TES.
CLAN.1

L'EVOLUTION DU TEXTE LIBRE A L'ECOLE ELEMENTAIRE CONTRIBUTION A UNE GENETIQUE DE LA TEXTUALITE

—

PIERRE CLANCHÉ

—

Thèse présentée devant l'Université de BORDEAUX II
pour l'obtention du Grade de Docteur es - Lettres
sous la direction de
M. Jacques WITTWER

—

VOLUME I

—

Ref. 5381
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA
C.
ISPA
5381

- 1982 -

A LA MEMOIRE DE

ROLAND BARTHES

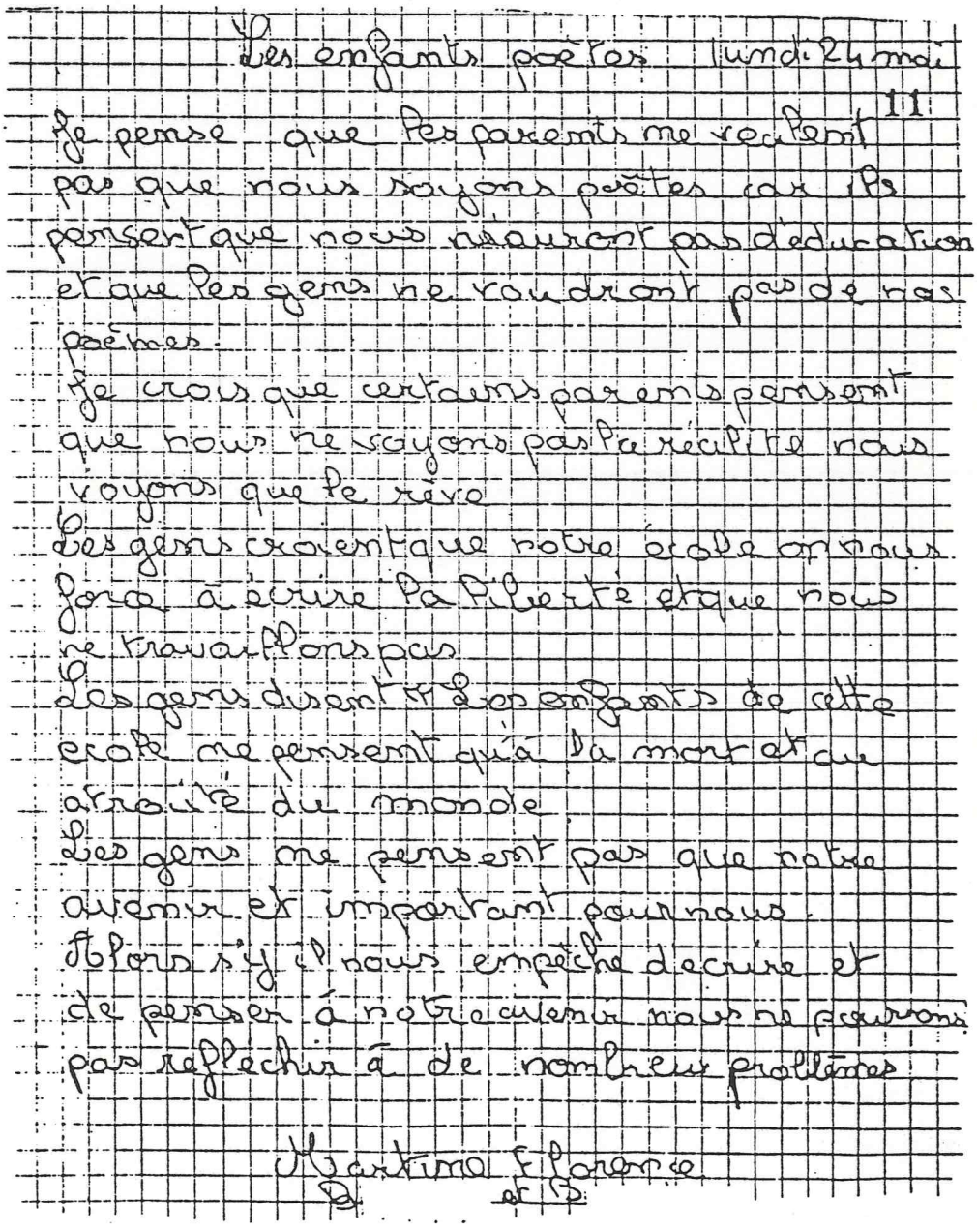
Je sais ce qu'est un poète, car j'en suis un. Un poète, en un mot, est un être inutilisable dans le domaine de l'activité sérieuse, un être occupé de balivernes, non seulement inutile à la société mais encore en constante opposition avec elle, qui n'a même pas besoin des dons d'esprit bien brillants — il peut être d'intelligence nonchalante et vague comme je le suis — en somme, un charlatan puéril porté à tous les excès, profondément suspect sous tous les rapports, et qui ne devrait rien attendre du monde qu'un mépris silencieux ; et de fait, c'est ce qu'il attend.

Et cependant la société permet à cette catégorie d'hommes de se faire une position considérée et de jouir de la plus parfaite prospérité.

Je n'ai pas à m'en plaindre ; j'en profite. Ce n'est pas dans l'ordre. C'est un encouragement au vice, un outrage à la vertu.

THOMAS MANN.

1907 (traduit par Gabrielle Valère-Gille).



Les enfants poètes lundi 24 mai 11

Je pense que les parents ne veulent pas que nous soyons poètes car ils pensent que nous n'aurons pas d'éducation et que les gens ne voudront pas de nos poèmes.

Je crois que certains parents pensent que nous ne soyons pas la réalité nous voyons que le rêve

Les gens croient que notre école ou nous pour à écrire la liberté et que nous ne travaillons pas

Les gens disent que les enfants de cette école ne pensent qu'à la mort et au drame du monde

Les gens ne pensent pas que notre avenir est important pour nous.

Alors s'il nous empêche de croire et de penser à notre avenir nous ne pourrons pas réfléchir à de nombreux problèmes

Martine Florence

S O M M A I R E

VOLUME I

Çhapitre	1. Projets et stratégies	1
Chapitre	2. Méthode 1 : Lisance et Lecture	43
Chapitre	3. Méthode 2 : Génétique ou Histoire	91
Chapitre	4. Productivité I : Ecriture et Ecrivance	119
Chapitre	5. Productivité II : Le Solide, Le Liquide et le Percolé	163
Chapitre	6. Enonciation I	197
Chapitre	7. Enonciation II. Le sujet de l'énoncé	263

VOLUME II

Chapitre	8. Prédication I : Promenade, Rencontre, Catastrophe	323
Chapitre	9. Prédication II : Agon et Philia	359
Chapitre	10. Le soleil et la Maison, Famille Sexualité, Rêve	409
Chapitre	11. Génétique des formes poétiques	477
Chapitre	12. Le texte libre et la littérature	529

Bibliographie	603
Index des noms	621
Index thématique	633
Table des matières	639
Table des illustrations, schémas, et tableaux	649

CHAPITRE 1

PROJETS ET STRATEGIES

"Il est dans la nature des choses qu'un explorateur ne puisse pas savoir ce qu'il est en train d'explorer avant qu'il ne l'ait exploré".

G.BATESON (1)

I. PROJETS

Un historien - curieusement - écrit :

"Point de recherche qui ne soit recherche de soi-même et à quelque degré, introspection." (2)

Que peut-on rechercher "de soi" en étudiant une pratique scolaire, sinon à régler quelques comptes avec son propre passé scolaire ?

Trois brins d'anamnèse :

- A l'école primaire, l'ennui ; une peur viscérale de la dictée quotidienne ; mais surtout un sentiment de frustation devant la rédaction : moment tant attendu de la "phantaisie" hélas castrée par des consignes imbéciles : portrait de votre animal favori, maison de vos rêves, promenades en forêt, arrivée du printemps...

- A l'adolescence une rage d'écrire des romans qui n'allaient jamais au delà du premier chapître tant était humiliant le ridicule qu'inspirait la simple "auto-relecture" de ces gribouillis avortés.

---

1. G.BATESON, Vers une écologie de l'esprit, P.12
2. A.BESANCON, Histoire et expérience du moi, P.66

- Autour des années 68, la découverte de la Pédagogie FREINET : le plaisir comme valeur scolaire ! et surtout le texte libre. Venant après la lecture passionnée de C. LEVI-STRAUSS et de R. BARTHES.

C'est la contiguité (intertexte) de lectures de textes libres et de lectures des textes fondateurs de l'analyse structurale des récits qui a déterminé le choix de notre sujet d'étude. Une première étape de cette recherche nous a conduit à une thèse de doctorat de 3° cycle intitulée "Les textes libres, Essai de lecture textuelle, comparaison avec quelques techniques projectives"(1) Titre prétentieux et comme toujours disproportionné avec les modestes résultats auxquels nous étions parvenus. Le travail porte sur quelques 700 textes écrits par 33 enfants du cours élémentaire 1 du bourg de CAZAUX, commune de LA TESTE (GIRONDE). La comparaison - difficile du point de vue méthodologique - avec trois tests projectifs classiques, RORSCHACH, CAT de BELLACK et BESTIAIRE de R.ZAZZO s'est révélée peu fructueuse.

Nous avons abandonné provisoirement cette optique différentielle pour nous tourner vers l'optique génétique que nous allons développer ici sur une plus grande échelle.

Il nous avait semblé, à l'époque de nos premières lectures de textes libres, que le cours élémentaire 1 (entre 7 et 8 ans) constituait la période de la scolarité la plus intéressante du point de vue de la créativité textuelle. Nous pensions en effet que, au cours préparatoire (entre 6 et 7 ans) l'enfant était trop préoccupé par l'apprentissage des supports pour s'exprimer librement dans l'écrit et, qu'au cours moyen les stéréotypes sociaux devaient étouffer la spontanéité

---

1. Thèse pour le doctorat de 3° cycle soutenue à l'Université de BORDEAUX II en 1975 et publiée en 1976 sous forme condensée avec le titre Le texte libre, écriture des enfants.

créatrice. Nous savons maintenant que le choix du cours élémentaire 1 était davantage le fait d'un a priori idéologique que d'observations précises, même si notre recherche actuelle accrédite bien l'idée d'un palier de création originale qui serait atteint aux cours élémentaires 1 et 2. C'est en effet à cette période de la scolarité primaire que les enfants écrivent le plus volontiers des récits de type "histoire" - c'est à dire les récits que l'on attend le plus communément d'un "enfant" -, alors que plus tard il écrira plus volontiers des textes de type "discours" (1).

Notre hypothèse théorique de l'époque prenait résolument le contre-pied de l'idée d'un progrés littéraire calqué sur le progrés cognitif. Nous pensions que l'évolution se faisait par perte, la correction croissante du support linguistique devant entrainer un affaiblissement de la créativité littéraire (2).

Nous pensons aujourd'hui que l'idée d'une perte de créativité est aussi excessive que ne serait l'hypothèse d'un parallélisme entre le progrés cognitif et le progrés créatif.

---

1. La distinction Histoire/discours sera longuement précisée au chapitre.6

2. Cette hypothèse était tirée de certaines propositions avancées par C. LEVI-STRAUSS dans <u>les structures élémentaires de la parenté</u> (chapitre VII, l'illusion archaïque) et par J.MELHER "Connaitre par désapprentissage" in <u>l'unité de l'homme.</u>

Si progrés et perte il y a, c'est plus le fait de la richesse ou de la pauvreté du milieu pédagogique. (1)

L'activité textuelle ne tend ni vers un état d'achèvement ou d'équilibre, ni vers une déperdition. Toutefois elle n'évolue pas n'importe comment. C'est cette évolution dont nous allons tenter dans ce travail de dégager quelques traits.

Pour présenter les choses schématiquement nous voulons savoir :

1. Ce que les enfants écrivent lorsqu'ils écrivent des "textes libres" entre 6 et 10 ans.

2. Quelle est l'évolution de ce qu'ils écrivent en fonction des tranches d'âge correspondant aux 5 cours de l'école élémentaire?

Autrement dit : quelle est la génétique de ce qu'ils écrivent?

3. Ce que ce développement a à voir avec ce qu'on appelle "la littérature".

---

1. Nous ne nions pas l'influence du milieu socioculturel sur les pratiques discursives et notamment l'écriture. Cette influence a été étudiée dans de nombreux travaux tant de langue anglaise (B.BERNSTEIN, W.LABOV, D.LAWTON) que française (M.BROSSARD, E.ESPERET, F.FRANCOIS, J.LAUTREY). Mais force est de constater que, dans un certain type de rapport pédagogique, cette influence n'est pas décisive. Notre hypothèse à cet égard serait que le milieu socioculturel a une influence maxima lorsque la tâche à accomplir est une tâche d'adaptation à une attente implicite de l'enseignant (rédaction), et une influence minima lorsque la tâche est définie dans un cadre institutionnel explicite mais ne donnant aucune consigne (explicite) quant à la forme et au contenu(texte libre).
Nous ne sommes pas en mesure pour l'heure de tester la validité de cette hypothèse, mais certaines recherches publiées ou en cours vont dans ce sens. Notamment une recherche menée par C.NIQUE et C.LELIEVRE. Comparant des textes sollicités par les mêmes consignes dans des classes FREINET et des classes traditionnelles ces auteurs remarquent que les variables pédagogiques (FREINET/traditionnel) discriminent davantage certaines caractéristiques textuelles que des variables socioculturelles (enfant d'origine ouvrière/enfant d'origine cadre moyen/supérieurs/professions libérales. ("le texte écrit d'élève : production d'un "sujet" ou produit de détermination". Langue française, N°38).

Questions simples. En apparence seulement, car tous les termes en sont imprécis, le terrain de recherche en friche ou à peu près.

- Si nous nous référons à la première question, que désigne ce dans "ce que les enfants écrivent" : que désigne le texte libre ?

- Si nous nous référons à la deuxième question : comment mettre à jour une génétique sans recourir à des procédures expérimentales ?

- Si nous nous référons à la troisième : que désigne la littérature ?

Il nous faut répondre dès maintenant aux deux premières questions car elles sont déterminantes de notre projet tant du point de vue logistique que du point de vue idéologique. La réponse à la troisième question fera l'objet de notre dernier chapitre.

En ce qui concerne le premier point, nous ne sommes pas les premiers à nous intéresser à ce qu'écrivent les enfants, même s'il est manifeste que l'écriture est restée longtemps le parent pauvre de la recherche psycholinguistique. Mais le sens du terme "ce qu'écrivent les enfants" est extrèmement variable d'une recherche à une autre. Ainsi dans la langue écrite de l'enfant, J.SIMON étudie exclusivement l'évolution des catégories et structures grammaticales. C'est là un aspect de "ce qu'écrivent les enfants" ; ce n'est pas cet aspect de l'écriture enfantine qui nous retiendra, bien qu'il soit illusoire d'introduire une coupure radicale entre ce qui est écrit (le message) et comment c'est écrit (le support). Instaurer même méthodologiquement - comme l'exigent certaines recherches - une telle dichotomie serait nier ce qui est notre intérêt ultime : la littérature en tant que forme spécifique de communication utilisant précisément comme outil le brouillage du message par le support ou du support par le message.

A l'autre extrémité du sens de "ce qu'écrivent les enfants" on pourrait envisager le texte libre du point de vue des valeurs référentielles qu'il met successivement et simultanément en oeuvre. Ce serait un travail de lexicologie génétique. Ce n'est pas non plus cet aspect qui principalement nous intéresse.

Par "ce que les enfants écrivent" nous entendons le texte en tant que texte et en tant que communication. Ce point de vue est relativement nouveau comme est relativement nouvelle la linguistique textuelle elle même. En nous référant à la linguistique textuelle nous nous démarquons d'un domaine voisin, mais dont les objectifs et les méthodes sont autres, à savoir la sémantique générative, laquelle demeure pour l'instant très théorique et difficilement utilisable dans le champ de l'observation empirique. D'autre part les unités étudiées par la sémantique générative sont encore des unités infratextuelles alors que nous prenons comme unité d'observation non pas les éléments significatifs qui constituent le texte une fois concaténés, mais le texte lui-même.

Mais qu'est-ce qu'un texte ? Nous emprunterons une définition opérationnelle à H.WEINRICH ;

"Un texte est une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de communication. Seront considérées comme manifestes les pauses assez longues de la communication orale, à l'exclusion des pauses de respiration ou celles qui traduisent la recherche des mots. Dans la communication écrite, ce seront, par exemple, les deux volets de la couverture d'un livre. Ce seront aussi ces coupes, délibérément introduites, et qui, dans un sens métalinguistique, ménagent des ruptures manifestes dans la communication. C'est pourquoi on peut avoir des textes

très courts, en dehors même d'une situation "parlante" aidant aux délimitations. La limite inférieure est de deux monèmes (monème désignant la plus petite unité porteuse de signification). Il n'y a pas de limite.(1)

Cette définition très "matérielle" peut être complétée par une notation extrèmement importante en ce qu'elle définit une spécificité de l'analyse textuelle qui échappe à toutes les autres analyses :

"La linguistique textuelle, plus précisément ici la sémantique textuelle, part d'une constatation fondamentale : un texte n'est pas un pur alignement de signes repliés sur eux-mêmes ; c'est au contraire à partir du réseau de leurs déterminations mutuelles qu'il peut se constituer. L'effet d'un signe dans un texte n'est rien d'autre que cette capacité à déterminer d'autres signes de son entourage." (2)

De même que le signe réagit sur son entourage textuel à tel point, comme le dit plus loin H.WEINRICH, qu'un mot placé en tête d'un roman peut étendre sa détermination jusqu'au dernier de ce roman, de même

---

1. H.WEINRICH, Le temps, p.13
Dans un long article intitulé "Ecrire en classe" (pratiques n°20), J.RICARDOU semble refuser aux enfants de l'école élémentaire la possibilité (non bien entendu le droit) d'écrire véritablement des textes. J.RICARDOU distingue en effet dans l'activité d'écriture un premier niveau la "graphie", apprentissage et maniement des supports dont l'effet est "l'écrit" et un second niveau "l'écriture" proprement dite dans laquelle "se voient accomplies diverses opérations capables de rendre plus élaborée l'organisation de l'écrit précédent : son effet est le "texte". RICARDOU continue très explicitement : "Ainsi, le présent article s'applique, non point à l'enseignement du geste graphique propre aux classes élémentaires, mais bien à l'apprentissage de certaines opérations scripturales, praticables dans les classes suivantes, une fois que l'acquis du geste graphique permet l'écrit, c'est à dire ce qui se propose à l'écriture comme une matière à travailler"(p.24)
Une des tâches du présent travail consistera à montrer qu'il se trompe sur ce point.

2. id. 16

le texte en tant que texte réagit sur son contexte communicatif lequel à son tour réagit sur les textes qui vont suivre.

Le texte en tant que texte ne peut s'envisager que comme une pratique de communication. Si l'on peut - difficilement et pas toujours - analyser une phrase ou un fragment de phrase indépendemment de son contexte communicatif, il est totalement impossible d'envisager un texte en dehors du contexte communicationnel dans lequel il fonctionne. (1)

Dans le cas qui nous retient, le texte fonctionne dans le cadre très spécifique d'une pratique pédagogique, la Pédagogie FREINET. Il est paré de l'adjectif incongru de "libre".

Qu'est-ce qui spécifie le texte libre en tant que texte ?

Qu'est-ce qui fait que l'on peut qualifier un texte de "texte libre" ?

Il nous faut maintenant expliciter le cadre pédagogique dans lequel apparaît cette pratique textuelle originale qu'est le texte libre.

---

1. Il est des cas où un texte n'est pas fait pour être communiqué au sens matériel du terme ; par exemple certains journaux intimes. Pourtant même ces textes fonctionnent comme s'ils étaient destinés à faire entendre quelque chose à un tiers.

III. STRATEGIE

Nous allons présenter maintenant :

- Le choix de la méthode d'observation et sa justification.
- Le choix et la présentation de l'échantillon.
- Les données quantitatives de production des textes libres.

1. Longitudinale ou transversale?

Toute recherche portant sur l'évolution d'un comportement rencontre une question préalable : quelle méthode de collection des données adopter ?

- Vaut-il mieux observer la même population plus restreinte en continu pendant la durée de la période d'évolution envisagée : méthode longitudinale ?
- Vaut-il mieux observer simultanément des populations d'âges différents correspondants aux tranches de la période envisagée : méthode transversale ?

A première vue, la méthode longitudinale apparaît comme la plus satisfaisante pour l'esprit, en même temps que la plus délicate à mettre en oeuvre pratiquement.

En effet, en considérant l'évolution des mêmes enfants, il semble que l'on soit mieux à même de démêler ce qui dans une évolution est nécessaire - ce que l'on observe chez tous - de ce qui est contingent. On serait ainsi capable, par cette méthode, de distinguer le séquentiel - ce par quoi tout le monde passe - du non séquentiel. En ce qui concerne l'évolution de la textualité la méthode longitudinale devrait pouvoir nous dire si cette évolution passe par des stades obligés, repérés dans chaque genèse individuelle, ou bien si cette évolution est sous la dépendance de facteurs tout à fait contingents comme l'histoire personnelle ou le milieu socioculturel.

En fait, cette revendication de la psychogénétique n'est, après tout, que le rêve d'un savoir absolu : en connaissant tout de l'évolution de quelques-uns on retrouverait ce qui est commun à tous. Comme le dit R.ZAZZO la méthode longitudinale est peut-être bien le "merle blanc de la psychogénétique" (1). En effet, si cette méthode se révèle opérante pour tester des hypothèses parfaitement définies comme par exemple celle de la stabilité du QI. au cours du développement, (2) elle est d'une fiabilité beaucoup plus contestable en ce qui concerne la recherche des grands axes d'unegenèse. Ces types de recherche dont les modèles les plus illustres sont les travaux de A.WALLON et J.PIAGET, ne doivent rien à la méthode longitudinale.

WALLON et PIAGET "ont pris, ils ont "piqué" des enfants qu'ils pouvaient avoir à leur disposition sans se préoccuper pour chacun d'eux de leur âge exact. Et s'ils les ont "piqués" à divers âges, tout au long de l'enfance, ce n'était pas pour établir des normes mais pour découvrir, par tâtonnement, par approximations successives, des réponses significatives, des points de repère, des jalons à partir desquels ils se sont employés à deviner, à reconstruire la trajectoire de la croissance." (3)

C'est dans une telle ligne de recherches - avec quelques précautions supplémentaires liées à notre inexpérience - que nous voudrions, modestement, nous situer. En effet, nous ne disposons à l'heure actuelle d'aucun repère, d'aucun test de développement textuel. Bien plus - et nous reviendrons sur ce point -, nous n'avons pas d'idée d'un aboutissement éventuel de la textualité infantile. Cette constatation justifie le choix de la citation de G.BATESON transcrite en tête de ce chapître.

1.R.ZAZZO, "Diversité, réalité et fiction de la méthode longitudinale" in Conduite et conscience, T.II, p.55

2. F. DE BORGGRAEF-RAUIS, G.EMERY-HAUZEUR, E.A.SAND, "Etude longitudinale du développement intellectuel de la naissance à dix-huit ans", Bulletin de psychologie, n°326, T.XXX n°i-2

3.R.ZAZZO, op.cit. p.59

Toutefois le cas du texte libre est un peu particulier et pourrait justifier le recours à la méthode longitudinale. En effet, en étudiant le texte libre, notre visée est de fait double :

- Etudier au cours de la scolarité primaire, l'évolution d'une pratique scolaire particulière, spécifique d'une pédagogie dont nous venons de définir les cadres.
- A travers l'évolution de cette pratique particulière, étudier la genèse de la textualité en général.

A partir de cette double visée on peut se poser une question dont l'intérêt psychopédagogique est capital : Est-ce que l'exercice de la textualité (au sens d'entrainement) dans le texte libre influe chronologiquement (vitesse) et différentiellement (spécificité des formes) sur la genèse individuelle de la textualité ?

Pour tester cette hypothèse, il faudrait pouvoir :

a) - Comparer les productions successives d'une même population d'enfants pratiquant le texte libre tout au long de leur scolarité primaire (méthode longitudinale), avec celles de différentes populations d'enfants pratiquant le texte libre à un, seulement, des cinq niveaux de leur scolarité (méthode transversale).

b) - Comparer les productions de la première population avec celles d'enfants n'ayant jamais pratiqué le texte libre ; donc, comparer le texte libre avec d'autres pratiques pédago-littéraires.

Ces deux types de comparaisons posent des problèmes insurmontables pour nous dans l'avancement actuel de nos connaissances. Commençons par la seconde comparaison.

b) - La comparaison objective (par là nous voulons dire non idéologique) de pratiques issues de la Pédagogie FREINET avec d'autres pratiques issues d'autres pédagogies pose un problème méthodologique délicat. En effet, il est tout à fait hasardeux de comparer sans précautions des objets dont on ne maitrise pas les conditions de production

(c'est le cas du texte libre), avec des objets produits dans une situation standardisée (textes qui seraient commandés à une classe "ordinaire").

Reste dira-t-on la solution expérimentale simple de comparer des productions commandées selon les mêmes consignes dans des classes FREINET et dans des classes "ordinaires" pour voir s'il y a des différences significatives, et tester ainsi l'influence stimulante ou non de la pratique du texte libre (1).

Nous n'avons pas utilisé cette technique, pour deux raisons :

- la première est d'ordre théorique : une telle comparaison suppose que l'on admet implicitement qu'il ya transfert de performance entre la textualité libre et la textualité commandée. Ce qui est loin d'être évident. B.NANCY et J.WITTWER ont montré comment la situation d'écriture influe sur le support et les contenus (2).

- la seconde est d'ordre stratégique : notre objet d'étude est la textualité libre. Nous ne voyons pas, dans le cadre de la présente étude, l'intérêt de sacrifier les paramètres institutionnels de production textuelle à des fins d'objectivation dont nous ignorons le bénéfice théorique. Nous en savons encore trop peu du texte libre, pour pratiquer de cette façon.

---

1. Ce type de comparaison a été cependant effectué sur des données objectives globales (réussite à l'entrée dans le secondaire), par G.AVANZINI et M.FERRERO ("Comparaison entre les techniques FREINET et les méthodes traditionnelles" Bulletin de Psychologie, n°328 T.XXX 1976, 10-13) et sur des données beaucoup plus spécifiques (épreuves de créativité) par J. et J.CAUX (Créativité et pédagogie comparées, mesures comparatives de la pensée divergente).

2. "Correspondance entre contenus et formes linguistiques", Bulletin de Psychologie 328, T.XXX, 1976 n°10-13.

a) - La comparaison à l'intérieur de la Pédagogie FREINET d'enfants effectuant l'intégralité de leur cursus scolaire dans cette pédagogie avec des enfants ne pratiquant cette pédagogie que durant une seule année scolaire serait du plus grand intérêt. Mais cette comparaison pose un problème pratique particulièrement délicat. Une étude longitudinale expérimentale se déroulant sur un temps relativement long pose un problème d'effritement de l'effectif du fait de la mobilité de la population (1). Il faut prendre une base très large si l'on veut que le sommet de la pyramide, qui constituera l'effectif définitif, ne soit pas trop étroit. Dans le cas d'une étude longitudinale non expérimentale, sur le terrain, le risque d'effritement dû à la mobilité des familles est multiplié par deux du fait de :

- la difficulté de trouver des écoles dans lesquelles la Pédagogie FREINET est pratiquée en continu,
- la mobilité des maîtres eux-mêmes.

En fait la situation est quelque peu différente en ville et à la campagne.

En ville, il est pratiquement impossible de faire une telle étude longitudinale sur un effectif nourri, les trois facteurs d'effritement se multipliant en effet.

A la campagne, du fait d'une moindre mobilité des familles et du fait que les écoles sont souvent tenues par un couple implanté pour une période relativement longue, l'étude longitudinale est réalisable. Nous aurions pu effectivement mener une étude longitudinale intensive sur deux ou trois petites écoles. Nous avons préféré élargir et diversifier notre échantillon pour deux raisons principales :

---

1. Ce problème a été souligné par C.CHILAND dans l'Enfant de six ans et son avenir, P.33.

- il nous importait d'avoir le point de vue le plus large possible afin de ne pas prendre, autant que faire se peut, le particulier (lié à des conditions d'implantation), pour le général.

- il nous importait de gommer, par la même dispersion, le très fort marquage affectif des maîtres dans les écoles à classe unique (cinq ans avec le même maître) ou les écoles à deux classes tenues par un couple.

Pour toutes ces raisons nous avons donc opté pour une observation de type transversale. Dans les différentes populations observées sont, de ce fait, mélangés des enfants qui ont vécu toute leur scolarité en pédagogie FREINET et d'autres qui s'y trouvent pour la première année. Dans la mesure où notre travail n'est en fait qu'un dégrossissage, cet inconvénient n'est pas majeur.

2. Nature de l'échantillon observé.

Notre étude porte sur 200 enfants, soit 20 garçons et 20 filles à chaque niveau de l'école élémentaire correspondant chacun à des âges moyens de 6, 7, 8, 9 et 10 ans(1).

Nous avons choisi les classes observées en fonction de deux types de critères :

- Critères d'ordre pédagogique Il s'agissait tout d'abord de trouver des enseignants pratiquant la pédagogie FREINET qui acceptent de nous accueillir. Cette recherche s'est faite en collaboration très amicale avec le Groupe Girondin de l'Ecole Moderne. Ensuite les critères plus spécifiques de choix sont les invariants énumérés plus haut.

---

1. Pour des raisons de commodité nous avons adopté un découpage de l'échantillon par niveau scolaire, mais chaque fois que nous citons un texte nous donnons l'âge de son auteur au 1° octobre de l'année scolaire en cours.

- Critères socio-géographiques. La spécificité de la pédagogie FREINET et le petit nombre de classes dans lesquelles elle est pratiquée de façon radicale rendent impossible la détermination d'un échantillonnage "représentatif" au sens classique du terme.

Pour des raisons idéologiques précises - entre autre l'indépendance vis à vis du pouvoir central et la revendication d'une pédagogie "populaire" -, les maîtres pratiquant la pédagogie FREINET ont toujours refusé de voir leurs classes qualifiées de "classe pilote" implantées dans certains lieux et attirant certaine clientèle. Ce parti pris a pour conséquence avantageuse une très grande dispersion dans l'implantation géographique et socioculturelle des écoles. Si la pédagogie FREINET est en effet longtemps restée une pédagogie "rurale" elle se trouve maintenant à peu près autant représentée dans le milieu urbain.

Nous avions donc une représentativité de facto que nous nous sommes efforcés de pondérer. Globalement nous avons gardé la distinction ville/campagne en séparant par moitié l'échantillon par sexe et par niveau. Nous avons ensuite scindé l'échantillon campagne en deux sous-groupes : bourg et zone rurale (chaque sous-groupe représentant donc 25 % de l'effectif à chaque niveau). La diversité géographique de l'échantillon recouvre une égale diversité socioculturelle, bien qu'évidemment elle n'ait pas la prétention d'en assurer la représentativité. Encore une fois notre perspective étant génétique et non différentielle, c'est la largeur de l'échantillon qui nous importait plus que sa représentativité

Voici maintenant la liste des classes observées dans les différentes catégories d'implantation géographiques :

- <u>Ville</u> :

. Ecole MARTINON, <u>GRADIGNAN</u>, 19000 hab., grande banlieu bordelaise zone de grands ensembles HLM et pavillons individuels.

L'Ecole comprend 5 cours répartis sur 4 classes fonctionnant en équipe pédagogique FREINET. Cours préparatoire, C.SANZ, Cours élémentaire 1, J.DELOBBE, Cours élémentaire 2, G.DELOBBE (ces deux classes fonctionnent de façon "décloisonnée, les enfants travaillant fréquemment en ateliers mixtes), Cours moyen 1 et 2, G.MERCIER.

. Groupe scolaire GEORGES LASSERE, TALENCE, 36000 hab., banlieue bordelaise, zone des grands ensembles tous standings.

L'Ecole contient deux classes fonctionnant en pédagogie FREINET, Cours Moyen 1, M.GUILHEM, Cours moyen 2, S.MENY.

- Bourgs :

. Ecole de LA TESTE, 19000 hab., mais habitat très dispersé : LA TESTE, située sur le Bassin d'ARCACHON est la commune de FRANCE la plus étendue avec 19886 ha.

Deux classes fonctionnant en pédagogie FREINET de façon décloisonnée, Cours préparatoire, J.J. DUMORA et Cours élémentaire 1, A.MASSIP.

. Ecole de PUGNAC, 1200 hab.

Trois classes fonctionnant en pédagogie FREINET. Nous en avons observé deux : Cours élémentaire 2, S.GLANDIER et Cours moyen 1, M.CASTETBON.

. Ecole de OUINSAC, 1500 hab.

Une classe fonctionnant en pédagogie FREINET, le cours moyen 2, G.GARINEAU.

- Zone rurale :

. Ecole de TEUILLAC, 485 hab.

Ecole à deux classes tenues par un couple, M. et D. HERVOUET.

. Ecole de MOMBRIER, 425 hab.

Ecole à deux classes tenues par un couple, M. et P. BAROUILLET.

. Ecole du PUY, 300 hab.

Ecole à deux classes tenues par un couple, C. et A. EYOUEM.

. Ecole de COUCEOUES, 193 hab.

Ecole à classe unique (12 élèves) tenue par J.DUCLOS.

Cet échantillon présente à peu près toutes les possibilités d'organisation de la classe : classe à 1 niveau, 2 niveaux, 2 niveaux décloisonnés, école à 2 classes, école à classe unique.

En ce qui concerne les enseignants on compte 12 hommes et 8 femmes, d'âge allant de 25 à 45 ans.

Le tableau 1.1. donne la répartition arithmétique de l'échantillon :

Tableau 1.1. Répartition de l'échantillon (1)

	CP		CE1		CE2		CM1		CM2		Total
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Ville											
GRADIGNAN	10	10	10	10	10	10	13		4	2	70
TALENCE	0	0	0	0	0	0	9	7	6	8	30
Bourg											
LA TESTE	5	5	5	5	-	-	-	-	-	-	20
PUGNAC	-	-	-	-	5	5	5	5	-	-	20
OUINSAC	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	10
Zone rurale											
TEUILLAC	3	3	2	1	4	-	-	1	1	-	15
MOMBRIER	-	-	1	1	1	1	3	1	3	1	12
LE PUY	1	2	1	1	-	2	1	2	1	2	13
COUCEOUES	1	-	1	2	-	2	1	1	-	2	10
	20	20	20	20	20	20	20	20	20		200

1. Chaque fois que l'effectif "disponible" dépassait l'effectif "nécessaire" nous avons procédé à des éliminations par tirage au sort.

Pour évaluer le niveau intellectuel de l'échantillon, nous avons utilisé l'Echelle de Niveau Intellectuel (ECNI), issue du test mosaïque de GILLE. Voici les résultats globaux (étalonnage 1965) (1) ; ils n'appellent pas de remarques particulières si ce n'est une performance supérieure moyenne au cours préparatoire.

Tableau 1.2. Niveau intellectuel de l'échantillon

	CE	CE1	CE2	CM1	CM2
Moyenne des Q.I.	112	103	101	103	108
Ecart type	15.7	11.6	11.2	13.1	14

3. Collection des textes et données quantitatives

La situation d'observation n'étant pas expérimentale, la récupération des 7619 textes libres qui constituent notre corpus n'a pas été sans difficultés. Grâce à l'aide des enseignants, nous pensons avoir perdu un minimum de textes.

Le tableau 1.3. donne les quantités globales de textes par niveau et par sexe, et le tableau 1.4. les caractéristiques de dispersion.

Les distributions étant non paramétriques, comme c'est naturel dans ce type de productions, nous considérerons dans tout le courant de notre travail les médianes plutôt que les moyennes.

Pour la même raison, nous considérons les espaces interquartiles et non les écarts types.

---

1. Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire.

Tableau 1.3. : Productivité, tendances centrales et accroissements

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Somme des textes	1277	1419	1591	1574	1758
Moyenne	31.92	35.47	39.77	39.35	43.95
Médiane	30	32	39.5	32.5	34
Accroissement absolu %	-	+11.1	+24.5	+23.2	+37.6
Accroissement relatif %	-	+11.1	+12.1	-17.8	+11.6
Somme des textes garçons	551	674	726	701	772
Pourcentage	43.1	47.5	45.6	44.5	43.9
Somme des textes filles	726	745	865	873	986
Pourcentage	56.8	52.2	54.3	54.4	56

Tableau 1.4. : Productivité, dispersion

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Dispersion maxima	11-59	27-70	5-90	12-135	8-137
Quart supérieur	59-38	70-45	99-54	135-46	137-58
Quart moyen supérieur	37-31	44-32	52-41	44-33	54-37
Quart moyen inférieur	29-25	31-27	38-26	32-23	36-23
Quart inférieur	24-11	26-9	25-5	22-12	22-8

Ces deux tableaux appellent les remarques suivantes :

- Globalement on observe un accroissement de la productivité d'un tiers entre le cours préparatoire et le cours moyen 2. Cet accroissement global n'est toutefois que de 13.3 % au niveau des médianes. En fait, comme le montrent les indices de dispersion, ce sont les productions des enfants produisant beaucoup qui augmentent alors que les productions de ceux qui écrivent moyennement ou peu restent relativement stables.

- Les filles écrivent plus que les garçons à tous les niveaux (en moyenne +10.1 %).

- Le rythme moyen de production est d'un texte par semaine scolaire. Mais il varie très sensiblement d'un enfant à l'autre.

- On observe une baisse de la productivité au Cours moyen 1. Nous aurons l'occasion de voir à plusieurs reprises dans notre travail que cette rupture quantitative coïncide avec une rupture qualitative : le cours élémentaire 2 représente l'apogée d'un certain type de textes privilégiant l'histoire, le récit de fiction; le cours moyen 1 voit le début d'un nouveau type de texte (discours personnel, "essai") qui verra son apogée au cours moyen 2.

La prise en compte de ces données doit être considérablement tempérée par deux remarques :

- Il serait hasardeux de comparer sans précaution des textes d'une ou deux phrases (fréquents au cours préparatoire) à des textes qui remplissent jusqu'à 20 pages de cahier d'écolier (cours moyen 2).

- Il convient de relativiser la signification de ces indices quantitatifs. Il est fréquent qu'un enfant du cours préparatoire manque plusieurs semaines dans l'année, ce qui réduit son temps de scolarité "réelle". D'autre part il est bien évident que la productivité varie sensiblement d'une classe à l'autre.

Néanmoins l'accroissement global de la production ainsi que l'élargissement de la dispersion se retrouve dans les quatre écoles pratiquant la pédagogie FREINET en continu.

Comme on pouvait raisonnablement s'y attendre, on ne relève aucune corrélation entre le niveau intellectuel et la productivité, ni entre le QI verbal et la productivité, ni entre le rapport $\frac{\text{QI verbal - QI non verbal}}{\text{QI global}}$ et la productivité.

Il existe peut-être des rapports entre le QI et la production textuelle, mais à des niveaux strictement qualitatifs. Notre connaissance du texte libre est insuffisante pour dire lesquels, de façon pertinente, et formuler des hypothèses à ce sujet.

Les textes collectés sont répertoriés par un système de 4 lettres et 11 chiffres permettant le classement et l'identification rapide.

En voici le code :

- Code lettres : les trois premières lettres du prénom et la première lettre du nom de famille.
- Code chiffres :
  - . le premier chiffre désigne le sexe :

1 = garçon, 2 = fille.

  - . Le deuxième chiffre désigne le niveau :

1 = cours préparatoire, 2 = cours élémentaire 1,
3 = cours élémentaire 2, 4 = cours moyen 1,
5 = cours moyen 2.

. Les 4 chiffres suivants donnent l'âge (années, mois) au 1° octobre de l'année scolaire.

. Les 3 chiffres suivants donnent le N° d'ordre de production du texte.

. Les deux derniers chiffres entre parenthèses indiquent la production totale de l'enfant et permettent de situer le texte cité.

Exemple : la cote CAR A 230808005 (42) signigie que le texte cité est de Carole A, fille, élève du cours élémentaire 2, qu'elle a eu 8 ans, 8 mois au 1° octobre de l'année en cours et que le texte est le cinquième d'une série de 42.

Chaque fois que nous citerons un texte ou un fragment de texte, nous utiliserons ce code.

CHAPITRE 2

METHODE I : LISANCE ET LECTURE

"Un livre a deux auteurs,
l'écrivain et le lecteur."

M.TOURNIER (1).

I. LA LECTURE COMME ACTIVITE DE REENGENDREMENT.

Le texte libre est un objet qui se donne à lire et notre projet est bien la lecture génétique de ces textes qui se donnent à lire.

Pourquoi insister sur la lecture ? Parce que lire un texte ne va pas de soi et que l'on peut utiliser la lecture d'un texte à toute autre fin que la lecture. Analyser un texte du point de vue syntaxique ou lexicologique n'est pas strictement le "lire", ou plus exactement, la lecture du texte n'est alors qu'un préalable à un autre traitement qui n'a plus grand chose à voir avec la lecture.

Peut-on faire de la lecture proprement dite un instrument d'approche des textes libres ? Telle est la question méthodologique que nous poserons maintenant.

Dans ce chapître, nous examinerons les problèmes spécifiques posés par la lecture, les différentes façons dont ont été lus les textes d'enfants et particulièrement les textes libres ; nous définirons notre propre stratégie de lecture.

Dans un article de 1960, R.BARTHES proposait une distinction qui depuis a fait fortune entre "l'écriture" et "l'écrivance" (2). Nous aurons l'occasion de nous servir

---

1. Interview au Magasine littéraire, n°138, p.17
2. "Ecrivains et Ecrivants" in Essais critiques, p.147-154

de cette distinction plus loin. Pour l'heure, nous nous risquons à transposer la distinction du domaine de la production à celui de la réception et nous articulerons notre propos autour d'une opposition lecture/lisance.

Qu'entendre par lecture et lisance ?

Dans une première approximation, nous dirons que la lisance vise la transitivité du texte, sa fonctionnalité sociale, alors que la lecture vise son intransitivité, sa fonctionnalité littéraire.

Considérons deux exemples extrêmes. Lorsque nous lisons la notice d'emploi d'un ustensile électro-ménager, nous sommes en pleine lisance : ce que nous visons dans le texte n'est pas lui-même, mais son au-delà pragmatique, son efficace social. Inversement quand nous lisons un texte poétique, nous sommes en pleine lecture, ce que nous visons alors est le texte lui-même indépendamment de son efficace social.

L'opposition mode d'emploi/poésie qui nous sert de paradigme commode est certes grossière. On peut faire la lecture d'un mode d'emploi et la lisance d'un poème. Le poème de F.PONGE, "La pomme de terre" se donne lui-même comme un mode d'emploi. Ce n'est pas en fin de compte le texte qui définit le traitement que va lui faire subir le lecteur ; seulement certains textes se donnent plus ordinairement à la lecture, d'autres à la lisance.

Qu'on ne voie aucune hiérarchisation dans l'opposition lecture/lisance. L'une n'est pas noble, ni l'autre triviale.

La forme la plus achevée de la lisance scientifique est actuellement représentée par l'ensemble de techniques que l'on regroupe sous le vocable général d'analyse de contenu. L'analyse de contenu n'est certes pas une simple systématisation de la lisance mais, comme le dit L.BARDIN, un décalage de cette lisance naïve (le sens premier) non pas vers une vérité, mais vers d'autres sens.

"La lecture de l'analyste du contenu des communications n'est pas, ou n'est pas seulement, une lecture "au pied de la lettre" mais la mise à jour d'un sens au second degré. Il ne s'agit pas de traverser des signifiants pour saisir des signifiés, comme dans le déchiffrement normal, mais au travers de signifiants ou de signifiés (manipulés) d'atteindre d'autres "signifiés" de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc".(1)

Néanmoins, l'analyse de contenu demeure une lisance, dans la mesure où le sujet analyseur part du principe explicite ou implicite que le texte (ou l'entretien) a une intention extra-textuelle, donc sociale, consciente et inconsciente: il dit toujours plus ou moins qu'il ne dit, il réussit trop bien ou rate trop bien. C'est ce que l'on voit bien dans la série d'entretiens analysés par M.C. D'HUNRUG dans Analyse de contenu et acte de parole (2).

Mais que veut dire alors "lire le texte pour lui-même ?" L'apparente objectivité et l'apparent détachement de la formulation ne masquent-ils pas la plus extrême subjectivité ? Lire le texte pour lui-même n'équivaudrait-il pas à lire le texte pour soi-même ? La lecture ne serait alors qu'une opération projective et le texte comparable à une planche du RORSCHACH ou du TAT !

L'affaire est à l'évidence plus subtile et la notion de subjectivité doit être entendue dans deux sens assez différents.

Au sens commun la subjectivité renvoie à l'individuel, l'invérifiable et l'intransmissible. En ce sens la lecture subjective est affaire de goût personnel et ne saurait entrer dans aucune systématicité autre que celle d'une approche différentielle qui ne nous intéresse pas ici.

---

1. L.BARDIN, L'analyse de contenu, p.42
2. Chap.VII.

Au sens philosophique (principalement chez KANT), la subjectivité désigne ce qui relève de l'activité spontanée du sujet dans la connaissance. C'est en ce sens que nous parlerons de la lecture du texte lui-même, considérée comme activité subjective.

En quoi consiste cette activité subjective ? Peut-on stabiliser le sujet lisant sans réduire son rôle à celui d'une machine décodeuse ? Nous devons affronter cette question centrale.

Tout d'abord, la notion d'activité. De quelle activité s'agit-il ? Dans l'affirmation qui nous sert d'exergue, M.TOURNIER met à égalité l'écrivain et le lecteur dans la création même du livre. Ce paradoxe n'est pas une gageure et M.TOURNIER n'est pas le premier à le soutenir.

Il faut tout d'abord entendre par cette affirmation que la lecture n'est pas un simple décodage (ce à quoi formellement pourrait se réduire la lisance). Le lecteur fait plus et moins que décoder. De là à parler de "co-création" du lecteur, n'est-ce pas simple boutade ? Nous ne pensons pas. Avant M.TOURNIER des écrivains tels que GIDE dans son Journal et surtout PROUST (1) ont émis des opinions comparables, bien que formulées de façon moins abrupte. L'illusion plus ou moins feinte que tel texte ou fragment de texte a été écrit pour celui qui le lit au moment où il le lit équivaut à l'idée autrement exprimée que la lecture authentique du texte revient à sa

---

1. C'est dans un texte intitulé "Journée de lecture" écrit en guise de préface à Sésame et le Lys de RUSKIN que PROUST développe ce point de vue et parle explicitement de "l'acte psychologique appelé lecture" (p.223). Pour lui les grandes oeuvres sont écrites pour les écrivains, (s.e. pour qu'ils les réécrivent) (p.238). A cet égard le pastiche, genre dans lequel PROUST s'est essayé avec bonheur ("l'affaire LEMOINE"), pourrait être considéré comme une lecture qui va jusqu'à son ultime conséquence.

réécriture. Si le lecteur croit lire un texte écrit pour lui, c'est qu'en fait il le réécrit en même temps qu'il le lit. Cette idée de lecture re-écriture a été thématisée plus récemment par R.BARTHES qui un des premiers a envisagé la critique littéraire non comme un décodage (lisance) mais comme un recodage (lecture), et le texte critique comme un prolongement et non pas comme une clé de la lecture. La polémique suscitée par la publication de Sur RACINE tourne autour de cet enjeu (1). Depuis, ce thème a pris un tour différent dans l'évolution de la pensée de R.BARTHES sous l'influence de la théorie psychanalytique. Dans la lecture, ce n'est pas le lecteur qui désire percer le texte mais bien le texte qui désire percer le lecteur c'est-à-dire le séduit et le sidère (2). La lecture devient bien une réécriture, mais fantasmée, du texte.

De même que dans le schéma de communication audio-orale on tend, sous l'influence des travaux d'A.CULIOLI à substituer la notion de second énonciateur à celle plus classique de récepteur, de même on pourrait dans le schéma de communication scripto-visuelle substituer la notion de second écrivain à celle de lecteur. C'est là, à nos yeux le sens de la proposition de M.TOURNIER.

---

1. Sur RACINE paru en 1963, provoque Nouvelle critique, nouvelle imposture de R.PICART en 1965. R.BARTHES répond... définitivement dans Critique et vérité en 1966. "Le critique ne peut prétendre traduire" l'oeuvre, notamment en plus clair, car il n'y a rien de plus claire que l'oeuvre. Ce qu'il peut, c'est "engendrer" un certain sens en le dérivant d'une forme qui est l'oeuvre. (...) Le critique dédouble le sens, il fait flotter au-dessus du premier langage de l'oeuvre un second langage, c'est-à-dire une cohérence de signes. Il s'agit en somme d'une sorte d'anamorphose, étant bien entendu, d'une part que l'oeuvre ne se prête jamais au pur reflet (ce n'est pas un objet spéculaire comme une pomme ou une boîte), et d'autre part que l'anamorphose elle-même est une transformation surveillée, soumise à des contraintes optiques : de ce qu'elle réfléchit, elle doit tout transformer ne transformer que suivant certaines lois ; transformer toujours dans le même sens." (p.64)

2. "Le texte est un objet fétiche et ce fétiche me désire. Le texte me choisit, par toute une disposition d'écrans invisibles, de chicanes sélectives." Le plaisir du texte, p.45, c'est l'auteur qui souligne.

Si le lecteur/lecteur (par opposition au lecteur/liseur) est en même temps écrivain (ne serait-ce que "dans sa tête") c'est qu'il n'existe pas de lecteur vierge de lecture (sauf celui qui apprend, mais il est précisément alors lecteur/liseur). L'effet de sens propre à la lecture/lecture ne s'opère en effet que sur d'autres sens, déjà constitués chez le lecteur. La lecture est une opération de réaction de deux séries de sens, le plaisir, la raisonnance de ces deux séries. Voilà l'explicitation du qualificatif "subjectif".

Mais la théorie de cette activité que nous appelons lecture/lecture pose de gros problèmes. En effet, exception faite de notations éparses dans des oeuvres à caractère strictement littéraires, la théorie de la lecture commence avec R.BARTHES et le Plaisir du texte. Mais ce texte de R.BARTHES, en même temps qu'il séduit, déçoit en tant qu'il désenchante. Par son écriture même, fragmentaire et volontairement utopique, il refuse de fonder une programmatique théorique. Récusant d'avance toute constitution de corpus de propositions falsifiables, il dénie la possibilité d'une amorce de savoir cumulable (1).

---

1. "La théorie du texte, elle, postule la jouissance, mais elle a peu d'avenir institutionnel : ce qu'elle fonde, son accomplissement exact, son assomption, c'est une pratique (celle de l'écrivain), nullement une science, une méthode, une recherche, une pédagogie ; de par ses principes mêmes, cette théorie ne peut produire que des théoriciens ou des praticiens (des scripteurs), nullement des spécialistes (critiques, chercheurs, professeurs, étudiants). "Le plaisir du texte, p.96. Depuis R.BARTHES a renoncé à toute formalisation programmatique commencée dans le système de la mode et S/Z. Il s'en explique très nettement dans une interview : "Même à ce moment-là où j'avais des impératifs scientistes beaucoup plus marqués je n'y croyais pas. Maintenant, bien entendu j'y crois encore moins. Mais les attitudes scientistes, positivistes ou rationnalistes doivent être traversées par un sujet. A l'heure actuelle, j'en suis sorti. Que d'autres continuent des analyses littéraires en essayant des formalisations, pourquoi pas ? Cela m'agace un peu mais je le comprends très bien." "Roland BARTHES s'explique", Lire n°44 avril 79, p.29.

Nous sommes donc dépourvus, par refus autant que par défaut de bases théoriques sur la lecture/lecture. T.TODOROV le reconnaît et s'applique à défricher quelques régions de cet espace :

"On a envisagé (peu fréquemment) le problème de la lecture dans deux perspectives opposées. L'une concerne les lecteurs : leur variabilité historique ou sociale, collective individuelle. L'autre, l'image du lecteur, telle qu'elle se trouve représentée dans certains textes : le lecteur comme personnage, ou encore comme "narrataire". Or, entre les deux en quelque sorte se situe un domaine inexploré : celui de la logique de la lecture, non représentée dans le texte, et pourtant antérieure à la variation individuelle." (1)

T.TODOROV analyse avec beaucoup de pertinence un processus particulier de lecture qu'il appelle construction, mais qui ne peut s'appliquer qu'à un seul type de texte fictionnel. Il montre principalement qu'il existe un parallèle entre le processus de création du personnage par l'écrivain et la construction du même personnage par le lecteur.
La "vision qu'a le lecteur du personnage" n'est donc pas le fait de sa seule subjectivité prise au sens commun du terme. Malheureusement, à de rares exceptions près, les textes de notre corpus ne sont pas suffisamment élaborés du point de vue précisément de la construction des personnages, pour correspondre au processus décrit par T. TODOROV.

---

1. "La lecture comme construction" Poétique, n°24, 1975, p.417

II. THEORIES DU TEXTE ET THEORIES DE LA LECTURE

A défaut de théorie de la lecture nous disposons actuellement de lectures qui sont peut être susceptibles de fonder des théories de la lecture.

Il faut distinguer tout d'abord entre théorie du texte et lecture théorique. Les secondes abondent et ont trouvé leur plein épanouissement (dans le domaine de la littérature de fiction) avec des oeuvres telles que le S/Z de R. BARTHES et les Figures de G. GENETTE. Ces travaux sont bien des travaux de lecture c'est-à-dire de recodage du texte et non de lisance (décodage) ; ils dégagent bien aussi une certaine théorie de la lecture qui dépasse le simple cadre de l'oeuvre particulière étudiée. Mais la classe d'oeuvre "lisible" avec le modèle qu'ils installent est toujours contiguë à l'oeuvre originaire, même si certaines notations que nous ne manquerons pas d'utiliser , ont une portée plus générale. Seuls, certains morceaux ou "pans" de la théorie sont transférables à des textes plus éloignés. Bref, le caractère inductif de ces modèles leur fait perdre en extension ce qu'ils gagnent en compréhension.

Contrairement aux lectures théoriques, les théories du texte tendent à mettre en place des modèles déductifs. A cet égard l'apport des formalistes russes, rompant avec l'inductionnisme psychologiste désuet est d'une incontestable importance (1). Après un certain nombre d'oeuvres propédeutiques, la Morphologie du conte de V.PROPP a ouvert la voix à des travaux de caractère systématique dont les plus

---

1. Cette rupture est très précisément consommée dans plusieurs textes publiés par T. TODOROV sous le titre général de Théorie de la littérature, notamment "La théorie de la méthode formelle" de B.EIKHENBAUM et "Du réalisme artistique" de R.JAKOBSON.

exhaustifs, sont, en langue française, ceux de A.J.GREIMAS (principalement sa Sémantique structurale) et de G.BREMOND (principalement sa Logique du récit).

Au début de nos recherches nous pensions tenir avec ce type de travaux des modèles applicables au texte libre dans la mesure où les quelques échantillons de textes que nous possédions (ceux précisément que l'on montre ou que l'on publie car ils sont conformes au modèle idéologique que l'on se forge), se présentaient comme des récits effectivement comparables à des contes ou à des fragments de contes. Le passage de l'intuition à la lecture systématique d'un corpus nous a vite désenchanté : les modèles actanciels de A.J. GREIMAS ou logiciels de C.BREMOND voyaient leur fiabilité certes s'aiguiser pour un petit nombre de textes produits principalement vers 7-8 ans, mais s'amenuiser pour la grande masse. Il fallait alors, ou bien ne considérer que certains textes ou certaines périodes de production, ou bien ne conserver que certaines bribes des modèles. On peut se demander pourquoi, et nous n'avons pas manqué de nous interroger sur ce fait. En effet, dans sa Sémantique structurale, A.J. GREIMAS s'efforce bien d'élargir la portée de son modèle au roman moderne et même à des textes non fictionnels comme le texte théorique ou le manifeste politique. Toutefois il nous a semblé à la réflexion et à l'expérience que la fiabilité du modèle se limite (peut-être du fait de son origine folkloriste) à un certain type des textes d'une part dans lesquels se manifeste une tension entre un agent et un but à atteindre par cet agent, et qui d'autre part mettent en oeuvre une transformation de l'état de l'agent principal entre la situation initiale et la situation finale. Ces deux caractéristiques sont certes très fréquemment présentes dans le folklore et la tradition littéraire occidentale. Elles sont très étroitement liées au plaisir de la lecture ou de l'écoute dans lesquelles la tension est plus importante que le but, et la transformation plus importante que son résultat. Le fait que certains textes ou chapîtres de romans soient précédés de leur résumé montrent bien que le "suspens" n'est pas l'essentiel du plaisir.

Ces deux caractéristiques, tension et transformation, ne se rencontrent pas explicitement, tant s'en faut, dans la majorité des textes d'enfants. Bien plus nous aurons l'occasion de voir à la fin de ce travail, que lorsqu'elles sont co-présentes (au cours moyen 1 et 2), les textes sont le plus souvent stéréotypés et calqués sur les plus mauvais feuilletons télévisés.

Il n'est pas ici question de mettre en cause la portée des modèles de V.PROPP, AJ. GREIMAS ou C.BREMOND, mais de remarquer seulement que ces modèles ne sont pas en mesure de stabiliser de façon suffisamment cohérente les stratégies de lecture du texte libre. La lecture, proprement actancielle des textes, quand elle est possible, n'épuise pas la lecture que l'on peut en faire, ou bien il faudrait considérer comme "ratés" la majorité des textes.

Si la théorie du texte "adulte" n'est pas opérante totalement dans la lecture du texte libre, nous devons nous tourner vers, non pas des théories systématiques, mais des lectures théoriques de textes d'enfants.

L'histoire de ces lectures est relativement récente. L'examen de quelques-uns de ses plus récents produits nous permettra d'affirmer ce que nous entendons par lecture/lecture opposée à la lecture/lisance.

III. LECTURES DE TEXTES D'ENFANTS (AUTRES QUE LES TEXTES LIBRES)

La dichotomie que nous faisons entre les textes d'enfants autres que les textes libres et les textes libres n'a pas plus de justification ontologique ou idéologique que la distinction signalée par M.FOUCAULT au début des Mots et les choses entre les animaux appartenant à l'empereur de CHINE et les animaux n'appartenant pas à l'empereur de CHINE. Cette distinction est strictement opératoire en ce sens que nous distinguons non pas des essences, encore moins des valeurs, mais des modes de sollicitation différents. Ce dont nous nous sommes déjà expliqués.

Parmi les lectures de textes autres que le texte libre nous considérerons deux exemples de ce que nous nommons lecture/lisance et un exemple de lecture/lecture.

a) Lecture/lisance rhétorique : La créativité verbale chez les enfants de R.DESROSIERS.

Il s'agit d'un travail de lecture portant sur 320 textes produits par un échantillonnage de 160 sujets âgés de 8 à 11 ans (20 garçons, 20 filles à chaque niveau). A propos de ces textes l'auteur parle très improprement de textes libres. En fait, il s'agit de textes répondant à deux types très spécifiques de sollicitation :

- le texte suggéré : on demande aux enfants de produire un texte à partir d'un stimulus verbal formulé en ces termes : "Elle était rouge..." Les élèves peuvent développer le thème qu'ils veulent, il n'y a qu'une consigne contraignante : commencer le texte par : "Elle était rouge..." (1)

---

1. La créativité verbale chez les enfants, p.40

- La rédaction à sujet libre.

Les textes ainsi obtenus sont soumis à une double lecture :

- Ils sont lus par quatre personnes indépendantes et sont classés selon la méthode dite "des juges" dans quatre catégories hiérarchisées de créativité : inférieur, moyen inférieur, moyen supérieur, supérieur.

- L'auteur répertorie dans les textes l'emploi des figures de rhétorique (figures dont il prend soin de définir précisément le sens et l'extension). Il en apprécie l'économie selon trois lois précises : le nombre (fluidité), la variété (flexibilité) et la densité (qualité ou originalité).

La concordance entre le classement issu de la lecture des juges, et les données quantifiées de l'analyse rhétorique confirme l'hypothèse centrale de l'auteur :

"La structure créatrice des textes d'enfants repose sur le jeu des figures. La distance qui sépare le texte créatif du texte non créatif se définit par l'emploi ou le non-emploi des figures au plan de la linguistique et de la morphologie" (1).

L'idée de R.DESROSIERS consistant à rapprocher créativité et rhétorique est d'un grand intérêt. Elle témoigne en partie du regain d'attention pour la rhétorique lors de ces dix dernières années après la réédition des ouvrages classiques de DU MARSAIS et FONTANIER et la publication de certains travaux de R.BARTHES, T.TODOROV, du groupe μ .(2)

On peut néanmoins se demander si la démonstration de R.DESROSIERS n'est pas quelque peu tautologique ou pour le moins réductionniste :

---

1. id. p.12

2. DU MARSAIS, Traité des Tropes, 1730. Pierre FONTANIER, Les figures du discours, 1827. R.BARTHES "L'ancienne rhétorique" Communications n° 16, p.172-229. T.TODOROV Littérature et signification (l'appendice "Tropes et figures"). Groupe μ Rhétorique générale.

Si nous nous référons à la distinction lecture/lisance nous pouvons dire dans une première approximation, que la lecture des juges est une lecture/lecture et la lecture répertoriant les figures une lecture/lisance dont les résultats "objectifs" confirment les classements "subjectifs" des juges.

Il convient d'y regarder de plus près.

Que la lecture "rhétorique" soit une lisance, c'est indéniable. Le lecteur fait fi de la continuité du texte pour se faire décodeur. Il se comporte comme une machine programmée et démarque dans le texte un efficace reconnu socialement et qualifié de "figure de rhétorique".

Il est moins évident que la lecture des juges soit une lecture/lecture, à partir du moment où on leur demande de classer les textes selon leur degré de créativité. La démarche des juges se conformant à la consigne ne consiste-t'elle pas alors à élaborer une stratégie implicite instituant des critères spécifiques de lisance. Ces critères discriminatifs ne peuvent qu'aller dans le sens de la lisance rhétorique puisqu'il s'agit pour eux (lecteurs) de distinguer le texte plat (donc dépourvu de figure, dénotant simplement la surface des choses ou des événements), du texte original créatif (donc, riche en figures). Il n'est pas alors étonnant que les résultats concordent et c'est à ce niveau que nous pensons que la démarche de DESROSIERS est tautologique.

Autant il est intéressant de trouver dans son ouvrage un répertoire de la rhétorique enfantine, autant il nous semble contestable de fonder la créativité sur la rhétorique. Dans cette perspective la préciosité et le gongorisme seraient le comble de la créativité littéraire ! C'est peut-être l'entreprise de hiérarchisation des textes qui finalement est le plus contestable en ce qu'elle appelle, pour se justifier d'une part et pour devenir opératoire d'autre part, le repérage de critères discrets et quantifiables (implicitement ou explicitement).

Il faut dire à la décharge de R.DESROSIERS que les deux modes de sollicitations utilisés, s'ils ont l'avantage de produire un corpus relativement homogène (ce qui n'est pas le cas avec le texte libre), clôturent dans des limites relativement étroites le champ d'expression des enfants. Il n'est peut-être pas étonnant alors que la figure de rhétorique soit pour eux, consciemment ou non, le seul moyen de s'adapter à la demande sociale qui leur est faite.

b) Lecture/lisance sociologique : Les muets parlent aux sourds de S.MOLLO.

Le propos de l'auteur est tout autre. Il s'agit de repérer, à l'intérieur d'une pratique littéraire, l'effet du fonctionnement de l'institution scolaire en tant qu'appareil social. Cet effet n'est pas repéré au niveau du mèssage, ou contenu manifeste, ce qui serait somme toute banal, mais à celui de son fonctionnement littéraire, ce qui est beaucoup plus intéressant.

Dans le travail de S.MOLLO, il est évident que l'on a affaire à une lecture/lisance puisque c'est l'efficace social du texte, en tant que transformation/reflet, qui est visé.

L'enquête porte sur trois classes, deux classes de 7° et une 6°, soit 90 enfants, à qui on demande :

- De produire une rédaction sur le thème : "Une journée à l'école".
- De terminer un poème de J.PREVERT : "Page d'écriture".

Le premier mode de sollicitation est d'un conformisme à première vue affligeant. S.MOLLO en est bien consciente et s'en explique. Si l'on considère au premier degré le discours de l'enfant contraint à produire un texte aussi banal on n'obtiendra aucun résultat bien pertinent quant aux représentations qu'il peut se faire de l'école. Par contre, "la comparaison (représentation/devoir), devient possible si l'on fait intervenir des critères d'analyse extérieurs aux documents, c'est à dire si on les soumet à un questionnaire établi à partir des hypothèses de travail". (1)

---

1. Les muets parlent aux sourds, p.32

L'hypothèse centrale de S.MOLLO est que "la forme du discours de l'enfant sur l'école est liée au mode de relations qu'il établit à l'école avec ses camarades et les enseignants." (1)

Nous ne présenterons pas ici tous les résultats de la lisance de S.MOLLO, mais ceux qui nous semblent les plus pertinents. Celui qui nous a retenus dans la première partie du livre ("une journée à l'école") est la mise en parallèle entre des variables sociales (les diverses zones d'activité de l'enfant) et des variables purement linguistiques. S.MOLLO distingue dans les rédactions trois zones d'activités explicitement marquées :

- Une zone extérieure à l'école : maison, trajet maison-école.
- Une zone intermédiaire : la cour de récréation (mentionnée dans tous les textes), les couloirs, la cantine...
- La classe proprement dite.

Les textes sont découpés très nettement par ces trois zones. D'autre part, les zones ne communiquent jamais directement entre elles, elles sont rigoureusement compartimentées dans les textes et le passage de l'une à l'autre nécessite plus qu'un point, un véritable espace intersticiel (sorte de sas à stéréotypes) composé des bruits ou d'ordres rituels ("trin ! vite tout le monde se presse et se met en rang"... "la maîtresse arrive, nous dit d'entrer, Nous rentrons") (1)

Le plus intéressant est peut-être la correspondance, relevée par S.MOLLO entre les zones d'activités et des types d'énonciations spécifiques de chacune d'elles. On peut représenter grossièrement cette correspondance de la façon suivante :

---

1. id. p. 40
2. Op. cit. p.72

Zone extérieure à la classe : domaine du "je"
Zone intermédiaire : domaine du "nous"
Classe : domaine du "il, elle" du maître.

Si donc la lecture de S. MOLLO, est une lecture/lisance, c'est bien parce que l'écriture demandée aux enfants est une écriture/écrivance.

Qu'en est-il du second mode de sollicitation ?

La consigne suivante est :

Comment va se terminer l'histoire de la classe transformée par l'oiseau-lyre ? (1)

Sur 87 histoires :

- 45 se terminent par la victoire des enfants sur le maître.
- 23 se terminent par la victoire du maitre.
- 15 se terminent par un retour progressif au réel.
- 4 ne tiennent pas compte de la "révolution" apportée par l'oiseau.

Si l'on compare l'écriture de ces textes avec celle des textes "une journée à l'école" on observe, bien sûr, un passage très net du conformisme le plus plat à la plus grande dérision, voire à la violence :

"Le maître dit : vous aurez un zéro / L'oiseau-lyre répète : / Vous aurez un zéro / Nous éclatons de rire./"

"Le maître est transformé en un monstre infernal. Il veut détruire l'oiseau. (...) Les enfants le saisissent et le précipitent vers la falaise et le monstre fait une chute libre

---

1. Page d'écriture : Deux et deux quatre / Quatre et quatre huit / Huit et huit font seize... / Répétez ! dit le maître / Deux et deux quatre / Quatre et quatre huit / Huit et huit font seize. / Mais voilà l'oiseau-lyre / Qui passe dans le ciel / L'enfant le voit / L'enfant l'appelle / Sauve-moi / Joue avec moi / Oiseau ! / Alors l'oiseau descend / Et joue avec l'enfant / (...) / Et l'oiseau-lyre joue / Et l'enfant chante / Et le professeur crie : / Quand vous aurez fini de faire le pitre / Mais tous les autres enfants / Ecoutent la musique / Et les murs de la classe / S'écroulent tranquillement / Et les vitres redeviennent sable / L'encre redevient eau / Les pupitres redeviennent arbres / La craie redevient falaise / Le porte-plume redevient oiseau." J.PREVERT, Paroles, p.173

et s'engloutit dans le fond de la mer. Les enfants sont heureux d'être délivrés d'un lourd fardeau et jouent joyeusement." (1)

Mais S.MOLLO se refuse à faire une lecture/lecture parce qu'elle conteste finalement et justement à ces textes l'écriture/écriture : "la deuxième partie de ce livre rend bien compte du caractère provocateur d'une prise de pouvoir octroyée dans une situation aliénante. Il s'agit d'une parole libérée et non d'une parole libre. Dans ces conditions artificielles et provisoires, le discours provoqué se présente aussi comme une parenthèse dans le discours de l'écolier ; on ne peut alors le considérer comme une pratique liée à la réalité sociale. Il n'est concevable que parce qu'il relève de l'exception, d'où son effet cathartique." (2)

Ce que montre avec beaucoup de lucidité S.MOLLO, c'est qu'il ne peut y avoir d'écriture/écriture dans une situation expérimentale (ici, un mode de sollicitation standardisé dans le temps et l'espace). La lecture/lecture ne peut donc s'opérer que sur des textes à mode de sollicitation diffuse ; alors, au lieu d'un rapport demande/texte, s'instaure au fil de la lecture un rapport texte/texte.

c) Lecture/lecture psychopédagogique : ... Et je nageai jusqu'à la page, de E.BING.

La démarche d'E.BING se situe aux antipodes de celle de R. DESROSIERS et n'a que de très lointains rapports avec celle de S.MOLLO. Elle se définit dans le cadre d'une pratique psycho-pédagogique en dehors de toute visée expérimentale.

---

1. op. cit. p. 131

2. id. p.147. Ce caractère provocateur de la prise de pouvoir octroyée se retrouve dans le recueil de textes bruts rassemblés dans un CET de la région parisienne par M.JAKUBOWICZ et C. POUGNY, Si j'avais de l'argent beaucoup d'argent je quitterais l'école ainsi que dans les textes présentés par J.CELMA dans son Journal d'un éducateur.

"Mon désir est de relater avec le plus de simplicité possible l'expérience d'expression écrite que j'ai été amenée à poursuivre pendant trois ans auprès d'enfants caractériels dans un institut médico-pédagogique de province". (1)

E.BING récuse d'emblée la distanciation entre l'observateur et les sujets observés. Elle est totalement impliquée dans la recherche.

Seconde particularité importante : elle avoue avoir un compte à régler avec sa propre pratique enfantine de l'écriture :

"On lisait parfois mes rédactions en classe, car j'avais vite appris le mensonge et la nécessité d'une rouerie intelligente... (...) J'écrivais exactement comme on avait envie que j'écrive. Mais un jour j'osais écrire à propos du lavoir de village, qu'il régnait autour de lui une "certaine" odeur de lessive... Je savais pour ma part très exactement ce que portait ce "certaine", un trouble, c'était déjà la sensation d'une odeur qui vous renverse érotiquement, le mélange des brumes froides de l'Est et d'une tiédeur ensavonnée, dont l'institutrice immédiatement me castra en m'accusant d'incorrection. Anodin-Vitriol. Je m'étranglai sous leur désir." (2)

Lorsqu'E.BING arrive dans l'établissement, on lui montre les "textes libres" des enfants. Elle les trouve décevants, académiques. "On leur avait dit qu'ils pouvaient tout dire, et que le quotidien de leurs jours pouvait servir de soutien à l'écriture, on les croyait poètes quand ils savaient suffisamment flatter le goût pervers des adultes par des textes à la MINOU DROUET. A l'abri dans la candeur de ce prétendu libéralisme, un autre académisme se formait..." (3) Nous avons déjà répondu à ce genre de critique ; ce qui est ici nommé est la rédaction à sujet libre.

---

1. ... Et je nageai jusqu'à la page, p.7
2. id. p.9
3. id. p.27

Partant de là, E.BING construit très empiriquement sa propre méthode qui consiste essentiellement à se placer comme interlocuteur, second écrivain du texte. Elle prend le parti de lire au sens de la lecture/lecture le texte même le plus banal : "Y avait-il seulement dans un texte deux mots qui se cotoyaient de manière intéressante, ils étaient entourés, commentés," j'aime, j'adore cela." (1) Mais sa lecture, si elle est totalement accueillante, est tout aussi exigeante. Elle débouche sur "des séances passionnées de travail sur leurs premiers écrits". E.BING dresse les enfants au "combat" : "battez-vous avec vos écrits rechignés, prenez vos mots un à un et mesurez vos poings. Vous avez inscrit quelque chose sur la page en-dessous de votre nom, ces mots-là parlent en votre nom, défendez-les, défendez-vous." (2)

E.BING ne se limite pas non plus à faire travailler les textes, elle les motive en proposant des modes de sollicitations de type situation plutôt que de type stimulus :

- Faire sortir les enfants "dans l'espace" pour y lire/écrire.

- Faire choisir et délimiter au sol une portion d'espace et y décrire tout ce que l'on y voit (référence à F.PONGE et J.L.BORGES).

