

J'aimerais terminer en disant que, finalement, ce qui fait la valeur de la parole proférée ce n'est pas qu'elle soit conforme à des règles, mais qu'elle soit digne d'être dite et interprétée. Il y a ainsi autant d'intérêt et de plaisir à produire/recevoir un récit inattendu qu'un récit attendu, une histoire irrationnelle qu'une histoire rationnelle, un imaginaire transmis qu'un imaginaire propre. Et, de ce point de vue, est-il certain que les manières de faire de l'adulte soient systématiquement le but que l'on doit assigner au jeune enfant ? Et nous, adultes, n'avons-nous pas, avec la narration enfantine, une occasion unique de retrouver une part perdue de notre enfance ?

Pour clore cette ouverture, j'ai souhaité laisser la parole à Frédéric François qui nous dit de manière simple et forte les enjeux immenses de l'activité narrative :

Pourquoi raconter ? Certes on peut raconter pour des tas de raisons : par exemple pour s'amuser ou parce qu'on vous le demande. Mais l'opposition libre choix – contrainte vaut pour à peu près toute activité. Peut-être, plus spécifiquement, raconte-t-on parce que de l'enfant au vieillard, nous sommes pris dans le temps et qu'aucun discours théorique ne rend vraiment compte de cette dimension de répétition – nouveauté, attendu – surprise qu'est la vie pour chacun de nous. Raconter est assurément un jeu. C'est peut-être le jeu le plus sérieux.

Chapitre II

Le récit et ses normes

Il arrive souvent que les « théoriciens » chargent les pédagogues de tous les maux, la seule excuse de ceux-ci étant alors le caractère inévitable de leurs fautes. Ainsi lorsque des sociologues montrent que quelle que soit la bonne volonté des enseignants, l'institution scolaire servant à la reproduction, ils ne sont qu'outil du maintien de l'ordre. On peut même ajouter avec commisération qu'étant majoritairement « petits » ou « moyens bourgeois », la norme qu'ils transmettent n'est même pas la norme noble de l'élite, en particulier de l'élite de la pensée dont font au contraire partie les sociologues.

Même commisération chez les linguistes, se plaignant de la défiguration de leur profonde pensée structurale et/ou transformationnelle par les manuels/les enseignants.

Mais que va-t-il se passer lorsqu'on s'interroge non plus sur des structures relativement locales et récurrentes comme celles des syntagmes ou des phrases, mais sur des réalités beaucoup plus vastes et, au moins apparemment, diversifiées, comme les textes en général, les récits en particulier ? C'est sur les « grammaires du récit »⁸ qu'on voudrait s'interroger ici d'abord parce que, outre son importance générale dans les diverses sociétés (il ne doit pas y avoir de société sans récit), le récit est un des principaux exercices scolaires. Et d'autre part, parce que c'est du récit qu'il y a le plus d'analyses « structurales ». La question qu'on se posera alors est double : tout d'abord, sur le plan de quoi une telle analyse théorique rend-elle compte ? En pratique, une

8.- Présentées en particulier dans Jean-Michel Adam, *Le récit*, Paris, PUF, 1984, et *Le texte narratif, précis d'analyse textuelle*, Paris, Nathan, 1985. Certains des aspects présentés ici sont développés dans F. François, C. Hudelot, E. Sabeau-Jouannet, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF, 1984.

telle analyse nous aide-t-elle à « mieux lire » (quel que puisse être le sens exact de cette expression) les textes des enfants et éventuellement à les aider à « mieux raconter » à l'oral ou à l'écrit ?

Ou plutôt, c'est de la théorie comme pratique normative qu'on voudrait dire quelques mots. Toute théorie se donne un objet abstrait : c'est légitime et surtout inévitable. Cet objet abstrait sert, dans le meilleur des cas, à montrer « quelque chose » de la réalité. Mais il a du même coup une « fonction idéologique » : empêcher de regarder, faire considérer comme secondaire, inintéressant ce qui dans la réalité n'est pas conforme à la théorie.

C'est évidemment ce qui se passe dans l'analyse qui se donne comme central l'objet « syntaxe ». Car il ne va pas de soi que les messages doivent d'abord être syntaxiquement bien formés, ensuite sémantiquement corrects et enfin être pragmatiquement pertinents. Étudier la genèse du langage, c'est plutôt voir d'abord des actes linguistiques ou extra-linguistiques, ensuite des énoncés où les seules implications lexicales permettront de relier les termes (ce qui fait que nous n'avons pas besoin de structures syntaxiques pour organiser différemment notre compréhension de *bébé manger* et de *bonbon manger*) et seulement à partir de là des énoncés « corrects ». D'autant que l'analyse de certaines langues où les règles de ce qu'on « doit dire » ont été codifiées par une longue pratique et l'intérêt porté aux formes écrites ont fait prendre pour « le réel » un objet largement artificiel : la structure de la phrase. D'où le problème extraordinaire que s'est posé Chomsky : « Comment les enfants arrivent-ils à se constituer une grammaire « correcte » à partir des énoncés déviants de leurs parents » ?

Même si elle a souvent été plus proche des faits concrets, ne serait-ce que par son attachement aux corpus effectifs par opposition à l'accès direct par exemples fabriqués à la compétence du sujet parlant, la linguistique « fonctionnelle » a considéré comme allant de soi et le cadre de la phrase et la possibilité d'isoler un objet « syntaxe ». En ne tenant pas compte ni des implications lexicales qui permettent à des énoncés successifs de faire sens, sans aucune marque syntaxique (du type *il fait beau, je sors*), ni des contraintes interphrastiques qui conditionnent la structure même de la phrase. Par exemple lorsqu'en suivant Weinrich, on s'aperçoit⁹ qu'on ne peut pas définir un paradigme où s'opposeraient imparfait et passé composé ou passé simple, qu'il s'agit bien plutôt d'un « temps d'arrière-fond », contrasté à un temps

9.- Harald Weinrich, *Le temps*, tr. fr. Paris, Seuil, 1973.

d'événement, non un duratif opposé à un ponctuel, *je me promenais dans la campagne, tout à coup, j'ai vu...*

Sans parler de la sous-estimation des connecteurs, des variations intonatives ou de l'organisation spécifique du dialogue. S'il en est ainsi dans le cas d'un objet limité comme la structure de la phrase, on peut penser qu'il en est de même a fortiori en ce qui concerne un objet pluriel comme le récit. Ici aussi, on se heurtera tout d'abord à la question de savoir à partir de quels types de textes on généralise. Après la partie critique de cet article, on voudrait montrer sur quelques exemples que les « organisateurs dominants » ne sont pas les mêmes dans des récits réalistes et des récits de cauchemar ou dans tel récit de cauchemar et tel autre. Ce serait, je crois, encore plus manifeste si l'on cherchait à comparer des récits provenant de civilisations très différentes. Ainsi en ce qui concerne les temps linéaires, cycliques, emboîtés... Bref que les penseurs « structuralistes » se sont précipités sur « la structure » avant de constituer une typologie.

Mais une autre remarque est ici nécessaire : s'agit-il, indépendamment de la diversité, de supposer *a priori* que l'objet récit a en lui une structure homogène ou doit-on présupposer au contraire qu'il est par nature *hétérogène* ? Si l'on prend par exemple le modèle proposé par Labov¹⁰ (indépendamment de la question de la signification de la tendance actuelle à le généraliser à d'autres types de textes) ne pourrait-on pas considérer qu'il s'y agit de distinguer ce qui relève de la cohérence du contenu rapporté, (indications, développement, conclusion), ce qui relève bien plus de l'interlocution (résumé, chute et « retour au réel »), et ce qui relève enfin de l'interaction entre locuteur et récepteur, les « évaluations » qui sont en même temps une façon de rendre compte du « pourquoi je raconte ».

On a donc affaire à une *double variété* : variété externe des types de récits, variété interne de l'organisation même du récit comme mélange de types de discours différents. Ce à quoi s'ajoute une troisième diversité : celle des différentes façons de faire un « même » récit : les « organisateurs dominants » du récit de rêve par exemple ne seront pas forcément les mêmes.

Ce à quoi il faut ajouter une précision : parler de norme n'implique pas que tous les phénomènes soient normés de la même façon, pour prendre un exemple simple, sur le modèle des règles orthographiques.

10.- En particulier W. Labov, « La transformation du récit à travers la syntaxe narrative », in *Le parler ordinaire*, tr. fr., Paris, Ed. de Minuit, 1978.

Ainsi, il nous arrive souvent de ne pas comprendre un récit d'enfant parce que nous ne comprenons pas qui fait quoi ni non plus dans quel ordre les choses se sont passées. Cela ne signifie pas qu'identifier les personnages et préciser les successions constitue une « macro-règle ». Il suffit de changer de genre, de passer à un récit de rêve ou de souvenir de réveil pour que non seulement ces clarifications ne soient plus nécessaires, mais que même ce soit l'indécidabilité qui devienne ce qui fait fonctionner le texte.

