' et un conte égyptien d'après *La Fiancée du Nil*. Il convient ici de remarquer que malgré la richesse culturelle qu'apporte un conte, il est utilisé pour atteindre un but linguistique. Dans l'activité, il s'agit de remplir les blancs par les indications de temps.

#### **2.4. Culture plurielle à demi parcours**

La représentation de la culture dans les manuels communicatifs a évolué avec le temps si bien que la diversité culturelle a commencé à y manifester. Etudions cet avancement à travers l'analyse de *Forum 2*.

*Forum 2* est rédigé par quatre professeurs de l'Université Autonome de Barcelone : Angels Campa, Claude Mestreit, Julio Murillo et Manuel Tost. Il est publié par Hachette à Paris en 2001. Il est destiné à un public d'adultes et de grands adolescents.

Selon les auteurs, connaître une langue c'est être capable d'*agir* et *réagir* dans une situation de communication. Cette capacité s'acquiert par la pratique et ce n'est qu'à partir de cette pratique que l'on arrive à *connaître* et *reconnaître* les règles de prononciation ou de grammaire, les mots et les associations de mots possibles, qui vont permettre de *s'exprimer*.

Par rapport au *Nouveau sans frontières 2*, *Forum 2* manifeste une image plus élargie de la culture. Le titre suggère aussi une nouvelle vision du monde. Selon *le Petit Robert*, un 'forum' est,

«Un lieu où se discutent les affaires publiques. »<sup>1</sup>

Aujourd'hui, le forum est un terme assez connu des internautes. Par l'intermédiaire des forums, l'Internet nous permet de franchir les frontières et de rester en contact avec le monde extérieur. Les forums nous permettent également de s'exprimer librement. Evidemment, dans le livre de l'élève, on trouve un nombre suffisant d'activités basées sur des forums d'Internet portant sur les thèmes variés à savoir le dopage, les sportifs, la montagne et l'argent, le foot en tête, la sécurité routière, etc.

Il convient alors de voir si vraiment ce manuel permet un élargissement de la vision du monde représentant la culture française. Les personnages du premier module de ce manuel, autour desquels l'histoire avance, se trouvent en France mais viennent des origines différentes. Hacène est né en France mais ses parents viennent d'Algérie, Nina est bruxelloise mais vit à Paris depuis plus d'un an, Julie est une parisienne, Philippe est breton et Jérôme est grenoblois.

A travers ces personnages, les auteurs ont voulu montrer la diversité de la population française. Non seulement l'identité des Français d'origines diverses se manifeste dans ce manuel mais aussi l'identité régionale comme l'identité grenobloise et parisienne. La présence des personnages affirmant des identités différentes favorise une image de la diversité culturelle qui fait partie du patrimoine culturel du pays. Mais il convient de remarquer que l'interaction entre ces personnages de différentes nationalités qui puissent sensibiliser les apprenants aux différences culturelles existant au sein de la même société reste limitée. Des dialogues portent surtout sur les activités de la troupe de spectacle à laquelle ils appartiennent.

---

<sup>1</sup>ROBERT Paul, *Le Petit Robert*, Dictionnaires LE ROBERT, Paris, 1992, p.813



Par contre, on voit le contact des cultures diverses en France dans un dialogue (troisième module- page 126) où on parle d'un centre Didot de la banlieue parisienne. Ce centre propose des emplois à travers les échanges dans tous les domaines qui peuvent intéresser les gens de différentes origines de la banlieue parisienne à savoir l'accordéon, la cuisine marocaine, le polonais, l'espagnol, le bricolage, le couscous, etc.

Malgré cette ouverture vers les autres cultures existant en France, il faut avouer qu'on se borne plutôt à Paris et à sa banlieue. La section *Cadres de vie*<sup>1</sup> souligne une certaine pluralité des cultures à Paris sous le titre PARIS MULTICULTUREL. Mais ce texte limite le rôle culturel des communautés (les Chinois, les Vietnamiens, les Turcs, les Indiens, Les Africains, etc.) plutôt aux commerces installés dans la ville. En même temps, dans cette section, sous le titre de *La France : une terre d'immigration*, on parle de l'apport culturel riche des différentes vagues d'immigration.

*...Le couscous, le riz cantonais ou la pizza font maintenant parti du quotidien des familles françaises. Impossible donc d'imaginer la France sans Marie Curie (née Sklodowska, en Pologne), sans Dalida (chanteuse d'origine égyptienne), sans Nicolas de Staël (peintre d'origine russe), sans Zinedine Zidane (dont le père est d'origine algérienne), etc.*

Nous pourrions conclure que *Forum 2* fait un pas en avant par rapport aux manuels précédents en ce qui concerne la représentation de la diversité culturelle. Cette diversité culturelle est cependant manifestée sans vraiment sensibiliser les apprenants aux différences comportementales des habitants de différentes origines ou régions.

---

<sup>1</sup>CAMPA Angela et al, opcit, p.175

En plus, *Forum 2* marginalise dans une grande mesure l'exploitation d'un texte littéraire. Le conte surtout n'a aucune place dans ce manuel. Par contre, il y a une grande variété de documents pragmatiques comme les articles de presse, les documentaires, les annonces, les photos, etc. Ceci pourrait être l'influence de l'examen de DELF auquel le manuel entend préparer les apprenants dans la section *Le point-DELF*.

## 2.5. De la culture communicative à la culture actionnelle

La langue n'étant pas uniquement un outil de communication mais également un moyen d'agir, la culture actionnelle s'est faite une place dans un manuel récent intitulé *Alter Ego*.

*Alter Ego 2* est un manuel récent rédigé par Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique Kiziran, Béatrix Sampsonis et Monique Waendenries. Il est publié par la maison d'édition Hachette sous la direction du Conseil de l'Europe en 2005. Ce manuel s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A2 et B1 (en partie) du *Cadre européen commun de référence pour les langues*\*. Il permet à l'apprenant de se présenter au nouveau DELF A2.

Le plus récent ouvrage de référence intitulé *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), celui qui forme la base conceptuelle d'*Alter Ego 2*, se propose donc de former non seulement un « apprenant » mais aussi un « acteur social » à partir d'une nouvelle approche dite « actionnelle ».

---

\*Le *Cadre européen commun de référence* est une base commune qui permet l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il définit les niveaux de compétence pour évaluer les apprenants. Il est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs européens et également dans le but de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays. (Voir annexe I pour la répartition des niveaux conçue par le CECR)

« La perspective privilégiée ici (...) est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »<sup>1</sup>

Mais comment définit-on une « tâche » dans une approche actionnelle ?

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »<sup>2</sup>

Si les actes de paroles se traduisent en activités langagières, les tâches sont des actions en contexte social qui seules leur donnent leur valeur sociale. Patrick Riba souligne à juste titre,

« Toute l'approche communicative, en effet, s'était efforcée de neutraliser cette distinction entre l'agir d'apprentissage (ou scolaire) et l'agir d'usage (ou social), son activité de référence, la simulation, consistant pour l'élève à parler en tant qu'apprenant comme s'il était un usager, à y réaliser en classe des actes de parole comme s'il agissait ainsi en société. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Les Editions Didier, Paris, 2000

<sup>2</sup> *ibid*, p.16

<sup>3</sup> RIBA Patrick (page consultée le 25 octobre 2007), De l'approche communicative à l'approche actionnelle : apports du Cadre européen commun de référence pour les langues, Universidad libre de Bogota, Colombia,[En ligne], Adresse URL : <http://seminairebogota2006.googlepages.com>

Nous estimons que même si l'approche communicative ne mettait pas un accent aigu sur l' « agir de l'usage », elle ne la néglige pas entièrement non plus. Le manifeste « Pour que la Terre ne meure pas »<sup>1</sup> dans *le Nouvel espace 1* incite le lecteur (apprenant) à agir (écrire à l'association pour la soutenir ou pour être membre de l'association 'Terre vivante'), ce qui implique un acte social.

Mais il convient ici de dire que l'approche actionnelle ne remplace pas l'approche communicative. D'ailleurs, elle la complète. L'acteur social aura besoin de mobiliser toutes ses connaissances pour accomplir une tâche donnée, un acte social ne peut pas se réaliser uniquement en maîtrisant les actes de parole. L'acte de parole sert d'un moyen pour accomplir une tâche et n'est pas donc un objectif en soi.

*Alter Ego* est d'ailleurs un des premiers manuels qui vise à mettre en œuvre avec rigueur les principes méthodologiques établis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en introduisant des tâches comme participer à un forum sur Internet, répondre à un courrier des lecteurs, protester contre un fait social, tenir un agenda, etc. Les certifications DELF et DALF\* définis par le CECR ont pris un poids important dans le manuel *Alter Ego*.

Par rapport aux autres manuels communicatifs cités avant, ce manuel ne se limite pas à un ou deux actes de parole mais essaie d'en réunir plusieurs sous une tâche à accomplir par l'apprenant. A titre d'exemple, Dans le *Nouveau sans frontières 2*, un acte de parole comme « raconter un souvenir »<sup>2</sup> est isolé des autres actes de parole. Par contre, dans le manuel *Alter Ego 2*, le même acte de parole se trouve sous une tâche spécifique « participer à une émission de radio 'Chanson – souvenir' » (p.22, 23) qui mobilise toutes ses connaissances et réunit

---

<sup>1</sup> CAPELLE Guy et NOELLE Gidon, *Le nouvel espace 1*, Hachette, Paris, 1995

\*DELF : Diplôme d'études en langue française, DALF : Diplôme approfondi de langue française

<sup>2</sup>DOMINIQUE Philippe et al, op.cit, p.129.

plusieurs actes de parole à savoir *téléphoner à quelqu'un (animateur), se présenter, exprimer un choix (une chanson), justifier son choix, raconter un souvenir que la chanson lui rappelle, remercier quelqu'un, prendre congé* etc. Les actes de parole deviennent donc un **moyen** pour accomplir une tâche et non pas un **objectif** en soi. Christian Puren remarque à juste titre,

«L'acte de parole n'a de réalité en tant qu'action sociale que si et dans la mesure où il parvient à produire un effet en dehors de son domaine purement langagier.»<sup>1</sup>

C'est donc en invitant les apprenants à accomplir une tâche qu'on les prépare à « faire » une action sociale. Le CECR vise à résoudre les problèmes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Europe. On a remarqué que les apprenants européens n'arrivaient pas à parler dans une langue étrangère apprise dans un contexte scolaire car les activités scolaires ne correspondaient pas aux activités pragmatiques que les apprenants avaient à réaliser dans la vie sociale européenne. « La pédagogie du projet se révèle un dispositif permettant de varier les relations tâches-actions et de donner un sens à toutes les tâches scolaires en les mettant constamment en relation directe avec des actions sociales. »<sup>2</sup>

L'approche actionnelle se veut donc une approche pragmatique où les apprenants ne se limitent pas aux activités scolaires mais s'entraînent à partir des activités quotidiennes qui leur permet d'agir dans la vie sociale. Les systèmes différents d'éducation en Europe sont également à l'origine de ce manque d'intercompréhension entre les pays européens. Le CECR vise donc à

---

<sup>1</sup>PUREN Christian (page consultée le 31 octobre 2007), « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes, [En ligne] Adresse url : <http://www.aplv-languesmodernes.org/>, 8 octobre 2006

<sup>2</sup> ibid

la fois une standardisation, une unification et un élargissement de l'espace européen.

« l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à la quelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »<sup>1</sup>

Le CECR a pour objectif de favoriser la mobilité européenne pour qu'il ne s'agisse pas de la coexistence de plusieurs langues et cultures mais d'un partenariat des langues et cultures respectueux de la **pluralité culturelle**.

Pourtant, dans le contexte indien, un apprenant n'arrive pas toujours à mettre immédiatement en usage ce qu'il apprend dans la classe car l'usage du français s'y limite au contexte professionnel assez restreint. Un apprenant indien ne trouvera pas l'occasion de participer à une émission de radio française comme « Chanson-souvenir »<sup>2</sup> ou de témoigner pour un journal français sur la vie de sa ville/région ?<sup>3</sup>. Toutes les activités données dans *Alter Ego 2* ne seront donc pas utilisables dans un contexte indien. Par contre, il peut participer aux forums sur Internet<sup>4</sup> ou lire un programme de télévision française<sup>5</sup> pour choisir l'émission de son choix comme dans le cas de la chaîne TV5 Monde. Il en découle qu'une approche actionnelle n'aurait pas la même pertinence dans un contexte indien qu'en Europe car l'apprenant indien n'est pas forcément un usager immédiat de la langue.

---

<sup>1</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, opcit, p.11

<sup>2</sup>BERTHET Annie et al, opcit, p.23

<sup>3</sup> ibid, p.55

<sup>4</sup> ibid, p.70

<sup>5</sup> ibid, p.62

Voyons maintenant dans quelle mesure *Alter Ego 2* traduit les principes méthodologiques définis par le CECR.

On a remarqué qu'*Alter Ego 2* met l'accent sur les pays de l'Union Européenne. La France s'y trouve très souvent dans un rapport interculturel avec d'autres pays européens ou francophones. Par exemple, La leçon 1 du dossier 3 d'*Alter Ego* se focalise sur la découverte des stéréotypes. On y juxtapose deux pays – La France et la Belgique – pour voir quel rapport entretiennent ces deux pays. Voyons un extrait<sup>1</sup> de ce site belge [www.frontiereland.be](http://www.frontiereland.be) où on montre le résultat d'un sondage.

*La Belgique :*

*C'est un pays où les Français vont de temps en temps, plutôt le dimanche, pour l'ambiance, pour les loisirs, pour les restaurants, les discothèques, pour acheter des produits que l'on ne trouve pas en France, pour rendre visite à la famille...*

*La France :*

*C'est un pays où les Belges vont de temps en temps, n'importe quand, aussi bien pour les vacances, pour faire un bon repas..., pour les loisirs, pour les restaurants, pour faire des achats, pour rendre visite à la famille...*

Comme le titre de la leçon (*Découvrir des stéréotypes*) suggère, il s'agit des stéréotypes que les Français ont sur les Belges et vice versa. On parle aussi dans le texte des blagues que les Français font sur les Belges et des blagues françaises que les Belges transforment pour se moquer des Français. Mais la découverte des stéréotypes suffira-t-il pour faire découvrir aux apprenants un rapport interculturel entre ces deux pays ? Cette connaissance mènera-t-elle vers une compétence de communication dont un « acteur social » aura besoin, comme l'exige le CECR ?

En se limitant aux stéréotypes, les auteurs donnent une image très globalisante du rapport interculturel entre ces deux pays européens, ce qui efface la pluralité culturelle de l'Europe. Il aurait été intéressant d'aller plus loin car pour un apprenant de langue étrangère, il serait utile de découvrir quelques détails à savoir

---

<sup>1</sup> *ibid.*, p.46

quels produits belges les Français achètent parce qu'ils ne se trouvent pas en France ou bien quels liens familiaux se trouvent entre les Belges et les Français et quelle est l'origine de ces liens. Par contre, ce genre de textes représentent une approche scolaire généralisante et s'éloignent d'une approche actionnelle.

L'identité européenne est renforcée en *Alter Ego 2* par certains éléments comme la nationalité franco-espagnole d'Anne-Marie Alvarez (p.29) et les annonces de trois entreprises (p.28) : *Pizza Lino* qui est leader de la restauration italienne en France voudrait recruter des serveurs et des serveuses parlant anglais de préférence ; *Academia* qui voudraient recruter les professeurs de langue anglaise, allemande, espagnole, russe et italienne ; *Sport et Langues* (spécialiste des séjours linguistiques et sportifs en Europe) qui recherche des animateurs bilingues et trilingues parlant les langues suivantes : français, anglais, espagnol et allemand. L'unification de l'Europe est représentée dans le manuel également par la présence des chaînes de télévision européennes à savoir la chaîne franco-allemande « Arte » et la TV5 Monde.

TV5 est une chaîne qui diffuse, dans le monde entier, des programmes des chaînes nationales de télévision de France, de Belgique, de Suisse et du Québec (province francophone du Canada).<sup>1</sup>

On met en lumière l'identité européenne une fois de plus dans l'historique de la fête « Immeuble en Fête » (p.16)

## *HISTORIQUE<sup>2</sup>*

1999 : *Création d'Immeuble en Fête, la fête des voisins, à Paris*

2000 : *Lancement sur toute la France*

2003 : *L'événement devient européen avec le lancement de la fête des voisins en Belgique.*

2004 : *Lancement de European Neighbour's Day, la fête européenne des voisins.*

2005 : *European Neighbour's Day est célébré dans plus de 450 villes de 16 pays.*

---

<sup>1</sup>ibid, p.63

<sup>2</sup>ibid, p.16



La présence de ces documents indique clairement qu'*Alter Ego 2* présente la France d'une façon différente des autres manuels précédents. La France est représentée comme un pays européen dans ce manuel. Il convient ici de rappeler que le CECR définit l'approche plurilingue comme une approche qui met l'accent sur le fait qu'au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la « langue familiale » à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes.

Mais nous nous demandons si la France appartient uniquement au groupe des pays européens ? A-t-elle une seule identité ?

La France a sûrement une identité européenne car elle partage une identité géopolitique avec d'autres pays européens. Mais il est important de reconnaître que chaque pays a une identité plurielle. La France partage la langue française avec d'autres pays qui font partie des autres continents du monde. Et une de ces identités s'appelle *la Francophonie*.

La francophonie trouve-t-elle une place en *Alter Ego 2* ?

Le rapport interculturel entre la France et un pays francophone est représenté par un livre *Pas si fous, ces Français*<sup>1</sup> de deux journalistes canadiens Jean-Benoît Nadeau (québécois) et Julie Barlow (canadienne anglaise). Ces journalistes ont vécu en France et ont observé la France et les Français au microscope pour analyser leur mode de vie. Il est intéressant de voir que le titre indique implicitement que les Canadiens pensent que les Français sont fous mais les auteurs ont découvert qu'ils ne sont pas si fous. Pourtant, le manuel ne propose aucune interprétation du titre, ni ne demande aux apprenants d'y réfléchir. Cette réflexion aurait fait découvrir le regard des Québécois sur les Français et vice versa.

---

<sup>1</sup> NADEAU Jean-Benoît et BARLOW Julie, *Pas si fous, ces Français*, Seuil, 2005, p.384

On y trouve la page d'introduction<sup>1</sup> de ce livre qui donne une idée du regard des auteurs canadiens sur la France et les Français. Les auteurs mettent en relief les aspects négatifs et positifs du mode de vie français.

*Imaginez un pays, dont les habitants travaillent trente-cinq heures par semaine, ont droit à cinq semaines de congés payés par an, prennent des pauses déjeuner d'une heure et demie, ont une espérance de vie des plus longues malgré une tradition culinaire des plus riches. Un pays où survit le petit commerce à l'ancienne, dont les habitants adorent faire le marché le dimanche matin et bénéficient du meilleur système de santé du monde.*

*Vous êtes en France.*

*Imaginez maintenant un pays dont les citoyens font preuve de si peu de civisme qu'il ne leur vient pas à l'esprit de ramasser les crottes de leur chien ni d'apporter une contribution régulière aux œuvres caritatives. Où les gens s'attendent à voir l'Etat s'occuper de tout puisqu'ils paient beaucoup d'impôts. Où le client est en général servi avec nonchalance, voire impolitesse.*

*Vous êtes toujours en France.*

On trouve beaucoup de généralisations dans cette introduction à savoir, les Français bénéficient du meilleur système de santé du monde, le client est en général servi avec nonchalance, voire impolitesse, etc.

Nous avons également remarqué que les Français d'origines étrangères autre que ceux provenant du Canada sont représentés par ceux qui ont connu un grand succès en France à savoir Yannick Noah (le chanteur né d'un père camerounais et d'une mère française), Faïza Guène (auteur d'origine marocaine), Zinédine Zidane (footballeur d'origine algérienne), Loránt Deutsch (comédien d'origine hongroise), Roman Polanski (cinéaste d'origine polonaise), Sylvie Vartan (chanteuse d'origine bulgare) et Mohamed Diaby (Ivoirien qui est devenu le plus jeune bachelier de France en juin 2004 et écrivain d'un livre autobiographique).

---

<sup>1</sup>BERTHET Annie et al, opcit, p.45

Par contre, on ne précise pas les origines des personnes comme Aurélia<sup>1</sup> qui est employée dans un studio photo et Malvina Laven<sup>2</sup> qui est fonctionnaire de police. Se limiter aux grandes personnalités est-ce donner une vraie image de la pluralité de la population française ? Nous pourrions prendre compte de l'effacement de la diversité culturelle dans la présentation d'une bande d'orchestre *Sinsemilia*<sup>3</sup> où on dit qu'il s'agit d'un groupe de Grenoblois. Par contre, dans la photo du groupe on peut remarquer qu'il y a des artistes d'origines différentes. Il nous semble que le manuel hésite à présenter la diversité de la population française. Gisela Baumgratz remarque à juste titre,

« The presence of strong minorities of different cultural origin within the EU member states adds to the complexity of the concept of cultural diversity because it is defined in a different way when it is applied to the situation within the member states or to the dominant European cultures of the member states. »<sup>4\*</sup>

Nous estimons que l'appartenance à un groupe ne se fait pas au détriment de sa propre diversité et de son identité plurielle. Ce manuel présente la pluralité culturelle de la France d'une façon assez limitée à travers quelques faits culturels comme les fêtes françaises, la presse française, les chaînes de télévision françaises, la vie à Paris et en Province. Ces documents donnent une image statique du pays et ne permettent pas aux apprenants de se sensibiliser aux différences de modes de vie des Français. Le manuel donne donc un aperçu très général de la culture française au profit d'une identité européenne de la France.

---

<sup>1</sup> ibid, p.36

<sup>2</sup> ibid, p.56

<sup>3</sup> ibid, p.76

<sup>4</sup> BAUMGRATZ Gisela, Language, Culture and Global Competence : An Essay on Ambiguity dans *European Journal of Education*, Vol. 30, No.4, 30 Year Anniversary Issue, Blackwell Publishers, Dec 1995, p. 437-447

\*La présence de fortes minorités de différentes origines culturelles au sein des états membres de l'UE renforce la complexité du concept de la diversité culturelle car cette dernière est définie d'une façon différente lorsqu'elle est appliquée à la situation des états membres ou aux cultures dominantes européennes des états membres. (Notre traduction)

Etant donné que l'approche actionnelle met l'accent sur le développement de la compétence pragmatique des apprenants, les documents privilégiés dans le manuel sont également de type pragmatique à savoir la lettre de motivation, le bilan d'un stage, les articles de presse, les annonces du journal, les faits divers, la dépêche de presse, le programme de télé, la pétition, la brochure, un agenda etc.

Les textes littéraires<sup>1</sup> trouvent une petite place dans la dernière leçon du dernier dossier du manuel. Ces textes sont des extraits de différents genres écrits à savoir *Voyage au Congo*<sup>2</sup> d'André Gide (journal de voyage), *Moments fragiles*<sup>3</sup> de Jacques Brault (recueil de poésie) et *Le Petit Poucet*<sup>4</sup> de Charles Perrault (conte). Il s'agit de lire ces extraits et de repérer leur genre. A part le repérage du genre, aucune piste de lecture interactive n'est proposée. Sans faire lire un conte entier et sans faire faire une analyse discursive du genre donné, le manuel demande aux apprenants de citer des titres des contes populaires qu'ils connaissent et de résumer l'histoire d'un de ces contes.

En guise de conclusion, nous pourrions dire que la conception de la culture a connu, au cours des années, une évolution importante dans les manuels de FLE. Dans les manuels des années 50 type *Cours de langue et de civilisation françaises*, la culture française est conçue comme une entité close, monolithique qui ne manifeste aucun contact culturel avec d'autres cultures. La culture y est représentée principalement par des textes fabriqués et des extraits des textes littéraires relevant souvent des genres 'majeurs' à savoir le roman, la poésie et le théâtre. Mais ces textes ne sont pas accompagnés des pistes de lecture pour guider la compréhension. C'est dans les manuels des années 60 type *Le français et la vie* que nous avons intégré pour la première fois des dialogues mis en

---

<sup>1</sup>BERTHET Annie et al, opcit, p.150

<sup>2</sup>GIDE André, *Voyage au Congo*, Gallimard, Paris, 1960

<sup>3</sup>BRAULT Jacques, *Moments fragiles*, Saint-Lambert, Editions du Noroît, Canada, 1984

<sup>4</sup>PERRAULT Charles, *Le Petit Poucet*, Editions Gallimard, Paris, 1999

situation. Malgré la mise en situation des dialogues, la culture quotidienne reste une culture statique dans une grande mesure. Un élargissement de l'espace se voit à travers les voyages entrepris par les personnages du manuel mais il n'y existe pas de véritables dialogues interculturels. « Il est navrant que des spécialistes s'autorisent à définir une fois pour toutes et de manière globale des identités culturelle qui se reproduiraient en autant d'individus, répétant à l'identique cette identité collective. »<sup>1</sup>. Les dialogues et les textes y sont majoritairement fabriqués et l'effort pour rendre la lecture active y manque. Dans les manuels publiés à partir des années 70 à savoir *Nouveau sans frontières*, si, d'une part, on a fait une tentative de rendre la lecture active, d'autre part, on a négligé l'exploitation des textes littéraires, surtout les genres mineurs comme les contes. La représentation de la culture s'est légèrement élargie dans ces manuels grâce à la mise en lumière de quelques aspects de la pluralité culturelle à savoir, la diversité de la population, l'intégration de différents plats étrangers dans la cuisine française, les différences comportementales etc. Ainsi, on voit se substituer peu à peu à la culture monolithique, une culture plurielle d'aujourd'hui. En *Alter Ego 2*, on voit que la France est représentée comme un pays appartenant à un espace plus large, celui de l'Union Européenne. La diversité culturelle nationale française et la Francophonie y trouvent une place marginale.

---

<sup>1</sup>COSTA-LACOUX Jacqueline, opcit, p.45

**CHAPITRE III**

**L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE**

**DE LA CULTURE**

**ETUDE EMPIRIQUE**

Ce chapitre vise à présenter la situation actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans deux instituts de Delhi : l'Alliance Française de Delhi (AFD) et le Bhartiya Vidya Bhawan (BVB). Nous essayons de dégager la représentation de la culture chez les apprenants et les enseignants dans ces deux instituts. En vue de la dégager, nous nous sommes servis des questionnaires et des entretiens comme outils d'enquête auprès des étudiants et des enseignants desdits instituts.

Avant de procéder à l'analyse des questionnaires, nous allons présenter brièvement les deux instituts.

### **3.1. Profil des instituts**

#### **a. L'Alliance française de Delhi**

L'Alliance Française de Delhi est née en juin 1956. Elle fait partie d'un assez grand réseau indien de 16 Alliances Françaises principales et 12 annexes. Elle est non seulement dédiée à l'enseignement mais également à la promotion des échanges entre les cultures. Plusieurs événements culturels y sont organisés, à savoir, les concerts de musique, la fête de la francophonie, la fête de la Musique, les concours d'écriture (Le Printemps des poètes), les rencontres avec les auteurs

français/francophones. L'Alliance a également un ciné club au sein duquel chaque vendredi un film français/francophone est diffusé dans l'auditorium. Ce club est gratuit pour tous les étudiants et toute personne intéressée par la culture et/ou le cinéma français.

L'Alliance Française a également une médiathèque qui offre aux étudiants une documentation et une ressource multimédia sur la France et les pays francophones à partir de 10 000 documents. Elle a maintenant un poste de télévision qui permet aux visiteurs de regarder la chaîne française TV5 Monde et un poste de radio qui permet d'écouter la station RFI (Radio France Internationale). Un membre de cette médiathèque peut consulter les livres du French Information Resource Centre qui propose une grande collection des livres sur la France contemporaine.

L'Alliance propose des cours de français général et des cours de français de spécialité à savoir le français de l'Hôtellerie et du Tourisme, le français des Affaires, les cours pour les adolescents et les enfants, etc. La certification offerte par l'Alliance Française a changé, il y a un an. Au lieu des diplômes de l'Alliance Française de Paris (Diplôme de Langue et Diplôme Supérieur), elle délivre les certificats de DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française), DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Le DELF et DALF sont divisés en trois niveaux par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (voir l'annexe I) :

- Niveau élémentaire (A1, A2)
- Niveau indépendant (B1, B2)
- Niveau autonome (C1, C2)

L'institut organise également des tests pour déterminer le niveau de compétence en langue, plus particulièrement pour ceux qui souhaitent émigrer au Canada ou qui veulent s'inscrire dans une université française :

- TCF (Test de Connaissance du Français du Centre International d'Etudes Pédagogiques)



- TEF (Test d'Evaluation de Français de la chambre de Commerce et d'Industrie de Paris).

Cet institut a prescrit un seul manuel « *Alter Ego* » pour ces niveaux dont nous présentons le découpage sous forme d'un tableau ci-dessous.

**DECOUPAGE DE L'ALTER EGO ET LE NOMBRE D'HEURES ACCORDEES A  
CHAQUE NIVEAU**

ELEMENTAIRE					INDEPENDANT					EXPERIMENTE																	
A1		A2			B1				B2				C1					C2									
80 hrs		200 hrs			200 hrs				200 hrs				280 hrs														
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
A	B	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D
80		80			80				80				80					80									
160 hrs		160 hrs			160 hrs				200 hrs																		
Alter Ego 1		Alter Ego 2			Alter Ego 3				Alter Ego 4																		

A, B, C, D, E, F, G – Division du niveau en trimestres : un cours intensif de 80 heures (Deux mois et demi) et un cours extensif de 40 heures (Deux mois et demi).

**b. Le Bhartiya Vidya Bhawan**

Le Bhartiya Vidya Bhawan est né le 7 novembre 1938. Cet institut a établi « Jawaharlal Nehru Academy of Languages » en 1958. Il est dédié à la promotion de l'éducation et de la culture. Il s'agit d'un institut à but non lucratif. Il y a 112 centres du Bhartiya Vidya Bhawan en Inde et 8 centres à l'étranger (Le Royaume-Uni, les Etats-Unis, le Canada, le Portugal, l'Afrique du sud, le Koweït, le Mexique et l'Australie) à part un bon nombre d'universités affiliées.

L'institut propose des cours de français général pour le niveau débutant (I et II semestres) et le niveau intermédiaire (III et IV). Il n'y a aucun cours pour le niveau

avancé. Le Bhartiya Vidya Bhawan inscrit les étudiants ayant réussi l'examen de « Senior Secondary School Examination ».

L'institut délivre deux types de certificats :

- Certificat
- Diplôme

Le certificat est délivré à la fin du deuxième semestre et le diplôme est délivré à la fin du quatrième semestre.

Le Bhartiya Vidya Bhawan a une bibliothèque qui offre à peu près 100 livres français pour les apprenants de langue française. Le centre a inauguré cette année un laboratoire de langue pour les cours de langues.

Cet institut a prescrit le *Nouveau sans frontières* pour les deux niveaux mais les enseignants du niveau débutant ont le choix de suivre *Alter Ego*. Nous présentons le découpage des deux manuels en fonction du système semestriel.

### DECOUPAGE DU NOUVEAU SANS FRONTIERES ET LE NOMBRE D'HEURES ACCORDEES A CHAQUE NIVEAU

DEBUTANT		INTERMEDIAIRE	
SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV
50 HEURES (5 mois)	50 HEURES (5 mois)	50 HEURES (5 mois)	50 HEURES (5 mois)
NSF- UNITES 1&2	NSF -UNITES 3&4	UNITES 1 &2	UNITES 3 & 4
AE*-DOSSIERS 0 à 5	AE-DOSSIERS 6 à 10		
NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 1 *ALTER EGO 1		NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 2	

Nous avons remarqué que les deux instituts ont l'objectif de promouvoir les études culturelles. Le développement de la compétence culturelle chez les apprenants devient donc une des priorités de ces deux instituts. L'analyse des questionnaires que nous avons distribués auprès des apprenants et des enseignants de ces

instituts nous permettrons de voir de plus près leur représentation de la culture étrangère.

Commençons par l'analyse des ces questionnaires. Tout d'abord, nous allons analyser la représentation de la culture chez les enseignants. Au Bhartiya Vidya Bhawan, 10 professeurs sur 12 ont rendu les questionnaires et à l'Alliance Française de Delhi, 40 professeurs sur 48 les ont rendus. Il s'agit de 50 questionnaires des enseignants au total. Puis, nous allons analyser la représentation de la culture chez les apprenants. Notre analyse porte sur 200 questionnaires des étudiants. Pour établir notre échantillon, nous avons distribué à peu près 250 questionnaires auprès des apprenants. Nous avons reçu 210 réponses et parmi ces réponses, nous avons gardé 100 questionnaires des apprenants de l'Alliance Française et 100 autres pour le Bhartiya Vidya Bhawan. 10 réponses ont été écartées pour des raisons pratiques telles que les réponses redondantes, les questionnaires sans réponses complètes, etc.

### **3.2. Analyse des questionnaires des enseignants**

#### Le questionnaire<sup>1</sup>

Le questionnaire des enseignants comprend 15 questions.

On y trouve trois types de questions :

1. Questions fermées\* : l'enseignant coche une ou plusieurs réponses.
2. Questions semi- ouvertes\*\* : l'enseignant coche une ou plusieurs réponses et en même temps il peut donner une réponse libre.
3. Question ouverte\*\*\* : l'enseignant donne une réponse libre.

---

<sup>1</sup> voir annexe II, document 1

\* par exemple, Q 2 du questionnaire des enseignants (annexe II, document 1)

\*\* par exemple, Q13 du questionnaire des enseignants (annexe II, document 1)

\*\*\* par exemple, Q14 du questionnaire des enseignants (annexe II, document 1)

Le questionnaire est divisé en trois parties :

1. Le profil des enseignants [Q1 à Q7]
2. La situation actuelle de l'enseignement (documents utilisés dans la classe, manuel prescrit) [Q8 à Q14]
3. La représentation de la culture chez les enseignants [Q15]

Commençons par l'analyse détaillée des réponses des enseignants. Notre corpus comprend un échantillon de 50 questionnaires – 10 questionnaires des enseignants du BVB et 40 questionnaires des enseignants de l'AFD.

### *a. Profil des enseignants*

**Question 1 Nom et Prénom (Question facultative)** L'enseignant n'est pas obligé de révéler son identité et peut répondre à des questions sans peur d'être jugé.