- Faire écrire les enfants à partir de certains mythes. "Le déclenchement d'une écriture motivée par le mythe les mettait en contact direct avec une matière violente, interdite qui ne demandait qu'à affleurer. (...) A travers la création du mythe c'est leur monde inconscient qui est sollicité. L'écriture du labyrinthe est l'écriture du rêve éveillé." (3) Etc...

---

1. id. p.50
2. id. p.54
3. id. p.210

Les modes de sollicitations inventés par E.BING sont spécifiques en ce qu'ils relèvent de l'intertexte. En tant que pédagogue, E.BING se fait le relais d'une autre écriture - littéraire - pour motiver les enfants. A l'autre bout de la chaîne de sollicitation-production, elle reçoit elle même, sujet lisant, cette écriture comme prolongement de l'autre, l'écriture littéraire dont elle s'est faite le relais. Elle lit la seconde comme la première.

C'est en quoi nous qualifions pleinement sa lecture de lecture/lecture. Il est patent toutefois que notre propre situation par rapport aux textes diffère notoirement de celle d'E.BING. En dehors des différences de finalité, nous dirons simplement en parlant en terme de système, que nous ne contrôlons ni les entrées (modes de sollicitations) et que nous ne régulons pas les sorties (pas de rédaction/ transfert). Néanmoins notre parti de lire les textes libres comme des textes littéraires plutôt que comme des performances psycho-sociolinguistiques sera très largement à l'image de celui d'E.BING.

d) Lecture/lisance psycho-linguistique :
L'organisation du récit écrit chez l'enfant, son évolution de 6 à 10 ans, par M.FAYOL.

Il s'agit d'une recherche extrêmement fine et sophistiquée, mais trop récente pour que nous puissions en intégrer certains apports théoriques et techniques dans notre propre travail. Nous nous bornerons pour l'heure à faire quelques remarques trop générales pour rendre compte valablement d'une recherche de ce genre.

Le champ de recherche de M. FAYOL est à la fois proche et lointain du nôtre :

- Proche en ce qui concerne la période étudiée, celle du cursus des enfants dans l'Ecole Elémentaire, et proche en ce qui concerne la perspective génétique.

- Proche aussi en ce qui concerne l'étude de l'évolution du procès d'énonciation à la lumière des modèles d'A.CULIOLI principalement.

- Lointain en ce qui concerne le mode de sollicitation des textes. En effet M.FAYOL travaille sur des textes commandés aux enfants par la consigne "racontez une histoire qui vous est arrivée" (1). Cette standardisation de la consigne assure certes l'homogénéité du corpus et permet une analyse extensive fine. En contre-partie elle limite le champ de l'analyse dans la mesure où la consigne induit un type particulier de réponse décontextualisée et démotivée. Certes, bon nombre de textes libres de notre corpus sont d'un type très proche de celui des textes analysés par M.FAYOL, mais beaucoup d'autres sont d'un tout autre type. En accueillant, le "tout venant" de la production enfantine nous nous interdisons certains types d'approches, mais en même temps nous avons une représentation peut-être plus fidèle des processus d'écriture enfantine.

- Lointain en ce sens que, délibérément, M.FAYOL s'attache exclusivement à l'étude de l'évolution des processus opératoires mis en oeuvre dans la conduite de récits "vraisemblables", alors que nous essayons, dans la ligne de pensée de R.BARTHES, d'envisager l'évolution de la textualité en tant que telle. Pour simplifier nous dirons que M.FAYOL vise l'efficace communicatif du texte et que nous-mêmes visons son efficace "littéraire".

Sans doute en disons-nous trop ou trop peu, mais, encore une fois, la quasi-contemporanéité de nos recherches nous interdit la comparaison beaucoup plus serrée qui aurait été nécessaire.

---

1. op. cit. p.196.

IV - LECTURES DE TEXTES LIBRES A L'INTERIEUR DE LA PEDAGOGIE FREINET

Quels types de lectures trouve t-on à l'intérieur même du mouvement de la pédagogie FREINET ?

Les publications consacrées à la lecture du texte libre peuvent se ranger en deux grandes catégories :

- Lectures longitudinales centrées sur un enfant ou une classe, appelées par FREINET lui-même "genèses". Ces monographies sont publiées en volumes ou dans des numéros spéciaux de revues.

- Lectures de types psychopédagogiques dans lesquelles les maîtres s'interrogent sur leur propre pratique à partir de la lecture de certains textes. Ces travaux sont publiés sous forme de petits articles le plus souvent dans "L'Educateur", dont nous avons systématiquement dépouillé les livraisons des dix dernières années.

Nous considèrerons successivement les deux types de publications :

a) Monographies d'élèves ou de classes. Nous les examinerons dans leur ordre chronologique de publication.

- Rémi à la conquête du langage écrit par P.LE BOHEC

Le travail de P. LE BOHEC est un document d'une très grande importance pour la pédagogie FREINET, du fait tout d'abord de son caractère fondateur, du fait ensuite de sa méthodologie très particulière : il s'agit en effet d'un véritable document de clinique pédagogique, le premier de cette étendue et, à notre connaissance le seul qui soit aussi précis, dans un domaine où l'impressionnisme ou le sensationnalisme sont trop souvent de mise.

P. LE BOHEC a collecté les textes libres de Rémi, né en 1952, durant trois années scolaires (cours préparatoire, cours élémentaire 1 et 2), soit 474 textes qu'il reproduit en fac-similé (101 pour le cours préparatoire, 193 pour le

cours élémentaire 1 et 180 pour le cours élémentaire 2). Chaque texte est assorti d'un commentaire linguistique (graphie, orthographe, syntaxe, vocabulaire), psychographique (attitude de la classe, de Rémi et de ses camarades, événements marquants de la vie de Rémi, de la classe), littéraire (évolution des thématiques et des formes).

L'intention de P. LE BOHEC était très modestement de livrer, par le menu, une genèse, mais la richesse et la densité de ses notations vont bien au-delà de la mise en évidence d'une évolution individuelle. En particulier l'utilisation qu'il fait de certains concepts psychanalytiques avec une immense prudence nous a été très utile. (1)

Enfin sa générosité envers Rémi et le travail théorico-pratique (au sens de L.ALTHUSSER) qu'il inaugure, montrent bien que l'on peut faire oeuvre de science sans se parer de l'aseptique détachement dont on a voulu faire croire qu'il était l'unique planche de salut des sciences humaines. P. LE BOHEC conclut par cet appel le deuxième tome de Rémi :

"Chers camarades, hommes de tendresse, camarades de coeur, ne vous laissez pas enserrer dans cette stupide tunique de NESSUS, mangée au mythe, de marchand de participes. Ne vous contentez pas de soupirer à la fin de ce cahier ; de garder un instant les yeux fixes. Non, considérez ce trésor que je vous livre, préservez-le, protégez-le, prolongez-le. Faites-en sorte qu'il grandisse, qu'il s'enrichisse, qu'il s'épanouisse.

Car il faut absolument, maintenant, que l'école prenne conscience de ses pouvoirs et de ses devoirs. Les petits Rémis nous appellent." (2)

---

1. A la fin du tome III notamment il parle de "psychanalyse passive" : Si la psychanalyse est interdite au pédagogue, du moins peut-il agir passivement ou négativement en n'empêchant pas la parole d'éclore. Ce point de vue est développé de façon explicite aux tomes II p.241-246 et III p.217-223.

2. Rémi à la découverte du langage écrit, T.II, p.248

Revenons à notre question : Lecture/lisance ou lecture/lecture ? Il est difficile de trancher.

En tant que pédagogue, P. LE BOHEC recherche un efficace du texte libre (la maîtrise progressive de la langue écrite), il s'agit bien d'une lecture/lisance, mais en tant que cette lecture est fondamentalement plurielle et multiforme.il s'agit bien aussi d'une lecture/lecture. Mais d'une lecture totalement investie dans la trame d'une pratique pédagogique qui se réfléchit en même temps qu'elle progresse et ne progresse que parce qu'elle réfléchit. La lecture de P. LE BOHEC est continuellement enrichie, fécondée par les lectures théoriques qu'il fait au fur et à mesure (C.BOUDOUIN, M.MANNONI et surtout J.LACAN).

Ce qui distingue fondamentalement la lecture de P. LE BOHEC de celle que nous tentons est bien sûr le va-et-vient qu'il opère entre Rémi en tant qu'individualité psychologique et les textes de Rémi.

- Catherine, la poésie c'est quoi ? par Y MENY (1).

Il s'agit de la publication de 97 poèmes écrits par Catherine (14 ans, 5° de transition) pendant deux mois. Nous mentionnons cette publication bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une "lecture". En effet Y.MENY ne propose aucune interprétation et se contente du rôle d'éditeur. Mais au lieu de présenter les textes en vrac il en fait une véritable édition critique : circonstance précise de la composition, support, date, rythme de publication. Ce respect du texte et la prise au sérieux de l'écriture - très belle - d'un enfant est assez rare - en dehors de toute visée commerciale - pour être signalée.

La seconde raison qui nous conduit à mentionner cette publication est l'entretien qui la clôt. Plutôt que d'interroger lui-même Catherine sur ses poèmes, Y.MENY propose à sa classe un entretien, non sur la poésie en général mais sur l'écriture poétique. Catherine est évidemment au centre

---

1. Liaison 33, n° spécial, juin 1973

de cet entretien. Il s'agit là d'un document précieux sur la façon dont les enfants envisagent leur propre création, d'autant que les réponses de Catherine ne sont jamais conventionnelles. On y apprend entre autre qu'elle ne part pas d'une idée mais d'un mot ou d'un groupe de mots et aussi que c'est l'écriture qui engendre le sens plus qu'il n'en est la traduction:

"Il y a des phrases comme ça qui existent seulement après que je les ai écrites... Juste avant, il n'y avait rien, même pas dans ma tête... et puis tout de suite après, c'est fait... elles sont là et elles me disent des tas de choses..." (1)

La leçon est claire : on pense souvent que les enfants qui écrivent des poèmes ne savent pas ce qu'ils font. Tout simplement parce qu'on ne leur demande pas. Catherine se montre au contraire parfaitement lucide. Bien sûr dira-t-on, Catherine a 14 ans, mais le trop classique argument de l'influence socio-culturelle ne tient pas ici : Catherine est issue d'un milieu très bas et dotée d'un passé scolaire assez désastreux puisqu'elle est venue "échouer" en 5° de transition !

Voici un de ses poèmes :

L'écriture

J'ai un vice, l'écriture
J'ai un droit, c'est la vie
J'ai un sens, c'est m'amuser
Lire, c'est lire une écriture sensible à nous
L'écriture est un signe de chance. (2)

- 1000 poèmes en un an. Créations poétiques des élèves du cours moyen de GUERLESQUIN, Par M. LE GUILLOU. (3)

---

1. Catherine, la poésie c'est quoi ? p.47
2. Catherine, la poésie c'est quoi ? p.36
3. Bibliothèque de travail et de recherche, n° 2, 4-5-6, 7-8.

Comme son titre l'indique il s'agit d'une monographie recueillant dans son ordre chronologique la production poétique d'une année. L'étude vaut surtout par son aspect documentaire. La lecture est de type lisance, en ce sens que les textes sont commentés en fonction de critères dont les indices ne sont pas nettement précisés : progrès/répétition, banalité/originalité, influence des textes d'auteurs/indépendance. Les comptages par thème sont quelquefois discutables.

Toutefois, nous ferons deux remarques intéressant notre propos :

M. LE GUILLOU relève le fait que la lecture de poèmes d'auteurs "adultes" (PREVERT, DESNOS, TARDIEU) a certes une influence réelle sur la production ; mais cette influence décroit très rapidement alors que la production augmente et se diversifie. Il semblerait donc (mais l'hypothèse reste à tester expérimentalement) que les textes d'adulte ont une influence de type "démarreur" plus que de type "modèle à imiter".

La seconde remarque est la similitude des types de textes poétiques relevés dans notre corpus de cours moyen 2 et les types dominants dans la classe de M. LE GUILLOU, notamment la forte proportion de textes incantatoires, comparés au déclin des textes de types "jeu de mots" qui fleurissent dans les autres cours. Ceci conforte l'hypothèse de la variation génétique que nous développerons dans les chapîtres consacrés à l'énonciation et à la poésie.

- Textes libres ordinaires de Patrice par R.LAFFITTE(1) et Echanges à propos des textes libres ordinaires de Patrice, par A. AVESQUE, C. POSLANIEC, J. LE GAL, Y. LACOUR, N. ELERT, P. MARCHAND, R. LAFFITTE (2).

---

1. Bibliothèque de travail et de recherche, n° 3.
2. Bibliothèque de travail et de recherche, n° 20.

R.LAFFITTE réagit contre une certaine tendance dans le mouvement à ne parler que de textes "jolis" ou imaginaires" ou "révélateurs", bref à privilégier les textes qui d'une façon ou d'une autre satisfont l'attente ou la curiosité du maître. Il prend donc le parti d'étudier 20 textes ordinaires d'un enfant ordinaire : "Patrice n'est pas un cas, il y avait 15 Patrice en classe et je ne suis pas et ne tiens pas à être celui qui analyse Patrice." (1) S'inspirant d'un essai de lecture que nous avions nous mêmes publié au début de nos recherches (2), il fait une analyse actancielle des textes qu'il traduit sous forme :

- d'un tableau à double entrée mettant en abcisse les actions et en ordonnée les actants.
- des diagrammes en étoile mettant en lumière la sphère d'action de chacun des actants.
- de courbes réalisées par H.VRILLON représentant de façon diachronique les "accomplissements/réalisations et échecs/régressions.

De ces analyses qualitatives et quantitatives (occurrences), R. LAFFITTE avance quelques hypothèses quant à "l'origine profonde de tels textes libres :

- La Loi du Père, du père symbolique, qui interdit la fusion, la relation incestueuse à la mère, qui permet l'accés de l'enfant à une plus grande liberté vis à vis de la mère. (...)
- Ce désir qui va être de ce fait reporté d'objet en objet, sans jamais être satisfait. (...) Seraient-ce les déterminants lointains du soubassement commun des textes de Patrice ? Mais il est impossible de le préciser" (3)

---

1. Textes libres ordinaires de Patrice, p.25

2. P.CLANCHE. "Essai d'analyse de contenu d'une série de textes libres" L'Educateur, Décembre 1971.

3. Textes libres ordinaires de Patrice, p.24

Ces hypothèses somme toute assez classiques, mais ici assez fortement étayées, sont critiquées par un groupe de camarades du mouvement dans Echanges à propos des textes libres ordinaires.Outre des critiques portant sur les détails de l'interprétation, l'inquiétude principale des maîtres porte sur la validité même d'une lecture psychanalytique du texte. Cette inquiétude est clairement résumée dans une intervention d'A. AVESQUE :

"Analysant un texte, quelle possibilité a-t-on de mesurer la vérité de nos assertions ? N'est-on pas en train d'induire des éléments qui nous paraissent évidents mais qui ne sont révélateurs que de notre situation personnelle ? Peut-on faire des recoupements et des classements qui outre la scotomisation d'une partie du texte sont le fruit de notre réinterprétation personnelle ?" (1)

A. AVESQUE pose ici une question familière et centrale pour les militants du mouvement (2). A première vue elle est insoluble. Nous pensons toutefois qu'elle peut être posée autrement, précisément à partir de la distinction lisance/ lecture. Il semble bien que les réticences des maîtres -inspirées par une prudence et un respect de l'enfant qui leur font honneur - tiennent au fait qu'ils considèrent l'interprétation psychanalytique comme une lecture/lisance dont ils ne possèderaient pas les grilles, alors qu'il s'agit d'une lecture/lecture. Le texte libre n'est pas un révélateur d'éléments x ou y qu'il s'agit d'y trouver et non d'y mettre. Il est lui même la révélation qui se donne par l'écriture d'un sujet à la lecture d'un autre sujet. Certes la lecture/lecture peut s'opérer à des niveaux différents. La lecture du maître n'est pas celle du thérapeute et notamment en ce qui concerne l'utilisation du concept "inconscient". Reconnaître

---

1. "Educateur et/ou psychothérapeute" in Echanges à propos des textes libres ordinaires de Patrice, p.15

2. Notamment, P. LE BOHEC in Aspects thérapeutiques de la pédagogie FREINET.

l'inconscient (maître) n'est pas le nommer (thérapeute).(1)

Même s'il s'en défend, l'agir pédagogique du maître est étroitement fonction d'une lecture/lecture ou d'une lecture/lisance ou d'un refus de lecture. L'interprétation psychanalytique (au sens A de LAPLANCHE et PONTALIS (2)), c'est-à-dire, entre autres, l'intégration dans l'acte de lecture d'un contre transfert qui s'assume, est lecture/ lecture ; l'interprétation qui refuse le contre transfert en se parant derrière des grilles "objectivistes" est lecture/ lisance. La lecture/lecture assume le rapport écriture/ lecture comme un rapport de communication, la lecture/lisance assume ce rapport comme un rapport d'information. Mais projections abusives et scotomisations ne sont pas toujours où on le croit ! Nous aurons l'occasion de développer plus loin ce point de vue à la lumière des positions très suggestives de D.DEVEREUX et A. BESANCON.

- Un maître, des enfants... plus tard, par J.CAUX (3)

Plus que d'une lecture systématique il s'agit ici d'une réflexion sur une lecture ou plutôt sur une "non-lecture". 7 ans après, J.CAUX reprend des textes libres d'enfants allant du cours élémentaire 2 au cours de fin d'études (aujourd'hui disparu). Non tous les textes, mais ceux publiés dans le journal scolaire, donc sélectionnés, en quelque sorte. Alors que, dans les recherches précédentes, l'intérêt résidait en partie dans l'exhaustivité du document, l'intérêt du travail de J.CAUX réside dans une réflexion rétrospective sur la pratique de la pédagogie FREINET. Plus précisément, sur la façon de lire le texte libre.

---

1. Les cadres d'utilisation des concepts psychanalytiques sont clairement analysés, à partir d'exemples par J.LEVINE in "Le sens de l'école et l'expression libre à l'école élémentaire" Etudes psychothérapiques n°23

2. "A)... L'interprétation psychanalytique peut s'étendre à des productions humaines pour lesquelles on ne dispose pas de libres associations"
Vocabulaire de la psychanalyse, p.351

3. Bibliothèque de travail et de recherche, n°11

Pour résumer succinctement l'itinéraire de J.CAUX, nous dirons qu'il explique lui-même comment il est passé d'un militantisme "naïf" à un militantisme "critique". Ce passage n'est pas particulier à J.CAUX, on en retrouve la trace dans nombre de débats et témoignages. Il est souvent difficile, voire douloureux, pour certains militants "de la première heure" qui ont connu personnellement FREINET, et qui perçoivent comme iconoclastes les interrogations des plus jeunes.

En ce qui concerne le texte libre et sa lecture, l'évolution amorcée autour des années 70 est extrêmement importante et J.CAUX en mesure bien la portée. Le changement le plus manifeste concerne la perception que le maître, lecteur/second écrivain, se fait de sa propre place :

"Il est d'autres mythes que j'ai véhiculés, que nous avons véhiculés - Il y a cette fameuse part du maître, le maître compagnon, le compagnonnage, la communauté, les moments de communion.

Encore une fois je ne dis pas que ce n'est pas vrai, je ne dis pas que ce n'est pas bon pour l'enfant. Je dis qu'il y entre une part de ce double leurre. (...)

Car, même si je voulais être le compagnon, je ne le pouvais pas.

Des choses extérieures à moi faisaient que l'enfant ne pouvait pas me voir ainsi, bien que j'en aie eu et fait.

- Le maître n'est pas le compagnon. Même si on l'appelle par son prénom.

- Le maître est d'abord le lieu de transfert d'images parentales (condition essentielle et prioritaire de tout apprentissage). Pas la peine de le nier. C'est inscrit dans la parole des enfants, dans leur comportement." (1)

---

1. Un maître, des enfants... Plus tard p.43. La théorie du maître camarade n'est pas propre à la pédagogie FREINET. Son origine est à rechercher chez les théoriciens de l'école dite de HAMBOURG. J.R. SCHMIDT, Le maître camarade et la pédagogie libertaire, 1° partie, chap. 1 et 2.

C'est à partir de ce constat que doit s'infléchir la lecture du texte libre; il faut passer d'une lecture/lisance pédago-idéologique qui masque l'aspect transférentiel du texte à une véritable lecture qui la reconnait dans la mesure où elle s'accepte comme contre transférentielle. C'est ce qu'exprime très nettement J.CAUX dans son "auto-critique".

"Sur le plan des textes, il y a un aspect que j'ai totalement méconnu, peut-être simplement parce que je ne voulais pas le voir. (...)

Pourquoi, par exemple, ne comprenais-je pas la signification des textes sur le soleil ? (...)

Que ce texte sur le soleil soit "beau", poétique, sensible, etc. je l'admets comme vous. Mais pourquoi ce soleil, dit ainsi à ce moment là, dans ce lieu-réseau où régnaient vingt enfants, Brigitte et un maître ?

Que ce "bel indifférent" soit un joli poème bien tourné ; soit, mais pourquoi aujourd'hui le sentais-je directement adressé à ma personne, ou plutôt à l'idée que s'en faisait Martine ?

Cela me saute aux yeux maintenant avec toute la clarté d'une évidence. Pourquoi ne l'ai-je point vu alors, pourquoi ne l'avez-vous pas vu, vous mes camarades du mouvement, impliqués comme moi ?

Quel genre d'institution originale pouvons-nous créer entre nous pour nous permettre d'y voir plus clair ?" (1)

Cet "aveu" explique parfaitement le passage de la lisance à la lecture. Les implications pédagogiques ne sont pas de notre ressort, ici.

- Séverine d'HAROUE, ou qu'est-ce que c'est que ce besoin d'être aimé ? par un groupe de pédagogie institutionnelle (2)

---

1. id. p.41

2. Bibliothèque de travail et de recherche, n° 32 par M. ARANZABAL-BAUER, M.BERAUD, F.BLIME, A.BUET, A.BRUGVIN, P.CADOUX , J.RICOT, J.RICOT, C.SIMON ; G. SIMON, M.L. TREHOT.

Cette recherche collective se situe dans le droit fil de la transformation amorcée par J.CAUX; à son extrême pointe, elle rejoint la démarche d'E.BING.

Un maître se demande tout d'abord pourquoi il a trouvé "bizarres" les textes de Séverine, 7ans :

"Séverine, cette petite fille très "comme il faut", polie, soignée, qui présente à sa maitresse un bouquet de jolis textes qui sentent bon pour lui dire qu'elle l'aime, qu'elle veut être aimée plus que les autres bien sûr... Je crois la connaître, elle m'agace et m'attendrit à la fois...

Est-ce seulement Séverine dont il est question ? Elle réveille en moi ce que j'ai vécu autre fois." (1)

Au lieu d'analyser les textes de Séverine à partir de ce qu'elle sait (ou croit savoir) de Séverine, ou bien encore à partir de critères d'originalité ou de conformisme, la maitresse accepte de les lire, elle même, pour elle-même. Si les textes de Séverine lui paraissent bizarres, c'est qu'ils lui parlent, à elle. Voici un texte de Séverine :

L'âne et son maître

Un âne était tellement corrigé qu'un jour il partit vers Haroué. Son maître ne le retrouva plus.
Le maître était si triste qu'il est tombé malade.
Le petit âne ne n'ennuyait pas à Haroué.
Le maître partit à l'hôpital. L'âne revint.
Le maître fut si joyeux qu'il fut guéri. Maintenant L'âne est moins battu. (2)

Et voici une partie du commentaire de la maitresse :

"Je me souviens que lorsque ma soeur est partie au couvent, je n'étais pas arrivée à supporter son absence, son silence, sa séparation brutale à un point tel que j'ai dû la tuer, l'enterrer, quitter même les lieux familiers, mais la coupure n'était pas faite... Je n'acceptais pas ma solitude... Elle était morte pour moi, mais je continuais attachée à son image, à son double... Ce n'est qu'à partir du moment où je me suis détachée, où je me suis reconnue AUTRE qu'elle a commencé à EXISTER pour moi, que je l'ai ressentie VIVANTE.

---

1. op. cit. p.6
2. id. p.6

Je réfléchis à cela et je me dis que c'est quand on EST séparé des gens qu'ils existent". (1)

Les différents participants du groupe de pédagogie institutionnelle contribuent ensuite à cette "dérive" à partir des textes de Séverine.

Quelle peut être l'utilité d'une telle pratique de lecture/lecture/dérive ? C'est la question que pose M.BARRE :

"L'important est de savoir si ça servira à un échange vrai et pas à des gloses successives de gens qui vont dire doctement (et d'autant plus qu'ils seront moins docteurs ès...) non pas ce qu'ils pensent mais ce qu'il faut penser de ça (ce dont tout le monde se fout)" (2).Ce qui est intéressant dit ensuite M.BARRE c'est que ce genre de travail nous montre d'une part que Séverine n'est pas "un cas", et d'autre part que les textes libres ne nous accrochent que dans la mesure où ils posent, à nous, des questions que nous avons tendance à refouler, notamment celle de la mort en tant que rupture "non-oedipienne".

A partir du moment où l'on passe de l'attitude nosographique (cas) qui consiste à interposer une grille entre le lecteur et l'enfant donc à déjeter la question sur l'enfant alors "cas-é", à l'attitude de lecture/lecture, alors le "cas" disparaît dans la mesure où le texte a effectivement interpellé son second auteur, celui qui est "fait-pour" (processus de communication et non d'information) le recevoir.

Peut-on ériger l'expérience type Séverine d'HAROUE en méthode ?

En méthode de travail et de formation, très certainement et avec le plus grand profit.

En méthode extensive, non. Il s'agit là d'une pratique exclusivement monographique.

Ce que nous visons est une pratique polygraphique et transversale. La méthode de lecture/lecture que nous avançons consiste entre autres en ce qu'à travers nous,

---

1. id. p.7
2. Séverine d'HAROUE. p.14

sujet lecteur, les textes des différents enfants, d'écoles et d'âges différents, se lisent les uns les autres indépendemment de la subjectivité des enfants puisqu'elle est de fait, mise entre parenthèses.

Présentons brièvement pour terminer ce point un inventaire des publications sur le texte libre parues depuis la fin de nos travaux de recherche. Dans l'ensemble elles n'apportent pas d'approches fondamentalement nouvelles :

- Le travail du texte (la discussion du texte libre au cours élémentaire 1° année) par J.C. POMES (1)

Dans cette recherche, J.C. POMES analyse quelques textes à partir des réactions qu'ils suscitent dans la classe. L'analyse est de type structural classique.

- Les dessins de Patrick par P. LE BOHEC et M. LE GUILLOU.

Il s'agit d'une monographie combinant l'analyse de dessins avec celle des textes libres. P. LE BOHEC et M. LE GUILLOU poursuivent le type de lecture instaurée avec Rémy à la découverte du langage, en mettant l'accent sur l'aspect thérapeutique de l'expression libre.

- Le texte libre, par A.GUIGNET et P. LOSIO.

Il s'agit d'un ouvrage assez général présentant la technique du texte libre ainsi que diverses approches possibles (dont la nôtre) de la lecture des textes.

- Des mots avec des lettres qui ne sont pas dans l'alphabet par Y et R. LONGCHAMPT.

Y et R. LONGCHAMPT, faisant part de leur longue expérience de la pédagogie FREINET, présentent quelques séries de textes libres produits dans des classes élémentaires et dans une S.E.S. Il s'agit d'un ouvrage militant, plus que d'une lecture théorique. L'accent y est mis sur l'aspect libérateur du texte libre.

---

1. Bibliothèque de travail et de recherche, n° 38

b) Interventions psychopédagogiques ponctuelles sur le texte libre

A côté des travaux systématiques portant sur des périodes de production relativement longues il existe des publications plus courtes portant sur quelques textes, petits articles de circonstance, voir d'humeur. Il est intéressant de se reporter à ces écrits car ils traduisent "à chaud" les préoccupations des maîtres face au texte libre.

Nous avons relevé les articles parus dans l'Educateur, depuis 10 ans, dans lesquels il est question du texte libre considéré comme moyen d'expression. Nous en présentons la liste et le contenu résumé :

- "Qu'est-ce que l'expression libre" J.DUBROCA, Oct. 69, n°1, P.11-14. L'expression libre n'est ni anarchique ni isolée ; elle ne peut se concevoir que comme un système cohérent.

- "Nos inadaptés et le texte libre", J.DODE, Fev.70, n° 5, p.1-3. Avec le texte libre c'est toute la personnalité de l'enfant qui entre "dans la classe". Comment l'accueillir ?

- "A propos du texte libre", A.BERNARD, Nov.70, n° 4, p.15-17. Faut-il enrichir le texte libre ? Non...

- "De "l'amélioration" du texte libre", P.CONSTANT, Fev. 71 n° 11, p.11-13. L'auteur de cet article rapporte une expérience faite au cours d'un stage ICEM : on propose aux stagiaires deux "textes libres" et on leur donne comme consigne de les améliorer. Ce qu'ils font, en les affadisant. En fait il ne s'agit pas de textes d'enfants. Les stagiaires ont, à leur insu, "amélioré" deux extraits d'auteurs adultes : L. PERGAUD, La guerre des boutons et C. ROCHEFORT, Les petits enfants du siècle...

- "Autour d'un texte libre", M.BARRE, mai 71, n° 16, p. 1-3. Réactions à propos d'un texte libre d'un élève de 16 ans du CEG de DOUVRES qui avait soulevé une polémique très grave avec le C.D.R. local. On ne parle plus aujourd'hui des CDR, par contre le CEG de DOUVRES demeure un des fiefs de la pédagogie FREINET au second degré.

- "Texte libre "pas normal", J.CROUZET, juillet 71, n° 19-20, p. 16-18. Sur quelques textes libres "fantaisistes".

- "Mon premier poème", J.COULOMB, spt.72, n° 1, p. 7-8. Tranche de vie de classe : comment l'audition répétée d'une certaine musique, la Sinfonietta de L.JANACEK a peut être servi de déclencheur à l'écriture poétique d'une petite fille.

- "Ils n'écrivent que des histoires de bêtes !", A.SOUDRAY déc. 72, n° 6-7, p.54. Un maître se désolait de ne voir dans sa classe que des histoires de bêtes. Mais en acceptant de "lire" non pas des "histoires-de-bêtes" mais des textes dans lesquels des bêtes agissent ou réagissent de telle ou telle façon, il s'aperçoit que ces bêtes ne font pas n'importe quoi ou toujours la même chose. Ici on voit apparaître implicitement la distinction lisance/lecture.

- "Pour une expression libérante", C.POSLANIEC, janv. 73, n° 9-10, p.17-20. Dans une première partie, C.POSLANIEC, faisant explicitement référence aux théories de H.MARCUSE, se demande à quelles conditions le texte libre peut être désaliénant. Dans une seconde partie, il fait une sorte d'autocritique comparable à celle de J.CAUX et A.SOUDRAY. Les textes libres sont banals quand on s'en tient à une lecture psychopédagogique, référée à des modèles idéologiques (ce que nous nommons lecture/lisance). Si on lit le texte lui-même, dans son propre efficace textuel, alors le texte n'est plus banal.

- "Poésie, dans ma classe" E. FAURE, "Une matinée poésie", M.PERROT, avril 75 n° 14-15, p. 9-12. Compte-rendus d'expériences d'incitation à l'écriture poétique à partir de la lecture de poètes contemporains (GUILLEVIC, TARDIEUX).

- "Faire écrire des contes par des enfants du cours élémentaire 2 est-ce une gageure ou un non-sens ?", A.TOSSER, avril 77 n° 12, p. 3-4. Compte-rendu d'une expérience de création collective. Difficultés et limites d'une telle expérience.

- "Le texte libre", JP. LIGNON, mai 77, n°14, p.21-22 Article polémique. J.P. LIGNON s'inquiète de la scolastisation du texte libre : "L'ordre inconscient qui s'adresse à l'enfant: "Dis ce que tu veux mais dans la langue écrite de ton arrière-grand-père bourgeois" n'est pas un mythe hélas !"

- "Le texte libre révélateur d'enthousiasme", J.GO, janv. 79 n° 5, p.8-10. Le problème n'est pas de laisser tout dire dans le texte libre, mais de faire en sorte que l'enfant puisse effectivement tout y dire. Il s'agit pour le maître non seulement de "lire" le texte mais d'aménager un fonctionnement de la classe tel que le texte puisse être entendu.

- "Une année de poésie en cours moyen 2" J.MASSICOT, mai 79, n° 15, p.11-16. Etude comparable aux 1000 poèmes en un an. La production poétique est mise en rapport avec la vie de la classe.

L'ensemble de ces articles met en lumière un certain nombre de préoccupations : préserver la liberté du texte, son authenticité ; Ces préoccupations réagissent certainement sur la lecture et donc les rétroactions institutionnelles.

On relève toutefois aussi deux directions pédagogiques à première vue contradictoires :

- d'un côté, tout en respectant la liberté de chaque enfant, il faut sans cesse relancer les motivations, empêcher l'isolement de la pratique d'écriture pour éviter de tomber dans la banalité ;

- d'un autre côté il faut se garder de privilégier le "joli", l'imaginatif, tant l'opposition banal/original est chargée de présupposés idéologiques. Le banal n'est pas un avatar de l'expression libre.

Enfin on relève dans ces travaux ponctuels une évolution allant d'une certaine lisance vers une certaine lecture. Nous disons "certaine" parce que ces articles ont les défauts de leur qualité : tendance à privilégier

l'évolution des textes plutôt que les textes eux-mêmes, tendance à rendre compte du texte par son auteur.

Il semble en définitive que les maîtres soient davantage préoccupés d'amorçage et de relance que de lecture. Il est évident que ces reproches sont de notre point de vue et non pas du point de vue d'un efficace psychopédagogique qui demeure légitimement leur essentielle préoccupation.

V - MODELE DE LECTURE ET SUJET LISANT : ANXIETE ET METHODE.

Pouvons-nous maintenant situer avec plus de précision notre propre lecture ?

Tout d'abord nous sommes protégés, par défaut, de la tentation d'expliquer le texte par son auteur, puisque nous ne le connaissons pas individuellement autrement que par sa production.

D'un point de vue génétique, nous avons du renoncer à la méthode longitudinale, ce qui fait que les "évolutions individuelles" ne dépassent pas un an. Cet inconvénient présente un certain avantage que nous transformons en élément de méthode simple que nous appelons "rétro-lecture" : nous lisons les textes d'enfants de six ans après avoir lu ceux d'autres enfants de dix ans. Or, comme nous savons qu'une lecture ne s'opère qu'à partir d'autres lectures nous avançons comme méthode que, jusqu'à un certain point ces textes se lisent entre eux.

En fait la situation dans laquelle nous nous trouvons est celle propre à l'historien. Comme lui, nous sommes en présence d'archives datées. Comme lui, nous connaissons plus les produits des institutions que la manière dont elles sont vécues. Comme lui, nous ne connaissons pas ou peu (par ce qu'ils veulent bien livrer d'eux mêmes) les auteurs. Comme lui, nous ne pouvons nous livrer à aucune expérimentation. Comme lui, lisant des textes anciens avec (au double sens de simultanément et au moyen de) des textes modernes, nous, adultes lisons des textes d'enfants avec des textes d'autres enfants (rétro-lecture) et avec des textes d'adultes. Nous développerons certains de ces aspects dans le prochain chapître.

Pour l'heure, il faut affronter la question sous-jacente à tous les développements qui précèdent, à savoir celle du sujet lisant.

Les textes ne se lisent pas tout seuls. Quelqu'un les lit et ce quelqu'un lit les textes d'un autre quelqu'un. Nous retrouvons le vieux problème des sciences humaines :

rapport de sujet à sujet, explication ou compréhension... Nous ne referons pas l'histoire de ses embarras épistémologiques (1). Disons simplement que la psychologie expérimentale a eu souvent tendance pour résoudre la question à clôturer son champ en excluant le sujet tout aussi bien observé qu'observant. Ce que lui reprochait déjà G.POLITZER dans sa Critique des fondements de la psychologie. Pour nous il est bien évident, compte tenu de tout ce qui précède et de la position inconfortable que nous avons prise à propos de la lecture, que nous ne saurions éluder cette question du sujet observant.

Si l'on se tourne vers la théorie psychanalytique de l'oeuvre d'art on est à la fois comblé et déçu. Comblé en ce sens que les lectures psychanalytiques abondent. Déçu en ce que la méthode qui commande à ces lectures est pour le moins incertaine et fluctuante. Déçu encore plus en ce que la lecture en tant qu'activité ne fait pratiquement jamais partie de la lecture. On continue de faire comme si il y avait de l'inconscient partout sauf chez celui qui lit ! Etrange privilège ! Le thème de "l'inquiétante étrangeté" trop brièvement hélas développé par FREUD (2) n'a pas eu la postérité qu'il méritait.

Si les fantasmes de nos grands classiques sont maintenant censés être bien connus, on se questionne peu sur la raison de leur célébrité pour les lecteurs contemporains. C'est ce que dit très nettement D. ANZIEU :

"Il est une seconde tâche que la critique psychanalytique a négligée mais que Lucien GOLDMAN avait pressentie : mettre en rapport le fantasme organisateur de l'oeuvre avec les fantasmes du public et chercher à comprendre pourquoi telle

---

1. cf. en particulier J.HABERNAS Connaissance et intérêt Chap. VII

2. Essais de psychanalyse appliquée, p.163-210

oeuvre touche à tel moment le public" (1).

D.ANZIEU propose même en exemple de cette interrogation à propos de l'oeuvre de S.BECKETT : "pourquoi notre époque se reconnait-elle de façon exemplaire ou privilégiée dans cette oeuvre ?" (2)

L'idée que nous suggère ici D. ANZIEU est la suivante : la lecture/lecture est de l'ordre du contre transfert, alors que la lecture/lisance est de l'ordre de la défense.

Nous avons déjà dit que toute lecture n'intégrant pas le sujet lisant dans l'opération qui l'anime, est lisance. Longtemps précisément, les sciences humaines ont cherché au nom d'un "complexe" vis-à-vis des sciences de la nature (complexe que l'on masquait sous l'impératif "d'objectivité") à se préserver du contre transfert.

Il commence à n'en être plus tout à fait ainsi et l'on en vient à l'idée que l'objectivité (pas seulement en sciences humaines) n'est plus tellement affaire de mise à distance du sujet connaissant, mais intégration lucide de celui-ci. Renonçant à un in accessible "point de vue de Dieu", le chercheur consent à faire, de l'évident relativisme de sa position, une méthode. (3)

Nous souhaitons bien modestement nous glisser dans ce courant.

Le rôle du contre transfert dans les sciences du comportement est mis en lumière de façon systématique par

---

1. "Les traces du corps dans l'écriture : une étude psychanalytique du style narratif", in Psychanalyse et langage, p.173.

2. id. p.173

3. "Nous n'avons plus aujourd'hui le droit d'affirmer que le seul but digne de la science est la découverte depuis ce point de vue extérieur auquel pourrait seul avoir accès un de ces démons qui peuplent les exposés de la science classique. Nous le verrons, les plus fondamentales de nos théories se définissent désormais comme l'oeuvre d'êtres inscrits dans le monde qu'ils explorent. En ce sens, la science a donc abandonné toute illusion d'"extra-territorialité" théorique et les prétentions de cet ordre ne peuvent plus s'autoriser que de traditions et d'espérances. "I.PRIGOGINE et I.STENGERS, La nouvelle alliance p.23

G.DEVEREUX dans From anxiety to method in behavioral sciences et commenté avec pertinence par A.BESANCON dans "Vers une histoire psychanalytique" (1).

Présentons brièvement le point de vue de G.DEVEREUX :

- Le phénomène de l'implication de l'observateur à l'intérieur de l'objet observé n'est pas particulier aux sciences du comportement. Il est connu des sciences de la nature (G.DEVEREUX donne l'exemple classique de la relation d'incertitude de W.HEISENBERG).

- la particularité du rapport observateur/observé dans les sciences du comportement est la distorsion introduite dans l'observation par l'angoisse (anxiety) provoquée chez l'observateur par certains phénomènes observés qui sont alors partiellement ou totalement obérés. Le contre transfert masque une partie du champ. G.DEVEREUX illustre ce point de vue avec une foule d'exemples empruntés pour la plupart au domaine de l'ethnopsychiatrie.

Dans un article intitulé "la voix des enfants : de quelques obstacles psychoculturels à la communication thérapeutique" il montre en particulier comment, dans l'observation psychanalytique des enfants, on privilégie abusivement les aspects oedipiens des conduites, au détriment des aspects contre-oedipiens (complexes de LAIUS et de JOCASTE). La raison de cette scotomisation est bien l'angoisse contre oedipienne de l'adulte lui-même.

"Actuellement tout se passe comme si on reconnaissait à l'enfant le droit d'éprouver des pulsions oedipiennes à la condition expresse qu'il ne soit pas fait mention des pulsions dites contre-oedipiennes des parents... et la même attitude de scotomisation prévaut à l'égard des pulsions parentales dites contre-cannibaliques. (...) L'adulte qui se heurte aux

---

1. Articles publiés d'abord dans les Annales ESC n° 3 et 4, 1969, et repris dans Histoire et expérience du moi.

aspects les plus troublants des difficultés de communication avec l'enfant s'en tire généralement en rejetant toute la faute sur ce dernier. Cela explique pourquoi le complexe d'OEDIPE a été découvert bien avant ceux de LAIUS et de JOCASTE;" (1)

- L'angoisse propre au chercheur en sciences du comportement qui se veut d'autant plus objectif qu'il craint de ne pas l'être, aboutit non seulement à une occultation d'une partie des faits observés ; elle conduit de surcroit à une interposition entre observateur et observé, de modèles formalisés, véritables machines qui, aux yeux de A.BESANCON, "réintroduisent subrepticement le mythe de "l'homme machine" des anciens auteurs". (2)

Il ne s'agit pas pour autant de revenir à un intuitionnisme qui serait passible des mêmes critiques. L'utilisation de modèles formalisés n'est pas en soi répréhensible. Elle devient dommageable à partir du moment où, dans la nécessaire "partition" entre l'observateur et l'objet observé, elle place le modèle du côté de l'objet. Ce qui alors est qualifié "d'objectif" est ce qui sort du modèle, au lieu que ce soit l'objet lui-même.

Nous retrouvons là l'opposition lecture/lisance : l'objet texte provocant l'angoisse contre transférencielle, nous avons tendance à interposer entre le sujet lisant et le texte, une machine qui prétend rendre "objective" la lecture/lisance, mais en réalité ne fait que rendre tolérable le texte lui-même.

- Comment cette prise de conscience non pas de l'inconscient mais de son travail peut-elle devenir méthode ? Telle est la question que nous nous posons avec A.BESANCON.

---

1. In Essais d'ethnopsychiatrie générale, p.138
2. Histoire et expérience du moi, p.66

Sans doute pas, en renonçant à toute modélisation ou théorisation, mais en replaçant le modèle du bon côté de la partition observateur/observé, c'est-à-dire du côté du sujet observant.

"Si l'on explore un corps avec un bâton, selon qu'on tient celui-ci avec rigidité ou avec souplesse, le lieu de la perception sera au bout du bâton ou l'autre bout, du côté de la main. Le mode d'investigation psychanalytique appartient à la famille des explorations conduites avec un bâton souplement tenu." (1)

Il en va du modèle comme du bâton : ou bien le modèle résiste au contour de l'objet, c'est la défense, ou bien il en épouse les contours quitte à contraindre la main à quelques contorsions et c'est la sublimation. "Toute méthode est capable de produire de la conscience, ou de la fausse conscience"(2).

Il en va ainsi de l'utilisation des méthodes quantitatives : l'accumulation de données chiffrées peut être dans le meilleur des cas un instrument d'investigation ou de vérification, elle ne constitue pas une connaissance en tant que telle ; par contre utilisée comme système elle risque d'être totalement défensive (3).

En conclusion, appliquer un modèle sans prendre en compte le scénario imaginaire qui ne manque pas de susciter la lecture du document, reviendrait à entreprendre une psychanalyse en scotomisant le contre transfert.

Qu'est-ce qui justifie alors le rapprochement entre le travail de l'historien et celui du psychanalyste ?

---

1. Histoire et expérience du moi p.68

2. id. p.70

3. "La méthode de représentativité statistique est certes utile pour connaître l'image que les hommes se faisaient d'eux-mêmes ; elle est inapplicable pour repérer celle, d'égale vérité, où ils ne voulaient pas se reconnaître et celle, d'ordre supérieur, où ils ne pouvaient pas tous se reconnaître. Là, RACINE prend sa revanche sur PRADON" id.88 Nous aurons l'occasion de revenir sur ce thème dans notre prochain chapître.

"L'historien travaille sur des textes. Que ce soit des actes du pouvoir, des témoignages, des oeuvres littéraires, ils ne peuvent être assimilés au matériel psychanalytique que si l'on accepte certaines conditions" (1). Tout d'abord il convient "de faire temporairement abstraction des circonstances particulières de leur rédaction et de renoncer à la perspective psychologiste" (2).

Pour des raisons théoriques - inspirées de la nouvelle critique -, et pratiques - ignorance des circonstances particulières de la rédaction des textes -, nous n'aurons aucun mal à remplir cette condition. Mais la question cruciale n'est pas là. Elle réside dans l'exigence fondamentale de la clinique psychanalytique : l'association libre. Où en trouver l'équivalent étant bien entendu qu'il est hors de question pour nous de faire associer verbalement les enfants sur leurs propres textes. A.BESANCON donne à cette question une réponse que nous transcrivons intégralement tant elle nous paraît bien définir certains aspects de la méthode de co et rétro lecture que nous appliquons aux textes libres :

"Un scénario imaginaire a été éveillé dans l'esprit de l'historien par un texte. Tant qu'il reste isolé, son statut est hypothétique et peut-être, en effet, une hypothèse n'est-elle, initialement, qu'un fantasme isolé. Mais voici que d'autres textes éveillent avec insistance un écho voisin, l'enrichissent de résonances nouvelles. Ainsi se dessine peu à peu un réseau par confrontation de textes divers rapprochés au hasard de la recherche. C'est une quête en toutes directions qui mène l'historien de texte en texte et lui fait goûter ce vertige documentaire, marque et récompense de son métier. Lequel n'a pas au moins une fois éprouvé qu'à partir d'un certain degré de familiarité avec les textes, tous semblent contenir des réponses aux questions posées tous

---

1. Le Tsarevitch immolé. p.34
2. id. p.34.

méritent de fournir quelque citation à l'ouvrage, offrent leur voix au choeur ? C'est cela, c'est cette dérive de texte en texte qui forme l'équivalent de l'association libre." (1)

Il nous a singulièrement plu de retrouver sous la plume d'un historien l'aveu de cette envie que nous avons eue maintes fois de citer tous les textes sans même les commenter, tant nous paraît transparent leur agencement, et donc superflue, toute glose.

Mais l'important n'est pas là. Ce qui fait la lecture/lecture est bien cet agglomérat de proche en proche, cette construction d'un réseau qui appelle alors la modélisation.

Que la modélisation des textes ne soit pas exhaustive, qu'elle en laisse tomber, cela n'est pas le signe absolu d'une faiblesse du modèle. Cela signifie plutôt que le modèle est bien situé du côté de l'observateur et non du côté de l'objet.

Ces réseaux modélisés ont eux-mêmes une histoire qui ne prétend en aucun cas être celle de la découverte de la vérité des textes libres, mais celle de savoirs, stratigraphiés dont chacun comporte un type de cohérence à condition précisément qu'il n'aspire ni à l'exhaustivité, ni à l'universalité.

L'histoire de la connaissance des textes libres est fondamentalement l'histoire des questions que ces textes posent à notre propre connaissance. Or le chercheur ne se laisse pas questionner par n'importe quoi et dans n'importe quel ordre.

Il va donc de soi que la couverture de la modélisation est plus courte que l'objet à couvrir. Le sujet observant ne peut parvenir à border l'objet observé à moins de lui couper bras et jambes. A.BESANCON n'avance rien d'autre.

---

1. Histoire et expérience de soi p.81

"Qu'on puisse toujours poser une nouvelle question à quelque texte que ce soit et lui faire ainsi rendre une réponse inédite, traduit le fait du recouvrement partiel des réseaux imaginaires ." (1)

Ce rapport particulier que nous entretenons avec le texte libre (rapport de lecture/lecture) explique le fait que nous nous reconnaissions autant dans certaines préoccupations de l'historien que dans certaines préoccupations du psychologue.

Pourtant le paradoxe demeure : pourquoi parler d'histoire là ou suffirait de parler tout simplement de génétique. C'est le lien de notre démarche avec celle de l'histoire d'une part et de la psychologie génétique d'autre part que nous allons spécifier dans le prochain chapître.

---

1. id.78

CHAPITRE 3

METHODE II : GENETIQUE OU HISTOIRE.

I. PSYCHOLOGIE ET HISTOIRE.

Quels recours la psychologie génétique peut-elle attendre de l'histoire ?

A première vue, aucun.

La psychologie génétique recherche, au delà des variations individuelles, les constantes d'un développement.

Inversement, l'histoire abandonne progressivement l'idée défendue, jadis par VICO, et plus récemment par TOYNBEE, selon laquelle il y aurait des constantes dans le développement des groupes humains. Elle renonce totalement à l'idée d'une quelconque nécessité ou d'une quelconque téléonomie dans ce développement, idée défendue d'abord par HEGEL, puis dans des sens différents par MARX et A. COMTE. L'histoire se voue maintenant à l'étude du particulier, du contingent, du régional, sans plus rechercher quelque loi sous jacente au développement. Son souhait n'est pas de retrouver dans le passé (autre) une phase préparatoire et annonciatrice du présent (même), mais au contraire de mettre au clair les différences qui les séparent. P.VEYNE voit dans cet "inventaire des différences" (titre de sa leçon inaugurale au Collège de FRANCE), l'intérêt majeur de l'histoire et de l'histoire romaine en particulier dont il est le brillant spécialiste : "Le peu qui est passé en nous de l'héritage de ROME est en nous à des doses combien diluées, et au prix de quelles réinterprétations ! Entre les romains et nous, un abîme a été creusé par le christianisme, par la philosophie allemande, par les révolutions technologiques, scientifiques et économiques, par tout ce qui compose notre civilisation. Et c'est pourquoi l'histoire romaine est

intéressante : elle nous fait sortir de nous-mêmes et nous oblige à expliciter les différences qui nous séparent d'elle." (1)

A coup sûr, l'historien est plus modeste dans ses ambitions que ne l'est le psychologue généticien. Pourtant, si l'on y regarde d'un peu plus près, les analogies, entre recherche historique et recherche psychogénétique, ne manquent pas.

Toutes les deux partent (actuellement) d'un même constat et d'une même interrogation :

- Constat de différences qualitatives et non plus quantitatives entre les périodes de développement de l'enfant ou des sociétés. La psychologie génétique contemporaine a abandonné l'ancienne conception de l'enfant comme adulte en petit, pour en arriver à une conception d'un mode de pensée de l'enfant différent de celui de l'adulte. "Mon problème, à moi, dit J.PIAGET, consistait à découvrir les différences entre enfants et adultes, ou les différences d'un stade à l'autre" (2). Parallèlement l'histoire que l'on appelle "nouvelle" a abandonné l'idée de différences quantitatives, de degré de développement, pour constater des modes d'organisations différents entre époques et sociétés.

- Même interrogation quant aux moteurs du développement. Les notions d'équilibre, déséquilibre, crise, rééquilibrage sont en partie communes aux préoccupations actuelles de la psychologie génétique et de l'histoire. L'histoire, comme la psychologie, renoncent aussi bien à l'idée d'un développement continu qu'à celle d'un moteur unique du développement pour s'attacher à décrire le plus précisément possible des moments de rupture et des moments d'équilibre.

---

1. P.VEYNE, l'inventaire de différences, p.13

2. J.PIAGET, Mes idées, p.94

Malgré ces points communs, les relations entre psychologie et histoire en tant que sciences humaines sont restées jusqu'à ce jour peu développées voir inexistantes.

Dans Epistémologie des sciences de l'homme, J.PIAGET consacre quelques pages à l'histoire qu'il oppose très radicalement à la psychologie génétique. Pour PIAGET, la psychologie, ou plus exactement, l'épistémologie génétique fait partie des sciences nomothétiques, c'est à dire des sciences qui cherchent à dégager "des lois de succession ou d'équilibre" en "négligeant les cas particuliers" et en ne s'intéressant pas ou peu au contenu des décisions".

"Le propos de l'historien est au contraire, et de façon complémentaire (même s'il utilise comme il le fait aujourd'hui, toutes les données nomothétiques), non pas d'abstraire du réel les variables convenant à l'établissement de lois, mais d'atteindre chaque processus concret en toute sa complexité et par conséquent en son originalité irréductible" (1). Comme à son habitude, J.PIAGET met l'accent avec acuité sur le point de vue strictement épistémologique. Ce point de vue maximise évidemment l'opposition. Il ne justifie pas pour autant l'ignorance voir le mépris, sur le terrain.

Cette ignorance et même ce mépris (2) tiennent à notre avis à une évolution divergente des méthodes durant la première partie de ce vingtième siècle. Au siècle dernier en effet psychologie et histoire se rencontraient volontiers dans un introspectionnisme et un moralisme dont la critique n'est plus à faire. La rupture est née avec l'introduction de l'expérimentalisme en psychologie. Il est banal de dire

---

1. J.PIAGET, Epistémologie des sciences de l'homme, p.21

2. Le mot mépris peut paraître exagéré. Il concerne principalement l'attitude des psychologues par rapport aux historiens. En ce qui concerne les historiens par rapport aux psychologues il conviendrait plutôt de parler de dépit voir de mauvaise information.

que la psychologie a vu progressivement son salut dans le recours aux techniques de laboratoire et que, abandonnant ses attaches avec la philosophie et le modèle historique de "reconstitution", elle s'est tournée résolument vers les mathématiques et les sciences de la nature, seules capables, à ses yeux, de lui conférer un statut digne de ses ambitions. Elle a alors brûlé sur l'autel du scientisme ce qu'elle avait trop adoré sur celui de la philosophie et de l'histoire.

Dans ce retournement, ce qui a été gagné en rigueur a été perdu en curiosité, diversité et synthèse. D'où un cloisonnement croissant des diverses branches de la recherche, cloisonnement conduisant quelquefois à la méfiance voir à la suspicion, à une difficulté grandissante à saisir le réel hors la situation de laboratoire, et surtout une tendance à rejeter comme non-scientifique tout ce qui n'est pas susceptible de vérification expérimentale. Enfin, au moment où les sciences de la nature commencent à reconnaître et à assumer leur propre historicité, il semble que la recherche psychologique hésite à reconnaître la sienne propre.

Le développement de la recherche historique a été tout autre et l'inconfort de l'histoire par rapport à l'objet observé a peut-être été finalement la chance de son épanouissement actuel. Expliquons-nous. Les historiens n'ont jamais revendiqué le statut de science "à part entière", ce pour deux motifs principaux :

1. la non-reversibilité du temps historique.
2. le caractère lacunaire de la documentation. (1)

---

1. P.VEYNE s'est longuement expliqué sur ce point dans Comment on écrit l'histoire et M. DE CERTEAU résume clairement un point de vue commun à beaucoup d'historiens dans un entretien "L'histoire n'est pas scientifique si par scientifique on entend le texte qui explicite les règles de sa production. C'est un mixte, science-fiction, dont le récit n'a que l'apparence du raisonnement mais n'en est pas moins circonscrit par des contrôles et des possibilités de falsification" "L'histoire, une passion nouvelle" Le magazine littéraire, n°123, P.20. G.DUBY insiste lui aussi longuement sur ce point dans ses Dialogues avec G.LARDREAU.

Ne pouvant recourir à l'expérimentation, ni appliquer de façon radicale les modèles et instruments des sciences de la nature, l'histoire et particulièrement la "nouvelle histoire" issue du groupe des Annales, s'est très largement ouverte aux méthodes et concepts des autres sciences humaines et des sciences de la nature : tout d'abord, économie, géographie, sociologie, statistique, démographie, puis, plus récemment, psychanalyse, linguistique, biologie, informatique.

En même temps qu'elle utilisait de nouveaux outils sans se poser trop de questions préalables sur la légitimité des emprunts, l'histoire élargissait son champ d'investigation, passant d'une histoire politico-militaire, à une histoire économique, écologique, des institutions, de la sexualité, des attitudes mentales diverses, etc. Les ouvrages collectifs tels Faire de l'histoire sous la direction de J.LE GOFF et P. NORA et La nouvelle histoire sous celle de J. LE GOFF, R.CHARTIER, J.REVEL, dressent un bilan provisoire de ces emprunts et ouvertures. Nous n'en connaissons pas d'équivalent en ce qui concerne la psychologie.

Ce qui aurait pu aboutir à un éclatement et une dilution a mené au contraire à un essor remarquable de l'école historique française. Cet essor et cette continuité sont dus selon nous à la raison que l'histoire n'ayant, pour des raisons très objectives, jamais fait le complexe des sciences exactes est toujours restée, du moins en FRANCE, une histoire problématique et - sans honte pour ce terme - philosophique. "Tout historien est implicitement un philosophe, écrit P. VEYNE, puisqu'il décide de ce qu'il tiendra pour anthropologiquement intéressant". Et un peu plus loin le même auteur se pose la question "je me demande même si l' historien, au rebours de la vocation empirique qui lui est normalement attribuée, ne doit pas flirter avec la philosophie : qui ne cherche pas de sens à l'existence n'en trouvera pas dans la diversité des sociétés et des croyances" (1).

---

1. P.VEYNE. L'inventaire des différences, p.9-10

Cette prétention philosophique s'accompagne d'une modestie (récente) quant à l'efficacité sociale : "l'histoire est faite pour amuser les historiens, c'est tout" (1).

Donc, conscient de son "inutilité" l'histoire se sent plus libre vis à vis des constructions conceptuelles, les manie, les manipule, joue de l'analogie, etc. alors que la psychologie, du fait d'un efficace social sans doute mince mais indéniable, reste plus sérieuse et réservée laissant à la seule psychanalyse le terrain de la spéculation, terrain qu'elle occupe sans autre partage, que polémique.

L'intérêt actuel dont jouit la nouvelle histoire auprès du public de non spécialistes vient du fait que ce type d'histoire ne renonce jamais à l'interprétation tout en se gardant de placer le modèle du côté de l'objet et en refusant de tomber dans deux écueils philosophiques courants : le déterminisme absolu et l'eschatologie.

Si nous avons conduit ce parallèle sans doute trop schématique entre psychologie et histoire, c'est parce que nous souhaiterions pour notre part un rapprochement entre ces deux disciplines qui ont en définitive plus d'intérêts communs qu'il n'y parait.

N'étant pas historien nous ne sommes pas en mesure de dire quel profit l'histoire peut tirer de la psychologie. L.FEBVRE pour ne citer qu'un des plus illustres proclame cet intérêt :

"Si nous maintenons, toujours et avant tout le contact avec les recherches des psychologues et les résultats par eux procurés ; si nous prenons pour règle de ne jamais nous embarquer dans ces recherches de psychologie appliquée à l'histoire, où l'histoire cherchant à reconstituer l'évolution des données psychologiques sans d'abord nous initier au dernier état de la question (...) si nous prenons appui fortement, au départ, sur les derniers résultats acquis par

---

1. id. p. 12

le labeur critique et positif de nos voisins, les psychologues - alors, nous pourrons, je crois, entreprendre une série de travaux qui, tous, nous font défaut : et tant qu'ils nous feront défaut, il n'y aura pas d'histoire possible"(1).

Belle profession de foi interdisciplinaire, avant même que le mot n'ait fait fureur. Hélas il faut reconnaitre avec S.FRIENDLANDER (2) que ces revendications sont restées à quelques exceptions près, des pétitions de principe. Le champ psychanalytique avec beaucoup de déboires et de déchets est en fait le seul à avoir pénétré la recherche historique contemporaine de façon marquante (3). Pour le reste, il semble que les historiens s'en tiennent au sens commun et à l'introspection.

En tant que psychologue nous savons tout le profit que nous pouvons tirer de l'esprit et des travaux de la nouvelle histoire, notamment les travaux que l'on regroupe sous le terme générique d'histoire des mentalités. Citons particulièrement ceux de PH. ARIES l'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, l'Homme devant la mort, G.DUBY, l'An mil, Le temps des cathédrales, J.L.FLANDRIN, Les amours paysannes, J.DELUMEAU, La peur en Occident, E.LEROY-LADURIE, Montaillou village occitant, Le carnaval de Romans...

Outre l'intérêt documentaire évident de ces travaux, leur influence la plus décisive sur le psychologue nous semble être une entreprise massive de "défocalisation". Ces travaux nous conduisent à un déplacement de la vision que nous avons de l'enfance et des grands problèmes psychologiques auxquels se heurtent tous les hommes de toutes les générations, la violence, la sexualité, la mort.

---

1. L.FEBVRE, Combats pour l'histoire, p.235.

2. S.FRIEDLANDER, Histoire et Psychanalyse, Introduction.

3. S.FRIEDLANDER dresse de cet apport un bilan assez mitigé, pour sa part, A.BESANCON qui demeure avec M. DE CERTEAU le représentant français le plus brillant de l'histoire psychanalytique se contente de donner avec un minimum de commentaires une anthologie des meilleures réussites du genre (l'Histoire psychanalytique, une anthologie).

Nous pouvons y comprendre que, ce qui dans le discours psychologique courant "va de soi" ou inversement semble "monstrueux", ne va en fait "de soi" ou n'est "monstrueux" qu'à l'intérieur de l'épistémé propre à une époque (1). Une conception absolutiste du développement et du fonctionnement du mental abusivement inspiré de l'épistémologie génétique piagétienne a familiarisé le psychologue avec l'idée que, bon an mal an, ce qui nous semblait être les grands traits actuels du développement et du fonctionnement mental était relativement indépendant du siècle et des latitudes. La leçon de l'historien est pour nous la suivante : la psychologie que l'on produit est toujours peu ou prou un discours sur la psychologie (ce qui est psychologie ou ne l'est pas, pertinent ou non), ce qui implique que la psychologie que l'on produit opère un quadrillage de sa cible, donc des occultations et des déplacements. Non que le psychologue fabrique les faits qu'il observe. Seulement son regard (entendons par là son épistémé) les trie et leur donne un sens qu'il a par trop tendance à considérer comme univoque et nécessaire. Ce qui fait que l'on a tendance à tenir pour central ce que l'on peut voir parce que l'on possède les instruments ou concepts adéquats. L'histoire nouvelle nous apprend au contraire que rien n'est central mais que tout a du sens.

Enfin, sans qu'il soit besoin de recourir au concept métaphysique d'inconscient collectif, on peut raisonnablement penser que le psychologue généticien aurait quelqu'intérêt à tenir compte, dans une approche globale des attitudes enfantines, des phénomènes de "mémoire collective"(2) dont l'impact dépasse le domaine des institutions ou cadres sociaux pour pénétrer celui des conduites individuelles.

---

1. C'est ce que montre admirablement P.VEYNE à propos de l'attitude pour nous "monstrueuse" du public et même des philosophes (CICERON, SENEQUE) devant les combats de gladiateurs. "Les gladiateurs, artistes maudits" l'Histoire n° 2 p.11-12.

2. PH.JOUTARD, La légende des Camisards, F.ZONABEND, La mémoire longue, temps et histoire au village.

II. TEXTUALITE ET PSYCHOLOGIE GENETIQUE.

A première vue, tout oppose le développement littéraire du développement cognitif :

Cognitif	Littéraire
Nécessaire	Contingent
Tendance à l'équilibre	Tendance à l'excès
Tendance à l'achèvement	Inachevé
Séquentiel	Non séquentiel

Les caractéristiques du développement cognitif que nous mentionnons ci-dessus sont celles que J.PIAGET met le plus fréquemment en avant. Cependant, PIAGET lui-même, se garde bien d'en étendre la juridiction à toutes les formes de développement. Précisons. Le développement dont PIAGET, principalement, s'occupe est celui de ce qu'il nomme le sujet épistémique :

"Le sujet épistémique (par opposition au sujet psychologique) est ce qu'il y a de commun à tous les sujets, puisque les coordinations générales des actions comportent un universel qui est celui de l'organisation biologique elle-même.(1)"

Ce qu'il y a de commun ne veut pas dire que tout est commun. Ce qu'il y a de commun veut dire : ce qu'il y a de nécessaire mais non exclusif ou même suffisant dans le développement des activités cognitives de l'enfant.

Il faut prendre très au sérieux ce qui pourrait ne sembler n'être qu'une boutade :

"Je ne suis pas psychologue, je suis épistémologiste" (2).

---

1. J.PIAGET, Epistémologie mathématique et psychologie, p.304.
2. J.C. BRINGUIER, Libres conversations avec J.PIAGET, p.79.

Refuser de prendre au sérieux cette distinction revient à rétrécir de façon préjudiciable le champ de la psychologie du développement. En ce qui concerne la textualité, une telle attitude revient à ramener celle-ci à l'objectivation de structures logiques.

PIAGET lui-même refuse ce réductionnisme et, par le même coup, l'impérialisme dont on voudrait parfois le charger. En deux circonstances au moins il évoque les rapports existant entre la création littéraire ou artistique en général et la psychologie génétique telle qu'il la conçoit.

Dans Epistémologie mathématique et psychologie il remarque qu'une analyse génétique peut bien se passer de normativité : "On peut concevoir une psychosociologie des créations musicales ou poétiques, etc., qui chercherait à expliquer sans pour autant légiférer dans les questions d'esthétique ne relevant que des créateurs eux-mêmes (1)". Dans le même texte, J.PIAGET (épistémologiste) demande à la psychologie des faits et non pas que ces faits obéissent à la législation du logicien. Que les faits, évènements psychologiques, donc individuels et contingents, aboutissent à la constitution d'un sujet épistémique indépendant finalement de ces faits particuliers, non dans leur causalité historique, mais dans leur achèvement génétique, cela constitue la découverte spécifique de l'épistémologie génétique. Le fait, démontré par l'école de GENEVE, que les histoires individuelles contingentes débouchent finalement sur des structures cognitives nécessaires, n'implique pas que la nécessité soit la clé de toute perspective génétique. Autrement dit, l'épistémologie génétique n'épuise pas le champ de la psychologie génétique, même en ce qui concerne le champ cognitif.

C'est ce que montre J.PIAGET dans la préface au livre pour enfants d'E.DELESSERT, Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde. Cet album illustré

---

1. P.147

a été écrit et dessiné par E.DELESSERT en collaboration avec une psychologue du centre d'Epistémologie génétique et sous le "contrôle" d'enfants de 5 à 6 ans. Avec modestie et humour PIAGET définit le statut et la limite du rôle du psychologue généticien dans une telle entreprise :

"Le livre qu'on va lire n'a en effet, nullement pour but de traduire et d'illustrer les idées "sérieuses" de l'enfant, c'est à dire celles auxquelles il croit réellement lorsqu'il cherche par son intelligence à comprendre tel ou tel phénomène en fonction des questions qu'il se pose lui-même (...). Ce livre est encore moins un ouvrage de pédagogie qui voudrait "éduquer" l'enfant en partant des informations que nous avons sur lui grâce à la psychologie. L'intention de cet ouvrage est au contraire d'être un livre pour enfants comme un autre, et si possible meilleur qu'un autre parce que mieux adapté, mais visant simplement à l'amuser et à l'intéresser par un mélange d'imagination et d'observation.(1)"

PIAGET se garde bien de confondre le niveau d'objectivation des conduites réceptrices/créatrices, complexes, diverses, fantaisistes, avec le niveau des structures épistémiques qui, en droit, les sous-tendent. Ce que ne font pas tous ceux qui se réclament de PIAGET. La situation que décrit PIAGET est très proche de celles que nous rencontrons très fréquemment dans le texte libre ; le monde que décrivent les enfants n'est pas le monde tel qu'il le considèrent "sérieusement", il n'en est pas toutefois entièrement étranger;

"Plusieurs enfants de 4 à 6 ans nous ont dit jadis que le soleil et la lune étaient "fabriqués" par un Monsieur qui les a allumés, ou que la pluie sortait d'une espèce de réservoir dans le ciel, les nuages étant de la fumée qui se charge de cette pluie, etc. Les dessins de DELESSERT reprennent les mêmes motifs mais sous une forme si concrète et si plaisante qu'il est difficile d'y trouver une frontière entre le jeu et l'interprétation admissible par l'enfant (comme d'ailleurs, dans les propos d'enfants que nous avons recueillis

---

1. Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde, préface, sans pagination.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

jadis, il était malaisé de faire la part de la croyance et celle de la fabulation ou du plaisir de "broder" (1))"

Ainsi PIAGET reconnait la spécificité d'une esthétique enfantine relativement indépendante du fonctionnement "sérieux".C'est de cette esthétique non nécessaire, ce qui ne signifie pas aléatoire, que nous tenterons la génétique tout en essayant bien sûr de voir en quoi elle est sous la dépendance plus ou moins déterminante, d'autres facteurs cognitifs, affectifs ou sociaux.

Enfin, toujours dans le même texte, J.PIAGET fait, certes exceptionnellement, place à l'histoire quand il compare en les différenciant, les réactions des enfants de 1971 avec celles des enfants interrogés par lui 40 ans plus tôt.

En nous amenant progressivement au coeur de notre propre lecture du texte libre, cette prise en compte dans l'analyse génétique de la fantaisie, de la contingence, du plaisir, nous éloigne certes un peu des chemins d'une génétique expérimentale classique. Mais elle nous éloigne plus encore de la sémantique générative. Celle-ci est issue des postulats de la grammaire générative de CHOMSKI et elle garde de son origine néo-cartésienne un aspect normatif et à priori qui exclut à nos yeux toute application à une génétique empirique. Ce serait une naïveté idéaliste que de croire pouvoir calquer le point de vue génétique sur le point de vue génératif : l'ordre de l'être ne suit l'ordre des raisons que dans l'esprit du philosophe.

Mais, s'il n'est pas question de considérer l'évolution de la textualité comme le développement de structures linguistiques allant du simple au complexe et intégrant par paliers d'équilibre et de déséquilibre des formes de plus en plus différenciées, il n'est pas non plus dans notre propos de ne voir dans les textes d'enfants d'âges différents que des évènements aléatoires, une poussière de faits sans liens ni invariants ou vecteurs d'évolution. Dans cette perspective, la création littéraire enfantine serait reliée à l'élément le plus contingent du sujet psychologique et perdrait de ce fait tout intérêt pour le psychologue.

---

1. id.

La lecture des textes libres nous conduit à penser le contraire : entre le sujet psychologique divers et contingent et le sujet épistémique un et nécessaire, nous voulons réintroduire un concept dont l'usage peut sembler désuet dans le champ de la psychologie mais qui fait littéralement fureur dans celui de la recherche historique, nous voulons parler du concept de mentalité. Nous ne voulons donner à ce concept aucune connotation introspectionniste : il ne s'agit pas de dire ce qui se passe dans la pensée des enfants quand ils écrivent. Au contraire la mentalité serait pour nous un ensemble de traits récurrents communs à un groupe d'âge dans une période historique donnée (c'est pourquoi nous ne pouvons parler de stade) ; ces traits seraient repérables de façon opératoire et objective dans des secteurs de production concrète non induite à cet effet. Le texte libre est le secteur de production auquel nous nous attachons; on peut en imaginer d'autres qui ont jusqu'à présent peu attiré l'attention des psychologues comme les conversations spontanées entre enfants d'une classe d'âge.

Le concept de mentalité ainsi défini ménage l'appréhension d'une sensibilité génétique, qui nous le verrons, est assez forte entre 6 et 11 ans, sans pour autant en affirmer l'universalité ni la nécessité (certains traits de cette mentalité étant sous la dépendance de l'histoire).

Elle ménage aussi l'appréhension d'une certaine variabilité individuelle : le fait que tel ou tel enfant ne manifeste pas dans ses textes les traits moyens de la mentalité de sa tranche d'âge n'est ni le signe de la faiblesse du concept ni celle d'une déviance de son comportement ! De même il est patent inversement que certains enfants dans certaines séries de textes libres représentent une sorte

d'idéal type au sens WEBERIEN du terme de la mentalité propre à leur âge (1).

En conclusion de ce développement on peut dire que, si par génétique, on entend une génétique directement déduite des principes théoriques de l'épistémologie génétique, alors à coup sûr il est hors de question pour nous de parler de "génétique de la textualité". Si au contraire on donne au terme de génétique un sens plus large, ménagé par PIAGET lui-même et inspiré d'une conceptualisation proche de celle des historiens, alors nous pouvons effectivement parler de génétique de la textualité et au delà peut-être d'une génétique de la mentalité enfantine.

---

1. La définition que nous donnons de la mentalité est presque directement empruntée aux historiens. Citons-en deux, J.LE GOFF:

" Le niveau de l'histoire des mentalités, est celui du quotidien et de l'automatique, c'est ce qui échappe aux sujets individuels de l'histoire parce que révélateur du contenu impersonnel de leur pensée, c'est ce que CESAR et le dernier soldat de ses légions, SAINT-LOUIS et le paysan de de ses domaines, CHRISTOPHE COLOMB et le marin de ses caravelles ont en commun"("Les mentalités, une histoire ambigue" In faire de l'histoire" T.1.p.80).