Mais il y a une autre forme de « surnorme », de norme imposée non à partir des faits, mais d'une théorie partielle-partiale : même si, dans certains récits préciser « qui fait quoi, dans quel ordre » est un élément nécessaire d'intelligibilité, il n'y a jamais une seule procédure disponible. Et les différentes façons de donner ces indications sont aussi importantes que le fait de les donner.

La lecture des *Exercices de style* de Raymond Queneau est ici éclairante. A la contrainte « structurale » identifier le personnage, s'oppose la diversité du point de vue : le « référé » sera le même, mais d'un autre point de vue quand on l'appellera « un monsieur », « un quidam », « un zozo » ou « mon ami Pierre ». Et le récit peut devenir « fantomatique », l'absence d'identification centrale.

Aux dangers de la simplification structuraliste, il me semble dangereux de vouloir opposer un discours pluriel : un peu d'ethnologie, un peu de sociologie, un peu de psychanalyse. Dans la mesure où ces discours se veulent explicatifs, avant peut-être d'avoir décrit. D'autant qu'une façon de raconter ne s'explique pas forcément par une causalité du présent, mais aussi — surtout — par une transmission de modèles lointains. Et qu'il n'est pas sûr que nous ayons accès à des causalités « réelles », rendant compte du détail du mélange qui a lieu dans la « mise en mots ».

Mieux vaut donc, me semble-t-il, partir de ce fait, qui correspond à la situation même du pédagogue : lorsque trente enfants vont raconter la « même » histoire, il y aura du même. Il y aura une typologie, des « grandes différences », enfin des particularités individuelles. Il n'y a pas de raison de penser que « le même » est plus important que « le différent ».

La partie polémique de l'exposé consistera à suggérer que les « théoriciens dominants » qu'il s'agisse de ceux qui ont voulu poser des « macrostructures textuelles » ou, plus généralement de ceux qui ont voulu pratiquer « l'analyse structurale du récit » sont partis de

l'axiome, qui me semble relever d'une épistémologie un peu simple : comprendre, « c'est retrouver partout du même ».

Macrostructures ?

Le concept de macrostructure, tel qu'il est développé entre autres par Van Dijk¹¹ renvoie à une donnée factuelle manifeste : lorsqu'on demande à quelqu'un de raconter une histoire qu'il a entendue, il éliminera des éléments, en reformulera d'autres. D'autant plus que le texte sera plus long. De la même façon, nous sommes capables d'annoncer le titre d'un récit ou de le résumer en conclusion. Bref, notre relation à un texte est relativement indépendante de la forme linguistique de celui-ci. D'autre part ces résumés ne se font pas au hasard : ils gardent les éléments principaux (personnages et actions) et éliminent au contraire les détails, les descriptions, les données particulières etc. D'où une division des procédures de fabrication de la macrostructure en quatre :

- suppression de tout ce qui ne contribue pas à la construction du thème, qu'il s'agisse de la suppression de ce qui n'est pas pertinent par rapport à l'ensemble du texte ou de ce qui n'a qu'une pertinence locale ;
- généralisation, éliminant les éléments particuliers non pertinents : ainsi « M. Allan Bakke » se trouve transformé en « quelqu'un » ;
- ce qui s'accompagne d'une réduction « syntagmatique » et non plus paradigmatique comme dans le cas précédent : toutes les séquences normalement associées dans la réalité pratique se trouvent constituer une seule unité. *Il alla à l'aérodrome, acheta un billet et prit l'avion* peut être réduit à *il prit l'avion*, tous ces éléments faisant partie d'un même *script* ou *frame* : ce qui n'a pas à être dit parce que c'est attendu de chacun et peut donc être reconstitué ;
- la dernière règle sera une « règle zéro » : il y a dans les textes des énoncés qui, isolés, constituent eux-mêmes l'expression de l'unité globale, comme *il prit l'avion* dans l'exemple ci-dessus.

On notera tout d'abord que ces mouvements de réduction (ou inversement d'extension) avaient déjà été signalés sur le plan linguisti-

11.- Cf. Teun A. Van Dijk, *Macrostructures, An Interdisciplinary Study of global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 1980, et « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours » in G. Denhiere (ed.), *Il était une fois, compréhension et souvenir de récits*, Presses universitaires de Lille, 1984.

que de l'organisation des textes et non sur celui de la mémoire, dans les premières analyses de récits¹².

Par ailleurs, il ne s'agit pas d'isoler des organisations non directement manifestes, mais des conduites tout à fait réelles de passage d'une formulation à une autre. Ainsi tantôt il y a, tantôt il n'y a pas parallèle entre cette macrostructure et le détail des microstructures manifestes. Il y a : en particulier dans la mesure où un récit n'est pas composé uniquement d'une succession de faits, mais comporte également des annonces (titres), des conclusions, qui expriment le thème traité dans sa généralité : « *je vais vous raconter un accident...* ». il n'y a pas : cette expression générale du thème n'est pas directement en relation avec les structures discursives d'énoncé du type *topic/comment* ou ancien/nouveau. Sans oublier d'ailleurs qu'il faut appliquer beaucoup de violence à une phrase du type *Pierre bat Paul* pour y trouver indépendamment de la relation à une question réelle ou fictive, donc d'un dialogisme vrai ou feint une organisation binaire thème/propos ou ternaire thème/transition/propos.

En outre, Van Dijk rappelle que ce n'est pas parce qu'il y a *événements* dans la réalité qu'il y a *faits* dans le discours (qu'on accepte ou pas sa terminologie, on doit, me semble-t-il, accepter une dichotomie de ce type) et il n'y a pas de raisons internes aux événements pour qu'ils prennent la forme de tel ou tel fait : selon le champ discursif, on pourra parler de la guerre de 14-18, de la bataille de Verdun, de la conduite de tel soldat, du mouvement de telle balle. Après tout, on ne peut pas compter les événements. Davantage, la mise en sens de la vie de chacun d'entre nous pourrait être considérée comme mise en faits des événements et chacun sait que si nous ne nous accordons pas avec autrui sur ce que nous sommes, ça n'est pas (ou pas le plus souvent) à cause de la matérialité de tel ou tel événement, mais de sa mise en faits par exemple sa transformation en destin : l'un dira *voilà ce qui m'est arrivé*, l'autre *il n'en fait pas d'autres*.

Mais c'est cette notion même de construction du fait qui peut nous amener à nous interroger sur les macrostructures : n'y a-t-il qu'une façon de construire les macrostructures ? N'y a-t-il que cette mémoire macrostructurelle ou aussi une mémoire de la spécificité de l'événement et/ou de la mise en mots particulière du fait ?

12.- En particulier dans Roland Barthes, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* 8, *L'analyse structurale du récit*, 1966.

Pour emprunter un exemple à une traduction française de Van Dijk. À partir de *Jean déplaçait les chaises, Jean déplaçait les tables, Jean déplaçait la commode je peux passer à Jean déplaçait le mobilier ou de le père nettoyait la cuisine, la mère écrivait son dernier livre, les enfants peignaient la niche du chien à toute la famille travaillait*.

Mais, en faisant ainsi, on perd plus ou moins. Ainsi, dans le dernier texte, on perd dans le résumé le contraste entre les trois types de travaux. Barthes (1966) distinguait de ce rapport d'analyse-catalyse, expansion-réduction, les relations indicielles, celles qui dépeignent le héros ou le monde dans lequel il vit, indices qui peuvent certes disparaître d'un résumé, mais en changeant le mode de fonctionnement du texte. (Barthes prend l'exemple de *Bond souleva l'un des quatre récepteurs* : *quatre* disparaît assurément dans un résumé bien fait, mais l'imaginaire des services secrets aussi).

De la même façon, un arrière-fond, qui n'a pas à apparaître dans un résumé peut servir par contraste à cerner l'inattendu de l'événement dit, dramatisé, qui est autre chose que l'événement réel. L'événement dit est alors un fait au sens de Van Dijk, mais un fait contrasté, irréductible, inséparable du point de vue du narrateur ou de celui qui est prêt à le héros.

Superstructures ?

À la macrostructure, organisation cognitive du contenu, qu'il tend à considérer comme indépendante des variations culturelles, Van Dijk oppose la superstructure, mode récurrent d'organisation du texte dont il pose le caractère culturellement variable. Par exemple dans un certain nombre de récits, il pourra y avoir présentation de l'arrière-fond, des circonstances, puis des participants, de l'état du problème, du thème dit explicitement, puis dramatisation, solution et évaluation, enfin conclusion au sens strict du terme, clôture, résumé et ouverture sur l'avenir.