### **Question 2 &3 -Tranches d'âge et sexe**

Tableau 1.1 – Tranche d'âge

TRANCHE D'ÂGE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
20-30	8	5	26
31-40	13	3	32
41-50	15	-	30
51-60	4	-	8
61+	-	2	4

Tableau 1.2 - Sexe

SEXE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
ENSEIGNANTES	34	5	78
ENSEIGNANTS	6	5	22

15 enseignants sur 40 à l'AFD appartiennent à la tranche d'âge de 41 à 50 ans. C'est la tranche d'âge la plus importante à l'AFD, suivie par les enseignants de 31

à 40 ans (13 sur 40 enseignants). Les enseignants relativement plus jeunes forment une minorité (8 sur 40) comme ceux de 51 à 60 ans (4 sur 40).

La situation est presque l'inverse au BVB. Deux enseignants de plus de 60 ans y travaillent. La moitié est formée des enseignants de 20 à 30 ans. Et trois enseignants de 31 à 40 ans y forment une minorité. L'équipe enseignante y est donc majoritairement jeune et donc débutante.

Dans les deux instituts, on trouve un nombre à peu près égal d'enseignants dans les tranches d'âge de 20 à 30, de 31 à 40 et de 41 à 50. On y trouve donc une répartition égalitaire entre les différentes tranches d'âge. Les enseignants de plus de 50 ans y restent minoritaires.

En ce qui concerne le sexe des enseignants, il est évident que l'équipe enseignante de l'AFD connaît un déséquilibre au niveau de la répartition hommes - femmes tandis que le BVB connaît actuellement une parfaite répartition à ce niveau. Au total, 78% des enseignants des deux instituts sont des femmes. Elles forment donc une majorité tandis que les hommes représentent seulement 22% de l'équipe enseignante.

#### Question 4 - Formation académique des enseignants.

**Tableau 1.3**

NIVEAU DE FORMATION	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
DIPLOME DE LANGUE	-	1	2
DIPLOME SUPERIEUR	9	2	22
DELF B2	-	-	-
DALF C1/C2	1	-	2
B.A. (FRENCH)	3	-	6
M.A. (FRENCH)	17	4	42
M.PHIL	5	2	14
DOCTORAT	1	1	4
<b>Autres :</b>			
MASTER 1 (Diplôme français)	3	-	6
PROFESSORAT (Diplôme français)	1	-	2

68 % des enseignants de l'AFD et 70% des enseignants du BVB sont titulaires d'un M.A ou un diplôme plus élevé. Ce niveau de formation nous semble suffisamment bien pour l'enseignement du français. Certains enseignants de l'AFD et ceux du BVB ont, d'après nous, des formations peu suffisantes pour enseigner le français : 9 enseignants de l'AFD et 2 enseignants du BVB ont un diplôme supérieur ; 3 enseignants ont un B.A. (French) ; un apprenant du BVB est titulaire d'un diplôme de langue. Ces instituts ne suivent pas donc de critères très stricts pour recruter leurs enseignants.

Au total, 66% des enseignants des deux instituts ont un niveau de formation suffisant [M.A. (French) ou plus] et une certaine minorité de 32% a une formation académique peu satisfaisante.

#### Question 5 - Niveau d'expérience des enseignants.

**Tableau 1.4**

NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
Moins d'un an	5	2	14
1 à 5 ans	12	4	32
6 à 10 ans	8	3	22
11 à 20 ans	10	-	20
21+	5	1	12

12 enseignants sur 40 à l'AFD et 4 enseignants sur 10 au BVB ont 1 à 5 ans d'expérience. 8 enseignants sur 40 (AFD) et 3 enseignants sur 10 (BVB) ont une expérience de 6 à 10 ans. Il se trouve un seul enseignant au BVB qui a 35 ans d'expérience tandis que l'enseignant le plus expérimenté à l'AFD a 30 ans d'expérience. Aucun enseignant du BVB ne tombe dans les catégories d'expérience de 11 à 20 ans alors qu'à l'AFD on y trouve 10 enseignants ayant une expérience de 11 à 20 ans. Il se trouve également des enseignants débutants dans les deux instituts : 5 sur 40 (AFD) et 2 sur 10 (BVB).

Dans les deux instituts, une majorité de 68% des enseignants ont une expérience de moins de 10 ans tandis que 32% des enseignants ont une expérience de plus de 10 ans. Les enseignants ont donc un niveau suffisant d'expérience de travail. Mais il leur manque une formation professionnelle assez fréquente.

### Question 6 - Stages de formation professionnelle

**Tableau 1.5**

NOMBRE D'ENSEIGNANTS AYANT SUIVI LES STAGES			
	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
OUI	36	2	76
NON	4	8	24

La majorité des enseignants de l'AFD ont suivi les stages de formation. Quatre professeurs n'ont suivi aucun stage de formation pour l'enseignement du français. Nous avons remarqué qu'il s'agit de quatre enseignants de nationalité française. Y présume-t-on qu'un bon niveau linguistique et culturel ne nécessite pas un bon niveau pédagogique ? A l'encontre de l'AFD, la majorité des enseignants du BVB n'ont pas de formation professionnelle. L'institut présume qu'une formation académique suffit pour enseigner une langue étrangère. Au total 76% des enseignants ont suivi des stages de formation variés.

**Tableau 1.6**

NIVEAU DE FORMATION PROFESSIONNELLE			
STAGE DE FORMATION (EN INDE OU A L'ETRANGER)	DUREE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)
DIPLOME SUPERIEUR D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU FLE	1 an	1	-
STAGE INITIALE DE L'AFD	1 mois	37	1
STAGE DE PERFECTIONNEMENT DE CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE, BESANÇON		6	-
CERTIFICAT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE		2	-
STAGE DE CREDIF		1	-
STAGE SUR L'ENSEIGNEMENT PRECOCE,		2	-

VICHY			
STAGE SUR L'ENSEIGNEMENT AVEC TV5		2	-
STAGE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS		2	-
FORMATION CIEP		1	-
STAGE - INLINGUA		1	-
UTILISATION DES NOUVELLES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE		1	-
STAGE DE L'ACCORD		1	-
FORMATION DES FORMATEURS		1	-
STAGE D'HABILITATION A L'EVALUATION DU DELF-DALF	1 semaine	35	-
STAGE DE CIEFLE		-	1
STAGE DE L'UNIVERSITE DE DELHI	3 à 4 jours	-	1
CLICK ON FRENCH	1 jour	20	-

Les enseignants de l'AFD ont suivi des stages variés en Inde ainsi qu'en France tandis que seulement deux enseignants du BVB ont suivi des stages de formation parmi lesquels un enseignant a suivi le stage à l'AFD et un autre a suivi le stage organisé par l'université de Delhi. Les enseignants de l'AFD profitent des bourses offertes par l'ambassade de France. L'AFD est elle-même un centre de formation tandis que le BVB n'accorde pas beaucoup d'importance sur la formation des enseignants.

### Question 7 - Visites en France

Tableau 1.7

VISITE EN FRANCE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
OUI	6	5	22
NON	27	5	64
Enseignants de nationalité française	7	-	14

La moitié des enseignants du BVB et plus de 65% des enseignants ont visité la France. 7 enseignants sur 40 (AFD) sont de nationalité française. Les visites en France peuvent permettre aux enseignants d'avoir une image relativement moins généralisée de la France que celle des enseignants n'ayant jamais visité le pays. Mais la pluralité de cette image varierait en fonction de la durée de séjours et du type de séjour. Examinons donc la durée et le type de séjours effectués par les enseignants.



Tableau 1.8

RAISON DE VISITE	DUREE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
STAGES PROFESSIONNELS (FLE)	Deux semaines	1	-	2
	1 mois	15	-	30
	2 à 6 mois	3	-	6
	1 an	3	-	6
VOYAGE	Une à deux semaines	4	-	8
	1 mois	4	-	8
	2 à 6 mois	-	1 (trois fois)	2
ASSISTANT DE LANGUE ANGLAISE	7 à 9 mois	3	2	10
SEJOURS D'ETUDES	1 mois	-	1	2
	1 an	4	1	10
	3 ans	1	-	2
	6 ans	1	-	2
SEJOURS LINGUISTIQUES	5 semaines	-	1	2
SEJOURS CULTURELS	1 mois et demi	1	1 (deux fois)	4

Les enseignants de ces instituts ont effectué de différents types de séjour, à savoir les séjours linguistiques, culturels, les séjours d'étude, les séjours courts en tant que touristes ainsi que pour suivre des stages professionnels. Au BVB, deux professeurs ont travaillé en France en tant qu'assistants de langue anglaise, deux enseignants ont fait des séjours d'étude (1 mois et 1 an), un enseignant a fait deux séjours culturels d'un mois et demi et un enseignant a voyagé en France. Aucun enseignant dans cet institut n'a suivi des stages professionnels pour l'enseignement du français langue étrangère. Par contre, plus de la moitié des enseignants de l'AFD ont suivi des stages de formation de deux semaines à un an en France. Mais une minorité des enseignants de cet institut ont visité le pays avec d'autres motivations. La présence de sept enseignants français favorise l'enseignement de la culture à l'AFD.

En ce qui concerne les séjours longs, nous pourrions remarquer qu'il y a très peu d'enseignants qui les ont effectués dans les deux instituts. Au BVB, un seul enseignant a vécu en France pendant un an. A l'AFD, seulement 7 enseignants sur 40 ont vécu en France pendant un an, un enseignant y a vécu pendant 3 ans et un autre y a passé 6 ans. 30% des enseignants des deux instituts ont passé

environ 1 mois, une période peu suffisante pour découvrir la pluralité de la culture française et seulement 10% y a vécu pour une période d'un an.

## b. Situation actuelle de l'enseignement

### Question 8 – Approche de l'enseignement de la culture française

Tableau 1.9

	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
<b>A travers une description de :</b>			
La gastronomie française	30	8	79
Les monuments	28	10	76
Les musées	15	5	40
L'Histoire	23	7	60
La Géographie	30	6	72
<b>A travers une étude comparative des :</b>			
Différences régionales en France	17	3	40
Différences culturelles dans les pays francophones	17	2	38

Dans les deux instituts, la description de la culture française se fait souvent à travers la gastronomie, les monuments, les musées, etc. Cette pratique nuit à l'image plurielle de la culture française. Un enseignant du BVB a avoué ouvertement qu'il enseigne seulement la grammaire. Un autre enseignant du même institut a précisé qu'il serait possible d'exploiter les aspects culturels dans le laboratoire de langue qu'il vient d'établir.

### Question 9 - Types de documents écrits utilisés pour enrichir la connaissance culturelle des apprenants

Tableau 1.10

TYPE DE DOCUMENT	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL
Articles de presse	33	4	74
Brochures	22	3	50
Cartes d'invitation	17	2	38
Publicité	33	5	76
Pièce de théâtre	5	2	14
Chansons	20	4	48

Romans (extraits)	18	2	40
Poèmes	24	5	58
Sans réponse	-	1	2

Les articles de presse, les publicités, les poèmes et les chansons sont plus exploités par les enseignants des deux instituts par rapport à d'autres documents. Les pièces de théâtre se trouvent parmi les documents les moins exploités dans les deux instituts. Les cartes d'invitation, les romans, les brochures restent moins utilisés au BVB qu'à l'AFD. Les enseignants du BVB nous ont appris qu'ils mettent en priorité le manuel prescrit.

Il est évident que les textes pragmatiques comme les articles de presses, les publicités, les brochures sont actuellement plus exploités que les documents littéraires comme les romans, les pièces de théâtre, etc. Aucun enseignant ne sert des contes dans leur classe pour enrichir la connaissance culturelle de leurs apprenants.

### Question 10 - Documents écrits les plus fréquemment utilisés et les raisons

Tableau 1.11

TYPE DE DOCUMENT	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	RAISONS DE CHOIX
Manuel prescrit	10	4	- <i>Manque de temps*</i>
Articles de presse	23	-	- Riche en contenu culturel - présentation de l'actualité - Exploitation des débats français - Accès facile - Sujets variés
Brochures	1	-	- Genre connu des apprenants
Cartes d'invitation	1	-	- Genre connu des apprenants
Publicité	5	2	- <i>texte court, comparaison possible avec les pubs indiennes</i> - Genre connu des apprenants - Démonstration d'une vraie image de la France et ses habitants - Usage créatif du langage - texte court, accompagné des images riches en contenu culturel - Thématique variée
Pièce de théâtre	1	-	- Traitement de deux compétences : C. orale et C. écrite
Chansons	5	1	- <i>Apprentissage ludique</i> - Riche en contenu culturel - Apprentissage ludique - Thématique riche - Traitement des compétences variées

Romans (extraits)	5	-	- Discussion sur la vie des Français - Sensibilisation à la psychologie française
Poèmes	4	-	- Interprétations variées permettant l'interaction - Ecriture stylistique
Nouvelle	1	-	- Facile à comprendre
Essai	1	-	- Enseignement de l'argumentation
Guide touristique	1	-	- Riche en contenu culturel
Bande dessinée	4	1	- <i>Apprentissage ludique</i> - Renforcement de l'écriture créative - Riche en contenu culturel
SANS REPONSE	-	4	

*\*les remarques en italiques sont celles proposées par les enseignants du BVB. Les autres sont celle des enseignants de l'AFD.*

Le résultat de cette question affirme les analyses faites précédemment. L'article de presse reste une priorité pour les enseignants de l'AFD, suivi par le manuel prescrit. Le manuel prescrit reste prioritaire pour les enseignants du BVB, au détriment d'autres textes riches en contenu culturels tels que les contes.

#### Question 11- Manuel utilisé pour enrichir la connaissance culturelle des apprenants.

Tableau 1.12

NOM DU MANUEL	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
<i>ALTER EGO</i>	34	4	76
<i>NOUVEAU SANS FRONTIERES</i>	4	8	24
<i>COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISE</i>	-	1	2
<i>FORUM</i>	3	-	6
<i>CAFE CRÈME</i>	1	-	2
<i>NOUVEL ESPACE</i>	1	-	2
<i>CONNEXION</i>	1	-	2
<i>TEMPO</i>	1	-	2
<i>LIBRE ECHANGE</i>	1	-	2
<i>PANORAMA</i>	1	-	2
AUCUN MANUEL	3	1	8

Une grande majorité des enseignants utilisent *Alter Ego* à l'AFD et une grande majorité des enseignants utilisent *Nouveau sans frontières* au BVB. Quelques enseignants (BVB) commencent à utiliser *Alter Ego* mais uniquement pour le

niveau débutant. Pendant les entretiens, les jeunes enseignants de cet institut ont parlé de la résistance au nouveau manuel provenant des enseignants plus âgés qui tiennent toujours au *NSF*. La majorité des enseignants utilisent le manuel *Alter Ego* étant donné qu'il est prescrit par leur institut.

### Question 12 - Raisons de choix de manuel.

Tableau 1.13

NOM DU MANUEL	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI	BHARTIYA VIDYA BHAWAN
<i>ALTER EGO</i>	- Manuel prescrit - Accès facile - Présentation des nouvelles tendances de la France	- Manuel communicatif - Exposition à la culture française
<i>NOUVEAU SANS FRONTIERES</i>	- Intéressant	- Manuel prescrit - Images - Manuel bien équilibré dans son contenu - Exposition à la culture française - Mélange de deux méthodologies : Grammaire traduction et Communicative
<i>COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISE</i>	-	- Bonne illustration et application des règles de grammaire
<i>FORUM</i>	- Facile pour les apprenants	-
<i>TEMPO</i>	- Quiz sur la culture et la civilisation à la fin de chaque dossier	-
<i>CARTES SUR TABLE</i>	- Bonnes images et thématiques	-
<i>CAFE CRÈME</i>	- Bonne image de la France contemporaine et des pays francophones	-
<i>Autres : LE NOUVEL ESPACE, TOUT VA BIEN, CONNEXION, LIBRE ECHANGE, PANORAMA</i>	Aucune raison citée	-
AUCUN MANUEL	1	-
SANS REPONSE	2	1

Très peu d'enseignants se servent des manuels prescrits pour sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle française. Un enseignant de l'AFD a même précisé qu'un manuel ne peut s'occuper de cette responsabilité. Quelques malentendus se voient dans la remarque des enseignants : on pense que le *NSF* est un mélange de deux méthodologie – la méthode grammaire traduction et l'approche communicative et *Alter Ego* est un manuel purement communicatif. Nous pourrions également remarquer dans le tableau ci-dessus qu'un enseignant

se sert du *Cours de langue et de civilisation françaises* en raison des bonnes explications grammaticales données dans ce manuel.

**Question 13 - Difficultés auxquelles font face les enseignants en sensibilisant les apprenants à la culture française/francophone**

Tableau 1.14

DIFFICULTES	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%0
MANQUE DE MATERIEL PEDAGOGIQUE	11	2	26
MANQUE DE TEMPS*	22	9	62
MANQUE DE CONNAISSANCE CULTURELLE DE VOTRE PART	6	2	24
MANQUE DE CONNAISSANCE CULTURELLE DES APPRENANTS	30	7	74
AUTRES REMARQUES DES ENSEIGNANTS :			
MANQUE DE MOTIVATIONS DE CONNAITRE LA CULTURE ETRANGERE CHEZ LES APPRENANTS	1	-	2
MANQUE DE MOTIVATIONS DE CHERCHER LE MATERIEL PEDAGOGIQUE	1	-	2
MANQUE DE COMPETENCE TECHNIQUES DE RECHERCHE DE MATERIEL PEDAGOGIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS	1	-	2

Une grande majorité des enseignants du BVB pensent qu'ils ne trouvent pas assez de temps pour exploiter les éléments culturels. On y accorde de 90 à 100 heures au niveau débutant ainsi qu'au niveau intermédiaire. Les enseignants ont dit qu'ils n'arrivent même pas à exploiter tout le manuel prescrit. Un enseignant a avoué qu'il ne trouve pas l'occasion de parler de la culture française car la grammaire prend beaucoup de temps. Les enseignants de l'AFD ressentent aussi un manque de temps pour exploiter les éléments culturels car le trimestre actuel à l'AFD dure 2 mois et demi.

74% des enseignants trouvent que les apprenants n'ont pas une bonne connaissance culturelle de base. Un enseignant ajoute : « Mes étudiants ont du mal à situer Paris ». Par contre, très peu d'enseignants avouent que leur propre connaissance culturelle est insuffisante pour exploiter les éléments culturels.

Seulement 11 enseignants sur 40 de l'AFD et 2 enseignants sur 12 ressentent un manque de ressources pédagogiques. Ce qui est peut-être expliqué par des remarques des enseignants (AFD) qui pensent que certains d'entre eux manquent soit la motivation soit les compétences techniques pour chercher du matériel pédagogique sur Internet.

#### Question 14 - Suggestions pour améliorer la compétence culturelle des apprenants.

Tableau 1.15

SUGGESTIONS DES ENSEIGNANTS	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
<b>(A) DOCUMENTS</b>			
<b>1. COMPÉTENCE ECRITE</b>			
Nouvelles, textes courts, textes littéraires	4	2	12
Articles de presse	1	1	4
<b>2. COMPÉTENCE ORALE</b>			
Films et documentaires	10	4	28
Radio, TV		1	2
<b>3. COMPÉTENCES ECRITE ET ORALE</b>			
Chansons, poèmes	3	2	10
Internet	1	1	4
<b>(B) ACTIVITES</b>			
<b>1. COMPÉTENCE ECRITE</b>			
Développement des habitudes de lecture chez les apprenants pour les sensibiliser à la culture française et francophones	2	-	4
Suppression de la télévision et de l'Internet pour encourager les habitudes de lecture	1	-	2
Concours de poésie et d'écriture créative (textes courts)	1	1	4
Exposition aux documents riches en contenu culturels	1	-	2
<b>2. COMPÉTENCE ORALE</b>			
Spectacle de théâtre	1	1	4
Cours audio-visuel	1	-	2
Interaction avec les natifs	1	-	2
Présentation des exposés dans la classe	1	-	2
Organisation des séminaires sur la culture française	1	-	2
Comparaison entre la culture indienne et la culture française	1	-	2
<b>3. COMPÉTENCES ECRITE ET ORALE</b>			
Organisation des fêtes et des ateliers	2	1	6
Organisation des expositions	1	-	2

Visite de bibliothèque	3	-	6
<b>4. AUTRES :</b>			
Augmentation de temps à consacrer à l'étude culturelle	3	1	8
Définition d'un curriculum des éléments culturels	1	-	2
Création d'une petite bibliothèque des livres français	-	1	2
AUCUNE SUGGESTION	2	-	4

Nous pourrions remarquer que les enseignants proposent des documents et des activités très variés. Nous avons divisé les différentes propositions en fonction des compétences. Etant donné que notre recherche se focalise sur la compétence de l'écrit, nous allons y porter notre analyse. Au total, 12% des enseignants (AFD +BVB) proposent des lectures de textes courts/littéraires/nouvelles pour sensibiliser les apprenants à la culture française. Certains conseillent d'encourager les habitudes de lectures chez les habitants en les exposant aux documents riches en contenus culturels, en organisant des concours de poésie et d'écriture créative et en allant même jusqu'à la suppression des moyens audio-visuels qui selon cet enseignant nuit aux habitudes de lecture des apprenants.

En même temps, certains enseignants conseillent à leurs instituts d'augmenter le nombre d'heures pour qu'ils puissent exploiter les éléments culturels avec plus de vigueur. Au BVB, un des enseignants trouve nécessaire l'augmentation du nombre de livres français dans la bibliothèque. Un autre exige qu'on définisse le curriculum des éléments culturels à enseigner dans la classe.

### **c. Représentation de la culture chez les enseignants**

#### **Question 15 - Représentation de la culture chez les enseignants.**

Nous avons proposé deux conceptions du terme culture et ont demandé si les enseignants ont également d'autres conceptions.

1. Une étude de la civilisation d'un pays à travers une description de ses monuments, des événements historiques, les aspects géographiques, etc.



2. Une étude de l'art et de la littérature d'un pays.

3. Autres : \_\_\_\_\_

Tableau 1.16

CONCEPTION DU TERME CULTURE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'enseignants sur 40)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'enseignants sur 10)	TOTAL (%)
1.	3	3	12
2.	2	2	8
1&2	12	-	24
3.	6	-	12
1 & 3	1	1	8
2 & 3	3	-	6
1,2&3	14	4	56
SANS REPONSE	-	-	-

12% des enseignants ont une idée assez restreinte de l'enseignement de la culture. Elle est limitée à une description des monuments, des événements historiques, les aspects géographiques, etc. 8% se servent de l'art et de la littérature d'un pays pour faire découvrir sa culture. 70% des enseignants essaient de donner leur propre définition de la culture où ils parlent du mode de vie des Français, leur façon de penser et le rapport entre le passé et le présent du pays en question qui aura une incidence sur son avenir. 30% des enseignants ont une acception assez restreinte. Mais cette image est-elle transmise aux apprenants ? Nous rappelons que seulement 24% des apprenants de l'AFD et 13 % des apprenants du BVB se trouvent sensibilisés à une image plurielle de la culture. Il manque aux professeurs des moyens de transmettre une image plurielle de la culture française.

## CONCLUSION

Les questionnaires des enseignants nous ont permis de dégager leur profil, la situation actuelle de l'enseignement et leurs attitudes vis-à-vis l'enseignement de la culture.

Nous avons essayé de catégoriser les enseignants en fonction de leur âge et de leur sexe. La majorité des enseignants de l'AFD appartiennent à la tranche d'âge de 41 à 50 ans. Par contre, au BVB, la majorité est formée des enseignants de 20

à 30 ans. L'équipe enseignante du BVB reste donc relativement jeune. La répartition des enseignants dans les tranches d'âge de 20 à 30, de 31 à 40 et de 41 à 50, est à peu près égale. En ce qui concerne la catégorisation des enseignants en fonction de leur sexe, l'équipe enseignante de l'AFD a plus de femmes que d'hommes mais le BVB connaît actuellement un équilibre parfait entre le nombre de femmes et d'hommes. Nous avons également examiné le niveau de formation académique des enseignants. Une grande majorité des enseignants est titulaire d'un M.A. (French) ou d'un diplôme supérieur à celui-ci. Pourtant, certains enseignants sont titulaires des diplômes comme Diplôme supérieur, B.A. (French) et Diplôme de langue. Il s'agit des niveaux hétérogènes de formation académique. En termes d'expérience professionnelle, l'AFD a des enseignants des niveaux d'expérience plus variés qu'au BVB. Nous avons constaté que les enseignants de l'AFD profitent des stages plus variés que ceux du BVB grâce aux bourses offertes par l'Ambassade de France et également car c'est un centre de formation. Pour dégager le degré de contact des enseignants avec la culture française, nous leur avons demandé s'ils ont visité la France. La moitié des enseignants du BVB et la majorité des enseignants ont visité la France. Nous avons remarqué en même temps que la durée de leurs séjours reste assez courte pour ressentir la pluralité de la culture.

Nous avons essayé d'examiner les conditions de l'enseignement dans les deux instituts. Les remarques des enseignants sur l'exploitation des éléments culturels dans les cours nous ont permis de découvrir que la description de la culture française se fait à travers les thèmes comme la gastronomie, les monuments, les musées, etc. Cette pratique n'est pas favorable à l'image plurielle de la culture française. Les documents dont ils se servent sont principalement les textes journalistiques, les publicités, les brochures et les extraits des documents littéraires. Un faible pourcentage des enseignants sert des contes dans leur classe pour enrichir la connaissance culturelle de leurs apprenants. Les manuels recommandés dans ces instituts font une partie importante du matériel pédagogique exploité pour l'enseignement de la culture. Il s'agit d'*Alter Ego* à

l'AFD et le *Nouveau sans frontières* au BVB. Une petite minorité des enseignants consulte les autres manuels tels que *Tempo*, *Café crème*, *Forum*, etc. Quant aux difficultés d'enseignement de la composante culturelle en salle de classe, une grande majorité des enseignants du BVB ressentent un manque de temps pour exploiter les éléments culturels car ils ont seulement 90 à 100 heures pour les cours de niveau avancé. Les enseignants de l'AFD trouvent qu'il y a un manque de temps pour exploiter les éléments culturels car le trimestre actuel y dure 2 mois et demi. Ces enseignants se plaignent également du niveau de culture générale assez bas des apprenants qui empêchent l'enseignement de la culture. Certains regrettent un manque de ressources pédagogiques. Pour améliorer la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage de la culture, nous avons demandé aux enseignants de proposer leurs suggestions. Certains enseignants des deux instituts proposent des lectures de textes courts/littéraires/nouvelles pour sensibiliser les apprenants à la culture française. Ils conseillent vivement d'encourager les habitudes de lectures chez les apprenants en exploitant les documents riches en contenus culturels et en organisant des concours de poésie et d'écriture créative. Quelques enseignants sont d'avis qu'il faut augmenter le nombre d'heures de cours et définir le cursus des éléments culturels.

En ce qui concerne la définition du terme « culture », une grande majorité des enseignants la conçoit d'une manière stéréotypée. Certains enseignants ont une image assez restreinte de la culture qui est caractérisée par une culture statique.

Analysons maintenant la représentation de la culture chez les apprenants des deux instituts.

### **3.3. Analyse des questionnaires des apprenants**

Nous avons analysé un échantillon de 200 questionnaires également divisés en deux instituts. Tenant compte des résultats des deux instituts, nous avons calculé la moyenne. La moyenne implique une des tendances centrales d'une variable, obtenue en divisant la somme de toutes les valeurs par son effectif.

#### Le questionnaire<sup>1</sup>

Le questionnaire des apprenants comprend 12 questions.

Il y a deux types de questions :

1. Questions fermées\* : l'apprenant coche une ou plusieurs réponses.
2. Questions semi-ouvertes\*\* : l'apprenant coche une ou plusieurs réponses et en même temps il peut donner une réponse libre.

Le questionnaire est divisé en trois parties :

1. Le profil des apprenants [Q1 à Q7]
2. La situation actuelle de l'apprentissage (documents utilisés dans la classe, manuel prescrit) [Q8 à Q10]
3. La représentation de la culture chez les apprenants [Q11 & 12]

Commençons maintenant par l'analyse détaillée des réponses des apprenants.

#### **a. Profil des apprenants**

##### **Question 1 Nom et Prénom (réponse facultative)**

Nous n'avons pas obligé les apprenants de donner leurs noms. L'idée essentielle étant de permettre aux apprenants de garder l'anonymat et de donner des informations avec autant de franchise que possible.

---

<sup>1</sup> voir annexe II, document 1

\*par exemple, Q3 du questionnaire des apprenants (annexe II, document 1)

\*\*par exemple, Q12 du questionnaire des apprenants (annexe II, document 1)

## Question 2 et 3 - Tranches d'âge et sexe

Tableau 2.1

TRANCHE D'AGE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
15-20	35	38	37
21-30	57	51	54
31-40	6	7	7
41-50	1	4	3
51-60	1	-	1

Tableau 2.2

SEXE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
APPRENANTES	58	60	59
APPRENANTS	42	39	41
SANS REPONSE	-	1	1

Le résultat de notre enquête montre que les apprenants appartenant à la tranche d'âge de 21 à 30 ans sont majoritaires, suivis par les apprenants de 15 à 20 ans. L'apprentissage du français semble donc une pratique plus courante chez les jeunes adultes par rapport aux apprenants de plus de 30 ans. Un pourcentage très faible apparaît dans la tranche d'âge de 41 à 50 ans et de 51 à 60 ans. Dans notre corpus, aucun apprenant de plus de 60 ans ne se trouve. Le besoin des apprenants universitaires d'apprendre le français se justifie également dans la quatrième question où la majorité des étudiants expriment leur désir d'obtenir une certification reconnue. Nous pourrions dire que les jeunes universitaires apprennent le français pour pouvoir élargir leurs perspectives d'avenir professionnelles.

En ce qui concerne, le sexe des apprenants, nous pouvons remarquer que les apprenants femmes sont majoritaires. L'écart entre le nombre d'apprenants hommes et le nombre d'apprenants femmes est moins grand à l'Alliance Française de Delhi qu'au Bhartiya Vidya Bhawan. En gros, le français jouit d'une popularité égale parmi les femmes ainsi que les hommes.

#### Question 4 - Raisons de choix de l'institut

Tableau 2.3

RAISON DE CHOIX D'INSTITUT	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
CERTIFICATION RECONNUE	43	54	49
EVENEMENTS CULTURELS ORGANISES PAR L'INSTITUT	10	-	5
METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT	60	29	45
PRESENCE DES PROFESSEURS ETRANGERS (FRANÇAIS ET/OU FRANCOPHONES)	16	3	10
AUCUNE DES RAISONS CITEES CI-DESSUS	1	15	8
SANS REPONSE	1	-	1

60% des apprenants de l'AFD ont choisi d'apprendre le français en raison de la méthodologie de l'enseignement tandis que 43% des apprenants sont motivés par une certification reconnue du DELF/DALF (Diplôme d'études de langue française/ Diplôme approfondi de langue française). Au contraire, au BVB, 54% des apprenants s'y inscrivent pour accéder à une certification reconnue et seulement 29% des apprenants sont motivés par la méthodologie de l'enseignement.

En ce qui concerne les événements culturels, une très faible population (10%) de l'AFD est motivée par eux tandis que au BVB, on n'organise pas d'évènement culturel pour les apprenants de français.

La présence des professeurs étrangers semble un attrait relativement moins important pour les apprenants desdits instituts – 16% à l'AFD et 3% au BVB.

A l'AFD, certains apprenants sont motivés par des raisons telles que la réputation de l'institut, une bibliothèque riche, les moyens audio-visuels de l'enseignement, un environnement convenable à l'apprentissage de langue étrangère et également en raison de la publicité faite par les apprenants existants. Tandis qu'au BVB, trois apprenants sont attirés par les horaires convenables, une bonne situation

géographique (3 apprenants) et un rythme d'apprentissage graduel (un apprenant). Un apprenant a cité que les frais d'inscription raisonnables au BVB l'a motivé à s'y inscrire. Un apprenant s'y est inscrit car il pense que le BVB est affilié aux universités indiennes.

En prenant compte des deux instituts, presque la moitié des apprenants sont motivés à choisir leur institut pour deux raisons principales : Certification reconnue et Méthodologie de l'enseignement.

### Question 5 - Visites en France

Tableau 2.4

VISITE EN FRANCE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
OUI	5	0	2
NON	95	100	98

Ce résultat nous permet de découvrir si les apprenants ont eu la chance de connaître la culture française et d'interagir avec les Français en personne. Nous remarquons qu'un faible pourcentage (5%) des apprenants de l'AFD a visité la France tandis qu'au BVB, aucun apprenant n'a visité la France. Peut-on déduire de ce résultat que les apprenants n'ayant jamais visité la France auront une image très généralisée de leur culture ? La majorité des apprenants des deux instituts avouent qu'ils ne sont pas sûrs si la France a une seule culture ou des cultures diverses.

Les 6 apprenants de l'AFD ont visité la France pour des raisons variées.

Tableau 2.5

RAISON DE VISITE	ANNEE	DUREE	NOMBRE D'APPRENANTS
VISITE A LA FAMILLE HABITANT EN FRANCE	2005	1 mois	1
VOYAGE	2006	Une semaine	1
VOYAGE	2007	Trois semaines	1
VOYAGE ORGANISE PAR UN PERE ADOPTIF FRANÇAIS	2007	Trois semaines	1
SEJOURS PROFESSIONNELS (HOMME D'AFFAIRES)	(1) 2007	6 mois	1
	(2) 2008	10 jours	

La majorité des apprenants ont visité la France pour des raisons touristiques. Seulement un apprenant a visité la France pour une raison professionnelle. La durée des séjours variant d'une semaine à 6 mois montre que le contact avec la culture française a été assez limitée. Par contre, les visites sont assez récentes, ce qui est favorable à une image actuelle de la France.

#### Question 6 - Motivations des apprenants pour apprendre le français.

Tableau 2.6

RAISONS POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
POUR VOYAGER EN FRANCE ET LES PAYS FRANCOPHONES	34	27	31
POUR POURSUIVRE LES ETUDES SUPERIEURES EN FRANCE/PAYS FRANCOPHONES	43	54	48
POUR LE PLAISIR	30	32	31
POUR DECOUVRIR LES ECRIVAINS FRANÇAIS/Francophones	12	-	6
POUR DECOUVRIR LA CULTURE FRANÇAISE	45	22	34
JE NE SAIS PAS	-	4	2

Nous constatons que presque la moitié des apprenants sont motivés à apprendre le français pour poursuivre les études supérieures en France ou dans les pays francophones. Par contre, seulement 34% des apprenants s'intéressent à découvrir la culture française. Ce résultat affirme la constatation des enseignants qui pensent que leurs apprenants ne sont pas motivés à découvrir la culture étrangère.