Semblablement, P.ARIES :

"Les historiens parlent de "structure mentale", de "vision du monde", pour désigner les traits cohérents et rigoureux d'une totalité psychique qui s'impose aux contemporains sans qu'ils le sachent" ("L'histoire des mentalités" in La nouvelle histoire, sous la direction de J.LE GOFF,p.423.

III. TEXTUALITE ET METHODE HISTORIQUE.

Rappelons la proximité de notre situation personnelle avec celle de l'historien :

- Les documents sur lesquels nous travaillons ont été produits hors de toute influence et contrôle de notre part.
- Ces documents sont déjà des monuments. Ils sont datés et régionalisés. Ils se rapportent à des évènements passés et des situations révolues.
- Ces documents en nombre considérable mais finis ne peuvent être explicités par leurs auteurs ou par leurs contextes de production.

Comme un historien, confronté à une masse de documents dans la familiarité desquels il vit, nous sommes confrontés au paradoxe suivant :

- La richesse des documents et leur diversité semblent commander dans un premier temps qu'on en dise sur eux le plus possible, ceci, cela , puis cela encore qui avait échappé à une première lecture, tant est si bien que l'on serait tenté d'en faire à la limite une publication raisonnée accompagnée d'un index !
- D'un autre côté, à la relecture, se dégagent des configurations et bientôt des théories dont on est tenté d'exagérer le caractère explicatif, jusqu'à ce que de nouvelles configurations apparaissent dont il faut articuler les stratifications.

Il faut renoncer donc, à tout dire de ce que disent les documents si l'on veut en dire quelque chose et renoncer tout autant à relier tous les documents si l'on veut

respecter leur diversité (1).

L'abondance des documents, plus de 7000, nous contraint - comme l'historien -, non pas à écarter les documents gênants pour la théorie, mais à trier dans ce que les documents révèlent. Le tri nécessaire est fonction des questions que l'on pose aux documents et des questions que nous posent les relations entre certains d'entre eux. L'oscillation entre les deux questionnements est notre lot passionnant mais inconfortable.

Autre point de convergence avec l'historien : comme lui nous devons nous interroger sur le caractère révélateur (ou mystificateur) du document. Une fois élucidé, autant que faire se peut, l'origine et le mode de production du document - ce que l'historien appelle l'examen critique des sources -, on s'interroge tout naturellement sur le rapport qu'il entretient avec la réalité qu'il dénote. Le document historique comme le texte libre entretient avec le réel un rapport symbolique de réel à réel, en ce sens que le document fait partie de la réalité qu'il dénote.

La fidélité totale au document voudrait qu'on en dise "il dit cela, un point c'est tout", sans se demander ce que cela veut dire. Cette attitude, qui a été celle pendant quelques temps des historiens américains, conduit à se priver d'une bonne part de l'intérêt de toute recherche en sciences humaines.

---

1. P.ARIES assume avec enthousiasme cette position. Nous n'avons pas son talent.

"Le temps merveilleux de la recherche reste celui où l'historien commence juste à imaginer la vue d'ensemble, quand la brume n'a pas fini de se déchirer qui voile les horizons lointains, tant qu'il n'a pas pris trop de distance avec le détail des documents bruts, et que ceux-ci conservent encore toute leur fraicheur. Son mérite est peut-être moins de défendre une thèse que de communiquer aux lecteurs les joies de sa découverte, de les rendre sensibles, comme il l'a été lui-même, aux couleurs et aux senteurs des choses inconnues. Mais il a aussi l'ambition d'organiser tous ces détails concrêts en une structure abstraite, et il a toujours du mal (heureusement !) à se dégager du fouillis des impressions qui l'ont sollicité dans sa quête aventureuse, il reste malhabile à les plier à l'algèbre pourtant nécessaire d'une théorie." L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, p.5

D'un autre côté, prendre les contenus des documents pour la réalité sociale ou psychologique qu'ils dénotent, est d'une naïveté dont tout historien sérieux est le premier conscient. Le psychologue ne devra pas en être dupe.

Nous empruntons à un historien éminent des mentalités, J.L.FLANDRIN, un point de vue qui nous satisfait pleinement et auquel nous adhérons sans réserve :

"Le témoignage qu'un document prétend apporter sur une réalité qui lui serait extérieure ne nous satisfait plus : la réalité qu'il nous appartient aujourd'hui d'analyser, c'est le document lui-même.Une lettre d'amour ne saurait rien nous apprendre de certain sur les sentiments et les intentions de œlui qui l'a écrite ; elle nous donne en revanche d'inestimables renseignements sur ce que, à une époque et dans un milieu social donnés, un amant pouvait écrire à sa maîtresse; ou, pour le dire autrement, sur la façon de faire l'amour par correspondance (...). Enfin, dans tout document, le langage, le vocabulaire, les associations de mots ou d'idées, sont éminemment révélateurs des structures mentales du scripteur, parfois de ceux pour qui il écrivait" (1).

Comme le document historique, le texte libre ne révèle pas la réalité dénotée mais son appréhension.

Ces points de convergence entre notre situation et celle de l'historien étant marqués, nous préciserons maintenant notre méthode de travail par rapport à trois points familiers à la recherche historique actuelle : la conceptualisation, les données quantitatives, la signification du document symbolique.

1. La conceptualisation.

On comprend que, balloté entre une poussière des faits, de documents, de vestiges divers, épars, contradictoires, et des théories dogmatiques, monolythiques, fortement hiérarchisées, l'historien contemporain soit particulièrement attentif à cette activité intermédiaire et indispensable qu'est la conceptualisation.

---

1. Les amours paysannes, p.9

Les problèmes de la conceptualisation en histoire sont analysés avec beaucoup de finesse et d'humour par P.VEYNE dans un article "l'histoire conceptualisante" (1). Mais c'est peut-être dans une page de sa thèse consacrée à l'évergétisme Grec et Romain, que P.VEYNE présente de la manière la plus simple et explicite sa méthode de conceptualisation :

"La conceptualisation historique ou sociologique définira des invariants toujours provisoires, jamais systématiques, jamais détachés des cas concrêts à partir desquels ils ont été élaborés ; les classifications seront sans cesse remises en question, ainsi que les règles, et la définition vaudra toujours moins que le défini, car, comme on le lit au Digeste, "toute définition est dangereuse et se prête à être réfutée" ; si bien que "le droit ne doit pas être tiré de la règle, mais bien la règle du droit". Cette méthode qui tâtonne et différencie permettra d'écrire l'histoire avec des concepts, bien que, dans l'histoire, nous ne trouvions pas de thèmes à l'état sauvage, mais seulement des modifications. Il n'est pas de bons concepts historiques, mais il en est qui sont moins mauvais que d'autres : il n'en faut pas plus pour l'analyse, puisque l'analyse remonte indéfiniment vers des éléments premiers au lieu d'en descendre. La supériorité de l'analyse sur la synthèse est qu'elle tend à l'atténuation indéfinie des erreurs par approximations successives ; alors que la synthèse tend à leur aggravation, à moins qu'un miracle fasse que l'auteur d'une "grande théorie" tombe du premier coup sur l'ultime vérité de l'homme et de la société." (2)

On ne saurait être plus explicite que ne l'est ici P.VEYNE. Mais, si les concepts ne sauraient être "à priori", ils ne "sortent" pas pour autant des textes. D'où naissent-ils alors ?

Les concepts ne naissent pas des textes mais du rapprochement entre des textes :

---

1. "L'histoire conceptualisante" in Faire de l'histoire, T.1, p.62-92

2. Le pain et le cirque, p.43

"Faire de l'histoire consiste à rapprocher des textes de façon à obtenir entre eux des configurations significatives. C'est le questionnaire, le mode de lecture qui découpe dans l'ensemble des matériaux rassemblés par l'enquête, le groupement intéressant qui constitue ensemble le fait et la preuve" (1).

Mais les textes ne se rapprochent pas tous seuls, ni par la vertu de quelque grille universelle de classement. Si le rapprochement de certains textes nous semble aller de soi, c'est qu'un concept encore implicite ordonne ce rapprochement dans un encore-non-conscient culturel de l'auteur. L'opération est comparable, toutes proportions gardées à ce qui préside à l'association libre, censure en moins, si l'on peut risquer cette hérésie. La conceptualisation consiste à prendre alors conscience du concept qui dans notre stock culturel actuellement disponible "en mémoire", nous a conduit à ce rapprochement, et à tenter d'étendre de proche en proche l'application du concept jusqu'à ce qu'une nouvelle configuration apparaisse.

Cette opération de conceptualisation n'est pas propre uniquement à l'histoire, nous dira-t'on. Certes. Mais l'historien a cet inconvénient ou cet avantage, que nous partageons avec lui, de ne pouvoir fabriquer des faits avec des concepts, ce que font les sciences dites expérimentales. La conceptualisation historique n'a rien pour se défendre et surtout pas la prévisibilité, puisque, dans le cas de l'histoire ancienne, "on connait déjà la fin de la farce" et que, dans le cas de l'histoire contemporaine, seules les politiques font des prévisions. Les historiens contemporains - échaudés par les échecs de leurs prédécesseurs -, ne s'y risquent plus.

En contre partie, cette impossibilité de "tester" expérimentalement les concepts libère l'originalité, la diversité, voir le baroque de la conceptualisation. L'histoire

---

1. A.BESANCON, "DE GIBBON à FREUD et retour", l'Arc, n°72,p.6

contemporaine revendicant selon le mot de J.LE GOFF le droit à une conceptualisation "floue", s'est ouverte à des importations multiples, anachroniques (E.LEROY LADURIE les affectionne), tout en sachant qu'un concept "importé" n'a de valeur que "territoriale". Venant "d'ailleurs" il ne permet en fait que de découper des zones de signification plus ou moins étendues, mais toujours finies. Comme le rappelle P.VEYNE, l'erreur serait de croire tenir la bonne conceptualisation(1).

Les conceptualisations dont nous nous servons dans cette recherche proviennent d'horizons très divers : physique, mathématique, théorie du texte, linguistique, psychanalyse, ethologie... Non par soucis d'éclectisme pédant. Très simplement parce que, nous trouvant devant une matière qui jusqu'à présent n'avait pas été conceptualisée, nous avons été contraints d'inventer en ouvrant un maximum de pistes conceptuelles. Donc, à des moments divers de notre recherche de vecteurs génétiques dans l'évolution des textes que nous lisions et réalisions, des rencontres se sont effectuées, de manière apparemment contingente et aléatoire, entre des lectures théoriques non dirigées (2) et certains textes ou groupes de textes. Nous disons contingentes en apparence car, en fait, c'est bien parce que nous nous interrogions sur le mélange de liaison et d'indépendance des textes d'une même série que nous avons été passionnés par les théories de P.GILLES de GENNES sur la percolation ; c'est parce que nous nous

---

1. Dans l'article déjà cité, A.BESANCON se confesse avec humour de cette erreur. Parlant de l'histoire psychanalitique il avoue s'être "fait avoir" en déclarant que la méthode était généralisable à tous les objets et à tous les textes, quoiqu' avec des rendements inégaux (...) Si elle était telle, la méthode serait fausse, car il n'est pas nécessaire d'être POPPER pour remarquer que ce qui est bon à tout est équivalemment bon à rien". "Du GIBBON à FREUD et retour" p.7.

2. En cela nous suivons le conseil de J.PIAGET qui recommande "de ne rien lire dans le domaine dont on s'occupe et ne lire qu'après" et de "lire le plus possible dans les domaines avoisinants" Conversations libres avec J.PIAGET, p.189

interrogions sur la prégnance du thème de la dérive spéciale et de la rencontre brutale que nous avons rencontré la théorie des catastrophes de R.THOM... etc. Toutefois de ces rencontres nous ne sommes pas, bien sûr, le maître, et, sans doute, en avons nous manquées.

Le grand problème qui se pose à nous est celui de l'efficience de ces concepts. Répétons-le, comme l'historien, nous ne sommes pas en mesure d'apporter des preuves expérimentales. Sommes-nous pour autant, hors la science, dans le domaine un peu flou de "l'essai" ? Nous ne le pensons pas si nous nous référons aux critères de scientificité donnés par J.WITTWER en ce qui concerne l'étude des phénomènes langagiers :

"1. Est scientifique toute activité qui accroit les connaissances, développe et améliore les efficiences cognitives, fait progresser le savoir sur celles-ci.

2. Est scientifique toute approche adaptée à son objet et à ses objectifs (...).

3. S'il est prouvé que la méthode expérimentale, la mesure et la quantification ont accru les connaissances et fait progresser la connaissance, cela n'entraine pas nécessairement :

a) que d'autres méthodes connues ne peuvent satisfaire les propositions 1 et 2.

b) qu'il n'existe pas de méthodes aujourd'hui partiellement ou totalement inconnues et qui sont à perfectionner ou à découvrir." (1)

Nous souhaitons satisfaire aux conditions 1 et 2 en utilisant une méthode plus proche de la méthode historique contemporaine que de la méthode utilisée le plus souvent en psychologie génétique.

---

1. J.WITTWER, l'analyse relationnelle, p.379.

2. Les données quantitatives.

L'histoire quantitative est relativement récente, l'utilisation en histoire de l'ordinateur, encore plus (1). Le recours systématique à la quantification a permis des percées définitives dans deux domaines clé de l'historiographie contemporaine, l'économie au sens le plus large, non seulement économie politique mais économie domestique, étude de l'évolution du monde agraire, etc., et la démographie (2). Elle a aussi permis d'importantes découvertes dans le domaine de l'histoire des mentalités (3). Mais, à ce jour et en FRANCE du moins la quantification n'est pas devenue la panacée ni même le passeport de scientificité qu'elle tend à devenir dans le champ d'autres sciences humaines. Peut-être est-ce une lapalissade que de dire que la quantification n'est pertinente que dans des domaines qui se donnent eux-mêmes comme quantitatifs. C'est pourtant une évidence que l'historien doit prendre très au sérieux. Ainsi J.DELUMEAU remarque avec humour que VOLTAIRE communiait plus souvent que PASCAL, mais que l'on ne saurait tirer de cette constatation la conviction que VOLTAIRE était plus "religieux" que PASCAL (4).

Précisons notre point de vue par rapport aux données quantitatives.

Nous rejetons sans réserve l'idôlatrie du quantitatif. Ce point de vue n'est pas original. Dans le domaine des sciences de la nature, on reconnait que certains objets ou

---

1. E.LEROY LADURIE, "L'historien et l'ordinateur" in Le territoire de l'historien, t.1 p.11-14

2. E.LEROY LADURIE, Le territoire de l'historien, t.1 P.30-33; F.FURET, "Le quantitatif en histoire" in Faire de l'histoire t.1 p.43-44.

3. Cf. notamment M.VOVELLE, Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIII siècle.

4. J.DELUMEAU. Le christianisme va-t-il mourir ? p.189

évènements sont descriptibles autrement que par des outils statistico-mathématiques (1). Dans un domaine qui nous est plus proche J.PIAGET affirme qu'en "psychologie tout n'est pas mesurable" et que "la connaissance débute quand on parvient à se mettre d'accord par des contrôles mutuels et par des vérifications en approximations successives" (2). Cela dit nous ne prétendons pas nous abriter sous l'autorité de PIAGET pour rejeter l'usage de techniques quantitatives.

Il faut, semble-t'il, distinguer vigoureusement entre la sommation quantitative et le contrôle quantitatif.

Le contrôle quantitatif trouve sa pleine justification et son incontestable efficacité, grâce à des techniques de plus en plus sophistiquées, dans les procédures de type expérimental (avant/après, groupe témoin/groupe test, etc.).

Reste la sommation. Elle ne nous semble nullement en contradiction avec les principes de la lecture/lecture définis au chapître précédent. Nous nous en servons très fréquemment, mais jamais à titre de démonstration. L'intérêt de la sommation est d'abord de confirmer ou d'infirmer des constatations intuitives (en un sens donc, elle constitue une sorte d'auto-contrôle). Il est ensuite d'introduire entre les données qualitatives des notions de poids relatif, et ce, dans une double perspective synchronique et génétique.

- Dans une perspective synchronique, le recensement statistique d'une figure décrite le plus précisément possible dans une langue naturelle permet tout simplement d'en apprécier non l'importance absolue mais le taux de récurrence. Encore faut-il relativiser la valeur même de tel comptage dans la mesure où les fréquences relatives des figures sont tributaires des contraintes relatives qui pèsent sur leur réalisation.

- Dans une perspective génétique, le même recensement statistique d'une figure permet, lorsque les variations d'un âge à l'autre sont continues et importantes, de mettre en

---

1. Ce que montre R.THOM dans "Halte au hasard, silence au bruit" Le débat n° 3, p.123.

2. J.C. BRINGUIER, Conversations libres avec Jean PIAGET, p.31

lumière les vecteurs génétiques. Encore faut-il relativiser la valeur de ces résultats par le fait que, génétiquement, on ne mesure jamais exactement la même chose étant donné les variations qualitatives qui interviennent fréquemment dans la production d'une figure, si précise que soit la définition opératoire que l'on en donne.

Tout ceci est somme toute banal. Pas plus que nous pensons que c'est trahir "l'ineffable" littéraire que de quantifier certains de ces éléments, pas plus nous donnons au chiffre le dernier mot de l'explicitation scientifique.

3. La signification du document symbolique.

Ce troisième et dernier point vient, non pas en contradiction mais en confirmation du point précédent, sur l'utilisation des données quantitatives.

Pour préciser notre approche nous nous référons à l'ouvrage capital et malheureusement resté sans postérité d'A.BESANCON, Le Tsarévitch immolé. Le livre d'A.BESANCON pose entre autre une question centrale à toute recherche sur des documents traitant de variables non physiquement objectivables :

Quel rapport peut-on raisonnablement établir entre des textes produits par un ou quelques membres d'une communauté historique et la mentalité de l'ensemble de cette communauté, en tenant d'abord compte bien évidemment de la mise en garde de naïveté faite par J.L.FLANDRIN ? En quoi un texte peut-il être dit symbolique d'un état d'esprit conscient/inconscient d'un groupe ?

La question est capitale. En effet, si l'historien a coutume de faire confiance au texte non littéraire lorsque celui-ci décrit des pratiques sociales concrètes, ou même au texte littéraire quand celui-ci, dans des notations incises, fait allusion à des pratiques "vraisemblables", il reste beaucoup plus méfiant face à la signification strictement historique (c'est-à-dire sociologique)

de l'oeuvre littéraire symbolique (1).

La même question se pose à nous à partir du moment où nous nous refusons à voir le significatif comme résultat moyen de repérages statistiques (analyse de contenu). A.BESANCON partage pleinement ce refus et en assume les risques, à propos du rapport littérature/mentalité dans la Russie prérévolutionnaire. Suivons-le dans sa démarche. Après s'être, de façon classique, interrogé sur la valeur représentative pour l'historien des divers types de documents, A.BESANCON énonce un principe qui devrait devenir une évidence :

"L'importance de la littérature dépend de la nature du questionnaire posé par l'historien. Or nous pensons qu'il peut exister un type de questionnaire tel que non seulement la littérature soit restaurée comme source essentielle mais que sa valeur documentaire soit fonction de sa valeur littéraire" (2).

A partir de là, A.BESANCON énumère une série de propositions méthodologiques que nous reprenons en commentant l'usage que nous nous proposons d'en faire :

"1) Si le but est de restituer un système culturel dans son arrangement intérieur, la barrière tombe entre les diverses catégories de documents. Il n'y a plus de raison d'opposer un texte littéraire (un poème) à un texte non littéraire (une lettre d'Ivan le Terrible), si tous deux s'organisent semblablement et concordent, entre eux et avec d'autres, dans l'exploitation de mêmes symboles" (3).

---

1. "Les historiens d'histoire sociale, globalement, n'aiment pas la littérature comme source : ils la trouvent biaisée, déformante, etc., et comme on les comprend ! Ils préfèrent utiliser les documents d'archives et notamment ceux qui concernent la vie économique" E.LEROY LADURIE, "Le carré d'amour occitan" Le Débat, n°3 p.63

2. Le Tsarévitch immolé, p.30

3. id. p.30

Tous nos textes étant "littéraires", cette proposition ne semble pas nous concerner. Toutefois si nous la transposons quelque peu, elle devient de la première importance. Si notre corpus est homogène quant à son mode social de production, il ne l'est pas dans les motifs qui l'inspirent. Dans la production des enfants on peut repérer objectivement grâce à des marqueurs énonciatifs (voir plus loin chap. 6 et 7), des textes qui se donnent comme "symboliques" ("une fleur rencontre le soleil") et des textes qui se donnent comme "réalistes" ("hier, j'ai rencontré mon ami"). La proposition de A. BESANCON nous conduit à rapprocher des textes en raison de leur fonctionnement symbolique autant et plus qu'en raison de leur statut énonciatif (chap. 8, 9, 10).

"2) Se demander de quelle nature sont ces symboles, de quelle manière et dans quel but ils sont intériorisés, n'oblige pas à se demander quelle est la fréquence sociale de cette intériorisation." (1)

Nous n'avons pas, nous non plus, de moyen de tester par des processus d'enquête l'intériorisation des configurations symboliques relevées dans les textes. Néanmoins nous nous efforçons d'en relever la fréquence dans les textes et les séries. Ces fréquences n'ont de valeur que dans les limites de l'échantillon considéré...

"3) Le texte pertinent est donc celui où la symbolique s'exprime à son maximum de richesse et de pureté, quel que soit le degré de diffusion. Pour avoir été ignorée de tous les contemporains, la Confession au Tsar de BAKOUNINE est plus révélatrice que le reste de l'oeuvre, et l'on peut parier que c'est pour cette raison même qu'elle a été si bien tenue secrète par son auteur et par son souverain. La violence, la vérité irruptrice d'une révélation est trop souvent la cause de son échec social. Ce qui compte, c'est ce qu'elle dit." (2)

---

1. op. cit. p. 30
2. id. p.32

Affirmation audacieuse et courageuse. En prenant le contre-pied du texte moyen statistiquement, A.BESANCON dit ici tout haut ce que tout chercheur sur documents écrits, fait, sans le dire. En effet lorsque le chercheur veut illustrer la pertinence d'un point de vue par un exemple emprunté à son corpus, il ne choisit pas un texte significatif de la moyenne des textes ; au contraire il cite le texte qui illustre le point de vue de la manière la plus exhaustive voir excessive, et... laisse entendre à son lecteur (dupe ou non) que ce texte a été choisi parmi bien d'autres qui auraient pu aussi bien servir d'illustration, ce qui le plus souvent est inexact. Au lieu de dénoncer cette petite tricherie dont nous aurions tous à nous confesser, A.BESANCON l'assume en supprimant son caractère de leurre. Le texte nodal est celui non qui représente mais celui qui éclaire et permet de lire (lecture/lecture) les autres.

Sans doute en va-t-il de même dans les citations faites par J.PIAGET des commentaires verbaux accompagnant les pratiques manipulatoires des enfants : il est fortement probable que PIAGET ne choisit pas le commentaire "moyen", mais celui qui lui semble le plus original.

Nous ferons nôtre cette proposition de A.BESANCON, étant bien entendu que :

"4) L'écrivain ne représente rien ; il éclaire. L'auteur, l'oeuvre et la culture entrent dans une relation triangulaire. Si l'on n'étudie que le terme auteur-oeuvre de cette relation, on perd le droit de conclure à propos de la culture. (...) Si, en revanche peut être établie une connexion entre ces obsessions (celles du romancier) et des thèmes qui apparaissent dans des textes non littéraires, dans des évènements dans une histoire ; si ces thèmes, dans leur élaboration littéraire, ressortent avec une clarté nouvelle, alors le roman est non pas représentatif de la culture, mais révélateur." (1)

---

1. op. cit. p.32

C'est ce que nous pensons profondément du texte libre en général et du texte libre nodal en particulier. Le texte libre ne représente pas l'enfant, pas plus que le roman ne représente la culture. Il s'agit dans les deux cas d'évènements en soi aléatoires (combien d'enfants écrivent des textes libres ?).

Pas plus le texte nodal, celui qui nous fait plaisir à lire, ne démontre rien au sujet de tous les enfants du même âge. Mais son intérêt est plus qu'esthétique, il permet d'éclairer d'autres textes moins brillants au propre et au figuré. D'autre part il permet d'approcher cet inconnu de la littérature psychologique, la culture de l'enfant au sens le plus classique du terme, c'est à dire qualitatif.

Il est bien évident que sur l'ensemble de notre corpus, toutes les séries de textes ne présentent pas un égal intérêt. Certaines seraient à citer in extenso ; elles ne proviennent pas "obligatoirement", comme un sociologisme vulgaire le voudrait, des milieux culturellement favorisés. D'autres sont à passer sous silence. L'intérêt des premières n'est pas de constituer un florilège mais d'éclairer les autres et surtout de poser de nouvelles questions à l'enfant, objet d'étude que l'on semble trop réduire et écarteler actuellement en sujet inconscient/sujet épistémique.

Nous en avons terminé avec ce qui n'aurait du être qu'un préliminaire méthodologique... Nous allons retrouver les questions posées dans les deux derniers chapîtres en examinant la problématique délicate de l'écriture (au sens Barthésien du terme) dans les séries de textes.

CHAPITRE 4

PRODUCTIVITE I : ECRITURE ET ECRIVANCE

Mettons en oeuvre quelques principes méthodologiques avancés dans les deux chapîtres précédents :

Nous lisons les textes libres de notre corpus. Certains provoquent en nous une émotion (contre-transfert).

En voici deux, parmi ces textes :

Sophie la tortue.

"Dans le jardin de ma mamie et de mon papy il y a une très vieille tortue qu'on appelle Sophie. Le matin dès que le soleil apparait elle sort de sa maison et commence à faire lentement son tour de jardin. Elle s'arrête un long moment, elle observe tous ceux qui s'approchent d'elle car elle les connait bien .Puis elle se dirige vers la salle-à-manger, d'où elle va vers la cuisine où elle mange des feuilles de radis et de salade. Toujours très lentement elle s'en retourne au jardin."

MAR P 220702058 (61)

Le pays.

"J'aimerai voir le pays avec toi. Je serais content de te voir. On ferait le tour du monde. On prendrait le bac de BLAYES et on reviendrait quand tu voudrais. On reviendrait la veille de Noël et le lendemain le Père Noël passerait et porterait aux enfants les cadeaux."

BRU C 130800058 (99)

A la lecture de ces textes nous prenons un plaisir auquel nous attribuons le qualificatif, vague, de littéraire (conceptualisation floue).

Il s'agit de spécifier empiriquement ce concept par approximations successives, puis de repérer, en confrontant théories et données, des régularités et des variations (histoire / génétique).

I. TEXTE LIBRE ET LITTERATURE.

Le texte libre est-il de la littérature ?

Question mal posée parce que d'ordre nomothétique plutôt qu'historique. Elle sous-entend que, pour avoir quelque valeur en tant que pratique, le texte libre doit obligatoirement s'apparenter par quelques biais à la littérature. En fait, la littérature ne doit pas être considérée comme le modèle archétypique de la pratique graphique. Si nous considérons la masse des productions graphiques d'une culture donnée nous n'avons pas de peine à constater que les textes non littéraires l'emportent largement sur les textes littéraires. Bien plus il semble aux historiens que la littérature n'ait pas occupé une place très importante dans les premières utilisations connues de la graphie (1).

Si nous adoptons le point de vue empiriste de l'historien tel qu'il a été développé dans les chapîtres précédents, nous devons alors nous poser la question : le texte libre est-il de la littérature, par fonction fondamentale ou par accident ou par transformation ?

Nous butons ici sur une question restée pour une bonne part sans réponse : peut-on définir la littérature ? Il est impossible de l'esquiver.

Une première réponse dont l'irrecevabilité scientifique est flagrante, bien qu'elle demeure la plus courante même sous des habits "méthodologiques" (méthode des juges), est une réponse à la Protagoras : est littéraire tout texte que je trouve beau. Même si le premier mouvement qui nous fait passer de la lecture/lisance à la lecture/lecture est bien un mouvement de jouissance personnelle, ce mouvement appelle dans un deuxième temps l'explicitation de son apparition.

---

1. Dans la liste des 800 documents retrouvés dans le port syrien d'UGARIT et datant approximativement du quatorzième siècle avant J.C. on relève seulement 33 textes "littéraires". J.GOODY, La raison graphique, p.157

Une seconde réponse à la question posée consiste à fixer un ensemble de critères objectivables (méthode des "clusters")en prenant comme référence un ensemble de textes reconnus comme littéraires. Il s'agit alors de trouver la littérarité non dans l'opération de lecture mais dans l'objet lui-même indépendemment de la subjectivité des lecteurs. En quelque sorte construire des machines à lire capables de repérer des critères préalablement définis de littérarité.

Cette position tout à fait satisfaisante dans son principe épistémologique, n'en vient-elle pas à détruire la spécificité de l'objet qu'elle tend à cerner ?

Les théoriciens contemporains de la littérature ont toujours vécu et assumé ce paradoxe qui consiste à tenir un discours sur le littéraire et le non-littéraire tout en refusant avec véhémence de donner des critères, voir des marges, légiférant le caractère littéraire de ce dont on discourt.

M.BLANCHOT est le représentant le plus éminent de cette attitude.

"L'essence de la littérature, c'est d'échapper à toute détermination essentielle, à toute affirmation qui la stabilise ou même la réalise : elle n'est jamais là, elle est toujours à retrouver ou à réinventer."

"La littérature n'est domaine de la cohérence et région commune qu'aussi longtemps qu'elle n'existe pas, qu'elle n'existe pas pour elle-même et se dissimule. Dès qu'elle apparaît dans le lointain pressentiment de ce qu'elle semble être, elle vole en éclats, elle entre dans la voie de la dispersion où elle refuse de se laisser reconnaitre par des signes précis et déterminables" (1).

Point de vue pertinent pour l'amateur, mais apparemment impasse pour le chercheur essayant d'introduire une cohérence dans le champ d'une pratique !

---

1. M.BLANCHOT, Le livre à venir, p.244 et 248.

Nous tirerons cependant de ces affirmations quelques enseignements utiles à notre propos :

Ce qui existe avant que celui qui écrit, écrive n'est pas un ensemble de règles auxquelles l'écrivain devrait se conformer pour écrire de la littérature. Il n'y a pas de règles de la littérature comme il y a des règles de la morphologie et de la syntaxe.

Ce qui précède l'acte d'écrire de la littérature et ce à quoi se réfère l'écrivain c'est à l'ensemble des oeuvres lues par lui. L'univers de l'écrivain est fait de livres. L'expérience extra-littéraire (mondaine) qui sert de prétexte aux oeuvres ne prend de sens qu'au travers de l'expérience littéraire. Le fait d'avoir vécu une expérience limite, ou de grandes aventures, ne garantit pas la littérarité du récit qui peut en être fait (1). C'est même plutôt l'inverse qui se produit et la littérarité qui garantit de l'expérience limite et de l'aventure (Le voyage au bout de la nuit, Moravagine...).

Conséquence de ceci en ce qui concerne le texte libre : ce n'est pas parce qu'un enfant vit une expérience originale ou vit dans une situation limite qu'il va produire un texte littéraire. On remarque plutôt le contraire. Lorsqu'un enfant veut traduire une situation pour lui chargée émotivement il y parvient difficilement.

L'opération.

"Jeudi on m'a opérée mais quand on m'a endormie on m'a pas endormie avec une piqûre on m'a mis un masque de la forme du nez sur le nez et ce masque ça sentait mauvais et ça m'a endormi, après quand c'était fini ça faisait comme si j'avais un gros aphte dans la gorge".

AUD B 210603022 (26)

---

1. "Les évènements d'AUSCHWITZ, du ghetto de VARSOVIE, de BUCHENWALD ne supporteraient certainement pas une description de caractère littéraire." B.BRECHT, Ecrits sur la politique et la société, p.244.

Inversement un enfant peut produire des textes littéraires à propos d'évènements tout à fait banaux comme ici :

Hier.

"Hier je me suis ennuyée toute la journée. Le matin je suis allée à la messe. Quand je suis rentrée j'ai aidé ma mère à mettre le couvert. Le tantôt j'ai regardé le film, comme il était bête, je suis allée dehors regarder mon père qui réparait la voiture. J'ai fait quatre heures, je me suis amusée aux cartes et j'ai encore aidé ma mère à mettre le couvert et nous avons mangé."

CHA G 251108033 (44).

Cependant une objection de taille s'oppose à la comparaison écrivain/enfant :

- L'écrivain écrit plus par rapport à la littérature déjà existante que par rapport au "réel" à tel point que le jeune FLAUBERT écrit à son ami E.CHEVALIER "qu'il faut s'habituer à ne voir dans les gens qui nous entourent que des livres." (1)

- L'enfant de l'école élémentaire n'a pas derrière et autour de lui cet univers de littérature par rapport auquel il serait susceptible de situer sa propre pratique de l'écriture comme le fait tout écrivain adulte.

C.FREINET avait ressenti cette lacune et pratiquait à l'occasion des séances de textes libres ce qu'il appelait la lecture de "textes d'auteurs" se rapportant peu ou prou au texte "élu". Pour des raisons diverses qu'il serait trop long d'analyser ici, cette pratique a été abandonnée. Mais le double rapport écriture/"réel" et littérature/écriture pose une question centrale à la génétique de la textualité. La question recouvre la question de la forme et du fond ou pour employer une terminologie plus spécifique celle du support et du message

---

1. Lettre du 24.2.1842, Correspondance, T.1., p.95

Deux conceptions de ces rapports s'opposent.

- D'un côté les praticiens de l'Ecole Moderne, FREINET en tête, ont longtemps cru que la liberté du message garantissait à elle seule la qualité littéraire du texte : si le message vient vraiment de l'enfant, de sa vie quotidienne authentique ou de son imaginaire personnel, alors le texte libre sera de qualité ; si par contre le message est imposé soit explicitement par l'institution (rédaction), soit implicitement par l'idéologie, alors le texte sera de qualité médiocre.

- De l'autre côté les linguistes issus de l'école phonologique et éloignés de la pratique scolaire estiment au contraire que la nature du message est indifférente et que seules certaines opérations de transformation des supports (effacements, réengendrements) garantissent la littérarité d'un texte.

De nombreux travaux, dont celui déjà cité de B.NANCY et J.WITTWER (1) ont montré que support et message interragissent continuellement et qu'une approche "réelle" des pratiques langagières ne saurait ni négliger les contraintes des supports, ni éliminer le sens du message.

En ce qui concerne la question qui nous occupe il nous a paru tout à fait vain de chercher la littérarité tant dans la complexité des supports que dans l'originalité du message. Notre approche psychogénétique et psychopédagogique nous conduit dans trois directions dont nous aurons l'occasion de développer particulièrement les deux dernières :

1. En ce qui concerne un éventuel rapport entre les oeuvres littéraires officiellement reconnues comme telles et la production de textes libres nous avons relevé dans notre corpus un certain nombre de textes inspirés très manifestement d'oeuvres connues des enfants.

---

1. "Correspondance entre contenus et formes linguistiques dans les textes d'enfants".

"La cigale rentre. La fourmi tape à la porte de la cigale "S'il vous plait, voulez-vous me faire rentrer ? Rentrez bien sûr et asseyez-vous où vous voulez." Ils sont amis "Viens on pêche en bateau au milieu de la rivière."

WIL D 1106105023 (24)

Le rapport va du pur et simple recopiage au détournement (1) en passant par le pastiche, la transposition ou l'intégration d'une séquence.

Nous donnons ici le décompte de ces textes :

Tableau 4.1. Pastiches, emprunts manifestes

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
N	1	15	18	8	7
N %	0.07	1	1.1	0.5	0.4
Séries/40	1	11	11	4	6

Leur nombre est trop réduit pour que l'on puisse parler d'une influence globale de la lecture sur l'écriture comme cela serait peut-être le cas pour des enfants plus âgés.

---

1. Voici un exemple très net, mais isolé, de détournement :

Le pigeon et le loup.

"Maître Pigeon sur son arbre perché tenait dans son bec un fromage.
Maître Loup par l'odeur alléché lui tint à peu près ce langage :
"Que vous êtes vilain ! que vous semblez bête ! Sans mentir, si votre ramage se rapporte à votre plumage, vous êtes le plus affreux des hotes de ces bois."
A ces mots le pigeon posa son fromage à l'abri et lui répondit :
"Si vous aviez été un peu plus galant, je vous aurais donné mon fromage."
Le loup honteux jura mais un peu tard que la prochaine fois il serait plus aimable."

VER R 240906037 (87)

2. D'un point de vue génétique, la pratique de l'écriture accompagne et suit des pratiques enfantines diverses tournant autour du rapport son/rythme/sens. Ces pratiques ont des effets sur le texte libre, effets que nous appellerons effets de signifiant.

3.D'un point de vue psychopédagogique, la productivité, au sens strictement quantitatif du terme, conditionne pour une bonne part la littérarité du texte. Autrement dit, plus les enfants écrivent, plus il y a de chance qu'ils produisent des textes littéraires. Il est rare que les premiers textes de l'année soient des textes littéraires. En quelque sorte, c'est par référence à leur propre expérience du texte que les enfants infléchissent leur écriture. C'est aussi bien sûr par rapport à l'ensemble des textes dont ils entendent la lecture ; d'où des phénomènes d'imitation et de mode qui justifieraient à eux seuls une étude précise.

Nous reviendrons longuement dans la suite de ce chapître sur les deux derniers points. Mais il nous faut bien nous résoudre à expliciter ce que nous entendons par littérarité d'un texte. Dans l'impossibilité <u>essentielle</u> de donner une définition globale opératoire de la littérature nous procèderons par confrontation de trois champs de recherches contemporains sur la littérature correspondant à trois moments de la génétique de la textualité. Ces trois courants sont, dans l'ordre d'exposition ; la théorie de la grammaire du texte, la théorie Barthésienne de l'écriture et la théorie du texte artistique de I.LOTMAN.

II. LA GRAMMAIRE DU TEXTE.

Nous ne rendrons pas ici compte de l'ensemble des travaux regroupés sous ce vocable, mais seulement de deux axes de recherche en rapport direct avec notre propos :

1. La détermination des critères de cohérence du texte.

2. La distinction et le rapport entre structure narrative de surface et structure narrative profonde.

Examinons-les tour à tour :

1. Les critères de cohérence du texte.

En matière de cohérence, un des textes fondateur est l'article d'I.BELLERT, "On a condition of the coherence of a text" (1970). Dans ce travail I.BELLERT commence par donner une définition simple et opératoire du texte cohérent :

"Un texte cohérent est une séquence d'expressions S_1, $S_{2:::}$, S_n, telle que l'interprétation sémantique de chaque expression S_i (à condition que $2 \leqslant i \leqslant n$) est dépendante de l'interprétation de la séquence $S_1 \ldots S_{i-1}$. (...) L'interprétation sémantique d'une expression est l'ensemble des conséquences ou conclusions qui peuvent être tirées de cette expression." (1)

Suit un ensemble de métarègles de cohérence qui ont été reprises et synthétisées par M.CHAROLLES dans son "Introduction aux problèmes de cohérence des textes". En voici l'énoncé :

"1) Méta-règle de répétition : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte."

---

1. "On a Condition of the Cohérence of a text" Semiotica, n°4, p.335.

Ces éléments sont la pronominalisation, les définitivisations, les référentiations déictiques textuelles, les substitutions lexicales, les recouvrements présupposi-tionnels et les reprises d'inférence.

"2) Méta-règle de progression : Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport séman-tique constamment renouvelé."

"3) Méta-règle de non-contradiction : Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant le contenu posé ou présupposé par une occurence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence."

"4) Méta-règle de relation : Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés." (1)

Peut-on considérer l'observance de ces méta-règles comme un critère de littérarité. M. CHAROLLES lui-même ne les tient pas pour telles. Il s'agit plutôt de règles prag-matiques dont l'observance permet une circulation correcte de l'information entre des partenaires locuteurs. Voici quelques textes du cours préparatoire qui sont incompréhen-sibles en tant que textes parce qu'ils dérogent trop manifes-tement à l'une ou l'autre des méta-règles énoncées par M.CHAROLLES :

"Le soleil et les rayons se regardent. Un papa et un pépé se promènent. Une maman se fache. Papa rigole. Une autre maman pleure."

ISI D 110609009 (24)

---

1. "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes" Langue Française, n°38, p.14-30

"L'arc en ciel dit au monsieur : "Pourquoi t'avais mis des habits avec des jolis traits ?" Il dit l'escargot "Pourquoi t'est là petit bonhomme ?" - "Parce que je regardais les jolis arc-en-ciel" Et il me disait "Où t'as tes amis ?" - "Ils sont à l'école."

MUR F 21601024 (58)

"Le loup mange la petite fille et la maman cherche l'enfant. Et la fleur pousse et elle sort du ventre de la grosse fleur. Le serpent mange la fleur. Le serpent mange la maman. L'indien prend un couteau et tue l'oiseau".

VER V 21060615 (43)

Si la non-observance trop flagrante des règles de cohérence compromet la circulation de l'information, leur observance ne garantit pas pour autant une quelconque littérarité du texte. D'un point de vue pédagogique, il n'est pas sans intérêt de familiariser les enfants avec ces critères de cohérence, mais il serait absurde de penser que leur application stricte améliorerait la qualité littéraire intrinsèque de textes.

Si nous passons de l'aspect normatif à l'aspect génétique on voit sans peine que globalement on va d'une moindre observance de ces méta-règles à une observance quasi automatique au cours moyen 2. Il semble que la non-observance des règles de cohérence chez les enfants plus jeunes soit liée à des facteurs cognitifs tels que le privilège du balayage spatial sur l'enchainement temporel. Chaque phrase représente un tableau et le texte saute d'un tableau à l'autre sans soucis de coordination. Par contre l'observance de ces règles, lorsqu'elle devient <u>la règle</u> de composition du texte, conduit très fréquemment à une expression stéréotypée.

La littérarité se manifeste plus dans les failles du texte que dans sa cohérence.

2. Structure narrative de surface et structure narrative profonde.

Dans some aspects of text grammars T.VAN DIJK tente de jeter les bases d'une analyse scientifique de la littérarité (literariness). Il constate que la distinction entre texte et texte littéraire a été jusqu'à présent le fait de l'enseignement littéraire (literary scolarship) utilisant des critères intuitifs et non des critères linguistiques. Il se propose donc d'amener la distinction sur le terrain de l'analyse linguistique sans pour autant tomber dans une attitude réductionniste qui consisterait à ramener l'analyse de la littérarité au simple établissement d'une grammaire générale des textes (1).

T.VAN DIJK souligne bien toutes les difficultés méthodologiques qui se posent à la délimitation des textes littéraires dans la mesure où l'activité littéraire spécifique se caractérise à la fois par l'observance de certaines lois et la transgression créative de ces mêmes lois ("rule changing creativity) (2). Par là, VAN DIJK rejoint très précisément le point de vue développé dans des termes très différents par M. BLANCHOT, J.PAULHAN et G.BATAILLE.

Compte tenu de cette difficulté structurelle, peut-on néanmoins caractériser, non certes une essence linguistique de la littérarité, mais un écart essentiel entre un texte littéraire et un texte non-littéraire ?

C'est à cette tâche difficile que s'emploie VAN DIJK dans la seconde partie de son livre. Fidèle à la théorie générative chomskienne VAN DIJK va distinguer la littérarité par une série de transformations des structures narratives de surface, tant au niveau phonologique (poésie) qu'au niveau sémantico-syntaxique (roman). Il n'est pas ici question de présenter l'ensemble des analyses dont le caractère fondamentaliste empêche qu'elles soient transposables telles quelles à un corpus empirique non trié.

Au travers de ces analyses nous pouvons néanmoins dégager un critère opératoire de distinction entre le texte littéraire et le texte non-littéraire, en partant de ce dernier:

---

1. op. cit. p.165
2. id. p.178

Est considéré comme non-littéraire tout texte dans lequel les macrostructures de surface (phonologiques et morpho-syntaxiques) peuvent se ramener sans dommage pour le lecteur aux macrostructures profondes qui les sous-tendent.

Pour exprimer ceci de façon très simple on peut dire que le texte non-littéraire est un texte résumable alors que le texte littéraire ne l'est pas (1).

Cela signifie très clairement entre autre, qu'un texte peut bien obéir à certains canons du récit littéraire sans pour autant être littéraire. C'est ce que nous observons très fréquemment au cours moyen 2 lorsque les règles apparentes du récit ont été assimilées ; Voici un exemple de texte obéissant parfaitement aux règles de cohérences mais totalement dépourvu de littérarité :

L'attaque d'une banque de NEW-YORK.

"Un jour devant une banque de NEW-YORK venait de se garer trois énormes voitures noires. Six hommes descendirent de ces voitures lugubres. Tout d'un coup le canon de six mitraillettes sortirent de leur manteau. Ils coururent vers la porte, mais trois policiers leur barrèrent le chemin. Les bandits firent feu. Les trois policiers s'écroulèrent sans avoir pu tirer. Deux des bandits défoncèrent la porte. Les banquiers furent tués sans pitié. Pendant ce temps une brigade et quelques tireurs d'élite cernaient la banque. Les bandits qui avaient forcé la serrure du coffre fort prirent les sacs de billets de banque, arrivés à la porte, ils s'aperçurent que la banque était cernée par les policiers. Bill et Joe, deux des bandits, barricadèrent la porte avec le coffre fort qui était blindé. Les policiers se ruèrent vers la porte de la banque. Jack et Joe mitraillèrent les policiers qui se mirent à plat ventre. Les tireurs d'élite blessèrent

---

1. Cette idée est aussi développée par R.BARTHES dans Prétexte : Roland BARTHES, "Les textes (littéraires) ne sont pas résumables. S'il y avait un organisme d'abstracts pour les textes, comme il y en a pour la sociologie, ce serait une institution épouvantable". p.29.

Joe qui fut fait prisonnier. Les bandits décidèrent de faire une sortie, ils chargèrent leurs mitraillettes et foncèrent et tirèrent, mais ils furent capturés. Les policiers avaient quatre morts et six blessés. Les bandits furent condamnés à vingt ans de prison".

FRE M 150904001 (17)

Admettre que le texte non-littéraire est le texte parfaitement résumable, c'est à dire celui dont le résumé a autant d'effet pragmatique que l'original, ne signifie pas pour autant que l'on considère le texte littéraire comme un texte d'abord non-littéraire auquel on a fait subir quelques transformations pour le rendre "littéraire". Le texte littéraire n'est pas un texte non-littéraire plus quelque chose : la littérarité !

Bien souvent au contraire le texte littéraire est celui où il y a des "trous" au niveau des structures de surface.

Si donc il est relativement aisé de parvenir à un accord sur ce qu'est un texte non-littéraire il est beaucoup plus épineux de dire ce qu'est un texte littéraire.

Les opérations dont parle T.VAN DIJK sont des opérations d'abord induites par référence à un certain type d'analyse chomskienne allant en fait du fond vers la surface sans dire quel est le statut des structures de fond. Les opérations de remontée sont peu opérantes en ce qui concerne l'opération de production elle-même.

En définitive il nous semble manquer aux analyses des théoriciens de la grammaire du texte un palier d'analyse phénoménologique, celui de l'opération psychologique de passage à l'écriture. En effet l'opération langagière d'écriture n'est pas une opération de pure transcription de l'opération discursive. Cette opération a une originalité : écrire relève d'une décision psychologique quant à un discours préexistant à l'acte d'écrire. Avant l'écriture, des évènements langagiers non écrits précèdent "dans la tête", et écrire consiste à décider de ce qui va advenir de cette réalité psychique. L'écrit dans sa réalité physique est le sort final d'un pré-quasi-texte. La décision dont la production physique

du texte est l'enjeu est fonction de la finalité pragmatique attribuée implicitement ou explicitement au texte.

Nous retrouverons ce palier manquant de l'analyse dans l'oeuvre de R.BARTHES qui, le premier, a jeté les bases d'une véritable "politique" du signe, selon l'expression heureuse de J.L. CALVET (1). Ecrire n'est pas seulement choisir et combiner des signes, c'est avant tout décider de leur fonction sociale, de leur économie. Qui écrit en décide et la littérature est un des enjeux de cette décision.

---

1. J.L. CALVET. R.BARTHES, Un regard politique sur le signe.

III. LA THEORIE DE L'ECRITURE : ECRITURE ET ECRIVANCE.

Depuis l'article fondateur de 1960 "Ecrivains et écrivants" paru dans la revue Arguments (1), le paradigme Ecriture/Ecrivance parcourt toute l'oeuvre de R.BARTHES. Ce paradigme recouvre les oppositions littéraire /non-littéraire et littérarité/Littéralité.

Une des originalités de l'opposition Ecriture/ Ecrivance provient du fait qu'elle se situe tout autant sur le plan phénoménologique et politique que sur le plan strictement linguistique (2).

La dimension historico-politique de l'acte d'écrire était manifeste dès le degré zéro de l'écriture (1953), le point de vue phénoménologique se développe à partir de SADE, FOURRIER, LOYOLA (1971) et le Plaisir du texte (1973). Mais, même dans ces oeuvres le caractère politique de l'opposition reste très marqué.

Ce caractère politique de l'opposition est, pour notre recherche, de la première importance. En effet, la manipulation des signes dans une classe, tant par les enseignants que par les élèves n'est jamais simplement pédagogique, elle est toujours en même temps politique, c'est à dire qu'elle renvoie au pouvoir, à la fonction et au plaisir.

---

1. Article repris dans Essais critiques, p.147-154.

2. Il faut entendre "politique" au sens aristotélicien du terme. Est politique ce qui a une place dans l'économie (ethymologiquement "l'ordre de la maison") de la communauté des individus et des groupes qui composent la Cité.

R.BARTHES n'a cessé de brocarder toute confiscation de l'écriture au profit d'une idéologie, fut-elle progressiste. Les romans "socialistes" de R.GARAUDY ont d'abord fait les frais de son ironie (Le degré zéro de l'écriture, p.51).

Les étudiants post-soixante-huitards subiront le même sort. "Quelqu'un m'écrit qu' "un groupe d'étudiants révolutionnaires prépare une destruction du mythe structuraliste". l'expression m'enchante par sa consistance stéréotypique : la destruction du mythe commence, dès l'énoncé de ses agents putatifs, par le plus beau des mythes : le "groupe des étudiants révolutionnaires", c'est aussi fort que "les veuves de guerre" ou les "anciens combattants". "Ecrivains, Intellectuels, Professeurs" Tel quel n°47, p.8

Comme le dit R.BARTHES dans sa Leçon, l'utilisation "arrogante" des signes est l'arme absolue de tout pouvoir. (1)

FREINET ne disait-il pas à peu près la même chose dès 1923 lorsqu'il partait en guerre contre les manuels scolaires:

"Les manuels sont un moyen d'abrutissement. (...) Ils préparent la plupart du temps l'asservissement de l'enfant à l'adulte et plus spécialement à la classe qui, par les programmes et les crédits, dispose de l'enseignement. (...) Même les manuels seraient-ils bons, il y aurait tout intérêt à en réduire le plus possible l'emploi. Car le manuel, surtout employé dès l'enfance, contribue à inculquer L'idolâtrie de l'écriture imprimée." (2)

Inversement l'utilisation "perverse" ou "utopique" des signes est une arme absolue de libération indéfinie. (3)

C'est aussi ce qu'avait bien compris le journaliste du Petit Niçois condamnant sévèrement FREINET à propos de l'imprimerie à l'école :

"Quand les enfants sauront que, fermant le syllabaire, ils auront le droit de laisser la grammaire et de conquérir quand même l'immortalité, ils délaisseront les programmes, les horaires, le travail, et ne cultiveront plus que la petite plante de vanité ; et c'est vous, M.FREINET, qui l'aurez semée. Quels remords !" (4)

Précisons les termes du paradigme écrivance/écriture en nous référant d'abord à "Ecrivains et écrivants".

R.BARTHES décrit l'écrivant et l'écrivain comme deux "idéaltypes" au sens weberien du terme.

- L'Ecrivant est celui pour qui le texte est un instrument, le véhicule de sa pensée. La fonctionnalité du texte qu'il produit est hors du texte : le texte sert à...

La textualité de l'Ecrivant est transitive : le texte

---

1. Leçon p.11
2. E.FREINET, Naissance d'une pédagogie populaire, p.39
3. Leçon, p.23
4. E.FREINET op. cit. p.51

est écrit pour et son écriture se doit d'être entièrement au service de ce pour (mode d'emploi, instructions officielles, note de service, tract, règlementation en sont les prototypes). La fonction du texte en détermine la structure.

Autre caractéristique : le texte est contemporain de ce qui le suscite. Il y adhère comme un double détachable. "La fonction de l'écrivant est de dire en toute occasion et sans retard ce qu'il pense" (1).

L'attitude de R.BARTHES vis à vis de l'écrivance est dépréciative. Pour notre part nous la tempèrerons. La critique de R.BARTHES s'adresse à ce qu'il appelle les "clercs", professionnels de l'écrivance. Si l'on peut dire que l'écrivance a une valeur communicative pauvre, sa valeur cognitive peut être riche comme le montrent J.GOODY du point de vue de l'histoire et J.BRUNER du point de vue de la psychologie génétique (2).

Dans notre corpus nous avons rencontré un petit nombre de textes libres relevant manifestement de l'écrivance et mettant en lumière des processus spécifiquement cognitifs. En voici deux :

"La pierre a une drôle de forme. Elle sent d'une drôle d'odeur. La pierre n'est pas comme les autres. En bas ça sent la terre. Elle est de plusieurs couleurs. La couleur est blanc, gris, orange, noir. Surement qu'elle s'est décollée d'un rocher. C'est un petit peu lourd. Quand je laisse tomber la pierre sur mes doigts, ça me fait mal. Dans la pierre il y a des trous. Quand on frotte fort sur la pierre ça fait mal aux mains. En dessous de la pierre il y a des fentes."(3)

---

1. Essais critiques p.152

2. J.GOODY. La raison graphique, passim. J.BRUNER and al. Studies on cognitive growth, p.62

3. Renseignement pris, les enfants de cette classe n'avaient jamais lu ni entendu de poèmes de F.PONGE !

Ma vie

"Si je suis morte je ne vis plus. Ma vie, c'est ma vie normale et je ne veux pas mourir. Parce que quand je vis, je peux faire ce que je veux. Dans la vie on pense à tout, sauf à ce qu'on oublie. Ma vie me fait vivre des jours heureux, ha ! il n'y a que ma vie qui me fasse vivre."

PAT C 251003083 (118)

Les textes de ce type, certes significatifs, sont toutefois peu nombreux et l'on peut en tirer quelque variable génétique. Nous possédons aussi, hors corpus des textes de commande portant sur des rapports d'observation continue ou d'expérience en physique et science naturelle. Mais là encore, leur nombre est trop insuffisant et leur origine trop peu dispersée (une seule classe).

- l'Ecrivain est celui pour qui le texte est l'objectif ultime de l'activité d'écriture. L'objet texte est en même temps l'outil avec lequel il travaille : matériaux et outil se confondent. Le texte de l'écrivain ne sert à rien d'autre qu'à justifier l'existence dudit texte. Certes, l'écrivain ne dit pas rien, bien que le rien soit à l'horizon asymptotique de certains. L'écrivain parle du monde, il véhicule même un grand nombre de savoirs (ex. la centaine de pages d'Illusions perdues sur l'imprimerie), mais ces savoirs sont annexés à l'entreprise d'écriture.

"L'écrivain est un homme qui absorbe radicalement le pourquoi du monde dans un comment écrire. Et le miracle, si l'on peut dire, c'est que cette activité narcissique ne cesse de provoquer, au long d'une littérature séculaire, une interrogation au monde : en s'enfermant dans le comment écrire, l'écrivain finit par retrouver la question ouverte par excellence : pourquoi le monde ? Quel est le sens des choses ?" (1)

---

1. R.BARTHES, Essais critiques, p.148

La textualité de l'écrivain est intransitive non pas au sens de l'exclusion des prédicats mondains, mais au sens de leur intégration à l'univers interne du texte. L'écrivain ne décrit pas le monde, il produit des mondes (FOURRIER, SADE, PROUST).

...

Si l'on s'en tient à la fonction de l'écrivant : dire en toute occasion et sans retard ce qu'il pense, on n'a pas de peine à remarquer qu'elle correspond à la lettre à la fonctionnalité propre du texte libre telle qu'elle a été définie par FREINET et ses continuateurs. La "Liberté" du texte libre ne consiste-t'elle pas à encourager l'enfant à tout écrire à tout moment ? C'est d'ailleurs bien ce que font certains enfants qui écrivent jusqu'à 130 textes dans l'année soit à peu près un par jour de classe. Ces séries, peu nombreuses (5 seulement sur 200 dépassent la centaine de textes), relèvent bien de la plus pure écrivance : simple compte-rendus d'évènements domestiques survenus la veille. Ces textes ont une transitivité que l'on pourrait qualifier d'endogène : l'enfant, pour lui-même, y inscrit son expérience du monde, sans que la textualité en tant que telle y prenne aucune part. Curieusement les contenus de ces textes ne varient pratiquement pas du cours préparatoire au cours moyen 2, se sont les jeux d'après la classe, le repas du soir, l'inventaire des objets possédés... etc.

Cette transitivité endogène est certes un avatar de l'institution du texte libre.

Elle n'est pas seule et s'accompagne d'une autre transitivité plus conforme aux visées de FREINET et que nous nommerons transitivité exogène consistant pour l'enfant à faire partager à d'autres enfants une expérience originale, ou un savoir par le biais du texte. Il s'agit, là encore, d'une activité d'écrivance, mais dont la finalité est pragmatique. La société industrielle nous a accoutumés à une séparation assez radicale entre des textes dont la fonction est purement pragmatique : manuels, traités techniques, recueils d'instruction... ect, et des textes dont la fonction est "culturelle" : romans, essais, récits, mémoires.

Les premiers textes ont une utilité spécifique et c'est même à cette condition qu'ils rentrent dans la catégorie "littérature". Il n'en a pas toujours été ainsi dans les sociétés pré-industrielles. Dans ces sociétés, en effet, à côté d'une littérature savante et élitaire, comparable à celle que nous connaissons actuellement, circulait un autre type de littérature populaire qui combinait de façon non contradictoire l'aspect directement utilitaire et l'aspect culturel. Nous voulons parler de la Bibliothèque bleue dont les livres renfermaient et véhiculaient à la fois des histoires et des savoirs directement applicables à la vie quoditidenne (1). L'almanach en est le résidu, encore diffusé dans les zones rurales.

Que le texte libre, en tant que texte, puisse véhiculer de façon très manifeste des savoirs-faire, une sagesse en somme, c'est ce que montre ce texte qui est bien un texte libre !

Palets de dame

"Pour faire le gâteau il faut de la farine, 150 g, du beurre, 125 g, du sucre, 120 g, des oeufs, 2, des raisins secs, 150 g, du rhum, un petit verre. Travailler le beurre et le sucre en crème. Incorporer les oeufs entiers l'un après l'autre. Ajouter la farine d'un seul coup. Ajouter les raisins et le rhum. Faire cuire à four moyen sur une plaque beurrée en petits tas très éloignés. Les gateaux sont cuits quand ils sont dorés autour.

PAS C 240904020 (44)

Ce texte est précédé de :

La tempête.

"Mercredi à 2 heures, le vent soufflait. La pluie est venue. Les fils remuaient....."

---

1. G.BOLLEME, La Bible bleue, Anthologie d'une littérature "populaire".

Et suivi de :

Noël

"Noël c'est beau
Noël c'est la joie...."

Enfin le texte libre peut avoir une fonction transitive historique d'archive comme on peut le voir avec l'émouvant recueil de textes libres racontant, afin de témoigner, la vie quotidienne d'un petit village de l'AUDE pendant la dernière guerre.

"L'arrivée des troupes allemandes a eu lieu le samedi 21 novembre 1942 après souper. Le matin quand nous sommes allés à l'école on ne pouvait pas trop passer. Ils nous avaient occupé la classe des petits, et la cour des garçons.

Pendant les heures de classe on entendait leurs cris ennuyeux. Tous les jours ils partaient vers ROCHE-TROUEE faire des manoeuvres, ils partaient en chantant et ils revenaient en chantant comme des fous. Ils avaient mis la cuisine dans le passage de l'école, et quand ils venaient prendre le manger ils se mettaient en rang, et tous les jours on entendait leur langage agaçant.

Dans toutes les rues on ne rencontrait que des Allemands. Toutes les nuits il y avait cinq ou six Allemands qui entouraient le village, pour faire la garde, d'autres montaient sur le Crès.

Avant de partir ils nous font quelques dégâts, ils nous ont démoli le portail de la cour, et ils ont volé des poules à Monsieur PONCET. Puis ils sont partis, et ce fut des ronflements de camions et de side-cars.

Francine DELIBEROS, 11 ans,
février 1943 (1)

---

1. Les écoliers de TOURNISSAN, 1939-1945. p.91

On remarquera dans ce texte le sens de litote. Dans leur présentation, les instituteurs, A. et J.PUGET précisent les conditions dans lesquelles ces textes étaient produits :

"Si leur jeune pensée s'y exprime très sincèrement, c'est qu'ils savaient déjà travailler en toute franchise, sans aucun conformisme, habitués qu'ils étaient à interroger les choses et la vie avant de consulter les livres. (...) Le maître intervenait le moins possible, il ne corrigeait pas ces travaux libres et ne les notait pas : l'unique récompense était d'être retenu pour inscrire son texte dans le classeur, Livre de Vie de la classe, et d'y figurer dignement, d'une bonne écriture sans faute ni rature. Au demeurant, la sincérité des enfants ne pouvait guère être intimidée, le travail se faisait en classe, il n'en sortait pas, et les élèves s'y savaient totalement à l'abri pour exprimer leur vérité." (1)

Il faut donc bien reconnaitre que la situation institutionnelle du texte libre est une situation d'écrivance et non pas d'écriture. L'enfant est bien convié à écrire ce qu'il voit ou pense sans se soucier du "comment écrire". Le paradoxe du texte libre provient du fait que la situation d'écrivance débouche fréquemment sur l'écriture, alors que des situations institutionnelles d'écriture (dans lesquelles le comment-écrire est mis en avant) débouchent le plus fréquemment sur de l'écrivance.

Quels sont les éléments qui, dans la théorie barthésienne spécifient l'écriture par rapport à l'écrivance ?

Dans une première approximation, nous dirons que l'opposition écriture/écrivance s'est affinée dans l'oeuvre de R.BARTHES en une série d'oppositions reposant sur un algorithme plus général continuum/rupture.

---

1. id. p.16

La principale caractéristique de l'écrivance est le continuum sémantique, c'est à dire le stéréotype. A tous propos, R.BARTHES, comme FLAUBERT, confesse son horreur du stéréotype :

"Le stéréotype c'est ce qui commence à me fatiguer"(1)

Qu'est-ce donc que le stéréotype ? C'est la langue qui marche toute seule chargée de sa seule socialité, sans que le sujet locuteur y soit impliqué :

" Le stéréotype, c'est cet emplacement du discours où le corps manque, où l'on est sûr qu'il n'est pas." (2)

D'un point de vue pragmatique on peut dire que le texte stéréotype est un texte prévisible : connaissant les présupposés contextuels du texte (sa situation de production sociale, son titre, la situation initialement décrite du récit), le lecteur est capable de parier à coup sûr de ce qui va suivre. Le point de vue de R.BARTHES sur la prévisibilité (3), rejoint celui de B.BERNSTEIN qui lui aussi voit dans la prévisibilité une des caractéristiques de ce qu'il nomme "le code restreint" opposé au "code élaboré" non ou moins, prévisible (4).

Tous les discours sociopolitiques (sociolectes) ont leur code et leur stéréotypie propre (politique, religion, sport). La stéréotypie règle et garantit leur efficace social : le consommateur du discours doit pouvoir prononcer

---

1. ROLAND BARTHES p.92. Pour FLAUBERT le stéréotype c'est le discours de "l'epicier", opposé à celui du "garçon" : "Cher Ami, je mets la main à la plume (comme dit l'épicier) pour répondre ponctuellement à ta lettre (comme dit encore l'épicier)" Lettre à E.CHEVALIER du 22 juillet 1835, Correspondance, T.I p.18

2. ROLAND BARTHES, p.93

3. "On pourrait fonder une typologie des discours sur leur degré de prévisibilité... (Hier soir, après avoir écrit cela : au restaurant, à la table toute voisine, deux individus conversent, à voix non point forte, mais bien frappée, bien dressée, bien timbrée, comme si une école de diction les avait préparés à se faire écouter des voisins dans les lieux publics: tout ce qu'ils disent, phrase par phrase, tout est absolument conforme, prévu : pas une faille dans le système endoxal)." ROLAND BARTHES, p.152

4. B.BERNSTEIN, Langage et classes sociales, p.129 et 136.

le discours (donc le prévoir) en même temps que celui-ci se déroule. Pour celui qui écoute/lit avec bienveillance, le discours le rassure et le repose, pour celui qui l'écoute/lit avec malveillance, le discours le "fatigue".

Les textes libres stéréotypés sont légions. Pour la plupart, il s'agit de récits domestiques dont les marqueurs énonciatifs seront spécifiés au chapître 6.

Si nous disons que la majorité des textes stéréotypés sont des textes relatant des évènements domestiques nous n'en concluons pas pour autant à une collision essentielle entre la banalité et le stéréotype qui se ramènerait à une opposition par paires :

banal - stéréotype vs original - écriture

La banalité des situations ou des mots n'induit pas obligatoirement la stéréotypie d'un texte, pas plus que l'originalité n'induit l'écriture. S'il en allait ainsi G.DES CARS serait un plus grand écrivain que S.BECKETT !

Le texte cité plus haut (P.124) est bien un texte banal. Il n'est pas stéréotypé. Bien plus, sa lecture se vit comme un "antistéréotype" : dans le texte d'enfant prévisible, le dimanche est toujours "un bon dimanche" durant lequel "on s'est bien amusé" !

D'où vient le caractère non stéréotypé d'un texte ? De divers procédés de rupture. C'est ce qu'énonce très souvent la théorie Barthésienne, notamment ici à propos de SADE :

"SADE : le plaisir de la lecture vient évidemment de certaines ruptures (ou de certaines collisions) : des codes antipathiques (le noble et le trivial par exemple) entrent en contact ; des néologismes pompeux et dérisoires sont créés; des messages pornographiques viennent se mouler dans des phrases si pures qu'on les prendrait pour des exemples de grammaire. Comme le dit la théorie du texte :

la langue est redistribuée. Or cette redistribution se fait toujours par coupure. Deux bords sont tracés : un bord bien sage, conforme, plagiaire (il s'agit de copier la langue dans son état canonique, tel qu'il a été fixé par l'école, le bon usage, la littérature, la culture), et un autre bord, mobile vide (apte à prendre n'importe quels contours), qui n'est jamais que le lieu de son effet : là où s'entrevoit la mort du langage" (1).

Cette rupture qui spécifie l'écriture, s'opère à des niveaux objectivement repérables de la textualité. Dans l'oeuvre de R.BARTHES nous en distinguerons trois principaux et verrons comment ils permettent de mettre en place une esquisse de génétique de l'écriture à travers l'exemple du texte libre.

1. Rupture (passagère) de l'arbitraire du signe. Effets de signifiant.

Une première forme de rupture intervient lorsque, dans le texte, le signifiant devient (provisoirement et subrepticement) le signifié. Les mots sont alors utilisés pour leur valeur sonore, ce que R.BARTHES appelle la "saveur des mots". Cette rupture est écriture dans la mesure où le langage y fonctionne en quelque sorte pour lui-même (intransitivité) hors de l'efficace qu'il tient ordinairement de l'arbitraire.

Second type de rupture au niveau du signifiant : le nom propre. R.BARTHES a consacré en 1967 un important article à cette question, sous le titre "PROUST et les noms" et à repris ce thème dans un texte plus bref en 1979 toujours consacré à PROUST, sous le titre "Cà prend". Entre les deux

---

1. Le plaisir du texte. p.14

en 1970, il écrit une préface au roman de P.LOTI Aziyadé consacrée en bonne partie à la question du nom propre (1).

Dans le premier texte, R.BARTHES montre comment le choix des noms propres de personnes et de lieux revêt une importance capitale pour PROUST en ce que les noms renferment dans leur substance sonore même quelque chose d'essentiel à la personne ou au lieu qu'ils désignent.

"PROUST voit le rapport du signifiant et du signifié comme un rapport motivé, l'un copiant l'autre et reproduisant dans sa forme matérielle l'essence signifiée de la chose (et non la chose elle-même), mais aussi parce que, pour PROUST comme pour CRATYLE, "la vertu des noms est d'enseigner".(2)

Dans le second article, plus historique, R.BARTHES montre comment, dans la vie même de PROUST, le passage des "brouillons" (les plaisirs et les jours, Jean SANTEUIL) à La Recherche, s'est fait très brusquement lorsqu'ont été trouvés les noms "corrects" des personnes et des lieux. Dès lors, comme la mayonnaise, "Ca a pris".

Les formalistes Russes ont aussi remarqué comment dans l'oeuvre de GOGOL le choix du nom propre avait valeur exemplaire de calembour : le nom du héros figure sa situation et son histoire. (3)

Nous allons retrouver ces deux types de ruptures par effet de signifiant dans les textes libres.

---

1. "PROUST et les noms" et "Pierre LOTI": "Aziyadé" sont repris dans Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux Essais critiques. "Ca prend" est publié dans le Magazine Littéraire, n° 144
Dans la recherche même, deux parties, la troisième de "Swann" et la seconde des "jeunes filles en fleurs " s'intitulent : "Noms de pays : le nom" et "nom de pays : le pays".

2. Le degré zéro de l'écriture, p.133

3. B.EIKHENBAUM, "Comment est fait "le manteau" de GOGOL" in Théorie de la littérature. p.218-222

Au cours préparatoire, on ne rencontre pas d'effets de signifiants aux sens où nous venons de les définir. Les personnages n'ont pas de nom propre. L'accent est mis sur les signifiés. La grande caractéristique textuelle du cours préparatoire est, comme nous le verrons longuement au chapître 8, le jeu sur les prédicats.

Par contre, on observe un phénomène fréquent dans la langue orale des enfants de cet âge : le jeu sur les homonymies et les assonances. L'assonance deviendra un des embrayeurs principaux de la poésie enfantine (chapître 11). On ne peut pas dire que le jeu sur l'homonymie soit à proprement parler un effet de signifiant. Il s'agit plutôt de glissement de signifiés à signifiés en passant par des signifiants homophones. Partant d'une conception très substancialiste et "sérieuse" du mot, les enfants s'étonnent qu'un même groupe sonore puisse désigner des objets différents. Ils en jouent, comme dans ces trois textes consécutifs ; dans lesquels les glissements sont manifestes :

"Le cochon blanc est le cochon qui vient des petits suisses. Le cochon noir, c'est le cochon du brouillard."

FRE G 110607014 (22)

"L'éléphant de l'INDE a une trompe en tire-bouchon. Elle sert à enlever les bouchons des bouteilles. Il boit du Ricard avec de la bière."

FRE G 110607015 (22)

"Ma petite soeur est magicienne. Avant j'étais un éléphant. Maintenant je suis un oiseau éléphant. Demain je serai un nain. Dimanche je serai un manche à balai."

FRE G 110607016 (22)

Aux cours élémentaires 1 et 2, les effets de signifiants se manifestent à deux niveaux :

a) Niveau des valeurs sonores :

- Les effets d'assonance sur lesquels nous reviendrons au chapître 11.

- Les effets de "bruits" :

Marins qui font le tour du monde.

La la la la la la
Pa pa pa pa pa pa
Ri ri ri ri ri ri
Fe fe fe fe fe fe
Flac flac flac flac flac flac
Plomb plomb plomb plomb plomb plomb
Pas la pas la pas la pas la
Broum ! Broum !
On est arrivé ouf !

ISA V 230801054 (56)

- Les noms propres motivés :

Le camp de pris o nniers de BERLIN

"Dans BERLIN, il y avait le camp de prisonniers allemands appelé CHULSFLEUR, oui, c'est ainsi qu'on avait nommé le camp.D'ailleurs c'est le colonel CHULSFLEUR qui le commande. Vous me direz, c'est un nom rare, mais on s'y habitue. Donc les Anglais, les Français et les Américains étaient prisonniers. En ce moment il n'y a que les Anglais qui jouent au rugby. Il y a le major CAILLSCROUT, le sergent ELL'ECTRONIC, le soldat MAILS'IL. Le camp est gardé par le soldat MARTZ GARINE, mais que vois-je ? Ah, le major CAILLSCROUT qui machonne son sandwich. Bien, je vais vous commenter le match de rugby. CAILLSCROUT porte l'obus au

sergent BOMBER qui se retrouve avec un ballon au lieu de la bombe, mais la bombe qui est parmi les joueurs explose, mais CAILLSCROUT réussit à tenir grâce à son super grand casse-croûte et il finit de le manger."

SER L 120700026 (32)

Le chevalier de LAURAGAN.