L'auteur a assurément raison de noter que ces genres discursifs sont variables et ne sauraient constituer une nécessité de toute mise en mots, dans la mesure même où ils relèvent des places discursives des interlocuteurs, des buts poursuivis, des traditions sociales. Ainsi, (cf. plus haut) le modèle de Labov, n'a aucune raison d'être tel quel transposable à des récits très différents. Sans d'ailleurs que la méthode à suivre soit parfaitement assurée. Ainsi, une fois posée la particularité des textes étudiés par Labov, ne peut-on pas généraliser certains de ses concepts ? Par exemple, pouvons-nous imaginer un récit qui ne

comporterait pas de quelque manière une évaluation, une justification interne de son énonciation ? Un autre problème se pose alors : la distinction entre macrostructure et superstructure est-elle aussi évidente que cela. Les « frames » qui permettent le résumé, la séparation du central et du périphérique sont évidemment socialement variables. Mais n'y a-t-il pas aussi tout le temps interférence dans le récit entre le pôle « plus cognitif », central/périphérique ou nécessaire/facultatif et le pôle « plus énonciatif », digne d'être dit/inintéressant ?

Il est sans doute naïf de croire qu'il y a en soi, dans le réel, indépendamment de tout point de vue du supprimable et du nécessaire. Ce qui nous conduit à reconsidérer rapidement l'ensemble de l'approche « structuraliste » des textes.

Structures du récit ?

On ne résumera pas ici les nombreux modèles structurels du récit qui ont vu le jour depuis Propp, généralisés entre autres par Brémond et Greimas¹³. Il ne s'agit pas de les réfuter, mais de les mettre en place. Rappeler tout d'abord qu'ils sont élaborés à partir de certains types de récits et qu'ils peuvent toujours se heurter à des contre-exemples. Il n'y a pas de nécessité à ce qu'un récit se structure autour d'un obstacle à un projet.

Ce double caractère (être élaboré à partir d'exemples et pouvoir être transgressé) nous amène, à la suite de Ricoeur¹⁴ à nous interroger sur leur statut épistémologique.

Pour le dire vite, s'agit-il de généralisation empirique (ce que semble supposer Propp) ou d'un modèle déductif (tendance Brémond ou Greimas) ? Que le modèle ait pu être appliqué à des textes autres que ceux sur lesquels travaillait Propp empêche de se contenter de le considérer comme une simple généralité factuelle opaque. Mais on ne peut non plus lui attribuer un caractère déductif. Déductif à partir de quoi ? Pas des exigences de l'action dite qui peut par exemple être nommée, non racontée. On doit ici, toujours avec Ricoeur, constater qu'en sciences humaines, on n'est ni au niveau de la généralisation empirique ni à celui de la déduction mais plutôt à celui de la constitution de types idéaux. On construit un schéma du récit dramatique ou de l'histoire drôle, pour pouvoir unifier la diversité empirique ren-

13.- Claude Bremond, *Logique du récit*, Paris, Seuil, 1973 et A.J. Greimas, *Du sens. Essais sémiotiques*, Paris, Seuil, 1970.

14.- Paul Ricoeur, *La narrativité*, Paris, CNRS, 1980.

contrée. Mais on ne peut considérer ce type idéal comme une loi qui s'imposerait nécessairement à la réalité. Surtout, peut-être, rien n'oblige à penser que les ressemblances des différentes réalités empiriques entre elles sont plus importantes que leurs différences. Le structuralisme n'est en fait pas loin de l'idéalisme de l'essence attribué (à tort ou à raison, c'est une autre question) à Platon.

Ainsi, analysant les contes paysans français, Darnton¹⁵ y retrouve bien une matrice actancielle commune à celle des contes des autres pays, mais en même temps, comme dans chaque pays, un pathos propre : « contes allemands entourés de terreur et de fantastique, contes français teintés d'humour et imprégnés de réalisme » (p. 30). Autre pathos dominant en Angleterre ou en Italie. Différences encore plus grandes dans le détail des éléments de réalité qui constituent la matière de toute fiction de même que dans leurs éléments mythiques, sans oublier les variations de la stylistique orale, la façon dont les conteurs utilisent des morceaux de pré-codé culturel pour s'adapter à leur auditoire (op. cit., p. 26).

Il faut donc tenir compte de différents niveaux de généralité :

- la structure quasi-vide du récit en général,
- les « types » qu'ils soient construits par le chercheur ou qu'il y ait une conscience socialement transmise de leur existence (le genre « fait-divers » ou « littérature enfantine ») ;
- les textes particuliers, conçus comme mélange des genres plus souvent que réalisation d'un genre. Cela toujours avec une stylistique spécifique.

Il faut noter surtout qu'il n'y a pas un seul point de vue possible sur les textes. Dans leur lecture se manifestera toujours la tension entre un certain degré d'interchangeabilité des locuteurs (d'objectivité si on veut) et la manifestation implicite ou explicite de la place particulière des locuteurs, si l'on veut de leur pathos.

En ajoutant qu'il y a un double présupposé du discours structuraliste. En suivant de nouveau Ricoeur, on remarquera pour commencer que, que ce soit chez Levi-Strauss, Greimas ou d'autres, on admet sans preuve qu'expliquer ce que c'est qu'un récit c'est retrouver un schéma conceptuel et/ou spatialisé, sous-jacent à la trame narrative. Ce qui est deux fois discutable. Parce que le modèle de la pensée sous forme d'oppositions sémiques voire de carré logique est un modèle bien pauvre de la pensée : privilégier le chiffre 2 est une extrapolation dis-

15.- Robert Darnton, *Le grand massacre des chats*, tr. fr., Paris, Robert Laffont, 1984.

cutable à partir d'une phonologie elle-même discutable). Et surtout parce qu'il n'y a pas de raison de vouloir négliger la spécificité du temps par rapport aux relations conceptuelles : que ce soit la tiercéité du maintenant-passé-futur par rapport à la binarité du oui/non, de l'ici/ailleurs, du même/différent. Que ce soit surtout l'aspect irréductible de la brusque apparition du nouveau, de la peur de la disparition, du lien spécifique du pathos au temps. D'autre part, il me semble que les sémioticiens tendent à présenter une théorie générale du récit, indépendamment de son support verbal ou iconique. Mais c'est peut-être justement oublier ce qui fait la spécificité d'un récit dit par rapport au déroulement même des faits ou à une succession d'images. Il y a une mise en mots dont on voudrait montrer tout d'abord que même dans le cas de récits simplifiés à l'extrême, elle se caractérise et par la diversité des points de vue, des codages et par le mélange éventuel de genres discursifs différents.

On voudrait ensuite revenir sur un mode de créativité dialogique qui nous semble caractériser la mise en mots, qu'il s'agisse d'un dialogue réel ou fictif. Puis on donnera un exemple d'organisateur particulier, celui du récit de cauchemar, comme caractérisé par son espace-temps et sa modalité plutôt que par la structure du récit, pour essayer de conclure sur l'espace de jeu que suppose la mise en mots, espace de jeu qui nous écarte, semble-t-il, de l'image d'une machine structurelle à fabriquer les textes.

Structures de base, contraintes et variables

On présente ici un exemple de récits d'après une succession d'images¹⁶ chez des enfants de six ans, dans une situation dont on pouvait penser qu'elle était favorable pour manifester des structures de base dans leur pureté (tristement) référentielle. Tout d'abord parce que le référent présent et la contrainte liée à la situation d'examen pouvait contribuer à éliminer les mélanges récit-discours, les irruptions de subjectivité. D'autre part, parce que la nature même, peu passionnante *a priori*, de ce référent, ne devait pas déclencher non plus des « irruptions de subjectivité ». Il suffit d'examiner les premiers corpus recueillis pour voir que la variété est considérable.

Pour résumer, avec mes mots, le dessin des vignettes au trait très stylisées (inspirées d'Adamson, et tirées de l'épreuve mise au point

16.- Texte recueilli et analysé par Sophie Moulin, *L'enfant de six ans et le maniement du récit*, Certificat de capacité d'orthophoniste, Pitié-Salpêtrière, 1984-85.

par A. Girolami -Boulinier, « Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture ») :

- vignette 1 : un personnage (non identifiable quant au sexe, à l'âge etc. car son corps est évoqué par un seul trait, sa tête par un cercle) assis sur une chaise devant une table à pied unique (guéridon de café), les bras tendus ; sur le guéridon un verre plein.
- vignette 2 : le personnage n'a pas bougé ; des traits dans le ciel évoquent la pluie.
- vignette 3 : toujours la pluie (traits plus appuyés) ; ni personnage, ni verre.

Certes, il y a des organisations discursives dominantes, dont on aura à se demander dans quelle mesure on doit/peut les présenter comme normes. Quelques exemples : sur 129 productions, deux n'ont pas été prises en compte (un texte sans récit ni description, et un autre texte sans rapport au contenu). Parmi les autres, 7 productions seulement ne codent pas le personnage comme unique :

- 8 productions ne présentent pas de personnage (cf. texte 7) et 4 ne le présentent pas en début de texte ;
- 111 productions présentent une succession d'événements.