31% des apprenants apprennent le français pour voyager en France et dans les pays francophones et pour trouver le plaisir. Les entretiens avec les apprenants nous ont appris que c'est le manque de temps qui les empêchent de trouver le plaisir dans leur apprentissage. Le nouveau système à l'AFD propose des trimestres de 2 mois et demi et le BVB consacre seulement 90 à 100 heures pour



acquérir le niveau intermédiaire tandis que le livre suivi (*Nouveau sans Frontières 2*) exige un enseignement de 120 à 150 heures. Ils se trouvent donc sous la pression de finir leur cursus.

Un très faible pourcentage des apprenants veut découvrir les écrivains français/francophones. Ce manque d'intérêt peut provenir du fait que la plupart des professeurs mettent en priorité les articles de presse et les autres textes pragmatiques (voir tableau 1.10) plutôt que les textes des écrivains français/francophones.

### **Question 7 - Usage du français par les apprenants dans un domaine professionnel.**

Tableau 2.7

USAGE DU FRANÇAIS DANS UN DOMAINE PROFESSIONNEL	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
OUI	14	13	14
NON	86	87	86

Il est évident qu'une grande majorité des apprenants ne se servent pas actuellement du français dans un domaine professionnel. En revanche, la méthodologie actionnelle mise en place à l'AFD vise en principe à préparer des apprenants à accomplir certaines tâches quotidiennes et professionnelles dans un terrain réel d'usage linguistique. Il est pertinent ici de dire que l'Inde étant un pays non francophone, il est normal que très peu d'étudiants indiens arrivent à trouver des situations dans lesquelles ils peuvent mettre en usage leur connaissance linguistique ou culturelle.

Voyons dans quels domaines les apprenants utilisent le français.

Tableau 2.8

ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES D'USAGE DE FRANÇAIS	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (Nombre d'apprenants)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (Nombre d'apprenants)	MOYENNE (%)
COURS PARTICULIERS	3	6	5
EMPLOYE DANS L'INDUSTRIE DE TOURISME	2	1	2
EMPLOYE DANS L'AMBASSADE DE FRANCE	1	-	1
EMPLOYE DANS LE DEPARTEMENT DE RESSOURCES HUMAINES D'UNE SOCIETE FRANCAISE	1	-	1
INTERACTION AVEC LES CLIENTS FRANÇAIS DANS SON MAGASIN DE PRODUITS D'ARTISANAT	1	-	1
SURVEILLANT A L'ÉCOLE FRANÇAISE A DELHI	1	-	1
INTERACTION AVEC DES CLIENTS FRANÇAIS IMPORTATEURS DE VETEMENTS	1	1	1
EMPLOYE DANS LE DEPARTEMENT DES DROITS DE L'HOMME (REDACTION DE TEXTES)	-	1	1
LECTURE DES BROCHURES EN FRANÇAIS FOURNIS PAR L'ORGANISATION	-	1	1
DOMAINE NON SPECIFIE	3	2	3
SANS REPONSE	1	1	1

3 apprenants de l'AFD et 6 apprenants du BVB enseignent le français. Par contre, certains étudiants entament des tâches professionnelles très variées au niveau des compétences linguistiques ainsi qu'au niveau des domaines. Certaines tâches exigent une compétence orale telles que l'interaction avec les clients français, la surveillance des enfants français à l'Ecole Française de Delhi, l'interaction avec les importateurs français et d'autres exigent une compétence écrite telles que la lecture des brochures et la rédaction des textes. Certaines autres tâches comme l'enseignement du français, les activités professionnelles à l'ambassade de France et dans l'industrie du Tourisme peuvent exiger les deux compétences en même temps. Ces apprenants ont donc des besoins langagiers, communicatifs, professionnels très spécifiques mais ils sont inscrits dans les cours de français

général où les enseignants ne peuvent pas répondre à leurs besoins spécifiques. Le BVB offre seulement des cours de français général et l'AFD offre des cours de français du Tourisme mais très souvent les apprenants doivent s'inscrire au cours de français général une fois qu'ils ont un niveau intermédiaire ou avancé. Cette situation se présente pour des raisons variées : faute de disponibilité des professeurs spécialisant dans le domaine, faute de leur disponibilité à des horaires convenant aux apprenants, etc. Donc, la pluralité de la culture du lieu de travail des apprenants est réduite à un apprentissage général dans un cours de français auquel ils assistent.

### b. Situation actuelle de l'apprentissage

#### Question 8 - Approche de l'apprentissage de la culture française

Tableau 2.9

	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
<b>A travers une description de :</b>			
La gastronomie française	28	9	19
Les monuments	38	24	31
Les musée	27	10	19
L'Histoire	34	32	33
La Géographie	23	21	22
<b>A travers une étude comparative des :</b>			
Régions en France	17	12	15
Cultures dans les pays francophones	32	16	24
Sans réponse	5	18	12

Ce résultat montre que les apprenants ne sont pas bien sensibilisés à la culture française/francophone. Selon les réponses des apprenants, les différences culturelles dans les pays francophones sont peu exploitées à l'Alliance Française (32%) et encore moins au BVB (16%). Les différences régionales en France sont également peu connues des apprenants (17% à l'AFD et 12% au BVB).

Certaines remarques des apprenants sont assez révélatrices de leurs pratiques d'apprentissage. Parmi les apprenants du BVB, un apprenant a précisé qu'il apprend seulement la grammaire ; quelques apprenants ont écrit qu'ils utilisent

seulement le *Nouveau Sans Frontières 2* comme support d'apprentissage dans la classe et six apprenants ont déclaré qu'ils n'ont pas encore étudié la culture française.

Parmi les apprenants de l'AFD, un apprenant a fait preuve d'une image très stéréotypée de la France en disant qu'il associait la France avec de meilleurs vins du monde, les meilleurs fromages, les chocolats et les parfums ; un autre apprenant a avoué qu'il n'avait pas encore étudié la culture française. Certaines autres ont cependant montré des pratiques d'apprentissage plus favorables à une image plurielle de la culture en parlant de l'analyse des comportements des Français, la découverte de la France à travers les chansons, la littérature et le cinéma.

#### Question 9 - Types de documents écrits pour enrichir la connaissance culturelle des apprenants

Tableau 2.10

TYPE DE DOCUMENT	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
Articles de presse	33	26	30
Brochures	54	19	37
Cartes d'invitation	37	5	21
Romans (extraits)	10	18	14
Pièce de théâtre	21	14	18
Chansons	38	14	26
Poèmes	18	46	32
Sans réponse	6	9	8

En examinant le tableau ci-dessus, nous pourrions dire que le choix des documents écrits est assez différent dans les deux instituts. Plus de la moitié des apprenants de l'AFD ont choisi les brochures (54%), suivi par les chansons (38%), les cartes d'invitation (37%) et les articles de presse (33%). Au contraire, au BVB, la majorité des apprenants ont coché les poèmes (46%) qui sont très peu utilisés à l'AFD (18%). Les articles de presse (26%), les brochures (19%), les romans (18%), les pièces de théâtre (14%) et les chansons (14%) sont cochés par une

minorité des apprenants du BVB. Les pièces de théâtre (21%) et les romans (10%) restent également peu utilisés à l'AFD.

Un apprenant de l'AFD et trois apprenants du BVB nous ont appris qu'ils se servent uniquement du livre prescrit par leur institut. Les documents supplémentaires ne sont que rarement exploités dans la classe. Deux apprenants du BVB ont précisé que les poèmes qu'ils ont exploités dans la classe proviennent du *NSF*. Certains apprenants de cet institut ont ajouté que les documents supplémentaires fournis par le professeurs portent la plupart du temps sur les exercices grammaticaux.

Aucun apprenant n'a cité les contes. Malgré la richesse culturelle que présentent les contes, ils ne sont pas exploités dans la classe.

#### Q10 (a) - Manuel utilisé dans la classe pour exploiter la culture française

Tableau 2.11

NOM DU MANUEL	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
<i>ALTER EGO</i>	100	2	51
<i>NOUVEAU SANS FRONTIERES</i>	6	97	52
<i>FORUM</i>	-	-	
<b>AUTRES :</b>			
<i>CAFE CRÈME</i>	2	-	1
<i>TEMPO</i>	2	-	1
<i>DONDO</i>	-	1	1
<i>CAMPUS</i>	2	-	1
SANS REPONSE	1	2	2

Tous les apprenants de l'AFD ont coché le manuel *Alter Ego* et une très grande majorité a choisi *Nouveau sans frontières* au BVB. Il s'agit des manuels prescrits dans les deux instituts. Mais on continue à se servir marginalement des autres manuels comme *Nouveau sans frontières*, *Café crème*, *Tempo* et *Campus* à l'AFD tandis qu'*Alter Ego* reste une nouveauté au BVB que les apprenants commencent à découvrir. L'usage de *Dondo* précisé par un apprenant montre une fois de plus la priorité accordée à la grammaire dans cet institut.

### Q10 (b) - Aspects culturels donnés dans le manuel prescrit.

Il s'agit des commentaires des apprenants du BVB sur *Nouveau sans frontières* et ceux des apprenants de l'AFD sur *Alter Ego*.

Tableau 2.12

	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI - ALTER EGO (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN - NSF (%)	MOYENNE (%)
<b>ASPECTS POSITIFS</b>			
PRÉSENCE DES DOCUMENTS VISUELS VARIES	67	42	55
PRÉSENCE DE LA FRANCOPHONIE	21	25	23
PRÉSENCE DES ACCENTS REGIONAUX DANS LES DOCUMENTS SONORES	36	32	34
<b>ASPECTS NEGATIFS</b>			
IMAGE STEREOTYPEE DE LA CULTURE FRANÇAISE	18	9	14
MANQUE D'INFORMATION SUR LA DIVERSITE CULTURELLE FRANÇAISE	34	39	37
MANQUE D'INFORMATIONS SUR LES PAYS FRANCOPHONES	33	25	29

#### AFD

Plus de la moitié des apprenants se montrent satisfaits de la présence des documents visuels variés présents dans le manuel. En revanche, la présence de la francophonie et la présence des accents régionaux dans les documents sonores ne sont pas ressenties par un grand nombre d'apprenants. 34% des apprenants trouvent qu'*Alter Ego* manque des informations sur la diversité culturelle française et 33% pensent que les informations sur les pays francophones n'y sont pas suffisantes. Seulement 18% des apprenants croient que l'image de la culture française est stéréotypée dans le livre. Certains apprenants ont dit pendant les entretiens qu'il trouvait difficile d'analyser leur manuel du point de vue culturel car leur connaissance culturelle n'était pas suffisante elle-même pour juger les contenus culturels de leur manuel. Pourtant, quelques apprenants ont ajouté qu'il manque des poèmes, des pièces de théâtre, des descriptions portant sur les endroits et les habitants du pays.

#### BVB

Certains apprenants sont satisfaits de la présence des documents visuels variés et de la présence des accents régionaux. En même temps, 39% des apprenants

pensent que les informations sur la diversité culturelle française ne suffisent pas dans *Nouveau sans frontières* et 25% trouvent qu'il y manque des informations sur les pays francophones. Etant donné que les apprenants de cet institut nous ont déjà appris que les éléments culturels sont rarement exploités dans la classe, il nous semble que les apprenants auraient trouvé difficile de porter un jugement de valeur sur les éléments culturels de leur manuel.

### c. Représentation de la culture chez les apprenants

#### Question 11 – Image de la culture française

Tableau 2.13

IMAGE DE LA CULTURE FRANÇAISE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
UNE SEULE CULTURE	18	24	21
<b>CULTURE PLURIELLE</b>	24	13	19
JE N'EN SUIS PAS SÛR	54	56	55
SANS REPONSE	4	7	6

Plus de la moitié des apprenants ne sont pas sûrs de la présence d'une identité plurielle de la culture française. 21% des apprenants pensent que la France a une seule culture. Seulement 19% des apprenants trouvent que la culture française a une identité plurielle. Les apprenants ont donné des raisons variées de leur représentation.

Parmi les apprenants de l'AFD, une minorité très faible pense que les Français partagent une seule langue, ils ont donc une seule culture ; deux apprenants croient que tous les Français ont un mode de vie pareil ; une image stéréotypée se trouve dans la remarque d'un apprenant qui pense que les Français ont un mode de vie luxueux et tous ont un bon goût en ce qui concerne la gastronomie, les vêtements, etc. Un apprenant nous a étonné en disant que la France a une seule culture car c'est un bon pays. Cet apprenant associe probablement la pluralité de la culture avec les conflits qui en émergent. Mais il s'agit d'une image incomplète

d'une culture plurielle car nous estimons qu'une société pluriculturelle (comme l'Inde) est en même temps une société pleine de richesse.

Nous avons trouvé quelques remarques des apprenants du BVB qui portent sur la comparaison entre la culture française et la culture indienne : deux apprenants pensent que la France est un pays différent de l'Inde car on y parle une seule langue. 5 autres apprenants affirment que puisque la France est unie par une seule langue dans le domaine personnel et professionnel, il s'agit d'une seule culture française. Il ignore probablement qu'il existe plusieurs langues régionales en France.

Certaines justifications des apprenants qui ont une image plurielle de la culture française nous semble raisonnables : la présence des différences culturelles en France comme les modes de vie, les cultures gastronomiques, les valeurs sociales, les traditions variées, etc. ; la présence des cultures différentes dans les différentes régions comme en Inde ; les différences entre les grandes villes et les villes provinciales ; l'influence des pays voisins sur la France ; la présence des gens appartenants aux différentes religions. Nous avons également trouvé que dans les remarques d'une faible minorité, il existait une image pluriethnique : la majorité de la population française est migrante ; la France accepte avec les bras ouverts les gens des autres cultures, des autres castes, parlant les langues différentes ; la culture française est différente de la culture indienne car les gens de différents pays habitent en France et forment leur propre culture ; la France n'a aucune culture spécifique.

Il en découle des résultats donnés ci-dessus qu'une grande majorité des apprenants n'a pas une image plurielle de la culture française.



## Q12 - Représentation de la culture chez les apprenants.

Nous avons proposé deux conceptions du terme culture et ont demandé si les apprenants ont également d'autres conceptions.

1. Une étude de la civilisation d'un pays à travers une description de ses monuments, des évènements historiques, les aspects géographiques, etc.
2. Une étude de l'art et de la littérature d'un pays.
3. Autres : \_\_\_\_\_

Tableau 2.14

CONCEPTION DU TERME CULTURE	ALLIANCE FRANÇAISE DE DELHI (%)	BHARTIYA VIDYA BHAWAN (%)	MOYENNE (%)
1.	47	44	46
2.	23	30	27
1&2	13	14	14
3.	5	3	4
1 & 3	2	-	1
2 & 3	1	-	1
1,2&3	6	2	4
SANS REPONSE	3	7	5

46% des apprenants ont une conception classique de la culture car ils se contentent de la description des monuments, des évènements historiques et des aspects géographiques. 27% des apprenants du BVB se limitent à l'étude de l'art et de la littérature du pays. 14% des apprenants réunissent les deux conceptions de la culture. 14% des apprenants de l'AFD et 5% des apprenants du BVB ont essayé de donner leur propre définition dans laquelle ils définissent la culture comme une étude de la vie sociale des gens et de leurs réactions à des situations auxquelles ils font face dans leur vie quotidienne. Ce pourcentage n'est pas très significatif et montre une image assez restreinte de la culture chez la majorité des apprenants. Trois apprenants de l'AFD et sept apprenants du BVB n'ont pas répondu à cette question. Cette réticence montre qu'ils n'ont pas une réponse sûre à cette question.

## CONCLUSION

Les questionnaires des apprenants des deux instituts (AFD et BVB) nous ont permis de dégager leur profil, la situation actuelle de l'apprentissage et leur représentation de la culture.

Les apprenants des deux instituts sont principalement des jeunes de 21 à 30 ans. Il s'agit d'une majorité des jeunes adultes qui apprennent le français pour élargir leurs perspectives d'avenir. En ce qui concerne la catégorisation des apprenants en fonction de leur sexe, nous trouvons que les apprenants femmes sont majoritaires dans les deux instituts même si l'écart entre le nombre d'hommes et de femmes reste peu significatif. Ce résultat aura plus de poids si on fait une étude diachronique de l'évolution de ces nombres. Parmi les raisons qui motivent les apprenants à s'inscrire dans les deux instituts se trouvent principalement la méthodologie de l'enseignement et une certification reconnue. Il est triste de voir que les événements culturels attirent un public beaucoup moins nombreux à l'AFD et que le BVB n'organise aucun événement culturel pour les apprenants de français. Le contact des apprenants avec la culture française vivante reste limité. La majorité des apprenants n'ont jamais visité le pays. Dans notre opinion, l'éloignement géographique du pays et le manque de contact avec la culture vivante ne s'avèrent pas favorables à une image plurielle de la culture. La moitié des apprenants apprennent le français pour poursuivre les études supérieures en France ou dans les pays francophones. Un pourcentage relativement moins important est intéressé par le voyage dans les pays francophones, la littérature de ces pays et la culture française. Une minorité sert du français dans un domaine professionnel.

L'étude de la culture française se limite dans une certaine mesure à une description des éléments culturels à savoir la gastronomie, l'histoire, les monuments, etc. du pays au détriment d'une étude analytique de la pluralité de la culture française. Selon les apprenants, les différences culturelles entre les pays

francophones sont peu exploitées. Les différences régionales en France connaissent également une marginalisation. Parmi les documents écrits exploités dans la classe pour l'enseignement de la culture, se trouvent privilégiés les articles de presse, les brochures, les chansons, les poèmes, etc. Les pièces de théâtre et les romans sont peu utilisés. Les manuels utilisés dans ces instituts font également partie du matériel pédagogique exploité pour l'enseignement de la culture. Il s'agit d'*Alter Ego* à l'AFD et *Nouveau sans frontières* au BVB. Une petite minorité dans les deux instituts se sert des autres manuels tels que *Tempo*, *Café crème*, *Forum*, etc. Certains apprenants trouvent que les informations sur la diversité culturelle française y manque et certains autres pensent que les informations sur les pays francophones n'y sont pas suffisantes. Il en découle de cela que le matériel pédagogique utilisé au sein des cours de langue n'est pas adéquat pour sensibiliser les apprenants à une image plurielle de la culture française. Par conséquent, la représentation de la culture reste assez restreinte chez eux.

Presque la moitié des apprenants ont une conception classique de la culture qui est basée sur la description des monuments, des événements historiques et des aspects géographiques. Certains apprenants du BVB se limitent à l'étude de l'art et de la littérature du pays. 10% des apprenants ont essayé de donner leur propre définition dans laquelle ils parlent d'une culture « en acte ». Ce pourcentage nous semble peu représentatif. Par conséquent, une grande majorité des apprenants n'ont pas une image plurielle de la culture française. Il convient d'ajouter que les résultats de l'enquête de apprenants ont confirmé les informations fournies par les enseignants.

L'analyse des questionnaires des enseignants et des apprenants nous a révélé la représentation de la culture dans les deux instituts. Nous avons remarqué que la culture a une image assez restreinte chez plusieurs apprenants et enseignants. Quelques enseignants ont ressenti le besoin d'une formation plus régulière pour pouvoir pluraliser l'image de la culture française. Plusieurs apprenants ont avoué qu'ils ignoraient la diversité de la culture française. Les enseignants et les

apprenants s'accordent à dire qu'il est essentiel d'élargir l'image de la France et de la langue française. A cette fin, les enseignants conseillent vivement d'encourager les habitudes de lecture chez les apprenants en exploitant les documents riches en contenu culturel ainsi qu'en favorisant les activités portant sur la lecture et l'écriture. En vue de pluraliser l'image de la culture française dans les cours de FLE dans nos instituts, nous proposons des modules pédagogiques à travers lesquels l'enseignant peut sensibiliser l'apprenant à la diversité culturelle de la société française.

**CHAPITRE IV**

**MILLE ET UNE CULTURES**

**PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES**

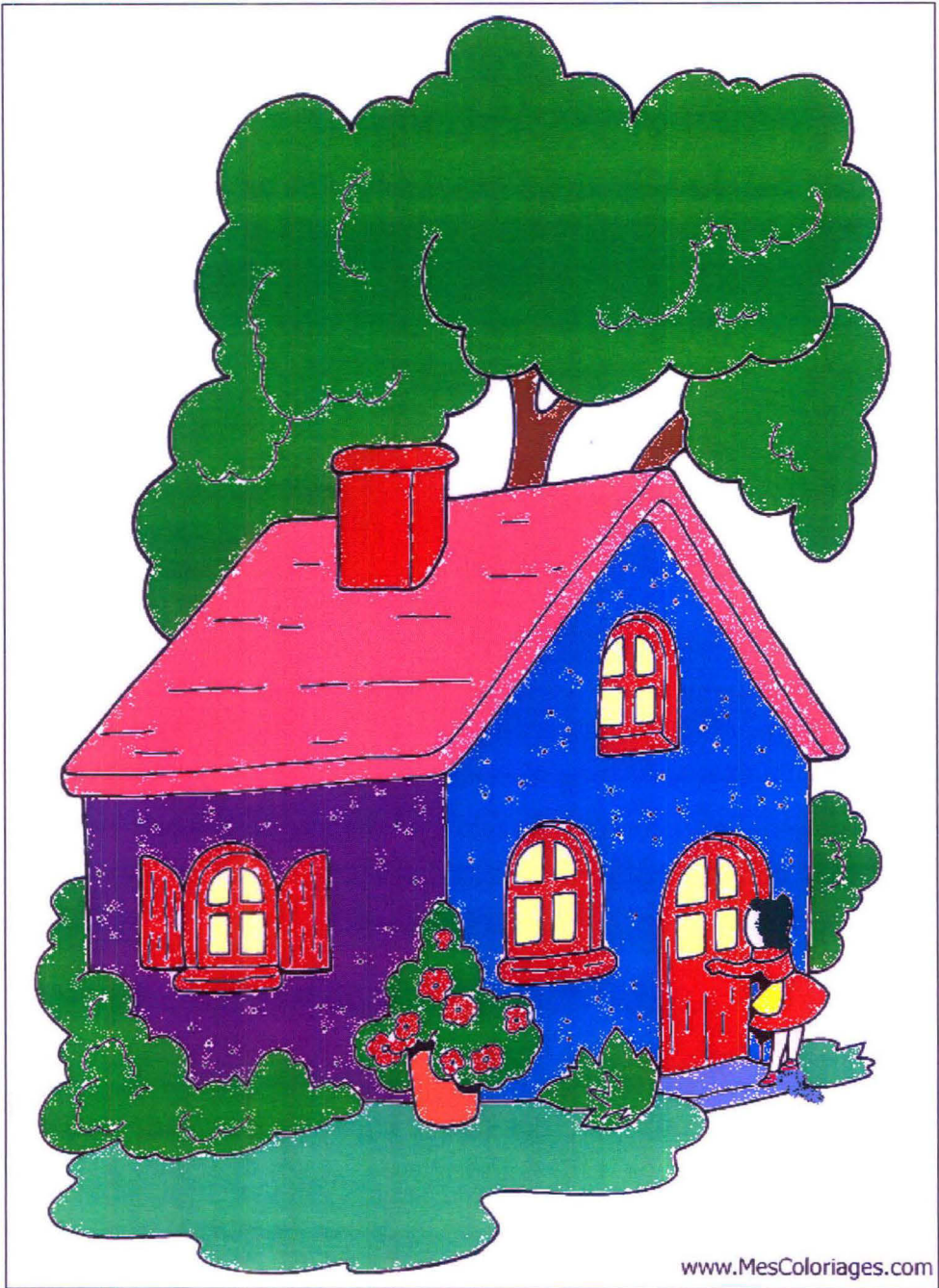
Le présent chapitre est une tentative de présenter quelques modules proposant une lecture active des contes en vue de sensibiliser les apprenants à la pluralité de la culture française.

Comment allons-nous procéder ? Nous allons choisir les contes d'hier ainsi que leur nouvelle version. Cette juxtaposition du nouveau avec l'ancien nous permet de dégager plusieurs éléments culturels à savoir, la diversité de la population française, le langage hybride, les plats variés...bref, les éléments qui contribuent à la pluralité culturelle.

Nous allons proposer quatre modules. Comme déjà annoncé ci-haut, chaque module porte sur deux contes : l'ancienne et la nouvelle version. En vue de faciliter la lecture des apprenants, nous proposons une lecture active des contes sous forme de fiches pédagogiques en suivant les principes théoriques définis dans le cadre conceptuel.

Les démarches proposées ne prétendent pas être des modèles rigides. Les enseignants peuvent les modifier ou en proposer d'autres en fonction des besoins et le niveau des apprenants.

Commençons par l'analyse des contes et la proposition des modules pédagogiques.



[www.MesColoriages.com](http://www.MesColoriages.com)

**Entrons dans le monde des contes !**



Le petit chaperon rouge



## MODULE – 1

### « Le Petit Chaperon Rouge »/ « Le Petit Chaperon Bleu Marine »<sup>1</sup>

Avant de proposer le module pédagogique, il convient d'analyser et de justifier notre choix des contes.

Le petit chaperon rouge est un conte d'une toute petite fille dont la beauté est incomparable. Elle s'appelle le petit chaperon rouge en raison de son chaperon rouge que sa grand-mère lui a fait. C'est un enfant assez respectueux car elle part aussitôt que sa mère lui demande d'aller voir comment se porte sa grand-mère. Il s'agit d'une fille innocente qui ne sait pas qu'il pourrait être dangereux de parler avec le loup dans la forêt.

En toute contraste, se trouve le petit chaperon bleu marine, la petite fille du Petit chaperon rouge qui représente la nouvelle génération. Sa grand-mère que le conteur appelle « Ex- Chaperon rouge » habite à Paris dans le 13<sup>e</sup> arrondissement au rez-de-chaussée d'un immeuble situé dans une rue sombre. Le choix de la région parisienne par le conteur nous fait découvrir la pluralité de cette région. Paris est normalement connu comme une belle ville lumineuse. Par contre, le conteur choisit le 13<sup>e</sup> arrondissement de la région parisienne et le qualifie de sombre. D'ailleurs, cet arrondissement est très connu pour une population multiculturelle qui y habite. *« On trouve des magasins chinois et vietnamiens avenue de Choisy dans le 13<sup>e</sup> arrondissement, la Turquie est dans la rue du Faubourg-du-Temple et les boutiques indiennes et srilankaises sont plutôt dans la rue du Faubourg-Saint-Martin. »*<sup>2</sup> Le choix de cet arrondissement nous expose donc à une société multiculturelle de la région parisienne. Le petit chaperon rouge du nouveau conte y mène une vie simple et passive.

---

<sup>1</sup> voir annexe III, document 1 (a), (b)

<sup>2</sup> CAMPA Angels et al, opcit, p.175

A partir de la vie de cette gentille vieille dame, le conteur nous présente également la pluralité de différentes générations en France à partir de leurs modes de vie distincts. La qualité de vie du petit chaperon rouge est décrite principalement à partir de trois activités : « *Et elle est très heureuse, partageant son temps entre le tricot devant sa fenêtre, la lecture des magazines et la causerie avec les autres vieilles dames du quartier...* »<sup>1</sup> Le tricot représente l'absence d'une attitude commerciale chez les vieux qui préfèrent toujours se faire des pulls sans trop dépenser de l'argent pour en acheter dans un marché. Par contre, Lorette, le petit chaperon bleu marine, porte un duffle-coat bleu acheté en solde aux Galeries-Lafayette, d'où son nom le petit chaperon bleu marine. La deuxième activité de la grand-mère constitue la lecture, une activité intellectuelle très appréciée des personnes âgées que les jeunes enfants français pratiquent de moins en moins. La causerie avec les autres vieilles dames du quartier représente la vie sociale du chaperon rouge. Par contraste, on trouve une fille individualiste jalouse de la popularité de sa grand-mère. Elle ne cherche qu'à devenir célèbre même en risquant la vie de sa grand-mère en envoyant elle-même le loup chez elle.

Le rapport que les enfants d'aujourd'hui tiennent avec leurs aînés est également dépeint dans ce conte de Philippe Dumas et Boris Moissard. A l'encontre du petit chaperon rouge, le petit chaperon bleu marine n'est pas très concernée par sa grand-mère mais s'inquiète plutôt de sa popularité : « *Evidemment elle était un peu embêtée pour sa grand-mère, qui allait être mangée ; mais quoi ! se disait-elle chemin faisant : on ne fait pas d'omelettes sans casser d'œufs.* »<sup>2</sup> Donc, elle était prête à mettre en danger la vie de sa grand-mère pour devenir célèbre. Elle conduit sa grand-mère au Jardin des plantes sous la menace de son couteau et l'enferme dans la cage au loup. Et puis, elle fait beaucoup de tapage pour que la presse française en parle et qu'elle soit connue comme sa grand-mère.

---

<sup>1</sup> DUMAS Philippe et MOISSARD Boris, *Le petit chaperon bleu marine dans Contes à l'envers*, l'école des loisirs, Paris, 1997, p.16

<sup>2</sup> *ibid*, p.21

L'esprit indépendant de l'enfant français d'aujourd'hui se voit également dans l'attitude du petit chaperon bleu marine qui est capable à son âge d'aller toute seule à l'autre bout de Paris. Bien sûr, sa mère lui donne la direction mais au lieu d'arrêter à la Gare d'Austerlitz, elle descend au Jardin des Plantes car le chauffeur oublie de le lui dire. Elle prend donc une direction autre que celle donnée par sa mère et profite également du manque d'attention de la caissière pour entrer dans la ménagerie du Jardin des plantes. C'est un enfant qui sait profiter de l'absence ou de l'inattention de ses adultes.

Le conteur montre également dans son conte l'attitude individualiste de la jeune génération vis-à-vis les animaux. Il convient ici de dire que le loup dont la population réduit de jour en jour est une espèce menacée en Europe. Cet animal qui représentait la peur et la violence dans le conte du passé a une attitude très passive dans le conte d'aujourd'hui : « *Tout ce que je demande, c'est qu'on me laisse dormir et qu'il soit bientôt cinq heures, pour qu'on me remplisse mon écuelle.* »<sup>1</sup> Cet animal cherche uniquement les moyens de survivre plutôt qu'à menacer. En revanche, c'est la fille qui fait peur au loup en l'obligeant de disparaître du Jardin des Plantes. Dans notre conte, le loup est parti en Sibérie au lieu d'aller chez la grand-mère dans le 13<sup>e</sup> arrondissement : « *C'est pourquoi les enfants de chez nous ne rencontrent plus jamais de loups, et peuvent se promener dans les bois en toute quiétude.* »<sup>2</sup>

Les rôles changeants du loup et du petit chaperon rouge nous permettent de voir les images inversées des hommes et des femmes. A l'encontre de l'image de la femme projetée dans l'ancien conte, le nouveau conte essaie de montrer que les femmes actuelles sont de plus en plus indépendantes et peuvent même présenter un danger aux hommes. Comme le dit la protagoniste du nouveau conte : « *Je ne suis pas aussi bête et naïve que le Petit Chaperon Rouge.* »<sup>3</sup> Voyons maintenant comment ces contes peuvent être exploités dans un cours de FLE.

---

1 ibid p.19

2 ibid, p.26

3 ibid, p.22

## FICHE PEDAGOGIQUE

Objectifs: 1. Faire une lecture active des contes.  
2. Découvrir la culture française

Compétences visées : 1. Compétence culturelle : Les modes de vie variés de différentes générations en France  
: Le rapport de l'enfant avec ses aînés  
: Les rôles sociaux évolutifs des hommes et des femmes.  
: Le 13<sup>e</sup> arrondissement de Paris

**Matériel** : Documents authentiques : *Le petit chaperon rouge*<sup>1</sup> (annexe III doc 1(a)); *Le petit chaperon bleu marine*<sup>2</sup> (annexe III, doc 1 (b) et les images (annexe III, doc 1(c))

**Durée** : Deux à trois heures approximativement (l'activité pourrait s'étaler sur deux cours)

**Public** : niveau intermédiaire\*

**Prépositions pédagogiques\*\***

### « Le petit chaperon rouge »

#### Phase d'anticipation

1. Annoncer le titre du conte et demander aux apprenants s'ils ont déjà lu ce conte ou s'ils se souviennent de son histoire. Si certains apprenants s'en souviennent, nous pourrions leur demander de raconter l'histoire (il peut y avoir plusieurs versions du conte ayant les fins différentes à savoir, le loup mange le petit chaperon rouge, le chaperon appelle le chasseur qui tue le loup, etc.)
2. Si les apprenants n'arrivent pas à s'en souvenir, leur présenter les différents personnages du conte : le loup, le petit chaperon rouge, la mère et la grand-mère. Leur demander de faire des hypothèses sur le rôle de différents personnages et leur caractère.

<sup>1</sup>PERRAULT Charles (page consultée le 5 avril 2008), *Le petit chaperon rouge*, [En ligne], Adresse URL : <http://clpav.fr/lecture-chaperon.htm>

<sup>2</sup>DUMAS Philippe et MOISSARD Boris, *Le petit chaperon bleu marine* dans *Contes à l'envers*, l'école des loisirs, Paris, 1997, p.15-26

\* Le niveau intermédiaire implique le niveau A2 du DELF (Diplôme d'études en langue française) à l'Alliance Française de Delhi et le III et IV semestres au Bhartiya Vidya Bhawan. Il s'agit dans les deux cas d'étudiants ayant suivi 150 à 160 heures de cours par le biais des manuels à savoir *Nouveau sans frontières*, *Tempo*, *Forum*, *Alter Ego*, etc.

\*\*Les démarches proposées ne prétendent pas être un modèle idéal. On pourrait les modifier en fonction du public donné.

## Lecture découverte

3. Leur demander ensuite de lire le conte (annexe III, doc 1(a)) et vérifier les hypothèses. Poser des questions suivantes pour les guider :

- Pourquoi on appelle la petite fille 'le petit chaperon rouge' ?
- Le loup a-t-il un caractère intelligent ? Si oui, justifiez
- Le petit chaperon rouge aime-t-elle sa grand-mère ?
- Le petit chaperon rouge respecte-t-elle la consigne de sa mère ? , etc.

4. Leur demander de relier les personnages avec leurs caractéristiques et de justifier leur réponse en citant les parties du texte.