"Un jour un chevalier très fort et très adroit aimait une princesse qui s'appelait Aurore de LABAROU. Un vilain monsieur affreux enleva la princesse de LABAROU. Le vilain et affreux monsieur se nommait Albert de GRAT ROUGE. Le chevalier retourna au château pour voir la princesse de LABAROU mais on lui dit qu'on ne la voyait plus et qu'on l'avait enlevée. Le chevalier de LAURAGAN, furieux, fouilla dans toutes les fôrets sauf dans un petit bois qui s'appelait TATARAQUE. Le chevalier de LAURAGAN alla dans cette fôret et aperçut une cabane abandonnée. Il descendit de son cheval ouvrit la porte et vit trois gros bonshommes et la princesse de LABAROU baillonnée. Comme le chevalier de LAURAGAN était très adroit à l'épée il tua les trois hommes en leur faisant un 1 sur le front. Et il délivra la princesse de LABAROU. Un dimanche, de bonne heure, le chevalier de LAURAGAN et la princesse de LABAROU se marièrent et ils vécurent heureux".

CHR P 130808011 (58)

b) Niveau de la graphie.

On relève un certain nombre de textes dans lequel le signe graphique n'est pas considéré comme un simple support de signification, mais prend une valeur en soi et devient à ce titre embrayeur textuel. On pourrait parler à cet égard d'un effet graphème tout à fait spécifique - c'est l'évidence - du texte libre et de sa liberté . Voici deux textes significatifs de cette démarche ; nous les restituons dans leur présentation originale :

Les couleurs malheureuses

"MES COULEURS ETAIENT NORMALES : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, O. MAIS UN JOUR IL MANQUAIT 3 couleurs ; je dis : elles se sont perdues
lundi
mardi
mercredi
jeudi
vendredi
samedi ou
dimanche
Maman me dit : lundi peut être le jour où elles se sont perdues. Mais elles s'étaient cachées dans la poubelle de mon grand-frère. Il s'en aperçut. "Mais ce sont les feutres de Serge !" Il m'appela mais elles s'enfuirent, j'accourus mais trop tard, je regardais dans la poubelle, je ne vis rien, je dis : "Tu as la berlue ? Non, alors arrête de me déranger." Ah ! GRRR. Il n'y a pas de GRRRBOF <> ~ ↄ ! (ɪ + ·. — × — ¾)
P ʒ d ɑ b ^ C d ℭ f ɔ }
Je ne comprends rien, les couleurs se montrèrent, je les mis dans leur pochette et je fermai le bouton"

SER L 120700017 (32)

3 X 1 = 3
3 X 2 = 6
3 X 3 = 9
3 X 4 = 12
3 X 5 = 15
3 x 6 = 18
3 X 7 = 21
3 X 8 = 24
3 X 9 = 27
3 X 10 = 30
3 X 11 = 33
3 X 12 = 36

Je
m'appelle
multiplication

ISA V 230801017 (56)

Le cours moyen ne voit pas apparaitre de nouveaux effets de signifiant.

2. Rupture du flux du récit : la phrase, l'ellipse

C'est par la phrase (ou sa destruction -Céline,Joyce) que l'écriture se distingue le plus radicalement de la parole. La parole ne connait pas la phrase et son marqueur graphique : le point. C'est le corps (voix, mimique faciale, geste) qui ponctue le flux de la parole. Le discours intérieur ne connait pas lui non plus la phrase. D'où le désarroi, devant la page blanche, de qui veut écrire.

Tant que je réfléchis au texte que je vais écrire, tout se passe bien, mots propositions semblent s'enchainer de façon fluide : il n'y a plus qu'à recopier ! Lorsqu'il s'agit de "recopier", rien n'est plus évident. L'urgence de la phrase, propositon entre deux points, détruit l'illusion du texte "tout prêt".

Ecrire, c'est couper. C'est donc se résigner à ne pouvoir tout dire. C'est faire du ne-pas-tout-dire l'objet même du texte (1). Non seulement le texte découpe, mais il retranche, il introduit une solution de continuité avec des "blancs" : ce qui se passe à la droite du point n'est pas l'exacte continuation de ce qui se passait à gauche.

Comme le dit R.BARTHES, l'acte d'écriture est une pratique assumée de la "perte". (2)

---

1. Au moment où il travaille à la porte étroite A.GIDE écrit dans son Journal:

"J'ai repris le travail avec assez de régularité mais j'avance avec une lenteur incroyable. Je passe des heures sur un groupe de phrases que je bouleverserai le lendemain. La scène dans la chambre de Geneviève, en particulier lorsqu'il la trouve agenouillée, m'a donné un mal extrême. Mais j'admire à présent tout ce que je suis arrivé à n'y pas dire, A RESERVER." Journal 1869-1939, p.170.

2. Prétexte Roland BARTHES, p.25

L'écrivance est aussi soumise à la loi de la phrase, mais elle tente de contourner la perte en faisant comme si la séquence de la phrase suivait la séquence évènementielle, alors que dans l'écriture, ce sont les séquences écrites qui sont elles mêmes séquences évènementielles ("Madame se meurt. Madame est morte.").

Ainsi l'écrivance est le refus de l'ellipse, l'écriture, son assomption.

L'écriture reconnait la phrase comme ellipse.

D'un point de vue psychologique, le passage du récit oral au texte écrit ou au récit transcriptible (début du cours préparatoire) pose à l'enfant un problème de découpe et de soustraction. Lorsqu'un enfant raconte,un évènement, une histoire, un film, il fait encore moins de phrases que l'adulte ; sa voix s'épuise à épouser le cours du temps qu'il tente de restituer. Curieusement, le passage à l'écriture dans le texte libre est d'emblée elliptique.

Au cours préparatoire il est difficile de décider du caractère elliptique du texte dans la mesure où l'on ne peut être certain que ce que nous lisons comme une écriture elliptique n'est pas lié à une incompétence graphique.

Lorsque l'apprentissage de la graphie est bien en place l'écriture elliptique ne fait plus de doute . Voici deux textes significatifs du cours élémentaire 1 :

La ferme

"Le matin tout est calme à la ferme. A sept heures, le coq chante. Les hommes se mettent au travail. A onze heures du matin, les habitants de la ferme sont fatigués, ainsi que les animaux. Puis la nuit tombe. Tout le monde se couche. La ferme devient calme."

GUI S 120708052 (70)

Mardi 9 mars

"Cette fois, c'est sûr, ma petite chatte va avoir des petits."

MAR S 220708045 (51)

3. Rupture du flux énonciatif, du dire et du dit.

La question de l'énonciation se pose relativement tardivement dans l'oeuvre de R.BARTHES, mais d'une façon de plus en plus cruciale à tel point que le Roland BARTHES par Roland BARTHES est formellement construit autour et sur cette question de l'énonciation.

Le rapport énonciation/écriture peut s'envisager sous deux aspects dont le second fera l'objet d'une étude particulière au chapître 6.

a) R.BARTHES voit une marque repérable de l'écriture dans le fait qu'à l'intérieur du texte il soit "question de la production même du texte" (1).

C'est ce qu'il nomme d'abord l'effet de "méta-livre", "livre qui parle du livre" (2), puis l'effet "diagrammatique" :

"Le diagrammatisme" est le trait pertinent de l'écriture (...). Il est très possible que spontanément, à la lecture, un texte nous apparaisse dans l'écriture à partir du moment où nous percevons plus ou moins consciemment qu'il a une dimension diagrammatique." (3)

b) R.BARTHES voit une seconde marque objective de l'écriture dans les phénomènes de rupture à l'intérieur du procès d'énonciation, ce qu'il nomme les processus de "deshiftérisation". Nous aurons l'occasion de développer longuement la génétique de ces processus.

---

1. Prétexte : Roland BARTHES, p.36
2. SADE FOURRIER, LOYOLA, p.94
3. Prétexte : Roland BARTHES, p.38

Si les processus de glissements énonciatifs sont relativement fréquents à partir du cours élémentaire comme nous aurons l'occasion de le voir, les processus de diagrammatisation proprement dits sont beaucoup plus rares. On relève plutôt à partir du cours élémentaire 1 des textes que nous qualifierons de "méta-diagrammatiques" en ce sens qu'il s'agit de textes dont l'écriture même du texte libre est l'objet.Mais c'est du texte libre en général qu'il est question et beaucoup plus rarement celui qui est en train de s'écrire :

Comment je cherche des idées de texte.

"Je me suis mis sous les couvertures et je cherche. Je trouve beaucoup d'idées et je les écris. Ma soeur me dit "Arrêtes, tu vas trop te fatiguer". "Mais non, mais non" et je continue. Mais ma mère arrive et je m'endors."

GUI S 120708017 (70)

Ecrire

"Quand j'ai envie d'écrire des textes, je ne trouve pas d'idées alors je cherche dans ma tête des idées. Quand j'en ai, je les écris sur mon cahier de brouillon et après ça vient tout seul".

CL R 120805050 (65)

Raconte

"Raconte ce que tu voudras mon cher, mais ne me casse pas les pieds. Chante et danse, ca ne fera rien, mais n'embête personne."

CL R 120805014 (65)

IV. LA THEORIE DU TEXTE ARTISTIQUE DE I.LOTMAN.

Les recherches originales de I.LOTMAN se situent dans la continuité des travaux des formalistes Russes, tout en restant philosophiquement dans l'orthodoxie marxiste.

Assez curieusement, partant de prémices éloignés de celles de R.BARTHES, I.LOTMAN aboutit quand aux critères de l'écriture, à des conclusions tout à fait comparables à celles, plus haut examinées, de la théorie barthésienne.

Rejetant la vision élitiste, bourgeoise de l'art qui considère celui-ci comme le privilège supplémentaire d'une classe oisive, I.LOTMAN considère l'oeuvre d'art comme un langage, c'est à dire un instrument particulier, mais non isolé, de la communication sociale (1).

En tant que produit social l'oeuvre d'art tire son caractère artistique de son mode particulier de circulation. Ce n'est pas l'artiste qui décide du caractère artistique de son oeuvre, mais son destinataire (2). Pour parler en termes barthésiens, c'est la lecture qui décide de l'écriture.

Mais cette décision n'est pas le fait de l'arbitraire ou de la mode. Si le destinataire reconnait telle oeuvre comme artistique, c'est qu'il repère, au moins implicitement, dans celle-ci, des caractéristiques structurales communes à toutes les oeuvres d'art. La tâche de la recherche théorique est d'expliciter les caractéristiques particulières qui font qu'un texte est artistique, un autre, non.

On voit que, se situant dans l'optique de la théorie de la communication de masse, I.LOTMAN va placer son analyse de l'oeuvre artistique sur le terrain inconfortable de l'information.

En tant que langage, l'oeuvre doit véhiculer une certaine information. L'oeuvre dit quelque chose du monde.

---

1. I.LOTMAN, La structure du texte artistique, p.33
2. op. ct. p.394

En tant que langage spécifique, l'oeuvre d'art doit véhiculer sur le monde une information spécifique et non seulement une information spécifiquement véhiculée. Nous nous trouvons-là au point crucial de l'analyse de I.LOTMAN :

Au lieu que le langage ordinaire donne de façon continue une information fragmentée sur le monde, le texte artiste donne de façon finie (l'oeuvre) une information totalisante sur le monde :

"Le cadre du tableau, la rampe du théatre, le début et la fin d'une oeuvre littéraire ou musicale ; les surfaces qui délimitent une sculpture ou un édifice architectural d'avec l'espace qui en est artistiquement exclu - ce sont différentes formes d'une loi générale de l'art : l'oeuvre d'art représente un modèle fini d'un monde infini. Par le seul fait que l'oeuvre d'art est en principe la re-production de l'infini dans le fini, du tout dans l'épisode, elle ne peut être construite comme une copie de l'objet dans les formes qui sont propres à celui-ci. Elle est la re-production d'une réalité dans une autre, c'est à dire toujours traduction."(1)

Enclore l'infini dans le fini, enfermer le monde dans un livre, tel est le paradoxe de l'oeuvre d'art.

L'oeuvre d'art est l'anti-stéréotype.

Le stéréotype s'énonce comme parole de vérité parce que prédicant de l'universel (tous les ... sont..., c'est toujours la même histoire... on devrait tous les ...) : le probable enferme le réel.

L'oeuvre d'art se dit comme fiction/mensonge parce que prédicant du particulier (ce n'est que l'histoire d'un...). L'improbable découpe le réel.

En installant des fragments d'un monde improbable, (aléatoire), l'oeuvre d'art donne une image totale du monde.

I.LOTMAN illustre cette idée en prenant l'exemple d'Anna KARENINE :

"Chaque texte séparé modèle simultanément un objet particulier et un objet universel. Ainsi le sujet

---

1. op. cit. p.300.

d'Anna KARENINE, d'une part,re-produit un objet restreint : le destin de l'héroïne que nous pouvons parfaitement confronter avec les destins des individus qui nous entourent dans la réalité quotidienne. Cet objet, doté d'un nom propre et de tous les autres signes d'individualité, ne constitue qu'une part de l'univers re-produit dans l'art. On peut, en ce sens, rapprocher du destin de l'héroïne une quantité innombrable d'autres destins. Cependant ce même sujet, d'autre part, représente le reflet d'un autre objet, qui a tendance à s'élargir à l'infini. Le destin de l'héroïne peut être présenté comme le reflet du destin de toute femme d'une époque définie et d'un milieu social défini, de toute femme, de tout homme." (1)

Chez I.LOTMAN, comme chez R.BARTHES, c'est donc l'ellipse qui fait l'oeuvre. La particularité (ne pas tout dire, ne parler que d'un ou quelques uns) engendre l'universalité.

Ce caractère elliptique se manifeste dans l'aspect le plus extérieur de l'oeuvre : son cadre.

"Le cadre de l'oeuvre littéraire est constitué par deux éléments : le début et la fin". (2)

On sait quel affres procure au romancier le problème du début et de la fin, à tel point que de grands romans ne "finissent" que par une pirouette : T.MANN envoie tout bonnement à la guerre Hans CASTORP, héros de la Montagne magique ! (3)

---

1. op. cit. p.302

2. id. p.303

3. Dans le discours musical classique, l'auditeur doit pouvoir repérer très distinctement le début, le thème initial et surtout la fin, cadence et accord parfait. Historiquement, la symphonie se termine à partir du moment ou MAHLER détruit ces règles implicites en composant des symphonies sans début ni fin (la 4° par exemple donne l'impression d'être déjà commencée quand elle commence, et la 6° déjà finie quand elle finit).

Secondairement, à l'intérieur de l'oeuvre, l'ellipse réside dans la découpe des objets et des moments décrits. L'oeuvre fragmente, isole. Même, lorsque l'oeuvre intègre à l'intérieur d'elle-même des morceaux de réel non transposés (fait divers réel, dialogue), elle opère par ellipse : pas tout, ceci plutôt que cela.

La perception de l'oeuvre d'art en tant qu'oeuvre d'art, réside dans la perception d'une tension entre les deux caractéristiques énoncées ci-dessus. Tension entre :

- Le caractère mythologisant de l'oeuvre : l'oeuvre définit un univers à part, "marqué" par un début et une fin ("il était une fois... et eurent beaucoup d'enfants").
- Et son caractère fabuleux : à l'intérieur du cadre on retrouve des objets qui ont toute l'apparence d'objets "réels" (mondains).(1)

Si maintenant nous passons de la perception de l'oeuvre d'art en tant que telle, aux règles qui commandent à sa composition, nous retrouvons un principe proche de celui de rupture avancé par R.BARTHES, I.LOTMAN lui donne le nom de principe de "désautomatisation". De quoi s'agit-il ?

Pour que le texte artistique ait une valeur informative, il faut qu'il s'inscrive dans un système de communication sociale recevable : il doit renfermer un certain degré de prédicabilité (ce que R.BARTHES appelle lisibilité d'un texte). C'est l'aspect "automatique" du texte.

Pour que le texte ait une valeur artistique, il faut que cet automatisme soit rompu (aux niveaux phonologiques ou sémantiques ou syntaxiques ou narratifs). Cette rupture par désautomatisation n'a pas l'effet cybernétique habituel de "bruit" ; elle conduit au contraire à une complexification de

---

1. Dans le domaine de la peinture, on pourrait voir dans cette tension entre la mythologie du cadre et la familiarité du contenu la raison de la fascination exercée par les tableaux de VERMEER.

l'information véhiculée en introduisant des plans informatifs superposés. C'est la désautomatisation qui, en rompant l'attente du décodeur (induite par l'automatisme), constitue l'effet d'écriture :

"Tout fait "individuel", tout "je ne sais quoi" dans le texte artistique est le résultat d'une complexification de la structure fondamentale par des structures complémentaires. Il surgit, en tant qu'intersection, au moins deux systèmes, en recevant dans le contexte de chacun d'entre-eux un sens particulier. Plus il y a de normes qui se recoupent à un point structurel donné, plus cet élément recevra de sens, plus il semblera individuel, extra-systémique. L'extra-systémique dans la vie se reflète dans l'art en tant que polisystémique." (1)

Dans le texte libre, "Le pays" que nous citons en tête de ce chapître, la séquence "on prendrait le bac de BLAYES" constitue une bonne illustration du point de vue de I.LOTMAN.

Voici trois autres textes de notre corpus illustrant bien ce principe d'effet d'écriture par désautomatisation. Ils sont issus du cours élémentaire 1 et des cours moyens 1 et 2. Pour chacun nous soulignons les séquences de désautomatisation :

La lapine et le lapin

"Chez moi j'ai une lapine. Ca fait trois ans que je la garde. Elle ne fait jamais de petits, alors, un jour, je l'ai amenée à la foire. Elle a vu un lapin qui lui souriait. Elle a sauté de mes bras et elle lui a souri à son tour. Alors, j'ai acheté le lapin et je l'ai mis avec elle. Ils ont fait cinq petits lapins."

CLA R 120805065 (65)

---

1. op. cit. p.120

Le pont multicolore pour les oiseaux.

"Là-haut sur le pont les oiseaux peuvent voir des choses extraordinaires. Mais pour se tenir c'est plus difficile car il n'y a pas de barrière. Si l'on pouvait monter sur ce pont, on verrait des choses que l'on n'a jamais vues : tous les coins de FRANCE. Parmi ces coins il y aurait la liberté et la solitude. La liberté, là où tous les gens sont heureux et s'amusent comme des fous. La solitude là où tout le monde est triste, la solitude, c'est être tout seul, c'est de ne pas s'amuser. Heureusement presque personne vit dans la solitude. Presque tout le monde est dans la liberté. J'aimerai monter sur ce pont pour voir la terre, l'univers, et les planètes, les montagnes, les grandes rivières, la solitude, la liberté et les campagnes. Et ce pont c'est l'arc-en-ciel."

REN C 140904013 (35)

Il pleut, il vente.

"L'hiver approche. Des milliers de fleurs sèchent sur les arbres. L'hiver il pleut, il fait froid et il y a du vent. La nuit sera vite là. Sur les routes, des milliers de flaques d'eau. Certains garçons aiment se faire éclabousser les pantalons, moi je n'aime pas l'hiver."

PHI G 151103007 (137)

V. MACROGENESE OU MICROGENESE.

Dans les paragraphes qui précèdent nous avons mêlé de façon peut-être imprudente des approches théoriques et des considérations empiriques illustrées par des textes significatifs.

Les textes libres que nous avons cités sont significatifs qualitativement. Quantitativement ils ne sont pas représentatifs.

En nous référant à des théorisations portant sur une littérature "adulte", nous avons cherché à montrer de quelle façon, dans le texte libre, l'écriture pointe dans l'écrivance.

De notre lecture/lecture des textes libres considérés sous le point de vue de la littérarité, nous pouvons tirer quelques conclusions provisoires.

1. La première est négative. Nous ne sommes pas en mesure de définir les axes d'une génétique de l'écriture. Exception faite des effets de signifiant et des processus de déshiftérisation que nous aborderons plus loin, il nous a semblé que les divers effets d'écriture étaient répartis de façon aléatoire au cours de la période considérée.

2. La seconde conclusion est qu'il serait tout à fait erroné de voir dans le texte libre une activité essentiellement de production artistique qui parfois atteint son but (écriture) et qui souvent le manque (écrivance).

Le texte libre est une pratique quotidienne dont la finalité est d'abord d'ordre usag_er et informatif : s'approprier un instrument de communication à des fins de socialisation de l'expérience. Cette pratique est en relation avec d'autres pratiques qui spécifient la pédagogie FREINET.

C'est dans les particularités de la quotidienneté qu'il faut chercher une spécificité du texte libre qui fait qu'il induit à la fois écrivance et écriture:

- Le texte libre n'est pratiquement pas raturé.

- N'étant pas soumis à une censure scolastique, tout texte écrit devient texte libre et figure à titre égal dans la production.

Ceci signifie que les textes que nous avons lus sont le "tout venant" de la production des enfants alors que les textes littéraires "adultes" que nous pouvons lire sont le résidu de filtrages et d'éliminations personnels et sociaux.

Il n'est pas étonnant alors que, sur le tas, l'écrivance l'emporte sur l'écriture. Mais cette constatation que ne manquent pas de faire les adversaires du texte libre, ne doit en masquer la réciproque : c'est l'accumulation quantitative de textes qui conduit le plus souvent à l'écriture. L'important pour la pédagogie n'est pas que certains enfants (point de vue différentiel) écrivent le plus souvent des textes intéressants à la lecture/lecture, mais que le plus grand nombre, à force d'écrire, finisse par rencontrer l'écriture. Dans les séries les plus banales on finit toujours par trouver une éclaircie d'écriture, un processus, même fugace, de désautomatisation.

La chose nous semble importante pour être soulignée :

A l'injonction scolaire traditionnelle : "peu, mais bien" dont les résultats sont aléatoires et marqués socio-économiquement, la pédagogie FREINET substitue l'injonction stendhalienne "une page par jour inspiration ou pas".

CHAPITRE 5

PRODUCTIVITE II :
LE SOLIDE, LE LIQUIDE ET LE PERCOLE.(1)

I. QU'EST-CE QU'UNE OEUVRE ? LE SCALANT ET LE FRACTAL.

Dans ce chapître, nous envisagerons la production du texte libre sous son aspect sériel et, partant, organisationnel.

Le texte libre n'est pas un produit isolé. Non seulement il n'est pas isolé du reste de la production de l'enfant, mais de plus, il n'est pas isolé de ceux qui le précèdent et de ceux qui le suivent. Les textes libres d'un même enfant constituent une série et nous nous interrogerons sur le mode d'existence de cette série.

Tient-elle son unité d'avoir été écrite par un même "auteur" durant une année scolaire, ou bien les textes qui la constituent entretiennent-ils entre eux des rapports organiques ? Autrement dit, la série des textes libres d'un même enfant constitue-t'elle ce que l'on a coutume d'appeler une "oeuvre" ? Et à quelles conditions ? Cette question n'est pas simple, elle n'est pas non plus sans enjeu en ce qui concerne la pédagogie du texte libre.

---

1. En plus des auteurs expressément cités,les quelques idées avancées dans ce chapître doivent beaucoup à E.MORIN (Le Paradigme perdu, la Nature humaine et la Méthode, T.1, La Nature de la Nature surtout p.61-67) et H.ATLAN (Entre le cristal et la fumée, Essai sur l'organisation du vivant).

Tout d'abord, qu'entend-on par "oeuvre" ? Le terme est ambigu. Tantôt il désigne un produit isolé : Madame BOVARY, tantôt l'ensemble de la production d'un auteur : "l'oeuvre de Gustave FLAUBERT". Terme curieux qui, employé au même nombre, le singulier, désigne à la fois l'ensemble et un élément de l'ensemble.

Le terme oeuvre est aussi usité au pluriel, mais, curieusement, ce pluriel est plus restrictif que le singulier. Quand il n'est pas précédé d'un article le terme désigne un choix de textes significatifs : "FLAUBERT, Oeuvres" (c'est le cas pour FLAUBERT dans l'édition de la Pléiade), ou bien une période de la production : "FLAUBERT, Oeuvres de jeunesse". On pourra rétorquer qu'il existe bien un terme apparemment sans ambiguité, celui d'"Oeuvres complètes". Mais précisément ce terme désigne presque toujours moins que le terme singulier. Il s'agit la plupart du temps du rassemblement dans une édition homogène des oeuvres connues ou déjà publiées et non la totalité de la production, laquelle totalité est désignée par le terme certes abstrait mais singulier d'"oeuvre"). Les "Oeuvres complètes" de certains auteurs sont publiées, avec cette dénomination, du vivant même de l'auteur (V.HUGO, GOETHE, par exemple). Cas, il est vrai très particulier, un écrivain, J.DELTEIL, décide lui-même de ses oeuvres complètes en rassemblant sous ce titre en un seul volume les textes qu'il juge dignes d'en faire partie, soulignant par là le paradoxe du terme...

Dans la suite du développement nous désignerons par "oeuvre" une production isolée et par "Oeuvre" la totalité de la production. Nous pensons que cette ambiguité ou amphibolie est révélatrice d'une parenté organique entre "oeuvre" et "Oeuvre". Qu'est-ce à dire ?

L'Oeuvre ne peut évidemment exister en dehors des oeuvres. Plus, l'Oeuvre quelquefois, et avec plus ou moins de bonheur, cherche à nouer entre-elles les oeuvres, pour les subsumer sous un titre collectif : La comédie humaine, Les Rougon Macquart, les Hommes de bonne volonté... etc.

Plus encore, l'Oeuvre peut quasiment se confondre avec l'oeuvre. C'est le cas de la Recherche du temps perdu qui relègue au rang de brouillon ou d'exercice d'entrainement (au sens sportif du terme) d'autres oeuvres comme Jean SANTEUIL.

En droit l'oeuvre existe en dehors de l'Oeuvre. Elle peut, par exemple, se lire séparément. Mais l'indice objectif de la séduction qu'exerce une oeuvre sur son lecteur est l'envie qu'elle donne de connaître l'Oeuvre. Ainsi l'oeuvre isolée appelle irrémédiablement ses soeurs. Le lecteur séduit, se demande avidement si les soeurs de la séductrice seront aussi belles et quels seront leurs charmes nouveaux, au risque d'être quelquefois déçu. Pour le plaisir, il n'est pas d'oeuvre isolée de l'Oeuvre et la lecture d'une nouvelle oeuvre est en même temps relecture de toutes les autres. L'imaginaire de l'Oeuvre fonctionne dans les oeuvres : confrontation de Julien, Fabrice et Lucien, rencontre d'Emma et de Frédéric, sentiment de frustation lorsque l'oeuvre manque à l'Oeuvre (épuisé, introuvable, non traduit), ou quand oeuvre et Oeuvre coïncident objectivement par défaut (Le Grand Maulnes)... etc.

Mais le recours à l'expérience individuelle, si familière soit-elle, ne suffit pas à montrer une parenté organique entre oeuvre et Oeuvre. La contingente subjectivité du lecteur a tôt fait de cimenter avec sa propre histoire la concaténation de ses lectures. Il faut tenter d'objectiver ce qu'intuitivement nous ressentons de cette parenté. Pour ce faire, nous formulerons trois hypothèses possibles.

1. Les oeuvres n'auraient entre-elles d'autres liens obligés que d'être issues de la même plume. Personnages et situations dramatiques obéiraient au seul principe de diversité. Pour parler en terme de système physique, l'Oeuvre serait un système à entropie maxima, c'est à dire dans lequel les éléments n'entretiennent entre eux d'autre relation que d'être co-présents.

La lecture la plus "objective" de quelques grandes Oeuvres infirme rapidement cette hypothèse. Indépendamment de ce que l'on appelle le "style", il y a, entre les oeuvres d'un même auteur, des indices objectivables de reprises, redondances, symétries qui suffisent à écarter l'idée d'une distribution aléatoire des personnages et des thèmes.

2. Hypothèse inverse. Les oeuvres seraient parfaitement ordonnées à l'intérieur de l'Oeuvre, personnages et situations s'ordonnant et se répondant d'une oeuvre à l'autre pour former un système clos comme un cristal.

Même les oeuvres les plus homogènes, du fait même de la volonté de leur auteur (ZOLA, BALZAC par exemple), échappent à une telle systématicité. Le lien chronologique et onomastique qui relie ces oeuvres n'entraine pas en effet (et Dieu merci pour le lecteur) une liaison organique stricte. Il y a toujours dans les oeuvres, même les plus organisées, des trous et des surgeons, bref du désordre (1).

3. Hypothèse médiane qui sera la nôtre. Les oeuvres entretiennent entre-elles des rapports scalants :

"Scalant, adj. Se dit d'une figure géométrique ou d'un objet naturel dont les parties ont la même forme ou structure que le tout, à ceci près qu'elles sont à une échelle différente" (2).

Les courbes de PEANO, les réseaux fluviaux, les flocons de neige sont des objets reconnus comme scalants : nous voudrions y adjoindre les oeuvres d'un même auteur...

---

1. Il faut noter une exception de taille, mais dans le domaine de la philosophie, celle que constituent les trois critiques de KANT ; mais on sait quels problèmes posent précisément au commentateur l'aspect systématique de ces textes, notamment la Critique du jugement.

2. B.MANDELBROT, "Les objets fractals", La Recherche, n°85, P.8.

En effet nous remarquons, lorsque nous lisons l'Oeuvre d'un auteur d'une façon continue qu'une scène d'une oeuvre devient la péripétie d'une autre, que la péripétie de cette autre devient le thème général d'une troisième ; qu'un trait de caractère esquissé chez un personnage secondaire devient tout le personnage principal ailleurs, etc. Nous illustrerons plus loin ces propos d'exemples, mais pour simplifier on peut dire que ce que l'on trouve en petit ici, on le trouvera en grand là et que ce que l'on trouve en grand là on le trouvera plus petit ailleurs.

Cette théorie des objets scalants appliquée, peut-être imprudemment, au texte littéraire, peut sembler à première vue reprendre la théorie structurale du texte telle qu'on en trouve l'origine dans la Morphologie du conte de V.PROPP. En fait les deux modèles sont d'inspiration assez différente.

Dans le modèle structural, les idées qui dominent sont celles d'ordre séquentiel des fonctions (les fonctions du récit sont en nombre fini et si elles n'apparaissent pas toutes dans tous les récits, lorsqu'elles apparaissent c'est toujours dans le même ordre), et de la permutation des actants (le rôle est plus important que l'exécutant du rôle) (1). Ce modèle s'applique correctement aux mythes et à la littérature folklorique, toutes oeuvres épurées par la censure collective, des coquetteries ou particularités qui marquètent l'oeuvre "individuelle" (2).

Avec le modèle scalant, ce sont les idées de forme, de motif et de différence d'échelle qui dominent : "il s'agit d'objets à structure périodique construits par la répétition d'un thème central à toutes les échelles successives" (3).

---

1. La morphologie du conte, p.28-33

2. R.JAKOBSON, "Le folklore, forme spécifique de création", Questions de Poétique p.62

3. F. DE CLOSETS, "Des"monstres" mathématiques : les fractals", Science et avenir, n°382, p.72

Les oeuvres se développent, poussent les unes sur les autres, l'une explorant sur une plus grande échelle un thème que l'autre n'avait fait que tracer, l'autre intégrant à titre de motif secondaire une forme qui constituait l'essentiel de la première. Ce modèle s'applique mieux, nous semble-t-il à l'Oeuvre individuelle dont elle est mieux susceptible de prendre en compte les détours et les reprises.

B.MANDELBROT, inventeur de la théorie des objets fractals donne cette image très simple pour schématiser une idée émise à la fin du siècle dernier par PEANO : tout petit réseau fluvial n'est qu'une image réduite d'un grand réseau. L'oeuvre de T.MANN offre de nombreux exemples de ce phénomène. La nouvelle Tristan peut être considérée non comme une préfiguration mais comme une image considérablement réduite (de l'ordre de 1/100°) de la montagne magique en ce sens que Tristan est un fragment de la Montagne tout en contenant la forme totale, comme la branche est à la fois fragment de l'arbre et image de l'arbre. De même, chaque chapître des Buddenbrooks est un fragment de l'oeuvre qui contient en même temps la structure dramatique de l'oeuvre toute entière. On pourrait ainsi poursuivre l'analyse au niveau des personnages dont chacun contient un fragment d'un autre, NAPHTA de LEVERKUN, Thomas BUDDENBROOK de Félix KRULL, etc...

Développons l'hypothèse en spécifiant le modèle.Les objets scalants sont eux-mêmes des objets fractals, c'est à dire des objets "dont la forme est extrèmement irrégulière - et de plus (éventuellement) interrompue, fragmentée - quelle que soit l'échelle d'examen" (1). En ce sens on peut dire que les oeuvres littéraires sont le plus souvent fractales, c'est à dire faites de ruptures, retours, discontinuités, arrêts, accélérations, brusques bifurcations du récit, alanguissements des scènes, etc. L'irrégularité du débit chronologique est une caractéristique peu soulignée de l'oeuvre de PROUST ;

---

1. B.MANDELBROT, op. cit. p.8. B.MANDELBROT se refuse à donner une définition formalisée de l'ensemble fractal et s'en tient, pour des raisons opératoires à une approche intuitive et inductive. Il explique cette démarche dans son ouvrage Les objets fractals, forme, hasard et dimension, p.159.

Dans le corps même de la Montagne Magique, T.MANN s'explique longuement avec sa fausse naïveté habituelle sur le fait que, dans le roman, les épisodes décrits ne se répartissent pas de façon homogène par rapport au temps de référence. La trame est faite d'amas très denses et de fils distendus, voir de trous (1). En fait la densité factuelle du roman n'est ni homogène, ni aléatoire.

Ce problème de la densité factuelle rapportée au temps de référence se retrouve dans la plupart des grands romans à tel point que ces variations de densité pourraient bien être considérées comme une des caractéristiques du roman classique (2). Ce même phénomène est à rapprocher de certains, décrits par B.MANDELBROT comme la répartition irrégulière de densité stellaire dans l'espace. Peut-être serait-il passible du même traitement ? (3)

---

1. Le chapître V s'ouvre ainsi : "Mais voici qu'il va arriver quelque chose au sujet de quoi le narrateur fera bien d'exprimer sa propre surprise afin que le lecteur ne s'étonne pas, de son propre chef, outre mesure. En effet, et tandis que notre compte-rendu des trois premières semaines du séjour de Hans CASTORP chez les gens d'en haut (vingt et un jours du plein de l'été, auxquels, selon les prévisions humaines, ce séjour aurait du en fait se borner), a dévoré des quantités d'espace et de temps, dont l'étendue ne correspond que trop à notre attente à demi avouée, il ne nous faudra, pour venir à bout des trois semaines suivantes de sa visite en ce lieu, qu'autant de lignes, à peine de mots et d'instants que celles-là avaient exigé de pages, de feuillets, d'heures et de journées de labeur : en un clin d'oeil, nous le voyons bien, ces trois semaines vont être révolues et ensevelies." T.1., p.275.

2. Par opposition certaines tentatives du nouveau roman consisteront précisément à construire des distributions factuelles les plus homogènes possibles. On considère le roman d'E. DUJARDIN Les lauriers sont coupés comme la première tentative du genre. J.JOYCE y reconnaissait un modèle d'Ulysse. La modification de M.BUTOR serait à ranger dans la même catégorie. Au cinéma on pourrait citer la tentative analogue d'A.VARDA dans Cléo de cinq à sept.

3. Les objets fractals formes, hasard et dimension, Ch. VI, p. 73-101.

Les objets fractals présentent enfin une propriété tout à fait paradoxale, démontrée par PEANO puis CANTOR, VON KOCH et HANSDORFF. Il s'agit de la possibilité pour une courbe fractale de remplir complètement un espace, idée qui à première vue répugne à l'imagination, mais qui se révèle particulièrement féconde dans l'approche géométrique de certains objets naturels comme le poumon (1). Essayons d'appliquer ce paradoxe à notre propos.

L'Oeuvre sera la surface par définition clôturée (ce qui ne veut pas dire, finie), et les oeuvres, des fragments de courbes fractales. La courbe fractale, du fait de son caractère tourmenté et rempli d'aspérités, peut donner une bonne image de l'oeuvre et l'aire, avec son caractère clos, une bonne image de l'Oeuvre. Comment une ligne peut-elle couvrir une aire ?

Première solution, aléatoire : le gribouillage par chevauchement (ex. de la vigne vierge qui finit ainsi par tapisser un mur) : on ne saurait dire que les oeuvres font l'Oeuvre par simple chevauchement.

Deuxième possibilité systématique, le balayage ligne par ligne (ex. : l'écran de télévision). Mais ce remplissage ne fonctionne que grâce à certaine propriété de notre perception et l'on peut toujours concevoir un espace entre les lignes rectilignes.

La solution des fractals est autre : le remplissage se fait par encastrement de motifs irréguliers mais périodiques et homothétiques (2).

Ainsi, le paradoxe de l'Oeuvre de l'écrivain prolifique : les oeuvres constituent l'Oeuvre et la remplissent ; les oeuvres ne font pas "grandir" la taille de l'Oeuvre, on sait très bien que la grandeur de l'Oeuvre ne se mesure pas au nombre de pages, mais au remplissage fractal de l'Oeuvre. Le terme de remplissage est pris ici dans un sens non péjoratif mais dans celui d'un accroissement de densité organique. L'adjonction d'une nouvelle oeuvre à l'Oeuvre en cours n'agrandit pas celle-ci.

---

1. MANDELBROT, p.11

2. "Les objets fractals" La Recherche p.11 et "Les objets fractals, forme, hasard et dimension", p.38

Elle en resserre seulement la texture : un motif, homothétique à d'autres, déjà existants à une autre échelle, vient s'inscrire dans l'aire. Ainsi les oeuvres remplissent l'aire sans l'épuiser. L'Oeuvre est donc toujours achevée sans être finie; on peut toujours imaginer un texte qui viendra encore remplir l'Oeuvre sans la déborder, comme on peut imaginer dans un bassin fluvial un nouvel affluent sans que celui-ci éxcède le bassin et bien que le bassin soit déjà "rempli". Au risque de nous répéter, il convient encore de dire que la possibilité de ce paradoxe réside dans le caractère fractal de la courbe/oeuvre, c'est à dire son caractère fragmentaire et finalement désordonné. Dans les oeuvres littéraires, on n'aurait pas de peine à montrer que ce sont les perpétuels changements d'échelle spatio temporelle qui constituent leur texture très particulière, lesquels changements d'échelle sont homothétiques à l'écriture (graphique) et à la lecture. De même qu'il y a des échelles différentes de représentation, il y a des échelles différentes de lecture : nous ne lisons pas "à la même échelle" un portrait et une péripétie. Dans un article déjà cité, F.DE CLOSETS résume de façon simple et suggestive un exemple développé par B.MANDELBROT (1).

"Imaginons un géant qui veut mesurer les côtes de la BRETAGNE. Il se dit qu'il va suivre le rivage en faisant des pas uniformes. La distance sera le produit du nombre de pas par la longueur de chaque pas... S'il avance de 20 kms à chaque enjambée, il gommera nombre d'irrégularités, des anses, des baies, des promontoires... et obtiendra une distance bien plus courte par rapport à celle qu'il aurait trouvée en ne faisant que des pas d'un mètre comme un homme. Mais notre marcheur humain effacerait lui-même bien des accidents de frontière entre terre et mer. Une fourmi voyageuse progressant millimètre par millimètre, (...) ferait un bien plus long parcours. Et que dire du chemin imposé à une bactérie/ exploratrice qui devrait, micron par micron, suivre les

---

1. Les objets fractals, forme, hasard et dimension, Chap.II "Combien mesure la côte de la BRETAGNE" p.20

cratères, les vallées et les collines que présente à cette échelle la surface du caillou le plus lisse !" (1)

Pour l'Oeuvre, les oeuvres et une même oeuvre, sont tantôt géant, tantôt humain, tantôt fourmi, tantôt micron (cf. les fameuses rondelles de tomates dans Les Gommes), à cette différence près que l'Oeuvre n'existe pas ontologiquement comme les côtes de BRETAGNE. Des romans comme Guerre et Paix sont le prototype du changement d'échelle : parcourus entièrement par un microbe, ils seraient infinis, parcourus par un géant ils seraient aussi dépourvus d'intérêt que la sélection du Reader Digest.

Si les oeuvres avaient des structures parfaitement régulièrement distribuées dans l'espace et le temps - qui leur sert de valeur référentielle -, leur lecture serait tout à fait dépourvue d'imaginaire , ce qui n'est pas le cas. Les 120 journées de SODOME et GOMORRHE constituent à cet égard une célèbre exception, mais il faut bien reconnaître que l'intérêt du texte réside plus dans son prélude "axiomatique" et finathéorique, plutôt que dans son déroulement diachronique, lequel d'ailleurs ne dépasse par la trentième journée...

De même, si les fleuves coulaient droit, il n'y aurait pas de bassin, et, si les branches poussaient droit, il n'y aurait pas d'arbre...

1.F.DE CLOSETS, op. cit. p.69

Ce modèle des rapports de l'oeuvre à l'Oeuvre que nous venons d'esquisser de façon trop succincte (1) ne prétend certes pas épuiser ces rapports (2). Mais il nous semble avoir le mérite d'être plus souple que le modèle structural en ce qu'il permet d'épouser l'oeuvre dans ses méandres imprévisibles. Le modèle structural épuise les rapports entre les oeuvres au seul niveau formel. Le changement d'échelle propre au modèle que nous proposons permet de mettre en rapport des niveaux quantitativement et qualitativement distincts. Comme nous l'avons déjà remarqué, ce qui frappe à la lecture successive des oeuvres d'une Oeuvre, c'est l'intuition que les liens qui unissent les oeuvres de cette Oeuvre, sont précisément scalants, à savoir qu'un élément de l'un renvoie, non à un élément de l'autre, mais à tout un autre, et vice versa.

Plus qu'elles ne se répètent et/ou s'inversent (hypothèse structurale), les oeuvres s'accrochent les unes aux autres, non comme les maillons d'une chaîne mais comme les atomes d'une molécule complexe.

---

1. Nous n'avons pas abordé dans notre développement, le problème de la nouveauté.

A première vue, le modèle fractal/scalant l'exclut dans la mesure où une oeuvre nouvelle ne serait que l'explicitation à une autre échelle d'un motif d'une autre oeuvre. En fait, il semble bien qu'un thème radicalement nouveau puisse surgir dans une oeuvre suite, par exemple, à un évènement particulier survenu dans l'existence de l'auteur. Cette nouveauté n'intervient pas dans l'oeuvre comme une rupture, mais comme une complexification. Le fait nouveau ne peut être intégré à l'oeuvre que si celle-ci a atteint un degré de complexité telle que l'évènement peut la féconder (rééquilibrage par complexification et coordination) sans la détruire. Ainsi la conversion de GOGOL bloque littéralement son oeuvre, ce qui nous prive de la seconde partie des Ames mortes, tandis que celle de TOLSTOI conduit à Résurrection dans la mesure où les thèmes centraux de cette oeuvre sont déjà, à titre de motif, dans Guerre et Paix et Anna KARENINE. Il faudrait analyser le détail de ce processus avec les concepts piagétiens d'accomodat et de phénocopie (Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence).

2. Par exemple, G.LUKACS envisage les rapports des oeuvres à l'Oeuvre de T.MANN dans une toute autre perspective socio-idéologique qui lui est propre (Thomas MANN, le chapître "Le jeu et ses raisons profondes", p.103, 143).

II. LA SERIE EST-ELLE UNE OEUVRE ? LA NOTION DE PERCOLATION

La question que nous pouvons poser maintenant est donc de savoir si la série des textes produits pendant une année scolaire par un enfant, constitue une Oeuvre au sens où nous venons de la définir.

Dans notre précédent travail, nous nous étions déjà interrogés sur les phénomènes de sériation et de répétition dans le texte libre (1). Les conclusions très provisoires et timides auxquelles nous étions parvenus alors nous semblent aujourd'hui tout à fait dépassées tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. La connaissance des travaux de B.MANDELBROT que nous venons de citer et ceux de P. DE GENNES sur lesquels nous allons nous attarder nous conduisent à des hypothèses que nous pensons plus heuristiques même si la pauvreté de notre culture scientifique nous empêche d'en apprécier toute la portée.

1. Unité et diversité dans la série.

Comment la question se pose-t'elle ?

Nous dirons pour simplifier les choses qu'une série de produits littéraires constitue une Oeuvre lorsque ces produits entretiennent entre eux et/ou avec la totalité de la série des rapports scalants. Condition à la fois simple et exigeante

Il serait imprudent de comparer sans précautions la série des textes libres à l'Oeuvre et le texte libre isolé à l'oeuvre. Pour des raisons que nous avons exposées précédemment, nous ne prenons en considération que les produits d'une année scolaire et non la totalité de la production d'un enfant, ce qui déjà limite le rapprochement. D'autre part, il est certain que le texte libre est en général, moins mature, beaucoup plus impulsif que l'oeuvre. Dans l'Oeuvre d'un écrivain adulte, il y a une évidente sommation des oeuvres,

1. Le texte libre, écriture des enfants, p.126, 130.

la rédaction d'une oeuvre "N" se fait toujours en référence à celle de"N-1"et qu'elle a pour horizon plus que sa fin, l'oeuvre"N+1". La préoccupation de l'Oeuvre est toujours présente dans le travail de l'oeuvre. Il semble que ce genre de préoccupation soit absent, la plupart du temps, de la rédaction du texte libre, du moins au niveau conscient, encore que l'on rencontre des textes qui prennent pour thème le texte lui-même. Enfin le texte libre ne s'inscrit pas "officiellement" dans une Oeuvre qui serait constituée par l'ensemble des textes libres de la série.

Il n'en demeure pas moins que les textes libres d'une même série témoignent d'une certaine homogénéité, voire d'une continuité irréductible à la simple contiguité, même si les rapports qu'entretiennent les textes sont quelquefois aussi évidents et problématiques que ceux-ci.

"Mon papi a tué un écureuil, on l'a mangé. Olivier et Hervé on l'a trouvé bon. C'est comme un lapin."

OLI N 110610014 (34)

"Le lapin s'est échappé pour manger de l'herbe. Il a rencontré un écureuil. L'écureuil a pris le lapin."

OLI N 110610017 (34)

Ce qui fait l'originalité mais aussi, il faut bien le reconnaître, la difficulté des séries de textes libres lorsqu'on les envisage sous l'angle de la continuité ou, pourrait-on dire, de l'organisation interne, vient du fait que l'on n'a jamais à faire à du tout ou rien. Ordre/désordre, continuité/rupture, scalant/non scalant s'intriquent continuellement. Tantôt les textes semblent indissolublement liés entre-eux au point de former comme un système clos, tantôt la série se brise et les textes deviennent tout à fait indépendants.

Nous refusons de nous en tenir à cette constatation très empirique. En effet, ces phénomènes de liaison et d'indépendance constituent pour nous non des avatars plus ou moins aléatoires de la loi des séries, mais sont liés de façon consubstancielle à la qualité littéraire de la production et à l'évolution de celle-ci. L'interdépendance est le signe du tâtonnement et du travail, et toute oeuvre travaille, c'est à dire reprend, agrandit, diminue, transpose etc... La première oeuvre (publiée ou non) d'une Oeuvre n'est pas généralement un chef-d'oeuvre : chez MAURIAC, il faut attendre 7 romans pour avoir Génitrix et 10, pour avoir Thérèse DESQUEYROUX, pourtant les thématiques de ces oeuvres sont déjà à l'oeuvre dans les premiers romans. De même, toutes proportions gardées, la série de textes libres ne trouve pas immédiatement son style propre et son organisation, elle les trouvera lorsqu'elle aura dosé en son propre déroulement l'ordre et le désordre.

La question que nous retrouvons ici est longtemps restée philosophique : question de l'un et du divers, du même et de l'autre, du passage de la diversité à l'organisation, etc... C'est un peu les hypothèses du Parménide.

Si nous revenons à la situation qui nous intéresse, on peut dire, pour simplifier, que les séries de textes libres oscillent entre deux extrèmes réalisés peu fréquemment de façon stricte :

1. Dans une série, les textes n'ont aucun rapport entre-eux. C'est le pur divers, la série est totalement discrète, elle se déroule au gré des évènements (référents) qui la motivent au coup par coup. Ce qui motive chaque texte est totalement étranger à la série des textes.

2. Dans une série les textes sont liés entre-eux de telle sorte qu'aucun élément nouveau ne puisse apparaître. C'est l'ordre mais aussi la sclérose; la série est totalement imperméable à l'évènement.

En fait, la majorité des séries se situe entre ces deux extrèmes et manifeste un mélange de répétitions et de nouveautés, de reprises et d'audaces. Nous pensons que ce phénomène peut avoir quelque rapport avec le bon fonctionnement du système piagétien assimilation (répétition)/accomodation (intégration du nouveau) (1).

Lire une oeuvre en rappelant ce qu'elle reprend de la précédente et ce qu'elle apporte de nouveau, c'est l'opération pratiquée de façon érudite dans les notices des oeuvres complètes des grands écrivains. Il s'agit alors d'une critique littéraire dont l'intérêt est principalement historique. Les textes libres en tant qu'évènements littéraires étant notablement moins épais qu'un roman classique, mais aussi beaucoup plus nombreux et proches dans le temps, une analyse littéraire de type reprise/nouveauté serait non seulement fastidieuse, mais de peu de portée heuristique.

Ce qui nous intéresse est de voir comment des évènements divers, épars, se regroupent dans des réseaux dont la trame est plus ou moins serrée.Les deux textes que nous avons transcrits ci-dessus sont à cet égard significatifs. Du point de vue énonciatif que nous aborderons plus loin longuement, les deux textes sont très différents : le premier relève du discours et le second de l'histoire ; pourtant il y a une indéniable liaison entre eux,par dessus deux autres textes (15 et 16) d'inspiration très différente. On voit que le point de départ (valeur référentielle) n'est qu'un prétexte à un travail sur le même et l'autre : l'écureuil et le lapin sont à la fois même et autre... Les deux textes ont un accrochage commun, nous dirons qu'ils sont liés.

---

1. La simple prudence nous interdit d'en avancer plus en dehors de toute vérification expérimentale fine. Et les enfants ont grandi ! Nous pensons revenir sur cette question dans d'autres travaux.

2. Transition de phase et percolation.

Peut-on aborder des phénomènes autrement que par une méthode intuitivo-empirique ?

De même que pour élucider les rapports oeuvre/Oeuvre, nous avons emprunté à un modèle physique, celui des objets fractals, de même pour entrer dans le détail des relations intertextes nous emprunterons à deux théories voisines : l'analyse des transitions de phase et le concept de percolation.

Les problèmes posés par les phénomènes de transition de phase et les solutions modernes qui y sont apportées sont exposés de façon à peu près assimilable par le non-spécialiste que nous sommes dans un article de Pierre-Gilles DE GENNES intitulé "Fluctuations géantes et phénomènes critiques". (1)

Qu'est-ce qu'une transition de phase ? C'est très simplement la période pendant laquelle un système physique change d'état, il n'est déjà plus dans l'état antérieur et pas encore dans son état futur. Le passage de l'état liquide à l'état gazeux par exemple ou de l'état solide à l'état liquide, ne se fait ni de façon continue, ni de façon instantanée, mais autour d'un point critique au voisinage duquel le système "hésite" entre plusieurs états. Considérons le premier exemple donné par P. DE GENNES :

"Prenons un barreau de fer, et portons-le au rouge : dans ces conditions, il n'est pas aimanté ; on dit encore qu'il se trouve dans l'état paramagnétique. Au niveau microscopique, les moments magnétiques des différents atomes de fer sont orientés au hasard (comme le montre la figure 1A); leur résultante est nulle, et il n'y a donc pas d'aimantation globale du barreau. Le système est désordonné du point de vue magnétique.

---

1. La recherche, n°51, p.1022-1031.

2. Transition de phase et percolation.

Peut-on aborder des phénomènes autrement que par une méthode intuitivo-empirique ?

De même que pour élucider les rapports oeuvre/Oeuvre, nous avons emprunté à un modèle physique, celui des objets fractals, de même pour entrer dans le détail des relations intertextes nous emprunterons à deux théories voisines : l'analyse des transitions de phase et le concept de percolation.

Les problèmes posés par les phénomènes de transition de phase et les solutions modernes qui y sont apportées sont exposés de façon à peu près assimilable par le non-spécialiste que nous sommes dans un article de Pierre-Gilles DE GENNES intitulé "Fluctuations géantes et phénomènes critiques". (1)

Qu'est-ce qu'une transition de phase ? C'est très simplement la période pendant laquelle un système physique change d'état, il n'est déjà plus dans l'état antérieur et pas encore dans son état futur. Le passage de l'état liquide à l'état gazeux par exemple ou de l'état solide à l'état liquide, ne se fait ni de façon continue, ni de façon instantanée, mais autour d'un point critique au voisinage duquel le système "hésite" entre plusieurs états. Considérons le premier exemple donné par P. DE GENNES :

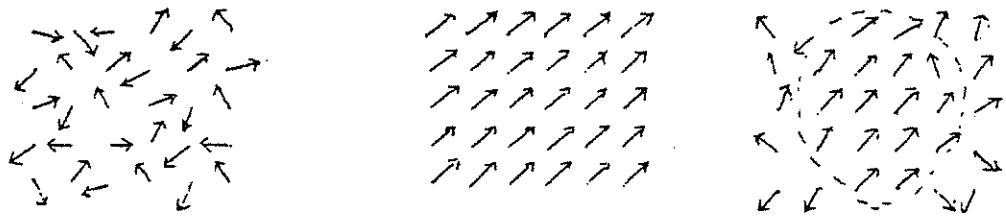
"Prenons un barreau de fer, et portons-le au rouge : dans ces conditions, il n'est pas aimanté ; on dit encore qu'il se trouve dans l'état paramagnétique. Au niveau microscopique, les moments magnétiques des différents atomes de fer sont orientés au hasard (comme le montre la figure 1A); leur résultante est nulle, et il n'y a donc pas d'aimantation globale du barreau. Le système est désordonné du point de vue magnétique.

---

1. La recherche, n°51, p.1022-1031.

Refroidissons maintenant le barreau : en dessous d'une certaine température T_c, la température critique du matériau, il apparaît une aimantation. Microscopiquement, les moments magnétiques élémentaires s'alignent suivant une certaine direction (Figure 1B) ; il y a un ordre magnétique à longue distance, c'est à dire sur des distances très supérieures à la distance interatomique dans le matériau. (...)

Au voisinage du "point critique", le système "hésite" entre plusieurs états - ici l'état d'aimantation nulle - et ceux où il existe une aimantation finie. Il en résulte qu'il est très sensible aux perturbations extérieures. Dans notre exemple, la perturbation la plus facile à ajouter est un champ magnétique. (...) Lorsqu'on approche de la température critique, la susceptibilité (façon dont le système répond à l'action d'un champ) devient très grande, nous savons ainsi que le matériau a très envie de prendre une aimantation notable, même dans un très petit champ, et nous sommes donc prévenus de l'approche d'une transition. Au niveau microscopique, les moments magnétiques se sont déjà alignés parallèlement les uns aux autres dans des régions de taille relativement grande (figure 1C)." (1)



1.A. 1.B. 1.C.

FIGURE 5.1.

---

1. op. cit. p.1022, 1023.

Quel rapport peut-il exister entre les phénomènes décrits ci-dessus par P.G. DE GENNES et les séries de textes libres ? Reprenons les deux modèles extrèmes de séries que nous présentions plus haut :

1. Les textes de la série n'ont aucun rapport entre-eux. Cet état est comparable à celui du barreau de fer chauffé au rouge. De même que les moments sont orientés au hasard, de même les thématiques des textes sont indépendantes et le plus souvent motivées par des évènements extra-textuels qui déterminent totalement les structures diégétiques. Nous parlons dans ce cas de série liquide . Leur littérarité est faible, il s'agit le plus souvent d'écrivance.

2. Les textes de la série ont très peu de différence entre-eux. Cet état est comparable à celui du barreau de fer refroidi. De même que les moments sont orientés dans une même direction, de même les textes développent tous une même thématique que l'on pourrait qualifier d'obsessionnelle. Nous parlerons dans ce cas de série solide.

Dans ces deux cas la série a une chronologie, mais n'a pas à proprement parler d'histoire, c'est à dire pas de transition de phase.

Considérons des exemples de ces deux types de séries :

Voici tout d'abord un exemple de série liquide issu d'un cours moyen 2 (MAR B 251102 (14)). Pour ne pas alourdir la présentation nous ne donnerons que le début de chaque texte de la série :

01. "Hier je suis allée chez ma tante. Dès que je suis arrivée ma tante m'a dit "On va semer des haricots"...

02. "Un jour une dame est venue nous demander si on voulait un petit chien. Ma mère lui dit "je veux bien un si joli petit chien...

03. "Il était une fois une petite fille. Elle était habillée tout en bleu. Qu'elle était jolie ! On la surnommait "Tout en bleu" (1)

04. "A la ferme tout est calme à part le cri du coq qui réveille les paysans le matin de bonne heure..."

05. "Hier soir le maître nous a dit de prendre sur le livre de grammaire une poésie. Ca a sifflé. On est sorti dehors..."

06. "Dimanche je suis allée à la foire de BORDEAUX à la place des Quinconces. Je suis montée dans un avion à mitraillette ;

07. "Quand il neige, il fait froid
Quand il y a le soleil il fait chaud
Quand il y a du vent il fait ni froid ni chaud."

08. "Maman a vu une souris. Elle a appelé mon chat pour tuer la souris..."

09. "Un jour le chien se dispute avec le chat. Comme ils dormaient ensemble il a fallu que le chat et le chien dorment plus ensemble..."

10. "Hier je suis allée à Canaveral pour acheter plein d'affaires. Ma mère m'a acheté quatre pulls à col roulé..."

11. "Il était une petite fille qui s'appelait Chantal. Un jour sa maman lui dit "Va me faire les courses..."

12. "Ce matin je me suis levée, il faisait noir. Je me suis lavée, après je me suis habillée, puis je suis partie à l'école."

13. "Mardi dernier nous sommes partis à la piscine de CENON. Nous sommes arrivés à la piscine. On a attendu que ça ouvre..."

14. "L'année dernière je suis allée à la plage de SANGUINET. Il y avait beaucoup de monde. Je mets mon maillot de bain..."

---

1. Suit, bien entendu, un remake du petit Chaperon... bleu.

Voici maintenant l'exemple d'une série solide à 3 ou 4 exceptions près. Elle est issue du cours préparatoire (BER L 110509 (26)) (1) et, le moins que l'on puisse relever, est son caractère obsessionnel malgré une timide éclaircie finale :

01. "Maman et papa à la forêt."

02. "Papa et maman vont à la forêt."

03. "Papa va à la maison."

04. "Papa va à la maison, papa va à la forêt, il ramasse des champignons."

05. "Papa a sa fête, il a un cadeau."

06. "Maman va à la maison, papa va à la maison, il cuit le poulet et papi mange à la maison."

07. "Maman va à la forêt, elle trouve des champignons et elle les mange. Elle va à la maison, elle fait des crêpes aux champignons."

08. "Papa est à la forêt, il ramasse des cèpes, il va en voiture à la maison, elle cuit le cèpe."

09. "Maman cuit le poulet et papa est à la maison, il travaille avec ses outils."

10. "Maman a des béquilles, papa n'est pas content, papa arrose les fleurs, papa cuit et maman va dans sa chambre."

11. "Papa se demande où est maman et elle est chez le voisin elle emporte de la salade."

12. "Papa est fatigué, le maçon est à BORDEAUX, papa téléphone au maçon et le maçon va tout de suite à la maison."

13. "Hier maman est allée à la plage, elle s'est baignée, elle voit un poisson, c'est un drôle de poisson."

14. "Papa est à la neige, il fait du ski avec ses enfants, ses enfants sont contents."

15. "Papa va à la forêt. Il voit un lac, il va se baigner, il dit "ce que l'eau est froide". Il va à la maison, maman cuit les champignons, papa va au travail."

16. "Maman et papa va à la forêt et maman se perd, papa cherche maman.

---

1. Il s'agit d'une série prédiquée directement, sans support de dessins.

17. "Maman prépare le déjeuner et elle a fini. Les enfants ils mangent, papa est en retard, papa mange au garage."

18. "Maman va à la forêt, elle voit un lac. Dans le lac..."

19. "Maman va aux courses, maintenant maman prépare le déjeuner et elle mange."

20. "Moi j'ai vu un parqueur qui ramassait des huitres avec une fourche, c'est dommage il n'y avait pas d'électricité."

21. "Papa et maman ils ont vu un lac, ils regardaient le lac, dans le lac il y avait un serpent de mer."

22. "Maman va à la forêt, elle voit un lac, dans le lac il y a des poissons noirs et le lac était marron, elle était drôle et après elle va se promener."

23. "Avec mon papa j'ai ramassé des palourdes, il commençait à faire froid alors on est rentré à la maison..."

24. "Moi je voulais faire une barque avec mon frère, j'ai pris le marteau, j'ai tappé sur mon doigt."

25. "Maman et papa vont à la forêt, ils voient qu'il commence à faire froid, alors ils vont à la maison."

26. "Hier je suis allée au dentiste et il a vu que j'avais deux caries mais il ne m'a pas soignée hier."

Ces deux séries, dépourvues de toute "transition de phase" sont l'exception.

La plupart du temps les séries altèrent des phases liquides et des phases solides en passant de l'une à l'autre par des phases d'hésitation.

Les phases solides constituent des amas de textes comparables dans leur structure et leur thématique ; ces amas sont suivis de périodes plus liquides (diversité de structure et de thème) qui précèdent de nouvelles périodes plus solides, etc...

Tout se passe comme si, sous l'influence de facteurs dont nous ignorons à peu près tout et dont seuls les effets sont manifestes, l'enfant hésitait à se mettre à produire des textes pratiquement interchangeables dont il ne modifie que des éléments de détail, comme un artisan se met à produire à la chaîne des objets identiques après avoir fabriqué à la pièce des objets différents, puis revient au bout d'un

certain temps à une production plus individualisée. Nous illustrerons ce phénomène d'un exemple emprunté à une série du cours moyen 1, celle de CHR T 141002 (33). Le thème solide de la série est de type "x, est-ce toi qui fais y ?". Premier texte, le thème n'y figure pas encore :

01. "Un jour j'ai rencontré une cigogne, elle était blanche avec des yeux noirs et elle avait les pattes grises..."

A partir du deuxième texte, le thème apparait :

02. "Clown est-ce toi qui enchante nos maisons
et qui fais de nos vignes des êtres de paradis?..."

Eclipse, si l'on peut dire, au troisième texte :

03. "Lune pourquoi tu passes entre le soleil et la terre, que fais-tu en plein milieu des étoiles ?....."

Répartition au quatrième texte :

04. "Araignée que fais-tu en plein milieu de ta toile ?
Araignée que fais-tu en plein milieu des roses de beauté ?..."

A partir du cinquième texte, la série se solidifie autour du thème principal :

05. "Pluie, est-ce toi qui arrose nos champs ?
Pluie, est-ce toi qui rafraichit le coeur des étoiles ?..."

06. "Nuage, est-ce toi qui arrose nos champs dorés ?
Nuage as-tu un visage ?
Nuage, dors-tu quand le soleil brille ?..."

07. "Eté, est-ce toi qui file dans le coeur des fleurs ?
Eté, as-tu créé les roses fanées ?..."

Deux textes intercalés ensuite :

08. "Hier j'ai vu le cirque, il y avait des clowns qui marchaient sur des fils..."

09. "Ma poésie est un rêve infini. Ma poésie c'est l'amour dans le coeur des étoiles..."

Puis retour au thème :

10. "Eclair est-ce toi qui fait briller le monde ?
Eclair pleures-tu dans le monde entier ?

La série toute entière se poursuit de la même façon, il serait fastidieux d'en poursuivre la transcription.

Comment rendre compte de ces phénomènes d'amas et de relachement qui sont si caractéristiques des séries de textes libres ?

La notion de percolation peut nous permettre d'affiner, en la modélisant, notre approche intuitive de la question.

Le concept de percolation a été inventé par un mathématicien anglais, HAMMERSLEY. Dans un article intitulé : "La percolation : un concept unificateur", P.G. DE GENNES montre les possibilités descriptives offertes par cette notion (1). Pour indiquer de façon très empirique de quoi il s'agit, nous commencerons par citer la légende d'une photo de CARTIER BRESSON qui ouvre l'article et qui montre un couple enlacé les cheveux dans le vent :

"Le problème des cheveux emmêlés. Nous savons tous qu'une chevelure exposée au vent devient difficile à peigner. Il est amusant de voir que cet enchevêtrement est associé à une transition de percolation. Ici, on dira que deux cheveux dont les racines sont voisines sont associés dans un même "amas" si l'un est enroulé au moins une fois autour de l'autre, ou s'ils forment des noeuds plus complexes. En présence d'un vent faible, on a surtout des amas petits. En présence d'un vent plus fort, on voit apparaître un amas infini : à partir de ce moment, si l'on prend un cheveux, on entraine toute la mèche correspondante. Nous voyons apparaitre ici un cas de percolation où la liaison entre objets voisins est de nature topologique. Il se retrouve d'ailleurs dans certains problèmes de physique des polymères, où des chaines sont toutes attachées à une même surface (comme les cheveux à la tête). Mais il est encore très mal connu dans ses détails." (2)

La simple lecture de cette légende avait de quoi nous mettre l'eau à la bouche. En effet l'exemple des cheveux dans le vent peut constituer une excellente description des séries de textes libres : pas de vent, cheveux juxtaposés,

---

1. La recherche, n°72, p.919-927
2. op. cit. p.919.

série liquide (MAR B 251102 (14)), grand vent, cheveux emmêlés, série solide (BER L 110509 (26)), vent modéré, constitutions d'amas épars de cheveux (mèches), série percolée (CHR T 141002 (33)). De même que certains cheveux sont juxtaposés et d'autres emmêlés, de telle sorte que si on en tire un, on peut entrainer toutes les mèches, de même certains textes d'une série n'ont aucun rapport entre eux, d'autres ont quelque chose en commun (mais pas tout), d'autres enfin forment des paquets indissociables. Ce que nous percevions intuitivement sans pouvoir en faire la théorie trouve un début de thématisation : cet état, intermédiaire entre le tout autre et le tout un, est le percolé.

Précisons la dimension dynamo-génétique de la notion à l'aide d'un second exemple :

"Considérons un ensemble d'îles et supposons que le niveau de l'Océan baisse progressivement. (Une situation de ce genre se rencontre effectivement en mer Baltique). Peu à peu les différentes îles grandissent, et certaines se relient entre-elles. Un voyageur qui ne marche que sur la terre ferme est, au début, confiné dans une île. Toutefois cette île, lorsque le niveau océanique baisse, devient, le plus souvent, connectée à de nombreuses autres ; le domaine d'excursion de notre voyageur augmente.

Finalement, lorsque le niveau océanique atteint une certaine valeur critique, le voyageur peut s'éloigner arbitrairement loin de son point de départ : il est maintenant sur un continent. (...) La transition que nous venons de décrire entre un archipel d'îles déconnectées et un système où certaines de ces îles se sont soudées pour former un continent, est appelée transition de percolation." (1)

Nous illustrerons cette notion de transition de percolation avec la série de textes libres de LAU P 110511(29) dans laquelle on peut distinguer trois périodes :

---

1. op. cit. p.920.

1. Une phase liquide dans laquelle les textes sont comme des îles indépendantes. On remarque toutefois déjà quelques interconnexions faibles entre les textes 01, 02, 04, 08 :

01. "Le nuage va chez le soleil. Le soleil le pique avec ses rayons."

02. "J'ai été me promener dans la montagne, on a touché de la neige."

03. "Je veux aller à la chasse, mon papa ne veut pas parce que je suis trop petit."

04. "Le fantôme veut entrer dans la classe pour manger la maîtresse."

05. "L'araignée a un petit nid, si elle fait trop de petits, ils peuvent tomber, ils sont tous petits."

06. "C'est la récréation, la maîtresse dit : "on va dans la cour."

07. "C'est les vendanges, il y a des vendangeurs, je les ai vus en passant."

08. "Le soleil veut manger la neige. Le soleil est en fer."

09. "On a vu des grues, on voulait les tuer, mais elles sont trop hautes. Elles volaient comme un v."

10. "Oh ! On est tombé en panne d'essence, marchez, marchez, j'arrive.

- Oh maman on est loin.

- Vous allez être un peu en retard."

11. "Le 30 novembre c'est mon anniversaire, on invitera tout le monde."

2. La seconde phase peut être dite de <u>transition de percolation</u> : en effet tous les textes à l'exception d'un seul (18) sont interconnectés :

12. "Le fantôme a un nid pour dormir. Le fantôme veut tuer Olivier et Anthony, il veut les manger."

13. "Le serpent veut tuer Tarzan parce que Tarzan avait tué la maman serpent. Alors le papa serpent va tuer Tarzan. Il va rentrer une aiguille avec du venin dans son pied."

14. "Tarzan veut tuer les indiens. Les indiens sont forts mais Tarzan est encore plus fort parce qu'il défend les autres".

15. "Le maître veut tuer les grands parce que les grands avaient tué la maîtresse. Mais derrière il y a un géant, alors il va tuer le maître."

16. "Le chat et le chien vont dans le bois. Ils vont se perdre. Mais il y a un géant, il est dans la maison."

17. "Le petit géant va tuer la maman serpent. Le papa dit non il ne faut pas la tuer, c'est notre cousine."

18. "Quand on a fini de laver la vaisselle on l'a rangée dans le placard."

19. "La dame va danser au bal. En dansant elle a vu un géant. Elle voulait le tuer. Mais elle n'a pas pu. "Je suis trop méchant, si tu me bats, je te tuerai."

20. "Le soleil va brûler le clown. Après, le soleil le mange, il mange tous les hommes. Quand il a fini il va aller dormir. Quand il a fini il ya voir s'il y a des voleurs. C'est Olivier et Laurent qui vont tuer les voleurs."

3. A cette phase très percolée dont la thématique oedipienne est nettement marquée succède pour terminer la série une phase plus lâche - 5 textes interconnectés et 5 textes indépendants -. Le continent s'immerge en quelque sorte sans pour autant revenir au niveau de la première phase qui était beaucoup plus liquide.

21. "Le réveil sonne, il fait drinn. Le monsieur l'éteind parce que ça l'embête. "Je l'éteinds comme ça il ne m'embêtera plus."

22. "Le manouche va tuer les indiens parce qu'ils l'embêtent. Il va prendre une mitraillette et il va les tuer, comme ça il sera tranquille. "Même s'il y avait le chef, je les tuerais quand même."

23. "Le bateau est mouillé parce qu'il pleut."

24. "Chez mon papi, il y a un petit rouge-gorge, il vient manger dans le creux de sa main. Maintenant il y a un autre oiseau."

25. "Le clown nage, il est maître nageur. Il apprend à nager les petits garçons."

26. "La baleine va tuer le requin. Elle le mange, bientôt le papa va arriver."

27. "Le chien de berger court derrière les moutons pour que les moutons avancent pour les mettre dans un pré."

28. "Le chien mange la cocotte. Olivier va tuer le monsieur. Le soleil maintenant qui va faire la guerre, il va voir s'il y a des voleurs."

29. "Un moulin va exploser. C'est un avion qui l'a fait exploser. L'avion ne savait pas que c'était sa maison. Maintenant il va dormir dans l'avion."

On pourrait multiplier les exemples de séries construites de la même façon dans lesquelles varient seulement le nombre et la densité des amas de textes interconnectés.

3.Limites de la comparaison.

Quelques restrictions s'imposent cependant à la comparaison des séries de textes libres avec les phènomènes de percolation tels qu'ils sont décrits par P.G. DE GENNES :

a) Dans les systèmes physiques pris comme exemples de référence par P.G. DE GENNES (nous en avons cité deux, il y en a bien d'autres, comme la vulcanisation par interconnextion des fibres de latex ou la transmission des virus dans les épidémies), ce sont toujours les mêmes éléments qui sont en jeu, d'abord isolés puis progressivement interconnectés jusqu'au seuil de percolation. Dans les séries de textes, ce ne sont pas les mêmes textes qui sont d'abord indépendants puis interconnectés, mais des textes différents qui sont soit, indépendants (phase liquide), soit partiellement interconnectés (phase au voisinage de la percolation), soit répétitifs (phase solide).

b) Dans les systèmes physiques, les critères de connexion sont homogènes et de même niveau : un cheveu enroulé au moins une fois autour de l'autre, une île ayant au moins un point de contact avec une autre, etc. Dans le cas des textes

libres , les critères de connexion sont moins homogènes et de plusieurs niveaux : connexion faible (généralement de type paradigmatique) par exemple entre les textes 02 et 08 de la série de LAU P, connexion forte (généralement de type syntagmatique) par exemple entre les textes 13 et 14 de la même série.

c) La notion de "susceptibilité" introduite par P.G. DE GENNES pour rendre compte des phénomènes de transition de phase, fonctionne différemment dans les systèmes physiques et dans les séries de textes libres. On peut même dire qu'elle fonctionne de façon inverse.

Dans les systèmes physiques,le degré de susceptibilité du système mesure l'impact d'un évènement extérieur au système (l'abaissement de la température, le vent, l'abaissement du niveau des eaux) sur l'interconnexion des éléments du système. L'évènement est un facteur d'ordre.