Si on ne tient pas compte de la différence entre les stratégies à phrases à présentatifs et celles dans lesquelles le héros apparaît directement sous forme de sujet, on a :

- 2 propositions : 1 ;
- 3 propositions : 42 ;
- 4 propositions : 14 ;
- 5 propositions : 25 ;
- Plus de 5 propositions : 29.

On peut donc poser la règle : trois propositions ou plus, et à partir des exemples exposés que les textes à propositions nombreuses peuvent être non contradictoires avec les vignettes, mais certainement pas impliqués par elles. Connecteurs : 20 productions sans, 19 avec un seul, 72 avec deux : s'il y a plus de trois propositions, elles sont intégrées à des ensembles à deux connecteurs.

Il y a donc bien à cet âge (et dans ce cas) des formes dominantes de mise en mots :

- isoler un héros,
- considérer une action centrale par vignette,
- relier la présentation de ces actions par des connecteurs.

Mais, bien évidemment, tout cela n'empêche ni la diversité des codages linguistiques à l'intérieur de ces conduites dominantes, ni la diversité des « autres codages ».

Si l'on prend les treize premières productions (treize parce que cela constituait une page dans la transcription) on peut voir le jeu des constances/différences :

- 1 : *J'trouve pas.*
- 2 : *C'est une dame, elle est partie boire un coup.*
Après, y'a de l'eau qui tombe.
Et puis après, elle s'en va
- 3 : *C'est une dame qui prend son café au lait dehors dans son jardin.*
La pluie, elle tombe, alors, elle boit vite son café.
Et puis, elle s'en va vite dans sa maison.
- 4 : *Il fait beau.*
Il pleut.
On s'en va
- 5 : *Y'avait une dame qu'était assise sur un fauteuil.*
Y'avait une table et une dame.
Il commençait à pleuvoir, et la dame était restée assise sur le fauteuil
Il pleuvait tellement à verse que la dame est partie avec son verre
- 6 : *Paul prend son verre*
- 7 : *Il pleut, une chaise, et c'est tout.*
- 8 : *Elle prend son café.*
Elle a fini.
Après, elle s'en va
- 9 : *Un petit garçon qui va au bar, qui prend un verre d'eau.*
Il demande un verre d'eau.
Il se met à pleuvoir.
Je passe à la troisième : le bar est fermé, il pleut.
- 10 : *Une dame avec un verre sur une table. Après, la dame avec son verre.*
Il pleut.
Elle est « pu » là la dame, il pleut.
- 11 : *Il était une fois deux petits bonhommes, ils allaient au restaurant où qu'il pleuvait. Il pleuvait tant qu'i pouvaient plus sortir. Alors ils restent au restau et ils mangent. Y'en a un qu'est pas là. Il est chez la maman et la maman dit à son petit garçon : « où les frères sont ? » et le petit dit : « il est au restau ».*
- 12 : *C'est un monsieur, il boit du vin.*
Et puis il pleut.
Alors, il part.
- 13 : *Dans le restaurant, il pleut.*

Ils sont deux femmes qui sont mangées.

- a) texte 1 : c'est, après tout, une réponse à la situation, qu'on pourrait savamment appeler méta-discours ;
- b) texte 7 : description de deux faits dominants + clôture ;
- c) texte 6 : récit ou pas ? ça dépend des définitions. Au-delà des faits de langue, on notera l'usage culturel de désigner le personnage principal par un prénom et par là de lui attribuer un sexe. Surtout, s'agit-il d'une animation de l'image I ou d'une interprétation de la séquence avec disparition du verre en 3 ? Sans voir le regard de l'enfant-descripteur, on ne peut le déterminer. Ce qui illustre la différence entre l'ambiguïté textuelle interne et l'opacité de la relation texte-référent ;
- d) On peut considérer les textes 2, 4, 8, 10, 12, 13 comme récits minimaux, c'est-à-dire centrés autour de la nomination du/des personnages et l'indication des différents moments du processus global (la division en images rendant probable un découpage des événements dits en trois).

Mais dans cette structure commune, les différences sont remarquables : dans le texte 2 on peut noter la spécification *c'est une dame*, l'espace-temps familier projeté *elle est partie boire un coup*, la rupture entre le temps de la présentation et le temps de *y'a de l'eau qui tombe*, la différence entre le connecteur de succession *après* et le connecteur de succession-clôture *et puis après*.

On ne peut évidemment savoir si cela est ou non présent dans « la conscience du sujet parlant ». Il y a bien là au contraire ce qu'on pourrait appeler une autonomie de l'organisation textuelle par rapport à un supposé acte du sujet parlant, ainsi justement dans l'affinité de la différence entre *après* et *et puis après* et de leurs positions dans le texte. Le texte 4 présente un autre exemple d'autonomie du texte et de ses effets par rapport aux opérations supposées du sujet. Le sujet s'est-il voulu laconique ? On ne le saura jamais. Deux autres effets de codage : l'augmentation du contraste entre les deux premières situations, le *on* codant le personnage indéterminé (on voit se profiler ici une belle occasion de sur-norme, puisqu'il n'y a évidemment pas une bonne façon de nommer ce personnage).

Peu de choses à dire sur les textes 8, 10, 12, 13, sinon leurs différences : l'absence de la pluie, de la table et du verre en 8 (c'est bien évidemment un des intérêts de donner une image à décrire ou un texte à redire : on voit alors non seulement ce que la mise en mot dit, mais aussi ce qu'elle tait). Le 10 est pratiquement une nomination-succession pure, le 12 en dehors du codage lexical qu'on peut appeler

« projectif » du vin (au sens de non impliqué par l'image), comporte une différence nette entre les connecteurs à effet temporel : *et puis* ou *conclusif et alors*.

Le texte 13 en revanche pose problème : on peut dire que les difficultés dans le maniement du code et dans la mise en mots sont certaines : il est peu vraisemblable que l'enfant ait perçu que les deux femmes « étaient mangées ». De même, on peut considérer qu'il n'a pas su percevoir-traduire en mots ce qu'impose le code de la bande dessinée « deux personnages qui se ressemblent beaucoup et qui apparaissent dans deux dessins successifs sont en fait deux représentations du même ». Mais ces deux manques s'accompagnent de l'apparition d'un autre monde que celui strictement suggéré. Il est vraisemblable que c'est le guéridon qui a entraîné la mise en mots *restaurant* et à partir de là « la pluie dans le restaurant » et « les deux dames qui y mangent » (?). On notera que dans la plupart des textes complexes de cet échantillon, le monde proposé par l'image se trouve investi par un autre. D'où l'antinomie normative : on ne peut vouloir à la fois que le texte soit « riche » et « fidèle au référent ».

Les textes 3, 5, 9 se caractérisent par l'équilibre entre les deux contraintes : ce qu'ils ajoutent n'est certes pas imposé par le dessin (qu'on pourrait considérer dans sa pauvreté comme schématisation spatiale d'une structure narrative), mais cependant compatible avec lui : une dame dans son jardin, une dame dans son fauteuil, un petit garçon au bar, une suite du texte conforme au monde ainsi dessiné, des éléments supplémentaires également compossibles et « dramatisants ».

En 3, on a d'abord la « description d'une scène » : *C'est une dame qui prend son café au lait dehors dans son jardin*, puis la répétition scandée : *vite, vite*.

En 5, le texte s'organise autour de la récurrence de *assise* et de l'intensification de *tellement à verse*.

En 9, l'auteur se met en position explicite de conteur (*je passe à la troisième*) ; et la scène s'organise autour du bar.

Mais c'est le texte 11 qui pose le plus de problèmes : comme dans le 13, il y a deux personnes et un restaurant. Mais la logique textuelle amène à considérer qu'il ne pleut pas sur eux, qu'au contraire la pluie les empêche de sortir du restaurant. Le « coup de génie », c'est que s'il y a un bonhomme sur chacune des deux premières images, il doit y en avoir un troisième qui est parti de la troisième image. Et s'il est parti, il est allé là où vont les enfants : chez la maman. D'où retour sur les

deux premières images : il est allé dire que les frères est/sont au restaurant. Dans l'espace-temps suggéré par la vignette fait irruption, grâce au cadre ludique du discours-jeu, l'espace-temps réaliste des relations mère-enfant, qui ne devient création imaginaire que par son mélange avec le premier, sa surimposition sur lui, dans un jeu dont on ne rendrait pas compte si on parlait gravement soit de l'unité d'une identification du locuteur au héros, soit de la dualité des isotopies. Si on peut parler de création, c'est qu'il y a irruption inattendue d'un monde dans un autre et maintien du jeu entre les deux.

On pourra trouver que j'interprète trop, mais il m'a semblé qu'il valait la peine de mettre l'accent sur de tels mélanges, comme rapprochant le jeu culturel de l'enfant de celui de l'adulte-écrivain par-delà les contraintes du récit réaliste sérieux. Que, davantage, apparaissait ici un exemple du « polylogue » qu'est la vie imaginaire de chacun de nous, sauf refuge dans une monologie folle (socialement reconnue ou non, c'est une autre affaire).