Personnages	Caractéristiques
a. Le petit chaperon rouge	1. Méchant
b. Le loup	2. Affectueuse
c. La mère	3. Solitaire
d. La grand-mère	4. Innocente

5. Leur demander de choisir la morale du conte et de justifier leur choix, par exemple :

- a) Les petites filles, méfiez-vous des garçons polis car ils peuvent vous présenter un grand danger.
- b) Ne partez jamais seule de la maison.
- c) Ne faites pas d'amis avec les animaux.

### « Le petit chaperon bleu marine »

#### Phase d'anticipation

6. Distribuer les photocopies de l'annexe III 1(c) aux étudiants et leur demander s'ils trouvent les traces de l'histoire du petit chaperon rouge ou bien s'ils y trouvent quelques différences. Leur demander de parler des similarités et des différences.

(Similarités : les personnages ; Différences : le caractère, l'espace, le rapport entre les personnages, etc.)

#### Lecture découverte

7. Diviser la classe en trois groupes et leur donner les différentes parties du texte [Annexe III 1(c) - Groupe I – p.15 à 18 ; Groupe II – p.19 à 22 ; Groupe III – p.23 à 26]. Ils font une lecture de la partie du texte et puis chaque groupe discute les différences qu'ils ont trouvées dans cette partie. Puis, chaque groupe présente à la classe ces différences.

8. L'enseignant pourrait mettre au tableau toutes les différences sous forme d'un tableau.

Aspects	Le petit chaperon rouge	Le petit chaperon bleu marine
<b># Le caractère des personnages principaux :</b>		
Le petit chaperon	Ex.- (i) Soumise	Indépendant
	(ii)	
	(iii)	
Le loup	Ex- (i) Actif	Passif
	(ii)	
	(iii)	
La grand-mère	Ex- (i) Villageoise	Parisienne
	(ii)	
	(iii)	
# Mission du petit chaperon		
# Chemin pris pour aller chez la grand-mère		
# Le rapport entre la petite fille et la grand-mère		
# Le respect de consigne de la mère par la fille		
# La (les) victime(s) du conte		

(Ce tableau peut s'élargir en fonction des réponses des apprenants)

9. Faire découvrir dans le conte les différences entre les modes de vie des personnes âgées et des jeunes en France. (Ex- l'indépendance, l'habitude de lire, le respect pour la nature, les animaux, le respect pour les personnes âgées, etc.)

10. Leur demander si le petit chaperon bleu marine représente pour eux la femme actuelle. Si oui, quelles sont les caractéristiques d'une femme d'aujourd'hui dont les indices se trouvent dans le conte.

11. Demander aux apprenants de commenter sur le choix du 13<sup>e</sup> arrondissement de Paris. En cas de manque de connaissance culturelle à ce sujet l'enseignant pourrait leur présenter les spécificités de cette région.

Note culturelle : « Paris possède l'un des plus grands **quartiers asiatiques** ou Chinatown d'Europe. Il est situé dans le 13<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Y vivent principalement des populations d'origines chinoise, vietnamienne, cambodgienne, laotienne, qui tiennent la plupart des commerces du quartier. La majorité de ces populations habitent les tours de la porte de Choisy et de la porte d'Ivry. Parmi cette population on compte également des Chinois venus de Polynésie française

et de Guyane française mais également diverses ethnies vietnamiennes, sino-vietnamiennes, sino-indonésiennes provenant de Nouvelle-Calédonie. »<sup>1</sup>

### **Post lecture**

12. Imaginons que le loup arrive chez la grand-mère au lieu d'aller en Sibérie.  
Faire imaginer un dialogue entre l'ex-petit chaperon et le loup.
  - le loup pourrait se plaindre de sa petite fille
  - le loup pourrait lui décrire la vie de son arrière oncle (le loup du petit chaperon rouge).
13. Faire écrire un extrait de l'autobiographie de la grand-mère du petit Chaperon bleu marine.

---

<sup>1</sup>Wikipedia (page consultée le 6 avril 2008), Quartier asiatique de Paris, [En ligne], Adresse URL : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Quartier\\_asiatique\\_de\\_Paris](http://fr.wikipedia.org/wiki/Quartier_asiatique_de_Paris)



Boucles d'or et les trois ours



## MODULE - 2

### « Boucles d'or et les trois ours » / « Boucles d'or et les sans papiers »<sup>1</sup>

Avant de procéder à une exploitation pédagogique de ces contes, analysons et justifions notre choix.

Boucles d'or et les trois ours est un conte d'une toute petite fille dont la mère l'avertit contre le danger que la société pose à une fille de son âge : « *Ne t'en va jamais seule au bois. On ne sait pas ce qui peut arriver, dans le bois, à une toute petite fille.* »<sup>2</sup> Mais attirée par les jacinthes, elle se perd dans la forêt. La forêt est projetée comme un lieu dangereux pour les petites filles.

Ce lieu dangereux est remplacé par la banlieue parisienne dans le conte contemporain où se trouvent la pauvreté, la saleté et la violence. L'image singulière de la magnifique ville de Paris est pluralisée tout d'abord par la diversité de la population habitant dans sa banlieue. Au lieu des trois ours de l'ancien conte qui ne présentent aucun danger apparent à la petite fille, on trouve un Malien, un Maghrébin et un Chinois, trois sans papiers vivant illégalement en France. Leur présence en France n'est pas évidemment bien vue selon le conte : « *Il y avait là une véritable 'verruie urbaine' où logent des gens indésirables, il était temps de l'arracher au sol. Il était temps de tout raser.* »<sup>3</sup> La beauté de la forêt de l'ancien conte se trouve en plein contraste avec la banlieue qualifiée des mots tels qu'insalubre, endroit minable, immeuble pourri, etc.

Cette image de la banlieue est nuancée une fois de plus par la présence des délinquants à la station de métro qui écoutent le rap et à qui la Boucles d'or du conte contemporain ne fait point confiance. Cette attitude nous montre le rapport

---

<sup>1</sup> voir annexe III, document 2 (a), (b)

<sup>2</sup> ROEDERER Charlotte, *Boucles d'or et les trois ours*, Nathan, Paris, 1997

<sup>3</sup> CARDONER George, (page consultée le 3 jan 2007), '*Boucles d'or et les sans papiers*', [En ligne], Adresse URL : [www.webzinemaker.com](http://www.webzinemaker.com), 2006

de méfiance entre les citoyens du pays qui ne se justifie pas toujours car les délinquants ne font aucun mal à la jeune femme chargée de mission de la rénovation urbaine. Par contre, elle se fait violer par un homme bien habillé et bien intégré dans la société française: « *Il faut surtout se méfier des bons Français et des bons pères de famille car vaut quand mieux être bien intégré quand on veut commettre un crime parfait.* »<sup>1</sup>. Le conteur présente ainsi dans ce conte un contraste entre les « bons Français » et les « gens indésirables » qui posent le problème de l'immigration en France.

L'état dans lequel ces gens de banlieue vivent est décrit par le conteur à travers les meubles et la nourriture. Il convient ici de rappeler que la maison de bois de l'ancien conte est une maison d'une famille de trois ours bien aisée. Pour les trois membres de la famille, il y a trois lits, trois tables, trois chaises et trois bols de soupes. La présence des trois soupes bien posées sur les tables montre que la famille mange bien et a suffisamment de moyens pour se nourrir. Par contre, la condition de vie dans la banlieue est minable. Les jeunes clandestins travaillant au noir ne peuvent pas se payer des tables et des lits. Ils se contentent des matelas et des cartons

La présence des personnes d'origines étrangères pluralisent également la cuisine du pays. La soupe de poisson aux gombos et aux aubergines du Malien, la chorba au mouton et aux lentilles rouges du Maghrébin et la soupe aux vermicelles du Chinois montrent que la cuisine du monde trouve petit à petit sa place dans la culture française. Non seulement la cuisine, on trouve aussi la présence de la nouvelle technologie provenant des pays étrangers comme le portable Nokia, la télé Philips à écran plat LCD et l'ordinateur portable Toshiba Pentium Pro. La cuisine et la technologie du monde montrent l'entrée en France de différentes cultures étrangères. L'ouverture du marché français aux produits étrangers lui donne une nouvelle identité mondiale. L'arrivée de la nouvelle technologie a également donné naissance à un nouveau vocabulaire en France qui se

---

<sup>1</sup>ibid

caractérise dans la plupart des cas par le calque sur les mots anglais se trouvant dans le conte contemporain à savoir le portable déchargé, recharger un portable, le chargeur, etc.

Ce conte nous permet également de voir la pluralité linguistique du pays à partir des différents registres de langue : les mots standard (rénovation urbaine, ranger les affaires, chef de bureau, etc.), les mots familiers (moche, raser, merde, crever, etc.) et les mots anglo-américains (squat, squatter, chargeur, etc.).

Ce conte présente alors la pluralité à travers plusieurs éléments culturels tels que la population, la cuisine, la technologie, la terminologie technique et les registres de langue.

Voyons maintenant comment on pourrait exploiter ces contes dans un cours.

## FICHE PEDAGOGIQUE

Objectifs: 1. Faire une lecture active des contes.  
2. Découvrir la culture française

Compétences visées : 1. Compétence culturelle : la diversité de la population française, la cuisine du monde, la nouvelle technologie du monde, etc.  
2. Compétence sociolinguistique : les niveaux de langue, la terminologie technique calquée sur l'anglais.

**Matériel** : Documents authentiques : *Boucles d'or et les trois ours*<sup>1</sup> (annexe III, doc. 2(a)); *Boucles d'or et les sans-papiers*<sup>2</sup> (annexe III doc. 2(b)), les images (annexe III, doc. 2 (c & d))

**Durée** : Deux à trois heures approximativement (l'activité pourrait s'étaler sur deux cours)

**Public** : niveau intermédiaire\*

### **Propositions pédagogiques\*\***

#### « Boucles d'or et les trois ours »

##### **Phase d'anticipation**

1. Montrer l'image (annexe III, doc. 2 (c)). Demander aux apprenants de faire des hypothèses en posant des questions suivantes :
  - Quel est le rapport entre la femme et la fille ?
  - Qu'est-ce que le geste de la femme indique ? (par exemple, ce geste indique que la femme avertit la fille contre quelque chose)
  - Contre quoi l'avertit la femme ?
  - Quelle est la couleur des cheveux de la fille ?
    - a) noirs et raides b) dorés et bouclés c) blancs et frisés
  - La couleur des cheveux de la fille vous rappelle une histoire ou un conte ? (Il est possible que cela rappelle à certains apprenants le conte de Boucles d'or et les trois ours. Dans ce cas, on peut demander aux apprenants de raconter l'histoire qu'ils connaissent. Si aucun apprenant n'arrive à le deviner, le professeur peut passer à l'étape suivante.)

<sup>1</sup> ROEDERER Charlotte, *Boucles d'or et les trois ours*, Nathan, Paris, 1997,29p.

<sup>2</sup>CARDONER George, (page consultée le 3 jan 2007), '*Boucles d'or et les sans papiers*', [En ligne], Adresse URL : [www.webzinemaker.com](http://www.webzinemaker.com), 2006

\*Le niveau intermédiaire implique le niveau A2 du DELF (Diplôme d'études en langue française) à l'Alliance Française de Delhi et le III et IV semestres au Bhartiya Vidya Bhawan. Il s'agit dans les deux cas d'étudiants ayant suivi 150 à 160 heures de cours par le biais des manuels à savoir *Nouveau sans frontières*, *Tempo*, *Forum*, *Alter Ego*, etc.

\*\*Les démarches proposées ne prétendent pas être un modèle idéal. On pourrait les modifier en fonction du public donné

2. Distribuer les photocopies de l'annexe III, doc. 2 (d).
3. Demander aux apprenants d'observer les images et les décrire une par une. (un groupe de deux personnes peut décrire une image).

### **Lecture-découverte**

4. Distribuer les photocopies de l'annexe III, doc. 2(e) aux apprenants et demandez-leur de relier les différentes parties du texte avec les images données. (Réponses : a-1; b-4 ;c-6 ;d-10 ;e-2 ;f-7 ;g-9 ;h-12 ;i -3;j-5 ;k-8 ;l-11)
5. Leur demander de lire silencieusement le texte et de vérifier leurs hypothèses concernant l'ordre des images.
6. Poser des questions suivantes :
  - Quel est le rapport entre la femme et la fille ?
  - Comment s'appelle la fille ?
  - Pourquoi l'appelle-t-on Boucles d'or ?
  - Quel âge a-t-elle ?
  - Où habite Boucles d'or ?
  - Contre quoi lui avertit sa mère ?
  - Suit-elle le conseil de sa mère ?
  - Que trouve-t-elle dans le bois ?
  - Décrivez la maison des trois ours.
  - Que fait Boucles d'or dans la maison ?
  - Lorsque les ours arrivent, que remarquent-ils ?
  - Qu'est-ce que Boucles d'or fait quand elle voit les trois ours ? Pourquoi ?
  - Regrette-t-elle quelque chose ?
  - Quel rapport social le conteur voudrait-il montrer à partir du rapport des personnages (fille et les ours)? Pensez-vous que l'ours représente l'homme ? Pourquoi ?
  - Contre quel danger le conteur voudrait-il avertir ses lecteurs ?

### **Post-lecture**

7. Boucles d'or regrette d'avoir mangé la soupe du petit ours. Pensez-vous qu'elle a bien fait de s'enfuir de leur maison sans leur parler ou remercier ? Qu'auriez-vous fait dans une telle situation ?
8. Imaginez que Boucles d'or est restée après l'arrivée des ours. Jouez les scènes entre :
  - a) le grand ours et Boucles d'or
  - b) le plus petit ours et Boucle d'or

## « Boucles d'or et les sans-papiers »

### Phase d'anticipation

9. Annoncer le titre du conte '*Boucles d'or et les sans-papiers*'. Demandez aux apprenants ce que le titre évoque pour eux, ce qu'ils comprennent par « sans-papiers ».

10. Comment se différencierait ce conte du conte précédent ?  
Demandez-leur de faire des hypothèses sur les différences entre ce conte et celui lu préalablement. Les hypothèses peuvent porter sur des éléments suivants : (le professeur peut écrire au tableau les propositions des apprenants sous forme d'un tableau donnée ci-dessous.)

	<i>Boucles d'or et les trois ours</i>	<i>Boucles d'or et les sans-papiers</i>
Identité de Boucles d'or (âge, profession, sexe etc.)		
Le lieu visité par Boucles d'or		
Condition de cet habitat		
Objets présents dans cet habitat		
Les soupes présentes dans cet habitat		
Réaction des habitants à la présence de la Boucles d'or		
Fin de l'histoire		

### Lecture-découverte

11. Distribuer les photocopies de l'annexe III, doc. 2(b) et demandez aux apprenants de faire une lecture silencieuse du texte intégral afin de vérifier leurs hypothèses.

12. Vérifier les hypothèses et faire entrer les nouvelles découvertes dans le même tableau et effacer les hypothèses rejetées.

13. Faire découvrir la présence des personnes d'origines diverses dans la population française à travers les personnages de ce conte.

On pourrait poser des questions à savoir, Quel métier exercent les sans-papiers ? Quelles sont leurs nationalités ? Où habitent-ils ? Pourquoi sont-ils sans-papiers ? Où se trouve Seine St. Denis ? Quelle spécificité de la banlieue parisienne est mise en lumière par le conteur ? Q'est-ce que l'auteur entend signifier par la fin de l'histoire ? Etes-vous d'accord avec lui ?

14. Repérez les mots qui sont nés d'une évolution technologique en France ? Quelle est leur spécificité ? Les trouvez-vous transparents à une autre langue ? Si oui, laquelle ?

15. Faire remplir le tableau suivant afin de faire découvrir les différents niveaux de langue.

Niveau de langue	Narrateur/personnage	Exemples
Langue soutenue	Conteur	-Boucles d'or reprit courage et gravit l'escalier... - -
Langue standard		-Ce tout petit chien a été bien gentil de m'indiquer le RER - -
Langue familière		-Ne dit à personne qu'on squatte ici -

- Voyez-vous un rapport entre le profil des personnages et le niveau de langue utilisé ?

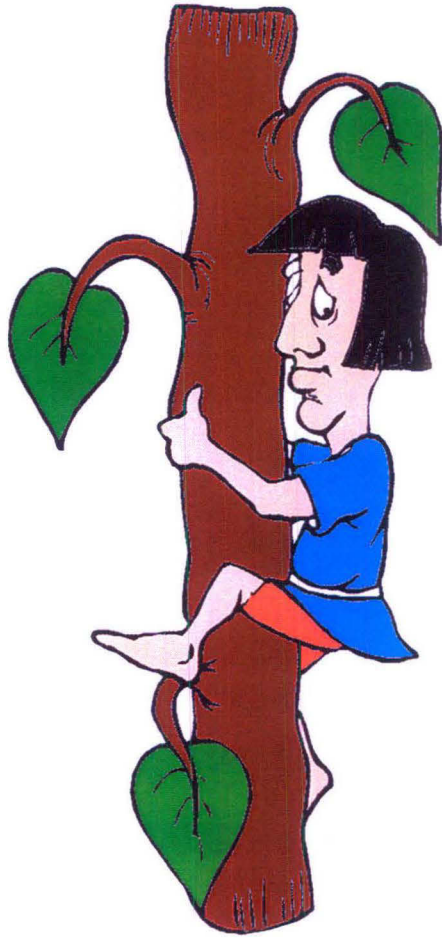
### Post-lecture

16. Dans quelle situation fait-on l'usage de ces niveaux de langue ? Quel niveau de langue utilisez-vous le plus ? Pourquoi ?

17. Existe-t-il une diversité de la population dans votre pays ? Y a-t-il chez vous des sans-papiers ? Si oui, que font-ils ? Quel métier exercent-ils ? Où habitent-ils ?

Les sigles utilisés dans le conte contemporain :

SNCF	Société nationale de chemins de fer
DDASS	Direction des affaires sanitaires et sociales
RER	Réseau express régional
HLM	Habitation à loyer modéré
LCD	Liquid Crystal Display



Jacques et le haricot magique



### MODULE – 3

#### « Jacques et le haricot magique » / « Jacques et le haricot transgénique »<sup>1</sup>

« *Jacques et le haricot magique* » est le conte d'un petit garçon qui habite seul avec sa mère. Cette famille pauvre trouve son bonheur dans les graines d'haricots qu'il a reçues en vendant sa vache, la dernière source financière de la famille. Ces haricots jetés la nuit par sa mère en colère se transforment en d'immenses plantes au lever du soleil. L'agriculture se présente dans ce conte comme un moyen de ressources inépuisables représentées dans le conte par les pièces d'or et une poule aux œufs en or. Le ciel représentant le succès est accessible au petit garçon en grimpant les plantes.

Le haricot magique devient le haricot transgénique dans le conte plein d'ironie de Jordi (George CARDONER), intitulé « *Jacques et le haricot transgénique* ». Il se moque du mauvais traitement auquel la terre agricole fait face actuellement en raison de la recherche génétique dans le domaine de l'agriculture intensive et génétiquement modifiée. La culture gastronomique française est souvent représentée comme une culture riche. Ce conte nous permet de pluraliser l'image de la gastronomie française qui est victime du développement technologique et génétique.

Le conte met en lumière l'influence de la culture américaine sur la culture française dans le domaine de la recherche génétique. Jacques, un chercheur français de l'INRA vise à résoudre le problème de la famine en Afrique et au Soudan en produisant un haricot géant qui se produit en injectant les chromosomes du cannabis géant dans une cellule de haricot vert.

Comme il ne trouve pas d'emploi dans son pays malgré l'Agence nationale pour l'Emploi, il se trouve aux Etats-Unis et trouve un nouveau prénom Jack. En France, on voit une tendance des prénoms américanisés comme Lucy, Alex, Betty,

---

<sup>1</sup> voir annexe III, document 3(a), (b)

etc. Cette évolution est peu visible dans les manuels de FLE qui essaient de donner une image traditionnelle à partir des prénoms français.

Non seulement Jacques change de nom mais également son projet de recherche qui se voit moduler par le laboratoire américain privé : « *Nous travaillons tous pour le bien-être financier de nos actionnaires. Nous ne sommes pas un service public. Nous visons à faire du profit. Nous ne sommes pas là pour accroître les bienfaits de la nature. Bien au contraire, notre rôle est de les limiter.* »<sup>1</sup> Cette image de l'attitude commerciale américaine montre la perception du conteur français de la culture américaine. On y voit également le manque de fidélité du chercheur français qui laisse tomber facilement son projet pour se permettre une vie confortable : « *Voilà ta green-card, les clefs de ta nouvelle maison, ta nouvelle carte bleue, le porte-clef électronique pour ouvrir les grilles du parking, et ton biper. Quand tu auras trouvé, rappelles-nous.* »<sup>2</sup> Le chercheur perd donc sa responsabilité sociale de trouver une solution à la famine africaine et commence à chercher le « Terminator du haricot » qui permet de produire les haricots jetables. Ainsi, l'agriculture ne re-sème plus mais il achète.

Les conséquences graves de telles recherches sont démontrées par le conteur à partir d'un événement extrêmement grave qui s'est produit en France dans la ville de Toulouse le 21 septembre 2001 : explosion d'une usine d'engrais chimiques. La France fait face également au problème posé par les produits OGM (Organisme Génétiquement Modifié) : « *dans les milieux écolos, faut savoir qu'on te fera jamais cuire du rond de mouton dans l'huile de soja OGM.* »<sup>3</sup>

En même temps, le conteur met en lumière le manque d'attention accordé à la consommation des drogues comme le cannabis en France : « *Pour ce qui est de mettre la tête à l'envers, la tolérance zéro n'existe pas. On respecte ce genre de recherche.* »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> CARDONER George, *Jacques et le haricot transgénique*, 2006 (Envoyé par le conteur le 12 avril 2007)

<sup>2</sup> ibid

<sup>3</sup> ibid

<sup>4</sup> ibid

Le conteur met fin à la recherche de Jack grâce à un accord signé à Castelnaudary par la plupart des pays de l'OMC qui vise à réduire l'émission totale de gaz à effet de serre. On a vérifié avec fermeté la production du haricot blanc si bien que Jack a arrêté sa recherche transgénique et a commencé à suivre des méthodes naturelles. Il s'intéressait alors à plusieurs types d'haricots naturels produits en Europe à savoir le haricot Soisson (une ville française), le haricot beurre jaune, les haricots d'Espagne, le haricot de Prague, etc. En choisissant la ville de Castelnaudary pour la signature du protocole, le conteur nous présente la pluralité de la gastronomie française, Castelnaudary étant la capitale mondiale du Cassoulet (un plat préparé à la base des haricots et la viande). Le conteur nous rappelle ainsi la responsabilité de cette ville de protéger la spécificité gastronomique de cette ville des nouvelles recherches génétiques.

La pluralité linguistique se voit à partir de différents niveaux de langue : Expressions familières - c'est fou la transgénèse, avoir la flemme de suivre les méthodes naturelles, bouffer, etc. ; Terminologie scientifique – OGM, transgénèse, gène, crise écologique, gaz à effet de serre, etc. ; Expressions standard – on pouvait nourrir des villages entiers en Afrique, il cherchait à faire un haricot géant, etc.

Le conteur utilise également les marques d'oralité pour ne pas faire perdre au conte sa valeur traditionnelle : l'absence de 'ne' dans les phrases telles que 'On y touche pas', 'la tolérance zéro existe pas', etc. ; usage du troncation des mots mettant en œuvre le principe de moindre effort – écolo et labo.

Ce conte permet donc de découvrir la pluralité de la culture française à travers l'image changeante de la gastronomie, les différents niveaux de langue ainsi que la différence écrit-oral dans la langue française.

## FICHE PEDAGOGIQUE

Objectifs: 1. Faire une lecture active des contes.  
2. Découvrir la culture française

Compétences visées : 1. Compétence culturelle : Le visage changeant de la  
gastronomie française  
: L'influence de la culture américaine  
sur la société française.  
2. Compétence linguistique : Les différents niveau de langue  
: Les marques d'oralité

**Matériel** : Documents authentiques : *Jacques et le haricot magique*<sup>1</sup> (annexe III, doc. 3(a)); *Jacques et le haricot transgénique*<sup>2</sup> (annexe III, doc. 3 (b))

**Durée** : Deux à trois heures approximativement (l'activité pourrait s'étaler sur deux cours)

**Public** : niveau intermédiaire\*

### **Prépositions pédagogiques\*\***

#### **« Jacques et le haricot magique »**

#### **Phase d'anticipation - I**

1. Ecrire la première phrase du conte au tableau sans déclarer le titre du conte. Cette phrase présente les trois personnages du conte : Jacques, sa mère veuve et la vache Blanchette.
2. Demander aux apprenants de repérer le personnage principal du conte à partir de cette première phrase et leur demander de justifier leur choix. Plusieurs hypothèses sont possibles.

#### **Lecture découverte**

3. Leur donner le début du conte (il était une fois.....une géante lui ouvrit la porte et il lui demanda :) et leur demander de vérifier leurs hypothèses. Après la découverte du personnage principal, leur donner le titre du conte.

<sup>1</sup> CHARLES Perrault (page consultée le 6 avril 2007), *Jacques et le haricot magique*, Adresse URL : <http://www.parcours.gc.ca/contes/jacqueshm.html>

<sup>2</sup> CARDONER George, *Jacques et le haricot transgénique*, opcit.

\*Le niveau intermédiaire implique le niveau A2 du DELF (Diplôme d'études en langue française) à l'Alliance Française de Delhi et le III et IV semestres au Bhartiya Vidya Bhawan. Il s'agit dans les deux cas d'étudiants ayant suivi 150 à 160 heures de cours par le biais des manuels à savoir *Nouveau sans frontières*, *Tempo*, *Forum*, *Alter Ego*, etc.

\*\*Les démarches proposées ne prétendent pas être un modèle idéal. On pourrait les modifier en fonction du public donné

4. Leur demander d'expliquer comment le haricot est magique à partir du texte lu.
5. La compréhension de cette partie du conte pourrait être vérifiée en posant des questions suivantes :
  - Comment Jacques a-t-il trouvé les graines d'haricot ?
  - Sa mère était-elle contente de voir les haricots magiques ? Pourquoi ?
  - Le lendemain matin, qu'est-ce que Jacques trouve devant sa maison ?
  - Quelle est sa réaction ?
  - En grimpant les plantes, où arrive Jacques ?
  - Qui rencontre-t-il (Jacques) dans le château ?

### **Phase d'anticipation –II**

6. Leur demander d'imaginer ce que Jacques va demander à la géante et comment la géant lui répondra.
7. Leur demander d'imaginer qui pourraient être les autres membres de cette famille et comment ils sont.

### **Lecture découverte**

8. Leur donner la suite du texte aux apprenants (Chère madame.....en courant) et demander de vérifier les hypothèses en posant des questions suivantes :
  - Quels sont les membres de la famille de la géante ?
  - Comment sont-ils ?
  - Qu'est-ce que Jacques y a fait ?
  - A-t-il trouvé quelque chose d'utile ?
  - Est-il descendu et rentré chez lui ou est-il resté dans le château ?
9. Leur donner la suite du texte (grâce à ces pièces d'or.....le long du haricot magique) et vérifier la compréhension en posant des questions suivantes :
  - Est-ce que Jacques est rentré dans le château ?
  - A-t-il trouvé les mêmes personnages ?
  - L'ont-ils reconnu ?
  - A-t-il trouvé quelque chose de magique dans le château ? Il s'agit de quoi ?
  - A-t-il réussi à redescendre avec la poule ?
  - Jacques et sa mère sont-ils contents ?
  - Jacques a-t-il besoin de remonter au château ?
  - Y remonte-t-il ?

### **Phase d'anticipation –III**

10. Leur demander de deviner ce qui lui arriverait dans le château. Les apprenants pourraient imaginer un évènement heureux, magique ou tragique.

## Lecture découverte

11. Leur donner la suite du texte (Arrivé dans le château..... une princesse) et demander de vérifier leurs hypothèses.

12. Leur demander en ordre le déroulement de la fin de l'histoire :

- L'arrivée de Jacques dans le château
- L'arrivée de Jacques sur la terre
- Le mariage de Jacques avec la princesse
- Le dîner de l'ogre
- La poursuite de l'ogre
- La parution de la harpe d'or
- La coupure du tronc du haricot magique
- La fuite de Jacques avec la harpe d'or
- L'arrivée de l'ogre

### « Jacques et le haricot transgénique »

## Phase d'anticipation

13. Déclarer le titre du conte contemporain et demander aux apprenants de prévoir la différence entre le conte qu'ils ont déjà lu et celui-ci. Les hypothèses pourraient porter sur :

- La nature du haricot
- Les personnages

- L'espace

## Lecture découverte

14. Donner aux apprenants le début du conte (Il était une fois...en Afrique) et leur demander de vérifier leurs hypothèses.

15. Leur demander de compléter la grille suivante :

	Jacques et le haricot magique	Jacques et le haricot transgénique
Le nom du personnage principal	Jacques	Jacques/Jack
L'espace (Château/Laboratoire)		
La nature du haricot (magique/transgénique)		
Type de production du haricot (naturel/artificiel)		
Image de la gastronomie (Positive/Négative)		

16. Quel problème économique Jacques essaie-t-il de résoudre avec la production transgénique du haricot ?

17. Leur donner la suite du conte (Fou de joie.....rappelle-nous) et demander de faire une lecture silencieuse.

18. Leur demander quel aspect culturel le conteur essaie de présenter dans cette partie du conte :

- L'influence de la culture française sur les chercheurs américains
- L'influence de la culture américaine sur les chercheurs français
- L'influence de la recherche génétique sur la santé des Américains.

19. Leur demander quel ton utilise le conteur pour parler de l'influence américaine sur la culture française. Leur demander ensuite de justifier leur réponse en citant les parties du texte.

- un ton neutre
- un ton critique
- un ton ironique
- un ton agressif

20. Leur demander de repérer les parties du texte qui parlent des aspects suivants :

- Manque de responsabilité sociale dans la recherche génétique
- Manipulation des objectifs de recherche
- L'indifférence des chercheurs américains vis-à-vis les autres pays
- Les dangers de la recherche génétique
- La commercialisation de la recherche génétique

21. Leur donner la suite du texte (Jack travailla..... des haricots perdus) et leur demander de faire une lecture silencieuse.

22. Leur demander quel type d'haricot Jacques a produit et comment ?

23. Leur demander de repérer les trois types de crises provoquées par le haricot transgénique de Jack.

24. Leur demander d'expliquer comment ces crises sont provoquées par ce haricot.

25. Leur demander ensuite de dire comment on met fin à la recherche dangereuse de Jack

Note culturelle : Castelnaudary est la capitale mondiale du Cassoulet, une spécialité de la région préparée avec les haricots.

### **Post Lecture**

#### **Oral**

26. L'enseignant pourrait lancer un débat sur l'utilisation des OGM et des produits transgéniques en Inde et en France.

#### **Ecrit**

27. Demander aux apprenants d'écrire une lettre à Jacques pour lui prévenir des méfaits de la recherche génétique.



Le chat botté



## MODULE - 4

### « Le chat botté » / « Le Gars là-bas et son chat »<sup>1</sup>

Avant de présenter ce module, il nous semble important d'analyser et de justifier notre choix des deux contes.

Le conte « le chat botté » s'ouvre sur le partage des biens qu'un meunier a laissé à ses trois fils. L'aîné a reçu le moulin, le second l'âne et le troisième le chat. Le troisième est alors déçu de voir un animal qui ne lui servirait à rien. Au contraire, ses frères pourraient gagner de l'argent en se servant du moulin représentant l'industrie et son frère en se servant de l'âne, un animal qui pourrait aider à transporter du grain au moulin. Le maître du chat voit ainsi une union de ses deux frères : « *Mes frères pourront gagner leur vie honnêtement en se mettant ensemble ; pour moi lorsque j'aurai mangé mon chat, et que je me serai fait un manchon de sa peau, il faudra que je meure de faim.* »<sup>2</sup> Il s'agit ici de la discrimination à laquelle faisait face le cadet d'une grande famille.

Au contraire, dans le deuxième conte, il s'agit d'une « famille décomposée » : un jeu de mots provenant du concept courant dans la société française : « une famille recomposée » dans laquelle les enfants sont nés du premier mariage de leurs parents. Dans ce conte-là, l'auteur ne parle pas des autres enfants. Donc, il n'y a pas de question de partage de biens. Il s'agit d'un fils unique, représentant la disparition de la grande famille en France. Malgré une petite famille, on voit ici l'impossibilité des parents de soutenir même un enfant financièrement.

C'est là qu'on voit un chat prêt à le soutenir grâce à son intelligence. Dans les deux contes, nous trouvons le chat intelligent, malin et ambitieux. Il voudrait avoir une vie confortable et utilise son maître comme un outil pour arriver à son but :

---

<sup>1</sup> voir annexe III, document 4(a), (b)

<sup>2</sup>PERRAULT Charles, (page consultée le 17 jan 2007) 'Le maître chat ou le chat botté', [En ligne], Adresse URL : [www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm](http://www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm)

« Ne vous affligez point, mon maître, vous n'avez qu'à me donner un sac et me faire faire une paire de bottes pour aller dans les broussailles, et vous verrez que vous n'êtes pas si mal partagé que vous croyez. ».<sup>1</sup> Le chat montre ainsi un esprit d'entrepreneur face à un maître qui se trouve battu par son destin. Dans les deux contes, le chat utilise le « paraître » pour remplacer l' « être » pour pénétrer dans un monde supérieur (le royaume dans le premier conte et le quartier des affaires dans le deuxième).

L'auteur du conte contemporain compare le chat portant ses bottes à un pêcheur breton en raison de son apparence. Cette allusion nous fait découvrir la spécificité de la Bretagne : la pêche. C'est une activité importante de cette région, vu sa situation géographique. Il convient ici d'ajouter que plus de 40% de la pêche française est faite en Bretagne<sup>2</sup>. Ce métier convient au chat car il va attraper sans pitié les autres pour faire plaisir à un PDG pour arriver à son but final.

Au lieu d'utiliser le sac, le chat ramasse les poissons en caddie. Le caddie représente ici l'esprit consommateur des Français remplissant leurs caddies dans des supermarchés. Le mot nous fait entrer dans un monde tout à fait commercial. Et avec son caddie bien fourré, il entre dans le « quartier des affaires », entourés de pédégés et de pédégères. Le roi de l'ancien conte se fait remplacer par le PDG en costume trois pièces et cravate, chef d'une Mega-Grosse-Compagnie.