Dans le cas du texte libre, c'est l'inverse qui se passe. La susceptibilité mesure bien aussi l'impact de l'évènement extérieur sur le système (exemple, Noël, aller au cirque, être malade, etc) ; mais l'évènement, quand il est intégré dans le système (c'est à dire quand il fournit la thématique d'un texte libre), entraine un processus de déconnexion des textes libres. L'évènement est facteur de désordre (momentané). Ainsi, contrairement à ce qui se passe dans les systèmes physiques, plus un système est susceptible, moins les textes sont interconnectés; moins il est susceptible, plus il a tendance à se percoler.

Ces restrictions étant faites, nous pouvons nous demander quelle est la signification du phénomène de percolation dans les textes libres ?

4. Signification de la percolation.

Si l'on se réfère aux quelques idées exposées au début de ce chapître on pourra dire, pour commencer à répondre, que les connexions entre les textes, la constitution d'amas, manifestent l'existence de l'Oeuvre à l'intérieur des oeuvres.

Si la percolation est évidente dans les textes de la littérature "adulte", nous avons vu qu'il existe des séries dépourvues de percolation (séries liquides, séries solides). Dans les séries de textes libres, la percolation n'est pas "naturelle" mais constitue pour nous un indice "objectif" de littérarité de la série. En effet l'opération de percolation est bien le signe d'un travail des textes les uns sur les autres : l'input de la production d'un texte est - en partie - déterminé par l'output des productions antérieures.

Allons plus loin. A partir du moment où les textes entretiennent entre-eux des rapports scalants, le texte libre en tant que pratique signifiante ne se contente plus de dénoter l'expérience (écrivance); il devient un instrument de saisie de l'expérience (écriture). Si l'on se réfère à la thématique des textes on voit en effet que lorsque ceux-ci passent de l'état liquide à l'état percolé, la thématique passe de la dénotation de l'expérience anecdotique à celle de l'expérience interne - voir fantasmatique (principalement au cours préparatoire) -.

Nous passons ainsi progressivement d'une explication de type littéraire à une explication de type psychologique.

Nous formulerons alors l'hypothèse suivante : la série de textes libres est le produit d'un système soumis à des pressions internes et externes :

- Pression interne : tendance inconsciente à reproduire toujours à peu près le même texte.

- Pression externe : bombardement évènementiel continuel, ou bruit qui vient soit étouffer totalement la

tendance à la répétition, soit ne pas l'atteindre, soit composer avec elle. (1)

L'histoire (déroulement) de la série serait alors le reflet de la dynamique entre les deux pressions, l'une représentant dans l'exemple cité plus haut le continent immergé, et l'autre le mouvement de montée et descente des eaux.

Reprenons les deux types extrèmes de séries :

Dans la série liquide, le système, comme nous le disions plus haut, est totalement suceptible. Les textes ramassent ce qui traine dans l'expérience quotidienne, mais l'écriture ne retient pas , ne le travaille pas ; le matériau une fois exploité est rejeté.

---

1. On pourrait analyser dans le détail la façon dont les bruits sont intégrés dans la production littéraire adulte. Nous entendons ici par bruit non pas le fait divers qui sert de prétexte à l'oeuvre (cf. Le rouge et le noir ou Madame BOVARY), mais l'évènement qui, bien qu'il ne soit pas la trame de l'oeuvre, n'en exerce pas moins une telle pression sur le système de production littéraire de l'écrivain qu'il est intégré dans la production. On peut distinguer deux types principaux de cette intégration :
   - Le bruit est intégré par l'oeuvre à titre de motif (WATERLOO dans la Chartreuse de PARME, 48 dans l'Education sentimentale, ou plus subtilement l'affaire DREYFUS dans la recherche du temps perdu).
   - Ces bruits font l'objet de prises de positions "littéraires" séparées de l'oeuvre romanesque (J'accuse). Actuellement cette tendance prédomine et l'écrivain de tant soit peu d'audience tend à renvoyer à tous propos son écho des bruits par l'intermédiaire des médias écrits. On retrouve la même tendance dans le texte libre avec un déplacement de cours préparatoire au cours moyen, les bruits du cours préparatoire étant des bruits domestiques alors que ceux du cours moyen ont une source plus élargie (médias audiovisuels).

La pratique écrivante reste une pratique de surface. Elle n'est pas à proprement parlé littéraire. (1)

Dans la série solide, le système au contraire manifeste une susceptibilité nulle. Les textes sont totalement imperméables à l'évènement (nous ne disons pas à l'extériorité). L'expérience n'est pas intégrée. C'est le discours répétitif du retour du refoulé. Il n'y a pas non plus de travail du texte, donc de littérarité.

Entre les deux, mais il ne s'agit pas alors d'un simple mélange, se tient la série percolée, qui met en évidence, à la fois une certaine perméabilité de l'expérience et une résistance émanente de l'intériorité.

Précisons. Le passage du liquide au percolé s'opère par la rencontre d'une écriture de surface, écriture anecdotique, expériencielle et d'une écriture pulsionnelle, oedipienne. En effet le noyau dur d'une série percolée est toujours peu ou prou oedipien. Nous consacrerons plus loin un chapître à ce thème, mais il faut remarquer ici que le texte oedipien n'arrive jamais seul : les textes oedipiens constituent toujours des amas plus ou moins denses. Le texte oedipien se redouble toujours, il fait toujours partie d'un amas. Comme nous reviendrons plus longuement sur ces textes nous nous contenterons ici d'un exemple d'amas oedipien.

---

1. Certains détracteurs du texte libre reprochent à cette technique de ne produire que des textes anecdotiques désinvestis : récit de la journée du dimanche, compte-rendu du dernier film vu à la télévision. Il s'agit la plupart du temps de critiques venant d'enseignants qui ont pratiqué le "texte libre obligatoire le lundi de 9 à 10...". On comprend que, dans cette situation pédagogique, les enfants se comportent de manière totalement susceptible et utilisent dans leur travail ce qu'ils trouvent au plus proche de leur expérience.

"C'était un beau soleil qui allait se marier. Les rayons avaient du jaune et aussi du rose. Il était maquillé. Il était tellement content qu'il avait un nez tout rouge et des yeux noirs."

VER V 210609036 (43)

"Le soleil embrassa sa femme. Mais lui quand il voudrait se marier et après il se maquilla comme la maman."

VER V 210609038 (43)

"La petite fille embrassa le soleil et la quille."

VER V 210609040 (41)

"Le soleil dit à la petite fille "Le nuage se promène, tu es jolie"."

VER V 210609041 (43)

"Le soleil rencontre la petite fille "Oh que tu es jolie !" Et papa aussi est joli."

VER V 210609043 (43)

D'autre part, comme on le voit dans cette fin de série, le texte oedipien n'ouvre pas la série, mais apparaît presque toujours par une phase liquide.

A cet ordonnancement, nous donnons l'explication psychologique suivante :

Les textes anecdotiques (liquides) sont le signe d'une perméabilité de l'écriture à l'expérience. D'un point de vue psychanalytique ils sont de l'ordre de la défense. Ce sont des textes dans lesquels le sujet prend peu de risques (il y a, bien sûr, des exceptions).

Le texte oedipien est d'ordre pulsionnel. Le sujet s'y risque mais pas du premier coup et pas tout le temps (à l'exception des séries solides).

Dans les séries percolées, les phases liquides, moins investies (discours de la socialité), libèrent l'écrivance, "désangoissent" le geste, pour permettre ensuite d'accéder à une écriture plus pulsionnelle et donc angoissante.

Ainsi peut s'établir une sorte dynamique de tension entre l'écriture percolée et l'écrivance liquide.

La série percolée serait alors le signe d'un équilibre entre la labilité de la série liquide et la rigidité de la série solide.

Il serait toutefois imprudent de psychologiser à l'extrême le phénomène de percolation et ce pour un certain nombre de raisons qui tiennent de la pédagogie et de la psychologie elle-même. Nous énumérons les principales :

- Les types d'intégration du texte libre sont variables d'une classe à l'autre. Si le texte libre est considéré davantage comme une technique d'acquisition (vocabulaire, syntaxe, orthographe, etc...), les séries liquides seront renforcées positivement, donc favorisées. Si, par contre, le texte libre est davantage intégré dans les techniques d'expression (musique, dessin, jeu dramatique, etc...), ce sont les séries percolées qui seront renforcées positivement, donc favorisées. Ceci nous conduit à un second motif de prudence.

- Le degré de contre-transfert varie d'un maître à l'autre. Il est bien évident que le contre-transfert influe inconsciemment dans l'acceuil ou le rejet du transfert oedipien opéré par l'enfant et qui passe ou ne passe pas au niveau du texte libre. Seule une approche clinique de la vie de classe - malheureusement jamais encore pratiquée, du moins à notre connaissance - permettrait d'avancer plus loin dans cette direction.

- Le texte libre n'est pas le seul lieu d'expressivité de la classe FREINET. C'est au contraire une des caractéristiques de la classe atelier que de multiplier les champs d'expression pour donner à chaque enfant le maximum de chances d'en trouver un dans lequel il pourra s'investir. On ne pourra donc pas affirmer ex-abrupto que l'enfant qui produit une série liquide ne s'exprime pas pulsionnellement.

Même compte-tenu de ces réserves, il n'en demeure pas moins que le phénomène de percolation nous est apparu comme une caractéristique d'un grand nombre de séries. Nous avons donné quelques exemples topiques. L'intérêt n'est pas de les multiplier mais de se demander si l'on peut généraliser le phénomène par induction. Il faudrait pour cela élaborer des indices quantitatifs de percolation. Nous ne sommes pas, à ce jour, en mesure de le faire.

CHAPITRE 6

ENONCIATION I

Le texte.

Mon texte est à moi, mon texte m'obéit, c'est moi qui ai fait mon texte, je ne l'ai pas copié, mon texte est mon imagination qui tourne dans mon texte, mon texte est amoureux de moi et de son histoire que l'on appelle mon texte, mon texte que j'ai raconté.

ANN D 230808034 (57)

I. L'ENONCIATION, PROBLEME PSYCHOLINGUISTIQUE.

L'énonciation est le domaine de la théorie linguistique textuelle qui confine le plus étroitement avec les questions de psychologie générale et de psychologie génétique.

Au point de départ, la distinction Saussurienne langue/parole : la langue est le "produit social de la faculté de langage", la parole en est "la partie psychique" qui "est toujours individuelle" et dont "l'individu est toujours le maître" (1). La parole consiste donc en un acte d'ap--propriation et de mise en marche de la langue par un sujet: cet acte d'appropriation se matérialise dans l'énonciation.

"L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation" (2).

Mais cet acte n'est pas n'importe lequel : le parleur n'utilise pas la langue comme la main, le tournevis. Ecoutons parler : la langue en prend un rude coup en devenant parole ;

---

1. F. DE SAUSSURE, Cours de linguistique générale, p. 25 et 30

2. E.BENVENISTE, "L'appareil formel de l'énonciation", p. 12 Langages n° 17.

Lorsque le parleur s'y installe il en prend à l'aise et il y prend ses aises. Pas question ici d'orthodoxie ou de déviance, tous les coups sont permis, car les aises qui sont prises (se carrer au fond du fauteuil) ou pas (rester assis sur le bord de la chaise) sont celles du sujet.

BENVENISTE écrit :

"C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet, parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego" (1).

Et plus loin :

"Le langage est ainsi organisé qu'il permet à chaque locuteur de s'approprier la langue entière en se désignant comme je" (2).

Ces deux passages sont extraits d'un article fameux intitulé "Structure des relations de personnes". BENVENISTE y fonde une branche extrèmement féconde mais difficile de la psycholinguistique que l'on pourrait qualifier de psychosémantique. A partir de BENVENISTE, la parole (ou le texte considéré comme une sous-classe particulière de la parole) est considérée, non pas comme un moyen parmi d'autres de manifestation de la subjectivité, mais bien comme l'instance obligée de sa manifestation. Hors la parole (donc hors l'appropriation de la langue par un "je"), pas de manifestation de la subjectivité (ce qui bien évidemment ne signifie pas absence de subjectivité!) : voilà le versant psychologique de la question. Mais ce versant est en fait et en droit inséparable de son versant linguistique. Comme le dit bien T.TODOROV "l'exercice de la parole n'est pas une activité purement individuelle et chaotique, donc inconnaissable ; il existe une part irréductible de l'énonciation mais à côté d'elle il en est d'autres qui se laissent concevoir comme répétition, jeu, convention" (3). L'étude des règles de

---

1. Problèmes de linguistique générale, T.1, p.268.

2. id. p.262

3. "L'appareil formel de l'énonciation" p.5 Langages n°17

l'énonciation constitue le versant linguistique de la question: la langue ne se donne pas tout d'un coup, à tout coup et n'importe comment, comme lieu d'émergence de la subjectivité. Si, comme le dit DE SAUSSURE, l'individu est "le maître", c'est cependant la langue qui contient en elle les termes et les processus de codage du sujet : le sujet peut choisir, il n'invente pas.

Une précison : la position du sujet dans la parole n'est pas de l'ordre du tout ou rien, et le repérage du sujet ne saurait pourtant être de l'ordre de l'opération mécanique. Il y a toujours du sujet. C'est la position de cette participation du sujet dans la parole qui constitue l'énonciation en tant que polarité psychique d'un processus linguistique. Cette problématique est présentée nettement par R. BARTHES :

"L'énoncé, objet ordinaire de la linguistique, est donné comme le produit d'une absence de l'énonciateur. L'énonciation, elle, en exposant la place et l'énergie du sujet, voir son manque (qui n'est pas son absence), vise le réel même du langage ; elle reconnait que le langage est un immense halo d'implications, d'effets, de retentissements, de tours, de retours, de redans ; elle assume de faire entendre un sujet à la fois insistant et irrepérable, inconnu et cependant reconnu avec une inquiétante familiarité : les mots ne sont plus conçus illusoirement comme simples instruments, ils sont lancés comme des projections, des explosions, des vibrations, des machineries, des saveurs : l'écriture fait du savoir une fête." (1)

En faisant vivre la langue, l'énonciation brouille les cartes de la grammaire de l'énoncé : elle transforme les indices en valeurs (incertaines) ; mais elle lui donne vie, c'est à dire lui insuffle les marques de la différence.

Voilà pour la position théorique du problème. Mais, in concreto, comment l'énonciation fonctionne-t'elle (question linguistique) ? Comment le sujet installe-t'il l'énonciation (question psycho-génétique) ?

---

1. Leçon, p.20

Très naïvement on peut commencer par avancer ceci : Dans certains énoncés on rencontre le mot "je", dans d'autres pas... Peut-on tirer quelque chose de cette constatation empirique ? Dans la perspective d'une génétique précoce de la parole on peut remarquer avec R.ZAZZO que le jeune enfant dit "i", "ça", "moi" avant de dire "je" (1). L'enfant, pour parler de lui, utilise la troisième personne avant la première, c'est un fait. Mais il n'est pas du tout sûr que ce décalage dans l'emploi des pronoms soit le reflet d'un décalage dans l'émergence du sujet : ce n'est pas parce qu'il dit "il" en parlant de lui que l'enfant se prend pour un autre ! Ce que montre très bien F.FRANCOIS :

"Que les pronoms apparaissent tardivement est lié non à l'"émergence du sujet", mais à un grand nombre de facteurs. Phonique, tout d'abord : le faible poids phonique des pronoms, en particulier en français, explique la difficulté qu'il y a à les isoler : mwa plus stable apparait avant je, et je se trouve fréquemment réalisé grâce à une unité vocalique imprécise : [ə] [a], en fonction de la difficulté articulatoire du [ʒ], ce qui contribue à la non-distinction avec les formes des auxiliaires être et avoir qui occupent la même position avant le verbe. D'autre part les adultes s'adressent aux enfants avec bien d'autres formes que je-tu (maman, elle va donner à bébé...)" (2)

F.FRANCOIS déniaise en le compliquant le rapport existant entre les performances linguistiques et l'évolution psychogénétique : on ne peut prendre l'un pour indice infaillible de l'autre. Il est certain que notre problématique n'est pas exactement superposable à la sienne dans la mesure où nous nous situons à un stade plus évolué de la compétence, et travaillons sur de l'écrit. Néanmoins, l'écrit du jeune enfant porte fortement le stigmate de la situation de communication orale dont il n'est d'abord que la transcription.

---

1. "Images du corps et conscience de soi" in Conduite et conscience, T.1, p.170-172.

2. "Expressivité et subjectivité chez l'enfant" in Journal de psychologie n° 3-4 (1976) p.400

De ce fait, les problèmes que nous pouvons rencontrer dans l'évaluation génétique du linguistique sont comparables.

Faut-il alors renoncer à toute inférence des marqueurs de surface (ici les pronoms personnels) vers des valeurs (ici la subjectivité) et s'en tenir à une analyse strictement objectiviste qui s'interdirait toute interprétation psychologique ou psychogénétique ? Ce reniement du psychologique, s'il a eu historiquement des effets polémiques salutaires contre certaines tendances psychohumanistes simplistes, a eu pour effet second et funeste de détourner une bonne part de la recherche linguistique de son objet premier, le langage humain réel (c'est à dire réalisé dans des situations réelles de communication et d'assersion). Sous prétexte de formalisation et aussi par crainte inavouée de résistance du réel "impur" on en vient à parler du langage comme d'un objet que l'on construit au fur et à mesure pour les besoins de la théorie, un peu comme un programme d'ordinateur. A.CULIOLI, que l'on ne saurait taxer le laxisme méthodologique, stigmatise très vivement cette tendance.

"Ainsi on voit ressurgir le béhaviorisme sous une forme plus agressive mais toujours aussi mécaniste ; des psycholinguistes se remettent à chronométrer des opérations au statut incertain ; le logicisme revient en course, aidé par la fascination qu'exerce tout calcul sur le public et par l'emprise croissante des mathématiques, comme nouveau symbole de l'accomplissement social. A lire certains, on apprend que la mathématique est le langage parfait auquel se rapporte toute grammaire, que le langage humain est réductible à la logique, que le calcul des prédicats peut encore servir, sans qu'on se préoccupe de ses fondements extensionalistes. De même, à force de parler, par métaphore, d'automates et de dispositifs, on se réhabitue à concevoir le langage comme une machine à traiter les lexèmes et la sémantique comme une sémantique générale." (1)

---

1. "Sur quelques contradictions en linguistique", Communications n° 20, p.83.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

L'optique d'A. CULIOLI n'est pas pour autant celle d'un retour au phénoménisme. S'il récuse une certaine formalisation mathématique, c'est parce qu'il pense que celle-ci escamote l'aspect énonciatif du discours en réduisant son fonctionnement à la pure concaténation des marqueurs de surface.

"A force de répéter que toute valeur doit être matérialisée par un marqueur de surface, sage précaution contre la spéculation psychologisante ou tout bonnement le délire d'introspectif, on n'a pas vu que cela n'impliquait pas, sauf pour l'observateur linguiste, une correspondance stable et biunivoque entre un marqueur et une valeur, un signifiant et un signifié. Bref, à trop marquer la stabilité du signe, discret et arbitraire, on s'est caché le mouvement qui est au coeur de tout acte de langage, cet ajustement des systèmes de repérage entre énonciateurs, pour figer le langage en un instrument normé, calibré, objectif, clair ."(1)

S'en tenir aux marqueurs comme ultimes de la valeur (et même s'il s'agit précisément des marqueurs énonciatifs), c'est faire fi de l'énonciation elle-même.

Sur quoi fonder alors l'analyse du procés d'énonciation si les marques objectives de celle-ci sont inopérantes ? CULIOLI répond : non pas sur des éléments, mais sur une relation entre les éléments obligés de la signification.

"Le problème clé reste celui de la signification, c'est à dire d'une relation complexe entre des énoncés (textes), une situation d'énonciation, un sens (relation entre des "objets" linguistiques qui renvoient à des objets extra-linguistiques avec leurs propriétés physico-culturelles), des valeurs référentielles (modalités, temps, aspect, quantification, etc.)." (2)

---

1. id. p.85

2. id. p.87

On peut donc avancer que la trace physique de l'énoncé (son, écriture) n'est pas l'ultime porteur de sa signifiance, mais que la signifiance implique la mise en relation :

- 1, d'un espace d'énonciation (lieu - extra linguistique - d'où elle part, et objets qui l'entourent - y compris ceux qui lui servent de supports -),
- 2, un sujet énonciateur qui pose,
- 3, des objets en relation avec d'autres objets extra-linguistiques (objets physiques ou non, présents dans l'espace d'énonciation ou absents de cet espace, repérés dans le temps et l'espace ou non repérés),
- 4, un ou des allocutaires (CULIOLI préfère le terme de seconds énonciateurs) dont la présence est soit concomitante, soit différée, soit explicite, soit implicite.

C'est dans cette programmatique que nous situons notre approche personnelle de la génétique de l'énonciation textuelle: repérer certes des marqueurs et en quantifier la manifestation (c'est le recours contre les projections personnelles intuitives), mais en même temps mettre ces marqueurs en relation avec tout le texte, y compris son sens. Revendication banale d'un point de vue psychologique mais ambitieuse et risquée d'un point de vue linguistique. Le risque qu'implique cette approche est de ne pas savoir où s'arrêter dans l'élaboration des modèles de repérage marqueurs + relation (si l'on tient compte du sens) et d'aboutir à une situation paradoxale comparable à celle de cet empereur féru de cartographie dont parle J.L. BORGES, qui fait reconstruire son royaume dans le désert à force d'exiger une plus grande précision dans le rapport carte/territoire et finit par s'apercevoir qu'une telle carte ne sert plus à rien ! (1)

Quand faut-il s'arrêter pour ne pas avoir autant de modèles que de textes ? C'est à ce niveau de la question que les repérages quantitatifs sont d'une grande utilité dans la mesure où la récurrence d'une formule énonciative peut être

---

1. "De la rigueur scientifique" L'auteur et autres textes, p.122

considérée comme l'indice de sa séparabilité structurelle par rapport à l'évènement aléatoire texte. Autrement dit, une formule énonciative qui se répète, produit chaque fois (à chaque texte) un sens différent, mais elle ne se réduit pas au sens de ce texte. Elle est donc relativement séparable.

Mais avant d'en arriver là, nous procédons par réajustements progressifs et empiriques entre des classifications théoriques énonciatives (qui servent de bornes de repérages "à priori") et des données textuelles "réelles" (c'est à dire réalisées) de notre corpus. Notre méthode, pour être honnête, il faudrait dire notre recette (dans le sens où l'on réajuste la sauce en même temps qu'elle prend) a été la suivante :

- Lecture la plus successive possible (pour favoriser l'effet de mémoire et être plus sensible aux différences et ruptures) de 7516 textes du corpus.

- Repérage pour chacun des textes, du plus grand nombre possible d'indicateurs marqués en surface concernant le procès d'énonciation.

Ces indicateurs, sont, soit des marqueurs présents dans le texte, soit des interprétations directes sous forme de valeurs, interprétations effectuées à partir de relations entre des marqueurs de surface. A titre d'exemple voici l'inventaire "à la PREVERT" des indications énonciatives au cours moyen 2 : il était une fois, un jour, un (1° SN1), le (1°SN1), plusieurs le, animal, personne, garçon, fille, père, mère, objet inanimé (1), présent, imparfait, passé simple, x pense que, dialogue direct, hier, date, aujourd'hui, indication de temps, je, moi je, je me dit, autrui dit ou fait... moi je, style indirect libre, nous, on, papa, maman, x personne de la famille, prénom, passé composé, futur, tu, vous, exclamation, ordre, interrogation, souhait, condition, texte théorique, j'ai un, il y a ...

---

1. Il s'agit là d'un repérage des sujets d'énoncés et non pas, on le devine, d'un inventaire lexicographique.

- Quantification par enfant et par niveau de ces indicateurs (chaque marqueur n'est compté qu'une fois par texte).

- Contrôle par rétrolecture de la progression génétique de la lecture et du repérage qui fait apparaître, par insistance, de nouveaux marqueurs énonciatifs, ce qui nous a conduit à "re-repérer" les indicateurs énonciatifs du cours préparatoire juste après ceux du cours moyen 2 ; en effet la simple lecture successive des textes avait progressivement modifié le mode de repérage des indicateurs de départ dans le sens d'un affinement, d'une différenciation et d'un enrichissement.

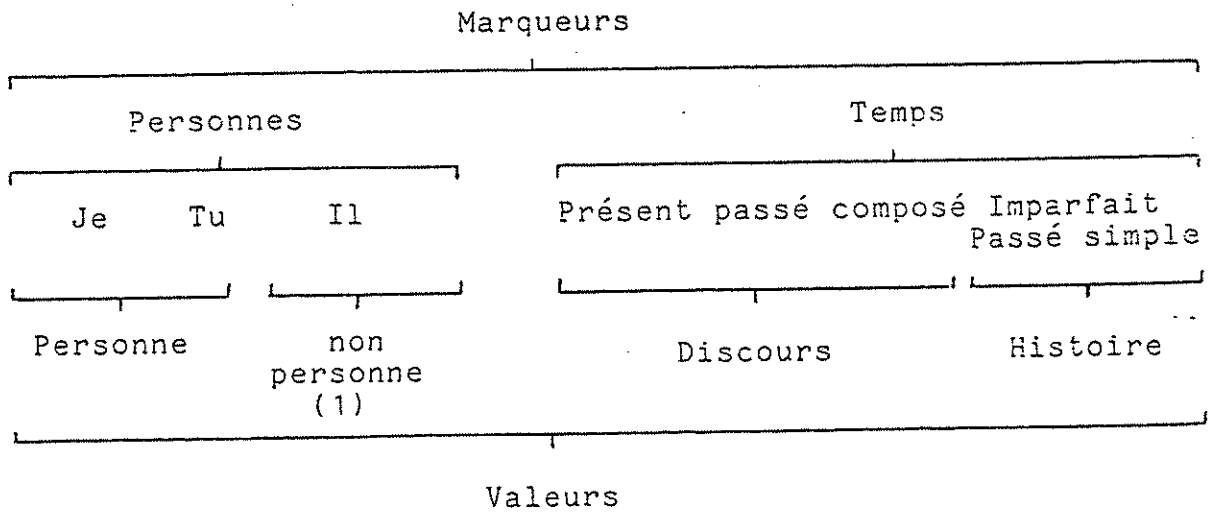
- Relecture immédiate d'un certain nombre de textes concernant la théorie de l'énonciation, cette relecture "à chaud" ayant pour double fonction, d'une part de tester la valeur opératoire des théories, d'autre part d'effectuer, à partir des découpages théoriques, les regroupements, sériations et mises en relation des indicateurs d'une façon qui se voudrait à peu près cohérente tout en perdant le moins possible de vue le "divers sensible" des textes eux-mêmes.

Ce sont les résultats pragmatiques de l'interrogation de ces textes théoriques que nous présentons maintenant. Nous ne cherchons ni à dégager une théorie synthétique de l'énonciation textuelle chez l'enfant, ni à trouver le moyen "d'appliquer" le texte théorique au texte libre, comme on applique la formule du solénoïde pour résoudre un problème d'électricité. Nous cherchons plus simplement à mettre une certaine cohérence dans l'approche génétique de l'énonciation, en confrontant le contenu opératoire de textes théoriques souvent sophistiqués (dont les auteurs ont sur nous le considérable avantage de choisir leurs exemples !), à un matériel empirique que nous nous sommes imposés et que nous avons préalablement dégrossi qualitativement et quantitativement.

A l'horizon de toute tentative de classification des textes d'un point de vue énonciatif s'impose la paire d'oppositions mise en lumière par E. BENVENISTE : personne/non personne, discours/histoire.

L'idée de BENVENISTE (fruit de longs et minutieux travaux de linguistique comparée) est simple, mais extrèmement féconde : dans toutes les langues naturelles, les rapports entre marqueurs et valeurs changent quand on passe de la première à la troisième personne ou du présent au prétérit. Les marqueurs personnels constituent, grammaticalement parlant, un champ homogène, de même les marqueurs de temps ; mais les valeurs auxquelles les uns et les autres renvoient n'en constituent pas un : il y a rupture. Dans le schéma 1, nous avons représenté, pour la langue française, ce rapport de discontinuité des marqueurs et de discontinuité des valeurs.

Schéma 6.1.



1. R.BARTHES commente :
"Le "il" est épique. Cela veut dire "il" est méchant : c'est le mot le plus méchant de la langue : pronom de la non personne, il annule et mortifie son référent ; on ne peut l'appliquer sans malaise à qui l'on aime". Roland BARTHES, p. 171 Commentons le commentaire : dans la scène de ménage, on dit à l'autre "Il/elle est fou/folle".

J.SIMONIN-GRUMBACH résume ainsi la dichotomie énonciative mise en place par BENVENISTE :

"Est "discours", pour BENVENISTE, tout texte comportant des shifters, c'est à dire des éléments de mise en relation avec l'instance d'énonciation : on appelle "histoire" tout texte sans shifters. Il semble bien dans un premier temps, que tous les textes sont, soit de type "discours" (base : présent, première et deuxième personne), soit de type "histoire" (base: passé simple en français - prétérit en allemand -, troisième personne)." (1)

En confrontant cette dichotomie discours/histoire avec des textes libres issus d'une classe de cours élémentaire1, nous avions, dans un précédent travail, construit une typologie à quatre catégories reposant essentiellement sur la présence ou l'absence du sujet d'énonciation dans l'énoncé. Ces quatre classes peuvent se présenter sous la forme schématique suivante dans laquelle la parenthèse de droite figure l'énoncé et celle de gauche la source de l'énonciation (2) :

Classe I : (je) (je = héros)
Classe II : (je) (je ≠ héros)
Classe II : (je) (nous = héros)
Classe III : (je) ((je) il = héros)
Classe IV : (je) (il = héros)

---

1. "Pour une typologie des discours" in Langue, Discours, Société, p.87. La notion de Shifter ou embrayeur est empruntée à R.JAKOBSON.

"Tout code linguistique contient une classe spéciale d'unités grammaticales qu'on peut appeler embrayeurs : la signification générale d'un embrayeur ne peut être définie en dehors d'une référence au message... Ainsi "je" désigne le destinateur (et "tu" le destinataire) du message auquel il appartient... En réalité, la seule chose qui distingue les embrayeurs de tous les autres constituants du code linguistique, c'est le fait qu'ils renvoient obligatoirement au message." "Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe" Essais de linguistique générale T.1., p.178,179.

2. Le texte libre, écriture des enfants. p.146 - 150.

Les classes I et II sont de l'ordre du discours, la classe IV est de l'ordre de l'histoire. La classe III est "à cheval" sur le discours en ce sens qu'il y a des références de type shifter (ex. "hier mon papa..."), mais que le sujet énonciateur ne participe pas directement à l'action ; elle correspond à peu près à une classe de récits que G.GENETTE appelle "intra-hétérodiégétiques" (1) et dont les archétypes dans l'histoire littéraire pourraient être la vie de mon père de RESTIF DE LA BRETONNE, Louis LAMBERT de BALZAC, ou le début de Madame BOVARY ("Nous étions à l'étude, quand le proviseur entra...").

Cette catégorisation avait le mérite d'être simple et assez décidable. Toutefois, elle nous semble aujourd'hui tout à fait insuffisante pour un certain nombre de raisons :

- Elle considère tous les textes comme des récits (2). Or, une proportion très importante de textes libres, notamment aux cours moyens 1 et 2 ne saurait être assimilée à des récits.

- Le concept de héros considéré comme pivot de l'énoncé ne peut s'appliquer de façon pertinente qu'à un type particulier de textes assimilables au conte.

- Cette classification ne tient pas compte du temps d'énoncé en tant qu'indicateur énonciatif.

- Elle ne tient pas compte non plus du rapport : situation d'énonciation/situation d'énoncé.

- Elle a une tendance qui nous semble particulièrement facheuse à confondre sujet et personne.

- Elle ne mentionne pas la place de l'allocutaire dans l'énoncé.

---

1. Figures III, p.255.

2. "On définira sans difficulté le récit comme la représentation d'un évènement ou d'une suite d'évènements réels ou fictifs, par le moyen du langage et plus particulièrement du langage écrit." G.GENETTE "Frontières du récit", Communications n° 8, p.152.

- Certains indicateurs énonciatifs particulièrement récurrents dans les séries de textes de notre corpus ne sauraient s'intégrer de façon pertinente dans cette catégorisation.

Tenant compte de ces "autocritiques", et sachant qu'il est hors de question de trouver un modèle qui ne laisse échapper quelques textes rebelles à toute classification, nous avons essayé de construire une grille de repérage un peu plus élaborée et surtout multipolarisée qui rend mieux compte de la diversité des productions et permet une prise en compte de la sensibilité génétique.

Nous gardons comme paradigme de référence l'opposition discours/histoire en tenant compte de modifications apportées par J.SIMONIN-GRUMBACH aux critères retenus par BENVENISTE. En effet, la présence ou l'absence de shifters n'est pas un critère suffisant de discrimination, et laisse en particulier dans l'indécidabilité les textes combinant la première personne et le passé simple, et ceux combinant la troisième personne et le présent. C'est pourquoi, dit J.SIMONIN-GRUMBACH "je proposerai d'appeler "discours" les textes où il y a repérage par rapport à la situation d'énonciation, et "histoire", les textes où le repérage n'est pas effectué par rapport à la situation d'énonciation, mais par rapport au texte lui-même. Dans ce cas, je parlerai de "situation d'énoncé". Il ne s'agit donc plus de la présence ou de l'absence de shifters en surface, mais du fait que les déterminations renvoient à la situation d'énonciation (extra-linguistique) dans un cas, alors que, dans l'autre, elles renvoient au texte lui-même" (1).

Ainsi, nous regroupons en colonnes les indicateurs énonciatifs selon qu'ils permettent ou non le repérage d'énoncé par rapport à l'énonciation. Ensuite, nous regroupons en lignes ces mêmes indicateurs en fonction des valeurs extra-linguistiques qu'ils pointent dans l'énoncé : espace, situation, temps, sujet. C'est donc finalement l'alternative repérage externe/repérage interne qui nous sert à dépasser en l'intégrant l'alternative discours/histoire.

1. op. cit. p.87.

Tout ceci est présenté dans le tableau 2 :

Tableau 6-2

Enonciation / Enoncé	Repéré par rapport à la situation d'énonciation	Non repéré par rapport à la situation d'énonciation
Espace de l'énoncé	Le(s) + verbe au présent C'est un (le)... Chez moi, j'ai...	Absence d'indication de repérage spatial Indication spatiale non rapportée à l'énonciation (dans un château...)
Situation de l'énoncé	Aujourd'hui Ce matin Hier Un jour de la semaine pendant les vacances l'année dernière	Absence d'indication de repérage situationnel un jour il était une fois dialogue direct
Temps de l'énoncé	Présent Passé composé Futur	Imparfait Passé simple
Sujet de l'énoncé	Je Nous On (mis pour nous) Personnes repérées par rapport à l'énonciateur (papa, maman, mon frère, un prénom, etc.)	Le...il (personne, animal, objet) Un...il (id.)

La lecture de ce tableau appelle quelques remarques :

- Tous les indicateurs énonciatifs relevés dans le corpus ne figurent pas dans le tableau, nous les intégrons au cours des analyses de détail.

- Toutes les lignes ne sont pas marquées en surface dans tous les textes, seules les lignes "temps" et "sujet" sont obligatoirement marquées.

- Les marqueurs de surface d'un texte ne se trouvent pas obligatoirement dans la même colonne. Ex : "un jour" (colonne de droite), "je" (colonne de gauche), "me promenais" (colonne de droite), "je vais vous raconter une histoire" (colonne de gauche), "il était une fois" (colonne de droite). Toutefois, dans la majorité des textes, les marqueurs énonciatifs de surface se trouvent dans la même colonne.

- Le sujet d'énoncé retenu comme marqueur énonciatif sujet, lorsque plusieurs formes personnelles apparaissent successivement dans un texte, est par priorité le marqueur personnel au sens de BENVENISTE, c'est à dire que la première personne l'emporte sur la troisième, quelque soit l'ordre d'apparition ou la fréquence relative dans le texte.

- Le statut (dans les textes écrits) de la forme 2° personne étant très particulier et ambigu, nous ne la faisons pas figurer dans la colonne de gauche de la ligne sujet, comme on pourrait s'y attendre. Nous justifierons plus loin ce parti.

- Un genre particulier de texte est ininscriptible dans ce tableau : le texte théorique, nous y reviendrons à la fin du présent chapître.

Ces remarques étant faites nous allons maintenant examiner successivement les quatre lignes du tableau. Notre intention est de caractériser à chaque niveau des styles énonciatifs dominants, et de dégager les grandes lignes d'une génétique de l'énonciation textuelle entre 6 et 11 ans.

A la fin de l'article dont nous nous inspirons souvent au cours de ce chapître, J. SIMONIN-GRUMBACH propose sous forme d'hypothèse, quatre étapes dans ce développement :

1) "Dans un premier stade, correspondant à la constitution du sujet - distinction entre le je et le non-je -, il y aurait toujours repérage implicite par rapport à la situation d'énonciation (comme dans le discours oral, lorsque Sit. d'Enoncé = Sit. d'Enonciation). D'où l'utilisation indifférenciée de le ou l'absence d'article, et le fait que les enfants n'acquièrent que plus tard le fonctionnement des shifters."

Pour ce premier stade, J.SIMONIN-GRUMBACH pense surtout aux enfants de l'école maternelle (travaux du CRESAS); mais nous verrons comment au cours préparatoire la distinction je/non-je reste encore labile et surtout comment la situation d'énonciation est encore massivement représentée dans l'énoncé de cette façon très caractéristique qu'est la nomination de l'espace d'énonciation.

2) "Dans un deuxième stade, correspondant à l'acquisition de la permanence de je dans le temps, serait acquise la distinction entre Sit. d'énoncé et Sit. d'énonciation, donc la capacité de se repérer par rapport à une Sit. d'énoncé ≠ Sit. d'énonciation."

Ce second stade correspondrait aux types d'énonciation propres aux deux cours élémentaires. Dans les textes de cette époque, sont nettement séparés par des marqueurs de surface très manifestes, les énoncés de type discours (réf. à la situation d'énonciation) des énoncés de type histoire (réf. au texte lui-même), qui trouvent au cours élémentaire 2 leur expression la plus caractéristique (conte).

3) "Dans un troisième stade serait acquise la capacité d'un repérage purement textuel, liée sans doute à la capacité de concevoir un repérage autre qu'égocentrique (l'autre comme je possible)."

Ce type de repérage énonciatif (dans lequel je est en quelque sorte "déshifstérisé" et ne renvoie plus à la situation d'énonciation) est à cheval sur les cours élémentaires et les cours moyens. Au cours élémentaire (surtout 2) le fléchage textuel du je est nettement marqué : on sait que le je du texte n'est pas celui de l'énonciateur (c'est l'autre comme je).

Au cours moyen ce fléchage devient beaucoup plus ambigu : le je textuel y est utilisé comme une possibilité du je énonciatif (c'est je comme un autre possible).

4) "Les textes théoriques, les opérations de parcours, la distinction entre énoncé asserté et énoncé cité, seraient acquis en dernier" (1).

Nous aurons l'occasion de poser la question de l'existence de textes libres théoriques au cours moyen. Ce qui est certain c'est que les préoccupations théoriques sont à l'horizon de la pratique textuelle du cours moyen 2 plus nettement (et avec, nous le verrons, plus de bonheur) que les préoccupations romanesques. Cependant ces préoccupations n'aboutissent pas vraiment à l'engendrement d'un je théorique débattant de la valeur d'énoncés cités, mais restent la plupart du temps au niveau de l'opinion polémique, dont l'ambition expressive est plus manifeste que le dévoilement théorique proprement dit.

---

1. op. cit. p.115.

II. ESPACE DE L'ENONCE : LE TROUVE/CREE

Dans la colonne de gauche de la première ligne (espace d'énoncé repéré par rapport à l'énonciation), nous avons inscrit trois indicateurs : "c'est un", "chez moi j'ai", et "le" + présent. Le rapprochement des deux premiers indicateurs avec le troisième peut sembler incongru. Il faut avouer que nous nous sommes longtemps interrogés à propos de ces textes le SN + SV présent, qui représentent a eux seuls 50 % de la production du cours préparatoire. Voici quelques exemples :

"Le petit garçon tire à l'arc et puis la petite fille sent une rose. La petite fille dit : "Oh il y a beaucoup d'oiseaux et de papillons". Le petit garçon dit : "Il faut pas tirer à l'arc, ça va les faire crever."

STE D 110601001 (38)

"La poule pond un oeuf."

HEL M 210602001 (50)

"La maison église. Le curé y va souvent."

FRA S 110601001 (23)

Dans quelle catégorie énonciative faut-il ranger ces textes ? La troisième personne est bien celle de l'histoire, mais le présent est le temps du discours. Alors ? L'énonciation le SN + SV présent se rencontre certes dans le récit romanesque moderne avec une fonction diégétique précise, celle d'accélérer le récit : l'accumulation des articles définis et des verbes au présent sert alors à dénoter la précipitation des évènements. Mais ces séquences sont des séquences qui contrastent avec d'autres qui les précèdent et les suivent :

"le" s'oppose à "un" auquel il renvoie, le présent s'oppose à l'imparfait comme ce qui surgit à ce qui dure. Dans les textes que nous citons "le" ne renvoie à aucun "un" et le présent ne contraste avec aucune autre forme verbale. Il s'agit bien d'un type énonciatif propre au début de la textualité comme le montrent les données quantitatives du tableau 3.

Tableau 6.3. Enonciation : le SN + SV présent

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	39	37	28	10	5
S. des textes	638	244	160	24	6
%	50	17.2	10	1.5	0.3
Fréq. méd.	16	6	4	2	1

La sensibilité génétique de ce type d'énonciation est évidente. Avant de poursuivre plus avant l'analyse de ce type d'énonciation considérons les deux autres indicateurs avec lesquels nous le comparons.

Tableau 6.4. Enonciation : "c'est un", "c'est le"

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	6	3	0	0	0
S. des textes	9	5	0	0	0

Type de texte peu fréquent, mais dont le caractère déictique est évident, comme le montrent ces exemples :

"C'est une sirène qui tire la langue au soleil."

STE G 110607029 (43)

"C'est un soleil qui a un nez rouge, un nez rond et des pommettes."

EMM P 210607023 (33)

"C'est le théâtre de la reine et du roi. C'est un joli théâtre. Toute le monde applaudit. Il y a des clowns. Ils font tomber leur tête dans un seau d'eau. Tout le monde se plie de rire. Il y a un éléphant qui monte sur le clown. Le clown dit:"ça serait plutôt le contraire". L'autre dit : "fais comme des acrobaties." Le théâtre est fini et tout le monde s'en va."

NAT S 210610013 (39)

Tableau 6.5. Enonciation : "(chez moi) j'ai un..."

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	9	17	10	13	9
S. des textes	14	34	22	79	88
%	1	2.4	1.3	5	5

Exemples :

"Chez moi j'ai une photo de rugby, il y a des hommes, ils ont des maillots blancs et ils sont noirs."

WILD 110608015 (28)

"Chez moi j'ai une coquette, elle a fait des petits poussins. J'ai deux dents qui bougent, je vais aller au dentiste."

STE L 110608017 (36)

"Chez moi j'ai un petit chien. Mon papa lui donne du lait. Il boit vite son lait. Il n'en voulait pas, papa lui a mis la tête dedans."

OLI N 110700025 (34)

Ces textes sont nettement plus fréquents au cours moyen (nous donnerons plus loin des exemples), mais ils sont surtout la caractéristique statistique d'être très irrégulièrement dispersés dans les séries, c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas donné dans le tableau 5 les fréquences médianes dépourvues alors de signification : en effet sur les 237 textes de ce type, 97 sont écrits par 52 enfants produisant moins de trois textes "chez moi je..." et les 140 autres par 6 enfants seulement en produisant chacun entre 10 et 61 ! Nous reviendrons plus loin sur ce constat.

Revenons pour l'heure à notre question principale :

Qu'est-ce qui justifie le rapprochement de ces trois types d'énonciation ?

Tous les trois désignant un espace d'énoncé en relation avec l'énonciateur au moment de l'énonciation (1).

En ce qui concerne les textes de type "c'est un", l'opération de désignation est explicite : le texte montre l'objet.

Dans les textes de type "le + présent", c'est la proximité de l'objet qui est désigné par "le", nous allons y voir de plus près...

---

1. Nous disons désignant et non pas construisant. En effet les grands romans prennent bien soin des espaces dans lesquels il installent leurs héros : le château de Silling, La Maison Vauquer, Yonville, le Berghoff ; mais ils les construisent à la manière d'un décor de cinéma alors que le texte libre les montre seulement tels les espaces purs de plateaux sans décors.

Dans les textes de type "chez moi, j'ai un..." l'objet n'est pas désigné comme présent dans l'opération énonciative. Mais il est cependant repéré comme appartenant à un espace propre à l'énonciateur par le jeu d'un redoublement de shifters : "chez moi" et "j'ai un". La spécification de l'objet possédé n'est alors que le prétexte à désigner une aire de la possession que l'énonciateur projette dans le texte : ce que l'on voit de façon très explicite dans le texte de STE L où l'on passe sans transition de l'espace de la maison - "j'ai une coquette" - à celui du corps - "j'ai deux dents qui bougent" -.

En fait, l'examen de ces trois types de textes, dans la mesure précisément où ils désignent des espaces contigus à celui qu'ils tracent, ne peut se contenter de l'élucidation de concepts tels que ceux de marqueurs énonciatifs de surface ou même de shifters. Nous l'envisageons à la convergence de trois questions :

- Linguistique : problème des frontières entre verbalisation orale et verbalisation textuelle.
- Pédagogique : problème de la situation pédagogique concrète d'énonciation.
- Psychologique : problème de l'espace transitionnel.

Nous examinons successivement ces trois points de vue.

1. Point de vue linguistique.

Le fait que la moitié des textes libres du cours préparatoire soit de type "le SN + SV présent" pose la question de l'existence à ce stade du développement d'une énonciation intermédiaire entre l'oral et l'écrit.

Au cours préparatoire, le texte libre ne serait-il - du moins au début -, que de l'oral/écrit ? (1) Ce qui rendrait compte du caractère déictique des textes.

C'est la valeur de l'article "le" qu'il faut interroger dans ce sens. S'agit-il d'un simple article défini ou d'un déictique ?

Placé comme il l'est dans ces textes, en tête, il ne peut prendre sa valeur habituelle de reprise d'un objet extra-linguistique dont il a été préalablement fait état dans le texte (usage anaphonique). Alors a-t'il valeur de déictique ?

"On peut considérer comme caractéristique de l'oral l'utilisation de le à valeur fléchage avec extraction implicite, dans des phrases telles que : "passe moi le cendrier !" qui suppose un cendrier extrait en sit. d'énonciation. Il est vrai qu'il peut y avoir aussi des fléchages avec extraction implicite à l'écrit... Ainsi, on peut écrire à quelqu'un : "ramène moi la voiture samedi !", si deux personnes utilisent la même voiture, ou bien on peut écrire, dans un article de journal, "le Premier Ministre", en se référant à la sit. d'énonciation, commune au journaliste et aux lecteurs : la FRANCE, à une époque déterminée (un journal est daté !)."(2)

Dans le texte oral/écrit du cours préparatoire, le SN + SV présent a-t'il cette valeur fléchage implicite (déictique) dont J.S. GRUMBACH définit clairement le statut ? Nous le pensons, mais dans un sens un peu particulier.

---

1. Il convient de distinguer l'oral écrit de l'oral transcrit. Une des particularités de l'oral ordinairement asserté est d'être difficilement transcriptible tel quel(les interviews enregistrées au magnétophone sont toujours "rewrigtées").

L'oral écrit est, avant que d'être transcrit, produit pour être écrit, c'est à dire qu'il doit déjà se plier aux règles de formation canonique et de clôture de l'écrit. La principale de ces règles est l'exigence de la phrase. La phrase même lorsqu'elle est orale est déjà un peu du domaine de l'écrit : dans l'exercice ordinaire de la parole on ne fait pas de phrases et l'on dit de quelqu'un qui ne parle pas simplement qu'il "fait des phrases" !

2. J.SIMONIN GRUMBACH, op. cit. p.89.

Auparavent, il faut répondre à une objection qui vient naturellement à l'esprit : on pourrait penser qu'écrire le en tête d'un texte, là où on attendrait plutôt un est le fait d'une confusion ou d'une incompétence de la part des jeunes enfants. Cette objection ne nous semble pas recevable. En effet, s'il est vrai, comme nous le verrons plus loin, que le diminue au cours du développement au profit de un, il convient de noter que sur les 39 enfants produisant - certes massivement - des textes de type Le SV+ SV présent, 31 en produisent aussi de type un SN + V présent. D'autre part, si l'on demande à un enfant de six ans de nommer un objet qu'on lui montre, il ne dit pas "c'est le" mais "c'est un".

Cela étant, en quel sens le a-t'il une valeur fléchage avec extraction implicite ?

Quand on dit "passe moi le cendrier", le cendrier dont il est question est bien là, sur la table. Quand un enfant écrit "la fleur se promène", la fleur n'est pas dans la classe! Pourtant, le lecteur fait spontanément une différence dans son aperception des valeurs référentielles entre "la fleur se promène" et "une fleur se promène". L'énoncé "la fleur se promène" suppose qu'une fleur soit en quelque sorte déjà là, avant que l'énoncé soit proféré. L'énoncé ne fait alors que désigner l'espace où elle se meut. Il y a donc bien extraction implicite : la fleur suppose une fleur quelque part dans la situation d'énonciation. L'enfant parle de la fleur comme s'il la voyait.

Mais où ? Quel est le statut de cet espace d'énonciation ? La réponse à cette question n'est plus d'ordre linguistique mais pédagogique et psychologique. Ce que nous verrons dans un instant.

Mais on comprend déjà le rapprochement que nous faisons entre l'indicateur le SN + SV présent et les indicateurs "c'est un" ou "c'est le" et "chez moi, j'ai".

En ce qui concerne "c'est un (le)" le rapprochement est maintenant évident.

En ce qui concerne "chez moi, j'ai", le rapport est plus subtil : on peut dire que les textes de type "chez moi, j'ai" sont la version "réaliste" de l'opération "mentale" de production des textes de type "le + présent". Dans ces textes, l'existence préalable d'un espace personnel (chez moi) de possession (j'ai) est la condition réaliste, extra-linguistique, de possibilité de prédication : l'espace personnel de l'énonciateur devient support de l'espace de l'énoncé. L'énonciateur ne fait alors que les mettre en contact, les superposer.

2. Point de vue pédagogique.

Si dans les cours élémentaires et moyens, les situations de production des textes libres sont le plus souvent extra-scolaires, il n'en est pas de même au cours préparatoire, du fait de l'incapacité - du moins en début d'année scolaire - pour les enfants d'écrire des textes sans aide. Les enfants du cours préparatoire écrivent les textes libres à l'école. Les conditions pédagogiques de productions varient d'une école à une autre. Pour ce qui concerne les classes que nous avons observées, on peut distinguer deux modes différents de production :

- Dans un premier mode (50 % des enfants de notre corpus, ceux du milieu ville), le texte est précédé d'un dessin.

- Dans le second mode, textes et dessins sont indépendants, ou bien le dessin est postérieur au texte.

Dans le premier cas on peut penser que le à valeur fléchage avec extraction implicite renvoie aux objets représentés sur le dessin. Ainsi l'espace d'énonciation préalable serait bien un espace "là" comme la table et le cendrier, mais un espace icônique.

Comment expliquer alors que 30 enfants sur 40 produisent en nombre des textes à le à valeur fléchage avec extraction implicite, alors que 20 seulement ont l'habitude de prédiquer sur les graphismes préalablement tracés ?

Comment expliquer qu'au cours élémentaire 1, 37 enfants sur 40 produisent encore 244 textes de ce type, soit 17.2 % de leur production totale, alors que chez eux le dessin (quand il y en a) illustre le texte, mais ne le précède jamais ?

Première constatation : l'espace du dessin n'est pas une condition nécessaire à ce type de texte, et on ne peut réduire le concept de "déjà là" impliqué par le au "déjà là" du dessin. Cependant, il faut bien reconnaitre que le dessin constitue une incitation puissante à ce type d'énonciation puisque les 20 enfants qui prédiquent systématiquement à partir de dessins produisent 70.8 % de leurs textes dans ce mode d'énonciation, contre 24.2 % pour les 20 autres. Comment expliquer l'effet surdéterminant du dessin ?

Nous formulons l'hypothèse que dans le premier mode de production, les dessins sont déjà du texte ou que les textes le SN + SV présent sont encore du dessin et pas tout à fait du texte, le "vrai" texte étant celui qui crée son propre espace.

Examinons de plus près la situation pédagogique. Chaque enfant de la classe dispose d'un bloc sténo dont il se sert dans le sens de la largeur. Il a le loisir de faire des dessins avec des crayons à papier, crayons à bille, crayons feutres. Cette activité de dessin ou plutôt de graphie est une activité qui demande peu de temps, peu de matériel et qui ne fait pas en tant que telle l'objet d'une diffusion publique. Elle prend son sens différentiel par rapport à une autre activité apparemment comparable : la peinture. En fait l'activité de la peinture est très différente du graphisme : elle se fait sur des feuilles de papier de grand format dans un atelier réservé à cet effet dans un coin de la classe, avec des gros pinceaux, des petits rouleaux et des peintures à l'eau préparées en grande quantité. Les peintures font l'objet d'une exposition quasi permanente.

Ces deux activités concernent deux espaces contrastés :

- L'espace de la peinture est un espace à remplir, espace du plein du continu.

- L'espace de la graphie est un espace à occuper, espace du trait et du discontinu.

C'est sur cet espace quasi linéaire (idéographique) que l'enfant prédique, et non sur l'autre. Parce que cet espace est déjà un espace de prédication : le trait raconte. Le dessin est en ce sens la matérialisation du déjà là : le déjà auquel renvoie le SN + SV présent est cet espace délimité par le trait. Autrement dit la fleur du texte n'est pas celle du dessin, le dessin n'est que l'espace dans lequel elle peut s'inscrire pour être ensuite nommée, désignée. La fleur dont il est question est ailleurs : le à valeur fléchage implicite la désigne à la façon dont le dessin la trace. La graphie joue un peu le rôle de l'écran de cinéma : le film n'a pas besoin d'écran pour exister (de même que nombre de textes le SN + SV présent se passent de dessin), mais l'écran permet qu'il soit "projeté". En somme la pratique du graphisme comme prélude de la prédication textuelle ne fait que médiatiser (en le matérialisant) un moment de cette production. Nous disons bien un moment car le texte s'il "commence" dans l'espace de la graphie ne s'y achève pas toujours comme le montre ce texte.

"L'homme rigole parce qu'il a vu une fleur arc en ciel. La petite fille court vite la ramasser avant que l'homme la prenne. Après, elle l'emmène à la maison pour pas que l'homme lui fasse mal. La nuit arrive et puis la petite fille va se coucher."

MAR M 210702023 (38)

Ce qui est certain, c'est que le graphisme en tant que médiation matérialisée stimule un certain type de prédication textuelle : elle surdétermine le "déjà là". Mais la question du "déjà là" n'est pas entièrement élucidée par l'analyse de la pratique pédagogique de graphisme. Le graphisme met à nu le déjà-là. Mais l'espace de la graphie est lui-même aussi déjà trouvé : l'enfant produit la trace, mais y trouve l'histoire.

3. Point de vue psychologique.

Ce n'est pas d'un coup que le langage crée son propre espace. Il semble bien au contraire que le discours au début désigne l'espace. Thème subtilement développé par J.KRISTEVA qui voit une antériorité de la désignation spatiale sur la prédication phrastique.

"Une enquête en cours portant sur le langage d'enfants entre deux et trois ans nous fait apparaitre que 50 % des énoncés des enfants de deux ans sont du type "ça c'est + SN", le pourcentage tombant à 15 % à l'âge de trois ans - trois ans et demi. L'apparition archaïque des anaphoriques démonstratifs s'accompagne d'autres phénomènes archaïques qui remontent, dans leur génèse, aux premières vocalises et aux écholalies accompagnant la constitution de la chora sémiotique : coups de glotte, accentuation (en jouant sur l'intensité comme sur les fréquences vocaliques).

Les psycholinguistes connaissent bien le fait qu'avant toute syntaxe plus ou moins régulière, l'enfant produit des énoncés qui se prêtent davantage au modèle "topic-comment" plutôt que "sujet-prédicat" (1).

Nous avons relevé dans notre corpus quelques vestiges de "c'est le (un)" (14 seulement il est vrai), mais on peut légitimement considérer les textes "le SN + SV présent" comme des textes intermédiaires entre les textes "topic-comment" et les textes "sujet-prédicat". En effet, si du point de vue

---

1. J.KRISTEVA. "Noms de lieu" Tel Quel n° 68, p.53. Dans La révolution du langage poétique, J.KRISTEVA précise ce qu'elle entend par chôra sémiotique.

Le séméion est la "marque distinctive, tracœ, indice, signe précurseur, preuve, signe gravé ou écrit, empreinte, trace, figuration" (p.22).

Quant à la chôra, terme platonicien (Timée), il désigne l'extériorité pure, la possibilité de toutes les déterminations de grandeur, l'opposition du grand et du petit. La chôra sémiotique serait alors, plus que la chôra et moins que le sémiotique, une position "pré-symbolique" en tant qu'activité physique (vocale, gestuelle) ordonnant - sans le légaliser - le pur indifférencié.

strictement syntaxique, ces textes sont de type sujet-prédicat: le SN + SY, du point de vue énonciatif, ils sont encore de type topic-comment : le (topic, dans la mesure où il est à valeur fléchage avec extraction implicite)/ SN + SV (comment).

Cette antériorité du topic-comment et des formes intermédiaires qui lui succèdent est à rapprocher, selon J.KRISTEVA, de la théorie de l'espace potentiel développé par D.W. WINNICOTT dans Jeu et Réalité :

"J'avancerai l'idée, dont il faudra discuter la valeur, qu'en ce qui concerne le jeu créatif et l'expérience culturelle, y compris dans ses développements les plus élaborés, la position en question est l'espace potentiel entre le bébé et la mère. Je me réfère ici à cette aire hypothétique qui existe (mais peut ne pas exister) entre le bébé et l'objet (la mère ou une partie de la mère) pendant la période de répudiation de l'objet en tant que non-moi, c'est à dire à la fin de l'état où le bébé est confondu avec l'objet"(1).

Cet espace potentiel, postérieur à l'objet transitionnel, lui-même postérieur aux manifestations de la chôra sémiotique (2), est l'espace du jeu, no man's land entre moi et non-moi. Il deviendra par la suite lieu de l'expérience et de la création culturelle. En effet, les objets de la création culturelle, et, partant, le texte libre, ne naissent pas n'importe où, ni nulle part. Ni dans la pure extériorité, ni dans l'intériorité, mais entre les deux, dans un lieu à la fois trouvé et créé ; ce que dit très clairement B.PINGAUD parlant de la création littéraire :

"La conviction que la "chose" à trouver (à créer) doit figurer sous les yeux même de celui qui la cherche, le refus de l'illusion d'un ailleurs, ne sont pas moins importants, aux yeux du créateur que son souci de défricher des parages

---

1. Jeu et réalité p.148.

2. J.KRISTEVA. "Noms de lieu", p.52.

inconnus, de dire ce qui n'avait jamais été dit" (1).

Si donc on en croit WINNICOTT, il n'est pas étonnant que l'enfant, au moment où il commence à écrire, écrive Le (qui est donc déjà là) plutôt que Un (que je crée) ; que l'enfant reconnaisse des objets dans un espace avant que de poser des objets et construire un espace autour d' eux.

Ainsi nous pensons que les textes le SN + V présent, sont à la fois les stygmates nostalgiques de l'espace potentiel (2) et la condition de possibilité d'un dépassement ultérieur.

Le support du graphisme évoqué plus haut ne serait alors que la matérialisation de cette aire dans lequel l'enfant trouve/crée du déjà-là (3). Le type énonciatif le SN + V présent est donc le mode de production le plus archaïque, non pas du fait d'un défaut de compétence, mais du fait de son rattachement au stade pré-objectal.

---

1. "Une tâche sans fin", L'Arc, n°69, p.59. Dans le même article B.PINGAUD précise : "Il faut rappeler ici que la première création, selon WINNICOTT, est liée à l'illusion d'omnipotence: le sein surgit au moment où l'enfant le désire, et c'est parce qu'il y a coïncidence entre le désir et son apparition que le nourrisson a l'impression de l'avoir créé. Quand l'illusion disparait, la coïncidence se brise aussi : plus tard, on ne trouve plus, on retrouve. Pas de création sans nostalgie." (p.60)
Vers la fin de la recherche, PROUST écrit "le seul livre vrai, un grand écrivain n'a pas, dans le sens courant, à l'inventer, puisqu'il existe déjà en chacun de nous, mais le traduire. Le devoir et la tâche d'un écrivain sont ceux d'un traducteur."

2. "La nomination spatiale, y compris dans des formes déjà syntaxiquement élaborées comme le sont les apparitions des démonstratifs et des adverbes de lieu, porte la mémoire de l'impact maternel déjà évoqué dans la constitution des rudiments sémiotiques. Etant donné la fréquence d'énoncés à topic démonstratif lors des premières phrases grammaticalement construites, on pourrait avancer que l'entrée dans la syntaxe constitue une première victoire sur la mère. J.KRISTEVA,"Noms de lieu" p.55

3. Cet espace du graphisme peut être comparé à l'espace du "squiggle". Mais à la différence du squiggle game c'est l'enfant qui est seul interprète. Il est à noter que dans les exemples que WINNICOTT donne de squiggles les prédications des enfants sont toutes de type "C'est un" ou "le + présent". D.W. WINNICOTT. La consultation thérapeutique et l'enfant.

A l'appui de cette thèse, quelques données quantitatives et qualitatives :

- A côté des textes "Le SN + SV présent", on rencontre, dès le cours préparatoire des textes de type "Un SN + SV" qui ne désignent plus un espace dont est extrait l'objet dénoté, mais posent un objet "nouveau" qui ensuite installe un espace. Ces textes, moins archaïques, sont produits dans les mêmes séries que les textes Le SN + SV présent, mais, en moyenne, plus tardivement dans le cours de la production annuelle : sur les 110 textes de type Un SN + SV produits au cours préparatoire, 34 seulement font partie des 50 % premiers textes produits par chaque enfant contre 76 dans la seconde partie de la production individuelle.

- Les textes de type Le SN + SV présent décroissent de façon massive et continue (cf tableau 6.3.), tandis que ceux du type Un SN + SV, croissent jusqu'au cours élémentaire 2 pour diminuer ensuite sensiblement :

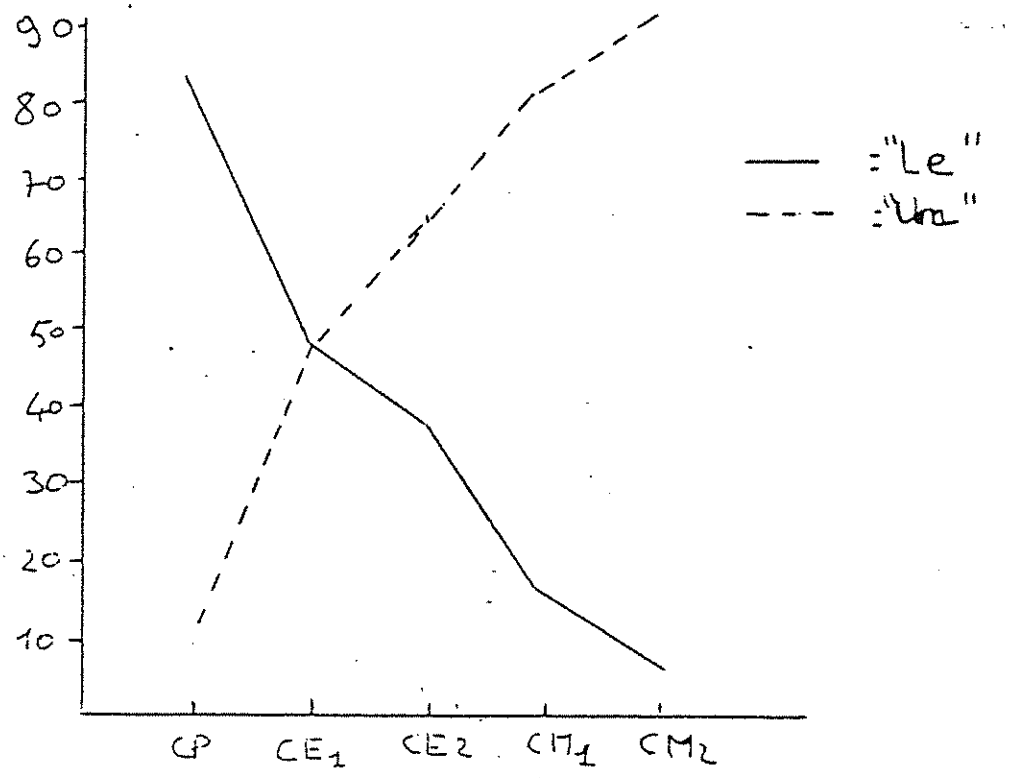
Tableau 6.6. Enonciation : "Un(e) SN + SV..."

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	31	40	40	26	22
S. des textes	110	279	277	125	84
%	8.6	19.6	17.4	7.9	4.7
Freq.med.	2	6	6	3	2

La baisse de production de ce type de texte aux cours moyens 1 et 2 est due à l'apparition d'autres types énonciatifs que nous aborderons dans la suite de ce chapître.

Le schéma 7 montre de façon très nette l'évolution en pourcentages relatifs de la production des textes de ces deux types.

Schéma 6.7. Evolution relative en pourcentage des textes Le SN + SV présent et des textes Un SN + SV.



- Le caractère archaïque des textes Le SN + SV présent est souligné par le fait, que si le nombre de ces textes diminue au cours de l'évolution, ils évoluent très peu dans leur thématique. On est frappé par le fait que ces textes, même s'ils sont produits assez tardivement, gardent le caractère qu'avaient les textes du même type produits au cours préparatoire. Témoins ces premiers textes produits par un enfant du cours élémentaire 2 qui pourtant est familier avec le texte libre puisqu'il a effectué toute sa scolarité (dès la section enfantine) dans une école pratiquant la pédagogie FREINET :

"Les soleils veulent brûler la maison mais la maison a de l'eau."

"Les soleils veulent le trésor. Ils peuvent pas prendre le trésor parce qu'il y a Robin des bois qui surveille les soleils."

"Les oiseaux veulent le trésor, ils ne peuvent pas le prendre le trésor, alors ils vont chercher deux cents oiseaux pour attaquer le monsieur."

"Le maître pleure, parce que le maître veut une maîtresse."

"La fusée va au ciel, le monsieur a oublié de fermer les fenêtres ; Un monsieur est tombé de la fusée. Un autre est tombé sur le soleil. Le monsieur est brûlé."

FRA H 130907001, 2,3,4,5 (72)

Quelle est la place, dans cette hypothèse du trouvé/créé, des textes "Chez moi, j'ai un SN..."?

Dans ces textes, l'espace maternel est très explicitement indiqué : "chez moi". Mais il s'agit en fait d'un espace bloqué, englué par des objets "réels". Il y a bien le "trouvé", mais pas de "créé" . L'aire du "chez moi" n'est pas ici une aire de jeu, labile, ouverte à la création, mais une aire de possession fixée : les objets qui y figurent sont seulement consommés (cannibalisme).

Là encore on constate que ces textes n'évoluent pratiquement pas du cours préparatoire au cours moyen 2. Il s'agirait alors de textes encore plus archaïques ou régressifs que les textes de type Le SN + SV présent. On a déjà souligné (cf tableau 6.5.) le caractère irrégulier de la courbe de production ainsi que la dissémination des fréquences. Du point de vue textuel nous considérons ces textes comme des blocages (textes solides) ne débouchant sur aucune diégèse ni variabilité. Du point de vue de leur production, ils sont véritablement compulsionnels, comme le montrent ces quelques textes extraits de l'impressionnante série de 61 textes de type "chez moi, j'ai un SN..." écrits par CHA D au cours moyen 2 (1) :

---

1. Q.I de CHA D : non verbal 92, verbal 75, global 82 soit 17 points d'écart entre non verbal et verbal.

"Chez moi j'ai une lapine qui est grise. Elle a eu deux petits. Ils sont mignons. C'est ma lapine."

"Chez moi j'ai une photo du chien et du chat. Elle est jolie. Je l'ai trouvée dans Fripounet..."

"Chez moi j'ai une photo de ma marraine et une dans mon porte-carte. Elle est jolie..."

"Chez moi j'ai des livres. Enfin douze livres..."

"Chez moi j'ai une oie qui est méchante. Quand on la sort elle nous mord..."

"Chez moi j'ai une petite poupée. Elle a les yeux bleux, les cheveux blonds et une robe orange. Elle est mignonne."

"Chez moi dans mon jardin, il y a des fleurs, des pensées et des fanées..." (.....)

"Chez moi il y a des plantes il y en a une qui reste dans la maison et les autres vivent dehors. Elles sont jolies."

"Chez moi il y a une lapine qui a eu des petits. Elle en a eu sept. Il y en a quatre qui sont morts et trois qui sont vivants. Ils sont jolis."

"Chez moi j'ai quatre poupées que j'ai trouvées. Elles ont toutes un chapeau sur la tête. Elles sont belles."

CHA D 251201005,12,16,21,23,27,28,....,123,
124,127 (127)

En conclusion de cette étude portant sur les textes dans lesquels l'espace d'énonciation est explicitement repéré dans l'énoncé, nous pouvons dire que l'espace proprement textuel tel qu'on le trouve fabriqué par l'enfant principalement à partir de 7,8 ans et plus tard dans le roman "adulte", suppose un espace énonciatif potentiel dans lequel l'enfant puise ses premiers textes. Cette extraction spatiale est marquée de façon explicite d'abord (cours préparatoire et cours élémentaire 1), elle le sera de moins en moins par la suite, exception faite de séries régressives.

III. LA SITUATION D'ENONCE : LE DISCOURS ET L'HISTOIRE.

Après le repérage spatial, le repérage temporel. A ce niveau, le clivage discours/histoire ne pose pas de problèmes majeurs dans la mesure où il peut la plupart du temps s'opérer à partir de marqueurs dont la valeur ne fait aucun doute. On distinguera donc aisément les textes dans lesquels la situation de l'énoncé est explicitement repérée par rapport à la situation d'énonciation (discours) et ceux dans laquelle la situation d'énoncé est repérée autrement que par rapport à la situation d'énonciation (histoire).

1. Marqueurs de situation discours.

Il s'agit de marqueurs de surface permettant de situer la situation d'énoncé par rapport à la situation : "hier, lundi, pendant les vacances, l'année dernière... etc" (cf tableau 6.8.).

Ces marqueurs qui sont, au sens le plus strict, des shifteurs, lient très étroitement situation d'énonciation et situation d'énoncé, puisque le repérage n'est fonctionnel (du point de vue du message) qu'au moment où le texte est produit. Les textes introduits par ces shifters sont à consommer sur le moment : hier n'est "valable" qu'aujourd'hui, à moins que le texte soit daté (comme la lettre). Ainsi ces textes sont les prototypes du discours et même du discours écrit très proche du discours oral.

Voici un exemple de chaque type de shifters tous empruntés au cours préparatoire :

"Hier mon papa nous a dit qu'il y a un meeting. On y est allé et c'est là que nous avons vu tous les avions. On a vu le Mirage F1, il faisait beaucoup de bruit. Le Mirage 2, le Mirage 3 et le Mirage 4 et le Mirage 5 et les avions italiens et il y a un pilote qui est tombé il a rebondi haut et aussi le Fougas Magister."

CHR T 110611035 (37)

Tableau 6.8. Situation d'énoncé explicitement repérée par rapport à l'énonciation

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
			"Hier"		
Séries	12	17	18	18	12
S. des textes	29	68	52	113	86
%	2.2	4.7	3.2	7.1	4.9
Freq. Med.	2	2	1	3	4
			n, jour de la semaine		
Séries	5	26	24	26	19
S. des textes	9	117	76	131	196
%	0.7	8.2	4.7	8.3	11.1
Freq. Med.	2	2	2	3	12
			Autres shifters : pendant les vacances, l'année dernière, pour Noël,etc...		
Séries	7	8	25	18	17
S. des textes	15	14	51	41	51
%	1.2	0.9	3.2	2.6	2.9
Freq. Med.	2	1	1	1	2
			Total		
Séries	16	29	32	36	26
S. des textes	53	199	179	285	333
%	4.1	14	11.2	18.1	18.9
Freq. med.	3	6	5	7	12

"Samedi j'ai été à la brocante. J'ai vu des meubles anciens qui étaient tout plein de poussière. Ca marchait tout seul. Il y avait des poupées avec la tête en cire."

NAT S 210701031 (39)

"Le jour de Noël j'étais contente, à Noël. J'ai commandé un piano ; maman et papa ont rien eu du tout à Noël."

NAD W 210609014 (21)

Cette utilisation de shifters n'est pas obligatoirement une garantie de "véracité" du texte comme le montre ce texte issu, lui, du cours moyen 2 :

Les carreaux.