• Mimesis, dialogisme et déplacement

Considérer dans l'analyse le récit écrit ou le conte transmis indépendamment du lien avec les auditeurs, c'est oublier qu'un texte qui n'est perçu par personne n'existe pas. Que percevoir un texte, c'est forcément y pratiquer des déplacements d'accents, y projeter nos axes associatifs, bref dialoguer avec lui. C'est justement parce qu'ils vivent dans des mondes qui ne sont pas encore uniformisés par la monologie du « ça va de soi » que les enfants savent dialoguer avec un texte. Dialogue effectif lorsque plusieurs enfants parlent ensemble et qu'ils reprennent-modifient et la trame culturelle transmise par l'adulte et le mode pathique de l'autre.

Voici l'embryon d'histoire qu'on leur a raconté et sa transformation par cinq enfants de C.P.¹⁷:

Histoire racontée aux enfants,

Dans un vieux château vivait un vieux magicien. Il passait toutes ses journées à chercher des formules magiques qu'il écrivait dans un grand-livre et pendant ce temps un jeune garçon du village, Alban, faisait le ménage. Il venait au château car le magicien lui apprenait quelques formules en échange. Un jour le magicien appela Alban et lui dit « je dois partir aujourd'hui à un congrès de magiciens tout en haut de la montagne. Je reviendrai dans deux

17.- Anne-Marie Palomero et Sylvie Teste, *Récits imaginaires collectifs d'enfants de cours préparatoire et de grande section de maternelle*, id. 79-80.

jours. D'ici là, je te confie la garde du château mais surtout fais bien attention et ne touche pas au grand-livre magique ». À peine le magicien parti, Alban descendit vite le petit escalier qui menait à la cachette secrète du livre. Il l'ouvrit et essaya d'utiliser les formules. Que se passa-t-il alors ?

Les récits de Harold, Julien, Stéphane, Marianne, Carole (les deux dernières participantes restent muettes).

1 Stéphane :

Quand le magicien va venir/eh ben il va plus trouver son livre alors il va regarder dans la chambre du petit garçon s'il l'a caché quelque part avec les formules magiques qu'il a pris/peut-être qu'il a transformé dans le livre un gros cochon en dragon

2 Julien :

alors il s'a/quand le magicien rentrait/eh ben il avait peur du dragon alors il s'était sauvé tout de suite et pi euh/le petit garçon il avait fermé la porte du château et pi comme ça le magicien pouvait plus rentrer et pi le petit garçon s'est servi de ses formules magiques

3 Stéphane :

un aigle qui est prévenu et qui serait/lété sur la tour et peut-être c'était un aigle qui parlait et si le magicien il a pu trouver une autre sortie pour arriver dans le château/eh ben l'aigle qui parle/et ben il le dit au petit garçon/comme ça le petit garçon remet le livre et comme ça il a plus besoin d'apprendre parce qu'il la sait toute

4 Julien :

l'aigle/eh ben il/le magicien il voulait rentrer alors l'aigle il est descendu et puis il l'a pris par la peau du pantalon

5 Stéphane :

et après hop/il l'a jeté dans l'eau l'aigle et après il a dit : « au secours je peux plus nager maman au secours »/le bateau pneumatique après/c'était tout plein de feuilles et il a coulé il a coulé' il a coulé' et après il buvait toute l'eau de la mer/toute salée

6 Julien :

et pi le magicien il avait bu toute l'eau de la mer et pi comme ça il avait un petit trou dans son ventre' et pi comme ça toute l'eau elle est sortie

7 Stéphane :

ouais elle est salée// il a utilisé le petit garçon/un gros éléphant qui boivait de l'eau et qui parlait et qui dansait et qui chantait/et pi après le petit cochon il a dit « pou pouloum pouloum »// après on l'a remis

dans la bouteille et après il est parti dans la mer/et après on l'a plus revu du tout/le sorcier

8 Julien :

comme le petit garçon avait vu la bouteille/eh ben avec une formule magique la bouteille devenait toute petite alors le magicien/non le petit garçon/eh ben il a sorti le magicien/pi il était tout petit

9 Stéphane :

moi je préfère comme ça/le petit garçon il a dit : oh/on dirait qu'i y a quelqu'un dans la bouteille/il l'a sorti et il a dit/celui qui me sort de la bouteille/c'est lui qui va à ma place alors hop/toudoudou...// et après y a une tortue qui l'a remonté et après la bouteille est tombée...

10 Harold :

il construirait des animaux pour/pour aller dans la mer un requin/des faux/pour une machine qui...

11 Julien :

et pi quand il était revenu sur la plage le magicien/eh ben il est rentré dans le château et on le voyait pas alors quelqu'un lui a marché dessus et il était devenu tout plat

12 Stéphane :

moi je préfère ça/alors tu vois/il poursuivait après le petit garçon et après/y avait des homards/alors lui il a pris une lance/il l'a traversé par derrière et après le magicien il a pas fait attention/il est tombé dans les homards et il a dit/aié mes fesses/j'ai mal maman

13 Julien :

et pi le magicien il avait fait un prout/alors ça l'a emmené jusqu'à l'Amérique

14 Harold :

la bouteille alors elle est revenue sur la terre// et le magicien il était plus dedans/et le petit garçon il l'a trouvée sans le magicien

15 Stéphane :

parce que le magicien/il était pas parti en Amérique parce qu'on n'a jamais vu un magicien qui fait prout et qui part en Amérique/il a pris une de ses formules magiques et après/et il a eu le petit garçon/et il a rattrapé le magicien et après c'est le magicien qui est retourné par là-bas/et le petit garçon aussi/et après le magicien/eh ben/il a dit/il a pris un chat et il a dit i je m'appelle Thierry la Fronde/venez me chercher à toute vitesse autrement les homards vont venir et hop/il va tomber dans les homards

On notera tout d'abord qu'on a choisi intentionnellement un dialogue où « il se passe quelque chose », alors que dans d'autres, il se passe moins de choses, voire rien. Le déroulement de cet échange illustre aussi que vouloir isoler la structure moyenne du récit de l'enfant de six ans me semble une absurdité méthodologique : un plus petit commun dénominateur n'est pas une structure fondamentale. D'autant que le même enfant, selon ce dont il parle, va raconter-mélanger autrement. Mais le problème sera assurément de ne pas privilégier alors le seul type de texte qui convient au lecteur.

Julien et Stéphane trouvent un équilibre entre le maintien du thème proposé et de son pathos, les apports de chacun d'eux et la continuité sur l'autre. Le problème commun est bien de savoir si la désobéissance sera punie, si au contraire c'est le petit garçon qui sera tout-puissant et si le magicien sera alors détruit, seulement ridiculisé, s'il partira ou quoi. On peut certes trouver une récurrence du schème abstrait tension-solution, mais sans négliger la variation de champ à chaque sous-thème, non plus que la joie ludique d'imaginer les possibles (marqué dans le méta-discours de Stéphane : *moi, je préfère comme ça*). On notera en particulier le troisième paragraphe où Stéphane reprend-modifie l'intervention du dragon en aigle qui parle, qui fait reculer le magicien et permet de trouver une synthèse ingénieuse : le petit garçon peut remettre le livre en place, ne pas être grondé, tout en étant tout-puissant puisqu'il sait les formules par cœur.

Il est rare que dans la vie les petits œdipes tuent leurs papas, ils en ont aussi besoin et pourquoi pas, ils les aiment même bien. Mais, au moins dans l'espace-temps ludique, il y a plus d'une solution : en 4 Julien reprend l'aigle de Stéphane, mais le fait servir à ridiculiser le magicien caractérisé par le trait réaliste-comique du pantalon (le « mélange des genres » n'a pas à faire l'objet d'une pédagogie explicite). Stéphane accepte alors la suggestion de Julien : noyer le magicien. À son tour Julien sauve-dévalorise le magicien grâce au petit trou qu'il a dans le ventre et qui permet à l'eau de sortir : amateurs de castration, s'abstenir, si celle-ci doit nous faire oublier la polyfonctionnalité du « petit trou » (quel jargon !).

Le texte se poursuit, chacun emprunte aux domaines divers de l'imaginaire transmis, dans une problématique où alternativement, il s'agit de sauver le magicien sorcier, de le perdre ou de le tuer à moitié sous forme de ridicule, même si Stéphane rappelle opportunément pour finir (15), passant au discours argumentatif-générique « qu'on n'a jamais vu un magicien qui fait prout et qui part en Amérique », ce

qui lui permet de s'appeler Thierry la Fronde et d'échapper peut-être aux homards. Si « art inconscient » il y a, c'est bien dans la capacité à mêler des sous-thèmes venus d'ailleurs et à les accorder avec le thème de départ. Certes, on peut se demander d'où ils viennent, Mais ce n'est pas nécessaire. Ceci dans un espace culturel, aire intermédiaire de Winnicott, si on le comprend bien, où ni les horreurs du monde intérieur, ni les contraintes de la réalité ne pèsent lourd.