La pluralité de la société française est représentée à partir de différents habits des personnes de différents niveaux socioéconomiques : le chat comparé avec le pêcheur breton, un homme d'affaires en costume trois pièces et cravate et le maître vêtu comme un bourgeois (le nouveau riche). L'ancien conte montre de sa part la pluralité du passé à partir d'une hiérarchie sociale: le roi, le marquis et les pauvres paysans et faucheurs. Cette analyse permet aux apprenants de découvrir

---

<sup>1</sup>ibid

<sup>2</sup>SAVELLI Emanuèle (page consultée le 24 mars 2008), Plus de la 40% de la pêche française est faite en Bretagne, [En ligne] Adresse URL : <http://www.bretagne-environnement.org/article/peche>

les différents niveaux socioéconomiques actuellement présents en France. Le conteur met également l'accent sur le monde évoluant de l'entreprise en France : le paraître prenant le devant sur l'être, la quête de l'argent et l'usage courant de l'anglais en France.

Ce conte permettrait ainsi de découvrir la pluralité de la culture française au niveau social et linguistique. Proposons maintenant une exploitation de ces contes par le biais de la lecture active en salle de classe.

## FICHE PEDAGOGIQUE

Objectifs: 1. Faire une lecture active des contes.  
2. Découvrir la culture française

Compétences visées :

Compétence culturelle : - Les différents niveaux socioéconomiques en France  
- Usage des mots anglais en France dans le domaine des affaires.

Compétence lexicale : - Les emprunts anglais en usage en France, relevant du domaine des affaires. (Company, Chief Executive Officer, etc.)

Compétence discursive : Structure d'un conte

**Matériel** : Documents authentiques : *Le maître chat ou le chat botté*<sup>1</sup> (annexe III, doc. 4(a)) ; *Le Gars là-bas et son chat*<sup>2</sup> (annexe III, doc. 4(b))

**Durée** : Deux à trois heures approximativement (l'activité pourrait s'étaler sur deux cours)

**Public** : niveau intermédiaire\*

**Propositions pédagogiques**\*\*

<sup>1</sup>BERTHELOT Philippe, (page consultée le 17 jan 2007) '*Le gars là-bas et son chat*', [En ligne], Adresse URL : [www.conteur.com](http://www.conteur.com), 2006

<sup>2</sup>PERRAULT Charles, (page consultée le 17 jan 2007) '*Le maître chat ou le chat botté*', [En ligne], Adresse URL : [www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm](http://www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm)

\*Le niveau intermédiaire implique le niveau A2 du DELF (Diplôme d'études en langue française) à l'Alliance Française de Delhi et le III et IV semestres au Bhartiya Vidya Bhawan. Il s'agit d'étudiants ayant suivi 150 à 160 heures de cours par le biais des manuels à savoir *Le Nouveau sans frontières*, *Tempo*, *Forum*, *Alter Ego*.

\*\*Les démarches proposées ne prétendent pas être des pistes rigides. On pourrait les modifier en fonction du public donné.

## « Le chat botté »

### Phase d'anticipation

1. Déclarer le titre du conte et demander aux apprenants de faire des hypothèses sur les personnages du conte (Le chat, son maître, le rapport entre le chat et le maître, etc.). Demander pourquoi le chat est qualifié de maître et pourquoi il est botté.

### Lecture-découverte

2. Distribuer les photocopies du début du texte (un meunier.....dans la misère) et demandez-leur de lire le texte en groupe de deux personnes afin de vérifier leurs hypothèses. (Par exemple, le maître est le héros du conte, l'homme est le maître du chat, etc.)

3. Diviser la classe en trois groupes et leur distribuer les différentes parties du texte [Groupe I – (un meunier.....le marquis de Carabas qui se noie) ; Groupe II – (A ce cri..... Le roi était étonné des grands biens de monsieur le marquis de Carabas) ; Groupe III – (le maître chat arriva.....pour se divertir).

4. Chaque groupe fait une lecture de la partie reçue pendant une dizaine de minutes. Vérifier des hypothèses proposées.

5. Demander au groupe I de mettre en ordre les événements suivants :

- a) La visite du chat chez le roi
- b) La demande du sac et des bottes de la part du chat
- c) Le désespoir du plus jeune enfant
- d) La noyade du marquis dans la rivière
- e) Le piégeage du lapin
- f) La distribution de l'héritage de la famille

6. Demander aux groupes II et III de repérer la suite de l'histoire.

7. Une fois que la bonne suite est découverte, demander au groupe qui a la suite de mettre en ordre les éléments de leur partie de l'histoire.

- a) la promenade du roi avec le marquis dans son carrosse.
- b) Le coup de foudre entre le marquis et la princesse
- c) L'arrivée des gardes afin de secourir le marquis
- d) La commande de nouveaux habits par le roi

Et demander au dernier groupe de mettre en ordre des étapes de la partie finale du conte :

- a) L'arrivée du roi dans le château
- b) Métamorphose de l'ogre en lion
- c) La rencontre du chat et de l'ogre
- d) Le mariage du marquis avec la princesse
- e) Métamorphose de l'ogre en souris
- f) Le repas dans le château

(Le professeur pourrait mettre toutes les étapes du début à la fin au tableau)

8. Toute la classe reconstruit ensemble l'histoire en mettant les grandes étapes du conte dans ce tableau :

No.	Etapes du conte	Histoire du chat botté
1	<b>Situation initiale :</b> Description physique et psychologique du héros	
2.	<b>Rupture :</b> Apparition d'un manque, d'un besoin ou d'une quête	
3.	<b>Action :</b> Première épreuve	
	Suite d'épreuves : obstacles à surmonter	
4.	<b>Résultat :</b> réussite ou échec	
5	<b>Situation finale :</b> fin heureuse	

### Post-lecture

#### Oral

- a) La princesse découvre la réalité du chat et son maître. Imaginez un dialogue entre les deux.
- b) Le maître abandonne son chat après son mariage. Imaginez le dialogue entre le chat et les moissonneurs.

#### Ecrit

- a) Faire un portrait du chat. (aspects physiques, psychiques, etc.)
- b) Préparer un autre conte suivant la structure donnée dans la consigne 11 ci-dessus.

## « Le gars là-bas et son chat »

### Phase d'anticipation

9. Déclarer le titre aux apprenants et leur demander de l'interpréter par rapport au *Le maître chat ou le chat botté*. Demander ce que signifie « *le gars là-bas* » pour eux.

10. Leur demander de faire des hypothèses sur les différences entre ce conte et celui qu'ils ont déjà lu. (Les personnages, l'habitat, la fin du conte, etc.)

### Lecture-découverte

11. Diviser la classe en plusieurs groupes de quatre personnes. Distribuer le texte intégral à ces groupes. Leur demander de faire une lecture (20 minutes) et de remplir le tableau donné ci-dessous. (Le professeur peut écrire au tableau les propositions des apprenants sous forme d'un tableau donnée ci-dessous.)

	<i>Le chat botté</i>	<i>Le gars là-bas et son chat</i>
Identité du maître (son nom, son héritage, sa famille)		
Le caractère du chat		
Le personnage trompé par le chat		
Héritage du maître inventé par le chat		
Attitude du maître vis-à-vis son chat après le succès		
Fin du conte		
Morale du conte		

12. On pourrait même comparer la structure de ces deux contes à partir du tableau (voir consigne 11)

13. (i) Demander aux apprenants de repérer les personnages représentant les différents niveaux socioéconomiques présentés dans « *Le Gars là-bas et son chat* ».

(Réponse : Un homme d'affaires, un bourgeois, un pêcheur breton)

(ii) Leur demander ensuite de remarquer les habits de ces personnes.

14. (i) Faire remarquer la différence lexicale apportée par le conte contemporain *Le gars là-bas et son chat* en raison de son contexte commercial actuel. Faire relever toutes ces expressions (Par exemple, The Chief Executive Officer, Mega Gross Company, etc.).

(ii) Faire réfléchir sur les raisons de l'usage de ces emprunts. (Par exemple, l'arrivée des sociétés multinationales, la mondialisation, etc.)

### **Post-lecture**

On pourrait faire une discussion sur les emprunts anglais employés dans le domaine du commerce en Inde. La discussion pourrait porter sur des questions suivantes : Existe-t-il un usage des emprunts anglais /d'autres langues dans votre pays ? Pourquoi sont-ils en usage ? Sont-ils plus nombreux dans le domaine du commerce ? Etes-vous d'accord avec l'entrée de ces emprunts dans votre/vos langue(s) source(s) ?

## FEEDBACK DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS SUR LES MODULES

Nous avons proposé quelques modules pédagogiques aux enseignants qui les ont testés dans leurs cours. Voyons maintenant comment les modules pédagogiques ont été exploités dans les cours et quelles étaient les réactions ainsi que les difficultés rencontrées lors de leur exploitation. L'exploitation de ces documents nous a permis de découvrir la représentation de la culture chez nos apprenants. Nous avons découvert les réactions des apprenants à travers leurs réponses à un questionnaire (voir annexe IV) qui leur a été distribué suite à l'exploitation du module. Nous avons également organisé les entretiens avec les enseignants lors desquels nous nous sommes renseignés en détail sur les réactions des apprenants et les difficultés rencontrées. A la fin de chaque module, les apprenants ont été amenés à réaliser une production écrite (voir annexe V) à savoir une lettre, un extrait de l'autobiographie, etc. Ces productions écrites reflètent à quel point les apprenants ont été sensibilisés aux éléments culturels présents dans les contes proposés. Analysons pour chacun de nos modules quels éléments culturels ont été exploités dans les cours et quelles étaient les difficultés auxquelles les apprenants et les enseignants ont fait face.

### MODULE 1

*Le petit chaperon rouge juxtaposé avec Le petit chaperon bleu marine* nous a permis de faire découvrir la pluralité des habitudes de différentes générations en France ainsi que le rapport évolutif homme-femme. La familiarité avec le conte lu en anglais a facilité la lecture. Certains apprenants ont trouvé la fin du premier conte brutale. Pendant leur enfance, ils avaient lu une autre version de ce conte en anglais où le chasseur avait tué le loup et avait sorti la grand-mère de son ventre. Ils ont préféré une fin heureuse pour le conte. Ces différences ont révélé dans la classe les variantes du conte et leur diversité : le même conte peut avoir des versions différentes. Un enseignant nous a appris que dans sa classe seulement les filles connaissaient ce conte. Charles Perrault avait d'ailleurs destiné ce conte aux filles. La morale de ce conte visait à prévenir les filles contre



les dangers que leur posent les hommes. Certains apprenants ont dit que le petit chaperon a eu des difficultés car elle n'a pas suivi les conseils de sa mère. On a dit qu'elle représente la jeune génération actuelle qui ne respecte pas assez les parents. Il s'agit d'une perte de valeurs et de croyances dans la société. Mais les autres s'y sont opposés en disant que les enfants sont égarés car ils sont négligés par les parents et la société. Cette négligence les rend trop indépendants et ambitieux, comme le petit chaperon bleu marine qui a mis la vie de sa grand-mère en danger pour devenir célèbre. Ils ont accusé la mère du petit chaperon bleu marine qui lui a permis d'aller toute seule dans une grande ville comme Paris. Les étudiants ont également remarqué la différence de la vie urbaine et la vie rurale à partir des éléments comme la télévision, le téléphone, les moyens de transport, etc. La spécificité du 13<sup>e</sup> arrondissement de Paris n'était pas très évidente pour les apprenants. Les enseignants ont dû donc l'expliquer. La note culturelle donnée à ce sujet dans la fiche pédagogique leur a paru assez utile. Les enseignants nous ont appris que les apprenants ont trouvé le deuxième conte comique et amusant mais ils l'ont trouvé un peu long.

## MODULE 2

La juxtaposition de *Boucles d'or et les trois ours* avec *Boucles d'or et les sans papiers* a fait découvrir aux apprenants d'autres éléments culturels. La familiarité avec le conte qu'ils avaient lu en anglais pendant leur enfance a facilité la lecture du premier conte. Les images ont permis une meilleure compréhension de l'histoire du conte et ont également permis une lecture rapide. Les contenus culturels ont été dégagés par les apprenants en comparant les deux contes. Les apprenants ont remarqué que dans le premier conte, il s'agissait d'une famille des ours mais dans le deuxième conte on trouvait trois immigrants venant de différents pays. Ils n'avaient donc aucun lien familial. Les étudiants ont dégagé ainsi l'image d'une société multiculturelle d'aujourd'hui en contraste avec une famille des ours qui représente la même espèce. La pauvreté des trois ours a été également comparée avec la famille bien aisée des ours où chacun avait sa chaise, sa table, son lit et sa soupe.

Les étudiants ont fait également face à quelques difficultés. Ils n'ont pas compris le mot « sans papiers ». L'explication de ce mot par l'enseignant a facilité la compréhension du texte entier. Cette aisance avec l'élément culturel a mené la classe vers une discussion sur les 'sans papiers'. Les apprenants étaient étonnés de découvrir qu'il existait des sans papiers, des immigrés et des pauvres en France car ils croyaient que le France était un pays moderne et urbain loin de tels problèmes. Les apprenants ont pu ajouter leur propre expérience dans leur pays. Ils ont parlé des Chinois, des Népalais, des Bangladeshais et des Bhoutanais qui travaillent en Inde clandestinement. Cette discussion a permis aux apprenants de jeter un regard sur leur propre culture. Ils ont même analysé les activités criminelles qui augmentent dans la ville de Delhi en raison de la présence des domestiques sans papiers. En même temps, les apprenants ont ajouté que tous les sans papiers ne posent pas de danger car certains vivent dans les pays étrangers pour gagner leur vie. Ils ont bien compris le but du conteur qui a voulu détruire une image stéréotypée des sans papiers. Un apprenant a conclu en disant qu'il ne fallait pas croire aux stéréotypes culturels. Ils ont ainsi construit une image équilibrée des sans papiers qui peuvent poser des dangers à la société mais ne sont pas toujours de mauvaises personnes.

Les enseignants nous ont également appris que certaines expressions ont été difficiles pour les apprenants à savoir « travailler au noir » que les apprenants ont interprété comme travailler la nuit. Le mot « violer » a été confondu avec le mot voler. Nous avons décidé donc de mettre une note en bas de page pour expliquer le sens de ces mots pour faciliter leur compréhension. Une fois le mot « violer » a été expliqué aux apprenants, ils ont manifesté leur étonnement de savoir que ce genre de crimes existait dans un pays comme la France. Ils pensaient que la France est un pays où la sécurité des femmes ne posait aucun problème. Un apprenant a même dit « Oh ! This is an eyeopener for me ! ». Les enseignants nous ont également conseillé de diviser l'activité en deux classes vu la longueur des textes. Ils ont ajouté que leurs apprenants ont eu des difficultés dans leur lecture pour deux raisons apparentes : manque d'habitude de lecture et une

absence de pratique pédagogique de faire lire le texte intégral. Les apprenants ont à la fin avoué qu'ils avaient plus de confiance après avoir lu un texte intégral et qu'ils étaient fiers d'eux-mêmes d'avoir réussi à lire un texte assez long.

### MODULE 3

Ce module pédagogique portait sur les deux contes : *Jacques et le haricot magique* et *Jacques et le haricot transgénique*. Dans le premier conte, les apprenants ont interprété que le succès matériel est très important pour le mariage d'un garçon. Quelques apprenants ont pensé que puisque Jacques est devenu riche, il a trouvé la princesse. Certains apprenants ont accusé Jacques d'être gourmand car il est monté plusieurs fois au château malgré une bonne situation économique. Mais les autres ont constaté que la gourmandise n'était pas dans ce conte-là un défaut. Ils ont comparé le conte hindi « लालच कुत्ते जला है । »\* où la gourmandise provoque des conséquences malheureuses. Par contre, dans *Jacques et le haricot magique*, grâce à cette gourmandise, il a pu se marier avec la princesse. Ils ont ainsi dégagé que la gourmandise et l'ambition n'étaient pas toujours néfastes. Après avoir lu le deuxième conte, ils ont remarqué que l'ambition trop poussée de Jacques a provoqué des conséquences nuisibles. En lisant le deuxième conte, les apprenants ont découvert également l'image évolutive de la gastronomie française. L'enseignant a dû expliquer le terme « OGM » aux apprenants qui n'étaient pas au courant du mot en français. Certains ne connaissaient pas le terme même dans leur langue maternelle. Quelques enseignants se sont plaint du niveau insuffisant de la culture générale des apprenants, ce qui empêche la compréhension écrite. Une explication détaillée de la part du professeur du terme « OGM » et « transgénique » a permis une lecture rapide. Un apprenant a ajouté que ce qui était magique à l'époque du premier conte est devenu aujourd'hui une réalité. L'agriculture transgénique aurait été un rêve dans le passé mais les progrès scientifiques et technologiques l'ont réalisé.

---

\*la gourmandise est un grand vice (notre traduction)

Cette remarque les a mené vers une réflexion sur les spécificités des contes. Ils ont dégagé que le conte présente un univers imaginaire. Ils ont cité les exemples variés des objets magiques qui deviennent une réalité aujourd'hui : le chariot volant de Cendrillon comparé avec les satellites envoyées dans l'espace, le tapis volant d'Aladin comparé avec l'avion, le haricot magique de Jacques comparé avec les légumes hybrides, etc. Dans une des productions écrites, un apprenant a fait référence à la recherche sur les productions hybrides du riz et du blé que celui-ci a entamé en Inde à l'Indian Council of Agricultural Research (Pusa Institute) de Delhi. Il a demandé à Jacques de lui envoyer les documents de sa recherche car il n'y faisait pas confiance. Les apprenants ont aussi découvert les dangers de la transformation génétique et ont prévenu Jacques des méfaits de ce genre de recherche dans une lettre.

#### MODULE 4

Notre dernier conte *Le chat botté* avec sa version moderne *Le gars là-bas et son chat* a suscité les réactions différentes. D'ailleurs, les apprenants n'avaient jamais lu ce conte avant en d'autres langues et donc n'avaient aucune familiarité avec le conte. Les apprenants ont trouvé le premier conte très intéressant. Le chat n'est pas vu par les apprenants indiens comme un animal fidèle à son maître. C'est plutôt le chien qui représente pour eux un animal fidèle. Un apprenant a constaté que ce chat était fidèle seulement à son maître mais pas à la société. Ce chat avait triché le roi en disant des mensonges. Les apprenants d'une classe ont trouvé la lecture d'un seul conte suffisant pour un cours. La lecture du deuxième conte a été donc faite dans le cours prochain. Un enseignant nous a fait savoir que la capacité de lecture de sa classe était assez pauvre car les apprenants ne lisaient même pas le journal quotidiennement. Vu le manque d'habitude de lecture chez les apprenants, ils n'avaient pas assez développé des stratégies de lecture. Les enseignants ont donc trouvé les contes un peu longs pour ce genre de groupe. Ils préfèrent les initier à la lecture à partir de textes plus petits. Pourtant, en faisant lire les contes en divisant le conte en plusieurs parties comme a été suggéré dans la fiche pédagogique, l'enseignant a réussi à faire découvrir quelques éléments

culturels. Les apprenants ont pu remarquer le métissage linguistique dans le deuxième conte qui est une caractéristique du monde de l'entreprise en France. Un apprenant exportateur a ajouté que ses clients français pouvaient lui parler couramment en anglais. Les apprenants indiens étant anglophones ont bien aimé le texte hybride avec les phrases en anglais. La présence de l'anglais a retenu leur attention malgré la difficulté lexicale.

Pour conclure, nous pourrions dire que les modules pédagogiques proposés dans ce chapitre nous ont permis d'exploiter quelques éléments culturels à savoir la gastronomie, le rapport homme femme, le rapport entre les différentes générations, le métissage linguistique et ainsi de suite. Ces éléments culturels nous ont permis de mettre en question quelques images stéréotypées de la culture française. Les apprenants indiens ont réfléchi sur leur propre culture en comparant leur culture maternelle avec la culture étrangère. Les apprenants ont fait face à deux types de difficultés : lecture d'un texte long et interprétation du sens des mots inconnus. Il est donc essentiel de développer les habitudes de lecture et les stratégies de lecture dès les premières phases de l'apprentissage. En gros, les enseignants et les apprenants ont apprécié le choix des documents et les démarches/activités proposées par les enseignants pour développer une image plurielle de la culture française.

## **CONCLUSION**

Nous avons entamé cette recherche dans le but de favoriser le développement de la compétence culturelle chez les apprenants indiens. Cette réflexion est née d'une observation que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous avons une tendance de séparer l'enseignement de la culture de l'enseignement de la langue. Pourtant, nous estimons que dans le monde actuel où le contact des cultures se fait non seulement à partir des échanges des produits commerciaux mais aussi d'individus et de projets de vie, il devient indispensable de développer une compétence culturelle chez les apprenants de langue étrangère.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons défini la culture comme une identité plurielle car nous estimons qu'aucune culture n'est monolithique. Il importe donc de rendre l'apprenant conscient des stéréotypes culturels qui l'empêchent de voir la diversité culturelle que représente la langue qu'il apprend. Pluraliser l'image de la culture en exposant l'apprenant à la culture « en acte » a été donc l'objectif principal de cette étude. Nous avons défini la compétence culturelle comme la compétence de l'apprenant d'observer et d'analyser la culture étrangère en vue de créer un rapport d'altérité avec elle. Cette approche permet à l'apprenant de s'adapter à la culture étrangère tout en respectant sa propre identité.

A cette fin, nous avons proposé une lecture active des contes modernes dans les cours de FLE. Nous avons choisi les contes car ce document est peu exploité dans les cours de FLE et connaît une présence marginale dans les manuels. Nous estimons également que ce document est riche en contenu culturel. La lecture des contes modernes permet de découvrir la diversité culturelle. Les contes présentent l'avantage de lire un texte dans son intégralité grâce à sa longueur et son niveau de langue accessible.

Nous avons pris en compte les apprenants indiens du niveau intermédiaire de deux instituts à Delhi - l'Alliance Française de Delhi et le Bhartiya Vidya Bhawan. Le niveau intermédiaire implique le niveau A2 du DELF à l'Alliance Française de

Delhi et le III et IV semestres au Bhartiya Vidya Bhawan. Il s'agit dans les deux cas d'étudiants ayant suivi 150 à 160 heures de cours. Nous avons choisi de mener notre recherche au niveau intermédiaire car nous avons estimé qu'à ce niveau l'apprenant pourrait aller plus loin dans la découverte de la culture dans sa pluralité. A ce niveau, il peut également lire un texte intégral comme le conte. Nous avons choisi ces deux instituts car une grande majorité des apprenants de ces instituts s'intéressent à découvrir la culture étrangère.

Compte tenu de notre hypothèse, nous avons divisé notre étude en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre intitulé « Lire les contes : quelques repères théoriques », nous avons fait une tentative de définir les termes clés de notre recherche – la culture plurielle, le conte et la lecture active. Nous avons défini la culture plurielle comme l'étude des comportements et des habitudes des individus, appartenant à plusieurs groupes et sous-groupes de leur société, qui manifestent une identité spécifique adaptée aux situations spécifiques en fonction des relations qu'ils entretiennent avec ces groupes ou individus. Nous avons défini le conte comme un récit court d'évènements fictifs ou réalistes qui nous aiderait à exploiter les divers éléments de la culture française. Nous avons défini la lecture active comme une lecture recherche où le lecteur adapte sa lecture en fonction des informations qu'il cherche dans le texte. L'apprenant lecteur dégage le sens du texte en se basant sur son vécu, sur les hypothèses ainsi que sur les éléments qu'ils découvrent en parcourant le texte.

Dans le deuxième chapitre intitulé « De la culture monolithique à la culture plurielle : analyse des manuels », nous avons dégagé la représentation de la culture française dans les manuels actuellement prescrits dans les deux instituts. Nous avons également analysé le rôle des contes dans le développement de la compétence culturelle. Nous avons remarqué que la représentation de la culture se trouvait légèrement pluralisée dans les manuels actuellement prescrits grâce à



la présence des éléments culturels mettant en évidence la diversité de la population, l'évolution de la gastronomie, les attitudes des francophones vis-à-vis les uns et les autres et ainsi de suite. Mais nous avons constaté que la diversité de la culture française et la Francophonie trouvent une place marginale dans ces manuels.

Dans le troisième chapitre intitulé « L'enseignement et l'apprentissage de la culture : étude empirique », nous avons analysé les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la culture française dans deux instituts de français à Delhi. A cette fin, nous avons distribué les questionnaires auprès des apprenants et des enseignants pour voir la représentation de la culture française chez eux. Nous avons également prévu des entretiens avec eux pour dégager la conception de la culture française dans ces instituts. Nous avons remarqué qu'une grande majorité des apprenants ne sont pas conscients de la pluralité de la culture française. Les différences culturelles en France et dans les pays francophones sont peu exploitées dans les cours. La moitié des apprenants ont une conception classique de la culture qui est basée sur la description des monuments, des événements historiques et des aspects géographiques. Les résultats de l'enquête de apprenants ont confirmé les informations fournies par les enseignants.

Dans le quatrième chapitre de notre étude intitulé « Mille et une cultures : propositions pédagogiques », nous avons proposé et testé des modules basés sur une lecture active des contes en vue de sensibiliser les apprenants indiens à la diversité de la culture étrangère et de développer leur compétence culturelle. A cette fin, nous avons juxtaposé les contes d'hier avec les versions modernes des mêmes contes. Les contes contemporains nous ont permis de découvrir quelques éléments culturels à savoir la diversité de la population française, l'évolution de la gastronomie française, les différents niveaux de langue et ainsi de suite. Nous avons proposé quatre modules, chacun portant sur deux contes – l'ancienne et la nouvelle version. Nous avons pu tester ces contes dans les cours de FLE. Les

remarques des enseignants et celles des apprenants nous ont permis de découvrir les avantages de proposer une lecture active des contes ainsi que les difficultés rencontrées dans les cours de FLE. Les enseignants et les apprenants ont trouvé les contes assez riches en contenu culturel. Les apprenants ont été contents d'apprendre quelques éléments culturels à savoir la gastronomie transgénique, les problèmes de l'immigration, la domination des jeunes sur les personnes âgées, etc. Ils ont été étonnés de découvrir quelques éléments culturels comme l'existence du viol en France, la pauvreté, la corruption dans la recherche. Ils pensaient que ces fléaux n'existaient pas dans des pays développés. Parmi les quatre modules pédagogiques que nous avons proposés, *le petit chaperon bleu marine* a été le plus apprécié. Les apprenants l'ont trouvé drôle et facile à lire. Les apprenants ont trouvé *le gars là-bas et son chat* un peu difficile en raison de la difficulté lexicale. En général, la longueur des contes et les mots inconnus ont posé quelques difficultés aux apprenants lecteurs. Mais à l'aide d'une mise en place d'une lecture stratégique et les explications des enseignants, ces difficultés ont été surmontées dans une certaine mesure. Plusieurs enseignants se sont accordés à dire que le manque d'habitude de lecture active chez les apprenants reste un grand obstacle à surmonter. Certains enseignants ont exprimé leur désir de suivre une formation leur permettant de favoriser une image plurielle de la culture dans leurs cours.

Nous aimerions mettre en lumière quelques limitations de notre recherche. Nous aurions pu élargir notre corpus et faire une étude thématique plus détaillée des contes. Nous voulions également intégrer quelques contes modernes indiens et faire une comparaison avec les contes modernes français. Mais face aux contraintes temporelles et institutionnelles, il nous a paru difficile d'étendre la champ de notre étude.

Nous espérons que notre recherche inspirera des chercheurs à faire des recherches plus approfondies sur le développement d'une identité plurielle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la culture française. Malgré quelques

limitations, nous espérons bien que cette recherche offrira un cadre de réflexion dans le développement de la compétence culturelle chez les apprenants indiens. Elle pourrait aussi inspirer les enseignants à suivre quelques pistes sur la lecture active permettant une interaction entre les apprenants. Nous espérons aussi contribuer, à partir de cette recherche, à développer l'usage des contes traditionnels et modernes dans les cours de FLE en Inde en vue de pluraliser l'image de la culture française.



En fin de conte, tout s'arrange !

## **BIBLIOGRAPHIE**

# BIBLIOGRAPHIE

## SOURCES PRIMAIRES

### Contes

1. BERTHELOT, Philippe Berthelot, (page consultée le 17 jan 2007) *Le gars là-bas et son chat*, [En ligne], Adresse URL : [www.conteur.com](http://www conteur.com) , 2006
2. CARDONER George, (page consultée le 3 jan 2007), *Boucles d'or et les sans papiers*, [En ligne], Adresse URL : [www.webzinemaker.com](http://www.webzinemaker.com), 2006
3. CARDONER George, *Jacques et le haricot transgénique*, 2006 (envoyé par le conteur le 12 avril 2007)
4. DUMAS Philippe et Moissard Boris, « Le petit chaperon bleu marine » dans *Contes à l'envers*, L'école des loisirs, Paris, 1985
5. PERRAULT Charles, (page consultée le 4 fév. 2007) *Le petit chaperon rouge* [En ligne], Adresse URL : [www.alalettre.com/perrault-chaperon.htm](http://www.alalettre.com/perrault-chaperon.htm)
6. PERRAULT Charles, (page consultée le 17 jan 2007) *Le chat botté*, [En ligne], Adresse URL : [www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm](http://www.alalettre.com/perrault-chatbotte.htm)
7. RIGUELLE Denis, « Jacques et le haricot magique » dans *Voyages au pays des fées*, Hemma, Paris, 1990
8. ROEDERER Charlotte, *Boucles d'or et les trois ours*, Nathan, Paris, 1997.

### Manuels de FLE

1. BERTHET Annie et al, *Alter Ego 2*, Hachette, 2006
2. CAMPA Angels et al, *Forum 2*, Hachette, Paris, 2000
3. DOMINIQUE Philippe et al, *Le Nouveau sans frontières 2*, CLE International, Paris, 2001
4. MAUGER G. et BREUZIERE M., *Le français et la vie II*, Hachette, Paris, 1972
5. MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation françaises II*, Hachette, Paris, 1953

## SOURCES SECONDAIRES

1. BAUMGRATZ-GANGL Gisela, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette FLE, Paris, 1990
2. BERARD Evelyne, *L'approche communicative*, CLE International, Paris, 1991

3. BESSE Henri, *De la communication didactique d'un document*, Hachette, Paris, 1984
4. BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Editions Robert Laffont, S.A., 1976
5. BOGAARDS Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, HATIER/Didier, Paris, 1991
6. BOUTILLER Sophie, GOGUEL D'ALLONDANS Alban, UZUNIDIS Dimitri, *Réussir sa thèse ou son mémoire*, Studyrama, Paris, 2002
7. BYRAM Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier, Paris, 1992.
8. BYRAM Michael et FLEMING Michael, *Language learning in Intercultural perspective, Approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, UK, 1998
9. CICUREL Francine, *Lectures Interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1991
10. COHEN Isdey et MAUFFREY Annick, *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin Editeur, Paris, 1983
11. COSTE Daniel, *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980
12. DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998
13. GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui, La didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, Paris, 1980
14. GAONAC'H Daniel, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1988
15. GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 1993.
16. GELINAS Gérard, *Enquête sur les contes de Perrault*, Editions Imago, Paris, 2004
17. GUIDERE Mathieu, *Méthodologie de la recherche*, Ellipses, Paris, 2004
18. JEAN George, *Le pouvoir des contes*, Casterman, Belgique, 1983
19. JOUVE Vincent, *La lecture*, Hachette, Paris, 1993.
20. MOIRAND Sophie, *Grammaires des textes et des dialogues*, Hachette, Paris, 1990
21. MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982

22. MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, CLE International, Paris, 1979
23. MOIRAND Sophie, *Grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris, 1990.
24. P. CHARAUDEAU, *Langage et Discours*, Hachette, Paris, 1983.
25. PERY-WOODLEY Marie-Paule, *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 1993
26. PEYTARD Jean et MOIRAND Sophie, *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris, 1992.
27. PORCHER Louis, *Culture, cultures..., Recherche et Application, Le français dans le monde*, Edicef, Paris, jan. 1996
28. PROPP Vladimir, *Morphologie du conte*, Editions du Seuil, Paris, 1965
29. PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, CLE International, Paris, 1998
30. RICHETERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985.
31. SIMONSEN Michèle, *Le conte populaire*, Presse Universitaire de France, Paris, 1984
32. URQUHART Sandy et WEIR Cyril, *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, London and New York, 1998
33. VIGNER Gérard, *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, Paris, 1980.
34. ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986
35. ZARATE Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993.