Lundi soir, Jean-Louis et moi nous avons joué au ballon. Jean-Louis était le goal et moi je lui tirais des buts. Corinne est sortie avec son ballon rouge très dur, puis elle s'est mise à taper sur les carreaux et elle en a cassé un. A ce moment, j'ai regardé ce qui s'est passé et Jean-Louis m'a envoyé le ballon sur la tête. Il a rebondi et a cassé un autre carreau. Maman était en colère.

Cette histoire ne s'est jamais passée.

DEN F 150911025 (40)

La lecture du tableau 6.8. met en évidence deux ruptures : une première coupure entre le cours préparatoire et le cours élémentaire 1 ; cette coupure est d'autant plus accentuée que la situation d'énoncé est plus éloignée du moment de l'énonciation ; la seconde coupure se situe entre le cours élémentaire 2 et le cours moyen 1. Ces données quantitatives confirment le primat du spatial sur le temporel au cours préparatoire et annoncent le primat de l'histoire par rapport au discours aux cours élémentaires.

2. Marqueurs de situation histoire.

Il s'agit de marqueurs de surface dont les valeurs référentielles ne sont pas physiques mais culturelles : "un jour, il était une fois..." (cf. tableau 6.9.). Les valeurs référentielles sont les indicateurs de l'univers du conte. Temps non repéré, le temps du conte u-chronique. Son existence est purement textuelle.

Tableau 6.9. Textes repérés explicitement comme "histoires" (1)

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
			"Un jour..."		
Séries	19	25	28	20	23
S. des textes	41	164	151	58	94
%	3.2	11.5	9.5	3.6	5.3
Freq. med.	1	4	4	1	3
			"Il était une fois..."		
Séries	15	26	29	20	13
S. des textes	21	70	156	78	40
%	1.6	4.9	9.8	4.9	2.3
Freq. med.	1	2	3	2	1
			Total		
Séries	27	36	38	33	25
S. des textes	62	234	307	136	134
%	4.8	16.5	19.3	8.6	7.6
Freq. med.	2	6	9	5	4

1. Ce tableau ne constitue pas un recensement exhaustif des textes racontant des "histoires" mais seulement de ceux dans lesquels il est fait explicitement référence au "temps" de l'histoire.

Voici un exemple de chaque type de textes toujours empruntés au corpus du cours préparatoire :

"Un jour il y avait des petits écureuils qui sautaient dans les arbres. Ils rencontrent deux petites filles. Les petites filles leur demandent où est le chemin. Les deux écureuils leur montrent le chemin et les deux petites filles leur demandent de venir avec elles. Les deux écureuils deviennent amis avec les deux petites filles."

EMM P 210610032 (33)

Le rugby.

"Il était une fois un petit garçon avec ses copains qui jouaient au rugby. Un jour tout le monde était au stade pour les regarder jouer les enfants au rugby. La nuit ils jouaient encore et le lendemain matin ils s'arrêtent pour faire la mi-temps et après ils repartent jouer au rugby. Mais le petit garçon était fatigué alors il rentre à la maison et va se coucher."

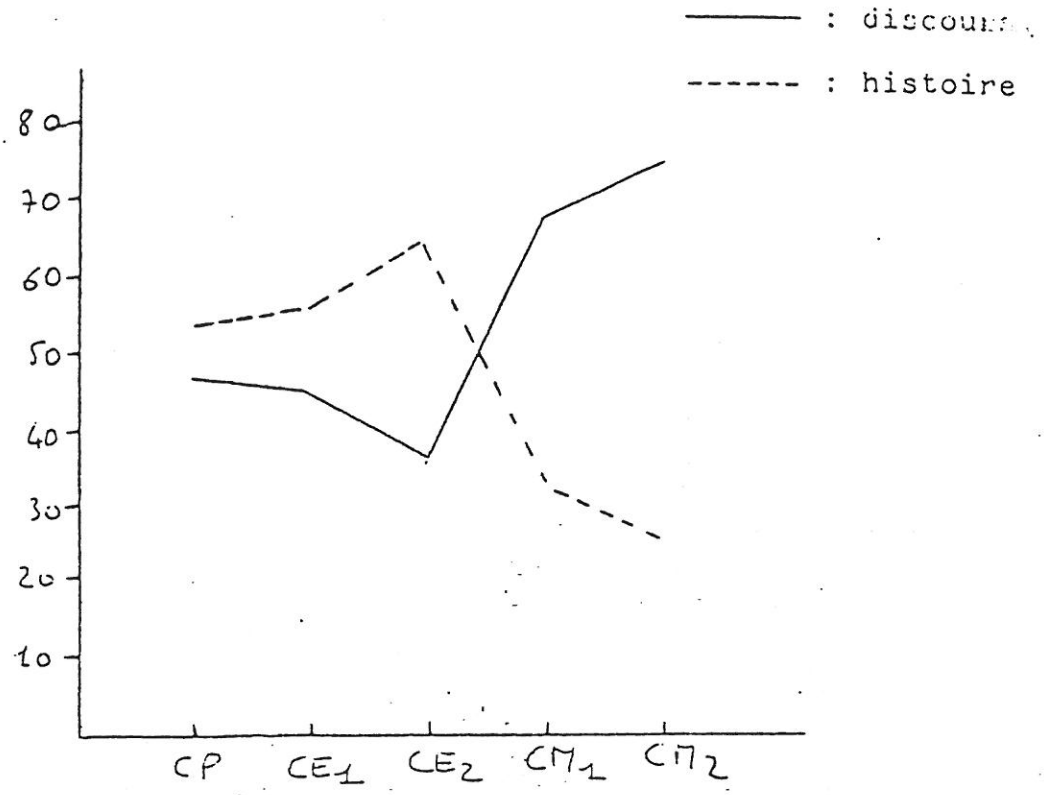
CHR D 110610025 (28)

La lecture du tableau 6.9. révèle la même coupure (quoique moins accentuée) entre le cours préparatoire et les autres cours. Mais le trait saillant de ce tableau est sans conteste la distribution des séries et des fréquences autour du cours élémentaire 2. Le cours élémentaire 2 apparaît ici nettement comme le moment privilégié de l'histoire : c'est donc entre 8 et 9 ans que l'enfant construit le plus fréquemment des contes et il peut sembler curieux que cet intérêt tombe ensuite de façon très sensible (plus de 50 % de textes en moins) aux cours moyens 1 et 2.

Le tableau 6.9. montre les évolutions en pourcentages relatifs des textes repérés explicitement comme discours et des textes repérés explicitement comme histoires :

Schéma 6.10.

Discours/Histoire (% relatifs)



Entre les textes à repérage histoire explicite et les textes à repérage discours explicite se situent deux catégories de textes que nous appelerons textes à étiquetage explicite histoire et textes à étiquetage implicite histoire. Dans ces textes, l'histoire est "encadrée" (comme dans une étiquette) par des indicateurs discours (shifters) ou discours direct (guillemets). Considérons les successivement :

3. Textes à étiquetage explicite histoire.

Il s'agit de textes dans lesquels le repérage histoire est médiatisé par un ou plusieurs repérages discours : "Voici l'histoire... ainsi finit l'histoire". Le tableau 6.11. donne les fréquences de ce type de texte.

Tableau 6.11. Textes à étiquetage explicite histoire

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	7	8	9	8	10
S. des textes	8	14	16	11	18
%	0.6	0.9	1	0.7	1

On ne relève pas de différences quantitatives notoires. Par contre les exemples que nous allons donner maintenant révèlent de sensibles différences qualitatives entre les cours élémentaires et les cours moyens.

Aux cours élémentaires 1 et 2, les textes sont notoirement de type histoire (conte) :

Jojo lapin.

"Jojo lapin c'est le plus malin des lapins. Je vais vous raconter un de ses tours. Un jour Jojo lapin revenait du marché ; il rencontre maître renard. Maître renard lui demanda "Qu'est-ce que tu as dans ce sac ?" - "Des navets, des carottes et des salades" répondit Jojo lapin. "Berc, berc !" fit maître renard et il s'en alla, mais en réalité, c'était des saucisses qu'avait Jojo lapin."

LYD B 220705021 (31)

Le roi et la reine.

"Je vais vous raconter l'histoire d'un roi et d'une reine. Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant. Ils vivaient heureux. Un jour, le fils d'honneur vient les voir et dit : "Un monsieur vient vous voir" - "Faites entrer". Le monsieur dit "Vous devriez avoir un enfant?" (1) - "Non, je veux pas d'enfant", et mon histoire est terminée.

CHR L 230803010 (46)

---

1. Nous respectons la graphie originale : le point d'interrogation semblerait appeler l'énoncé : "Voudriez-vous avoir un enfant? Pourtant les mots "Vous devriez" sont écrits très nettement et sans surcharge. On peut risquer l'hypothèse que les deux énoncés surdéterminent le texte (désir et loi) et le cohabitent : en effet "Vous devriez" contient "Vou(s) d(ev)riez?"... La fin du texte va dans ce sens.

Ce texte montre s'il en était besoin comment les textes libres s'emploient joyeusement à détourner les stéréotypes du conte populaire pour permettre au scripteur de régler ses propres problèmes.

Aux cours moyens 1 et 2, les textes de ce type se rapprochent devantage du discours ou de l'apologue qui est une forme mixte entre le discours et l'histoire (prototype : la parabole évangélique). Au lieu que le discours encadre l'histoire (cours élémentaires et... Les mille et une nuits) le discours se donne comme histoire. Voici un texte de ce type, dont la lisibilité en fait est double : histoire et/ou discours, les marqueurs discours brouillent l'histoire et les marqueurs histoire brouillent le discours ; comme dans la Recherche du temps perdu... toutes proportions gardées (1) :

Mes malheurs.

Je vais vous raconter tous les malheurs que j'ai eus :

- Quand j'étais petite je m'étais enfoncée une petite vis de chaise dans le front.

- Un jour alors que je dessinais, je me suis enfoncée une mine de crayon dans le menton.

- Quand c'était les vendanges, je m'étais endormie sur la remorque, j'avais roulé et je me suis cassé le bras.

- Un jour nous étions allés chercher le lait avec maman quand tout à coup elle s'arrête ; je n'eus pas le réflexe de freiner et je fonçais dans le solex, je me suis évanouie !

J'ai eu bien des malheurs.

J'espère ne plus en avoir.

VER R 240906034 (85)

Voici un exemple d'apologue inachevé extrait du corpus du CM2 :

---

1. cf. R.BARTHES in Prétexte : Roland BARTHES, p.391.

Si les animaux se révoltaient.

Oui si les animaux se révoltaient on les rayerait de la terre ou ils feraient de même. Un jour où tout semblait perdu, la terre fut sauvée. Il y a de cela cinq ans, je vais vous raconter comment tout a commencé. Un paquebot était parti depuis les îles Aléoutiennes, il avait pris la mer de Bhering.

"Commandant, un groupe de baleines en vue" Cette anomalie ne fut pas la seule de la journée : "Commandant, alerte rouge ! des milliards d'espadons arrivent, mettons les chaloupes à la mer !" Hélas, tout l'équipage périt dans cet incident sauf un gars qui se sauva avec une chaloupe. Il dit au gouvernement ce qui s'était passé mais celui-ci ne le crut pas. Ce fut quand même bizarre à la vue du gouvernement, alors il envoya une vedette sur les lieux de l'incident.

A bord de la vedette : "Commandant, des milliers de pluviers dorés foncent sur le bâteau !" La vedette perdit son... (1).

DEN F 150911031 (40)

4. Textes à étiquetage implicite histoire.

Il s'agit de textes qui se présentent de prime abord comme des discours directs dans lesquels la mention de l'auteur des paroles aurait été effacée. Nous hésitons à classer ces textes dans la catégorie histoire : en effet, en un sens, on peut entendre l'effacement de la mention de l'auteur des paroles comme sousentendant que c'est le sujet d'énonciation qui prend en charge la parole énoncée. Quand je dis "il fait chaud" je n'ai pas besoin de dire "je dis : il fait chaud", pour que l'on comprenne que je prends en charge l'énoncé "il fait chaud". Toutefois cette interprétation est démentie par le fait qu'il s'agit non d'un monologue mais d'un dialogue et que, dans ce dialogue, le second énonciateur n'est pas plus mentionné que le premier !

---

1. Ce texte a été rédigé avant la grande vogue des films catastrophe du type Les dents de la mer.

Il s'agit d'un dialogue imaginaire dont le lieu et les sujets sont purement textuels puisqu'on ne leur donne même pas la vraisemblance d'un nom (comme dans le roman). C'est le fait curieux de ces paroles sans sujet qui nous conduit à classer ces textes dans la catégorie histoire.

Histoire à étiquetage implicite puisque le repérage ne peut se faire que rétrospectivement : il faut attendre au moins la deuxième proposition pour savoir de quel type d'énonciation il s'agit.

Le tableau 6.12 donne les fréquences de ce type de texte.

Tableau 6.12. Textes à étiquetage implicite histoire.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	5	7	8	8	9
S. des textes	7	17	13	15	36
%	0.5	1.2	0.8	0.9	2

D'un point de vue qualitatif nous allons retrouver la même rupture entre les textes issus des cours élémentaires et ceux issus des cours moyens :

Aux cours élémentaires, toujours le primat de l'histoire et de l'imaginaire :

"- Veux-tu te marier avec moi ?
- Je ne peux pas, je suis trop vieille.
- C'est bien dommage car vous êtes belle !
- Toute le monde me dit que je suis la plus belle des fleurs et même mon roi. Ma petite princesse s'appelle Elisabeth, mais Elisabeth n'aime pas son père."

MAR E 220708024 (52)

Là-bas sur la jetée.

- Aujourd'hui, je vais me promener sur la jetée.
- Mais avant d'y mettre les pieds qu'est-ce que j'entends ?
- J'entends une voix qui crie : "A l'aide! à l'aide!"
- Qu'est-ce que ça peut bien être ?
- Je vais voir et qu'est-ce que je vois ?
- Je vois ma mère.
- Qu'as-tu ?
- Rien, rien, rien qu'une petite fêlure.
- Mais, autrement, rien de grave ?
- Non, non.

Et ils rentrèrent chez eux, mangèrent et allèrent dormir.

PAS G 230800029 (42)

La chute du texte est pour le moins étonnante et provoque une lecture rétrospective de tout le texte.

Aux cours moyens, le texte à étiquetage implicite histoire tend à basculer du côté du discours : là encore le discours se masque en histoire, comme on le verra dans ces deux textes, le premier (CM1) sorte de prosopopée et le second (CM2) réflexion dialoguée. De l'imaginaire (CE) on va vers le symbolique (CM) :

Espérance

"Espérance mon amie, où es-tu ? Où te caches-tu ?

- Je suis dans le coeur de ta petite soeur qui attend avec impatience que le Père Noël lui distribue ses jouets.
- Je suis dans le coeur de tous les petits enfants et dans celui des malades qui attendent la guérison.
- Je suis dans le coeur des malheureux qui attendent le bonheur et la liberté."

REN C 140904017 (35)

Dialogue

- Qu'est-ce qu'un bandit ?
- Un homme dangereux peut-être ?
- Ou un homme qui ne sait pas quoi faire de son argent.
- Oui, on ne sait jamais.
- Je penserai plutôt à un fou surement.
- Peut-être un gars qui ne sait pas quoi faire de son temps.
- C'est possible.
- Oui mais il risque en attraper pour vingt ans.
- Oh et puis c'est son affaire.
- A mon avis c'est un fou, un idiot.
- Mon avis est le même.

DEN F 150911040 (40)

Quels enseignements génétiques généraux peut-on tirer de ces données quantitatives et qualitatives ?

Le cours élémentaire et particulièrement le cours élémentaire 2 représentent l'apogée d'un certain type d'histoire : celle que l'on peut assimiler au conte. Aux cours moyens d'autres types d'histoire se développent, mais dans un autre genre : apologue, récit d'aventure, science fiction.

La poussée des "il était une fois" au CE2 est-elle à mettre au compte de la liquidation oedipienne ? Peut-être dans la mesure où le conte est un texte identificatoire (cf. le texte "le rugby") et mythique (cf. le texte "le roi et la reine"). Cette phase de profusion de contes va faire place au cours moyen à une vague de textes à la première personne (voir plus loin) donc narcissiques.

Ce qui est manifeste c'est que "il était une fois" cesse d'être un embrayeur privilégié aux cours moyens 1 et 2 à tel point que ce mode de production textuel finit par être tourné en dérision comme on le voit dans ces deux textes.

La fête au château

"Gentes dames, gentes demoiselles, nous vous informons que ce soir il y a une fête au château avec des balladins, des jongleurs et des acrobates. Venez vous réjouir au château de Monsieur le Marquis.

Peu de temps après au château.

"Gentes habitants de la ville, merci de votre visite. Suivez-moi, un bon festin ne peut vous faire que du bien."

Dans la salle, tapis et matériel sont installés. Les acrobates se mettent à faire leurs numéros.

"Ah ! Splendide ! extraordinaire !" s'écria la foule.

Ils mangèrent de bon appétit et s'en allèrent chez eux, repus.

Depuis d'autres festins ont passé, mais je ne puis vous les raconter : je me sens un peu lourd !

JEA G 151004006 (70)

Il était une fois...

Il était une fois une fée qui se promenait dans le bois, puis quand elle rencontrait un pauvre elle lui donnait beaucoup d'argent avec sa baguette magique en or.

Il était une fois une histoire d'un jardinier et d'une tortue.

Et aussi il était une fois beaucoup d'histoires de reine, de lapin, d'éléphant et puis etc...

Et il était une fois une nouvelle année où tous les gens étaient heureux.

FLO B 251004029 (71)

On ne se permettrait pas de tels textes au cours élémentaire ! A cette période, l'affaire sérieuse c'est précisément l'histoire : c'est là que se situent les investissements imaginaires. Par contre, le discours reste encore désinvesti dans la plupart des textes.

Au cours moyen 2, c'est l'inverse : l'histoire est désinvestie, elle devient le lieu du non sérieux, des jeux (science fiction) des conventions (imitation de feuilletons télévisés). Inversement le discours est investi des pleins pouvoirs expressifs : la revendication de l'égo passe au premier plan.

Il va sans dire que nous reviendrons plusieurs fois sur ce renversement (surtout quand nous poserons la question du sujet de l'énonciation). Auparavent, il convient d'examiner la question du temps de l'énoncé, question elle-même en étroit rapport avec celle de la situation d'énonciation.

IV - LE TEMPS DE L'ENONCE : MONDE RACONTE/MONDE COMMENTE.

Dans les analyses qui vont suivre, nous nous référerons principalement aux théories exposées par H.WEINRICH dans le temps.

Quelques remarques préliminaires :

- Les énoncés dont il sera question dans ce paragraphe sont ceux qui rapportent un évènement (réel ou fictif ou présenté comme tel ou tel).

- A la suite de H.WEINRICH nous considérons le temps de l'énoncé comme un temps textuel et non comme le marqueur linguistique d'une instance extralinguistique (1). Ainsi le fait déjà relevé que les enfants du cours préparatoire écrivent une majorité de leurs récits au présent ne signifie pas que, pour eux, l'action se déroule en même temps qu'ils l'écrivent, cela signifie seulement (comme nous le préciserons plus loin) qu'ils ne se soucient pas de la mise en perspective temporelle du texte et mettent plutôt l'accent sur sa perspective spatiale.

- Corollaire de la remarque précédente : le temps de l'énoncé et son rapport avec la situation d'énonciation ne sont pas envisagés du point de vue des valeurs référentielles dénotées, mais du point de vue de la situation de communication.

---

1. S'il en était autrement, l'irruption du présent à la fin de Madame BOVARY serait tout à fait incompréhensible :

"Quand tout fut vendu, il resta douze francs et quinze centimes qui servirent à payer le voyage de Mlle BOVARY chez sa grand-mère. (...) Depuis la mort de BOVARY, trois médecins se sont succédés à YONVILLE sans pouvoir y réussir, tant M.HOMAIS les a tout de suite battus en brèche. Il fait une clientèle d'enfer ; l'autorité le ménage et l'opinion publique le protège. Il vient de recevoir la croix d'honneur."

Le présent accompagnant le triomphe et la décoration d'HOMAIS n'est pas la marque d'une concordance temporelle avec la fin de l'acte d'énonciation du roman. Le présent fait seulement accéder HOMAIS à l'éternité textuelle. Il marque le clin d'oeil final de l'énonciateur qui, se faisant, se signale subrepticement comme narrateur d'un texte qu'il avait méthodologiquement déserté depuis la deuxième phrase du roman.

La question n'est pas : à quel temps "réel" renvoie le temps du texte, mais quel est l'effet produit sur l'allocutaire de l'emploi de tel ou tel temps (1). L'accent est mis sur la communication.

A ce seul égard, H.WEINRICH répartit les principaux temps verbaux en deux groupes : d'un côté le présent, le passé composé et le futur, de l'autre l'imparfait et le passé simple (2). Il appelle les temps du premier groupe temps commentatifs et les temps du second temps narratifs. Qu'est-ce à dire ?

En comparant les 1082 premières lignes d'un texte nettement commentatif, l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale de Claude BERNARD, avec les 800 lignes d'un texte nettement narratif, la nouvelle de CAMUS La femme adultère, WEINRICH relève la répartition suivante des verbes dans les deux grands groupes précédemment définis (3) :

	CLAUDE BERNARD	CAMUS
Temps commentatifs	787	39
Temps narratifs	78	771

Conclusion de WEINRICH : quand il s'agit de commenter le monde (c'est à dire prédiquer sur ce qui est déjà) on utilise de préférence le présent, le passé composé et le futur ; quand il s'agit de le raconter (c'est à dire faire advenir des objets nouveaux dans la situation de communication) on utilise de préférence l'imparfait et le passé simple.

---

1. L'aspect génétique et épistémique des expressions du temps comme réalité extra linguistique est étudié par l'école genevoise non pas à partir des temps verbaux, mais à partir des adverbes de temps (avant, pendant, après...). C'est ce qu'a montré en particulier E.FERREIRO dans son ouvrage Les relations temporelles dans le langage de l'enfant.

2. Le temps, p.21 et 69.

3. id. p.36, 37.

Examinons tour à tour ces deux "effets" de communication au travers des cinq temps principaux :

1. Le présent.

Le présent est le prototype du temps commentatif. Du point de vue du récit, c'est le temps du résumé ou du scénario.

"Kate HAMBURGER, dans ses réflexions sur la "Logique de la poésie, avait déjà noté qu'une histoire, roman ou nouvelle, se raconte habituellement au prétérit - en français, à l'imparfait ou au passé simple -, alors qu'on recourt spontanément au présent pour en faire un résumé. Cette remarque se vérifie avec une régularité étonnante : depuis les arguments des comédies de PLAUTE jusqu'aux résumés de romans ou de pièces de théâtre de nos guides modernes. Kate HAMBURGER y voit la confirmation de son hypothèse selon laquelle le prétérit de la poésie épique ne saurait correspondre à une assertion passée. Ajoutons pour notre part que le présent du résumé analytique ne correspond pas davantage à une assertion actuelle"(1).

L'idée originale de la théorie de WEINRICH est à nos yeux la suivante : le récit au présent suppose qu'un autre récit existe déjà quelque part. Il n'implique donc pas que l'on fasse, en l'énonçant, "comme si" les évènements décrits se déroulaient en même temps qu'on les énonce.

La simultanéité du dire et du déroulement réel se rencontre dans deux situations précises et particulières : le reportage en direct (mais là encore les évènements précèdent toujours la parole qui le décrit), et surtout l'usage performatif du présent : "je te baptise..." (2).

Hormis ces deux situations de communication, on fait bien "comme si" l'action dénotée avait déjà eu lieu : le présent redouble l'action d'un nouveau récit cherchant,

---

1. WEINRICH, op. cit. p.40
2. J.L.AUSTIN, Quand dire, c'est faire, p.41

au delà du contingent, de dégager ce qui est essentiel ou plutôt ce qui doit être tenu pour essentiel par l'allocutaire (cf par exemple le "commentaire politique" d'un discours ou d'un évènement). La reprise du récit par le présent est aussi (et peut-être surtout) reprise en main de l'allocutaire par le locuteur :

"En employant les temps commentatifs, je fais savoir à mon interlocuteur que le texte mérite de sa part une attention vigilante (GESPANNTHEIT)" (1).

Si donc WEINRICH parle, à propos du présent, de commentaire, ce n'est pas dans le sens d'une distance prise par rapport au monde, d'un refus du temps, mais dans celui d'un redoublement du récit, d'une insistance : le monde, qu'il soit "réel" ou "fictif" est la donnée de référence connue par avance de l'allocutaire : il ne s'agit plus que de la commenter. Cette conception du présent s'accorde bien avec l'hypothèse exprimée plus haut du "déjà là" à propos des textes le SN + SV présent.

2. L'imparfait.

L'imparfait est le temps fondamental du monde raconté. Il ne renvoie pas particulièrement au passé (WEINRICH remarque que, à sa connaissance, les romans de science fiction sont tous écrits à l'imparfait), mais à un ailleurs absolu.

L'imparfait est le temps du conte, ce qui ne se commente pas mais existe totalement hors la prise de qui le raconte et de qui l'entend.

"Le conte merveilleux est par excellence le domaine du monde raconté. Plus que tout autre récit, il nous arrache à la vie quotidienne et nous en éloigne. Tout y est différent. Aussi la frontière y est-elle marquée plus nettement qu'ailleurs entre le monde raconté et le monde où nous vivons. (...)

---

1. WEINRICH. op. cit. p.30

Un conte anglais insiste sur la radicale séparation entre le Temps du conte et celui qui règle notre vie : il était une fois (=c'était en un Temps), et c'était un Temps très beau, bien que ce ne fut pas de mon temps, ni de votre Temps, ni celui de personne d'autre" (1).

Alors que le présent reconnait le monde, l'imparfait le construit. Mais en même temps, l'énonciateur s'en détache au lieu d'assister à ce qui se passe dans ce monde, ou de faire comme si il en était partie prenante. Le récit à l'imparfait ne commente pas, n'accompagne pas l'action, celle-ci se déroule d'elle-même, "malgré" l'énonciateur (2).

3. Le passé composé.

Temps du récit domestique, embrayé par des marqueurs tels que "hier, dimanche dernier...", le passé composé pourrait passer comme le temps neutre, purement dénotatif.

Pourtant, "dans le système temporel du français, le passé composé est, pour le monde commenté, le temps de la rétrospection. C'est une fonction qu'il partage avec le Perfekt allemand et le Perfect Anglais. SARTRE met une phrase au passé composé en tête de l'Etre et le Néant : "la pensée moderne a réalisé un progrès considérable en réduisant l'existant à la série des apparitions qui le manifestent." Nous nous doutons alors que quelque chose va être commenté" (3).

Effectivement on constate fréquemment que l'attitude rétrospective du passé composé débouche sur un commentaire explicite de l'énonciateur. Comme dans ce texte par exemple :

---

1. id. p.46

2. Dans une note de ses Journées de lecture, PROUST présente l'imparfait comme "ce temps qui nous présente la vie comme quelque chose d'éphémère à la fois et de passif, qui, au moment même où il retrace nos actions, les frappe d'illusion, les anéantit dans le passé sans nous laisser comme le parfait, la consolation de l'activité."
Pastiches et mélanges, p.221.

3. WEINRICH, op. cit. p.92.

Une carabine à air comprimé.

"Un jeune homme du quatrième étage a tiré en s'amusant, mais malheureusement le plomb est parti sur une petite se trouvant là en train de jouer. La petite fille a été grièvement blessée et certainement que le jeune homme en question aura de nombreux ennuis. Voilà ce que j'appelle un accident bête. Le jeune garçon a du avoir très peur. Il faudrait que les jeunes se contrôlent et fassent attention. Ils en ont beaucoup parlé à la télé. Comment s'en sortira la petite fille ? On ne sait pas. Voilà un jeune homme qui a provoqué un accident qui aurait pu tuer la petite fille étant touchée à un certain endroit.Et cela n'est qu'un exemple, car dans le monde, il y a des millions d'accidents comme cela. Alors comment pourrait-on arrêter cela ? Voilà la solution : il faudrait faire attention et ne pas agir sans réfléchir."

FLO B 251002026 (40)

Ainsi, par rapport au présent, autre temps commentatif, on peut dire que le passé composé opère une mise en perspective. Celle-ci consiste très simplement en une dissociation entre l'exposition de l'évènement et son commentaire, opérations qui, dans les textes au présent, sont confondues.

Dans les textes de type évènement + commentaire, le passé composé n'a pas valeur d'indicateur de passé. Cette tâche est dévolue aux marqueurs de situation d'énoncé tels que "hier, mardi, l'année dernière... etc".L'énoncé "j'ai acheté une voiture neuve..." n'implique aucune référence au passé extra-linguistique tant que je ne précise pas la date de mon achat (1).

1. La langue vernaculaire de l'agglomération bordelaise possède un idiotisme qui sert à distinguer deux utilisations du passé composé. La première utilisation est sans référence au passé : "je l'ai vu, je l'ai fait".La seconde implique une référence au passé extra-linguistique : elle consiste en une adjonction du participe passé "eu" entre la forme verbale de l'auxilliaire et le participe passé : "je l'ai eu vu, je l'ai eu fait", ce qui signifie en clair : "je l'ai vu ou fait il y a de cela un certain temps, mais j'ai cessé de le voir ou de le faire."

4. Le futur.

N'est-ce pas paradoxal d'affirmer, comme le fait WEINRICH, que le temps futur ne renvoie pas explicitement au futur comme instance extra-linguistique ? La réponse de WEINRICH est particulièrement originale sur ce point. Au lieu de situer le futur dans l'absolu,il le considère en effet dans une perspective de communication. Au lieu de se demander dans quel temps se situent les valeurs référentielles du futur, il se demande quelle information communique à l'allocutaire le futur en tant que temps linguistique. Autrement dit il s'interroge sur sa fonction :

"Le futur marque à l'inverse la prospection : sa fonction est de convoquer avant l'heure l'information relative au temps de l'action, et de signaler par là-même que celui-ci ne coïncide pas avec le temps du texte. Mais anticiper sur une information comporte un risque et une incertitude. Tant que l'action n'est pas venue donner sa confirmation, on n'est jamais tout à fait sûr qu'elle aura vraiment lieu. L'anticipation indiquée par le futur est nécessairement une forme de l'attente." (1)

C'est donc une certaine attitude d'expectative de la part de l'allocutaire qui est visée dans l'utilisation du futur: "notre héros parviendra-t'il à se tirer de ce mauvais pas ? vous le saurez...".

En donnant à l'allocutaire une "information anticipée" (2), le futur interpelle l'allocutaire plus qu'il ne prédit. Le locuteur convie l'autre à s'intéresser à lui.

L'écoute des conversations spontanées des enfants le montre : lorsqu'un enfant veut attirer l'attention de ses camarades il profère des énoncés tels que : "eh bien moi demain j'irai au cirque!" ou bien "eh bien moi demain ma mère m'achètera...".

---

1. id. p.69.
2. id. p.74.

Tempo rapide chez VOLTAIRE où domine le passé simple : pas d'arrière plan, de décor, le récit est comme silhouetté, l'action seule compte. Tempo ralenti dans le roman français du XIX°, le passé simple s'y fait plus rare mais par là-même remarquable, c'est le temps de l'ellipse (1) ; c'est l'imparfait qui domine, temps du décor, en fait temps du tuff sociologique dont l'action n'est que le chiendent.

Bien que les intentions théoriques du roman dit réaliste de la fin du siècle dernier ne soient pas thématisées dans le texte libre il est patent que la distinction arrière plan/action s'y retrouve, à partir du cours élémentaire. Au CP en effet les récits des enfants sont en quelque sorte "plats", non qu'il ne s'y passe rien, mais que tout s'y déroule sur le même plan :

"Un jour un bonhomme allait au marché. Il était fatigué. Il s'était endormi. Les gens essayaient de le réveiller mais il ronflait tellement qu'il faisait trembler l'île".

MAR M210608020 (38)

Par contre au cours moyen 2 le precessus de mise en relief et de distinction des plans à l'aide des changements de temps est bien maitrisé comme le montre ce texte :

Le télégramme

Un jour maman reçut un télégramme. Elle eut une peur bleue car un télégramme c'est toujours urgent et la plus forte raison c'est que c'est souvent une mauvaise nouvelle. Bon télégramme ou mauvais télégramme, elle avait peur. Elle n'osait même pas l'ouvrir. Elle décida de le donner à papa. Maman claquant des dents avait une peur bleue et papa pensait que le haut de la maison ne sera pas fini avant Noël. Parce que papa veut finir le haut avant car à Noël on a du monde. Le télégramme était de Conforama. Conforama devait nous vendre des meubles et plein d'autres choses pour le haut de la maison. Le bas de la maison ne suffisait pas pour tout le monde qu'on va inviter.

---

1. Un bel exemple dans la Chartreuse de Parme : "Son amour s'exhalta, il devint fou et parla de se brûler la cervelle, chose inusitée dans les pays à enfer." Pléiade T.II p.43.

Papa se décida à ouvrir le télégramme et devinez ce qu'il y avait écrit. Eh bien je vais vous le dire "nous sommes désolés nous ne pouvons pas vous livrer tout de suite les meubles, on vous les livrera dans quelques jours." Maman s'essoufflait elle croyait qu'on n'allait pas leur donner les meubles. Quelle peur !

JEA C 151001012 (28)

Après cette présentation des cinq temps principaux du récit et leur classification dans "le monde commenté" et le "monde raconté", il convient de poser la question de leur surgissement génétique : monde commenté et monde raconté apparaissent-ils simultanément chez l'enfant ? Ont-ils une égale importance ?

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le monde commenté précède le monde raconté, d'où le succès de Guignol dans lequel l'action est à la fois présente, déjà là, et commentée simultanément par les protagonistes et par les allocutaires.

"On sait qu'il reste difficile d'habituer l'enfant à l'existence dun monde raconté. Comme au Guignol, sa première réaction est de le confondre avec le monde commenté, et de tenter d'y faire effraction. Don Quichotte agit de même, il se conduit comme un enfant (Don Quichotte, II, 26). L'initiation au monde raconté a un objectif exactement inverse : apprendre peu à peu à l'enfant à s'interesser à un monde soustrait à son action. Le cercle de sa sympathie doit s'élargir au delà des limites étroites de ses besoins immédiats."(1)

En se référant aux travaux déjà anciens de O.DECROLY et J.DEGAND dans le domaine français et de C. et W.STERN dans le domaine allemand (2), WEINRICH propose une génétique de l'acquisition et de l'utilisation des différents temps :

---

1. WEINRICH, op. cit. p.49

2. O.DECROLY et J.DEGAND, "Observations relatives au développement de la notion de temps chez une petite fille" Archives de psychologie, 13, 1913, p.128 et 155. C. et W.STERN, Die Kindersprache.

- Les temps commentatifs sont acquis au cours de la troisième année.

- Les temps du monde raconté le sont entre la quatrième et la cinquième année.

Ces résultats sont obtenus bien entendu à partir du discours oral. Qu'en est-il au niveau de l'écrit dans le texte libre ?

Nous présentons dans le tableau 6.13. les données quantitatives en ce qui concerne tout d'abord les temps commentatifs. Comme dans les tableaux précédents, nous prenons comme unité non pas l'occurence de chaque forme verbale mais les textes. En cas d'occurence de plusieurs formes temporelles c'est la forme récurrente qui l'emporte.

Ce tableau appelle quelques commentaires :

- Globalement on constate une décroissance brutale puis plus assymptotyque des textes commentatifs, ce qui confirme bien le point de vue génétique de WEINRICH.

- Cette génétique décroissante est plus nette en ce qui concerne le présent comme temps du récit. Si l'on compare ces données avec celles du tableau 6.3. on voit bien que le présent est le temps typique du récit au cours préparatoire. Cela est confirmé par le fait que, même lorsque le récit ne débute pas par les très fréquents Le SN + SV présent, mais par la formule typique du conte "il était une fois un N + imparfait", il est fréquent qu'il se poursuive au présent comme on le voit dans ce texte :

Les deux papillons.

Il était une fois deux papillons qui s'aimaient, alors ils se sont mariés et ils ont eu deux petits papillons qui se sont appelés José et Agnès. Ils s'aiment déjà, alors ils se marient et ils ont deux enfants qui s'appellent Karine et David qui s'aiment déjà, alors ils se marient et ils ont deux enfants qui s'appellent Betty et Pastor et qui ne s'aiment pas, alors l'histoire est finie.

FIN.

CHR D 110610028 (28)

Tableau 6.13. Monde commenté

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Monde commenté sans mise en perspective(présent)					
Séries	40	38	31	28	21
S des textes	738	361	219	88	78
%	57.8	25.4	13.7	5.6	4.4
Freq. med.	18	10	7	2	2
Monde commenté avec mise en rétrospective(passé composé)					
Séries	33	39	38	38	32
S des textes	257	342	331	415	437
%	20.1	24.1	20.8	26.3	24.8
Freq. med.	5	7	7	8	11
Monde commenté en prospective(futur)					
Séries	0	5	7	10	8
S des textes	0	8	11	21	14
%	0	0.5	0.7	1.3	0.8
Freq. med.	0	1	1	1	1
Total					
Séries	40	39	38	38	32
S des textes	995	711	561	524	529
%	77.9	50.1	35.2	33.2	30
Freq. med.	23	18	15	11	13

Ce texte qui fait allègrement fi de la prohibition de l'inceste, illustre bien les propos de WEINRICH sur la difficulté de l'enfant à passer du monde commenté au monde raconté. Ici le narrateur s'essaie dans son dernier texte de l'année au monde raconté (deux papillons + imparfait), mais très rapidement il revient au monde commenté (des enfants + présent). Il convient de préciser que les prénoms des deux dernières "générations" d'enfants sont des prénoms d'enfants de la classe, donc repérés par rapport à l'énonciation.

- En ce qui concerne le passé composé, la tendance est inversée, mais d'une façon beaucoup moins sensible. Toutefois, si l'on compare les systèmes (cours préparatoire, cours moyen 2), on voit que le commentaire a tendance à passer du présent (74.1 % des textes monde commenté au cours préparatoire) au passé composé (82.6 % des textes monde commenté au cours moyen 2).

Le monde est donc progressivement mis en perspective.

- Enfin, en ce qui concerne le futur, la maigreur des données interdit tout commentaire génétique. Le futur est plus un temps de l'oral que de l'écrit.

Le tableau 6.14. présente les données quantitatives en ce qui concerne les temps du monde raconté : imparfait, passé simple. Le mode de comptage est ici un peu différent du fait que le passé simple n'apparait jamais seul dans un texte, c'est pourquoi nous distinguons trois catégories de textes :

- monde raconté sans mise en relief : textes exclusivement à l'imparfait.
- monde raconté avec mise en relief : textes à l'imparfait + passé simple.
- ensemble du monde raconté : textes à l'imparfait + textes à l'imparfait + passé simple.

Tableau 6.14. Monde raconté.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Monde raconté sans mise en relief					
Séries (1)	19(19)	32(8)	20(0)	13(4)	6(1)
S des textes	92	122	48	16	8
% absolu	7.2	8.5	3	0.8	0.4
% relatif	69.2	45	14.5	9.3	5.4
freq. med.	2	3	1	1	1
Monde raconté avec mise en relief					
Séries (2)	14(0)	31(7)	39(19)	27(17)	24(20)
S des textes	41	149	284	155	140
% absolu	3.2	10.5	17.8	9.8	8
% relatif	3.1	55	85.5	90.6	94
freq. med.	2	3	6	4	3
Total des récits à l'imparfait					
Séries	32	39	39	33	27
S des textes	133	271	332	171	148
%	10.4	19.1	20.9	10.8	8.4
freq. med.	3	5	6	4	3

1. Les nombres entre parenthèses désignent les séries dans lesquelles aucun texte de la série n'est mis en relief.

2. Les nombres entre parenthèses désignent les séries dans lesquelles tous les textes de la série sont mis en relief.

Quelques commentaires sur ces données :

- Globalement ce tableau confirme en l'amplifiant le tableau 6.9. : les cours élémentaires et particulièrement le cours élémentaire 2 sont bien ceux du conte.

- On observe une génétique de la mise en relief dans le récit. Au cours préparatoire le monde raconté est un monde incertain, à la fois proche et lointain (mélange comme dans le texte "les deux papillons" de personnages du conte et de personnages repérés par rapport à l'énonciateur) ; en tout cas un monde plat (sans profondeur) alors que le monde commenté est déjà mis en perspective.

Au cours élémentaire 1 et surtout au cours élémentaire2, le monde raconté construit sa propre scène, l'imparfait devient le temps de la mise en place du récit, il devient aussi le temps du décor. Sur cet arrière plan d'imparfait, l'action se développe au passé simple pour atteindre la forme très classique du conte telle qu'on peut la trouver dans ce texte issu du corpus du cours élémentaire 2 :

L'écureuil et la noisette.

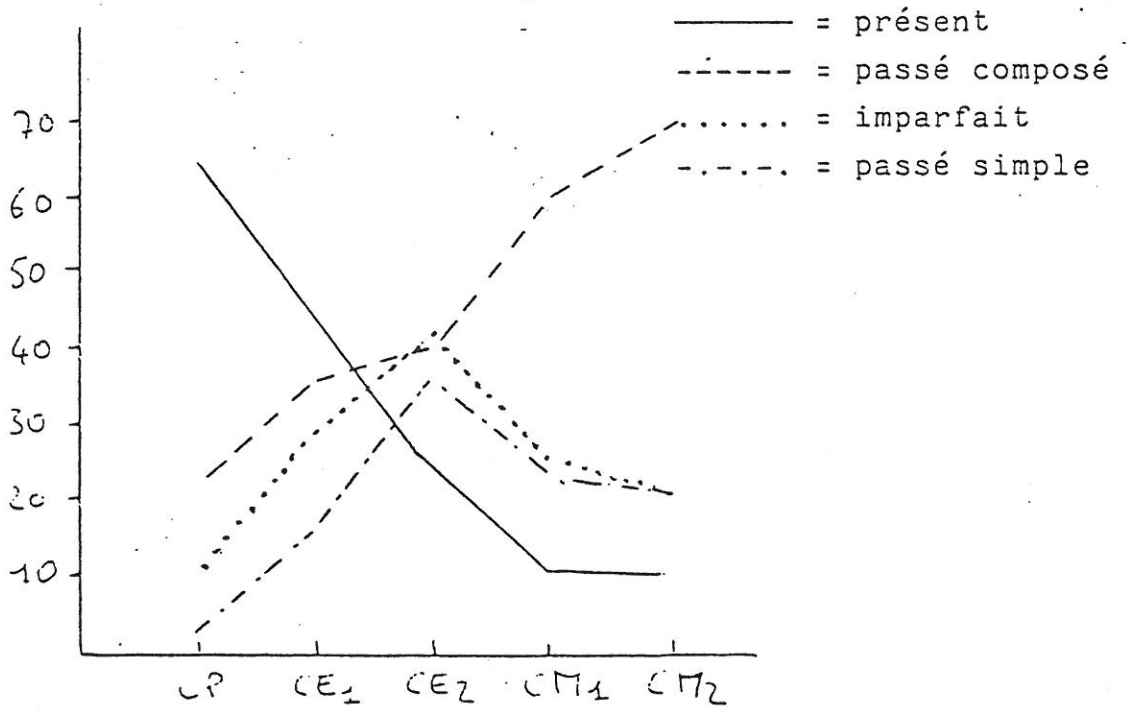
Un jour, un écureuil avait trouvé une noisette, mais il ne savait pas que la noisette était magique. Alors elle partit loin, très loin. Mais l'écureuil la suivait, ils avaient fait presque tout le tour du monde. Mais la noisette se cassa et l'écureuil mangea la pauvre noisette. Avant qu'il la mange elle dit : "Au revoir écureuil". L'écureuil dit : "Au revoir petite noisette". La noisette pleura dans son ventre et donna envie à l'écureuil de pleurer. Il pleura si fort que la noisette sortit et ils devinrent amis pour toujours. C'est comme ça qu'il ne mangea plus de noisettes et toutes les noisettes du bois sortirent et jouèrent avec lui.

CAR A 230808031 (42)

Aux cours moyens, le nombre d'histoire de type conte diminue ; apparaissent par contre des histoires plus longues dans les deux sens du terme c'est à dire que les évènements décrits sont plus étalés dans le temps et que les textes qui les décrivent restituent cette durée en employant des marqueurs tels que "le lendemain, quelques jours plus tard...etc".

Si maintenant nous comparons les données quantitatives "monde raconté" et les données quantitatives "monde commenté", nous obtenons le tableau 6.15 qui indique les courbes de fréquences relatives des 4 principaux temps du récit :

Schéma.6.15. Monde commenté/monde raconté(% relatifs) (1)



1. La somme des pourcentages est supérieure à 100 dans la mesure où l'imparfait est compté deux fois (mise en relief).

Quelques remarques à propos de ce tableau :

- Globalement les récits commentés l'emportent sur les récits racontés.

- Le cours élémentaire 2 représente un état d'équilibre entre les deux types de récits.

- On constate une symétrie entre le cours préparatoire et le cours moyen 2 du point de vue du récit commenté : on va d'un monde commenté à un autre monde commenté en passant par le monde raconté (cours élémentaire). Mais ce n'est pas du même monde qu'il s'agit.

Le premier (cours préparatoire), sans perspective, est le monde de l'imaginaire.

Le second (cours moyen 2), mis en perspective, donc distancié et souvent jugé (cf. le texte "la carabine à air comprimé") est le monde de la socialité, du symbolique. Cette emprise croissante du social sur le texte libre entraîne globalement une chûte des textes de type récit aux cours moyens 1 et 2.

- Entre ces deux extrèmes le cours élémentaire 2 fait figure d'état de grâce. Impression trompeuse sans doute : c'est dans les textes de cette période que le lecteur adulte trouve la créativité de l'histoire suffisamment élaborée pour provoquer un intérêt de lisibilité ; mais il rencontre aussi suffisamment de "naïveté" pour que ne soit pas altérée sa vision très idéologique de l'enfance. Au contraire, aux cours moyens, apparaît un phénomène qui, de nos jours, agace : "l'auteur" qui "s'épenche".

Après PERRAULT, nous attendions BECKETT, et c'est LAMARTINE qui revient.

Ces remarques, tout à fait marginales et subjectives, nous conduisent néanmoins à la question centrale de l'énonciation : celle des rapports sujet d'énonciation/sujet d'énoncé.

CHAPITRE 7

ENONCIATION II, LE SUJET DE L'ENONCE

I. LE REPERAGE DU SUJET.

La distinction désormais classique entre sujet d'énonciation et sujet d'énoncé est certes fort utile. Elle ne donne pas pour autant la clé de la question du sujet dans le texte et de l'émergence de la subjectivité. E.BENVENISTE, lui-même, ne l'a pas suffisamment affirmé : l'absence de la personne (1° et 2° personnes grammaticales) n'est pas celle du sujet. C'est peut-être la morale de ce texte, si on veut bien se laisser le lire :

"Il était une fois un samedi matin un hippopotame qui revenait de l'école. Il sentait une bonne odeur, il suait, il suait car il avait fait trois kilomètres à pied. Il ne savait pas que c'était son anniversaire. Il y avait un cochon entier, deux poulets accompagnés d'un plat de pommes de terres grillées, du chou fleur en salade, il était vert et coupé, du pain, de la confiture, du miel, du sucre, du beurre et enfin des crêpes, deux plats. Il y avait sept verres de sirop et du pain doré. Il était fou l'hippopotame. Il sursauta et retomba, fila et fit un quatrième kilomètre. Enfin, le voilà chez lui."

NIC H 110606016 (27)

Qui est l'hippopotame ? De quel anniversaire s'agit-il? Curieusement, 4 textes plus loin l'énonciateur raconte son "vrai" anniversaire.

"Hier c'était mon anniversaire. On a joué au tac au tac. J'ai ouvert mes cadeaux. On a joué aux oiseaux, c'était amusant. On a joué aux souris, à la fin j'ai marqué 7 buts."

NIC H 110606020 (27)

Lequel des deux récits d'anniversaire est "le bon" ? Dans un article déjà cité, F.FRANCOIS écrit : "Il serait risible de vouloir mesurer le degré de subjectivité d'un discours au nombre de fois où le mot je y est prononcé" (1). A bon entendeur salut, nous essaierons ne n'être point trop risible : les deux textes précités nous y engagent vertement. Et d'autres !

Dans son Journal, GIDE parle de lui à la troisième personne, PROUST commence la Recherche par "Longtemps je me suis couché de bonne heure..." et jure ensuite ses grands dieux que ce n'est pas de lui dont il s'agit; H.BROCH écrit La mort de Virgile, véritable monologue intérieur, à la troisième personne... etc. Plus près de nous; R.BARTHES parlant de "lui" dans Roland BARTHES, joue de cette ambiguité - et par là même la dépasse -, en utilisant tantôt "je", tantôt "il". Explication :

"Un étudiant américain (ou positiviste, ou contestataire : je ne puis démêler) identifie comme si cela allait de soi, subjectivité et narcissisme ; il pense sans doute que la subjectivité consiste à parler de soi, et à en dire du bien. C'est qu'il est victime d'un vieux couple, d'un vieux paradigme : subjectivité/objectivité. Cependant, aujourd'hui, le sujet se prend ailleurs, et la "subjectivité" peut revenir à une autre place de la spirale : déconstruite, désunie, déportée, sans ancrage : pourquoi ne parlerais-je pas de "moi", puisque "moi" n'est plus "soi" ?

---

1. F.FRANCOIS, "Expressivité et subjectivité chez l'enfant" p.391.

Pronoms dits personnels : tout se joue ici, je suis enfermé à jamais dans la lice pronominale : "je" mobilise l'imaginaire, "vous" et "il", la paranoïa. Mais aussi, fugitivement, selon le lecteur, tout, comme les reflets d'une moire, peut se retourner : dans "moi, je", "je" peut n'être pas moi." (1)

Si donc aujourd'hui, après FREUD et LACAN (2), on ne peut repérer la valeur sujet à l'aide de marqueurs personnels, peut-on encore parler du sujet dans le texte libre, tant est grand le danger de laisser à notre propre sympathie - ou idéologie - le soin de décider quel marqueur est le bon ? Il semble bien en tous cas qu'il faille renoncer à une génétique de type quantitatif (du moins vers le plus ou du plus vers le moins de subjectivité) pour tenter une génétique qualitative. Nous dirons alors : la subjectivité en tant que telle ne se mesure pas, par contre, ce qui est susceptible de se mesurer ce sont ses déplacements d'un texte à un autre, d'un âge à un autre.

Déplacement de quoi, si le sujet n'est pas le "je", pas plus que le "il" ?

J.KRISTEVA écrit, tout crûment :

"Le sujet n'est pas dans la signification, c'est pour cela même qu'il y a de la signification" (3).

Plus loin, dans le même ouvrage, elle insiste :

"Que le texte soit une pratique signifiante veut dire: il y a un sujet, un sens, une logique, mais dont il s'absente, et c'est par cette eclipse qu'il se signale" (4).

---

1. Roland BARTHES, p.170.

2. Pour J.LACAN, le Je comme signifiant "n'est rien que le shifter ou indicatif qui dans le sujet de l'énoncé désigne le sujet en tant qu'il parle actuellement. C'est dire qu'il désigne le sujet de l'énonciation, mais qu'il ne le signifie pas." Ecrits, p.800.

3. La révolution du langage poétique, p.45.

4. id. p.187.

Enfin elle s'explique :

"Mais que devient alors le sujet ? Telle est la question qui persiste. Le sujet n'est jamais, le sujet n'est que le procès de la signifiance et ne se présente que comme pratique signifiante, c'est-à-dire lorsqu'il s'absente dans la position à partir de laquelle se déploie l'activité sociale-historique-signifiante. La science du sujet n'existe pas, la pensée maîtrisant le sujet est mystique : il n'y a que le champ d'une pratique..." (1).

On ne saurait être plus clair et plus paradoxal. Développons cet exposé quelque peu cursif.

"Je" ne s'oppose-t'il plus à "il" comme nous l'enseigne BENVENISTE ? Si.

Est-ce l'énoncé en tant que tel, brut, fils de personne, qui tient lieu de sujet ? Non. "Je" définit bien une position du sujet ; et depuis R.JAKOBSON, on sait bien que tout énoncé shiftérisé parle bien de son père.

Quelle est la position de "je" ? J.KRISTEVA nous répond: "la position socio-symbolique" du sujet, c'est à dire le sujet en tant qu'il accepte le code social en jouant le jeu du "je" comme shifter. Celui qui met en marche le code dans le texte, n'est pas "que-dans" le texte, il n'en est pas non plus exclu: il est dehors (sujet)/dedans ("je") pour l'assumer. "Je" est la face socio-symbolique du sujet : que "je" dise de moi certes, mais il ne dit de moi que ce qu'il "convient" non du point de vue de la décence, mais du point de vue du code. Il me "signale" textuellement.

Dans les textes déjà examinés de type "chez moi, j'ai un SN..." la pulsion textuelle se réduit à cette shiftérisation du sujet que l'on pourrait traduire par "Hep, il y a du sujet!". La preuve qu'il y a du sujet - mais hélas! la seule - c'est que ce je possède dans un lieu - chez moi - une belle petite auto...".

Mais la pulsion n'a rien à dire de plus : elle se signale, comme le panneau routier "!" se signale comme un simple appel à la vigilance sans dénoter le danger. Ce type de texte représente donc une sorte de degré minimum de la signifiance en même temps qu'un degré maximum de la shifté-

---

1. id. p.188

risation : le procès de signifiance n'est que prétexte à la monstration du shifter.

"Je" représente donc une position du sujet, mais pas le sujet. Si le sujet n'est pas dans cette concrétion du "je". où est il alors ? Si KRISTEVA récuse la possibilité d'une science du sujet, ce n'est pas pour retomber dans le piège impressionniste de l'ineffable partout-et-nulle-part. C'est pourquoi elle répond que le sujet est (dans la) pratique signifiante. Qu'est-ce à dire ? La pratique signifiante consiste dans un perpétuel faire semblant que "je" est moi, qu'"il" est "je", mais aussitôt après "tu", mais aussitôt après que "je" est "il", puis encore qu'il est Jean, Papa, Maman... sujet-furet, il court il court comme le dit très joliment F.FRANCOIS. Il (le sujet), n'est donc pas partout et nulle part, mais dans son déplacement (changement de place).

Ce faire semblant est patent dans le texte de NIC H : le sujet "officiel" de l'énoncé est un animal qui plus est peu familier, un hippopotame (donc non repéré par rapport à la situation d'énonciation) ; mais au bout de quelques lignes nous savons bien que c'est "du semblant" : le sujet c'est le désir de NIC H (de même que l'obsession du lièvre du Terrier est bien celle de Kafka lui-même)... Mais pourtant NIC H pouvait bien parler à la première personne, ce qu'il fait dans le texte 20, ou se nommer lui-même ce qu'il fait dans le texte 17 qui suit immédiatement le texte de l'hippopotame.

"Le japonais fait de l'aïkido. Le roi dit "fais un combat, si tu perds, tu tueras Nicolas."

NIC H 110606017 (27)

Le texte sur l'anniversaire de l'hippopotame n'est donc lisible que dans la mesure où NIC H y est totémisé : si, à la place de "un samedi matin un hippopotame..." on avait "un samedi matin je..." la signifiance du texte - et son "intention" (du texte pas de l'énonciateur) - serait aussi bouleversée que La recherche, si elle commençait par "longtemps l'hippopotame s'est couché de bonne heure...".

Pour J.KRISTEVA, l'essence de la fiction consiste précisément à déplacer, bousculer les sujets.

"Le sujet de l'énonciation occupant tous les postes subjectifs possibles, ce qui revient à produire toutes les situations discursives possibles entre je/tu/il. On peut dire que la fiction produit une permutation incessante des shifters." (1)

Si l'on s'en tient au point de vue qui vient d'être développé, peut-on encore tenir pour topique la notion de repérage ou non repérage du sujet de l'énoncé par rapport à l'énonciation ?

Tout d'abord, il convient de remarquer que le brouillage systématique des shifters s'applique au texte de fiction (et au texte dit "moderne" dont J.KRISTEVA prend comme paradigmes MALLARME et LAUTREAMONT). Le texte de fiction est un cas particulier, d'autres sont plus "transparents" du point de vue énonciatif.

Toutefois, il est certain qu'on ne saurait plus tenir le repérage/absence de repérage pour un test d'ancrage/désancrage de la subjectivité dans le texte. Dans une perspective textuelle, les sujets d'énoncés ne doivent pas être envisagés exclusivement dans leurs oppositions paradigmatiques (je ≠ tu ≠ il), mais dans leur fonctionnement syntagmatique ou relationnel. Le paradigmatique est le domaine du discret, du tout-ou-rien, le relationnel celui du continu ou du passage.

Nous prenons personnellement le parti de considérer le repérage grammatical comme point de départ de déplacements à l'intérieur ou à l'extérieur de la zone de repérage. En effet, le repérage du sujet d'énoncé par rapport au sujet de l'énonciation n'est pas du tout ou rien : entre "je" et "il" considérés comme bornes extrèmes de l'énonciation, il existe des degrés intermédiaires de repérage : "nous", "un garçon", "une fille", "papa", "maman", "un monsieur", "un loup", "un train"... etc. En fait, ce ne sont pas les personnes en tant que valeurs grammaticales qui sont importantes (du point de vue du sens) mais ce que nous appellerons des aires : un texte

---

1. La révolution du langage poétique, p.317.

peut être écrit à la troisième personne, "mon papa a acheté..." dans lequel le sujet d'énoncé est explicitement repéré par rapport à la situation d'énonciation.

C'est pourquoi à l'opposition :

Je =	Il =
Sujet d'énoncé =	Sujet d'énoncé ≠
Sujet d'énonciation.	Sujet d'énonciation.

Nous substituons l'opposition :

Sujet d'énoncé repéré dans l'aire de l'énonciateur.	Sujet d'énoncé extérieur à l'aire de l'énonciateur.

Par là, nous dépassons l'alternative personne/non personne puisque, dans notre modèle de reconnaissance, l'usage de la troisième personne n'est pas le marqueur obligé de la non personne, mais, seulement celui d'une décentration du sujet d'énonciation à l'intérieur de son aire.

- Dans l'aire des sujets repérés, nous classons : "je", "nous" (ou x + je + première personne du pluriel), "(mon) papa", "(ma) maman", "mon (ma) frère, soeur, oncle, tante, grand père, grand mère ... etc", "x (prénom)".(1)

- Dans l'aire des sujets extérieurs à l'énonciateur, nous distinguons dans l'ordre de distance croissante : "un(e), le(a) garçon, fille", "un(e), le(a) papa, maman", "un(e), le(a) autre personne non spécifiée, ex. monsieur, dame, roi, voleur etc", "un(e), le(a) SN animal", "un(e), le(a) SN objet non vivant + plante".

---

1. Classer les prénoms parmi les sujets d'énoncé repérés est, en droit, discutable, mais l'expérience nous a montré que les prénoms utilisés dans les textes libres étaient toujours ceux d'enfants de la classe ou de la famille, et ce même dans les textes de fiction.

A partir de ce mode de classement, nous allons procéder d'abord à une analyse quantitative que nous affinerons progressivement, puis à une analyse qualitative.

Le tableau 7.16 donne les résultats globaux. Quelques remarques à leur propos :

- Si l'on fait exception du cours élémentaire 2 - période reine de l'histoire -, on observe une progression sensible (+19 %) des textes dans lesquels le sujet principal d'énoncé est repéré par rapport à l'aire de l'énonciateur. On peut noter que 3 séries au cours préparatoire, 2 au cours élémentaire 1 et 2 au cours élémentaire 2 ne comportent aucun texte dans lequel le sujet est repéré par rapport à l'énonciateur et que 4 séries au cours préparatoire, 2 au cours élémentaire 1 et une au cours élémentaire 2 ne comportent qu'un seul texte de ce type.

- La tendance est inversée avec les textes dans lesquels le sujet principal d'énonciation est pris hors de l'aire du sujet ; mais la progression décroissante est plus nettement accusée (-49 %).

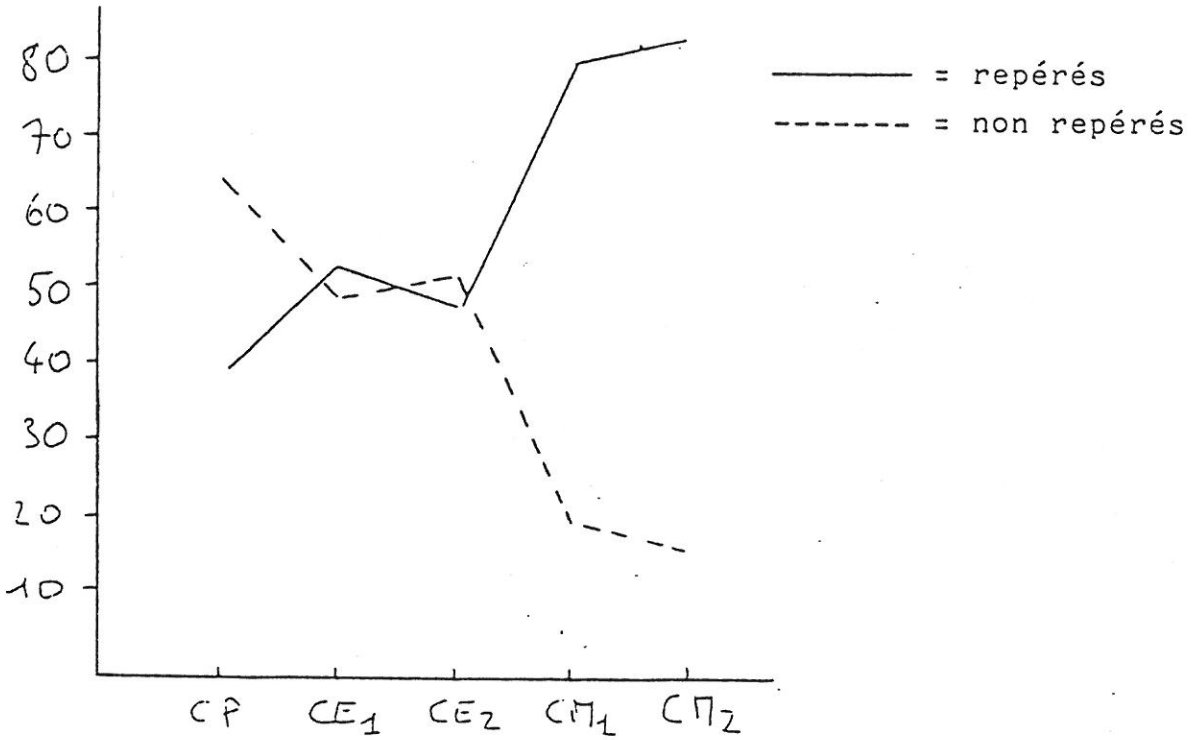
- La troisième partie du tableau (total) peut surprendre. Le fait que le pourcentage des textes s'éloigne progressivement et sensiblement de 100 s'explique ; ne sont pas comptabilisés dans ce tableau , les textes exclamatifs, interrogatifs, textes à étiquettage implicite histoire, textes théoriques (ou apparentés), plus un certain nombre de textes (souvent poétiques) mélangeant les deux types d'énonciation. Nous avons pris en compte, dans ces données quantitatives, les textes dépourvus d'ambiguité quant au sujet principal d'énonciation : or, plus on avance dans l'évolution de la production, plus les textes ont tendance à s'allonger et à se diversifier. Donc, le degré d'indécidabilité de classement augmente.

Tableau 7.16. Sujets d'énoncé repérés/Sujets d'énoncé non repérés.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Sujets d'énoncé repérés dans l'aire de l'énonciateur					
Séries	37	38	38	40	40
S. des textes	433	584	498	800	1003
%	33.9	41.1	31.3	50.8	57
Freq. med.	9	13	11	18	22
Sujets d'énoncé extérieurs à l'aire de l'énonciateur					
Séries	40	40	40	36	26
S. des textes	733	548	546	197	155
%	57.9	38.6	34.3	12.5	8.8
Freq. med.	17	12	12	4	4
Total : Sujets repérés + sujets non repérés					
Séries	40	40	40	40	40
S. des textes	1155	1132	1044	997	1158
%	91.8	79.7	65.6	63.3	65.8

En tenant compte de ces remarques on peut construire le schéma 7.17 en pourcentages relatifs qui montre bien l'évolution croisée des deux grands types de sujets d'énoncés.

Schéma 7.17. Sujets d'énoncé repérés/Sujets dénoncé: non repérés (% relatifs)



La tendance générale est celle d'une prépondérance accrue à la prise en charge manifeste de l'énoncé par des sujets pris dans l'aire de l'énonciateur. Cette centration se fait en trois temps :

- Au cours préparatoire, les sujets non repérés l'emportent. Mais on sait qu'à cette période existe un mode de repérage spécifique par rapport à une aire potentielle (cf supra.).

- Aux cours élémentaires, les deux classes de sujets s'équilibrent.

- Aux cours moyens, l'aire de l'énonciateur envahit littéralement le champ de l'énoncé.

Ces grandes lignes étant tracées, nous pouvons entrer dans le détail des deux grandes classes de sujets d'énoncés C'est, en effet, à l'intérieur de ces classes que s'opèrent les déplacements, décentrations et recentrations les plus topiques.

Le tableau 7.18. donne le détail des sujets d'énoncés repérés explicitement par rapport à l'énonciateur.

Pour chaque texte nous prenons comme référence le sujet principal d'énoncé, dans le cadre d'un récit, l'agent récurrent. Lorsque l'action est collective (jeu, promenade), nous classons le texte dans la catégorie "nous" ; par contre, lorsque l'action est assumée par plusieurs sujets, sans qu'il s'agisse pourtant d'une action collective, nous classons le texte dans la catégorie "plusieurs sujets d'énoncés repérés".

Ce tableau montre :

- l'inflation continue du pronom "je" comme sujet principal d'énoncé : la première personne devient de plus en plus fréquemment sujet du texte. "Je" s'affirme de plus comme le maître de l'énoncé, ce qui ne signifie pas qu'il y ait un gain de subjectivité (ou d'authenticité) mais plutôt un accroissement d'expressivité (1). Nous verrons plus loin comment ces textes à la première personne doivent être subdivisés en sous catégories distinctes dont la sensibilité génétique est particulièrement significative.

- la relative stabilité des textes (si l'on excepte le cours préparatoire) dans lesquels l'énonciateur décrit sa participation à une action collective. Ce mode d'énonciation "diluée" constitue, semble-t'il, un trait spécifique du texte libre. Ces textes ont peu d'équivalents dans la littérature adulte, mais semblent plutôt le fait d'un trait psychologique extralinguistique typique de cette période de l'enfance: Le fait que les actions propres à être décrites sont le plus souvent, à cet âge, collectives. Nous ne pensons pas qu'il faille y voir un parti pris littéraire.

- L'importance au cours préparatoire, puis la rapide déflation des textes ayant pour sujet principal d'énoncé, "papa", "maman", un membre de la famille. Ces textes représentent 16 % de la production totale du cours préparatoire et 50% de la production des textes à sujet d'énoncé repéré par rapport

---

1. Nous entendons ici expressivité dans le sens pictural de l'expressionnisme allemand qui consiste très grossièrement en une inflation démesurée des traits du sujet par opposition à l'estompage de l'école impressionniste française.

Tableau 7.18. Sujets d'énoncé repérés par rapport à la situation d'énonciation

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
1. "Je"					
Séries	30	38	38	40	39
S. des textes	166	297	253	476	695
%	13	21	16	30.2	39.5
2. "Nous", "On"					
Séries	29	32	36	26	26
S. des textes	53	139	164	167	168
%	4.1	9.7	10.3	10.6	9.5
3. "Papa"					
Séries	18	19	12	5	8
S. des textes	78	31	28	7	18
%	6.1	2.1	1.7	0.4	1
4. "Maman"					
Séries	17	20	8	8	7
S. des textes	65	44	13	18	32
%	5.1	3.1	0.8	1.1	1.8
5. "N, membre de la famille"					
Séries	12	20	15	9	8
S. des textes	29	41	24	16	24
%	2.2	2.8	1.5	1	1.3
6. plusieurs sujets d'énoncé repérés par rapport à la situation d'énonciation					
Séries	0	0	4	31	21
S. des textes	0	0	8	94	52
%	0	0	0.5	5.9	2.9
7. "N, prénom"					
Séries	12	14	6	9	6
S. des textes	42	32	8	22	4
%	3.2	2.2	0.5	1.4	0.2

à l'énonciateur. Dans ces textes, l'énonciateur est à la fois présent et absent : présent dans la mesure où les sujets d'énoncé sont extraits de son univers familier, absent dans la mesure où la première personne ne figure ni ne participe à l'action. Ce mode de production est à rapprocher du mode de production "le SN + SV présent" : il en est en quelque sorte le versant domestique. Comme lui, il tend à disparaître au cours moyen 2.

- Enfin, la tendance générale est bien celle d'une occupation croissante de l'énoncé repéré par le sujet d'énonciation.

Le tableau 7.19 donne le détail des sujets d'énoncés extérieurs à l'aire de l'énonciateur. Ce tableau met en lumière :

- L'étonnante importance de la personnalisation d'objets inanimés, et cela non seulement au cours préparatoire, mais aussi aux cours élémentaires 1 et 2. C'est là un autre trait spécifique du texte libre, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

- L'importance, somme toute modeste, des animaux comme sujets principaux d'énoncé, même au cours élémentaire 2. A ce niveau, la fréquence des textes "animaux" est inférieure à la fréquence des textes "personne". Ce qui tendrait à montrer que la littérature illustrée "pour enfants" qui met principalement en scène des animaux, n'a pas une influence prépondérante, du moins dans le choix des héros des histoires.

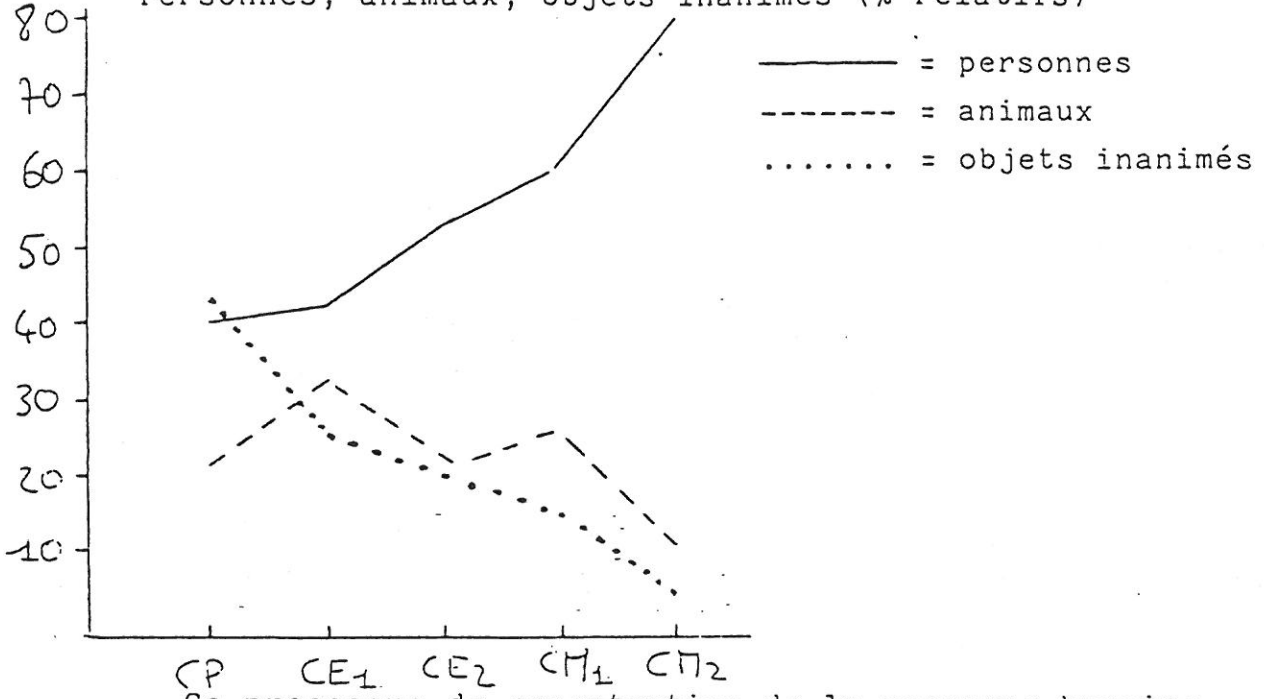
Tableau 7.19. Sujets d'énoncé extérieurs à l'aire de l'énonciateur

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Objets non vivants + plantes					
Séries	33	34	28	18	4
S. des textes	297	147	110	33	5
%	23.2	10.3	6.9	2.1	0.2
Freq. med.	8	3	3	1	1
Animaux					
Séries	37	37	32	18	10
S. des textes	167	174	136	50	23
%	13	12.2	8.9	3.1	1.3
Freq. med.	4	4	4	2	1
Personnes					
Séries	38	38	37	22	21
S. des textes	275	227	300	114	127
%	21.4	16	18.8	7.2	7.2
Freq. med.	6	5	7	4	4

Ces données peuvent être précisées par le schéma 7.20 en pourcentages relatifs qui met en lumière l'importance croissante des personnages humains comme sujets principaux d'énoncé, au détriment animaux et objets inanimés.