Le monologue dialogal

Les petits enfants de quatre ans savent être plusieurs dans leurs discours, ce qui me semble, plus que les modèles structuraux, rendre compte de l'efficacité langagière.

Comme cela apparaît dans ce monologue d'Augustin analysé plus en détail par ailleurs¹⁸ :

Le prisonnier — Monologue d'Augustin -

Monsieur du <kradavadabari> ! rentre dans le train, d'accord ? / prisonnier, heim ! / au revoir, au revoir, / prisonnier, heim ! / rapportez-moi une voiture de prisonnier ! au revoir / et ça <rekrul > et ça <rekrul > / le prisonnier, le prisonnier, ça <volpny > / c'est ouvert, le prisonnier / c'est ouvert la porte du train / au revoir / je suis <krist > / poug, j'suis tombé / ah la la, et toi, toi, toi ? / courez, monsieur ! / Ca ne rentre pas alors tu rentres comme ça / diou, diou, voilà, ça démarre, ça / ça va trop vite / ta ta ta hou woua / on va pouvoir voyager / on va plus voyager / qu'est-ce que c'est ? / on est coincé et moi j'peux plus sortir / ah, on va essayer de faire une place / attention t'rentres dedans / je tombe dedans / et toi, tu vas... veux voyager aussi ? / bah, voyage sur le toit de train / v v v.. toi, tu veux voyager aussi ? / j'vais t'mettre dans une petite fenêtre / tu veux voyager comme lui ? / j'vais t'mettre dans une petite fenêtre / et toi tu vas t'mettre dans une petite fenêtre / tac top, et toi je vais t'mettre sur le toit de la fenêtre / au revoir tous les deux / woua, tombé / prr, tombé du train / oh, la porte s'est ouverte, non ? / pas d'mal, non ? / non ? tu rentres / jou jou ta ta ta / et moi j'veux voyager, on va en Amérique / eh, l'Amérique, c'est très loin / pourquoi ? pasque il faut aller plus loin alors il en faut d'autres petits bonhommes, et d'autres fenêtres / et voilà. tu veux... 80 jours /-. vous êtes revenus ? / i sont revenus, i frappent à la

18.- Id. Maryse Dugornay et Florence Gentil, *L'usage solitaire du langage chez l'enfant de 3-4 ans*, id. 1984-85, analyse reprise in : F. François, *L'enfant qui se raconte une histoire ou à quoi sert le langage ou qu'est-ce que la littérature ?* In Griffon, 1986, *L'avant-lire*.

porte / là, ça y est, i sont revenus / voilà, vous êtes revenus. / c'était bien le voyage ? / bon j'ouvre les portes / tu sors du train, là / t'as ramené des cadeaux à la maison ? / j'veus ai construit vot' maison / pourquoi ? pasque / et tu rentres dans la fenêtre / vous revenez de voyage et tu nous as rapporté quelque chose ? / oui / bon, ça va / Ca va, vous êtes revenus ? / c'était bien le voyage en 80 jours ? ça y est / (papa, t'as vu, ils sont revenus, les bonhommes.) vous êtes formidables, vous êtes formidables pasque vous è été dans 7 jours et la maison voulait vous voir /

Il serait arbitraire de retourner ici les positions et de dire que le dialogue est la vérité du monologue. Ce qui compte c'est que dans cet espace culturel, Augustin peut, pas pour de vrai bien sûr, être plusieurs tout seul, même si et surtout si le dialogue est opaque au sens où il serait ridicule de vouloir ici compter les types de discours ou le nombre de participants. Ce qui est sûr, c'est que les genres textuels sont variés : récit, dialogues dans le récit, commentaires, discours parental final de satisfaction et que c'est ce changement de genres qui conditionne le changement de structures utilisées. Avec, peut-être deux parentés avec le dialogue « réel » entre plusieurs participants. D'abord, il y a risque, danger, catastrophe évoqués et puis, rien de vraiment dramatique. Et aussi le plaisir propre à « mettre ensemble » ce qui n'était pas destiné à être ensemble. Ainsi dans le contraste des discours hachés du début au monologue final. Parler comme un enfant, comme dans une fiction, comme un adulte qui ordonne ou se soucie...

Ce sont de tels monologues dialogiques que l'on rencontre plus tard lorsqu'on présente à des enfants des textes qui dessinent un certain monde et qu'on leur demande de les continuer. Le monde du texte de départ est alors repris-modifié, mais aussi mélangé à un ou plusieurs de ceux que l'enfant s'est déjà assimilés.

Certes, ce sont là des conditions culturelles particulières. Mais l'hypothèse qu'on fait est que ce sont celles qui sont les plus propices à la création-reprise-modification, par opposition aux deux consignes opposées, l'une trop contraignante, celle du résumé, l'autre qui risque d'inhiber par l'absence même de point de départ, d'imaginaire transmis à modifier quand on demande « raconte-moi l'histoire que tu veux ». On a alors de fortes chances d'avoir de la répétition pure des textes homogènes, au mieux l'histoire de Toto qui doit aller acheter du boudin (ou du vin blanc ad libitum), perd l'argent (ou casse la bou-

teille) et triomphe grâce à une solution de substitution qui entraîne l'approbation de la mère.

C'est une telle reprise-modification que l'on a retrouvée à partir de la lecture d'un texte de Michel Tournier tiré de *Vendredi ou la vie sauvage*¹⁹, où le héros passe des journées entières dans un marécage : (les auteurs de l'enregistrement ont préféré utiliser le nom de Sylvain à celui de Robinson, pour éviter les interférences avec d'autres versions)

Version du texte de Michel Tournier lue aux enfants, (*Vendredi ou la vie sauvage*²⁰, pp. 25-26)

Pendant les heures les plus chaudes de l'été, les sangliers ont l'habitude de s'enfouir le corps dans certains marécages de la forêt. Ils battent l'eau du marécage avec leurs pattes jusqu'à ce qu'elle forme une sorte de boue très liquide, puis ils s'y enfoncent en ne laissant passer que leur tête, et se trouvent ainsi à l'abri de la chaleur et des moustiques.

Un jour de désespoir, Sylvain avait eu l'occasion de suivre un jour un troupeau de sangliers qu'il avait vus s'enfouir ainsi dans la boue. Sylvain était si triste et si fatigué qu'il avait eu envie de faire comme ces animaux. Il avait enlevé ses vêtements et il s'était laissé glisser dans la boue fraîche, en ne laissant passer à la surface que son nez, ses yeux et sa bouche. Il passait des journées entières, couché ainsi au milieu des lentilles d'eau des nénuphars et des yeux de grenouilles. Les gaz qui se dégageaient de l'eau croupie lui troublaient l'esprit. Parfois il se croyait encore dans sa famille, il entendait les voix de sa femme et de ses enfants. Ou bien il s'imaginait être un petit bébé dans un berceau, et il prenait les arbres que le vent agitait au-dessus de sa tête pour de grandes personnes penchées sur lui. Quand il s'arrachait le soir de la boue tiède, la tête lui tournait. Il ne pouvait plus marcher qu'à quatre pattes, et il mangeait n'importe quoi le nez au sol, comme un cochon. Il ne se lavait jamais, et une croûte de terre et de crasse séchées le couvrait des pieds à la tête.

Texte 1 : une des reprises-continuations du texte proposé

Raconte :

C'est l'histoire de Sylvain/c'est un jour des/un troupeau de sangliers qui se traînent dans la boue jusqu'à la tête/après/un jour Sylvain dé-

19.- Id., Lise Bidermanas et Héléne Langot, *Le discours imaginaire enfantin*, induit par un texte fantasmagorique, id. 1980-81.