## ARTICLES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Compétence culturelle, compétence interculturelle » dans *Cultures, culture..., Le français dans le monde*, Recherche et Application, Edicef, jan 1996, p. 28-38
2. ANASTASSIADI Marie-Christine, « Le conte, un atout pour l'oral, la chasse aux idées reçues » dans *Le français dans le monde*, no.347, CLE International, Paris, sep-oct 2006, p.27-29
3. ARNAUDIES Brigitte, « J'ai deux professions : conteuse et professeure, histoire d'une conteuse » dans *Le français dans le monde*, no. 347, CLE International, Paris, sept-oct 2006, p.30-31



4. BARILLAUD Marie-Christine et al, « Méthodes FLE d'ailleurs et d'aujourd'hui » dans *Le français dans le monde*, numéro 185 mai-juin, CLE International, 1984, p.31-32
5. BEL David et HAIYAN Ren, « Comment affronter le choc culturel », dans *le français dans le monde*, no. 349, CLE International, Sèvres, jan-fév 2007, p.43-44
6. BESSE Henri, « Cultiver une identité plurielle » dans *Le français dans le monde*, no.254, CLE International, jan 1993, p.42-48
7. CARRELL Patricia L., « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels » dans *Acquisition et Utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive, Le français dans le monde*, numéro spéciale, Recherche et Application, Hachette, Paris, fév-mars 1990, p.16-29.
8. CICUREL F. et MOIRAND S., « Apprendre à comprendre l'écrit, hypothèses didactiques », dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère- l'approche cognitive, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Hachette, 1990., p.147-158
9. COSTA-LASCOUX Jacqueline, « Il n'y a pas de culture monolithique » dans *Cultures, culture..., Le français dans le monde*, Recherche et Application, Edicef, jan 1996, p. 39-46
10. COSTE Daniel, « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère », dans *Le français dans le monde*, numéro 87, CLE International, 1972, p.23-29
11. ETIENNE Corinne et VANBAELEN Sylvie, « Place à la littérature dans le cours de conversation » dans *The French Review*, vol 72, no.4, 1999, p.658-668
12. FAVRET Catherine, « Comprendre la « magie du conte » en classe, conte et compréhension » dans *Le français dans le monde*, no.347, CLE International, p32-33
13. GALISSON Robert, « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures « évolution » ou « révolution » pour demain ? » dans *Etude de linguistique appliquée*, no. 79, Didier Erudition, Paris ,1990, p.35-42
14. GALISSON Robert, « Eloge de la « didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) » dans *Etude de linguistique appliquée*, no.79, Didier Erudition, Paris , 1990, p. 97-110
15. GERMAIN Claude, « Langue maternelle et langue seconde : le concept d'obstacle pédagogique » dans *Le français dans le monde*, no. 177, Hachette/Larousse, mai-juin 1983, p.28-33
16. MABANCKOU Alain, « Lire pour partager » dans *le français dans le monde*, no. 343, CLE International, Paris, Sèvres, jan-fév 2006, p.40-44

17. MACHUCA Rodolfo, « Privilégier le texte littéraire » dans *Le français dans le monde*, no. 332, CLE International, mars-avril 2004, p.26-27
18. NAM-SOENG Lee, « Genres et types de textes » dans *Le français dans le monde*, no. 327, CLE International, Paris, mai-juin 2003, p.31-32.
19. PUREN Christian, « Vers une nouvelle cohérence didactique », dans *le français dans le monde*, no. 348, CLE International, Sèvres, nov-déc 2006, p.44-46
20. RELAT Hélène, « Réussir en classe avec le conte, expérience pratique » dans *Le français dans le monde*, no. 347, CLE International, Paris, sept-oct 2006, p.34-35
21. ROLAND-GOSSELIN Elisabeth, « Cultures et relations interculturelles » dans *Le français dans le monde*, no. 339, CLE International, Paris, mai-juin 2005, p.38-40
22. SAHAY Sarita (page consultée le 3 juillet 2008), « The folktales of Bihar: an anthropological perspective », [En ligne], adresse URL: <http://www.bihar.ws/info/Stories-from-Bihar/The-folk-tales-of-Bihar--Part-1.html>
23. VAN CHUONG Vo, « Procédés anaphoriques et lecture en FLE » dans *Le français dans le monde*, no. 327, CLE International, mai-juin 2003, p.29-30
24. WINDMULLER Florence, « Pour une compétence culturelle », dans *Le français dans le monde*, no. 348, CLE International, Sèvres, nov - déc 2006, p.43-46
25. WOLTON Dominique, « Apprendre la cohabitation culturelle », dans *Le français dans le monde*, no. 343, CLE International, Sèvres, jan-fév 2006., p.34-37

## DICIONNAIRES

1. COSTE Daniel et GALISSON Robert, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976
2. CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, Paris, 2003
3. ROBERT Paul, *Le Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1992

## SITOGRAPHIE

1. [www.fdlm.org](http://www.fdlm.org)
2. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel>
3. [www.fle.hachette-livre.fr](http://www.fle.hachette-livre.fr)
4. [www.conteurs.com](http://www conteurs.com)
5. [www.webzinemaker.com](http://www.webzinemaker.com)
6. [www.alalettre.com](http://www.alalettre.com)

# **ANNEXES**

- La Maîtrise (Trim : « *maîtrise globale* » ; Wilkins : « *compétence opérationnelle globale* ») correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels des langues.

### Une arborescence en trois niveaux généraux

Si l'on observe ces six niveaux on constate toutefois qu'ils correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé. En outre, il apparaît que les intitulés du Conseil de l'Europe (par exemple, *Waystage*, *Vantage*) se prêtent mal à la traduction. C'est pourquoi le système proposé adopte une arborescence du type des « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C :

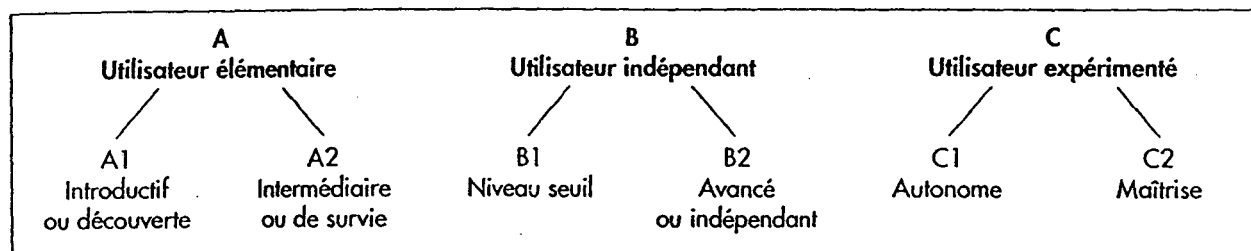


Figure 1

### 3.3 PRÉSENTATION DES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE

L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des sec-teurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence, la rédaction des descripteurs, se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine.

Il est également souhaitable que les points communs de référence soient présentés de manières différentes dans des buts différents (voir 8.3). Dans certains cas, il conviendra de résumer l'ensemble des *Niveaux communs de référence* dans un document de synthèse. Une présentation « globale » simplifiée de ce type facilitera la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et donnera des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ELEMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

**ANNEXE II DOCUMENT 1 (3 pages)**  
**QUESTIONNAIRE (Teacher)**

1. Name (optional) :

2. Age :

- 20-30                                  51-60              
31-40                                  61-70              
41-50

3. Sex:    Male     Female

4. Professional qualification:

- Diplôme de langue                                  B.A.(French)                        
Diplôme supérieur                                  M.A. (French)                        
DELFB2                                                  M.Phil                                  
DALF C1/C2                                              Doctorate                              
Others (please specify):

5. Teaching experience:

No of years	School/Institute/University	From	To

6. Have you attended any Teacher Training workshop? Yes  No

Year	Duration	Workshop	School/Institute/University	Nature of the workshop

7. Have you ever visited France? Yes  No

If yes, specify your visits.

Year	Duration	Purpose

8. How do you teach the French culture? You may tick more than one option.

**Through a description of:**

- French Gastronomy              
Monuments                          
Museums                              
History                                  
Geography

**Through a comparative study of:**

- Regional differences in France                        
Cultural differences in francophone countries

Others (please specify):

9. What kind of written documents do you use to enhance your student's cultural knowledge about France? You may tick more than one option.

- |                  |                          |                          |                          |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Press articles   | <input type="checkbox"/> | Novels (extracts)        | <input type="checkbox"/> |
| Brochures        | <input type="checkbox"/> | Plays (extracts)         | <input type="checkbox"/> |
| Manifestoes      | <input type="checkbox"/> | Poems                    | <input type="checkbox"/> |
| Invitation cards | <input type="checkbox"/> | Songs                    | <input type="checkbox"/> |
| Advertisements   | <input type="checkbox"/> | Others (please specify): |                          |

10. Which written document(s) do you use the most and why?

Type of document	Reasons

11. What text book(s) do you use in your class to enhance your student's cultural knowledge on France or Francophone countries?

- |           |                          |                          |                          |
|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alter Ego | <input type="checkbox"/> | Nouveau sans frontières  | <input type="checkbox"/> |
| Forum     |                          | Others (please specify): |                          |

12. Why do you use this/these text book(s) to teach culture?

Name of the text Book	Reasons

13. While sensitizing the students to the French/francophone culture, what kind of problems do you face?

You may tick more than one option.

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Lack of pedagogical material                             | <input type="checkbox"/> |
| Lack of time   | <input type="checkbox"/> |
| Lack of cultural knowledge on your part                  | <input type="checkbox"/> |
| Lack of student's cultural knowledge about France/Europe | <input type="checkbox"/> |

Others (please specify):

14. What suggestions would you make to enhance your student's cultural competence?

---



---



---



---

15. According to you, the term culture can be associated with the following:

1. A study of a country's civilization through a description of its monuments, historical events, geographical aspects, etc.
2. A study of a country's art and literature.

Others, please specify: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANNEXE II DOCUMENT 2**  
**QUESTIONNAIRE (Student)**

(2 pages)

1. Name (optional) : \_\_\_\_\_  
2. Age :

- |       |                          |       |                          |
|-------|--------------------------|-------|--------------------------|
| 15-20 | <input type="checkbox"/> | 41-50 | <input type="checkbox"/> |
| 21-30 | <input type="checkbox"/> | 51-60 | <input type="checkbox"/> |
| 31-40 | <input type="checkbox"/> | 61-70 | <input type="checkbox"/> |

3. Sex :    Male     Female

4. Name of the institute : \_\_\_\_\_

(b) Please specify the reason why you chose this institute(s).

- |  |                          |  |                          |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| i) Recognized degrees                          | <input type="checkbox"/> | iii) Teaching methodology  | <input type="checkbox"/> |
| ii) Cultural events organized by the institute | <input type="checkbox"/> | iv) Presence of foreign teachers (France/ Francophone countries) | <input type="checkbox"/> |
| vi) Others : _____                             |                          |  |                          |

5. Have you ever visited France?    Yes     No

If yes, please specify.

Year	Duration	Purpose

6. Why do you study French? You may tick more than one option.

- |  |                          |  |                          |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| i) To travel in France/francophone countries                   | <input type="checkbox"/> | iv) To discover the French/francophone writers | <input type="checkbox"/> |
| ii) To pursue higher studies in France / Francophone countries | <input type="checkbox"/> | v) To discover the French culture              | <input type="checkbox"/> |
| iii) For pleasure  | <input type="checkbox"/> | vi) Don't know                                 | <input type="checkbox"/> |
|  |                          | Others (please specify):                       |                          |

\_\_\_\_\_

7. Are you presently using French in your professional life?    Yes     No   
If yes, in what domain? Please specify: \_\_\_\_\_

8. How did you study the French culture? You may tick more than one option.

- |  |  |
|--|--|
| <b>Through a description of:</b>           | <b>Through a comparative study of:</b>                                 |
| French Gastronomy <input type="checkbox"/> | Regional differences in France <input type="checkbox"/>                |
| Monuments <input type="checkbox"/>         | Cultural differences in francophone countries <input type="checkbox"/> |
| Museums <input type="checkbox"/>           |  |
| History <input type="checkbox"/>           |  |
| Geography <input type="checkbox"/>         |  |

Others (please specify): \_\_\_\_\_



---

9. What kind of written documents have you read in class that enhanced your cultural knowledge about France? You may tick more than one option.

- |                          |                          |                  |                          |
|--------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| Press articles           | <input type="checkbox"/> | Plays (extracts) | <input type="checkbox"/> |
| Brochures                | <input type="checkbox"/> | Songs            | <input type="checkbox"/> |
| Manifestoes              | <input type="checkbox"/> | Poems            | <input type="checkbox"/> |
| Invitation cards         | <input type="checkbox"/> |                  |                          |
| Novels (extracts)        | <input type="checkbox"/> |                  |                          |
| Others (please specify): | _____                    |                  |                          |

10. (a) What text book(s) do you use in your class to study the French culture?

- |                          |                          |       |                          |
|--------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|
| Alter Ego                | <input type="checkbox"/> | Forum | <input type="checkbox"/> |
| Nouveau sans frontières  | <input type="checkbox"/> |       |                          |
| Others (please specify): | _____                    |       |                          |

(b) Kindly comment on the cultural elements given in your book. (*Book name:* \_\_\_\_\_)

**Positive**

- Presence of visual documents
- Presence of Francophony
- Presence of regional accents in audio documents
- Others : \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Negative**

- Stereotyped image of the French culture
- Lack of information on the cultural diversity of France
- Lack of information on francophone countries
- Others : \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

11. According to you, France has

- |                    |                          |          |                          |
|--------------------|--------------------------|----------|--------------------------|
| One common culture | <input type="checkbox"/> | Not sure | <input type="checkbox"/> |
| Diverse cultures   | <input type="checkbox"/> |          |                          |

Explain why you think so: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. The term culture can be associated with the following:

1. A study of a country's civilization through a description of its monuments, historical events, geographical aspects, etc.

2. A study of a country's art and literature.

3. Others, please specify: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANNEXE III, DOCUMENT 1(a) (3 PAGES)

### LE PETIT CHAPERON ROUGE (CONTE INTEGRAL)

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir : sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit :

" Va voir comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre."

Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois, elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle allait. La pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit :

" Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma mère lui envoie.

- Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le Loup

- Oh oui, dit le Petit Chaperon rouge ; c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.

- Eh bien ! dit le Loup, je veux aller la voir aussi, j'y vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui y sera le plus tôt."

Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après les papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le loup ne prit pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : toc, toc.

" Qui est là ?

- C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, dit le Loup en contrefaisant sa voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie."

La bonne mère-grand, qui était dans son lit, à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria :

" Tire la chevillette, la bobinette cherra."

Le Loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien, car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait pas mangé. Ensuite il ferma la porte, et s'alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le Petit Chaperon rouge, qui quelques temps après, vint heurter à la porte : toc, toc.

" Qui est là ?"

Le Petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup, eut peur d'abord, mais, croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit :

" C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie."

Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix :

" Tire la chevillette, la bobinette cherra."

Le Petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit, sous la couverture :

" Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi."

Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit :

" Ma mère-grand, que vous avez de grands bras !

- C'est pour mieux t'embrasser, ma fille !

- Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes !

- C'est pour mieux courir, mon enfant !

- Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !

- C'est pour mieux écouter, mon enfant !

- Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux !

- C'est pour mieux te voir, mon enfant !

- Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents !

- C'est pour te manger !"

Et, en disant ces mots, le méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea.

**NOTE SUR LE CONTEUR : Charles Perrault**, né le 12 janvier 1628 à Paris où il est mort le 16 mai 1703, est un homme de lettres français, resté célèbre pour ses *Contes de ma mère l'Oye*. Charles Perrault est né dans une famille bourgeoise, de Pierre Perrault et Paquette Le Clerc. Dernier d'une famille de sept enfants<sup>1</sup>, il perd à 6 mois son frère jumeau François. Bras droit de Colbert, il est chargé de la politique artistique et littéraire de Louis XIV en 1663 en tant que secrétaire de séance de la Petite Académie, puis en tant que contrôleur général de la Surintendance des bâtiments du roi. Dès lors, Perrault usa de

la faveur du ministre au profit des lettres, des sciences et des arts. Il ne fut pas étranger au projet d'après lequel des pensions furent distribuées aux écrivains et aux savants de France et d'Europe. Ce qui a fait l'immortelle popularité de Charles Perrault, ce n'est ni cette riche publication, ni ses discussions littéraires, c'est le petit volume intitulé *Contes de ma mère l'Oye, ou Histoires du temps passé* (1697) qu'il publia sous le nom de son jeune fils, Perrault d'Armancourt.

### **NOTE SUR LES CONTEURS :**

**Philippe Dumas** est né en 1940 à Cannes. Il suit les cours de l'Ecole des Métiers d'Art puis ceux des Beaux-Arts de Paris. Il partage ses activités entre le décor de théâtre et l'illustration de livres pour enfants. Il crée également des décors et des costumes de théâtre. Ces multiples passions donnent des dessins savoureux. Mais sa réflexion sur les sujets "moraux de la vie quotidienne" est surtout consacrée à l'enfance. Et, à l'humour à l'anglaise il ajoute souvent, dans ses romans-images, l'impertinence de l'esprit français. Comme il mêle l'encre de chine à l'aquarelle, il mêle la nostalgie d'une élégance de style à la remise en question des tabous éducatifs. Il peut ainsi écrire les *Contes à l'envers* avec Boris Moissard.

**<http://www.ricochet-jeunes.org/auteur.asp?id=420>**

**Boris Moissard** (pseudonyme de Jean-Jacques Ably) est né en 1942 à La Tronche. Boris Moissard écrit principalement pour la jeunesse. Il a travaillé au Conseil d'Etat, a été libraire à Dieppe et chroniqueur à l'Express. Ses romans paraissent à l'Ecole des Loisirs. Ecrivain et traducteur, co-auteur avec Philippe Dumas des *Contes à l'envers* (L'Ecole des loisirs, 1977).



## Le Petit Chaperon Bleu Marine

Personne n'ignore, bien sûr, l'histoire du Petit Chaperon Rouge. Mais connaît-on celle du Petit Chaperon Bleu Marine?

Il faut savoir que le célèbre Chaperon Rouge n'a pas éternellement continué d'être «petit» mais que cette sympathique fillette, après ses démêlés avec le Méchant Loup, a pas mal grandi et est devenue une belle jeune femme qui s'est mariée et a eu un enfant (une fille nommée Françoise) , puis qu'elle s'est trouvée elle-même grand-mère quand cette Françoise à son tour s'est mariée (ainsi va l'existence) ; et qu'elle vit encore, aujourd'hui, à Paris, dans le 13<sup>e</sup> arrondisse-

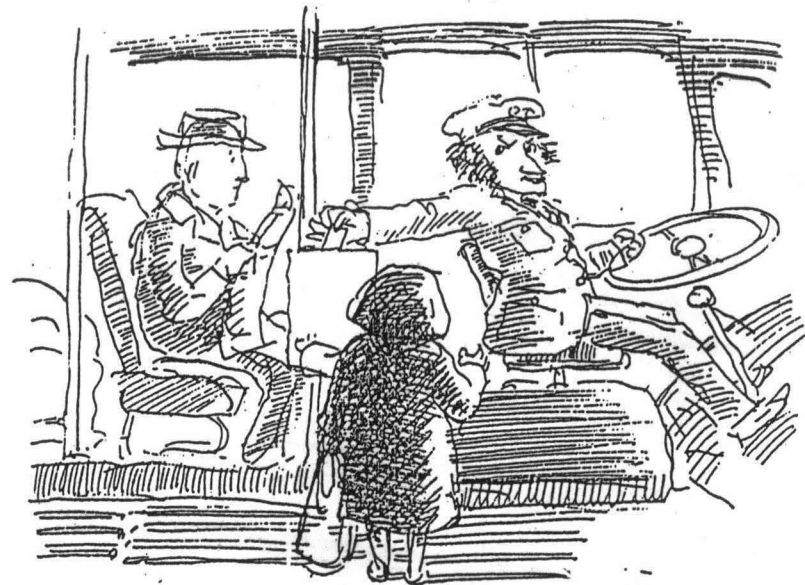
ment, au rez-de-chaussée d'un immeuble situé dans une rue sombre. C'est une gentille vieille dame qui habite seule et qui ne fait plus parler d'elle, mais qui a encore beaucoup d'années à vivre, car elle se porte bien. Et elle est très heureuse, partageant son temps entre le tricot devant sa fenêtre, la lecture des magazines et la causette avec les autres vieilles dames du quartier à qui elle donne des détails introuvables dans les livres sur sa célèbre aventure du temps jadis.



Mais voici une autre aventure qui vient de lui arriver tout dernièrement, par la faute de sa petite-fille, Lorette, qu'on surnomme « le Petit Chaperon Bleu Marine » à la fois en l'honneur de sa grand-mère et à cause d'un *duffle-coat* de cette couleur acheté en solde aux Galeries Lafayette et que sa maman (Françoise) l'oblige à mettre chaque fois qu'elle sort, pour qu'elle n'aille pas attraper froid.

Il y a quelques mois, donc, la maman de Lorette lui a demandé d'aller porter un paquet de pelotes de laine

chez sa grand-mère (l'ex-Chaperon Rouge) à ce rez-de-chaussée du 13<sup>e</sup> arrondissement à l'autre bout de Paris. Elle lui a bien montré sur un plan le chemin à suivre, et a pris la précaution de lui faire répéter plusieurs fois le numéro de l'autobus dans lequel monter, ainsi que l'arrêt où descendre. Et Lorette s'est mise en route, non sans avoir embrassé sa maman et bien entendu enfilé son fameux *duffle-coat*, dont elle a rabattu le capuchon. Elle a tourné à droite sur le boulevard Boris-Vian, puis elle a traversé et pris en face la rue Suzanne-Lalou, enfin elle a tourné à gauche dans l'avenue du Général-Batavia, suivant les indications maternelles ; et, après cinq minutes de marche, elle est parvenue à la station de bus, et s'est mise à attendre sagement sur le bord du trottoir, bien à sa place dans la file. Quand le bus est arrivé, elle est montée dedans



et a tendu ses deux tickets au conducteur qui les a lui-même introduits dans la fente, car les conducteurs d'autobus sont gentils et secourables, ils viennent en aide aux enfants qui n'ont pas l'habitude de voyager seuls.

– Où descend la petite demoiselle?

– A la station Gare-d'Austerlitz, a répondu Lorette.

Mais comme le conducteur avait fort à faire avec son volant et ses manettes au milieu du trafic, il l'a bientôt oubliée. Et Lorette est descendue à la station Jardins-des-Plantes.

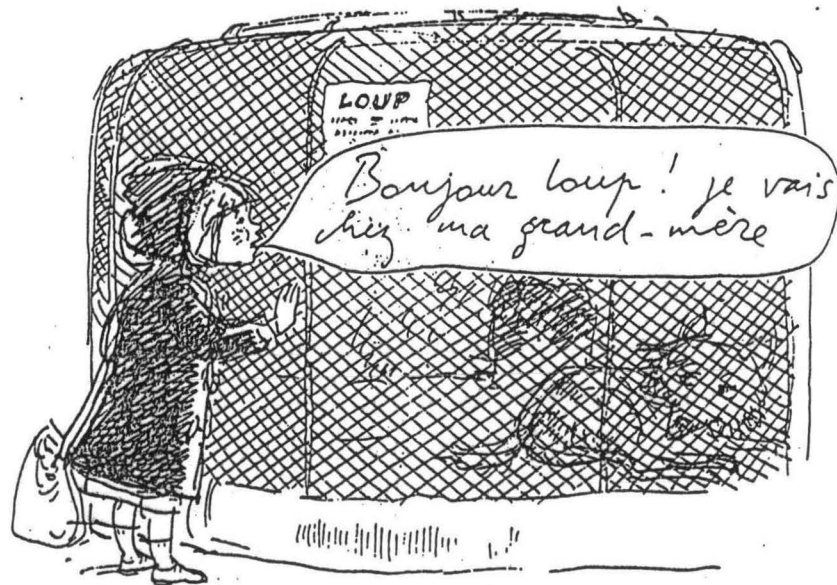
Lorette, j'ai omis de le dire, depuis son plus jeune âge, a toujours été très envieuse de la réputation de sa grand-mère, dont tout le monde connaît les exploits et les raconte aux enfants du monde entier depuis deux générations. « Pourquoi moi aussi ne deviendrais-je pas quelqu'un de célèbre? » s'est-elle toujours demandé.

Ayant réussi à pénétrer dans la ménagerie du Jardin des Plantes à la faveur d'une seconde d'inattention de la caissière rêvant à ses amours, Lorette s'est mise à la recherche de la cage au loup; et quand elle l'a eu trouvée, elle s'est mise contre les barreaux et a appelé le loup qui était en train de se reposer devant sa niche en attendant sa collation de cinq heures.

– Pssst!... bonjour, Loup! C'est moi, le Petit Chaperon Bleu Marine. Devine où je vais de ce pas?

Le loup a dressé une oreille, assez surpris qu'on lui adresse la parole.

– Je vais chez ma grand-mère, lui porter ce paquet que tu vois dans mon panier. Et qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet? Ce ne sont pas des pelotes de laine, comme

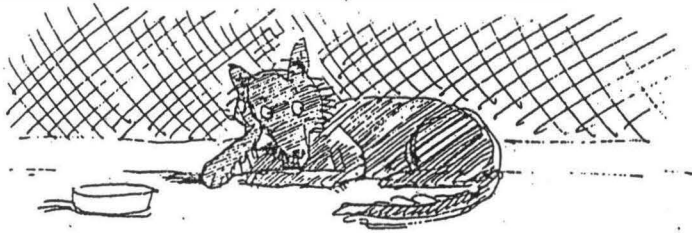


le dit ma maman, mais une douzaine de petits pots de beurre, figure-toi!

– Ah bon, et alors? a répondu le loup, qui se trouvait être l'arrière-petit-neveu de celui qui dans le conte de Perrault mange la grand-mère et prend sa place au lit, en même temps que le lointain descendant de celui qui, dans la fable de La Fontaine, fait des misères à l'agneau (donc pas n'importe quel loup!); qu'est-ce que tu veux que ça me fasse? Tout ce que je demande, c'est qu'on me laisse dormir et qu'il soit bientôt cinq heures, pour qu'on me remplisse mon écuelle.

Ce loup, qui avait beaucoup lu de livres pour tuer le temps dans sa cage et qui était raisonnable, ne tenait pas à terminer comme son arrière-grand-oncle, dont il savait l'histoire par cœur. Il se méfiait comme de la peste de tout ce qui ressemble à un chaperon,

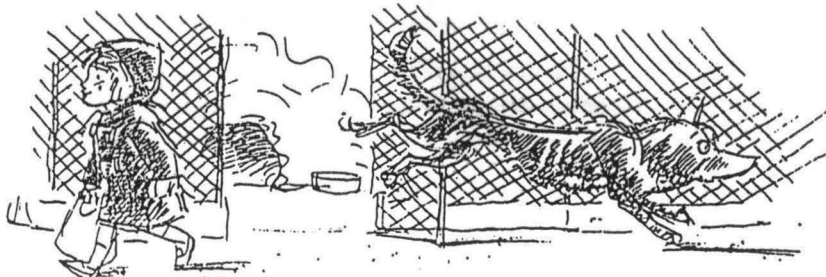




de quelque couleur qu'il soit, même venant des Galeries Lafayette, et surtout porté par une petite fille. Mais Lorette ne s'est pas laissé démonter par cet accueil revêche.

— Mon vieux Loup, a-t-elle dit, en réalité ta place n'est pas dans cette cage-ci, mais dans celle-là, là-bas avec les ours, car tu en es un! Mais ça ne fait rien. Voici ce que je te propose. Tu dois avoir envie de te dégourdir les pattes, non? Et bien faisons la course, toi et moi, jusque chez ma grand-mère : on verra bien qui arrivera le premier.

Lorette a donné au loup l'adresse de sa grand-mère et celui-ci, qui s'ennuyait comme un rat mort sur les cinq mètres carrés de sa cage depuis si longtemps et qui brûlait de voir du pays, a bien pesé le pour et le contre et finalement a répondu : Chiche! Lorette a donc ouvert la cage, et les voilà partis tous les deux, chacun de son côté et chacun à son train.



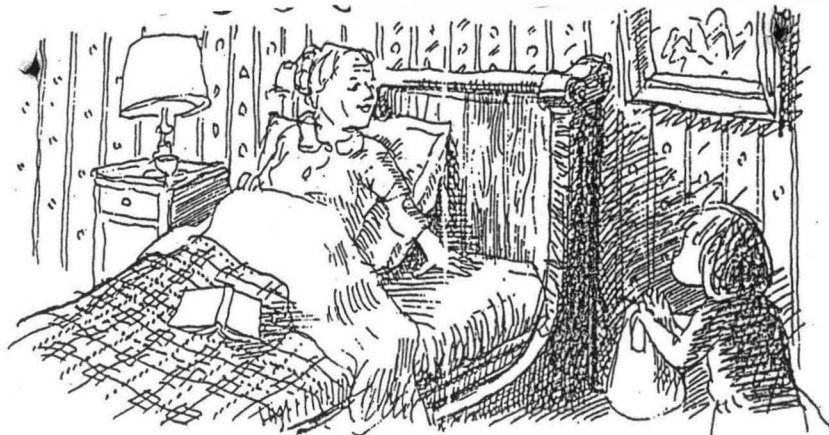
Après avoir compté *trois*, Lorette a pris tranquillement le départ, laissant le loup démarrer au galop et se perdre loin devant elle. Elle était bien contente. Le plan qu'elle avait conçu marchait comme sur des roulettes. Évidemment elle était un peu embêtée pour sa grand-mère, qui a lait être mangée; mais quoi! se disait-elle chemin faisant : on ne fait pas d'omelettes sans casser d'œufs.

A son arrivée elle a sonné, et on lui a répondu d'entrer, que le verrou n'était pas mis. Elle a poussé la porte. Dans le lit, il y avait quelqu'un de tout à fait semblable à sa grand-mère : mêmes cheveux blancs rassemblés en un petit chignon, mêmes lunettes, même chemise de nuit en finette et même liseuse de cachemire : le déguisement était très réussi, n'importe qui s'y serait laissé prendre. Mais Lorette reconnaissait fort bien le loup. Néanmoins elle a fait celle qui ne s'aperçoit de rien.

— Bonjour Mémé, j'espère que tu vas bien. Maman m'envoie te porter ces petits pots de beurre, que voici au fond de mon panier. Elle a dit que ça te ferait sûrement plaisir et que ça t'éviterait une course chez la crémière.

— Tu es bien mignonne, ma petite, je te remercie beaucoup. Tu embrasseras bien ta maman pour moi. J'étais en train de me reposer et je m'appêtais à prendre une tasse de chocolat. Veux-tu regarder la télévision avant de t'en retourner?

Le loup se révélait un imitateur remarquable, Lorette n'en revenait pas. La voix de sa grand-mère était contre-



faite à s'y méprendre. Mais ce n'était pas le moment d'applaudir. Il fallait continuer à jouer le jeu.

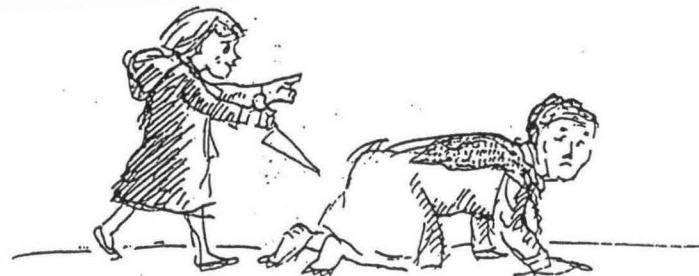
— Oh oui! Chic! merci Mémé... Et j'aimerais bien, pour la regarder, que tu me permettes de venir dans le lit m'écouter à côté de toi!

— Si tu veux, mais enlève tes chaussures.

Lorette a mis la télévision en marche, après quoi elle a ôté ses chaussures et s'est glissée dans le lit à côté de sa grand-mère, ou plutôt du loup. Mais au moment où celui-ci se penchait pour l'embrasser, elle a fait un bond en arrière et, tirant de dessous les pelotes de laine le grand couteau de cuisine qu'elle avait pris soin d'apporter :

— Suffit, Loup! a-t-elle fait d'un ton sec, je sais bien que c'est toi. Finie la comédie. Je ne suis pas aussi bête et naïve que le Petit Chaperon Rouge. Allons, debout! et plus vite que ça : direction le Jardin des Plantes. Nous retournons au point de départ.

Et Lorette, sous la menace du grand couteau, a conduit sa grand-mère jusqu'au Jardin des Plantes, sans rien vouloir entendre des protestations de la vieille



dame qui s'inquiétait en outre de son poste de télévision qu'on avait omis d'éteindre.

Au Jardin des Plantes, Lorette a enfermé sa grand-mère dans la cage au loup restée ouverte; puis elle a couru partout en faisant beaucoup de tapage pour alerter les gardiens, disant que le loup venait de lui manger sa Mémé.

Les gardiens sont aussitôt accourus, très inquiets à la fois pour la victime (sans doute déjà mise en pièces de façon irrémédiable) mais aussi pour la bête qui avait le foie délicat et ne manquerait pas de se ressentir d'un tel écart de régime.

Force leur a été de reconnaître qu'il n'y avait dans la cage plus aucune trace de loup mais à la place une vieille dame en chemise de nuit de finette et liseuse de cachemire, visiblement ennuyée de ce qui arrivait et impatiente qu'on la délivre.

Le loup, quant à lui, se trouvait déjà à des kilomètres de tout ça, car au lieu de se rendre chez cette grand-mère du 13<sup>e</sup> arrondissement dont il n'avait que faire, il était sorti de Paris par la porte de Charenton et vous pensez bien qu'il avait pris le large, ventre à terre à travers le bois de Vincennes et au-delà, jusqu'à ce que



la nuit soit tombée ; la joie d'être libre lui donnait des ailes.

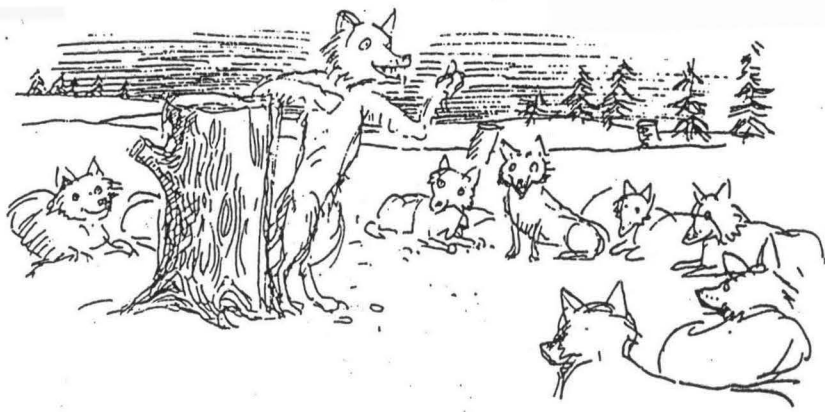
Il a pris un peu de repos, puis s'est remis à courir et il a couru ainsi toute la nuit sans reprendre haleine dans la campagne, par les champs et par les bois, en direction de l'est où s'étendent les vastes contrées sauvages qui sont le berceau de sa race. Et comme il a fait très attention en traversant les routes et surtout les autoroutes, il est parvenu sain et sauf, au bout de 28 jours, dans son pays d'origine, où on lui a fait fête.

Ce qui n'était pas le cas de Lorette, en butte au contraire à la consternation et même à la colère de tout Paris. Personne ne comprenait comment une petite fille si sage et si obéissante, premier prix de conduite à l'école, avait pu se laisser aller à une action pareille. Le directeur du Jardin des Plantes et le sous-secrétaire d'État aux Vieilles Gens l'ont convoquée l'un après l'autre pour lui faire des remontrances, le premier la grondant d'un loup perdu qui était d'une espèce rare, et le second, tout aussi sermonneur et furieux, disant et même criant qu'on ne peut pas faire ça à sa grand-mère, tout de même !



La presse s'est emparée de l'événement et toute la France a pu voir à la télévision et en photo dans les journaux la petite Parisienne qui a commis une aussi grosse bêtise ; ce qui a secrètement réjoui Lorette, puisque c'est exactement ce qu'elle cherchait (devenir célèbre). Mais depuis, les gens restent inquiets : personne, en effet, ne peut dire où est passée la bête sauvage ; en sorte que chacun se demande s'il ne va pas la trouver **un de ces soirs dans son garage ou dans la cabine de l'ascenseur ou sous son lit**. C'est un grand tremblement général, qui n'est pas près de finir. Et les parents de Lorette se seraient bien dispensés de tout ce battage autour de leur enfant.