Schéma 7.20.

Personnes, animaux, objets inanimés (% relatifs)



Ce processus de recentration de la personne humaine dans le texte libre doit être encore affiné. En effet, si du point de vue lexical, des sujets comme "le monsieur", "le papa" ou "la petite fille" se valent en tant que marqueurs, il n'en va pas de même du point de vue psychologique des valeurs. On peut dire, sans être taxé de psychologisme, que le sujet d'énoncé "un petit garçon" est plus proche de l'énonciateur que l'énoncé "un pêcheur à la ligne". Le tableau 7.21. met en lumière ces rapports de distance générique des personnes humaines extérieures à l'aire de l'énonciateur.

Il montre que les sujets humains sont de plus en plus éloignés de la classe générique de l'énonciateur. Le cours préparatoire présente à cet égard une situation paradoxale : d'un côté un maximum de textes très distanciés par rapport à l'énonciateur (297 textes ont pour sujet principal un objet inanimé) et d'un autre côté un maximum de textes très recentrés par rapport à celui-ci (107 textes ayant pour sujet "un garçon" ou "une fille").

Tableau 7.21. Personnes extérieures à l'aire de l'énonciateur

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
"un garçon", "une fille"					
Séries	27	26	26	10	13
S. des textes	107	53	55	15	24
%	8.3	3.7	3.4	1.5	1.3
% relatif	38.9	23.3	18.3	13.1	18.8
Freq. med.	3	1	1	1	1
"un(le) papa", "une(la) maman"					
Séries	20	11	3	0	2
S. des textes	30	20	3	0	2
%	2.3	1.4	0.1	0	0.1
% relatif	10.9	8.8	1	0	1.5
Freq. med.	1	1	1	0	1
autres personnes					
Séries	35	37	30	22	21
S. des textes	135	154	242	99	101
%	10.5	10.8	15.2	6.2	5.7
% relatif	49	67.8	80.6	86.8	79.5
Freq. med.	2	3	7	4	4

II. GENETIQUE DU "JE".

Parvenus à ce niveau d'analyse, les données quantitatives se révèlent insuffisantes. En effet, si ces données nous sont utiles pour indiquer des tendances génétiques et nous garder de tentations intuitionnistes, elles ont le défaut de considérer les marqueurs énonciatifs d'un point de vue holistique et non du point de vue du procés qu'ils instruisent.

Compte tenu des données globales qui précèdent, nous allons maintenant esquisser une génétique des valeurs à partir du fonctionnement textuel des sujets d'énoncés et particulièrement du sujet d'énoncé "je".

Nous tenterons de montrer comment le sujet éclaté du cours préparatoire, se recentre au cours élémentaire où il devient sujet textuel pour évoluer au cours moyen à la fois vers une forme d'expressionnisme romantique et vers l'essai, voir le théorique. Le sujet ne se donne pas de plus en plus, ou de moins en moins dans l'évolution du texte libre, il s'injecte différemment, de l'effraction (cours préparatoire) au phogocytage (cours moyen).

Au cours préparatoire, "le" prime "je"(50 % contre 13 %), l'inanimé prime la personne et dans la catégorie de personne "le garçon" ou "la fille" égalent toutes les autres personnes.

Pourquoi l'enfant de cet âge écrit-il "le garçon" ou "la fille"; est-ce une façon de parler de lui un peu comme L.WOLFSON parle delui en disant "l'étudiant en langues schizophréniques" (1) ? La réponse à cette question ne peut se faire directement.

Ce qui est patent au cours préparatoire, c'est l'existence d'une catégorie de textes, intermédiaire entre les discours et les histoires. C'est de notre point de vue dans cette catégorie que se joue la question du sujet. Le texte de NIC H sur l'anniversaire de l'hippopotame allait bien dans ce sens ; en voici un autre qui utilise la technique

1. Le schizo et les langues, passim.

du prégénérique (influence des feuilletons télévisés américains ?) :

"Les tortues de mer chantaient, un panier flottait sur la mer. Je vais inventer un conte moi-même. C'était un jour, toutes les petites filles se baignaient. Oh ! c'est drôle, un panier sur l'eau. Il y avait des poireaux et des pommes de terre. Aussi les deux soleils regardaient attentivement le panier plein de pommes de terre et de poireaux."

NAT S 210607024 (39)

Pourquoi la question du sujet se joue-t'elle dans cette catégorie de textes dans lesquels le sujet seulement s'immisce masqué, plutôt que dans les textes dans lesquels le sujet se donne explicitement comme sujet principal d'énoncé ?

A l'exception d'un texte de CLA M que nous donnons ci-dessous, les textes à la première personne sont fortement marqués par la socialité.

"Je suis allé à la gymnastique le mercredi après-midi. A la gymnastique il y a des moniteurs de gymnastique, ils apprennent la gymnastique aux enfants."

CHR D 110607012 (28)

"A midi, j'ai mangé des petits pois et du canard."

SOP P 210603012 (37)

Voici maintenant le seul texte qui fasse exception :

"Je veux faire beaucoup de livres, beaucoup et je veux aussi faire des albums, et aussi je veux faire des maths et des devinettes de math et de calcul et aussi ma correspondante ne m'écrit plus jamais, alors je ne suis pas contente des maîtresses et des maîtres, alors je ne veux pas aller à

l'école, je veux rester chez moi, parce que je veux m'amuser, chez moi parce qu'il y a mon chien."

CLA M 210607033 (35)

Le plus souvent d'ailleurs "je" n'embraye pas directement sur une action mais sur une vision :

"Hier soir j'ai été au cinéma au Centre social et j'ai vu des traineaux tirés par des rennes. Il y avait beaucoup de neige et j'ai vu aussi les cascades fondre au printemps."

LAU L 210609024 (50)

"Hier je suis allé au cirque de Jean RICHARD. J'ai vu des clowns, j'ai vu des trapézistes, des jongleurs, un funambule, un dompteur de chevaux et des zèbres et un dompteur de lions et d'éléphants et maman a acheté un paquet de caramels."

CHR T 11605023 (37)

Ces textes "j'ai vu..." sont encore très fréquents au cours élémentaire :

"On est parti de l'école. On a vu des fleurs fleuries. On a vu un prunier en fleurs blanches. On a vu un drapeau sur une maison très visible. Il y avait un arbre pourri. On a vu des jonquilles. Il y avait un chien qui courait. Sur la route on a vu un boucher. On a vu un garagiste. Il nous a dit le prix des motos."

ERI B 120609017 (21)

Par la suite ces textes tendent à disparaitre. Il s'agit pour la plupart de textes de circonstance (cinéma, cirque, zoo, sortie... etc.) : "je" n'y figure que pour cadrer la vision, il est peut-on dire décentré et sans épaisseur.

Les textes dans lesquels le sujet est réellement en

procés d'écriture sont à nos yeux ceux dans lesquels l'histoire vire au discours : "je" y apparait soudain par suite d'un glissement de shifter. Un texte illustre par son ambiguité même ce processus de glissement (ou déplacement) :

Dans le bâteau.

Dans le bâteau il y avait des gens : deux enfants, un papa et une maman. Il y avait aussi un chien qui s'appelait GIQUI. La maman dit "je suis fatiguée, même je suis très fatiguée" dit la maman "mon ventre a grossi et il est gros, il est même très gros". Cette nuit j'ai mal dormi à cause de mon ventre parce que j'avais mal aussi. Mon ventre était gros, plus gros que maintenant et j'avais très très très très très très très mal. L'eau faisait de très très grosses vagues et le bâteau tanguait très très fort même les vagues ont failli renverser le bâteau. En plus c'était la nuit il faisait un orage très très fort. Mon ventre gonflait très fort, il gonflait très vite.

AUD B 210603026 (26)

Dans ce texte émouvant, le glissement/identification s'opère de façon subreptice : "je" désigne tout d'abord la maman : "je suis fatiguée", c'est la maman qui parle. "Cette nuit j'ai mal dormi à cause de mon ventre parce que j'avais mal aussi" : c'est l'énonciateur, Aude qui parle. L'extraction du "je" a glissé du texte à l'extra-textuel, c'est le ventre qui a servi de prétexte au déplacement ; comme dans les rêves dans lesquels on assiste à une scène "comme au spectacle", avant d'y participer comme acteur. Mais ce n'est pas fini ; dans un troisième temps du récit, on revient à la promenade en bâteau "l'eau faisait de très très grosses vagues.... Mon ventre gonflait très fort, il gonflait très vite" A qui ce ventre ? Est-ce celui d'Aude ou celui de la maman ? Le texte ne décide pas. Déplacement et surdétermination énonciatifs mettent en scène : le fantasme.

Si ce texte est exceptionnel, le processus de glissement énonciatif ne l'est pas.

Voici quelques exemples de constructions typiques :

- L'enfant commence par utiliser son prénom comme sujet d'énoncé puis fait savoir en utilisant différents types de shifters que c'est de lui qu'il s'agit :

"Philippe va à la dune du PYLA. Je me suis baigné, l'eau est chaude."

PHI A 110609012 (22)

"Belle a fait des petits. Il y a neuf petits chiens. Olivier a dit "On va acheter une niche". Mon papa a mis de la paille, Olivier a caressé le petit chien."

OLI N 11070022 (34)

Deux textes moins innocents de CLA M :

"Le mariage de Claire et Pascale. On aura des enfants qui s'appellent Nelly et Christophe."

CLA M 210607027 (35)

"Pascale et Claire sont parties au bal. On s'est embrassé sur les lèvres. On a une petite fille qui s'appelle Anne, elle est très mignonne, on lui fait des jouets."

CLA M 2106007028 (35)

Quelquefois l'enfant parle du "petit garçon" ou de la "petite fille" puis fait savoir que c'est de lui ou d'elle qu'il s'agit :

"La petite fille se promène dans le bois et maman travaille au lycée, et puis une fois je suis allée dans le bureau du lycée de ma maman."

MUR F 210510014 (58)

Dans les textes que nous avons cités précédemment, le rapport prénom/"je" est explicité. Lorsque l'intensité de l'affect augmente les marqueurs explicites de personne ("je", "on", "mon") disparaissent, ne demeure que le prénom ou le statut. Plus semble-t'il on approche du désir, plus le sujet se masque (en ce sens que le prénom est un masque : ce qui recouvre).

Toujours de CLA M (l'Aude dont il est question dans le texte est celle de la promenade en bâteau). Le fantasme de la grossesse circule !

"Claire est un oiseau, elle écrit mal, sa maman est malade. Elle croit qu'elle va avoir un tout petit bébé qui s'appellera Aude, elle retourne chez elle, son bébé a fait un château qui avait des bouteilles en bois, elle s'amuse et cassa la bouteille, alors sa maman se facha."

CLA M 210607030 (35)

A la série de CLA M correspondent trois textes en chaînes de PAS X dont il est question dans CLA M 27, 28 :

"La ferme est belle, les moutons sont beaux, le chien est blanc. Un jour le chien se promène, il rencontre une chienne. Le chien et la chienne se donnent des noms, le chien s'appelle Ringo, la chienne s'appelle Sheila, ils sont très amoureux, ils s'embrassent tous les deux, ils font un mariage."

PAS X 210603027 (31)

"Je suis d'accord avec Claire, on va faire un mariage, on aura des enfants qui s'appelleront Nelly et Christophe."

PAS X 210603028 (32)

Un mariage

"Ringo le chien avait des bagues en or et Sheila avait des bagues en or. Un jour ils ont des enfants qui s'appellent Danièle et Christophe D.

PAS X 210603029 (32)

Deux textes très narcissiques de OLI J; dans le second on remarque une extraction extra-textuelle explicite "C'est maman" !

"Olivier répare son cinéma sur le bureau de l'école. Après il appelle toute la classe. Il dit "attendez, c'est l'histoire d'un petit bonhomme. Les moutons font bèè et le petit bonhomme va au restaurant, il dit "vous savez je suis riche moi ! et j'ai le temps d'aller construire une voiture."

OLI J 110604033 (44)

" Le petit conducteur regarde s'il y a plus d'essence, alors il descend de sa voiture et regarde l'essence. Il reçoit plein d'essence, après il dit à Danièle (c'est maman) : "attendez je crois que c'est feu rouge, après je vais faire une promenade à pied mais je crois que j'ai oublié ma cigarette." Mais il prend des allumettes pour allumer sa cigarette. "Au revoir madame vous savez conduire ?" - "Non je ne sais pas conduire" - "Mais alors vous êtes encore malade."

OLI J 110604035 (44)

Nous donnions en exergue de ces analyses portant sur le sujet de l'énoncé deux textes de NIC H portant sur l'anniversaire. Ce type de texte n'est pas isolé : il semble en effet que le récit d'anniversaire (réel ou fictif) soit pour l'enfant un alibi du désir, l'anniversaire étant en effet reconnu socialement comme gratification, l'enfant s'autorise à désirer sous ce prétexte, mais à la condition de ne pas dire explicitement que c'est lui :

"La petite fille sort de sa maison. Elle va voir son ami le papillon. Quand le papillon est venu la petite fille lui dit bonjour. C'était l'anniversaire de la petite fille. Alors le papillon lui apporte un cadeau. Elle ouvre le cadeau et elle voit un petit chiot. Elle le met en laisse. Le petit chiot est content. Elle rentre chez elle et elle voit arriver ses amis. La maman n'a pas fini de préparer le gâteau.

Les amis de la petite fille rentrent. Elles sentent l'odeur du gâteau. Alors elles donnent à la petite fille les cadeaux. Elle trouve un beau vase et une poupée. Elle trouve des petits chiens en peluche. Après elle trouve une petite bague et elle dit "on va bien s'amuser dehors". Elles ont bien joué à cache cache. Alors elles rentrent parce que c'est l'heure du manger. La maman est en train de mettre le goûter. Elles rentrent et on s'assit. Elles mangent le gâteau. Après avoir mangé le gâteau elles vont jouer avec les jouets."

EMM P 210607015 (33)

Comme chez NIC H, mais dans un ordre inverse, les deux versions de l'anniversaire, la première "vraisemblable", guindée, objective, maladroite, la seconde, investie de désir, d'ubris, folle, mais entre les deux l'énonciateur est devenu un singe :

"Le 4 mai c'était mon anniversaire, j'avais 7 ans. J'ai eu une montre. Je suis content, elle a des points lumineux, pour y voir la nuit il suffit de compter les points lumineux."

CHR T 110605033 (37)

"Un jour il y avait un singe. Il faisait que des bêtises. Le matin quand il déjeunait et qu'il mangeait des bananes, il les jetait par terre et parfois il les jetait sur les éléphants et d'autres bêtises de ce genre, par exemple, il jetait des cailloux sur les éléphants. Un jour c'était son anniversaire, il y avait un bon gâteau, il en mangeait deux parts, il buvait du sirop, s'amusait avec ses amis, il s'amusait à jeter des cailloux sur les éléphants. Le lendemain matin il allait à l'école."

CHR T 110605034 (37)

Les textes ayant pour sujet principal d'énoncé le prénom de l'énonciateur disparaissent presque totalement par la suite : 2 au cours élémentaire 1, 2 au cours élémentaire 2 et un au cours moyen 1.

A côté de ce type de procès d'énonciation dans lequel l'histoire vire au discours, on rencontre le type de procès inverse : textes dont le sujet d'énoncé est explicitement confondu avec le sujet d'énonciation (textes se donnant comme discours) mais dont les autres marqueurs/valeurs sont manifestement extérieurs à l'aire de l'énonciateur. "Je" n'y est à l'évidence pas moi, mais mon imaginaire :

"Il faut que j'aille au Noël de la tortue, allez mon chien, sois courageux. C'est sale les tortues. Sois pas méchant avec les tortues, tu vas dormir avec moi. Lequel cadeau on va lui offrir ?"

OLI J 110604041 (44)

"Moi, je prends un petit remonte pente et je voyais un nuage qui s'est déguisé en gros escargot de couleur. Et puis le soleil dit "fais attention à mes rayons" et puis il voyait un gros nuage rose parce qu'il lisait le journal."

MUR F 210509021 (58)

Ce type de texte aura dans l'évolution du texte libre une importante postérité sur laquelle nous allons revenir longuement.

Parler à la première personne sans parler de soi, parler de soi à la troisième personne : discours de l'aliéné (BENVENISTE, WOLFSON) ? Discours post"LAUTREAMO/MALLARMEEN" (KRISTEVA) ? Ou discours de la déterritorialisation de KAFKA (DELEUZE et GUATTARI, M.ROBERT) ? Nos textes libres ont-ils quelque chose à voir avec certains aspects de la littérature contemporaine ? Nous le pensons.

Au cours préparatoire, l'enfant, pour parler de lui (désirs, angoisses), ne s'énonce pas en tant que sujet. Dans les textes dont le sujet principal d'énoncé est "je" il ne parle pas directement "de lui" comme il le fera abondamment plus tard. Ou bien le "je" intervient comme un lapsus dans le texte, ou bien il s'énonce dans sa pure différence sociale

(prénom, sexe). C'est en ce sens que nous parlons d'un sujet éclaté ou déjeté. L'oedipianisation (accès au symbolique) conduit à désigner le sujet du désir non pas en tant que "moi je", mais en tant que nom, Pierre, Paul, petit garçon ou petite fille : C'est donc à la troisième personne que le sujet se manifeste. L'éclatement git dans cette contradiction dont la littérature est un effet : non pas "je suis un autre" mais "l'autre est je". La différence est capitale.

Je suis un autre est la formule de ROUSSEAU au début des Confessions : prenez moi non pas pour ce que l'on vous dit de moi mais pour ce que, sans fard, je vais vous dire de moi car "je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vu ; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent. Si je ne vaux pas mieux, au moins je suis autre" (1). Revendication typiquement adolescente.

"L'autre est (je)" est la formulekafkaienne de l'exilé qui renonce à sa langue maternelle (préoedipienne), le Yddish, pour écrire dans la langue dominante, l'Allemand, et qui, parallèlement, se désigne par une initiale, et ne parle qu'à la trosième personne (2). Cette troisième personne, "non personne" au sens de BENVENISTE, n'est pas le fait du détachement ou de l'extériorité, mais celle au contraire de l'extrême intériorité, du refus de la socialité. C'est ce que montre M.ROBERT étayant son point de vue sur plusieurs notations du Journal :

---

1. Confessions, ed. Pléiade, p.5

2. G.DELEUZE et F.GUATTARI, KAFKA, chap. 3 "Qu'est-ce qu'une littérature mineure ?" p.29 à 50.
Voici un passage du journal, très significatif à cet égard : "Hier, il m'est venu à l'esprit que si je n'ai pas toujours aimé ma mère comme elle le méritait et comme j'en étais capable, c'est uniquement parce que la langue allemande m'en a empêché. La mère juive n'est pas une "Mutter", cette façon de l'appeler la rend un peu ridicule (...). Pour les Juifs, le mot Mutter est particulièrement allemand, il contient à leur insu autant de froideur que de splendeur chrétienne, c'est pourquoi la femme juive appelée Mutter n'est pas seulement ridicule, elle nous est aussi étrangère." p.99

"D'après lui, donc, ses romans et ses récits relèvent de l'intériorité pure, ils proviennent d'un fond exclusivement subjectif, le "il" qu'ils mettent en scène n'est jamais que le "je" du rêve éveillé, un "je" schématique projeté dans un espace expérimental ou le Moi de l'auteur, dépouillé de ses apparences sociales et ses qualités accessoires, n'apparaît plus que dénudé , réduit à l'essentiel de sa situation."(1)

Ce commentaire pourrait s'appliquer très précisément à bon nombre de textes que nous venons de citer, notamment les trois "anniversaires".

Le rapport entre le texte libre et les partis pris énonciatifs de la littérature contemporaine (on aurait pu prendre comme exemple S.BECKETT dans Watt en particulier), serait le suivant : cette épaisseur du "moi je" à laquelle l'écrivain renonce, l'enfant de 6 ans ne l'a pas encore atteint. Par là ils se rejoignent, l'un par ascèse, l'autre par défaut. Dès le cours élémentaire en effet, le "je" va s'étoffer pour s'hypertrophier au cours moyen 2. En quelque sorte on peut dire que l'enfant parcourt, à l'envers, et sur ce point seulement, un certain cheminement de la littérature occidentale depuis la fin du XVIII°.

Avant de poursuivre l'analyse génétique, il convient de préciser la place énonciative du "je" en tant que principal d'énoncé. Que "Je" n'ait pas le monopole de l'émergence du sujet dans le texte, nous venons de le voir : "je" n'est ni condition nécessaire, ni condition suffisante.

Que "je" occupe des places différentes par rapport au sujet et au texte, autre évidence : tous les marqueurs "je" n'ont pas la même valeur. Mais il est particulièrement délicat d'inventorier les valeurs de "je" pour deux raisons corrélatives :

- La première est qu'il n'y a pas à proprement parler de niveau de correction dans l'emploi de "je" dans le texte : c'est la morale qui peut décider du bon usage, non la linguistique ou la psychogénétique.

---

1. M.ROBERT, Seul, comme FRANZ KAFKA. p.18

- La seconde est que la littérature ne peut-elle même fournir une typologie dans la mesure où elle joue sur l'ambiguité de cette place de "Je".

Se demander aujourd'hui si le "je" est vrai ou faux est une question dépourvue de sens. Néanmoins, nous pouvons inductivement par classements et recoupements distinguer trois grands types de textes parmi ceux dans lesquels le sujet d'énonciation est explicitement confondu avec le sujet d'énoncé, étant bien entendu que les frontières de ces catégories sont particulièrement perméables en ce qui concerne les textes "adultes".

Voici ces trois usages ou effets de "je" :

1. "Je" à fléchage extra-textuel. Textes dans lesquels la situation est repérée ("hier, N jour de la semaine...) et dont les temps sont commentatifs (présent, passé composé, futur). Les valeurs référentielles du texte sont entièrement hors du texte : c'est le "je" du discours quotidien.

2. "Je" à fléchage textuel. Textes dans lesquels "je" n'est pas repéré par rapport à l'énonciation, mais par rapport à l'énoncé. "Je" n'existe que dans la prédication textuelle. Les valeurs référentielles du texte sont internes au texte : c'est le "je" de l'imaginaire.

3. "Je" à fléchage extra-textuel et à reprise textuelle. Textes dans lesquels "je" est repéré de façon extra-textuelle ("je" explicitement shifter) mais redoublé dans l'espace du texte. C'est le "je" subjectif c'est à dire le sujet d'énonciation qui se prend comme sujet d'énoncé au lieu de simplement se confondre avec lui comme dans le "je" à fléchage extra-textuel. Le "je" se met en texte en tant que "moi, je". Les valeurs référentielles sont extérieures aux textes, mais en tant le plus souvent que valeurs référentielles non physiques (donc morales, sociales, ou culturelles), elles sont développées au nom du sujet, à l'intérieur du texte. C'est le "je" des pensées.

Il nous est pour le moment impossible de construire une grammaire de reconnaissance "automatique" des trois types de textes et partant de parvenir à des résultats quantifiables. En effet, si, pour certains textes, la catégorisation ne fait aucun problème, pour d'autres (et leur nombre augmente plus on avance dans l'âge de production), cette catégorisation est implicite voir indécidable. D'autre part, les frontières entres les types 2 et 3, et 1 et 3 sont souvent incertaines. Nous nous trouvons là devant une situation de conceptualisation floue dont nous parlions plus haut. Pourtant, renoncer à recourir à ce type de conceptualisation, reviendrait à manquer un des éléments les plus spécifiques de la génétique énonciative textuelle : le devenir littéraire du sujet. En effet c'est dans les textes de types 2 et 3 que le sujet se réalise en tant que sujet littéraire en se déréalisant en tant que sujet extra-linguistique.

D'un point de vue génétique, l'accroissement quantitatif des textes de type "je" (tableau 7.18.) s'accompagne d'une différenciation qualitative purement textuelle.

Enfin, d'un point de vue pédagogique, il faut remarquer que, si l'émergence du sujet du "je" type 1 peut se passer de la pratique du texte, il semble bien que celles du "je" de types 2 et 3 ne le puissent pas...

Les tendances de l'évolution des trois types de textes "je" sont les suivantes :

- Au cours préparatoire, les textes de type 1 l'emportent, avec toutefois l'apparition de quelques textes de type 2 ("il faut que j'aille au Noël de la tortue...").

- Les cours élémentaires 1 et 2 voient l'essor de textes de type 2 : le sujet tend à devenir textuel. Parallèlement les enfants commencent à parler d'eux en tant que personne, c'est à dire autrement qu'à travers la stéréotypie du discours social.

- Aux cours moyens 1 et 2, les textes de type 2 glissent vers le type 3 : le "je" se redouble et investit le centre de l'énoncé.

Examinons dans le détail cette évolution en prenant des exemples :

Les textes de type 1 ne font pas problème, nous en avons donné à plusieurs occasions des exemples et on les trouve tout au long de la production. Plus intéressants et délicats sont les deux autres types.

Type 2 :"je" à fléchage textuel.

C'est la grande nouveauté énonciative du cours élémentaire. L'apparition de ces textes est liée bien entendu à la floraison de l'histoire dans cette période : au milieu des histoires ayant comme sujets d'énonciation, un petit lapin, une reine, il y a aussi "je". Mais avant que "je" à fléchage textuel devienne l'actant d'une fiction (principalement au cours élémentaire 2) "je" est l'objet d'identifications imaginaires :

"Je suis un singe. Je fais rire à tout le monde. Je rencontre des rats tout poilus. J'ai des oreilles comme des (...). Mes cheveux sont bronzés. J'ai la rougeole et la singeole ! Je ronfle devant la télé. Ma bouche est en carton. Mes yeux sont en papier de tire-bouchon. Je joue au football devant la télé."

REM L 120703012 (23)

"Je suis un diable, je suis tout rond, j'ai la jaunisse, les yeux tout ronds, de grosses oreilles toutes noires, l'une plus petite que l'autre, ma bouche est longue et toute verte. Je fais peur aux enfants avec de très grosses dents. Je danse. Que je suis original ! Je n'ai qu'une tête et pas de corps. Je n'ai que trois cheveux sur la tête. Je me trouve drôle ! J'aime beaucoup le cornichon. Quand je me regarde dans la glace, je me fais peur avec mes grosses dents. Quand je pleure je deviens de toutes les couleurs."

EMM H 220705027 (35)

"Je suis dans une très vieille maison. Je suis aveugle, c'est mes lapins qui me sauvent, ils vont faire mes courses. J'ai aussi deux chiens qui m'amènent faire mes promenades. Mais je suis quand même obligée d'engager une dame qui fait le ménage. Elle me fait ma chambre, mon lit. Et aussi j'engage un jardinier qui me plante des fleurs et il me les arrose."

MAR E 220708048 (52)

A côté de ces textes dans lesquels le "je" est imaginaire, on commence à rencontrer des textes dans lesquels le "je" est "fictique", comme dans cette série à épisodes : "Mimine".

Mimine dans la forêt

Un jour Mimine me dit "je veux aller dans la forêt". Je lui dis "non", mais la nuit elle se sauva par le balcon. Elle alla dans le petit parc qui est devant chez moi. Et comme le vent soufflait on entendit "crac" ! C'était un arbre qui était tombé. Mimine revint bien vite.

ALB B 220700017 (49)

Mimine va à la pêche

Une fois Mimine partit à la pêche. Je lui avais dit "rentre à 4 heures". Il était déjà 7 heures. Je me désolais, je pleurais , je criais. Et on entendit "miaou, miaou, miaou, miaou !" Je courus vers le balcon, qu'est-ce que je vois ? Mimine en train de me rapporter une énorme baleine.

ALB B 220700022 (49)

Suivent "Les malheurs de ma chatte" (31), "Ma chatte, le chat et leurs petits" (32), "Ma chatte est amoureuse" (35), "Mimine joue à..." (36). Voici les deux derniers de la série, particulièrement intéressants, l'un par sa construction en miroir, l'autre par son approche linguistique :

Ma chatte me dit.

"Un jour ma chatte me dit : "tatata toutou ti" Je lui réponds : "Ca ne va pas non !" A ce moment là, je suis réveillée par la sonnerie de mon réveil. Le lendemain, Mimine me dit : "tatata toutou ti" Je crie "Maman, maman, maman", "Oui", "J'ai fait un rêve qui s'est réalisé", "ah ! bon !"

ALB B 220700037 (49)

Mimine apprend.

Mimine apprend la géographie, l'anglais, le français et le chinois. Un jour elle écrivit ces signes-là 吾 是 你 我 画 门 文 Je ne compris pas et je lui demandais "Qu'est-ce que ça veut dire ?" Mimine me répondit : "Cela veut dire je, tu, il, nous, vous, ils."

ALB B 220700038 (49)

Au cours élémentaire 2, le "je" fictique se développe dans deux directions : l'humour

Je prends mon livre.

Un jour je pris mon livre. Je me mis à lire. Au bout d'un moment ma voix me dit : "Arrête, je n'en peux plus !" Je continue encore. Ma voix me dit "Arrête, je vais mourir" J'arrêtai "Ouf, ce n'est pas trop tôt !" dit ma voix.

FRE B 130802027 (55)

Un séjour à la campagne.

Vendredi, que tout le monde était à l'école, Georges (1) décide : "Vous avez quinze jours de repos : je ne veux personne dans la classe... Allez-vous en !" Je fis rassembler tous mes amis et je dis : "Si nous partions pour un séjour à la campagne ?" - "Oui ! Oui ! Oui !" Le lendemain,

---

1. Georges est le prénom du maître.

la classe partait pour ses vacances. Tout le monde s'installa dans une grande maison au milieu des bois, Pendant que les filles préparaient le repas, les garçons allaient chercher du bois pour allumer du feu, après manger, tout le monde se mettait joyeusement à faire la vaisselle. On chantait... ; Crac, on cassait parfois une assiette. Le temps a passé, très vite, plein de bonheur, de liberté...

SAN M 230710043 (91)

Autre direction, la mise en scène du désir, ici fantasme de maternité et de régression :

La plante.

La plante qui pousse le matin et le soir alors je l'arrose et elle pousse plus que hier. Je l'arrose, elle tousse alors je lui donne du Vick, un suppositoire et du sirop et elle continue. Je vais la mettre dans son lit, comme ça, ça passera vite, vite, vite, vite.

CEL R 230802019 (23)

Lorsque l'affect est plus fort, les sujets d'énoncés "flottent" entre l'imaginaire et le fictique comme on le voit dans ce texte :

La princesse.

Il était une fois une princesse qui vivait avec sa mère. Mon père est mort à la guerre. Ils sont allés au cimetière de leur père, mais comme j'ai des enfants je les ai emmenés voir le papi et leur père aussi, ils ont pleuré eux aussi. Dans cette maison on est triste, triste, plus triste que les autres, mais les autres sont heureux, nous nous sommes malheureux, il nous est arrivé que des malheurs, sa mère elle est morte, mais il restera ses enfants. L'histoire est finie.

SAB C 230800040 (43)

On peut voir dans les textes qui précèdent les germes de l'énonciation romanesque contemporaine : la mise en perspective et le faire-semblant-de-faire-semblant du roman moderne (T.MANN). De part cette mise en texte distanciée du sujet, le vraisemblable du roman bourgeois (ce qui arrive au "je" du texte, pourrait bien "arriver" à l'auteur), fait place au désir, c'est à dire au réel (le "je" du texte produit son réel, indépendamment de la vraisemblance sociale).

Parallèlement à cette utilisation textuelle du "je", la personne de l'énonciateur ("je" à valeur shifter explicite) commence à devenir aussi objet textuel (passage du type 1 au type 3).

C'est tout d'abord l'expression manifeste du désir :

J'aimerais.

J'aimerais rire, j'aimerais faire du cheval et partir faire le tour du monde et voir comment c'est. J'aimerais aller au cinéma et voir.

MAR P 220708025 (55)

Je voudrais.

Je voudrais être tout, par exemple un oiseau, un cheval, je voudrais être tous les animaux du monde parce que j'aime les bêtes.

CLA R 120805015 (65)

Les enfants commencent à parler d'eux d'une façon non conventionnelle, presque intimiste, peu fréquemment il est vrai :

Maman tricote.

Ce soir en rentrant, j'entends aboyer ; C'est mon chien, il m'a sentie. Quand je rentre, il me saute dessus et me fait tomber. Il me lèche. Je vais dans la chambre de maman et je vois qu'elle tricote. Je lui demande : "Pour qui est-ce ?" - "C'est pour toi !" Je lui dis "Merci".

CEC C 23080006 (38)

Enfin, le texte devient lieu de réflexion :

Je pense.

Je me regardais dans une glace et je pensais que j'étais à l'envers. Je pense que je n'ai pas d'ami dans le monde. Je pense aussi que tout le monde dort et que moi, je ne dors pas. Mais ce ne sont que des rêves.

SYL B 220702011 (45)

Quand je cours.

Quand je cours je sens mon coeur qui bat fort et encore plus fort et je pense qu'un jour mon coeur va s'arrêter de battre et je serais dessous la terre et mon coeur sera blessé.

BRU C 130800082 (99)

Aux cours moyens, ces deux mouvements, "je" à fléchage textuel et affirmation de la subjectivité vont confluer pour former le fleuve (plus de 460 au cours moyen 2) des textes dans lequel le "moi" revendique bruyamment la totalité du champ de l'énoncé. Examinons ce passage.

Les textes "je" à fléchage textuel sont moins fréquents, ils ne disparaissent pas pour autant et conjuguent l'imaginaire et le fictique. Voici un exemple de ces textes au cours moyen1.

Hou, hou, hou.

Hier dans la cheminée, j'ai vu un loup. Il faisait : "Hou, hou, hou !"

J'ai eu peur et j'ai pris froid. Il a été dans le buffet et a refait : "Hou, hou, hou !"

Moi je lui ai répondu : "Atchoum, atchoum !"

Tremblant de peur, il a pris froid. Et il est reparti dans d'autres cheminées et d'autres buffets.

VER R 240906026 (85)

Du second texte issu du cours moyen 2, nous ne donnons ici que le début, il se prolonge en effet sur 8 pages de cahier d'écolier...

Ma vie.

Quand papa me dit : "Wanie au panier !", j'ai mal au coeur. Je m'enroule dans mes chiffons. Quand quelqu'un m'approche, je grogne tout ce que je sais, mais quand Guillaume me dit "Viens Wanie ! viens sur mon lit" Je me faufile dans le couloir, je me cache entre les portes. Enfin arrivé, je saute sur son lit, je lui lèche les mains. Il me caresse la tête et me dit : "Alors,chochote,il t'a grondée le patron ?" Je pousse un soupir d'un air de dire : "Bien sûr !"....

CLA S 250908012 (23)

Dans ce texte qui n'est pas sans rappeler Une vie de chien de M.BOUGALKOV, le "je" est plus identificatoire que fictique. Cette tendance est confirmée par un certain nombre de textes intermédiaires entre le "je" fictique (type 2) et la rêverie dite "littéraire" (pour la distinguer du rêve éveillé) (type 3) : le cadre est fictique, mais la thématique développée est manifestement psychologique et "vraisemblable". L'élément fictique est de plus en plus estompé comme on peut le voir dans ce texte :

Ce matin.

Ce matin le soleil m'a réveillée tout en douceur
Ce matin la vie était belle.
Ce matin le passé n'existait pas.
Ce matin le monde redevenait nouveau.
Ce matin la tristesse n'existait pas.
Ce matin la chanson s'est réveillée.
Ce matin la mer était douce.
Ce matin j'existais.

ISA C 240809012 (48)

Cette tendance parvient à son comble au cours moyen 2 avec la thématique récurrente dans la série de FLO B : "je suis morte". En effet, du point de vue énonciatif "je suis morte" constitue une opération paradoxale de shiftérisation/déshiftérisation, puisque le SN "je" est à fléchage extra-textuel (donc jouant un rôle de shifter), mais que le SV "suis morte" est, du point de vue de la situation de communication, à fléchage textuel (sinon il s'agit d'une figure de rhétorique, ce qui ici n'est pas le cas) ; Donc le SV déshiftérise le SN "je". Le "je" shiftérisé/déshiftérisé est proprement le "je" littéraire. Voici le premier des textes dans lequel apparaît ce thème :

Le mystère.
Le mystère il est là, j'ai hâte de le découvrir.
Sur cette île noire je me sens soudain condamnée,
Mon coeur ne bat plus, mes yeux ne remuent pas,
Je ne peux plus bouger, le mystère me cloue sur place
Je suis terrorisée, je suis seule sur cette île déserte
Personne ne la connait
Tout à coup ma joie revient, je me rappelle...
Mon mystère m'écriai-je...
Je m'aperçus que j'étais morte.

FLO B 251002003 (40)

La formule revient quatre autres fois dans la production de FLO B :

"Le sabre m'a détruite et je ne suis que morte"(9),

"Surtout ne m'enterre pas, car je préfère que les oiseaux me dévorent car j'aime la nature. La vie m'a quittée, ce moment est arrivé. La mort m'a détruite"(10),

"Me voilà je suis morte sans joie"(32),

"Mon coeur ne bat plus pour les hommes, mais il bat pour la liberté. Je suis morte, je m'enfuis dans la liberté"(34).

Voici un texte qui porte à son comble le processus de "je" imaginaire :

L'univers.

J'ai les étoiles accrochées sur mon visage.

J'ai les lignes de la vie dessinées au bout de mes bras immenses.

Moi l'univers je n'ai pas à appartenir au monde car rêver est ma seule possibilité, moi qui suis l'univers, moi qui suis comme un soleil, moi qui suis l'univers sans solitude et qui avec mes vers ne pense qu'à l'amour, univers qui a son masque d'étoile accroché à chaque rayon de vie.

Moi dans l'espace je parcours chaque chemin qui trace ma vie, univers tracé par des longues larmes d'enfant vivant des instants "libre".

Moi l'univers, moi le soleil, je suis peuplé de charmes immenses, remplis de rires et d'enfants.

NAT B 251100021 (39)

Parallèlement à cette évolution du "je" à fléchage externe vers un "je" imaginaire, on assiste à une enflure quantitative et qualitative des textes "moi, je" (type 3).

Tout d'abord au cours moyen 1 :

"Moi, je suis une enfant heureuse et toujours gaie. Des petites maladresses rodent autour de moi. Des fois la tristesse m'envahit mais cela passe vite. Moi, je joue mais quand je commence, je ne peux plus m'arrêter.

Moi, je suis une enfant toujours prête à faire des bêtises. Moi, je me plains quand il le faut, mais pas pour rien.

Moi, je suis une enfant heureuse et toujours gaie."

MAR K 240909058 (73)

Même tendance au cours moyen 2 à prendre sa propre subjectivité comme sujet d'énoncé :

Mes idées.

Quand j'ai des idées je les écris sur mon cahier de brouillon, le maître me les corrige, et je les recopie sur

mon cahier de texte libre. J'aime bien quand je lis mes petites idées aux autres. Ha ! que j'aime mes petites idées et parfois on les choisit pour les mettre sur le journal de "Ma petite idée". (1)

PAT C 251003065 (118)

Mes pensées.

Moi, j'ai beaucoup de pensées. Je pense souvent à l'argent que ma mère dépense, je pense que j'ai oublié mon cartable, que Noël approche, que ma mère est malade, que je vais déménager. J'ai souvent pensé à ces choses, oui mais notre cerveau, oh, c'est lui qui nous aide à penser. J'ai déjà eu des mauvaises pensées, certaines pensées sont méchantes.

LAU D 151001022 (25)

Mais, au cours moyen 2, le "moi je" ne se contente pas de se retourner sur lui pour affirmer son identité, il se pose aussi en juge, censeur, moraliste. On voit alors fleurir un grand nombre de textes dans lesquels le "moi je" est un "moi je" éthique. En voici quelques exemples :

Ce que je pense.

Je pense que l'on abuse trop des gens. On s'insulte parmi nous et on devient nous-mêmes la violence. Il y a même des personnes qui ne se supportent pas. Nous-mêmes, nous sommes de vrais sauvages. Lorsque je vais à Casino, très souvent j'ai honte des gens car il y en a qui disent des mots insupportables et la plupart du temps pour une simple place. Je pense que plus tard on ne pourra plus vivre dans cette ambiance, car nous-mêmes on ne se connaitra pas, et on sortira pour faire nos courses en silence, mais, pas plus.

GHI C 251105011 (28)

---

1. "Ma petite idée" : titre du journal scolaire.

Instituto Superior de Ciencias Aplicadas
BIBLIOTECA

Les accidents du travail.

On emploie des gens et on les paye au minimum et on ne leur donne même pas la sécurité, c'est pour ça qu'il y a maintenant dans les chantiers tant d'accidents du travail. J'approuve le gouvernement et les ministres pour une fois d'avoir accusé et jugé les patrons, où sur leurs chantiers il y a eu un mort et même des morts. Evidemment et comme toujours les patrons très riches s'en sont sortis avec une toute petite peine de prison, mais je crois que ces gens-là sont presque des criminels, ils savaient qu'un jour une chose cèderait ou qu'un mur tomberait, mais comme ça coûtait de l'argent ils ne faisaient rien et l'accident est arrivé. Ces gens, si j'étais juge, je leur ferais passer dix ans en prison comme cela on comprendrait et on hésiterait à sacrifier des vies. (1)

PIE P 151006024 (58)

---

1. A la fin de De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, J.PIAGET écrit : que "les notions d'humanité, de justice sociale (par opposition à la justice inter-individuelle qui est profondément vécue dès le niveau concret), de liberté de conscience, de courage civique ou intellectuel, etc., sont des idéaux qui toucheront avec l'idée de patrie, l'affectivité de l'adolescent sans pouvoir être compris ni sentis, sinon à travers certains reflets individuels, par la mentalité de l'enfant" (p.310).

Il semble bien avec ces textes que l'on assiste à un phénomène de décalage vertical.

III. "JE" ET "TU".

Ce "je" qui, au seuil de la pré-adolescence, affirme sa toute puissance de sujet en confisquant nombre d'énoncés, fait figure de potentat. Est-il si sûr de lui-même ? Au regard du "je" timide du cours préparatoire, qui se cache derrière son prénom ou son sexe, certainement. Mais, si l'on y regarde de plus près, on voit que, si ce "je" du cours moyen 2 crie si fort, c'est bien souvent qu'il appelle désespérément la reconnaissance d'un "tu" perdu ou à venir ! En effet, l'accroissement notoire des "je" comme sujet principal d'énoncé s'accompagne d'un accroissement tout aussi manifeste des "tu", ou "vous" comme sujet d'énoncé, ainsi que des textes à l'impératif. Ce que montrent les tableaux 7.22 et 7.23.

Tableau 7.22 "tu", "vous" comme sujets d'énoncé (1)

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	6	5	14	19	22
S. des textes	9	18	48	99	161
%	0.7	1.2	3	6.2	9.1
Freq. med.	1	1	2	2	4

1. Le "tu/vous" ne peut être considéré comme sujet principal d'énoncé puisqu'il suppose un "je" qui prononce le "tu". Nous verrons comment ce "je" peut être explicite ou implicite (à l'impératif "je" est pratiquement toujours implicite).
Les textes que nous comptabilisons comme "tu/vous" sujets d'énoncé ne comprennent pas ceux dans lesquels "tu/vous" apparaît dans un dialogue interne au texte.

Tableau 7.23. Textes à l'impératif

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	3	4	10	15	15
S. des textes	3	8	20	55	43
%	0.2	0.5	1.3	3.5	2.4
Freq. med.	1	1	1	2	2

Quel est le statut de ces "tu", "vous" (donc, "personnes") dont il est ici question ? Le "tu/vous" de l'écrit n'est pas celui de l'oral. A l'oral, le "tu/vous" renvoie expressément à un objet extra-linguistique présent dans la situation de communication : l'interlocuteur. Il n'en va pas de même à l'écrit où, sauf exception, le "tu/vous" du texte ne renvoie pas à une personne physiquement repérable dans la situation de communication. Ces exceptions sont :

- la correspondance dans laquelle "tu/vous" renvoie à la personne dont le nom figure sur l'adresse.

- les textes du type, avis, mode d'emploi, recettes... etc, dans lesquels les "tu/vous" s'adressent à la personne non spécifiée du lecteur éventuel : "vous êtes priés de laisser cet endroit...", "toi qui entres ici...", "vous prenez 300 gr. de beurre..." Ces textes sont en fait des impératifs de politesse, dans lesquels "tu/vous" pourrait être effacé sans que soit altéré le contenu du message.

Dans tous les autres textes, "tu/vous" désigne un personnage dont l'existence est <u>textuelle</u> : "Nathanaël, je t'enseignerai la ferveur". Il en va de même dans le texte libre, à une exception près, dans tout le corpus, la voici :

Le truc.

Je vais vous sauver. Ca vous arrive souvent comme à moi d'énerver votre mère. Je vais vous dire un truc pour que votre mère se tienne tranquille cinq minutes. C'est un docteur qui l'a trouvé. Il vaut mieux qu'un seul docteur se casse la tête plutôt que tous les enfants massacrés par leurs mères enragées. Ce truc est bien simple : il suffit de brosser activement la paume de la main droite de votre mère et oh ! miracle, l'énervement disparait comme par enchantement.

Seulement voilà ! Pas besoin de vous dire que quand un chien est enragé, ce n'est pas facile de lui brosser la patte droite, et bien avec votre mère c'est pareil : ce n'est pas facile de lui brosser même une seconde la main lorsqu'elle est vraiment en colère. Bonne chance ! et bon courage !

JEA C 151001011 (28)

A part ce texte, digne d'Hara Kiri, tous les autres interpellent non pas un objet extra-linguistique mais un objet textuel. On comprend alors comme ce "tu/vous" littéraire est étroitement lié génétiquement au "je" littéraire. C'est conjointement que le "je" devient littéraire (type 3) et que le "tu" littéraire (le "tu" auquel s'adresse le poète romantique) peut surgir.

Ce surgissement se fait en deux temps :

1. Au cours préparatoire ainsi qu'aux cours élémentaires le "tu" auquel s'adresse l'énonciateur n'est pas une personne, c'est un objet du texte posé sur le mode de l'interpellation. En s'adressant à l'objet (en lui disant "tu"), le texte le personnifie. Voici quelques exemples :

Cahier.

Cahier, tu t'appelles cahier n°2
Cahier, tu me permets d'écrire
Cahier, aimes-tu ta couleur bleue ?
Cahier tu es gribouillé de couleur rouge bleue
Cahier tu as des frères, tu ne les connais pas, mais moi je les connais.

Cahier, aimes-tu tes copains ?
Cahier, repose toi, il est temps de faire une sieste.

AGN D 230802047 (52)

Ma culotte.

Ma culotte tu es toujours trouée
Ma culotte tu es toujours blanche comme un nuage
Ma culotte tu me sers trop
Ma culotte, tu me protèges
Ma culotte, je suis contente de toi
Ma culotte, je t'aime bien quand tu es si douce !

HEL G 230805014 (65)

Une seule fois seulement au cours élémentaire le "tu" n'est pas un objet que l'on interpelle mais une personne à laquelle on s'adresse ; on remarquera que la personne n'est pas nommée, il ne s'agit donc pas d'un texte de type lettre :

Le cinéma.

Viens au cinéma avec moi, tu sais bien que nous on s'aime bien. Au cinéma on mange beaucoup de bonbons. On regarde l'écran, on peut manger une glace au chocolat, ou bien à la vanille, ou bien au praliné. Je comprends très bien que tu ne veuilles pas venir, mais viens quand même au cinéma. Je la comprends très bien ta peine, ta peine c'est à cause de ta mère. J'ai deviné elle ne veut pas que tu viennes avec moi au cinéma.

JER P 130811006 (12)

2. Ce "tu" qui est exceptionnel au cours élémentaire devient fréquent au cours moyen . Ce ne sont plus des objets qui sont interpelés, mais des personnes. Ces personnes sont nommées de façon non spécifiée, mais ne sont pas extraites de la situation de communication. L'interlocuteur est un personnage imaginaire comme on peut le voir dans ces quelques exemples :

"Toi inconnu qui vas par la force des choses, par la force du bien inconnu, du paradis, de l'enfer, tu as fait tous les chemins inconnus, ceux que personne ne trouvera, ceux qui garderont leur secret inconnu. Tu es l'inconnu de partout et de nulle part, tout le monde t'a vu, tout le monde te cherche. Ils cherchent l'inconnu, tu es passé partout et pourtant tu es pourtant morne, triste, car tu n'as pas comme les autres, connu l'amour, la liberté. Tu es inconnu et personne ne doit te connaître et l'amour, lui qui pourrait te connaître, alors tu ne fais que l'entrevoir d'un univers à l'autre et quand il approche, tu fuis, tu fuis, et maintenant tu te demandes qui tu es, moi, je le sais, tu es l'inconnu inconnu."

PIE P 151006020 (58)

Nilila

Je viendrai vers toi. Rien ne m'arrêtera car pour moi tu es tout. Le cristal de l'arc-en-ciel je le briserai, le mur de la tristesse je le vaincrai. J'éteindrai les flammes de la lumière du soleil et pour te faire plaisir je ferai tomber des flocons de neige où il ne neige pas, je te ferai un château de papillons où tu seras la reine de mon coeur, je crierai des mots d'argent qui resteront dans ta bouche, les fleurs de ton jardin ne mourrontpas. Je te ferai faire un voyage sur ma mouette, elle te chantera la chanson de son coeur. Mon corps te couvrira des blessures des pensées, le nuage de mon âme sera ta maison, je peindrai avec mes gouttes de sang sur ma ma peau, je ne sentirai rien car je serai endormie par l'imagination de ton baiser insensé.

Nilila je ne pourrai vivre sans toi.(1)

ARM M 251007017 (37)

---

1. L'influence de la chanson de J.BREL "Ne me quitte pas" est claire. Mais l'imitation est ici créative.

Toutes les deux.

Toutes les deux quand on dansait tu te rappelles ? Oh ! mon ange, je ne pourrai plus faire ce que je faisais avec toi, car tu es partie. Toutes les deux nous ne faisions que rigoler parce que nous étions contentes, tu te souviens de ça aussi ? On avait plein d'amitié l'une pour l'autre et on vivait heureuse. Mais tu es partie loin de ma vie. Toutes les deux qu'est-ce qu'on pouvait s'amuser.

PAT C 251003101 (118)

Nous avons eu du mal à ne sélectionner que trois textes, tant ces thématiques sont fréquentes au cours moyen 2 aussi bien chez les garçons que chez les filles. Il faut noter que les deux textes "Nilila" et "Toutes les deux" sont issus de deux classes différentes (grande ville pour le premier et classe unique de campagne pour le second), ce qui exclut l'hypothèse de l'imitation.

Le caractère homosexuel et hystérique de ces textes est patent (1). Ainsi, au fur et à mesure que "je" envahit le champ du texte libre, il se donne un interlocuteur imaginaire, "textuel", mais perdu ou introuvable. L'investissement qui s'extériorisait au cours élémentaire dans l'histoire se retourne sur lui-même au cours moyen dans un discours introjecté qui se donne en même temps comme un appel de l'autre, désespéré, souvent.

---

1. Pour L.IRIGARAY, l'énoncé type de l'hystérique est : "(je)←——tu m'aimes-tu ?——→(tu)", "Approche d'une grammaire d'énonciation de l'hystérique et de l'obsessionnel" Langages, n°5, p.99

IV. LE STYLE INDIRECT LIBRE ET LE TEXTE THEORIQUE.

Avant de terminer ce long chapître , il nous faut examiner deux questions qui se situent à la frange de la pratique du texte libre à l'école élémentaire, et dont l'importance est grande en ce qui concerne le statut du sujet dans l'écriture littéraire. Il s'agit du Style indirect libre considéré comme aboutissement du "je" à fléchage textuel (type 2) et du texte théorique considéré comme dépassement du "je" à fléchage extra-textuel et à reprise textuelle (type 3). Nous essaierons donc de répondre pour finir à ces deux questions : l'enfant de l'école élémentaire se sert-il du style indirect libre. écrit-il des textes théoriques ?

1. Le style indirect libre.

Qu'en est-il tout d'abord du Style indirect libre, terme inventé par C.BAILLY qui précise le "erlebte Rede" allemand ?

"C'est un discours qui se présente à première vue comme un style indirect (ce qui veut dire qu'il comporte les marques de temps et de personne correspondantes à un discours de l'auteur) mais qui est pénétré, dans sa structure sémantique et syntaxique, par des propriétés de l'énonciation, donc du discours du personnage." (1)

Nous n'avons mentionné à part ni les discours indirects ni les dialogues à l'intérieur des textes libres, tant on les trouve à tous les niveaux de l'évolution. Mais le style indirect libre a un statut énonciatif particulier : c'est de l'histoire qui se dit comme discours, ou du discours qui se dit comme de l'histoire. Dans son étude sur Madame BOVARY, M.VARGAS LLOSA explique très clairement ce point de vue :

---

1. O.DUCROT et T.TODOROV Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p.387. Au chapître 11 de son ouvrage Le marxisme et la philosophie du langage, M.BAKHTINE fait l'histoire de la notion.

"Le style indirect libre - l'unique apport technique de FLAUBERT que souligne la critique - consiste très clairement en une forme de narration ambiguë, dans laquelle le narrateur raconte si près du personnage, que le lecteur a parfois l'impression que c'est le personnage lui-même qui parle. La racine du style indirect libre est l'ambiguité, ce doute ou cette confusion de point de vue, qui n'est plus celui du narrateur mais n'est pas encore celui du personnage"(1)

Du point de vue de l'énonciation le style indirect libre constitue une situation limite en ce qu'il implique une pseudo-identification de l'énonciateur avec un des personnages de l'énoncé. Le processus est à son comble dans la description de la mort de la première femme de Charles BOVARY, Héloïse :

"Quand tout fut fini au cimetière, Charles rentra chez lui. Il ne trouva personne en bas ; il monta au premier, dans la chambre, vit sa robe encore accrochée au pied de l'alcôve ; alors s'appuyant contre le secrétaire, il resta jusqu'au soir perdu dans une rêverie douloureuse. Elle l'avait aimé, après tout."

Qui dit : "elle" ? Charles ? Il n'y a pas de guillemets, ni de marqueurs de style indirect. Est-ce FLAUBERT ? Peut-être mais la "rêverie douloureuse" est bien celle de Charles. A proprement parlé , ce sont les deux qui parlent. Ou plus exactement personne ! (2) Le comble de l'énonciation romanesque réside dans l'a-shiftérisation. C'est le procédé que R.BARTHES qualifie de "multivalence" :

"Un texte multivalent n'accomplit jusqu'au bout sa duplicité constitutive que s'il subvertit l'opposition du vrai et du faux, s'il n'attribue pas ses énoncés (même dans l'intention de les discréditer) à des autorités explicites, s'il déjoue tout respect de l'origine, de la paternité, de la propriété, s'il détruit la voix qui pourrait donner au texte

---

1. M.VARGAS LLOSA, L'Orgie perpétuelle, p.195

2. Ce point de vue est celui de J. P. SARTRE dans ses "Notes sur madame BOVARY". L'Arc n°79, p.40.

son unité ("organique"), en un mot s'il abolit impitoyablement, frauduleusement, les guillemets qui, dit-on, doivent en toute honnêteté entourer une citation et distribuer juridiquement la possession des phrases selon leurs propriétaires respectifs, comme les parcelles d'un champ"(1).

Le style indirect , ce "style orphelin et subversif"(2), repousse la question du sujet hors du sujet pour l'injecter dans le texte, "ici le cogito se dénoue en "pensée du dehors" (3).

Ce type d'énonciation limite est-il pratiqué par l'enfant ? Nous le pensons, bien qu'à l'évidence cette pratique n'a pas chez lui le parti théorique qu'elle revêt dans le roman moderne.

Le style indirect libre, présenté dans ses atours métaphysiques par R.BARTHES et C.PERRUCHOT est aussi une technique romanesque qui ne surgit pas ex-abrupto au XIX° siècle. En effet si le processus qui consiste à faire parler un personnage comme si c'était l'énonciateur, et (4) l'énonciateur comme s'il était un personnage est bien "moderne" (FLAUBERT, T.MANN, R.MUSIL, V.WOOLF, S.BECKETT), il est néanmoins précédé dans l'histoire du roman par les deux procédés qui, selon M.BAKHTINE, fondent le roman moderne, à savoir la "dialoguisation" et la "motivation pseudo-objective". Précisons le sens de ces termes :

- La dialoguisation : "Un roman est, dans une plus ou moins grande mesure, un système de dialogues, comprenant la représentation des "parlers", des styles, des conceptions concrètes, inséparables du langage. Le langage du roman n'est pas seulement

---

1. R.BARTHES, S/Z, p.51

2. C.PERRUCHOT, "Le style indirect libre et la question du sujet dans Madame BOVARY", La production du sens chez FLAUBERT, p.259.

3. id. p.266

4. Le "et" a ici son sens de foncteur dans la logique propositionnelle : il n'y a à proprement parlé style indirect libre que si les deux opérations sont confondues.

représenté, il sert à son tour d'objet de représentation."(1)

- La motivation pseudo-objective : M.BAKHTINE donne un exemple tiré de La petite Doritt de DICKENS et le commente ensuite :

"Mais M.TITE BERNICLE était un homme boutonné jusqu'au menton et, en conséquence, un homme de poids..."

"Voici un exemple de motivation pseudo-objective, qui apparaît comme l'un des aspects cachés "d'autrui", dans le cas présent, de "l'opinion publique". Tous les signes formels indiquent que cette motivation est celle de l'auteur, et qu'il en est formellement solidaire, mais en fait, elle se place dans la perspective subjective des personnages ou de l'opinion publique." (2)

L'empilage de ces deux procédés (chez Gogol par exemple) aboutit au style indirect libre, avec l'effacement des guillemets du style direct et les "il dit (pense) que" du style indirect.

Dans le texte libre, le processus de dialoguisation est permanent du cours préparatoire au cours moyen 2. A l'intérieur de ce processus, se dessine un autre processus, que l'on pourrait appeler dialoguisation interne. Le sujet de l'énoncé (pas nécessairement "je"), "pense que", "se dit que" ; ce qui revient à injecter en le redoublant, le procès d'énonciation à l'intérieur même de l'énoncé. Le procédé est encore brouillon au cours préparatoire comme on va le voir dans ce texte qui commence à faire penser tout haut un personnage. Prélude incertain du style indirect libre qui hésite entre dialoguisation et dialoguisation externe :

---

1. M.BAKHTINE, Esthétique et théorie du roman, p.409

2. id. p.126

"Un jour un arbre se tortille et se dit à un arbre "Un jour nous serons morts avec le vent qui soufflera sur nous, mais j'espère que nos racines sont fortes", "Oui mais si un jour on est en train de dormir et que le vent souffle de toutes ses forces on va être morts, oui", "Mais moi, je vais surveiller d'un oeil" Et si t'y penses plus, et si j'y pense plus, on sera morts."

LAU L 210609043 (50)

Au cours élémentaire 1, le procédé de dialoguisation interne est beaucoup plus net :

Le clown.

Le clown fait rire les enfants avec son nez rouge. Il pense qu'il amuse les enfants, il se maquille de toutes les couleurs vivantes, pense que son numéro arrive dans quelques secondes. Son numéro arrive, il arrive gaiement avec un pot de colle, il doit tapisser. Il monte sur une échelle, l'échelle dégringole et le clown tombe dans le pot de colle.

MAR P 220702035 (61)

Au cours élémentaire 2, il semble que l'on approche du style indirect libre par le jeu d'un effacement progressif des marqueurs énonciatifs :

Une voiture.

Une voiture roule, roule, au bout de cent kilomètres elle est fatiguée. La voiture est allée en ville voir des voitures, elle se fait des copines, elle s'en va, je reviendrai demain. Elle rentre dans le garage. Le lendemain, je me lève, je déjeune, je vais voir ma copine, brom brom je démarre et c'est parti, bonjour copine il fait chaud, chaud.

AGN D 230802013 (52)

Au cours moyen 1, pour la première fois nous rencontrons véritablement le style indirect libre :

Coincoin le canard.

Un jour coincoin le canard voulut partir autre part qu'à la ferme. Bien sûr un canard ne peut pas ouvrir un portail, alors comment faire pour s'en aller, voler ça ne serait pas bête. Alors coincoin le canard se dit je vais essayer et flou, flou, flou, coin, coin j'ai traversé le portail ouf ! Je suis libre, enfin coin coin le canard est libre.

BER B 141004007 (35)

Le clown.

Sur son vieux visage fané coulent les larmes, et le clown s'efface. Sur son coeur le vieux clown entend les enfants rire, mais pour lui, c'est fini, il a le chagrin car il sait que maintenant tout ce qu'il a fait ce n'était rien et c'est triste d'être clown quand le spectacle n'intéresse plus. Sous son chapeau de velours il cache la tristesse, mais il pleure, le vieux clown.

PAS L 240906024 (34)

Ces exemples certes significatifs, sont toutefois trop peu nombreux pour que l'on puisse affirmer que les enfants de l'école élémentaire maitrisent totalement le style indirect libre en tant que technique romanesque contrôlée. Néanmoins, le processus de dialoguisation interne plus fréquent montre, à partir de huit neuf ans, une aptitude de l'enfant à redoubler les shifters, donc à les utiliser "hors message" ce qui revient à pervertir la fonction que leur dévolue originairement R.JAKOBSON.

2. Le texte théorique.

Les enfants de l'école élémentaire écrivent-ils des textes théoriques ? Dans son hypothèse génétique, J.SIMONIN GRUMBACH pose les opérations de parcours et les textes théoriques comme ultime mode d'énonciation après le style indirect libre.

Qu'entend-on par "parcours" ? Le terme est proposé et défini par A.CULIOLI, C.FUCHS et M.PECHEUX :

"On appellera parcours l'opération par laquelle une notion est considérée sous l'aspect du concept, sans que, pour autant, le caractère réglé de la discursivité scientifique soit assuré. Dans cette opération, tout sujet est supposé pouvoir prendre la place du sujet de l'énonciation et c'est cette présupposition qui institue le "sujet universel".

Exemples : Chaque abonné au téléphone reçoit gratuitement un annuaire. Tout travail mérite salaire. Les professeurs ont la réputation d'être distraits. Le lion n'attaque l'homme que s'il se croit menacé." (1)

On relèvera dans l'émergence de ces opérations de parcours un double enjeu :

- Le concept, notion conçue en dehors de ses réalisations particulières, mais envisagé comme objet du discours mis en relation avec d'autres objets du discours.

- L'effacement du sujet d'énonciation, ce que les auteurs appellent "l'effet spéculatif par lequel le sujet de l'énonciation se trouve effacé en tant qu'il est le support d'une relation primitive, parce que tout sujet lui est en droit substituable." (2)

Autre situation limite, l'opération de parcours constitue donc une sorte de pendant au style indirect libre. Dans le style indirect libre le sujet occupe toutes les places, dans le parcours, tous les sujets peuvent occuper sa place.

Rencontre-t-on des exemples de parcours dans le texte libre ? Avant le cours moyen, les opérations de fléchage et d'extraction dominent et on ne peut guère parler d'utilisation du concept, et donc d'opération de parcours. Une exception très isolée au cours élémentaire 1, encore que l'interprétation du texte en terme de parcours ne se justifie que pour la première phrase :

---

1. Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage, p.47

2. id. p.48

L'orage.

L'orage frappe dans toutes les maisons. L'église a une pointe pour faire éclater l'orage. Il est vilain parce qu'il fait du bruit.

SYL B 220702029 (45)

A partir du cours moyen 1, les enfants manipulent très fréquemment des notions telles que la liberté, la tristesse, la mort, notions qui seraient susceptibles d'appeler des opérations de parcours, mais la plupart du temps ces concepts sont, soit personnifiés, soit explicités dans un catalogue de situations existentielles particulières. Voici deux exemples illustrant chacun un cas :

La liberté.

La liberté elle est cachée là-bas, personne ne sait où. Moi, je l'ai trouvée, elle était cachée à l'horizon sur la colline de la joie. Elle m'a acceuilli comme tous les autres gens qui passaient par là. Je l'ai trouvée en marchant sur le sentier de la joie. J'ai vu passer des hommes heureux qui venaient de la liberté. La liberté on n'y va pas comme on veut car la tristesse nous en empêche. Moi je me suis faufilé entre les grilles que la tristesse avait misæs.La liberté, elle m'a dit : "Délivre-moi d'ici" Alors j'ai chassé la tristesse.

REN C 140904031 (35)

La tristesse.

La tristesse c'est quand on meure
La tristesse nous vient dans le coeur
La tristesse nous fait pleurer
La tristesse nous prend tout l'argent
La tristesse c'est quand on quitte quelqu'un qu'on aime bien
La tristesse c'est quand on quitte nos parents et on pleure
La tristesse c'est quand on est blessé et qu'on meure
La tristesse c'est quand on a une crise cardiaque et qu'on meure

La tristesse c'est quand on a une chienne et qu'on l'aime bien et qu'elle meure, alors on pleure.

FRA W 251003043 (59)

Sur la totalité de notre corpus nous n'avons relevé que deux textes dans lesquels l'opération de parcours est manifeste :

L'homme.

L'homme est passé sur notre chemin d'amitié. Il a détruit le monde entier pour une parole, mort, guerre ! Les gens l'ont écouté.

L'homme nous a détruit notre nature et notre vie. Il a détruit comme un fou la terre.

L'homme pour une parole, pour un regard, pour un pas, a déchiré le rêve, et nous, gens de cette terre, sommes partis vers un pays et l'amitié nous a conduit.

NATB 251100025 (39)

Les fleurs coupées, la vie gâchée.

Les enfants souvent coupent les fleurs sans raison. Les parents ne les grondent pas. Pourquoi ? Peut-être qu'ils n'aiment pas la nature ? Mais quand même il faut les empêcher de détruire la nature. Bientôt nous n'aurons plus de fleurs ni d'arbres. Nous vivrons entre quatre murs. Les gens ne respectent pas les fleurs. Nous coupons les fleurs sans raison et sans prétexte. Les fleurs n'ont qu'une vie et nous les détruisons. Les fleuristes ramassent les fleurs, ou, des fois, un camion les livrent. Souvent les fleurs sont en plein soleil, elles souffrent de la soif. On les vend et quand on les achète pour les cimetières elles meurent de soif ou alors elles s'envolent quand il y a trop de vent.

FLO B 251002036 (40)

Ces deux textes, pour pertinents qu'ils peuvent paraître, sont l'exception. Le parcours, et au-delà, le discours

scientifique, constituent bien des limites aux possibilités énonciatives du texte libre à l'école élémentaire. Ce fait est-il dû à des facteurs psychogénétiques ou bien à la situation même du texte libre ? Nous penchons pour la première hypothèse. En effet, on voit, à partir du cours moyen 1, fleurir des interrogations de type morales, philosophiques voire métaphysiques, mais dans lesquelles le sujet se révèle la plupart du temps incapable :

- de s'effacer en tant que shifter
- de relier entre elles les notions dans un système

(ce que l'on voit très nettement dans le texte "la liberté" cité plus haut dans lequel les notions de liberté, joie, tristesse sont reliées dans un circuit symbolique et non conceptuel).

Si on se place dans une optique piagétienne, ceci n'a rien d'étonnant puisque les enfants de cet âge (9, 10, 11 ans) se trouvent au stade des opérations concrètes : toute réflexion s'incarne et s'illustre dans l'expérience du sujet psychologique. Nous allons être amenés à préciser ce point en abordant pour finir la question du texte théorique à proprement parlé.

Reprenant à la notion de parcours le principe de l'effacement du shifter, J.SIMONIN GRUMBACH situe la spécificité énonciative du texte théorique dans le fait que "je"n'a que la signification "auteur du texte" et pas sujet (dans le sens subjectivité) en dehors du texte"(1).

De plus, les valeurs référentielles des énoncés du texte seraient, soit le texte lui-même qui définit son propre univers conceptuel ("nous appellerons x, telset telsobjets y et z"), soit d'autres textes ou paroles qui sont cités. L'univers du texte théorique est donc le texte lui-même :

"Les textes théoriques consistent, pour une bonne part, en l'édification des concepts qu'ils posent, et en l'utilisation de concepts élaborés dans d'autres textes. Autrement dit, le référent n'est pas un référent situationnel, mais un référent discursif." (2)

---

1. "Pour une typologie des discours" p.111
2. id. p.112

Les enfants écrivent-ils des textes répondant à ces critères ? Pas vraiment. On rencontre certes, dès le cours élémentaire 1, des interrogations de type théorique ou des énoncés cités :

Le titre.

Pourquoi donner un titre à un texte ? Cela sert-il à décrire le texte, ou à rendre le texte plus gai ? Pourquoi quelquefois on ne leur donne pas de titre ? Pour surprendre le lecteur ou parce qu'on ne sait pas leur donner de titre ?

CLA R 120805057 (65)

Les indiens.

Renseignement, ce n'est pas les indiens qui ont commencé la guerre. Ce sont les cow-boys qui ont volé la terre aux indiens.

CED T 120705030 (34)

Mais on ne voit pas de construction ou d'articulation de concept. Même type de textes interrogatifs au cours moyen 1.

Tous les pays.

Pourquoi tous les pays n'ont pas la même langue que la nôtre ? Pourquoi les mots qu'ils prononcent sont bizarres pour nous. On dirait quand on entend ces mots étrangers, on dirait que la langue française est la plus facile et pourtant non. Pourquoi on est séparé par des mers ou des atlantiques. Pourtant ils sont pareils à nous, peut-être qu'ils ont voulu s'approcher de nous et qu'un monstre nous a séparés.

MIC E 240805030 (81)

Pensez-vous ?

Pensez-vous que Mickey a réellement existé ? Pensez-vous que d'Artagnan a existé ? Pensez-vous que Daktari a existé ou Tarzan ? Non, ils n'ont pas existé. Pensez-vous qu'ils existeront un jour ? Moi je pense pas mais on ne peut prévoir à l'avance. Pensez-vous qu'existeront d'autres monstres

comme il y a des millions d'années il y avait des dinosaures ? Moi je ne pense pas mais on ne sait jamais.

REN C 140904008 (35)

Ces textes se rapprochent du texte théorique.

D'une part, le sujet d'énonciation s'efface pour laisser la place à un "on" impersonnel (différent du "on" mis à la place de "nous"), ou bien se place en retrait dans l'énoncé comme un sujet simplement possible ("moi je ne pense pas mais on ne sait jamais" = il n'est pas interdit de penser).

D'autre part, on voit poindre des raisonnements de type hypothético-déductif et analogique : le possible entre dans le texte comme embrayeur discursif. Ces tendances s'accentuent au cours moyen 2 comme on le verra dans ces deux textes issus de deux classes différentes :

L'univers.

L'univers est infini. Les extra-terrestres existent-ils ? Là est le mystère. De grands astronomes ont essayé de trouver le mystère. Il y a beaucoup de questions mais pas de réponse. Oui mais les OVNI beaucoup de monde en voit. Mais il y a peut-être un mensonge. Si les OVNI existent pourquoi se cachent-ils, pourquoi ? Moi je crois aux extra-terrestres, vous savez pourquoi ? Parce que l'univers est infini et alors à quoi ça servirait un univers sans vie ? Mais il y a la pollution sur la terre, les usines, les voitures, les déchets, il y a tout pour que dans peu de temps la terre soit une boule de poussière. Sur d'autres planètes il peut y avoir de la pollution. Il y a sûrement sur d'autres planètes des extra-terrestres qui nous ressemblent et qui ont la même civilisation. Oui mais l'univers n'est rien qu'un mystère.

LAU D 151001017 (25)

Comment faire ?

Comment faire pour qu'il n'y ait plus de pollution ? Comment faire pour qu'il y ait autant de nature qu'autrefois ? Pour qu'il y ait autant de nature qu'avant il faut arrêter le progrès c'est à dire détruire les usines et toutes les autres choses qui polluent. Mais ça nous serait très difficile car on ne peut plus se passer du progrès. On ne peut plus s'en passer car on est habitué et que sans progrès le monde ne saurait plus vivre. Comment faire ? C'est une question que je me pose et je trouverai jamais la solution. Cette pollution nous emmène à la vie ou à la mort. Alors il faut choisir. Si on détruit les usines et toutes les autres choses qui polluent, on pourrait peut-être s'en passer. Mais d'après moi on ne pourra pas s'en passer. Alors comment faire ?

SYL A 251107004 (45)

L'autonomie de l'univers discursif est ici en progrès. Néanmoins ces textes pourraient finalement être qualifiés d'essais plutôt que de textes théoriques. Dans l'essai, en effet, il y a bien une discursivité interne au texte (hypothèse - déduction - discussion - contradiction...), mais le référent extra-textuel reste bien la visée et le recours ultime du texte. De plus, dans l'essai, le sujet reste engagé en tant que sujet moral (volonté individuelle), alors que dans le texte purement théorique on a plus à faire qu'à une "subjectivité universelle" pour reprendre un terme kantien. Cet aspect moraliste de l'essai est patent dans les deux textes que nous citerons pour finir. Tous deux, issus de la même classe portent sur la peine de mort, l'un ayant pour référent l'affaire Patrick HENRI et l'autre le procés de BURGOS : dans un cas comme dans l'autre il y a bien une argumentation, mais le sujet reste le sujet moral et surtout il n'y a pas finalement de théorie générale de la peine de mort qui vienne subsumer l'argumentation : les auteurs de ces textes ne vont jamais au-delà de l'exemple donc du réel, pour accéder à tous les possibles. Là est à nos yeux la principale limite de ce type de discursivité. Sans doute faut-il attendre le stade des opérations formelles pour voir apparaître un type de texte franchissant nettement le pas de

l'essai à la théorie dans son sens strict ; mais jusqu'à présent, nous n'avons pas de moyen empirique de vérifier cette hypothèse.