20.- Folio Junior, Gallimard, 1972.

cide de faire pareil qu'un troupeau de sangliers/il se déshabille/alla dans la boue jusqu'au cou heu jusqu'à la tête/après il se croyait encore avec sa famille/ou un petit bébé à dans son landau il croyait que les arbres qui se penchaient soyaient des grandes personnes/heu après/après/

Continue :

Il sortit de l'eau/quand il sortit de l'eau il ne pouvait plus marcher qu'à quatre pattes pour rentrer chez lui/quand il rentra chez lui il avait oublié ses affaires au bord de l'eau/alors sa femme le gronda et lui dit qu'est-ce qu'il avait fait/après il lui raconta toute son histoire/qu'il avait été dans... qu'il avait fait comme les sangliers/et alors elle le gronda et le metta tout de suite dans le bain/après il sortit tout propre et alla se coucher/le lendemain ses enfants ne savaient pas comment ils pouvaient l'habiller/parce qu'il n'avait plus d'affaires/ils étaient tous au sale/alors comme il devait aller au travail/il emporta sa robe de chambre et alla avec son pyjama/alors il rentra à son travail et le chef commença à lui donner des ordres/il lui dit qu'est-ce qu'il lui avait fait/il était obligé de lui dire il lui dit tout/après le chef était complètement énervé qu'il s'assit à côté du téléphone et téléphona à sa femme pour lui dire si elle avait su/après comme il ne savait pas quel numéro avait fait il téléphona à la police/après Sylvain a voulu essayer de défoncer toute la police/comme il avait fait comme les sangliers et qu'il avait mangé n'importe quoi/il vit sortir de sa tête des cornes alors Sylvain défonça toute la police/après il rentra chez lui et garda son bonnet toujours/après il vit sortir des poils de son corps/là il défend sa femme et ses enfants contre la police/après ses enfants ont voulu faire pareil que lui et la femme aussi alors il/heu/il dit à ses enfants où il avait mangé et bu/alors les enfants mangent et mangent et bu et après il vit sortir de leurs têtes et de leurs corps des poils et des cornes/après Sylvain était tranquille maintenant qu'il voulait être un sanglier/il vit sortir un gros nez et pouvait manger de la boue/il pouvait faire ce qu'il voulait/ch'crois qu'elle est finiel

On peut constater que le résumé est constitué d'un ensemble de phrases référentiellement correctes, où le compte rendu des faits l'emporte sur les significations non paraphrasables portées par le déroulement même du texte. Ce qui est le plus probable face à une tâche de résumé qui a peu de chances, sauf infidélité, d'être « créatif ».

Au contraire à partir de la consigne « Continue » il y a reprise, déplacement, mélange thématique, mais aussi temps multiple du récit irréductible au temps du « réel » raconté : mélange du « il ne pouvait

plus marcher qu'à quatre pattes » venu du texte et du « pour rentrer chez lui », tiré de l'imaginaire quotidien de l'enfant. Mélange encore entre le statut adulte de Sylvain et le fait que sa femme le traite comme un enfant. Davantage, dans la suite, se passe un second retournement où ses enfants le traitent en enfant ; puis il y a « mélange des mondes » : aller travailler en pyjama. Retournement où apparaît la force de Sylvain, avec irruption de l'imaginaire codé des polices ; nouveau retournement avec rétablissement de l'unité familiale en même temps que retour dans le marécage de l'ensemble de la famille. On pourrait juger de la qualité du texte à la médiocrité de la paraphrase que j'en donne, les rythmes alternés de tension et de détente étant figurés par le déroulement même du texte, de même qu'il serait assez ridicule ici de se demander si l'enfant auteur « sait ici ce qu'il fait », plus précisément s'il savait en commençant son texte comment l'employeur, la police y feraient irruption ou comment Sylvain retournerait au calme.

Il n'y a pas de recettes de créativité. Mais il est loisible de la rendre possible comme dans ce cas en donnant un point de départ et une consigne adéquats. Ce qu'illustre le fait qu'on retrouve un mélange homologue chez un autre enfant, mais de façon moins « dynamique » :

Texte 2

Raconte :

C'est un monsieur et i voit des sangliers/i veut faire pareil quelqu'eux/et pi i commence à s'enfoncer dans la terre/et pi i se lave pu jamais/et pi y'a quelque chose qui le couvre/et pi tous les soirs, la tête le tournait/j'm'en rappelle plus

Continue :

Un sanglier qui lui court après/pi sa femme/et sa femme elle vient et pi elle le gronde/pi i rentre à la maison/et son enfant i va voir les sangliers/et puis i dit : « c'est malin vous avez fait faire ça à mon papa » : et pi après les sangliers, i se montrent plus jamais/par ce que le fils du monsieur/de David/et ben maintenant ils ont peur/les sangliers.

De même qu'on fera varier évidemment les contenus mais aussi, ce qui nous importe plus ici, les organisations textuelles si l'on demande de raconter un fait réel ou un cauchemar.

Raconter des cauchemars

Certes, le temps du récit banal n'est pas pure copie, pure projection du « temps réel » (pour autant qu'il y ait un temps réel). Il est mis en faits. Mais, souvent, le récit de l'événement rapporté se limite à une somme de faits. Il n'est pas véritablement « texte ». De même, le récit de cauchemar est une mise en mots de l'espace-temps du rêve, pas une copie de celui-ci. Mais ce qui m'a frappé, c'est que, souvent, le récit de cauchemar donnait l'occasion aux enfants de faire de « vrais textes », où un sens dépassant la dichotomie réel-imaginaire se dessine, dans une organisation non traductible, puisque c'est le déroulement même du texte qui y figure le pathos propre du rêve dit (qu'il soit exprimé explicitement sous forme de terreur ressentie ou dessiné dans le mode d'être, le mouvement du discours).

Cela apparaît déjà dans les textes écrits de jeunes enfants, même si les difficultés de l'écrit et/ou les contraintes de la situation scolaire ne sont pas des conditions favorables.

Faute de place, on demande au lecteur de nous croire quand nous disons que les exemples que nous présentons sont typiques.

Texte 7 (enfant de 3e année d'enseignement primaire)

Récit de vacances

Je suis allé au bord de la mer en Italie. Un jour j'ai visité une grotte.

Dans un cirque j'ai vu des chevaux avec des cavaliers. Une autre fois je me suis rendu à une fête de 6 h. à 9 h. du soir. Le 5 août, j'ai vu Saint Nicolas.

Il m'a donné des jouets : une poupée, un vélo et de grosses voitures. Pour rentrer à Bruxelles, j'ai pris l'avion.

(on a rétabli l'orthographe).

Certes, chacun des faits, au sens de Van Dijk, est notable et digne d'être rapporté ; mais leur ensemble ne fonctionne pas à proprement parler, dans la mesure où rien dans le texte n'est un indicateur méta-discursif du pourquoi de leur réunion, ni ne dessine la place de celui qui parle.

Récit de rêve

Un rêve qui m'a fait peur :

Dimanche j'ai fait un rêve épouvantable. Je suis en classe. J'écris dans mon cahier de calcul, puis j'ai vu une toile d'araignée j'ai pris un mouchoir j'ai cassé la toile mais il y a une très grosse araignée puis

derrière une petite araignée arrivait. Mais l'araignée est devenue grand comme kig kog est l'ai grand est le s'est montée dans un gratte-ciel, mais il avait des héros, il avait kig kog, rambo et moi David, il avait du sang dans la bouche de l'araignée mais tous les héros meurent mais puis la terre tremble et la terre vrain (?) un cimetière des monstres sort de leurs tombes comme htrriler (?) (tantôt on a rétabli l'orthographe, tantôt on l'a gardée. Ne serait-ce que parce qu'on ne pouvait la rétablir).

Aussi bien orthographe que structures grammaticales peuvent faire problème. Mais ici il y a un texte comportant un contraste de discours de présentation-récit, thème de la transformation de l'animal hideux, utilisation d'événements indicatifs : écrire dans le cahier de calcul, prendre le mouchoir pour toucher la toile ne sont pas factuellement nécessaires : ils le sont pour mettre en scène le contraste du banal et de l'horrible, pour montrer concrètement l'intouchable et pas seulement le dire. Puis il y a un passage à « l'imaginaire codé », où le narrateur joue cependant un rôle comme héros : « Kig Kog », Rambo et David se rencontrent, en même temps que les *mais* scandent l'horreur racontée.

Je voudrais présenter maintenant un seul texte d'une jeune fille de 14 ans recueilli par écrit. Je le représente plus bas avec un commentaire un peu différent dans l'article « Réception et interprétation de textes « littéraires », mondes, genres, communautés, différences, événements, atmosphères, effets... l'exemple de récits de rêve d'enfants ». J'espère que le lecteur m'en excusera.

J'étais dans la cuisine, je regardais la télévision qui était posée sur la gazinière, je regardais je ne sais quoi, mais c'était quelque chose d'effrayant. Mes parents étaient couchés depuis longtemps, donc j'étais seule. Depuis des jours que je sentais qu'il y avait quelqu'un qui m'observait et qui me faisait peur, je ne sais pourquoi. Mais ce soir-là, il s'est décidé à se montrer. J'entendais des coups à la porte et une voix grave qui me faisait peur. Comme tout me faisait de plus en plus peur, je suis allée me coucher. Dans mon lit, les larmes inondaient mon visage, je ne sais pourquoi. D'un seul coup je vis la poignée de la porte qui tournait. Un homme apparut derrière la porte. Il était grand, mince, mais son visage était défiguré. Je voulais crier, partir mais quelque chose m'en empêchait. Il s'approchait de plus en plus de mon lit puis quand il fut plus près de moi il s'appuya sur mon lit et me parlait. Je ne savais pas ce qu'il me disait. Puis d'un seul coup il me tourna le dos et disparut. Le matin quand je me suis réveillée mes parents morts.

Ce devait être le même homme qui m'avait fait si peur la nuit dernière.