Le loup, par contre, pour terminer par lui, remporte comme je le disais un vif succès auprès de ses congénères des steppes de Sibérie, et s'en trouve fort bien. Il mène grand train de vie, laissant à d'autres le soin de chasser les moutons (il a totalement perdu la main) et s'adonnant pour sa part à des activités plus calmes telles que celle de chroniqueur mondain, où ses talents de conteur font merveille. Il se pavane dans les salons et les lieux à la mode, se répandant en



anecdotes croustillantes sur sa vie à Paris, et il en rajoute un peu au besoin, se donnant toujours le beau rôle. On l'écoute bouche bée, on le regarde avec admiration ; les belles louves se battent pour être vues à son côté.

Il raconte l'histoire du Petit Chaperon Rouge, ainsi que celle du Petit Chaperon Bleu Marine, et tous ses frères sont donc maintenant prévenus du danger qu'il y a à fréquenter les petites filles françaises : c'est pourquoi les enfants de chez nous ne rencontrent plus jamais de loups, et peuvent se promener dans les bois en toute quiétude. Sous réserve, il va de soi, de prendre garde aux hommes qui pourraient y rôder : car certains hommes sont plus dangereux que les loups.

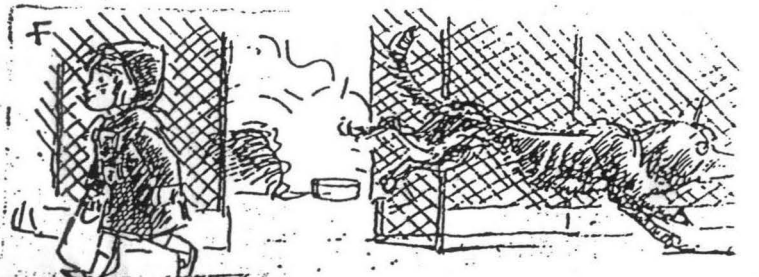
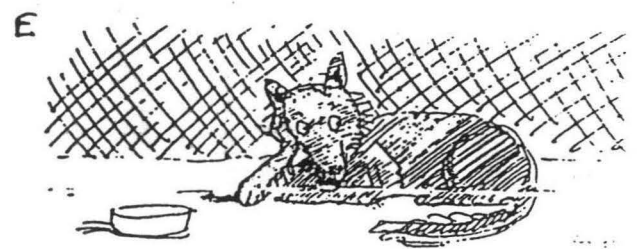
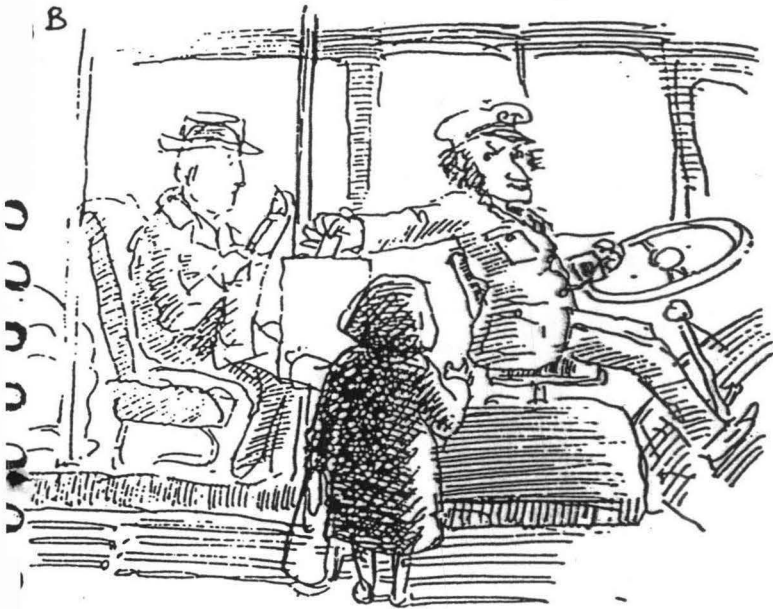


### NOTE SUR LES CONTEURS :

**Philippe Dumas** est né en 1940 à Cannes. Il suit les cours de l'Ecole des Métiers d'Art puis ceux des Beaux-Arts de Paris. Il partage ses activités entre le décor de théâtre et l'illustration de livres pour enfants. Il crée également des décors et des costumes de théâtre. Ces multiples passions donnent des dessins savoureux. Mais sa réflexion sur les sujets "moraux de la vie quotidienne" est surtout consacrée à l'enfance. Et, à l'humour à l'anglaise il ajoute souvent, dans ses romans-images, l'impertinence de l'esprit français. Comme il mêle l'encre de chine à l'aquarelle, il mêle la nostalgie d'une élégance de style à la remise en question des tabous éducatifs. Il peut ainsi écrire les *Contes à l'envers* avec Boris Moissard.

<http://www.ricochet-jeunes.org/auteur.asp?id=420>

**Boris Moissard** (pseudonyme de Jean-Jacques Ably) est né en 1942 à La Tronche. Boris Moissard écrit principalement pour la jeunesse. Il a travaillé au Conseil d'Etat, a été libraire à Dieppe et chroniqueur à l'Express. Ses romans paraissent à l'Ecole des Loisirs. Ecrivain et traducteur, co-auteur avec Philippe Dumas des *Contes à l'envers* (L'Ecole des loisirs, 1977).





## ANNEXE III, DOCUMENT 2 (a) (3 PAGES)

### BOUCLES D'OR ET LES TROIS OURS (CONTE INTEGRAL)

Boucle d'or était une toute petite fille aux cheveux bouclés et dorés, qui habitait avec sa maman dans une maisonnette près du bois.

*Boucle d'or, lui avait dit sa maman, ne t'en va jamais seule au bois. On ne sait pas ce qui peut arriver, dans le bois, à une toute petite fille.*

Un jour, comme elle se promenait au bord du bois, au bord seulement! Boucle d'or vit briller sous les arbres une jacinthe bleue. Elle fit trois pas dans le bois et la cueillit.

Un peu plus loin, elle vit une jacinthe blanche, plus belle encore que la bleue. Elle fit trois pas et la cueillit.

Et, un peu plus loin, elle vit tout un tapis de jacinthes bleues et de jacinthes blanches. Elle y courut et se mit à faire un gros bouquet.

Mais, quand elle voulut sortir du bois, tous les chemins étaient pareils. Elle en prit un au hasard et elle se perdit.

Elle marcha longtemps, longtemps....

À la fin, bien fatiguée, bien triste, elle allait se mettre à pleurer quand, soudain, elle aperçut à travers les arbres une très jolie maison.

Toute contente, Boucle d'or reprit courage et alla vers la maison.

La fenêtre était grande ouverte. Bouclé d'or regarda par la fenêtre.

Et voici ce qu'elle vit: l'une à côté de l'autre, bien rangées, elle vit trois tables une grande table, une moyenne table et une toute petite table.

Et trois chaises devant la grande table, une grande chaise; devant la moyenne table, une moyenne chaise; devant la petite table, une toute petite chaise.

Et, sur chaque table, un bol de soupe: un grand bol sur la grande table; un moyen bol sur la moyenne table; un petit bol sur la toute petite table.

Boucle d'or trouva la maison très jolie et très confortable, sentit la soupe qui sentait bon, et entra.

Elle s'approcha de la grande table, mais oh ! Comme la grande table était haute

Elle s'approcha de la moyenne table mais la moyenne table était encore trop haute.

Alors elle alla à la toute petite table, qui était tout à fait juste.



Boucle d'or voulut s'asseoir sur la grande chaise, mais voilà: la grande chaise était trop large.

Elle essaya la moyenne chaise, mais crac... la moyenne chaise n'avait pas l'air solide.

Enfin elle s'assit sur la toute petite chaise, et la toute petite chaise était tout à fait juste. Elle goûta la soupe, mais, aïe comme la soupe du grand bol était brûlante!

Elle goûta la soupe du moyen bol, mais, pouah! elle était trop salée.

Enfin, elle goûta la soupe dans le tout petit bol, et elle était tout à fait à point.

Boucle d'or l'avalait jusqu'à la dernière goutte.

Boucle d'or se leva, ouvrit une porte, et voici ce qu'elle vit: elle vit, bien rangés, l'un à côté de l'autre, trois lits un grand lit, un moyen lit et un tout petit lit. Elle essaya d'atteindre le grand lit, mais il était bien trop haut. Le moyen lit ? Peuh ! Il était trop dur. Enfin, elle grimpa dans le tout petit lit et il était tout à fait juste.

Cependant, les habitants de la jolie maison revinrent de promenade, et ils avaient très faim.

Ils entrèrent, et voilà : c'étaient trois ours un grand ours, un moyen ours et un tout petit ours.

Et tout de suite, le grand ours cria, d'une grande voix:  
— *Quelqu'un a touché à ma grande chaise!*

Et le moyen ours, d'une moyenne voix:  
— *Quelqu'un a dérangé ma moyenne chaise!*

Et le tout petit ours, d'une toute petite voix, dit  
— *Quelqu'un s'est assis dans ma toute petite chaise.*

Puis le grand ours regarda son bol et dit:  
— *Quelqu'un a regardé ma soupe!*

Et le moyen ours:  
— *Quelqu'un a goûté à ma soupe!*

Et le tout petit ours regarda son bol et se mit à pleurer:  
— *Hi, hi, hi ! quelqu'un a mangé ma soupe!*

Très en colère, les trois ours se mirent à chercher partout.

Le grand ours regarda son grand lit et dit:  
— *Quelqu'un a touché à mon grand lit!*

Et le moyen ours:  
— *Quelqu'un est monté sur mon moyen lit!*

Et le tout petit ours cria, de sa toute petite voix:  
— *Oh ! Voyez ! Il y a une toute petite fille dans mon tout petit lit.*

À ce cri, Boucle d'or se réveilla et elle vit les trois ours devant elle.

D'un bond, elle sauta à bas du lit, et, d'un autre bond, par la fenêtre.

Les trois ours, qui n'étaient pas de méchants ours, n'essayèrent pas de la rattraper.

Mais le grand ours lui cria de sa grande voix:

— *Voilà ce qui arrive quand on n'écoute pas sa maman!*

Et le moyen ours, de sa moyenne voix:

— *Tu as oublié ton bouquet de jacinthes, Boucle d'or!*

Et le petit ours, de sa toute petite voix, eut la bonne idée de crier aussi

— *Prends le tout petit chemin à droite, petite fille, pour sortir du bois.*

Boucle d'or prit le tout petit chemin à droite, et il conduisait bien vite hors du bois et juste à côté de sa maison.

Elle pensa: «Ce tout petit ours a été bien gentil. Et pourtant, je lui ai mangé sa soupe ! »

NOTE SUR LE CONTEUR : [VOIR ANNEXE III DOCUMENT 1 (a)]

## ANNEXE III, DOCUMENT 2 (b) (4 PAGES)

### BOUCLE D'OR ET LES SANS-PAPIERS (CONTE INTEGRAL)

Boucle d'or était chargée de mission au sein de l'agence nationale pour la rénovation urbaine. « Boucle d'or, lui avait dit son chef de bureau, ne t'en va jamais seule en Seine Saint-Denis. On ne sait jamais ce qui peut arriver, en Seine St-Denis, à une toute jeune chargée de mission. »

Un jour, comme elle se promenait en périphérie d'une banlieue, en périphérie seulement! Boucle d'or vit briller sous un immeuble pourri des perspectives d'avancement. Elle fit trois pas dans la cour de cet HLM insalubre et tacha de les cueillir, en prenant des photos de cet endroit minable avec son portable. Ce serait une bonne base pour un nouveau projet. Mais un peu plus loin, elle vit un immeuble plus pourri encore, plus pourri encore que l'immeuble précédent. Elle fit trois pas de plus pour prendre de nouvelles photos.

Mais, un peu plus loin encore, elle vit tout un tapis d'immeubles en ruine. Elle y courut et se mit à constituer dans sa tête un gros bouquet de logements sociaux à nettoyer. Il y avait là une véritable région urbaine où logent des gens indésirables. Il était temps de tout raser. Mais quand elle voulut sortir de cet endroit, tous les chemins étaient pareils. Elle en prit un au hasard. Elle marcha longtemps, longtemps et elle se perdit. A force de prendre des photos, son portable était déchargé. Elle ne pouvait appeler personne. À la fin, bien fatiguée, bien triste, elle allait piquer une crise de nerfs et se mettre à pleurer. Quand, soudain, elle aperçut une cage d'escalier qui puait la bière bon marché. C'était le seul immeuble où il n'y avait pas de digicode. Les portes étaient ouvertes. On pouvait y rentrer et y sortir comme dans un moulin. Boucle d'or reprit courage et gravit l'escalier dans l'espoir de trouver une bonne âme chez qui elle pourrait téléphoner.

Elle cogna à la porte d'un appartement. Mais personne ne répondit. La fenêtre par contre était grande ouverte. Boucle d'or regarda au travers. Et voici ce qu'elle vit: l'un à côté de l'autre, bien rangés, elle vit trois matelas. Un grand matelas sale. Un matelas plus petit et qui sentait mauvais. Et enfin un tapis de sol bon marché. Il n'y avait pas de tables, les habitants de cet appartement ne pouvaient pas s'en payer. Il y avait seulement trois cartons, qui leur servaient à la fois pour ranger leurs affaires, et de tables pour manger. Le grand carton d'une télé Philips à écran plat LCD. Le carton d'un ordinateur portable Toshiba Pentium Pro. Et le petit carton d'un portable Nokia. Et, sur chaque carton, il y avait un bol de soupe: un grand bol de soupe de poisson aux gombos et aux aubergines amères sur le grand carton ; un moyen bol de chorba au mouton et aux lentilles rouges sur le moyen carton; un petit bol de soupe chinoise aux vermicelles sur le tout petit carton. Boucle d'or trouva l'appartement très moche et très inconfortable, mais au moins il y avait l'électricité. Elle sortit son chargeur de

son sac, et le brancha. Elle sentit les trois soupes qui sentaient bon, elle avait faim, elle avait envie de les goûter.

Elle s'approcha du grand carton, mais oh ! le grand carton était trop haut, et l'idée que c'était le même téléviseur qu'elle venait de s'acheter, la culpabilisait. Aussi elle décida de le déplier et de s'asseoir dessus, pour ne pas salir ses vêtements. Et comme cela elle ne le verrait plus. Elle rapprocha le carton moyen mais le moyen carton était encore trop haut. Et puis elle s'était faite offrir le même type de portable par les collègues de bureau. Ça la mettait mal à l'aise. Aussi elle le plaça dans son dos, ça lui faisait comme un coussin. Et ainsi elle ne voyait plus non plus. Alors elle prit le tout petit carton, et se dit que, merde, tout le monde avait un portable, et que si ce n'était pas le cas de ces gens-là, ils avaient qu'à trouver un travail mieux rémunéré. Elle posa sur ses genoux, ça lui faisait comme un plateau-repas.

Elle mit son doigt dans le grand bol. La soupe de gombos était trop froide. Elle trempa ses lèvres dans le moyen bol. La chorba était dégoûtante. Elle but une gorgée du petit bol. Elle trouva la soupe aux vermicelles à son goût. Mais elle découvrit avec horreur qu'il y avait du poulet premier prix dedans. Se voyant déjà contaminée par la grippe aviaire, elle eût un haut le cœur, vomit un peu de sa soupe sur son plateau et partit recracher le reste dans les toilettes. Comme elle se sentait encore un peu malade, et que son portable n'était pas encore totalement rechargé, elle décida de dormir un peu. Le grand matelas était trop sale. Elle voulut le retourner pour voir comment c'était de l'autre côté. C'était pire. Il y avait même des endroits où il était brûlé. Elle pensait que ces gens-là vivaient dans des conditions épouvantables, et qu'il était temps de nettoyer tout cela.

Cependant les habitants revinrent de leurs chantiers respectifs où ils travaillaient au noir\*, et ils avaient très faim. Ils entrèrent, et voilà : c'étaient trois sans-papiers, un grand Malien, un moyen Maghrébin et un tout petit Chinois.

Et tout de suite, le grand Malien cria, d'une grande voix :

- Quelqu'un a déplié mon grand carton !

Et le moyen Maghrébin, d'une moyenne voix :

- Quelqu'un a écrasé mon moyen carton !

Et le tout petit Chinois, d'une toute petite voix, dit :

- Quelqu'un a dormi sur mon petit carton !

Puis le grand Malien regarda son bol et dit :

- Quelqu'un a trempé son doigt dans ma soupe !

Et le moyen Maghrébin :

- Quelqu'un a trempé ses lèvres dans ma soupe !

Et le tout petit Chinois regarda son bol et se mit à pleurer :

- Et moi, quelqu'un a mangé ma soupe !

---

\*travailler illégalement

Très en colère, les trois sans-papiers se mirent à chercher partout.

Le grand Malien regarda son grand matelas et dit:

- Quelqu'un a retourné mon grand matelas!

Et le moyen Maghrébin:

- Quelqu'un a balancé mon moyen matelas par la fenêtre !

Et le tout petit Chinois cria, de sa toute petite voix:

- Il y a une inspectrice de la DDASS sur mon tout petit matelas !

À ce cri, Boucle d'or se réveilla et elle vit les trois sans-papiers devant elle. D'un bond, elle sauta de son tapis de sol, qui n'était pas bien haut, d'un autre bond, sauta par la fenêtre, qui était par contre située au troisième étage. Heureusement, elle tomba pile sur le moyen matelas qu'elle avait jeté tout à l'heure. Elle ne se fit pas trop mal. Juste elle pensa qu'il sentait vraiment, vraiment mauvais.

Les trois sans-papiers, qui ne voulaient surtout pas de souci avec la police, n'essayèrent pas de la rattraper.

Le grand Malien lui cria de sa grande voix :

- Ne dis à personne qu'on squatte ici, on pourrait se faire expulser !

Et le moyen Maghrébin, de sa moyenne voix:

- Madame, t'as oublié ton portable! On n'est pas des voleurs, nous !

Et le petit Chinois, de sa toute petite voix, eut la bonne idée de crier aussi :

- Marche tout droit. Prends la première petite rue à droite, et tu trouveras la ligne B du RER.

Boucle d'or prit la première petite rue à droite, et elle conduisait bien à la station. Elle pensa: « Ce tout petit chinois a été bien gentil de m'indiquer le RER. Et pourtant, je vais quand même faire démolir son immeuble, pour rénover son quartier. S'ils ont des papiers en règle, avec de la chance ils seront relogés. Et s'ils n'en ont pas, ils n'auront qu'à crever. » Elle pensa à ses perspectives de carrière et à ses prochains rendez-vous. Sa collègue faisait une conférence à six heures sur le plomb dans l'eau de l'alimentation. Elle espérait arriver à temps pour le buffet.

Malheureusement il y avait un mouvement de grève à la SNCF et plus aucun train ne circulait. Il y avait devant la station une bande de délinquants qui buvaient des bières et parlaient fort en écoutant du rap. Elle frissonna un peu. Elle avait peur. Mais un peu plus loin la présence d'un homme bien habillé la rassura. Elle alla lui parler. Il était représentant médical et il se proposa de l'aider. Il l'invita à la suivre pour prendre sa voiture et la raccompagner.

Avec une télécommande, il fit ouvrir la porte automatique du garage. Et Boucle d'or pénétra dedans. Avec la même télécommande, il fit refermer la porte automatique du garage. Et c'est là qu'il la viola\* puis la découpa en

---

\*harasser sexuellement

morceaux. Car il faut toujours se méfier des représentants médicaux. Ils aiment les scalpels, les instruments chirurgicaux. Car vaut quand mieux être bien intégré quand on veut commettre un crime parfait. Avant qu'il ne détache sa jolie tête blonde de son corps blanc et tremblant, elle repensa une fois de plus à ce qu'avait dit son chef de bureau : « Ne t'en va jamais seule en Seine Saint-Denis. On ne sait jamais ce qui peut vous arriver. » Non, vraiment, on ne sait jamais, jamais, ce qui peut vous arriver.

NOTE SUR LE CONTEUR : **George Cardoner**, connu dans le monde des contes comme **Jordi** a voulu faire, depuis 2001, une escapade hors du milieu du café-théâtre pour créer des spectacles comiques à vocation plus « littéraires ». C'est ainsi que tout naturellement il est passé au conte. Il a créé de multiples spectacles de contes humoristiques: « 1001 clair de lune à Maubeuge », « 2001 l'odyssée de Maubeuge », « Maubeuge-Marrakech-Express », « Le conte n'est pas une marchandise », etc. Il a créé une soirée mensuelle de contes à Montpellier à l'Inédit et à Nîmes : « Les langues pendues ». Il est avec Kamel Guennoun le conteur officiel des Transes Cévenoles. On lui a confié la programmation de festivals de contes comme la Nuit du Conte à Villeneuve-les-Maguelonne. Il enregistre régulièrement en version « remix » ces contes sur Divergence FM, ou sur Radio Pays d'Hérault.

### ANNEXE III, DOCUMENT 2 (c)



<http://chezlorry.ca/histoires/boucledor.htm>

ANNEXE III DOCUMENT 2 (d) (1 PAGE)



1



2



3



4



5

6



7



8



9



10



12



11



## ANNEXE III DOCUMENT 2 (e) (3 pages)

a.

Boucle d'or était une toute petite fille aux cheveux bouclés et dorés, qui habitait avec sa maman dans une maisonnette près du bois.

*Boucle d'or, lui avait dit sa maman, ne t'en va jamais seule au bois. On ne sait pas ce qui peut arriver, dans le bois, à une toute petite fille.*

---

b..

Un jour, comme elle se promenait au bord du bois, au bord seulement! Boucle d'or vit briller sous les arbres une jacinthe bleue. Elle fit trois pas dans le bois et la cueillit.

Un peu plus loin, elle vit une jacinthe blanche, plus belle encore que la bleue. Elle fit trois pas et la cueillit.

Et, un peu plus loin, elle vit tout un tapis de jacinthes bleues et de jacinthes blanches. Elle y courut et se mit à faire un gros bouquet.

---

c.

Mais, quand elle voulut sortir du bois, tous les chemins étaient pareils. Elle en prit un au hasard et elle se perdit.

Elle marcha longtemps, longtemps....

À la fin, bien fatiguée, bien triste, elle allait se mettre à pleurer quand, soudain, elle aperçut à travers les arbres une très jolie maison.

---

d..

Toute contente, Boucle d'or reprit courage et alla vers la maison.

La fenêtre était grande ouverte. Boucle d'or regarda par la fenêtre.

Et voici ce qu'elle vit: l'une à côté de l'autre, bien rangées, elle vit trois tables une grande table, une moyenne table et une toute petite table.

Et trois chaises devant la grande table, une grande chaise; devant la moyenne table, une moyenne chaise; devant la petite table, une toute petite chaise.

Et, sur chaque table, un bol de soupe: un grand bol sur la grande table; un moyen bol sur la moyenne table; un petit bol sur la toute petite table.

---

e.

Boucle d'or trouva la maison très jolie et très confortable, sentit la soupe qui sentait bon, et entra.

Elle s'approcha de la grande table, mais oh ! Comme la grande table était haute



Elle s'approcha de la moyenne table mais la moyenne table était encore trop haute.

Alors elle alla à la toute petite table, qui était tout à fait juste.

Boucle d'or voulut s'asseoir sur la grande chaise, mais voilà: la grande chaise était trop large.

Elle essaya la moyenne chaise, mais crac... la moyenne chaise n'avait pas l'air solide.

Enfin elle s'assit sur la toute petite chaise, et la toute petite chaise était tout à fait juste.

f.

---

Elle goûta la soupe, mais, aïe comme la soupe du grand bol était brûlante!

Elle goûta la soupe du moyen bol, mais, pouah! elle était trop salée.

Enfin, elle goûta la soupe dans le tout petit bol, et elle était tout à fait à point.

Boucle d'or l'avalait jusqu'à la dernière goutte.

---

g.

Boucle d'or se leva, ouvrit une porte, et voici ce qu'elle vit: elle vit, bien rangés, l'un à côté de l'autre, trois lits un grand lit, un moyen lit et un tout petit lit.

Elle essaya d'atteindre le grand lit, mais il était bien trop haut. Le moyen lit ? Peuh ! Il était trop dur.

Enfin, elle grimpa dans le tout petit lit et il était tout à fait juste.

---

h.

Cependant, les habitants de la jolie maison revinrent de promenade, et ils avaient très faim.

Ils entrèrent, et voilà : c'étaient trois ours un grand ours, un moyen ours et un tout petit ours.

Et tout de suite, le grand ours cria, d'une grande voix:

— *Quelqu'un a touché à ma grande chaise!*

Et le moyen ours, d'une moyenne voix:

— *Quelqu'un a dérangé ma moyenne chaise!*

Et le tout petit ours, d'une toute petite voix, dit

— *Quelqu'un s'est assis dans ma toute petite chaise.*

---

i.

Puis le grand ours regarda son bol et dit:

— *Quelqu'un a regardé ma soupe!*

Et le moyen ours:

— *Quelqu'un a goûté à ma soupe!*

Et le tout petit ours regarda son bol et se mit à pleurer:

— *Hi, hi, hi ! quelqu'un a mangé ma soupe!*

---

j.

Très en colère, les trois ours se mirent à chercher partout.

Le grand ours regarda son grand lit et dit:

— *Quelqu'un a touché à mon grand lit!*

Et le moyen ours:

— *Quelqu'un est monté sur mon moyen lit!*

Et le tout petit ours cria, de sa toute petite voix:

— *Oh ! Voyez ! Il y a une toute petite fille dans mon tout petit lit.*

À ce cri, Boucle d'or se réveilla et elle vit les trois ours devant elle.

---

k.

D'un bond, elle sauta à bas du lit, et, d'un autre bond, par la fenêtre.

Les trois ours, qui n'étaient pas de méchants ours, n'essayèrent pas de la rattraper.

Mais le grand ours lui cria de sa grande voix:

— *Voilà ce qui arrive quand on n'écoute pas sa maman!*

Et le moyen ours, de sa moyenne voix:

— *Tu as oublié ton bouquet de jacinthes, Boucle d'or!*

Et le petit ours, de sa toute petite voix, eut la bonne idée de crier aussi

— *Prends le tout petit chemin à droite, petite fille, pour sortir du bois.*

---

l.

Boucle d'or prit le tout petit chemin à droite, et il conduisait bien vite hors du bois et juste à côté de sa maison.

Elle pensa: «Ce tout petit ours a été bien gentil. Et pourtant, je lui ai mangé sa soupe ! »

---

## ANNEXE III DOCUMENT 3 (a) (2 PAGES)

### JACQUES ET LE HARICOT MAGIQUE (CONTE INTEGRAL)

Il était une fois une pauvre veuve et son fils Jacques qui avaient comme unique ressource le lait de leur vache Blanchette qu'ils allaient vendre au marché. Mais un jour, Blanchette tomba malade et ne donna plus de lait. La femme décida de vendre la vache au marché et elle demanda à son fils de s'en charger. Mais, bien sûr, personne ne voulait acheter de vache qui ne donnait plus de lait !

Jacques allait rentrer à la maison quand un vieillard s'approcha de lui. Il lui proposa d'acheter Blanchette en échange d'une poignée de haricots: c'étaient des haricots très spéciaux qui, d'après ce qu'il disait, étaient capables de pousser en une nuit et d'être si hauts qu'ils toucheraient le ciel. Le jeune garçon n'arrivait pas à y croire: il lui donna la vache et prit les haricots.

Quand il raconta à sa mère la bonne affaire qu'il avait faite, elle fut très, en colère. Elle prit les haricots et les jeta par la fenêtre et le pauvre Jacques dut aller se coucher sans dîner.

Le garçon fut réveillé par le soleil qui entrait par la fenêtre. Mais ses rayons étaient plus faibles que d'habitude car ils avaient du mal à passer à travers le feuillage très dense qui se trouvait, maintenant, devant la maison. Jacques se leva et regarda avec curiosité à l'extérieur. Les haricots avaient bel et bien germé. En quelques heures, ils étaient devenus des plantes immenses dont le haut atteignait le ciel. On n'en voyait même pas la fin. Les feuilles et les troncs formaient un escalier très pratique.

Le garçon s'y aventura et il grimpa, et grimpa tant, qu'il se retrouva dans une grande allée qui menait à un château. Il se dirigea sans la moindre peur vers le château, dans l'espoir de trouver quelque chose à manger. Une géante lui ouvrit la porte et il lui demanda :

- Chère madame, vous n'auriez pas quelque chose à me donner pour mon repas ?

- C'est toi qui vas servir de repas, lui dit-elle, si tu ne te sauves pas temps ! Mon mari va bientôt rentrer, c'est un ogre et il adore les petits garçons tartinés sur du pain !

Mais la femme eut pitié de lui et le fit entrer. Elle était en train de donner du pain et du lait quand l'ogre revint :

- Vite ! dit la femme, cache-toi bien dans le poêle et gare à toi s'il te trouve!

L'ogre était énorme et faisait très peur. Il regarda autour de lui et dit d'une voix très forte :

- Hum, hum ça sent la chair fraîche!

Sa femme fit son possible pour le distraire.

- Mais non, c'est certainement l'odeur du pot-au-feu que je t'ai préparé, viens plutôt y goûter sans tarder !

L'ogre, rassuré, fit un repas très copieux. Puis, il se mit à compter des petits sacs pleins de pièces d'or et s'endormit. Jacques sortit alors du poêle, prit un des sacs et se sauva en courant.

Grâce à ces pièces d'or, lui et sa mère vécurent sans problèmes pendant un certain temps. Mais un jour, le petit sac fut vide et Jacques décida de retourner au château pour refaire des provisions. La géante ne le reconnut pas et tout se passa comme la première fois. Quand l'ogre arriva, le jeune garçon se cacha dans le poêle d'où il pouvait voir tout ce qui se passait dans la pièce. L'ogre prit une poule et lui dit:

- Fais-moi un oeuf ! et la poule pondit aussitôt un oeuf en or massif!

Quand l'ogre et sa femme se furent endormis, Jacques sortit de sa cachette, prit la poule aux oeufs d'or et se sauva à toute vitesse.

Grâce aux oeufs d'or que donnait la poule, Jacques et sa mère ne manquèrent plus jamais de rien. Mais un jour, Jacques eut encore envie de retourner dans ce château extraordinaire.

- N'y va pas ! lui dit sa mère, il t'arriverait malheur... Mais Jacques ne put s'empêcher de grimper encore une fois le long du haricot magique.

Arrivé dans le château, il décida de ne pas se montrer à la géante et il alla directement se cacher dans un chaudron installé dans la cheminée. Quand l'ogre arriva, il sentit une odeur bizarre.

- Hum, hum, ça sent la chair fraîche ! dit-il. Il chercha partout mais il ne lui vint pas à l'idée de regarder dans le chaudron. Il dîna puis il sortit une harpe d'or.

- Joue! lui ordonna-t-il. La harpe se mit à jouer d'elle-même une musique si douce et si belle que l'ogre s'endormit sur-le-champ. Alors Jacques sortit sans faire de bruit du chaudron, prit la harpe et s'enfuit en courant. Mais l'instrument qu'il avait entre les mains se mit à crier:

- Au secours, au secours, patron, on me vole !

L'ogre se leva et se lança à la poursuite du garçon qui était déjà en train de descendre le long du haricot magique. L'ogre le suivit. Mais à peine arrivé sur terre, Jacques courut chercher une hache chez lui. Et, s'y reprenant à plusieurs fois, il réussit à couper le tronc du haricot fabuleux. L'ogre eut juste le temps de se raccrocher à l'allée qui menait au château pour éviter de s'écraser sur le sol.

Jacques, qui était déjà très riche grâce à sa poule aux oeufs d'or, devint également célèbre grâce à sa harpe magique. Tant et si bien qu'il put même épouser une princesse.

NOTE: On ne connaît pas l'origine de ce conte, mais on pense que son auteur était probablement britannique. L'édition la plus ancienne du récit date de 1807 lorsque paraît *The History of Jack and the Bean-Stalk*, imprimé par Benjamin Tabart, mais l'histoire est plus ancienne puisque une parodie intitulée *The Story of Jack Spriggins and the Enchanted Bean* (*L'Histoire de Jack Spriggins et du haricot magique*) fait partie de la seconde édition de *Round About Our Coal-Fire* paru en 1734.

<http://fr.wikipedia.org>

## ANNEXE III, DOCUMENT 3 (b) (2 PAGES)

### JACQUES ET LE HARICOT TRANSGENIQUE (CONTE INTÉGRAL)

Il était une fois un chercheur qui travaillait à l'INRA (Institut national de la recherche agronomique). Il s'appelait Jacques et il cherchait à réaliser un haricot géant, un haricot transgénique. C'est formidable la transgénèse quand on y pense. Jack, le chercheur de l'INRA, il cherchait à faire un haricot géant, un haricot transgénique. Il avait la flemme de suivre des méthodes naturelles. Il avait essayé d'injecter plusieurs gènes dans les haricots. C'est fou la transgénèse. Il était presque sur le point de renoncer.

Un chercheur, quand il est sur le point de renoncer, soit il part aux États-Unis, soit il part dans l'enseignement. Et puis il a pensé à son copain, Jonathan. Ils avaient fait leurs études ensemble. Jack, il avait continué. Son copain était doué question botanique. Il avait réussi à introduire des gènes de lierre sur des plans de cannabis. Le seul truc angoissant c'était de fumer du transgénique. C'est un peu paradoxal, mais dans les milieux écolos, faut savoir qu'on te fera jamais cuire du rond de mouton dans de l'huile de soja OGM. Par contre pour ce qui est de se mettre la tête à l'envers, la tolérance zéro existe pas. On respecte ce genre de recherche. C'est fait pour le bien de l'humanité. On y touche pas.

Alors, Jack, il a pris tous les chromosomes du cannabis géant et il les a injectés dans une cellule de haricot vert. Ça a fait un haricot géant. Les gousses étaient énormes. Vous vous rendez compte de l'importance que cela pouvait avoir du point de vue agricole ? Avec un pied de ce haricot géant, on pouvait nourrir des villages entiers en Afrique.

Fou de joie, Jack regardait son pied de haricot transgénique pousser. Et comme il voulait le mesurer, il décida de grimper dedans. Ce n'est qu'au bout de plusieurs jours qu'il atteignit l'autre bout de son haricot. On ne pouvait à proprement parler de cet endroit comme une terre d'accueil, vu qu'il s'agissait des États-Unis.

Mais il y a des gens qui naissent à la green-card collée au bout des doigts. En particulier, les chercheurs français. Jack était arrivé là où finissent tous les chercheurs. Devant un labo américain privé. Fier de sa création, il l'a présentée à ses collègues américains.

- Oui c'est un haricot géant, dirent-ils. Et alors ? Tu n'es pas le premier à l'avoir inventé. On cherche des désherbants efficaces pour s'en débarrasser.

- Mais, vous vous rendez compte de l'intérêt que cela peut avoir du point de vue alimentaire ? Rien qu'avec un pied on peut régler le problème de la famine au Soudan.

- Et ça rapporte quoi ? Dirent-ils en chœur... Si tu veux travailler ici, il va falloir modifier tes objectifs de recherche. Nous travaillons tous pour le bien-être financier de nos actionnaires. Nous ne sommes pas un service public. Nous visons à faire du profit. Il n'y a rien de plus embarrassant que la gratuité en ce bas monde. Nous ne sommes pas là pour accroître les bienfaits de la nature. Bien au contraire, notre rôle est de les limiter. Tu connais « Terminator » ?

- Le film ?

- Non pas le film. Le gène. Le gène « Terminator ». Son rôle est de rendre stérile tous les végétaux. Nous avons inventé les briquets jetables, voilà enfin la graine jetable. L'agriculture ne re-sème plus. Il achète. C'est formidable, non ? Nous n'avons pas encore inventé le Terminator du haricot. Voilà ta green-card, les clefs de ta nouvelle maison, ta nouvelle carte bleue, le porte-clef électronique pour ouvrir les grilles du parking, et ton biper. Quand tu auras trouvé, rappelles-nous.

Jack travailla dur sur ce nouveau haricot transgénique. Il introduisit des gènes de rhinocéros dans le haricot pour limiter la germination des graines. Mais il fallait dix-huit heures pour les cuire. Il songea à imiter les difficultés reproductrices du panda. Mais les haricots étaient poilus. Alors il chercha autour de lui quelque chose ou quelqu'un qui puisse incarner totalement l'infertilité. Et il croisa le regard d'un ingénieur informaticien. C'était l'infertilité personnifiée. Il ne vivait que de bouts de pizza et de sites internet. Jack lui fit une prise de sang. Et il créa ainsi une authentique monstruosité végétale : le haricot... mou. Le haricot mou est totalement infertile.

Jack prépara tout un tas de plats délicieux à base de haricot mou, afin de les montrer à l'Académie. Cassoulet, Chili con carne, Mounjetades, les collègues se régalerent. Mais quand on mange des haricots, forcément au bout d'un moment... et oui, on s'endort. Jack n'eût pas vraiment le temps de le remarquer. Ni même les autres d'ailleurs. Ils s'endormirent tous.

Mais on commercialisa quand même le haricot mou. On se moque bien des effets secondaires dans l'agro-alimentaire. Et ce fût la catastrophe. Il y eût d'abord la catastrophe économique. Les patrons qui craignaient tant les trente-neuf heures furent réduits à accepter les douze heures de travail hebdomadaire. On bouffait du haricot mou, on s'endormait.

Et puis il y eût la crise agricole. Les agriculteurs ne bossaient plus. Le pire, c'est que le rôl c'est un gaz à effet de serre. On craignait la crise écologique. On a dû attendre la catastrophe de Toulouse pour qu'il y ait une véritable prise de conscience. En pleine après-midi, une cantine scolaire explosa. Heureusement les enfants venaient juste de rentrer en cours. Il n'y eût que quelques blessés légers.

La plupart des pays de l'OMC signèrent un accord à Castelnaudary. Le protocole de Castelnaudary visait à réduire l'émission totale de gaz à effet de serre. La production de haricot blanc fût soumise à des contrôles draconiens. Quant à Jack, bien conscient des erreurs qu'il avait commises, il s'isola dans une petite ferme. Il continue là-bas son travail de chercheur. Il cherche de nouvelles espèces des haricots par les méthodes naturelles : le haricot Soisson, le haricot beurre jaune, les haricots d'Espagne, le haricot de Prague. Il découvre ainsi toute la beauté colorée des haricots perdus.

**NOTE SUR LE CONTEUR : (VOIR ANNEXE III DOCUMENT 2(b))**

## ANNEXE III, DOCUMENT 4 (a) (4 pages)

### LE CHAT BOTTE (CONTE INTEGRAL)

Un meunier ne laissa pour tous biens, à trois enfants qu'il avait, que son moulin, son âne et son chat. Les partages furent bientôt faits : ni le notaire, ni le procureur n'y furent point appelés. Ils auraient eu bientôt mangé tout le pauvre patrimoine. L'aîné eut le moulin, le second eut l'âne, et le plus jeune n'eut que le chat. Ce dernier ne pouvait se consoler d'avoir un si pauvre lot :

"Mes frères, disait-il, pourront gagner leur vie honnêtement en se mettant ensemble ; pour moi, lorsque j'aurai mangé mon chat, et que je me serai fait un manchon de sa peau, il faudra que je meure de faim. "

Le Chat, qui entendait ce discours, mais qui n'en fit pas semblant, lui dit d'un air posé et sérieux :

"Ne vous affligez point, mon maître, vous n'avez qu'à me donner un sac et me faire faire une paire de bottes pour aller dans les broussailles, et vous verrez que vous n'êtes pas si mal partagé que vous croyez."

Quoique le maître du Chat ne fit pas grand fond là-dessus, il lui avait vu faire tant de tours de souplesse pour prendre des rats et des souris, comme quand il se pendait par les pieds, ou qu'il se cachait dans la farine pour faire le mort, qu'il ne désespéra pas d'en être secouru dans la misère.

Un meunier ne laissa pour tous biens, à trois enfants qu'il avait, que son moulin, son âne et son chat. Les partages furent bientôt faits : ni le notaire, ni le procureur n'y furent point appelés. Ils auraient eu bientôt mangé tout le pauvre patrimoine. L'aîné eut le moulin, le second eut l'âne, et le plus jeune n'eut que le chat. Ce dernier ne pouvait se consoler d'avoir un si pauvre lot :

"Mes frères, disait-il, pourront gagner leur vie honnêtement en se mettant ensemble ; pour moi, lorsque j'aurai mangé mon chat, et que je me serai fait un manchon de sa peau, il faudra que je meure de faim. "

Le Chat, qui entendait ce discours, mais qui n'en fit pas semblant, lui dit d'un air posé et sérieux :

"Ne vous affligez point, mon maître, vous n'avez qu'à me donner un sac et me faire faire une paire de bottes pour aller dans les broussailles, et vous verrez que vous n'êtes pas si mal partagé que vous croyez."

Quoique le maître du Chat ne fit pas grand fond là-dessus, il lui avait vu faire tant de tours de souplesse pour prendre des rats et des souris, comme quand il se pendait par les pieds, ou qu'il se cachait dans la farine pour faire le mort, qu'il ne désespéra pas d'en être secouru dans la misère.

Lorsque le Chat eut ce qu'il avait demandé, il se botta bravement, et, mettant son sac à son cou, il en prit les cordons avec ses deux pattes de devant, et s'en alla dans une garenne où il y avait grand nombre de lapins. Il mit du son et des laitillons dans son sac, et s'étendant comme s'il eût été mort, attendit que quelque jeune lapin, peu instruit encore des ruses de ce monde, vînt se fourrer dans son sac pour manger ce qu'il y avait mis. A peine fut-il couché, qu'il eut contentement : un jeune étourdi de lapin entra dans son sac, et le maître Chat, tirant aussitôt les cordons, le prit et le tua sans miséricorde.

Tout glorieux de sa proie, il s'en alla chez le roi et demanda à lui parler. On le fit monter à l'appartement de Sa Majesté, où étant entré, il fit une grande révérence au roi, et lui dit :

" Voilà, sire, un lapin de garenne que monsieur le marquis de Carabas (c'était le nom qu'il lui prit en gré de donner à son maître) m'a chargé de vous présenter de sa part.

- Dis à ton maître, répondit le roi, que je le remercie et qu'il me fait plaisir. "

Une autre fois, il alla se cacher dans un blé, tenant toujours son sac ouvert, et lorsque deux perdrix y furent entrées, il tira les cordons et les prit toutes deux. Il alla ensuite les présenter au roi, comme il avait fait du lapin de garenne. Le roi reçut encore avec plaisir les deux perdrix, et lui fit donner boire.

Le Chat continua ainsi, pendant deux ou trois mois, à porter de temps en temps au roi du gibier de la chasse de son maître. Un jour qu'il sut que le roi devait aller à la promenade, sur le bord de la rivière, avec sa fille, la plus belle princesse du monde, il dit à son maître :

"Si vous voulez suivre mon conseil, votre fortune est faite : vous n'avez qu'à vous baigner dans la rivière, à l'endroit que je vous montrerai, et ensuite me laisser faire. "

Le marquis de Carabas fit ce que son chat lui conseillait, sans savoir à quoi cela serait bon. Dans le temps qu'il se baignait, le roi vint à passer, et le Chat se mit à crier de toutes ses forces :

"Au secours ! Au secours ! Voilà monsieur le marquis de Carabas qui se noie ! "

A ce cri, le roi mit la tête à la portière, et, reconnaissant le Chat qui lui avait apporté tant de fois du gibier, il ordonna à ses gardes qu'on allât vite au secours de monsieur le marquis de Carabas.

Pendant qu'on retirait le pauvre marquis de la rivière, le Chat s'approcha du carrosse et dit au roi, que dans le temps que son maître se baignait, il était venu des voleurs qui avaient emporté ses habits, quoiqu'il eût crié au voleur ! de toute ses forces ; le drôle les avait cachés sous une grosse pierre.

Le roi ordonna aussitôt aux officiers de sa garde-robe d'aller quérir un de ses plus beaux habits pour monsieur le marquis de Carabas. Le roi lui fit mille caresses, et comme les beaux habits qu'on venait de lui donner relevaient sa bonne mine (car il était beau et bien fait de sa personne), la fille du roi le trouva fort à son gré, et le marquis de Carabas ne lui eut pas jeté deux ou trois regards, fort respectueux et un peu tendres, qu'elle en devint amoureuse à la folie.

Le roi voulut qu'il montât dans son carrosse et qu'il fût de la promenade. Le Chat, ravi de voir que son dessein commençait à réussir, prit les devants, et ayant rencontré des paysans qui fauchaient un pré, il leur dit :

"Bonnes gens qui fauchez, si vous ne dites au roi que le pré que vous fauchez appartient à monsieur le marquis de Carabas, vous serez tous hachés menu comme chair à pâté."

Le roi ne manqua pas à demander aux faucheurs à qui était ce pré qu'ils fauchaient :

"C'est à monsieur le marquis de Carabas ", dirent-ils tous ensemble, car la menace du chat leur avait fait peur.



"Vous avez là un bel héritage, dit le roi au marquis de Carabas.

- Vous voyez, sire, répondit le marquis ; c'est un pré qui ne manque point de rapporter abondamment toutes les années."

Le maître Chat, qui allait toujours devant, rencontra des moissonneurs et leur dit :

"Bonnes gens qui moissonnez, si vous ne dites que tous ces blés appartiennent à monsieur le marquis de Carabas, vous serez tous hachés menu comme chair à pâté."

Le roi, qui passa un moment après, voulut savoir à qui appartenait tous les blés qu'il voyait.

"C'est à monsieur le marquis de Carabas ", répondirent les moissonneurs ; et le roi s'en réjouit encore avec le marquis. Le Chat, qui allait devant le carrosse, disait toujours la même chose à tous ceux qu'il rencontrait, et le roi était étonné des grands biens de monsieur le marquis de Carabas.

Le maître Chat arriva enfin dans un beau château, dont le maître était un ogre, le plus riche qu'on ait jamais vu ; car toutes les terres par où le roi avait passé étaient de la dépendance de ce château.

Le Chat, qui eut soin de s'informer qui était cet ogre et ce qu'il savait faire, demanda à lui parler, disant qu'il n'avait pas voulu passer si près de son château sans avoir l'honneur de lui faire la révérence. L'ogre le reçut aussi civilement que le peut un ogre et le fit reposer.

"On m'a assuré, dit le Chat, que vous aviez le don de vous changer en toutes sortes d'animaux ; que vous pouviez, par exemple, vous transformer en lion, en éléphant.

- Cela est vrai, répondit l'ogre brusquement, et, pour vous le montrer, vous m'allez voir devenir lion. "

Le Chat fut si effrayé de voir un lion devant lui, qu'il gagna aussitôt les gouttières, non sans peine et sans péril, à cause de ses bottes, qui ne valaient rien pour marcher sur les tuiles.

Quelque temps après, le Chat, ayant vu que l'ogre avait quitté sa première forme, descendit et avoua qu'il avait eu bien peur.

"On m'assuré encore, dit le Chat, mais je ne saurais le croire, que vous aviez aussi le pouvoir de prendre la forme des plus petits animaux, par exemple de vous changer en un rat, en une souris ; je vous avoue que je tiens cela tout à fait impossible.

- Impossible ! reprit l'ogre ; vous allez voir. "

Et en même temps il se changea en une souris, qui se mit à courir sur le plancher. Le Chat ne l'eut pas plus tôt aperçue, qu'il se jeta dessus et la mangea.

Cependant le roi, qui vit en passant le beau château de l'ogre, voulut entrer dedans.

Le Chat, qui entendit le bruit du carrosse, qui passait sur le pont-levis, courut au-devant et dit au roi :

"Votre Majesté soit la bienvenue dans ce château de monsieur le marquis de Carabas !

- Comment, monsieur le marquis, s'écria le roi, ce château est encore à vous ! il ne se peut rien de plus beau que cette cour et que tous ces bâtiments qui l'entourent ; voyons les dedans, s'il vous plaît. "

Le marquis donna la main à la jeune princesse, et suivant le roi, qui montait le premier, ils entrèrent dans une grande salle, où ils trouvèrent une magnifique collation que l'ogre avait fait préparer pour ses amis, qui le devaient venir voir ce même jour-là, mais qui n'avaient pas osé entrer, sachant que le roi y était.

Le roi, charmé des bonnes qualités de monsieur le marquis de Carabas, de même que sa fille, qui en était folle, et voyant les grands biens qu'il possédait, lui dit, après avoir bu cinq ou six coups :

"Il ne tiendra qu'à vous, monsieur le marquis, que vous ne soyez mon gendre. "

Le marquis, faisant de grandes révérences, accepta l'honneur que lui faisait le roi, et, dès le même jour, il épousa la princesse, Le Chat devint le grand seigneur, et ne courut plus après les souris que pour se divertir.

**NOTE SUR LE CONTEUR : [VOIR ANNEXE III DOCUMENT 1 (a)]**

## ANNEXE III, DOCUMENT 4 (b) (3 PAGES)

### LE GARS LA-BAS ET SON CHAT (CONTE INTEGRAL)

Le gars là-bas, près du canal, qui dort dans son palais de carton, c'est « Le Gars-là-bas », il s'appelle comme ça. Voilà quelques jours qu'il dort, près du canal, en attendant le bateau ramasseur de misères. Le Gars-là-bas n'a rien que des vieux cartons et une dizaine de griffes au bout desquelles miaule un chat. Mais un jeune chat fringuant, bien habillé, propre sur lui, un chat de bonne société, une sorte de chat pédégé.

Quand la brigade fluviale de nettoyage de la misère du bord du canal vient lui demander, au Gars-là-bas, de montrer ses papiers, ses carnets, ses fichiers, de fournir la preuve de son existence, il se met à raconter sa vie. Ce n'est pas ce qui intéresse la brigade des sociaux-nettoyeurs.

Mais nous qui écoutons cette histoire, on veut savoir. Le Gars-là-bas vient d'une famille décomposée. Son père et sa mère sont sous terre, morts et enterrés. Pour héritage, ils n'ont rien laissé. Rien qu'un chaton même pas encore castré. Le Gars-là-bas avait pensé manger du chat, mais celui-là n'était pas assez gros pour son estomac.

Quand Le Gars-là-bas marchait dans la rue, le chat le suivait comme un chien, quand il dormait le chat le réchauffait : quand on n'a pas de poêle à charbon, on se contente des poils du chaton, disait Le Gars-là-bas dans ses moments de bonne humeur, rares. Du coup, il avait adopté le chat!

Le Gars-là-bas était né près du canal, et comme il ne savait pas où aller, il était resté au bord du canal : un coin riche en détritrus, résidus et poubelles qui puent. Un soir, le chat fit une escapade sur un tas d'ordures et trouva là une paire de bottes. D'un sac plastique troué il se fit un ciré tout à fait à sa taille. Ainsi habillé, il se mit à chanter : je suis le chat botté, j'ai un si beau ciré, je suis le chat botté, et vive la gaieté. Comme il ressemblait à un pêcheur breton, il se mit à pêcher. A la pêche à la queue, il fit de son mieux, prit des poissons bien gros bien longs, fourra le tout sur un vieux caddie et s'en alla loin du canal. De ses pattes avant, il pousse le caddie, de ses pattes arrière, il danse, ainsi danse le chat botté !

Le voilà au milieu du quartier des affaires, entouré de pédégés et de pédégères. Un costume trois pièces et cravate passe juste à sa portée, le chat l'apostrophe : - voici un cadeau pour vous, ça vient de monsieur Le Gars-là-bas. Le chat recommença son manège trois jours, trois mois, trois ans au bout desquels le pédégé de Mega-Grosse-Compagnie, car c'était lui qui se cachait dans le costume, demanda où se trouvait Le Gars-là-bas, dit qu'il voulait le rencontrer. Alors le chat botté courut aussi vite qu'il put sur les bords du canal. Aux passants qui flânaient sur les berges, il dit :

- quand un costume trois pièces et cravate vous demandera qui possède ces luxueux immeubles encore en construction, vous direz : c'est à monsieur Le Gars-là-bas, OK ! Aux autres passants qui marchaient le long du canal, il dit :

- quand un costume trois pièces et cravate vous demandera qui possède ces magnifiques vedettes de plaisance qui croisent sur le canal depuis que le transport par péniche a coulé, vous direz : c'est à monsieur Le Gars-là-bas, OK !

Aux passants qui s'étaient assis sur les bancs, il dit :

- quand un costume trois pièces et cravate vous demandera qui possède ces voitures de luxe qui viennent se garer au pied de ces somptueux immeubles, vous direz : c'est monsieur Le Gars-là-bas, OK.

Quand le monsieur chic et pressé arriva près du canal, il fut surpris. Ce quartier qu'il croyait pauvre, et qui l'avait été, laissait se refléter sur les eaux du canal les dorures de la réussite sociale.

- Mais à qui sont tous ces luxueux immeubles en construction ?
- A monsieur Le Gars-là-bas !
- Mais à qui sont ses vedettes de plaisante navigation ?
- A monsieur Le Gars-là-bas !
- Mais à qui sont ces voitures belles comme des camions ?
- A monsieur Le Gars-là-bas !

Quand le PDG de la MGC vit au loin monsieur Le Gars-là-bas, dans son palais de carton, il crut qu'il avait affaire au plus atypique des hommes d'affaires. Et il se dit que Le Gars-là-bas, comme gendre, ça pourrait le faire !

Le chat se mit à gémir comme Jérémie :

- Mon maître s'est fait racketter par de la racaille, des voyous l'ont mis sur la paille.
- Veuillez accepter ce billet pour acheter de quoi vous habiller. Et voilà monsieur Le Gars-là-bas vêtu comme un bourgeois. On l'invite à un souper pour lui montrer la fille à marier.

En route ils traversent le quartier des affaires, chat devant, Le Gars-là-bas derrière. Au pied d'une tour, ils entendent des cris, il y a des crayons, des gommes, des dossiers et des hommes qui volent par les fenêtres. C'est un règlement de comptes : suite à une descente de la brigade d'imposition de la richesse dans les sommets de la finance, le commissaire aux comptes a mis en évidence un trou dans la caisse. Le chat entre dans la tour et pousse tout le monde dans le trou. Du coup la société n'a plus de gérant. Le chat montre à Le Gars-là-bas son nouveau bureau. Le Gars-là-bas s'assoit et aussitôt, il est le nouveau PDG de la Encore-plus-Grosse-Compagnie. Pas besoin de rendre visite à la fille, les affaires sont les affaires, un mariage qui provoque la fusion de Méga-Grosse-Compagnie et de Encore-plus-Grosse-Compagnie, ça ne peut pas se refuser. Au lendemain du mariage, c'est le bonheur, des milliers de licenciements, une rationalisation implacable,

des pauvres plein les bords du canal. Mais Le Gars-là-bas, du haut de sa tour en billets de banque, gère. Il y prend goût, s'y prend bien, devient le Chief Executive Officer de la The-Unique-Company, voyage en Concorde et oublie son chat.  
- Mon maître, je ne vous demande qu'une chose. Quand je mourrai, je veux être enterré avec dignité. Un beau cercueil, une belle sépulture, voilà tout ce que je désire. Quand son chat lui avait formulé cette requête en dignité mortuaire, il avait répondu que oui, bien sûr, évidemment, vu tout ce qu'il avait fait pour lui, il pouvait bien faire ça en retour, c'était la moindre des choses...

Un mail lui parvient du vieux monde :

- your cat is dead.

Il répond :

- que l'on jette son cadavre dans le canal.

Mais le chat était un chat malin, il n'était pas mort ; il avait juste voulu savoir si son maître tiendrait ses promesses. En voyant les équarisseurs approcher de sa supposée dépouille pour le jeter à l'eau, il tressaute, sursaute, tressaille, soubresaute, tremblote et cesse de faire le mort.

Il prend ses bottes, se rend au siège de la The-Unique-Company, trouve sans peine quelques dizaines de dossiers compromettant qu'il va de ce pas porter sur le bureau de vérification de l'honnêteté des magouilles financières. Et voilà monsieur Le Gars-là-bas au fond du trou dans la caisse ; le chat tire la chasse, adieu cravate, adieu costume trois pièces, Le Gars-là-bas se retrouve... au bord du canal.

Quand la brigade fluviale de nettoyage de la misère du bord du canal vient lui demander, à Le Gars-là-bas, de montrer ses papiers, ses carnets, ses fichiers, de fournir la preuve de son existence, il se met à raconter sa vie. Ce n'est pas ça qui intéresse la brigade des sociaux nettoyeurs !

Maintenant qu'on la connaît, la vie de Le Gars-là-bas, nous non plus, elle ne nous intéresse pas. Tout juste sommes-nous contents de savoir que le chat se porte bien, et qu'il continue à pêcher avec ses bottes et son ciré, mais juste pour s'amuser.

NOTE SUR LE CONTEUR : Après avoir exercé pendant plus de vingt ans le métier d'ingénieur en Intelligence Artificielle appliquée à l'industrie chimique, **Philippe Berthelot** prend un brusque virage : cap sur l'imaginaire ! : Philippe Berthelot a été formé pendant plusieurs mois aux techniques de formation pour adultes. Il est en mesure de concevoir et animer des formations à l'art du conte et à l'étude du répertoire des contes populaires respectant les critères de professionnalisme en formation d'adultes. Philippe Berthelot est passionné d'écriture et de littérature. Il obtient plusieurs fois le premier prix d'écriture de conte du CLIO. Ses objectifs artistiques sont d'enchanter son public, le conduire dans le rêve, l'humour, la démesure... pour expérimenter ensemble des solutions éternellement nouvelles aux grands problèmes d'ici et d'ailleurs.

# OPINIONNAIRES

## FEEDBACK

1. Did you like reading the documents?  Yes  No

Please specify the reasons:

- The two stories are very interesting.
- Basically I enjoyed making the comparisons between the two.
- Also, I found many new expressions.
- The second story was a bit difficult but interesting.  
(words, expressions).

2. Did this activity enhance your cultural knowledge about France?  Yes  No

In what ways?

- I came to know also that ~~from France~~ has also immigrants from other countries can enter France.
- Came to know how people earn their livelihood who residing in the suburbs.

Any other comments/suggestions:

Good experience 😊

I felt the stories were quite long....

feedback on "Boucles d'or et les sans papiers"  
Meenu.

## FEEDBACK

1. Did you like reading the documents?  Yes  No  
Please specify the reasons:

» This story is really very nice. I appreciate the way to describe the story. And also I like the correlation between the first and the last paragraph.

2. Did this activity enhance your cultural knowledge about France?  Yes  No

In what ways?

I have an impression that France is rich, stylish country. But now, after reading this story about "Boucles d'or" it seems to me that it is has also a side minable.

Any other comments/suggestions:



## FEEDBACK

1. Did you like reading the documents?  Yes  No

Please specify the reasons:

I like this document because  
enhance my knowledge as well the  
story of "le petit chaperon bleu  
machine" was interesting and new  
for me.

2. Did this activity enhance your cultural knowledge about  
France?  Yes  No

In what ways?

The story contains some part about the  
dressing style of people which  
enhance our cultural knowledge  
about France

Any other comments/suggestions:

I hope we will read <sup>document</sup> ~~them~~ more in  
future too.

PRODUCTIONS ECRITES  
DES APPRENANTS

Anjali Madan

Ques

Ecrivez une lettre à Jacques (Jack) pour lui prévenir des méfaits de la recherche génétique

Paris, le 6 juin 2008

Cher Jacques,

Comment ça va? Moi, je suis cava.  
La semaine dernière, j'ai lu<sup>5</sup> en le Figaro que tu fais une recherche génétique sur fruits et légumes.

Vraiment, la technologie est avancée. Tout est possible aujourd'hui. Mais, nous ne devons pas oublier les problèmes des choses artificielles. Parce que la qualité diminue en ces choses génétiques, la santé des personnes est un danger.

Alors, je pense c'est nécessaire que tu continues ton recherche mais c'est plus important que tu fais attention en l'aspect de qualité aussi. C'est notre l'environnement alors, notre responsabilité.

Je suis sûr que tu pensera à propos de cet sujet.

Amitiés,

Anjali

AHUYA SHRI RAM  
de 9 Juin 2008

Cher monsieur Jacque

D'abord si vous acceptez mes félicitations pour votre réussite en recherche génétique dans le domaine de l'Agriculture. Cette nouvelle a été parue dans le Journal "Du Monde Agricole" de FAO Rome. Je suis un professeur de Agronomie au Indian Council of Agricultural Research (Pusa Institute) de Delhi. Je recherche aux hybrides variété du blé et du riz depuis trois décennies. Puisque, j'ai méfiats de votre recherche génétique par les méthodes de injectés les chromosomes du cannabis géant dans une <sup>cellule</sup> de ~~haricot~~ <sup>haricot</sup> vert.

À soulager mes doutes sur faisabilité, Je vous demande que vous m'envoyiez les papiers de recherche, les données scientifiques, la méthodologie transgénique et nom de laboratoire aux Etats Unis.

Avec mes salutations distinguées.



Gagandeep Singh

classmate

Date \_\_\_\_\_

Page \_\_\_\_\_

54, Melbury Avenue  
Norwood Green.  
Paris,

Maison le mairie de Paris  
Le mairie  
Paris

Le 8 May 2008

Objet: les difficultés des sans-papiers.

Bonjour,

Je m'appelle Antoine, je habite à Paris. Je vous écrire cette lettre pour attirer votre attention sur le objet ~~que~~ est très important.

À côté de chez moi, il y a un battement à qui il y a beaucoup de personnes qui sont sans-papier. Avant, j'ai pensé que tout les personnes sans-papier ~~et~~ ont été dangereux pour le société. Mais, maintenant je réalise que plus que 90% des personnes sans-papiers sont toujours ont peur de faire tout les choses.

Ils avaient beaucoup de problèmes. Pour exemple si, ils veulent travailler pour gagner l'argent, ils ne peuvent pas travailler. À cause de ça, ils sont attirer par le monde illégale. Et après ils sont dangereux pour le société.

Donc, d'après moi, c'est très imp. que on fait quelle que chose pour le même. Si on ne fait rien immédiatement, peut-être c'est terrans un grand problème pour tout le monde.

Quand même, je voudrais qu'on faire qqch. ~~très~~ positive pour leurs. Parce que, je les connais bien. Ils sont très bonne personnes.

Antoine

Avleen

No. ....

Date: / /

14<sup>e</sup> quartier  
Bourgogne  
France.

le Maire  
12<sup>e</sup> Arrondissement  
Paris

Objet : les difficultés des sans papiers Paris, le 9 Juin 2008

Salut

Monsieur / Madame, je voudrais vous parler à propos de difficultés des sans papiers. À mon avis, c'est difficile pour eux à vivre facilement comme les autres habitants. Ils vivent dans des conditions épouvantables. Ils sont forcés s'adapter aux conditions extrêmes. Par exemple. Ils vivent toujours avec le peur. En plus, quelquefois les citoyens ne les acceptent pas et leurs comportements envers les sans papiers deviennent indifférents.

Et puisque les sans papiers n'ont pas les preuves de leurs citoyennetés, c'est pourquoi ils n'ont pas la sécurité de leurs travaux.

J'ai connu deux personnes qui font face à la même condition. Malgré leur comportement sensible, ils sont ignorés par les personnes qui habitent dans le même quartier. C'est vrai que les personnes ne doivent

No. ....

Date: / /

pas vivre dans une manière illégal mais, en même temps nous devons essayer les aides si le gouvernement ne les aide pas, ils n'ont pas ~~des~~ les options.  
Alors, je pense que nous devons organiser des séminars les conseiller.

Merci pour votre patience. J'attends votre réponse  
J'espère que vous ferez quelque chose pour les sans-papiers  
XYZ

ARJON-SETH

vendredi le 6 juin 2008

un croquis de la grand-mère

L'autobiographie de la grand-mère du petit chapeau bleu-mauve

Je ne puis <sup>petite-</sup> guère penser que ma fille - la fille qui  
plantage mon sang - a essayé de (et bien sûr a réussi)

m'imprisonner et de déclarer que j'avais été mangé par

un loup ! C'était un jour quand ma fille voulait envoyer

un peu de nourriture et elle a demandé de ma petite-père

d'aller chez moi. Qui aurait pensé au destin <sup>semble</sup> que m'attendait

à la porte ?

Ma petite fille, le petit chapeau Bleu-mauve, est entrée

<sup>elle</sup> et a placé les pots de beurre sur le table. Je l'ai demandé

si elle voulait regarder la télévision. Elle a répondu

"oui", mais seulement après être venue dans le lit

(où je restais) pour qu'elle puisse m'embrasser. Elle

commençait de m'embrasser quand, soudainement, elle

a révélé un grand couteau et m'a accusé d'être

le loup. Ayant apprise, je l'ai demandée ce qu'elle

voulait et elle m'a pris au jardin de plantes



ou elle m'a emprisonné. Le reste, je suppose,

vous connaissez bien.

Cette incident illustre deux choses que je trouve

très intéressantes. D'abord, le fait que ma petite fille

pourrait faire quelque chose si compliqué suggère que cette

génération est devenue plus agressive - elle pense surtout

de soi-même. Puis, il montre une dégression de

valeurs et exigences. Pourquoi? Quelles sont les

raisons pour ce changement? Je peux seulement

proposer certaines hypothèses, qui seraient limitées

grâce à mon âge.

Tarun-Arora

Faculty: - Madame Monica /

classmate (35°)

Date Le 6 Juin 2008.

Page \_\_\_\_\_

L'autobiographie de la grand-mère du petit chaperon bleu-marine.

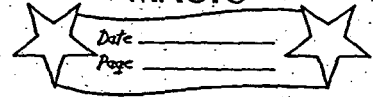
Le 6 Juin 2008, Paris.

Le Petit chaperon rouge! c'était ma nom quand j'étais jeune dû à le fait que un jour ma mère m'avait fait un petit chaperon rouge. qui me servait si bien, que tous le monde a commencé m'appeler «le petit chaperon rouge».

Aujourd'hui aussi je me souviens l'incident voire rencontre avec un loup qui a voulu me manger. Tous ça, étant un accident, m'a fait une personne connue, autrement dit très célèbre. Actuellement, ayant écouté l'histoire de ma petit fille «le petit chaperon Bleu Marine» je me sens dégoûter pour obtenir l'attention ~~de~~ personnes ma petit fille a essayé de répéter tous. Je pensais que c'était une réalité amer de mon passé, mais à cause du petit chaperon bleu-marine.» je face le même histoire mais comme un spectateur grand-mère.

# Le métissage linguistique en Inde

Jakoni  
MAGTC



C'est très commun que les indiens mélangent hindi avec l'anglaise en parlent. Cette situation existe parce que la langue anglaise est très familière dans le monde.

Aussi quand on va pour l'interview la connaissance de l'anglais est ~~est~~ obligatoire. Nous apprenons l'autre langue pourtant c'est nécessaire pour gagner une bonne emploi. ~~Mais~~ c'est nous qui ne donnons pas l'importance de notre langue.)

Nous mélangons les deux langues parce que <sup>quand</sup> on parle en anglais on n'a pas la connaissance de quelques mots. Hindi est notre langue maternelle donc nous utilisons les mots de hindi qui nous ne connaissons pas en anglais. Aussi les mots de hindi est très difficile. Aussi les mots à parler.

Si, nous ne <sup>savons</sup> ~~connaissons~~ pas l'anglais nous n'a pas le statut dans la société. L'anglais ~~donne~~ nous donne le statut dans la société.

Je trouve ces échanges très négatifs car nous oublierons notre langue maternelle.

# Le métissage linguistique en Inde

Khushboo Sethi

C'est vrai que les indiens mélangent hindi avec l'anglaise en parlent. Dans ces jours ce passe beaucoup. Selon moi, ce n'est pas une bonne chose.

Quand nous allons pour un interview et si nous faisons la même chose, ce ne donne pas une bonne impression à l'autre personne.

L'Hindi est notre langue maternelle, nous savons tous les mots de l'hindi. Par contre, nous n'avons pas bien connaissance à propos de l'anglais. Donc, c'est naturelle que nous mélangons hindi avec anglais en parlant. Il y a une autre raison que dans notre maison aussi, les parents ne parlent pas bien hindi.

ou bien anglais. Alors, ils aussi  
font la même chose. Nous  
apprenons l'habitude de notre  
parents.

Je pense que nous devons  
essayer enlever cette situation.  
C'est important pour avoir  
une haute poste.

A ce moment, c'est nécessaire  
soit parfaite dans l'anglais  
pour travailler dans une  
entreprise.