La plupart des récits de rêve sont fondés sur la coupure entre le temps du rêve et celui de la veille. Ici, l'inquiétant, c'est au contraire une continuité dont ni l'auteur ni nous-mêmes ne pouvons rendre compte. L'auteur à partir de son expérience retrouve (?) le moteur des récits fantastiques.

Même si, d'une façon plus proche de ce qu'on retrouve ailleurs, la narratrice passe du discours du fait à celui de l'expérience (entendre des coups, voir la poignée de la porte) et exprime-t-elle la passivité, l'impuissance de la rêveuse : quelque chose m'en empêchait, puis les contrastes entre lenteur et événement : *il s'approchait de plus en plus... ; puis d'un seul coup...* enfin pratique un retour opaque à la « réalité » : *Le matin quand je me suis réveillée, mes parents morts. Ce devait être le même homme qui m'avait fait si peur la nuit dernière.*

Souvent l'atmosphère du récit de rêve est-elle globale. Ici, elle comporte des points précis de manifestation. D'où une atmosphère spécifique qui montre bien ce que peut être à l'écrit « l'hétérogénéité textuelle dominée » ainsi que les significations portées par le déroulement même du texte : ici le contraste entre la situation de départ rassurante et l'irruption dans cet espace familial de l'étrange, organisation de l'espace-temps fondamentale dans le cauchemar, comme l'avait vu Zlotowicz²¹, même si son analyse était beaucoup plus dirigée par la problématique des fonctions selon Propp que par celle du « chronotope » selon Bakhtine. Surtout le récit n'est pas reflet. Certes, il y a de l'étrange dans le rêve. S'il est réussi, c'est que la « grammaire de l'inconnu » y dessine un sens qui ne pourrait être représenté autrement ni dit dans un autre texte.

On présente ici un autre récit de rêve sans doute moins remarquable.

Ce que je vais raconter, je ne l'ai pas vraiment rêvé, je somnolais, je n'étais pas encore endormie, mais je n'étais pas réveillée

Je venais de finir un livre qui faisait souvent, les morales de l'humanité et ces morales me faisaient peur parce que je suis jeune et que ça me concerne et que ça m'inquiète. Les jours et les années avaient passé et j'avais vieilli, et je me demandais à quoi ça avait servi que je souffre, que ces 70 ans passent, et ce que j'avais bien pu apporter à cette humanité, et je me suis regardée dans un miroir, le miroir de ma vie, et je cherchais, je cherche ce que j'avais bien pu apporter à l'humanité, mais je ne trouvais rien, pourquoi avais-je vécu, oui, pourquoi ? Mais je me disais je dois bien avoir fait quelque chose qui

21.- Michel Zlotowicz, *Les cauchemars de l'enfant*, Paris, PUF, 1978.

me rende fière ? Et je suis morte en cherchant. Tout en sachant bien que je n'aurais rien trouvé. J'ai continué à dormir, le lendemain matin lorsque je me suis réveillée, j'ai beaucoup repensé à ce cauchemar, ça ne m'a pas fait peur, ça m'a marquée. Au moment où j'ai fait ce cauchemar j'étais dans une pièce noire, sans issue avec un miroir brillant qui dégageait un peu de lumière.

(orthographe, surtout des conjugaisons verbales, rétablie).

Certes, ce récit n'a pas l'aspect inquiétant du premier.

Mais il présente un caractère proche, celui de mettre en relation situations objectives, mouvements diurnes de la pensée, mouvement du rêve. Donc de monter comment c'est le passage entre différentes positions discursives qui caractérise ce que c'est qu'une certaine façon de penser à travers le langage, différente de la façon plus directe dont la pensée-parole des enfants plus jeunes « colle » davantage à la mise en mots. Même si ce qui nous frappe chez les sujets plus jeunes, c'est justement que le lien langue-monde n'y fonctionne pas comme pour nous.

Dans *Jeu et réalité*²² Winnicott note : « avec une clarté inattendue, le rêve et la vie se sont avérés être du même ordre, alors que le rêve diurne, lui, est d'un ordre différent. Le rêve va de pair avec la relation d'objet dans le monde réel tout comme la vie dans le monde réel s'accorde avec le monde du rêve selon des modalités qui nous sont familières, en particulier à nous autres psychanalystes ».

Je ne sais s'il s'agit là d'une rectification implicite du texte de Freud sur la « création littéraire et le rêve éveillé ». Je ne sais pas non plus si je fais un contre-sens sur la pensée de Winnicott, mais ne peut-on pas opposer l'imaginaire de l'anti-réalité (rêverie de richesse du pauvre, d'être grand du petit, qui peuvent d'ailleurs être rêvés au sens propre et pas seulement « rêvassés ») et l'intensité du « vrai rêve », qui nous rappelle l'autre face de « la réalité », ici l'étrangeté du senti par opposition à la banalité du réel partagé.

La norme ?

On aurait pu présenter une plus grande diversité de textes. À partir de celle-ci, on peut proposer quelques points.

Il existe des phénomènes fortement normés, d'autres non : l'identification des héros, les marques de succession temporelle font

22.- D. W. Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, 1971, tr. fr. Gallimard, 1975.

partie des premiers, le savoir quoi raconter, comment faire que le texte soit « intéressant » des seconds ; — le petit enfant qui apprend à parler ne va pas des phonèmes aux mots, on peut savoir raconter sans savoir l'orthographe et réciproquement ; on peut savoir raconter aussi (premiers textes) en manquant la mise en mots linéaire d'une expérience ; — nous n'avons pas un savoir théorique de ce que c'est que l'essence ou la structure d'un récit. Encore moins pouvons-nous transformer le supposé savoir structural en recettes pédagogiques ; — aussi loin qu'on peut remonter dans l'enregistrement des récits d'enfants, ils ne vont pas du réel à la fiction. En termes pseudo-savants, le « sujet qui raconte » n'est pas primordialement un « sujet cognitif », analyseur ou reproducteur de « macro-structures ». Ce n'est pas non plus un « sujet grammairien » qui irait de la linguistique de la phrase à celle du texte. On propose de dire que c'est plutôt un « sujet hétérogène », grâce auquel dans le texte même se dessinent affinités et ruptures, qui font que le texte dit quelque chose qui ne peut être traduit.

— Il n'y a pas une compétence textuelle, mais plusieurs : on ne raconte pas de la même façon un conte de fées déjà entendu, « une belle journée à la campagne » et un cauchemar. « Pédagogues » comme « théoriciens » ont d'abord à se construire une typologie où types de contenus et types de situations (dialogique/monologique, oral/écrit...) se croiseraient.

On peut faire l'hypothèse positive de l'existence précoce de procédures de reprise-modification du discours de l'autre, ce qui revient au même que de dire que plusieurs personnes parlent par la bouche de l'enfant, ce qui se manifeste dans les variations de chacun dans les situations de dialogue ou dans les monologues dialogiques solitaires. Ce qui est plus difficile à réaliser à l'écrit dans la mesure où les phénomènes fortement codés risquent de passer au premier plan. Dans la mesure aussi où le préadolescent risque de moins pouvoir/vouloir jouer avec le langage que l'enfant de six ans. Car, si celui qui raconte son rêve n'a pas primordialement une compétence cognitive ou linguistique, le « vrai raconteur » n'est pas non plus celui qui laisserait son affect faire irruption dans le discours. Certes, pour reprendre les mots de Winnicott, l'enfant qui raconte, comme le romancier, se surprend lui-même, non primordialement parce que l'affect « sort de son trou », mais parce que cet enfant sait être dans l'espace-temps intermédiaire, qui est bien celui de la culture, où il y a un plaisir de raconter, de mélanger différentes sources d'imaginaire, de faire apparaître les significations secondes, non traductibles, liées à la matérialité même du texte sous les significations transparentes, traducti-

bles. On ajoutera que ce temps de la culture est fragile, pris qu'il est entre l'irruption/répétition de l'affect et la linéarité du temps du sérieux (avec toute la variété de ce qu'on peut appeler principe de réalité : temps « logique » des incompatibilités, temps social des tâches préétablies et temps strictement imparti et mesuré, mais aussi temps irréversible de ce qui a eu lieu et ne reviendra pas... sans parler de celui qui va vers la mort).

On ne peut demander à tous les enseignants, encore moins à tous les théoriciens d'être créatifs. On peut leur demander de ne pas empêcher les (des ?) enfants de l'être. La question est délicate : tous les enfants peuvent-ils/doivent-ils être créatifs dans leur langage ? Notons tout d'abord que dans nos sociétés, on exige d'eux de faire de « belles » narrations, beaucoup plus que de faire de beaux dessins ou de savoir chanter ou danser. De même qu'il n'y a pas d'épreuve de poésie au baccalauréat. Ceci n'est pas de ma compétence.

Il ne s'agit pas d'admirer « l'enfant » hypostasié, mais seulement de constater que quand tout va bien, il sait reprendre-modifier-mélanger les modèles culturels, jouer avec le mythe, mixte de réel et d'imaginaire, mieux que la majorité d'entre nous.