La condamnation à mort.

Moi je suis pour la condamnation à mort, je prends comme explication Patrick HENRI, l'assassin d'un enfant de sept ans, innocent. Cet enfant est mort on ne sait quand, peut-être au début de l'enquête. Cet homme pourquoi a-t'il fait cela ? Je crois que la réponse est l'argent, l'argent, toujours l'argent, il aveugle tout le monde, il nous pousse à faire des actes injustes. On a vu un reportage sur lui, d'après ceci on pouvait voir que cet homme était normal, il parlait très bien et il a dit ces paroles "Oui, bien sûr, c'est triste pour les parents". Elles m'ont choquées plus que les autres car il ne pouvait pas connaître ayant tué cet enfant ce que peut éprouver un père pour leur fils.

Une dame à l'émission "Aujourd'hui Madame" disait que l'on devait faire des expériences sur eux car s'ils doivent être tués au moins que cela serve à quelque chose. Ils ont commis une horreur envers la société, qu'ils la rachètent envers elle. Je suis pour la peine de mort.

ISA C 251010022 (25)

Le condamnement à mort.

Il y a quelques jours on a condamné quelques hommes et deux femmes enceintes à être tués, et bien moi je ne suis pas d'accord parce que les petits enfants vont mourir et eux ils n'ont rien fait et c'est comme si on les condamnait à mort et j'ai horreur de ça. Si je suis la justice je changerai de justice. Et ça aurait peut-être été des grands hommes et même si c'en était pas ça serait des vies de plus.

JEA C 151001001 (28)

ILLUSTRATIONS, SCHEMAS, TABLEAUX

VOLUME I

	Pages
Tableau 1.1. Répartition géographique de l'échantillon	37
Tableau 1.2. Niveau intellectuel de l'échantillon	38
Tableau 1.3. Productivité, tendances centrales et accroissement	39
Tableau 1.4. Productivité, dispersion	39
Tableau 4.1. Pastiches et emprunts manifestes	126
Figure 5.1. La transition de phase	179
Schéma 6.1. Discours et histoire	206
Tableau 6.2. Marqueurs d'énonciation	210
Tableau 6.3. Enonciation : le SN + SV présent	215
Tableau 6.4. Enonciation : "c'est un", "c'est le"	215
Tableau 6.5. Enonciation : "(chez moi) j'ai un..."	216
Tableau 6.6. Enonciation : "Un(e) SN + SV..."	227
Schéma 6.7. Evolution en pourcentage des textes "le SN + SV présent" et des textes "un(e) SN + SV"	228
Tableau 6.8. Situation d'énoncé explicitement repérée par rapport à l'énonciation	232
Tableau 6.9. Textes explicitement repérés comme histoire	234
Schéma 6.10. Evolution en pourcentages comparés des textes discours et des textes histoire	236

Tableau 6.11. Textes à étiquetage explicite histoire 237
Tableau 6.12. Textes à étiquetage implicite histoire 240
Tableau 6.13. Monde commenté 256
Tableau 6.14. Monde raconté 258
Schéma 6.15. Monde commenté/monde raconté (pourcentages relatifs) 260

V O L U M E II

Tableau 7.16. Sujets d'énoncé repérés/sujets d'énoncé non repérés 271
Schéma 7.17. Sujets d'énoncé repérés/sujets d'énoncé non repérés (% relatifs) 272
Tableau 7.18. Sujets d'énoncé repérés par rapport à la situation d'énonciation 274
Tableau 7.19. Sujets d'énoncé extérieurs à l'aire de l'énonciateur 276
Schéma 7.20. Personnes, animaux, objets inanimés (% relatifs) 277
Tableau 7.21. Personnes extérieures à l'aire de l'énonciateur 278
Tableau 7.22. "Tu" et "Vous" comme sujets d'énoncé 303
Tableau 7.23. Textes à l'impératif 304
Tableau 8.1. Type de prédication des premiers textes libres 331
Tableau 8.2. Prédication : Promenade/ rencontre 337
Tableau 8.3. Prédication : Regard 343
Tableau 8.4. Prédication : Vouloir attraper/ ne pas vouloir attraper 347
Tableau 8.5. Prédication : Explosion, Catastrophe 351

Instituto ... Aplicada
BIBLIOTECA

TES.
CLAN.2

L'EVOLUTION DU TEXTE LIBRE A L'ECOLE ELEMENTAIRE CONTRIBUTION A UNE GENETIQUE DE LA TEXTUALITE

—

PIERRE CLANCHÉ

—

Thèse présentée devant l'Université de BORDEAUX II
pour l'obtention du Grade de Docteur es - Lettres
sous la direction de
M. Jacques WITTWER

—

VOLUME II

—

Rep. 5382
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA
ISPA
5382

- 1982 -

C.

CHAPITRE 8.

PREDICATION 1 : PROMENADE, REGARD, CATASTROPHE.

Le petit garçon.
Un jour un petit garçon qui se promenait par ici il rencontra un maître lui dit viens avec moi je vais t'apprendre à lire et à écrire.

PHI A 110609024 (24)

Qu'advient-il du sujet principal de l'énoncé ? Que fait-il ? Fait-il les mêmes choses au cours préparatoire et au cours moyen 2 ?

La simple lecture/lecture des 200 séries fait surgir des régularités et des différences qui dépassent très largement l'individuel. Dans le chapître 5, nous avions remarqué comment à l'intérieur des séries on pouvait repérer des phases éparpillées (liquides) et des phases plus ou moins récurrentes (percolées) dans lesquelles l'enfant déployait un même thème sur plusieurs textes. Ces textes percolés ne sont pas le seul fait de l'individualité. On retrouve en effet, à un même niveau, d'une série à une autre, d'une classe à une autre, d'une école de ville à une école de campagne, des textes qui, du point de vue strict du contenu, se ressemblent à tel point qu'on a l'impression qu'ils pourraient bien être du même auteur alors que toute imitation est impossible (textes superposables provenant de classes n'ayant aucun contact).

Si donc il est patent que, dans les textes libres, le sujet principal d'énoncé fait à peu près tout ce que l'on peut imaginer (exception - et pour cause - l'amour et gagner de l'argent), il est encore plus manifeste que certains types d'actions ou situations particulièrement récurrentes constituent une sorte de fond commun original du texte libre considéré comme forme spécifique d'expression.

Autrement dit, la lecture/lecture du texte libre permet de mettre à jour des formes récurrentes et évolutives propres qui nous permettront de parler d'une génétique de la prédication textuelle, comme nous avons pu précédemment parler d'une génétique de l'énonciation textuelle.

Ces textes récurrents peuvent, la plupart du temps, se ramener à des cellules prédicatives relativement simples, comparables à des thèmes musicaux. Ces cellules prédicatives apparaissent quelquefois pures (ce sont les textes que nous donnerons comme exemples). Quelquefois, les cellules sont répétitives à l'intérieur d'un même texte, quelquefois elles sont mélangées ou incomplètes. Dans certains textes la cellule est simplement exposée, dans d'autres elle est développée, renversée, variée, voir fuguée.

Certaines cellules sont typiques d'un ou deux niveaux, puis disparaissent ou deviennent atypiques : c'est le cas de celles qui nous occuperont dans ce chapître. D'autres se retrouvent à tous les niveaux en subissant des transformations au cours du développement.

La mise à jour empirique de ces cellules, le rapprochement de textes produits par des enfants différents issus de classes et d'écoles différentes ne se sont pas faits d'eux-mêmes. Elle ne prétend pas non plus à l'exhaustivité ; l'historien nous a appris que tout rapprochement, que l'on dit significatif, est, en fait, choix. Cette mise à jour est donc tributaire des champs conceptuels contemporains à notre propre lecture. Nous nous efforcerons de justifier des conceptualisations peut-être baroques, dont l'unité réside plus dans la commune réactivité de la lecture réitérée du corpus, avec d'autres lectures et d'autres savoirs contemporains, que d'une stratégie unitaire d'investigation.

I. LE VRAISEMBLABLE ET LE LUDIQUE.

Ce qui frappe d'abord, lorsqu'on lit les premiers textes libres du cours préparatoire, ce n'est pas l'incohérence syntaxique ou textuelle, mais le caractère très fréquemment ludique de la prédication.

Nous avons analysé dans les deux chapîtres précédents le statut particulier des sujets d'énoncés par rapport au sujet d'énonciation. Nous avons vu que celui-ci était assez particulier au cours préparatoire. Le statut des prédications retient tout autant l'attention par sa singularité :

A des sujets d'énoncés (S) sont souvent attachés des prédications (V ou V + O) qui ne leur correspondent pas dans l'univers physique ou culturel des enfants qui les associent :

"Les nuages regardent le lapin et les arbres regardent le lapin et disent : "Que fais-tu ici ?" - "Je me promène parce que les soleils me cherchent et moi aussi j'ai soif." - "Alors, demande au soleil et ils te diront où se trouve la source."

VAL C 210609018 (32)

La médaille du vélo.

"Le vélo faisait que renifler pendant la course. Il dit à un monsieur "Est-ce que vous pouvez me prêter un mouchoir ?" - "Mais oui mon vélo !"

"La maison se promène et rencontre un soleil et la maison réveille le soleil et tous les deux sont des amis."

STE G 110607023 (43)

Des nuages qui parlent, des vélos qui reniflent, des maisons qui se promènent, voilà l'univers prédicatif des premiers textes libres. Exceptions ? non. Ces textes sont fréquents. Nous en donnerons plus loin le dénombrement.

Mais auparavent une question s'impose, question de génétique fondamentale :

Comment l'enfant prédique-t'il originairement quand il fait autre chose que répéter des prédications déjà entendues dans l'expérience quotidienne soit directement de la bouche des adultes qui l'entourent, soit indirectement par le truchement de phrases modèles contenues dans des livres de lecture ?

Le texte libre nous offre une occasion exceptionnelle de cette approche fondamentale, dans la mesure où les enfants vivant dans les classes FREINET ne sont pas au contact de cette prédication fabriquée contenue dans les livres de lecture et dont on veut croire qu'elle est "adaptée" à eux.

Une première constatation découle de la lecture des textes libres : l'enfant ne répète pas ce qu'il entend. Certes, dans les histoires qu'on lui raconte, dans les dessins animés qu'il voit à la télévision, les animaux parlent ; certains, mais pas ceux qui parlent dans le texte libre. En tous cas ils ne voient pas de vélo renifler !

Si nous faisons l'analyse théorique de l'opération cognitive objectivée dans la prédication, nous voyons que cette dernière implique précisément une rupture radicale avec l'expérience sensible.

Dans l'expérience sensible, le sujet n'est pas dissocié de ses qualités ou de son action. Prédiquer, associer des sujets et des prédicats, suppose une dissociation/psychique entre les objets présents dans l'expérience sensible et les qualités ou actions présentes dans la même expérience sensible. C'est la dissociation classe des sujets/classe des prédicats qui permet originairement le jeu du langage. Elle n'est pas une donnée, elle ne se fait pas d'un coup, bref, elle est l'enjeu d'une génétique.

Dans un texte d'une extrême importance théorique, R.JAKOBSON pose les jalons de cette génétique. Ce texte est

intitulé "La règle des dégâts grammaticaux" (1). R.JAKOBSON y met en parallèle le processus de dégradation de la prédication dans l'aphasie dite grammaticale et le processus d'apparition de la même prédication chez l'enfant.

L'idée centrale de R.JAKOBSON peut se résumer ainsi :

- Dans l'aphasie grammaticale la destruction progressive s'opère dans l'ordre suivant de disparition :

1. S + V - O (sujet, verbe, - prédicat).
2. Noeud, soit S - V (nom + génitif).
3. Holophrase (nomination, impératif).

Autrement dit, l'élément le moins résistant à l'atteinte de l'aphasie est le prédicat; l'élément le plus résistant, l'impératif.

Cet ordre de destruction progressive est l'exact inverse de l'ordre d'apparition des prédications chez l'enfant, soit :

1. Holophrase.
2. Noeud.
3. SVO.

La construction suit donc l'ordre inverse de la destruction; les quelques monographies portant sur la génétique précoce du langage le confirment. (2) Mais comment s'opère cette construction ? Se fait-elle par simple addition épigénétique, ou bien y-a-t'il quelque part une rupture, un saut cognitif ?

Il semble bien qu'il y ait rupture dans le passage de 2 à 3. Aux niveaux 1, holophrastique ou 2, nodal, les énoncés

---

1. in. Langue, discours, société, p.11-23. Nous reprenons ici les hypothèses que nous avions avancées il y a quelques années dans un article intitulé "Les origines de la prédication textuelle au cours préparatoire : présentation et examen de quelques hypothèses" Bulletin de Psychologie 328 III 10-13, 1976-77, p.580-588.

2. R.BROWN, A first Language : The early stages et M.A.K. Halliday, Learning how to mean : explorations in the development of language.

sont encore "réalistes" ou "fonctionnels" en ce sens que les mots sont des indices d'une volonté ou d'une réalité auxquelles ils adhèrent. Dans une expression comme "le chapeau du monsieur" ou plus simplement "chapeau/monsieur", des qualités sensibles sont simplement calquées par les mots. La véritable "entrée en langage" se fait avec l'apparition de la proposition simple (SVO). Le/chien-qui-aboie/ constitue une réalité physique une, mais l'énoncé "le chien aboie" suppose une activité de dichotomie abstractive : le chien doit être considéré indépendamment de l'action d'aboyer et vice-versa (1). Le langage devient articulé et les monèmes peuvent commuter, ce qui est une caractéristique distinctive des langues naturelles. On comprend ainsi pourquoi la perte de la fonction de prédication constitue bien "l'entrée en aphasie grammaticale".

Mais, ce que R.JAKOBSON montre de plus topique pour notre propos, c'est que ce passage du "réalisme"(1 et 2) au "linguistique" (3) ne s'opère pas innocemment : il se manifeste à un moment de l'évolution de l'enfant par un véritable déréalisme des prédications. Dès que l'enfant "comprend" la commutativité de la prédication, il en joue :

"En divers pays, des observateurs du langage enfantin ont enregistré diversesvariantes du même phénomène : un garçon de deux ou trois ans dit à son père : "le chien miaule" et son père corrige : "Non, le chat miaule et le chien aboie" ; l'enfant se met alors en colère et pleure.Cependant si le père

---

1. Nous pensons ici à la nouvelle de J.L. BORGES, "FUNES ou la mémoire" dans laquelle l'auteur imagine un personnage à la mémoire absolue. A son propos il dit :

"Celui-ci, ne l'oublions pas, était presque incapable d'idées générales, platoniques. Non seulement il lui était difficile de comprendre que le symbole générique chien embrassât tant d'individus dissemblables et de formes diverses ; cela le gênait que le chien de trois heures quatorze (vu de profil) eût le même nom que le chien de trois heures un quart (vu de face)... Je soupçonne cependant qu'il n'était pas très capable de penser. Penser c'est oublier des différences, c'est généraliser. Dans le monde surchargé de FUNES il n'y avait que des détails presque immédiats." Fictions, p.150
FUNES ou l'enfance (infans)?....

est prêt à participer au jeu et dit : "Oui, le chien miaule, et Pierre miaule, et maman aussi, mais le chat et ton oncle aboient", l'enfant généralement est heureux. Mais il se peut aussi qu'une telle réponse de la part du père mette en colère le jeune locuteur, qui croit que parler de chiens qui miaulent est un privilège de l'enfant et que rien n'autorise les adultes à se l'arroger. Cette histoire illuste un fait linguistique important : l'enfant vient de comprendre qu'il a le droit d'assigner divers prédicats au même sujet "chien" ("le chien... court, dort, mange, aboie"), de même qu'il lui est loisible de combiner divers sujets ("chien, chat, Pierre, maman") avec un seul et même prédicat (par exemple "court"). Pourquoi n'étendrait-il pas cette liberté jusqu'à assigner de nouveaux prédicats et dire "le chien miaule" ?L'abus de liberté est un sous-produit typique de la libération verbale et mentale de l'enfant par rapport à toute situation donnée. Aussi longtemps qu'il ne dit que "court" ou "chien" ou "chat", il est totalement dépendant de l'environnement spatial ou temporel présent, et c'est seulement avec l'apparition dans son langage de propositions sujet-prédicats qu'il peut soudain parler de choses éloignées dans le temps ou dans l'espace, d'évènements appartenant au passé lointain ou à l'avenir, et en outre bâtir des fictions. C'est cette capacité qui disparait dans les cas saillants d'aphasie agrammatique" (1).

Avec sa clarté et son acuité habituelles, R.JAKOBSON décrit une génétique de la prédication orale et marque son point nodal : le jeu.

Peut-on établir un parallèle entre génétique de l'écrit et génétique de l'oral ? Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à cette question nous avons envisagé deux sous-questions :

1. A quel niveau de prédication se situent les premiers textes libres, y a-t'il une micro-génétique repérable à ce niveau.

---

1. R.JAKOBSON, op. cit. p.18-19

2. Les enfants se servent-ils de la liberté institutionnelle qui leur est donnée dans la classe FREINET pour jouer avec la prédication ?

1. A quel niveau de prédication se situent les premiers textes libres ?

Comme nous venons de le voir, R.JAKOBSON distingue trois niveaux ou moments en ce qui concerne la prédication orale. Nous en distinguerons six dans la prédication textuelle:

1. Holophrase :
Pas d'exemple dans notre corpus.
2. Noeud :
"Maman à la forêt" BER L 110509001 (26)
Il convient de dire que ce texte n'est pas un commentaire de dessin, mais une prédication autonome.
3. Noeud + Noeud :
"La grande maison, le bébé, les fleurs endormies"
EMM M 210509001 (44)
4. SVO :
"La poule pond un oeuf" HEL M 210602001 (50)
5. SVO + SVO sans marqueur anaphorique :
"Le papa regarde la fleur, l'oiseau se fache, le soleil rit, il pleut" CEC C 210608001 (43)
6. SVO + SVO + marqueur anaphorique (texte "cohérent") :
"L'espagnol se mouche, il va voir les tentes, il va se baigner à la plage."
OLI N 110610001 (34)

Nous avons voulu savoir dans quelles catégories prédicatives se situaient les premiers textes libres produits par des enfants entrant au cours préparatoire. Il est bien évident qu'à six ans les enfants ont atteint dans leur discours oral le niveau 6 depuis longtemps. Il était intéressant de savoir si l'activité textuelle partait de cet acquis ou si elle occasionnait une régression provisoire.

Pour ce faire nous avons répertorié le premier, le second et le dixième texte de chacune des 40 séries selon la classification présentée ci-dessus. Ce qui donne le tableau suivant.

Tableau 8.1. Type de prédication des premiers textes libres.

	Texte 1	Texte 2	Texte 10	Total
1. Holophrase	0	0	0	0
2. Noeud	2	1	0	3
3. Noeud + Noeud	4	1	0	5
4. SVO	7	7	1	15
5. SVO + SVO - Anaphore	6	7	2	15
6. SVO + SVO + Anaphore	21	24	37	82

Les résultats contenus dans ce tableau sont sans surprise : l'effet de régression est minime. D'emblée, la moitié des enfants produisent des textes cohérents du point de vue prédicatif. A peu près à la fin du premier trimestre (10° texte), seuls trois enfants produisent encore des textes dépourvus de marqueurs anaphoriques.

2. Les enfants se servent-ils du texte libre pour jouer avec les prédicats ?

D'un point de vue opératoire nous ferons la distinction entre des textes libres vraisemblables et des textes libres ludiques.

Nous considérons comme vraisemblables les textes dont les prédicats peuvent être associés à des sujets d'énoncés conformément à une expérience physique ou culturelle possible. Ceci implique que des textes de fiction peuvent être des textes vraisemblables.

Exemples de textes vraisemblables :

"Ma maman est partie avec mon petit frère Luc ramasser du maïs. Il y a du soleil."

ROB B 110608001 (12)

"La fusée vient sur Mars. Les Martiens aperçoivent la fusée. Cette fusée vient de la terre. Les Martiens étonnés voient la fusée."

OLI J 110510012 (44)

Nous considérons comme ludiques les textes dont les prédicats sont associés avec le sujet principal d'énoncé de façon non conforme à l'expérience physique ou culturelle. Nous avons précédemment donné des exemples de ces textes.

481 textes du cours préparatoire, soit 37.66 % de la production totale sont de type ludique.

37 séries sur 40 renferment au moins un de ces textes avec une fréquence médiane de 9 textes par série.

Le pourcentage de textes ludiques tombe à 8 % au cours élémentaire 1. Par la suite il est beaucoup plus difficile de quantifier ce type de textes qui de toute façon est atypique passé le cours élémentaire 2. Nous traiterons à part les textes de type "merveilleux" au chapître 12.

Nous avons voulu savoir si l'exercice même du texte libre, l'entrainement en quelque sorte, favorisait quantitativement la production de textes ludiques. Pour éprouver cette hypothèse nous avons mesuré la part relative des textes ludiques dans la première puis dans la seconde moitié de la production annuelle des enfants du cours préparatoire. Les résultats de cette enquête sont les suivants :

- Globalement, le pourcentage des textes ludiques augmente au cours de l'année, puisqu'elle passe de 35.1 % dans la première moitié de l'année à 40.2 % dans la seconde moitié de la production. Cela semblerait accréditer l'idée

d'une libération graduelle de la prédication du fait même de l'exercice du texte libre. Mais les résultats individuels ne confirment que partiellement cette hypothèse.

Sur 37 enfants produisant des textes ludiques :

- 13 produisent significativement plus de textes ludiques dans la seconde moitié de leur production que dans la première moitié.

- 6 produisent significativement moins de textes ludiques dans la seconde moitié de leur production que dans la première moitié.

- 12 produisent autant de textes ludiques dans les deux moitiés de leur production (à plus ou moins 1 près).

Enfin, le calcul de la corrélation (méthode de KENDALL) entre le rang dans la production totale et le rang dans le pourcentage $\frac{\text{somme individuelle des textes ludiques}}{\text{somme individuelle de tous les textes libres.}}$ %

ne donne pas de résultat significatif.

Dans l'état actuel de notre connaissance, nous ne pouvons que constater la présence massive de prédicats ludiques au cours préparatoire, ce qui confirmerait bien les observations de R.JAKOBSON, et la disparition toute aussi massive à partir du cours élémentaire 2.

Est-ce à dire qu'après une phase libératoire au cours préparatoire l'inventivité du texte s'émousse ?

Nous ne le pensons pas. A partir du cours élémentaire 1, on assiste plutôt à un déplacement de l'inventivité. Tout d'abord, l'inventivité va passer de la phrase au texte. Puis, elle passera du texte de fiction à la poésie.

II. PROMENADES ET RENCONTRES.

Que fait le plus fréquemment le sujet principal d'énoncé des premiers textes libres ?

Il se promène. Tout le monde se promène, enfant, animal, mais aussi maison, fleur, soleil...

Quête, fuite, recherche de l'aventure ou de la bonne fortune ? Non, le sujet d'énoncé se promène intransitivement pourrait-on dire. Il se promène sans se diriger vers un but. Il va, on ne sait où, ni pendant combien de temps.

La promenade, simple dérive spatiale aléatoire constitue une sorte de degré zéro de l'action, la plus petite transformation possible de la situation du sujet par rapport au milieu, celle qui bouleverse le moins l'ordre des choses, puisqu'elle ne modifie que l'état du sujet d'énoncé lui-même. Sur la scène du déplacement, pas de décor.

Sur le parcours de la promenade, la rencontre, toujours fortuite. Elle n'est pas le fait d'un projet ni du rencontreur, ni du rencontré. Fréquemment, la rencontre clôt le texte lui-même. Au mieux la rencontre entraine un dialogue, un jeu, au pire un conflit. De même que la promenade, la rencontre n'est pas encore un embrayeur textuel. Elle constitue l'issue même du texte.

Voici quelques exemples de ces textes :

"La petite maison se promène et s'arrête pour manger. Et quand elle finit de manger elle s'en va en route jusqu'à PARIS et arrivée à PARIS elle s'arrête."

VAL C 210606015 (32)

"La fleur se promène dans le bois en nuit. Du soir au matin, le petit garçon se promène dans le bois. Il y a le loup avec son papa et sa maman."

CEC C 210608010 (43)

"La maison se promène. Elle voit des fleurs derrière elle. Des oiseaux chantent."

STE D 110610014 (38)

"Il y a un petit garçon qui se promenait. Il y a un loup qui se promenait dans le bois. Il n'est pas content parce qu'il y a un loup dans le bois. Il l'a tué, il se moque de lui."

CEC C 210608017 (43)

"Une petite fille se promène et rencontre un caca."

NIC H 110606005 (27)

"Une fleur se promène, elle rencontre un petit garçon. Elle demande au petit garçon où est le printemps et le petit garçon dit "je sais pas il est peut-être du côté du soleil."

LAU L 210609034 (50)

"Le clown se promène et rencontre un oiseau et l'oiseau s'en va. Le clown rencontre un soleil et lui dit "bonjour soleil" - "Moi aujourd'hui je me promène et au revoir soleil" Le soleil disparait."

LAU M 110609017 (26)

Dans la littérature moderne, la promenade et la rencontre sont des éléments que l'on repère relativement fréquemment. Mais, la plupart du temps, ces éléments sont en fait des catalyses de l'action romanesque, permettant la mise en train de l'histoire (début de BOUVARD et PECUCHET) ou permettant des "bilans subjectifs" (en se promenant, le héros peut faire le point sur l'action passée et faire part au lecteur de ses réflexions - style indirect libre -).

Dans la littérature plus ancienne (DON QUICHOTTE par exemple) la promenade sert de lieu et de lien aux diverses séquences aventureuses.

Dans nombre de textes libres, promenade et rencontre constituent le fond même de la textualité. Faut-il voir dans ces deux actions les formes ou des formes élémentaires de toute littérature romanesque ? Dans son analyse du Roman Grec classique, M.BAKHTINE voit, dans la dérive dans un espace abstrait et la rencontre fortuite, les deux thèmes principaux régissant l'action en dehors de toute organisation dramatique cohérente.

"La rencontre est un des plus anciens évènements inspirateurs de l'épopée (et particulièrement du roman) (...) Les péripéties aventureuses du Roman Grec n'ont aucun lien matériel avec les particularités des pays qui y figurent, avec leur structure socio-politique, leur culture, leur histoire. Aucun de ces caractères particuliers n'entre dans la péripétie aventureuse en qualité d'élément déterminant. L'aventure est seulement régie par le hasard, autrement dit, par une coïncidence ou non-coïncidence fortuite en un lieu donné de l'espace (tel pays, telle ville)"... (1)

Le rapprochement avec le texte libre est tentant. Il faut se garder toutefois d'analogies faciles entre une génétique historico-culturelle et une psycho-génétique.

L'hypothèse psycho-génétique que nous risquons est plus modeste :

A six, sept ans l'enfant est beaucoup mieux familiarisé avec les relations topologiques qu'avec les relations chronologiques. Il est donc naturel que, dans ses textes, il privilégie les premières par rapport aux secondes. En ce qui concerne le caractère fortuit des rencontres, ce dernier peut être mis en relation avec le stade de développement épistémique des enfants de cet âge : l'épistémologie génétique piagétienne a suffisamment montré qu'au début du stade II les enfants étaient encore peu à même de lier les évènements de l'expérience sensible dans des systèmes d'actions/réactions coordonnés entre eux. Il est donc normal que le hasard (même s'il n'est pas nommé) tienne la plus grande place dans les rencontres au dépens d'une construction de péripéties coordonnées.

---

1. Esthétique et théorie du roman. p.249, 251.

D'un point de vue non plus cognitif mais pragmatique, si l'on considère les possibilités qu'a un enfant de cet âge de se promener, on constate aisément que dans la plupart des situations "réelles" ce n'est pas lui qui a l'initiative et le contrôle de la promenade, mais l'adulte. Il est encore moins à même de contrôler les rencontres qu'il peut faire. Il n'est peut-être pas étonnant que, dans son imaginaire, il associe de façon récurrente les divers sujets d'énoncés pris à l'extérieur de l'aire de l'énonciateur à des prédicats tels que se promener et rencontrer.

Envisageons maintenant l'examen de ce type de texte dans son aspect quantitatif et génétique. Voici les données globales :

Tableau 8.2. Prédication : Promenade/rencontre.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Série	39	31	18	14	4
S. des textes	220	120	67	31	11
%	17.2	8.4	4.2	1.9	0.6
Freq.med.rel.	5	2	3	2	2

Comme on dit, les chiffres parlent d'eux-mêmes ! La thématique promenade/rencontre suit une génétique décroissante parfaitement régulière. Quasi générale au cours préparatoire (présente dans 39 séries sur 40), elle est pratiquement absente au cours moyen 2 (4 séries seulement et 11 textes).

On aurait pu penser que la situation de prédication particulière au cours préparatoire de ville (dessin + texte) serait significativement inductive de ce type de texte, le texte venant en quelque sorte animer la situation statique du dessin. Il est de fait que la proportion des textes promenade rencontre est plus élevée en pourcentage dans le cours

préparatoire/ville (18.7 %) que dans les 4 cours préparatoires/ campagne(15.8 %). Toutefois, sur les 20 enfants produisant des textes indépendamment des dessins, 19 produisent néanmoins des textes de ce type. Au cours élémentaire 1, alors que le mode de production est totalement indépendant du dessin(quand il y a dessin celui-ci vient longtemps après la rédaction du texte lors de la mise au propre), 31 enfants sur 40, toutes classes confondues, produisent encore des textes du type promenade/rencontre.

En ce qui concerne ce type de prédication, le cours élémentaire 1 constitue une période charnière :

On trouve des séries de textes encore très proches de celles produites au cours préparatoire :

Le canard.

"Un jour, il y avait un gentil petit canard : il se promenait, il rencontra un petit chat !"

SAN B 220703003 (23)

Le chat et le coq.

"Le chat et le coq se promenaient dans les bois. Ils ont rencontré un serpent qui se promenait dans les bois. Ils sont rentrés dans leur maison, ils ont mangé et après ils se sont couchés."

PAS D 120706031 (43)

A côté de ces textes très élémentaires, on commence à rencontrer des textes dans lesquels la promenade/rencontre sert d'embrayeur à une péripétie :

Le chat.

"Il était une fois un petit chat qui se promenait dans la forêt. Il rencontre des chèvres qui pleurent à cause du loup qui court après elles.Le chat fait un piège. Le loup y tombe dedans. Les chèvres sont bien contentes, mais la famille du loup se demande ce qu'il faisait. Elle aussi tombe dans le piège et les chèvres furent toutes contentes."

MUR O 220709033 (45)

"Un jour un dictionnaire se promenait. Il rencontra un petit garçon. Le petit garçon le prit. Il voulait regarder un mot. Le dictionnaire dit "Tu veux trouver quelle page ?" - "Je veux la page où il y a un arbre : un châtaignier." - "Tu manges une châtaigne, tu pourras m'en donner, mais fais-la cuire."

ANT G 120703016 (31)

Au cours élémentaire 2 le thème est moins fréquent, mais, lorsqu'il apparait, c'est en proportion très massive comme chez FRE B 130802, 9 textes très percolés, BRU C 130800, 10 textes et ISA V 230801, 12 textes. Quelques exemples montreront le caractère régressif et compulsionnel de ce mode de prédication au cours élémentaire 2 :

Le petit poussin.

"Il était une fois un petit poussin qui se promenait dans le bois. Il a rencontré un loup. Il était méchant. Le petit poussin a eu peur du loup. Le loup court, le petit poussin court vite. Le petit poussin s'est caché dans l'herbe."

BRU C 130800033 (99)

Il était une fois.

"Il était une fois un loup qui est méchant. Il mangeait tous les petits garçons. Le petit garçon se promenait dans le bois il a rencontré un champignon. Il a ramassé le champignon. Il était pas bon. Le petit garçon est mort parce qu'il a mangé des champignons."

BRU C 130800034 (99)

"Il était une fois un petit garçon qui se promenait dans les bois. Il rencontra un loup qui voulait le dévorer. Le petit garçon se mit à crier au secours ! et le bucheron tua le loup. Le garçon lui donne une pièce pour le remercier et le bucheron est parti tout joyeux en pensant qu'il allait pouvoir s'acheter une hache toute neuve et le petit garçon a emporté la peau du loup pour en faire un tapis.

ISA V 230801001 (56)

"Il était une fois un dinosaure qui se promenait dans les bois. Il rencontra le soleil qui lui parlait. Le dinosaure repartit dans les bois pour rentrer chez lui et mangea beaucoup puis il repartit voir son copain."

ISA V 230801002 (56)

L'arbre.

"Il était une fois un arbre qui se promenait. Il rencontre des fleurs. Il leur dit "Bonjour messieurs et mesdames". Les fleurs disent "On n'est pas des messieurs". L'arbre dit "Je ne savais pas" - "Vilain arbre va-t'en".

ISA V 230801008 (56)

Au cours moyen 1, les textes de type promenade/rencontre diminuent quantitativement, mais on n'observe pas à leur endroit la rupture qualitative remarquée globalement à ce moment du développement, sur le plan énonciatif. La thématique de ces textes reste très marquée par des éléments régressifs, préoedipiens, comme on peut le voir dans ces quelques exemples:

Le loup et le lapin.

"Il était une fois un petit loup et un petit lapin qui se promenaient. Ils se rencontraient, et se disent bonjour, puis ils ceuillirent des fleurs ensemble."

REN D 1410060U3 (135)

Le chien.

"Il était une fois un petit chien qui se promenait dans les bois. Tout à coup il rencontre une maison, alors il frappe à la porte et on lui ouvrit."

STE C 140909012 (39)

Sur les 11 textes promenade/rencontre du corpus cours moyen 2, 10 n'apportent rien de bien nouveau. En voici un :

La chatte et le chien.

"Il était une fois une chatte qui se promenait dans la forêt. Elle rencontre un chien. La chatte lui dit "bonjour monsieur le chien" et le chien lui dit "bonjour madame la chatte". "Où vous allez ?" demanda le chien. "Je me promène dit la chatte." "Vous voulez que j'aille avec vous ?" - "Si vous voulez". En route il mangea la chatte et s'en retourna chez lui. Et il était content d'aller en promenade avec la chatte et de la manger."

ERI R 151000022 (70)

Un seul texte de ce type porte la marque de la distanciation propre au cours moyen 2. Il clôturera la série de nos exemples :

Il était une fois...

"Il était une fois une fée qui se promenait dans le bois puis quand elle rencontrait un pauvre elle lui donnait beaucoup d'argent avec sa baguette magique en or.

Il était une fois une histoire d'une jardinière et d'une tortue.

Et aussi il était une fois beaucoup d'histoires de reine, de lapin, d'éléphant et puis etc...

Et il était une fois une nouvelle année où tous les gens étaient heureux."

FLO B 251004029 (71)

La chûte de ce texte étonnant montre bien qu'au cours moyen 2 d'autres préoccupations se font jour : là comme ailleurs l'histoire fait place à l'aspiration personnelle et le temps se substitue à l'espace.

III. LE REGARD.

Revenons au cours préparatoire.

Donc, notre héros se promène, il fait des rencontres. Mais aussi il regarde. Comportement certes transitif : on regarde quelque chose. Mais le regard n'est pas encore intégré dans un projet textuel dont il serait un embrayeur. Le regard n'est pas ou peu souvent la catalyse d'une péripétie.

L'objet, la situation ne sont pas radicalement modifiés. Le regard n'est qu'une forme particulière, à distance, de la rencontre. Au début il constitue comme la rencontre une fin textuelle en soi :

"La maison et le soleil regardent une voiture qui roule sur la route. La maison et le soleil regardent une maison qui pleure."

ISI D 110606015 (24)

"La petite fille regarde à sa fenêtre et elle voit les cloches sonner, mais la maman la regarde. Le petit garçon regarde à sa fenêtre mais il est triste parce qu'il ne voit pas les cloches, il est trop petit."

CAR G 210600001 (28)

"Les oiseaux regardent le papillon. Le papillon regarde l'étoile. La petite fille est à la fête. La maison regardait la fleur. Le sapin regardait l'autre fleur."

VER V 210606002 (43)

"Les deux fleurs regardent le soleil, les fleurs sont contentes, les oiseaux dansent autour de la fleur, il y a deux soleils jumeaux, un est à droite, un est à gauche. Il y a deux papillons pareils, il y a un papillon qui est rouge, il y a un papillon qui est bleu, les deux fleurs regardent les oiseaux. La lune a des cornes de papillon."

PAS X 210509025 (31)

Nous avons à faire, là, à une catégorie originale de la prédication enfantine qui a été peu remarquée, à notre connaissance. Dans la littérature romanesque adulte, le regard a, comme la promenade et la rencontre, un rôle catalytique relativement important. Mais ce rôle est "méta-romanesque". Le regard, dans le roman classique, joue le rôle occupé par le "plan subjectif" au cinéma. En faisant regarder un personnage présent dans l'action, l'énonciateur se donne l'alibi de décrire une scène par les yeux de son personnage (déplacement énonciatif). Au lieu que ce soit l'écrivain lui-même qui "regarde", il confie ce soin à un personnage afin d'intégrer la vision de la scène à la scène elle-même. Quelqu'un voit quelqu'un qui fait quelque chose ou bien quelqu'un voit quelqu'un et cela lui donne à penser que... ou bien encore, pendant que le héros regarde, l'énonciateur a tout le loisir de décrire le héros et de dire tout se qui se passe dans sa tête (style indirect libre)... etc.

Il n'en va pas de même dans le texte libre à ses débuts: le regard n'est pas (encore) un procédé ; il est une fin, une action fondamentale des sujets d'énoncés.

Moins importants quantitativement que les textes promenade/rencontre, les textes dans lesquels le regard tient le premier rôle prédicatif suivent la même génétique dégressive, comme l'indique le tableau 8.3.

Tableau 8.3. Prédication : regard.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	20	15	5	0	0
S. des textes	59	22	7	0	0
%	4.6	1.5	0.4	0	0
Freq. med. rel.	2	1	1	0	0

La diminution quantitative entraine-t'elle une transformation qualitative ? A proprement parler, non. Le regard ne modifie pas radicalement la situation des acteurs.

Le seul élément nouveau est, comme on le verra dans ces quelques exemples de textes tous produits par des petites filles des cours élémentaires 1 et 2, le caractère évidemment narcissique de ces prédications :

La fleur.

"Belle fleur qui brille sous le soleil. Le soleil rit car la fleur le regarde gentiment."

ALB B 220700020 (49)

Le soleil.

"Le soleil regarde la fleur, il lui dit : "Comme tu es belle avec tes pétales jaunes et ta tige verte". La fleur répond "Je t'aime parce que tu fais éclairer la terre. C'est toi qui nous montre le ciel bleu, c'est toi qui fais pousser les fleurs, c'est toi qui me réchauffe. Tu es beau avec tes rayons qui font des reflets."

MAR P 220702041 (61)

Les petites filles et le bébé.

"Il était une fois des petites filles qui jouaient au ballon et le bébé les regardait et rigolait."

ISA A 230801030 (56)

IV. VOULOIR ATTRAPER/NE PAS POUVOIR ATTRAPER.

Se promener, rencontrer, regarder... vouloir attraper quelque chose ou quelqu'un et... ne pas y parvenir !

Cette fois, il y a bien intention du sujet d'énoncé de modifier activement, physiquement la situation à son profit ; le sujet de l'énoncé cherche à capturer un objet, mais, curieusement il n'y parvient pas :

"Le loup veut attraper le papillon, mais l'arbre se réveille. Alors le loup ne peut pas attraper le papillon pour le manger."

VAL C 210606011 (32)

"La maison voit une fleur et voudrait bien l'attraper. Et la fleur voudrait bien attraper un rayon de soleil. Et le soleil il s'est endormi, alors la fleur peut pas prendre un rayon."

MUR F 210509002 (58)

"Le petit garçon court parce qu'il veut attraper une fleur. Il rit. Il dessine."

EMM M 210509019 (44)

"Un jour il y avait trois petits lapins. Un jour ils voient un renard qui leur court derrière. Le lapin rentrait dans son terrier, le renard rentra chez lui. Ils étaient pas fiers de son travail. Son grand-père lui dit "tu n'as pas honte de te laisser attraper par lui."

CHR T 110605029 (37)

"Le coq était dans le poulailler. Maman ce matin elle voulait attraper le coq, mais le coq nous faisait faire des tours."

PAS X 210509020 (31)

Tableau 8.4. Prédication :

Vouloir attraper / ne pas vouloir attraper

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	19	9	7	2	4
S. des textes	49	16	19	2	4
%	3.8	1.1	1.2	0.1	0.2
Freq. med. rel.	1	1	2	1	1

De même que les autres formes archaïques de prédication, les textes de type vouloir attraper/ne pas vouloir attraper évoluent peu et n'ont pas une postérité textuelle qui irait dans le sens d'une organisation cohérente de la fiction dramatique. C'est pourquoi il ne nous semble pas devoir retenir l'hypothèse selon laquelle ces textes seraient les ancêtres (du point de vue de l'ontogénèse) du texte quête/péripétie.

Il nous semble plutôt que ces textes soient les dernières traces de positions fantasmatiques très archaïques quant au rapport à l'objet (perdu).

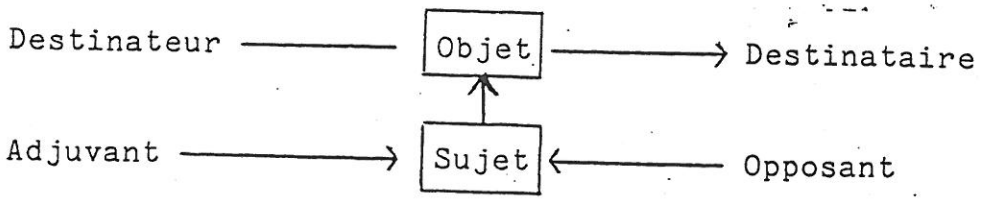
On peut voir la confirmation (certes partielle) de cette hypothèse dans les textes très régressifs et compulsionnels d'un élève du cours élémentaire 2. Nous reproduisons ces textes avec leur orthographie originale.

"Le soleil veut le trésor il dit je peux pas prendre le trésor parce que il y a romain des bois qui surveille le soleil."

FRA H 130907002 (72)

Faut-il voir dans ces textes un germe du modèle actanciel de la quête contrariée telle que la présente A.J. GREIMAS dans sa Sémantique structurale :

(1)



Ici le rapport Sujet ⟶ Objet est bien marqué, mais dans cette catégorie de textes dont nous relevons maintenant le caractère original, l'empêchement du sujet d'atteindre l'objet est rarement motivé ou personnifié comme il l'est toujours dans le conte populaire. On ne relève pas non plus la présence d'un conflit adjuvant/opposant qui alimenterait la péripétie et relancerait le processus de quête. En fait ce n'est pas de quête qu'il est question mais simplement de la conséquence de la mise en présence fortuite du sujet principal de l'énoncé avec des objets. Pourtant, les enfants de cet âge sont familiarisés avec le conte, du moins avec le feuilleton télévisé ou le dessin animé.

Alors ? Sentiment d'impuissance, intériorisation d'interdits parentaux, défense contre la castration ? Seules, des études cliniques approfondies pourraient éclairer ces hypothèses. Toujours est-il que dans le texte libre à ses débuts, il est plus facile de faire se promener une maison que de ceuillir une fleur...

Comme pour les textes de type regard, la fréquence des textes de type vouloir attraper/ne pas pouvoir attraper régresse rapidement au cours de l'évolution du texte libre :

---

1. p.180

"Les oiseaux veulent le trésor ils peuvent pas le prendre le trésor alors ils vont chercher deux cents oiseaux pour attaquer le monsieur."

FRA H 130907003 (72)

"Le maître pleure parce que le maître veut une maîtresse."

FRA H 130907004 (72)

"C'est hélène avec sa queueun soleil va lui attraper."

FRA H 130907038 (72)

Un robot.

"Un robot qui s'appelle Jean-François H... il est méchant il voudrait manger Véronique. Il y a un petit bébé mais il voudrait faire mal à Jean-François. François lui dit à Pascal de faire mal à Véronique."

FRA H 130907039 (72)

V. EXPLOSION, CATASTROPHE.

Voici pour terminer cet inventaire des modes de prédications élémentaires, le tragique : la destruction brutale du sujet de l'énoncé. Là encore, la destruction du sujet d'énoncé est présentée comme un évènement aléatoire. Le tragique n'est pas la conclusion d'une crise ou le dénouement fatal d'un conflit : il se présente sous forme d'un évènement imprévisible non motivé, souvent dépourvu d'agent d'objectif mentionné (l'explosion). La destruction n'est pas spécialement la mort au sens d'évènement psychologique mais la destruction matérielle, désintégration, explosion, embrasement :

"Le bateau s'écroule sur le rocher. Il se fracasse. Le soleil fait de la lumière."

VAL C 21066007 (32)

"La lune entend le bruit de la fusée. La fusée atterit sans faire exprès, elle fait exploser la lune. Elle tombe par terre la fusée et elle explose."

ISI D 110606013 (24)

"Un moulin va exploser. C'est un avion qui l'a fait exploser. L'avion savait pas que c'était sa maison. Maintenant il va dormir dans l'avion."

LAU P 110605029 (29)

"Le bateau est en feu. Tout le monde est en feu. Le corbeau vient de rentrer dans le soleil. L'eau n'éteint pas le bateau. C'est l'oiseau qui va s'éteindre le premier. Un monsieur lui jette de l'eau. Les nuages vont éteindre l'arc-en-ciel. Le bateau et le soleil ne s'éteignent pas."

FRA S 110601016 (23)

"Le feu fait exploser une maison, fait tuer les gens, fait peur aux enfants. Les enfants n'ont pas le droit d'y toucher surtout les petits comme Valina."

SYL W 110511002 (16)

On pourrait peut-être voir là des traductions de fantasmes d'agressivité ou des restes d'angoisse de morcellement. Ici aussi, seule la clinique pourrait apporter confirmation ou infirmation.

Si nous restons sur le plan "objectif" de l'économie textuelle, nous constatons simplement que ces destructions ne sont pas l'aboutissement d'un processus dramatique. Ils constituent bien au contraire le centre prédicatif d'un certain nombre de textes. Ce qui est peu fréquent dans la littérature adulte, ou ni même dans les récits que les enfants peuvent connaître par la transmission orale.

La catastrophe n'est pas présentée comme le résultat d'une vengeance ou le tribut d'une faute. C'est un pur évènement, non prémédité (il est précisé souvent que le responsable objectif ne "savait pas" ou "n'avait pas fait exprès"), sur lequel les actants n'ont aucun pouvoir.

Sans doute faut-il interpréter ces textes comme conséquence d'une vision non coordonnée du monde et des évènements, qui serait spécifique du stade pré-opératoire. Les évènements qui, pour la plupart, échappent à la sphère des décisions ou des pouvoirs de l'enfant se situent dans une perspective non causale. Il n'arrive que des accidents, ce mot étant pris dans son sens éthymologique. L'idée de destruction est cognitivement et affectivement plus archaïque que celle de la mort en ce sens que la fin d'un sujet, n'étant pas pensable comme l'aboutissement d'un processus causal, physique ou moral, ne peut être qu'accidentelle.

Parvenus au stade plus avancé des opérations concrètes, les enfants du cours élémentaire 2 ne produiront plus beaucoup de textes de ce type. La destruction du sujet deviendra la mort "réelle" (être mangé ou tué) ou imaginaire (cf au chapître précédent les textes de type "je suis mort" au cours moyen 2).

Cette fin sera alors l'issue d'un processus causal ou d'une intention malveillante. On ne s'étonnera pas de voir la fréquence de ce type de textes chuter après le cours préparatoire :

Tableau 8.5. Prédication:Explosion, Catastrophe.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	21	14	13	1	1
S. des textes	58	24	17	2	2
%	4.5	1.6	1	0.1	0.1
Freq. med. rel.	2	1	1	1	1

D'un point de vue qualitatif, les textes du cours élémentaire 1 et du cours élémentaire 2 manifestent une certaine complexification dramatique du thème de l'accident qui se voit progressivement intégré dans une "histoire" cohérente. La catastrophe n'est plus le pavé dans la mare ; elle devient la conséquence logique d'un comportement ou bien elle est l'occasion d'une péripétie :

Le petit garçon et le volcan.

"Il était une fois un petit garçon et un volcan. Le petit garçon va sur la butte, il croyait que c'était une montagne et le volcan a explosé et le petit garçon a été blessé, sa maman l'a soigné."

PAS D 120706018 (43)

La soucoupe.

"Un jour des gens allaient sur une planète. La soucoupe volante explosa dans son nuage. Le père Noël passait pas là. Le père Noël ramena les gens sur terre. Ils repartirent dans une autre soucoupe et tout se passa bien !"

ANT G 120703022 (31)

"Le voleur met le feu à la maison. La maison explose. La maman est morte, le papa est pas mort. Les pompiers ont éteint le feu. Les enfants ne sont pas morts parce que les pompiers ont sauvé les enfants. Les enfants sont partis à l'école pour travailler."

BRU C 130800030 (99)

VI. CATASTROPHES ELEMENTAIRES.

Au cours des quatre paragraphes précédents, nous avons relevé des traits communs aux quatre modes de prédication originaires propres au cours préparatoire.

Peut-on trouver une cohérence entre ces modes de prédication que nous qualifions d'archaïques ?

Les textes que nous avons cités ont été choisis en fonction de leur valeur exemplaire. Il en est d'autres qui combinent plusieurs prédications que nous avons isolés pour les besoins de l'analyse.

On remarque de plus, que, lorsque ces modes de prédication archaïques se font plus rares, aux cours élémentaires 1 et 2 et surtout aux cours moyens 1 et 2, ils apparaissent, non pas de façon dispersée dans les différentes séries du corpus, mais au contraire de façon très regroupée. Si l'on prend comme prédication de base, la prédication de type promenade/rencontre, on voit que les 31 séries du cours élémentaire 1 qui contiennent ces textes, sont les mêmes qui contiennent les 3 autres modes de prédication. Même remarque pour les 18 séries du cours élémentaire 2, les 14 du cours moyen 1 et les 4 du cours moyen 2.

La théorie qui nous semble la plus apte à conceptualiser de manière cohérente les rapports liants ces quatre modes de prédication élémentaire est la théorie de catastrophes élémentaires de R.THOM, du moins les quelques éléments de celle-ci compatibles avec notre incompétence mathématique.

Nous nous référons ici aux chapîtres VI "Langages et catastrophes : éléments pour une sémantique topologique", VIII "Topologie et linguistique" et XIII "Sur la typologie des langues naturelles, essai d'interprétation psycholinguistique" quelques chapîtres de Modèles mathématiques de la morphogénèse.

Dans l'article précité, nous avions mis l'accent sur les rapports de densité/volatilité sémantique du sujet de l'énoncé des premiers textes libres. Ici, nous voudrions montrer comment les textes libres qui semblent les plus archaïques correspondent à des modèles de morphogénèses considérés par R.THOM comme originaires.

Au chapître VI de l'ouvrage cité, R.THOM reproche à la mécanique classique son incapacité à représenter des objets physiques ou vivants.

"Dans le modèle classique, les états d'un système sont décrits par des points d'un espace de phase M (en général une variété différenciable), et son évolution par un champ de vecteurs (flot) X dans M. Ceci présuppose donc qu'on connaisse "à priori" tous les états possibles du système ; or, c'est là une exigence qui est pratiquement impossible à tenir dès qu'on traite d'objets décrits linguistiquement comme des êtres vivants par exemple." (1)

Au contraire des corps solides de la dynamique classique qui sont soumis à un déterminisme local rigoureux, les objets vivants sont soumis à des forces de nature aléatoire qui ne les altèrent pas de façon uniquement mécanique, mais entretiennent avec eux des influences de "voisinage".

R.THOM pense par ailleurs que :

"Quand un objet vient à l'existence (ou au contraire, vient à disparaître), la dynamique qui le représente ne peut être une dynamique compliquée. Si, comme l'a dit le poète : "... l'univers n'est qu'un défaut dans la pureté du non-être!", on doit penser que les objets lorsqu'ils viennent à naître (ou à périr), sont les déformations génériques les plus simples du vide, du néant. La complexité des objets se mesurera au nombre des "bifurcations" élémentaires qu'il est nécessaire de faire traverser à sa dynamique pour créer cet objet ou l'anéantir. Cette idée - peut-être un peu métaphysique - conduit à regarder systématiquement les dynamiques germes les plus simples ; pour une dynamique ponctuelle, on obtient ainsi la déformation linéaire générique de la dynamique nulle, c'est-à-dire le point singulier hyperbolique." (2)

---

1. op. cit. p.95
2. id. p.97

Comment ces considérations peuvent-elles s'appliquer aux textes libres originaires ?

Nous envisagerons deux caractéristiques structurales communes à tous ces textes :

1. Le sujet principal d'énoncé peut être assimilé à un point situé dans un univers spatial. On pourra objecter que cette situation est celle de tous les sujets possibles : le personnage de roman peut aussi être assimilé à un point situé dans un univers romanesque. En fait, il existe une différence substancielle entre le sujet d'énoncé de nos textes libres et le personnage de roman :

Le sujet d'énoncé du texte libre originaire est un point au sens strict du terme, c'est-à-dire qu'il n'a pas d'épaisseur (pas de passé, pas de caractère, il n'est pas décrit). Ce point n'a pas d'autre existence au début de sa morphogénèse que sa nomination et la tension locale qu'il entretient avec l'univers et qui détermine son état. Le point a des états, pas de sentiment.

Lorsque commence l'action du roman (classique), le héros a déjà une épaisseur, une histoire, des sentiments : ce n'est pas un point mais un tas. Sa tension avec l'univers entrainera l'actualisation dans le temps de certains paramètres virtuels présents dans le tas. Pour reprendre la terminologie de K.LEWIN on dira que le héros de roman est aristotélicien alors que le personnage du texte libre est galiléen. (1)

La notion de catastrophe ne saurait s'appliquer au roman : la catastrophe est en effet objective, par définition imprévisible (sinon d'un point de vue stochastique) et ne laisse aucun temps de réflexion au sujet. En revanche, cette notion (prise pour le moment dans son sens trivial) convient bien aux textes libres originaires.

---

1. "Le conflit dans les modes de pensées aristotélicien et galiléen dans la psychologie contemporaine" in Psychologie dynamique.

Par contre, la notion de "crise", opposée par R.THOM lui-même à celle de catastrophe, conviendrait beaucoup mieux au personnage de roman et pas du tout au héros des textes libres, dans la mesure où la crise comporte toujours, comme le précise R.THOM, un élément subjectif, des signes avant coureurs et qu'elle laisse à sa victime un moment de réflexion. (1)

2. Dans les textes libres originaires, le sujet principal d'énoncé a tendance à explorer l'espace (déplacement dans le voisinage sans finalité explicite), à y faire des rencontres qui ne sont le fait ni d'une intention de sa part, ni de celle de l'objet rencontré. La rencontre avec ces objets se résoud selon deux processus :

a) La capture de l'objet, elle-même se subdivisant en deux :

- Capture cognitive du regard.
- Tentative de capture physique : attraper, mais cette tentative de capture se solde le plus souvent par un échec.

b) La destruction du sujet. Le sujet se désintègre dans son contact avec l'objet, ou même plus simplement au cours de sa morphogénèse. On remarquera qu'il s'agit de destruction et non d'assimilation (par exemple, sujet d'énoncé mangé par l'objet). On remarquera de plus que le statut de l'objet est plus stable que celui du sujet.

Rapportons maintenant la définition de la catastrophe telle que nous la donne R.THOM avec un minimum de formalisation:

---

1. "Crise et catastrophe" Communications n°25, p.35. Dans cet article R.THOM propose cette définition de la crise : "Est en crise tout sujet dont l'état, manifesté par un affaiblissement apparemment sans cause de ses mécanismes de régulation, est perçu par le sujet lui-même comme une menace à sa propre existence".

"Soit U le domaine de l'espace temps, siège du processus considéré ; on dit qu'un point m de U est "régulier", si le processus a même apparence qualitative en tout point, point m' de U assez voisin de m. Les points réguliers forment un ouvert, dont le complémentaire fermé K constitue l'ensemble de catastrophe du processus. A chaque instant, l'ensemble des points réguliers se répartit en un certain nombre de composantes connexes V. (...) Un processus se caractérise par le fait qu'au cours du temps, certains actants viennent à interagir : ceci impose - axiome de localité en physique - que leurs domaines respectifs entrent en contact selon une plage de points catastrophiques qu'on supposera connexes. Si, à tout instant, on contracte chacun des actants $V_i(t)$ en un point, et si on symbolise une plage d'interaction entre V_i et V_j par un sommet commun aux arêtes $V_i(t)$, et $V_j(t)$, on pourra symboliser toute la topologie du processus par un graphe, le graphe d'interaction du processus. L'idée de base que nous suggérons est alors la suivante : Si un processus spatio-temporel est décrit par une phrase atomique P, le graphe d'interaction du processus rentre dans un des seize types de graphes répertoriés ci-dessous." (1)

Les textes libres originaires sont parfaitement descriptibles par cette théorie. La prédication de base "N se promène" est l'ouvert du point m. L'avenir (morphogénèse) du point m est sous la dépendance des évènements survenant dans le voisinage immédiat de m m'. Ces évènements sont le complémentaire K, ce sont eux qui sont susceptibles de déstabiliser la trajectoire linéaire de m. Le noeud du texte libre originaire réside dans ce point de rencontre qui décidera de l'avenir du sujet.

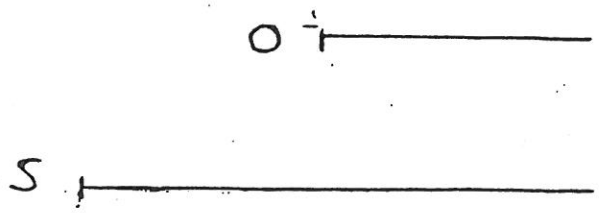
En nous inspirant au plus près des graphes de bases construits par R.THOM, nous pouvons représenter les quatre catastrophes élémentaires correspondantes aux quatre types de prédications originaires.

---

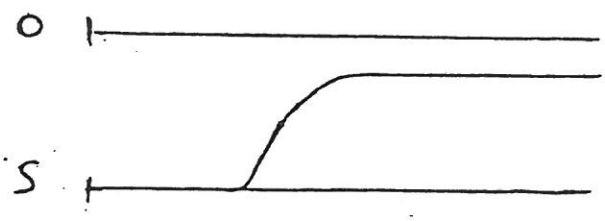
1. Modèles mathématiques de la morphogénèse, p.155.

Figure 8.6. Catastrophes élémentaires

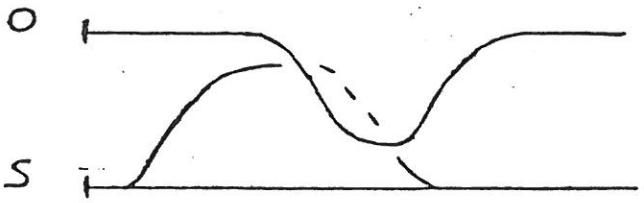
Promenade rencontre



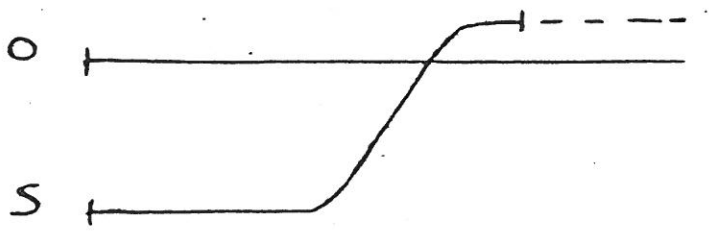
Regard



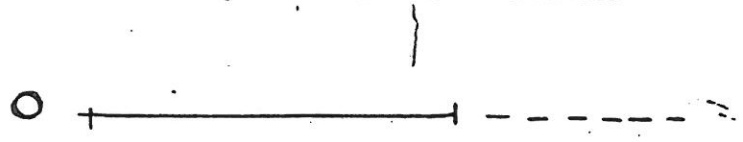
Vouloir attraper/ne pas pouvoir attrape,



Explosion/destruction 1



Explosion/destruction2



CHAPITRE 9.

PREDICATION 2 : AGON ET PHILIA.

I. DEUX FORMES ELEMENTAIRES DE SOCIALITE.

Au chapître précédent nous avons vu quels étaient les comportements les plus archaïques, les plus fondamentaux, du sujet principal de l'énoncé.

Nous allons maintenant envisager le développement de la socialité du sujet principal de l'énoncé.

Parmi les textes mettant en contact le sujet principal de l'énoncé avec d'autres sujets, deux grands modèles de relations sociales se manifestent de façon récurrente durant toute la production, depuis le cours préparatoire jusqu'au cours moyen 2. Ces deux modes de relations sont la relation conflictuelle violente et la relation amicale. Nous allons étudier leur structure et leur développement.

Le choix même de ces dénominations nous a posé quelques problèmes. Tout d'abord, la distinction n'est pas le fait d'une conceptualisation à priori issue d'une théorie du texte ou d'une théorie psychologique. Elle résulte d'un effet de lecture (insistance de deux cellules prédicatives) que nous avons conceptualisé empiriquement par approximations successives. Il nous est donc apparu, à la lecture/lecture des 200 séries de textes libres, la réitération de deux types de scénarios revenant dans plus de la moitié des séries sous des formes très proches et en même temps évolutives. Dans le divers des textes, ces scénarios types apparaissent comme des refrains quasi obligés et ces refrains développent deux thèmes existenciels opposés et -en première approximation- symétriques. Nous avons regroupé ces deux types de refrains archétypaux sous deux rubriques : Agon et Philia, contact confictuel, contact amical.

A l'intérieur de ces deux catégories nous observons :

- Une variété horizontale : A l'intérieur d'une même série ou d'un même niveau, la structure actantielle du texte peut se modifier.

- Une variété verticale : Entre les différents niveaux on rencontre une complexification actantielle croissante en ce qui concerne les textes Agon et une inversion structurelle en ce qui concerne les textes Philia.

Caractérisons ces deux scénarios noyaux avant de présenter leurs fréquences d'apparitions respectives.

1. Scénario Agon :

- Le sujet principal de l'énoncé se trouve pour un motif explicité ou non, ou sans motif du tout, en état de conflit violent avec un ou plusieurs actants.

- Le conflit n'évolue pas, ou évolue vers un règlement tournant, soit à l'avantage du sujet principal de l'énoncé, soit à son détriment.

Scénario extrèmement banal dira-t-on, mais dans lequel nous relevons deux traits qui le spécifient par rapport aux formes les plus connues de textes conflictuels :

a) Le conflit est la donnée actantielle centrale du texte libre alors que, dans le texte du conte populaire avec lequel on est tenté de le rapprocher, le conflit est un élément qui retarde ou bloque la quête. Pour l'économie du texte libre, le conflit se suffit à lui-même : il n'est ni obstacle, ni épreuve.

b) La solution du conflit ne procure pas à celui qui en sort vainqueur d'autre satisfaction que l'issue positive. Il ne devient pas roi, il n'obtient pas la main d'une princesse, il n'accumule pas une fortune.

Le scénario de type agonistique est donc malgré quelques apparences assez éloigné structuralement des formes décrites dans la Morphologie du conte et sans doute plus proche de formes actancielles telles que les enfants peuvent en consommer à la télévision dans les dessins animés de type Félix le chat et Titi et Gros Minet : cascades de micro-conflits dont le seul fil directeur est le statut permanent des actants.

2. Scénario Philia :

- Le sujet principal d'énoncé est seul. Il lui manque un(e) ami(e), un parent, un conjoint, un enfant. Le manque est ou n'est pas explicité.

- Il rencontre fortuitement ou au cours d'une exploration un partenaire avec lequel il entre en contact amical durable : jouer, habiter, manger ensemble.

- Il évalue positivement ou n'évalue pas du tout la nouvelle situation.

Le noyau dur de ce texte peut se schématiser ainsi :

Solitude ⟶ Compagnie

Nous le simplifions en :

S ⟶ S̸

Quelques remarques générales à propos du scénario Philia :

1. Nous verrons plus loin comment le schéma de base S ⟶ S̸ peut subir et subit toutes les transformations possibles.

2. Ce schéma peut se compliquer de péripéties, mais celles-ci sont rares et apparaissent tardivement. En particulier on relève rarement d'empêchements explicites au passage S ⟶ S̸ alors que le cas est fréquent dans les contes de type quête.

3. Il arrive -rarement- que les textes Agon et Philia se combinent. Mais l'enchainement se fait toujours dans le sens Agon ⟶ Philia. Il s'agit de textes dans lesquels la Philia n'est pas l'enjeu d'un Agon mais de textes dans lesquels la Philia est proposée comme solution de l'Agon.

A première vue donc, et sans tomber dans un psychologisme élémentaire, on est tenté de dire que ces textes mettent à nu les deux modes de relations sociales fondamentales racontées (et rencontrées) par l'enfant de ces âges.

Avant d'aborder dans le détail le point de vue génétique, considérons les données quantitatives globales concernant ces deux types de textes et leur importance relative à l'intérieur de 40 séries de chaque niveau.

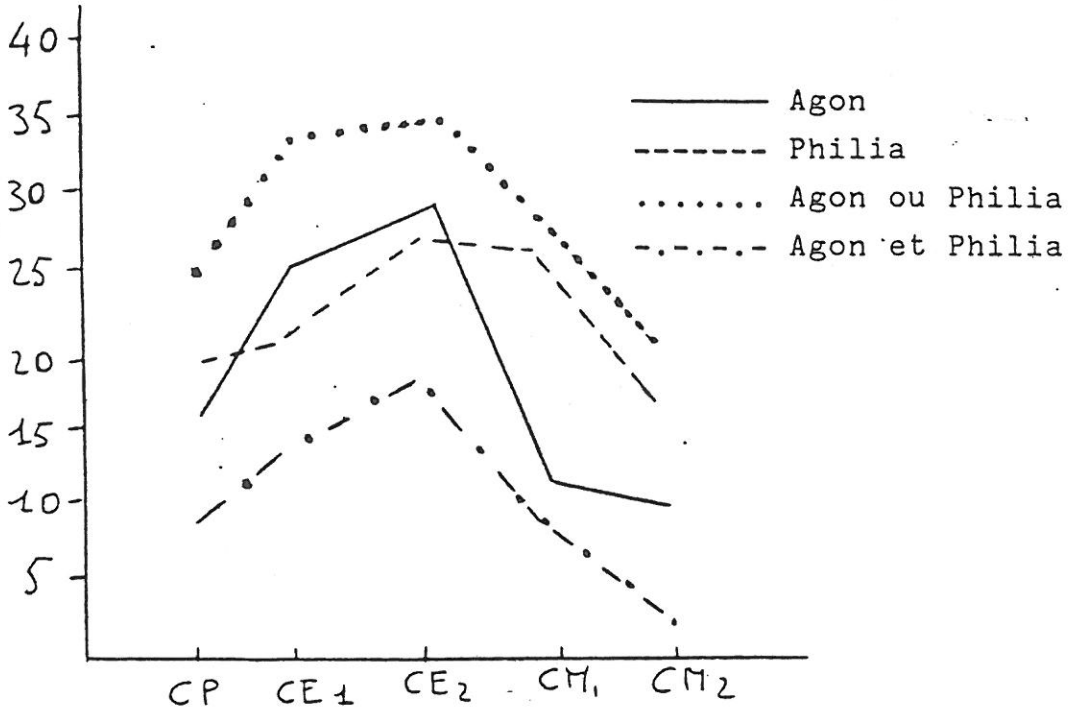
Tableau 9.1. : Textes Agon

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	16	25	28	11	9
N. de textes	28	85	106	17	23
%	2.2	6	6.6	1	1.3
Séries garçons	11	16	15	7	7
N. de textes garçons	24	70	60	12	21
Séries filles	4	9	13	4	2
N. de textes filles	4	15	46	5	2

Tableau 9.2. : Textes Philia

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	20	22	26	25	14
N. de textes	35	63	56	47	46
%	2.7	4.4	3.5	3	2.5
Séries garçons	9	9	14	10	6
N. de textes garçons	15	14	22	15	15
Séries filles	11	13	12	15	8
N. de textes filles	20	49	34	32	31

Schéma 9.3. : Séries contenant des textes Agon et Philia



La lecture de ces trois tableaux appelle quelques remarques :

1. En valeur absolue, ces textes n'occupent pas dans l'ensemble de la production une place quantitative très importante puisque aucun type de texte n'atteint les 10 % à un quelconque niveau.

Si par contre on considère les séries (tableau 9.3.) on voit que 70 % de celles-ci contiennent des textes soit d'un type, soit de l'autre (ce pourcentage atteignant 87 % au cours élémentaire 2), et que 27 % de ces mêmes séries contiennent des textes de l'un et l'autre type.

C'est bien la parenté (au sens de ressemblance liée à une filiation) entre des textes produits à des périodes différentes du développement, qui nous amène à considérer ceux-ci comme faisant partie de formes fondamentales.

2. D'un point de vue différentiel, on observe une assez nette discrimination sexuelle dans la répartition des deux thèmes. En première analyse, cette répartition s'opère conformément aux rôles sociaux traditionnels : au garçon, le conflit, la guerre, à la fille, l'amour, la paix.

Les garçons produisent plus de textes Agon que les filles : 72.2 % des textes Agon sont écrits par des garçons.

Les filles produisent plus de textes Philia que les garçons : 67.2 % des textes Philia sont écrits par des filles.

Les données en textes sont confirmées par les données en séries. L'exception du cours élémentaire 2 (14 séries garçons contenant des textes Philia contre 12 séries filles) est compensée par le petit nombre de textes écrits en fait par chaque garçon (médiane = 1 pour les 14 garçons contre médiane = 3 pour les 12 filles).

3. C'est au cours préparatoire que la production en textes et en séries est la moins importante. Les observations du chapître précédent rendent compte de cette petite quantité des textes Agon et Philia. En effet, les textes de type promenade/rencontre suivis d'aucun autre évènement dominent à cette période. On peut dire que ces textes constituent des préambules actanciels sur lesquels parfois se développent le conflit ou le lien.

4. Les deux cours élémentaires sont les niveaux les plus productifs en textes de type Agon et Philia. Il faut se souvenir que les cours élémentaires et particulièrement le cours élémentaire 2, sont l'âge d'or du récit de type "histoire" ("Il était une fois, un jour"). Ceci peut expliquer cela.

5. Alors que les textes de type Philia sont encore relativement nombreux aux cours moyens 1 et 2, la production de textes de type Agon chute très sensiblement à cette période. Cette baisse, s'explique par l'apparition au cours moyen 1 et surtout au cours moyen 2 d'un type de texte nouveau dont nous aurons l'occasion de reparler : le récit d'aventures. Or, ce type de textes (chez les enfants de cet âge du moins) est peu conflictuel.

En ce qui concerne les textes de type Philia, nous verrons comment leur maintien quantitatif s'accompagne d'un changement qualitatif.

D'une part, ils passent du statut énonciatif histoire dont le sujet d'énoncé n'est pas repéré dans l'aire de l'énonciateur au statut énonciatif discours dont le sujet d'énoncé est repéré dans l'aire de l'énonciateur.

D'autre part, ces textes ont tendance à inverser le parcours S $\longrightarrow$ $\not S$ en $\not S \longrightarrow$ S.

Pour conclure cette présentation générale, nous dirons que les variations quantitatives, si elles sont quelquefois sensibles (surtout du point de vue différentiel), sont toutefois moins pertinentes que les variations qualitatives dont nous allons maintenant nous occuper.

II. AGON.

Le conflit donc.

Quelles régularités et différences parcourent ce type de prédication au fil de 259 textes écrits par 89 "auteurs" différents ? Ces textes ne sont pas tous identiques, certes. Selon quel principe les classer ?

Il faut dire ici quel a été notre embarras pour élaborer une grille de classification génétique de ces textes :

D'un côté, nous disposions de modèles sophistiqués d'engendrement structural des récits (A.J. GREIMAS, C.BREMOND).

D'un autre côté, nous lisions des textes d'enfants qui prennent un malin plaisir à déjouer la plupart du temps ces modèles.

Pour un texte qui "colle" avec l'une ou l'autre grille, dix autres se montrent retors.

Bref, à moins d'adopter une attitude strictement normative, il est hors de question (pour l'heure) de déduire un modèle génératif du modèle génétique. Même les catégories actancielles très générales dégagées par A.J. GREIMAS se révèlent globalement inopérantes pour nos textes, dans la mesure où le modèle Greimasien postule que dans tout récit, le sujet, agent principal, cherche à obtenir un objet but, malgré les obstacles d'un "opposant" et grâce à l'aide d'un "adjuvant".(1) Ces principes de base sont loin d'être à l'oeuvre dans la majorité des textes agonistiques de l'école élémentaire.

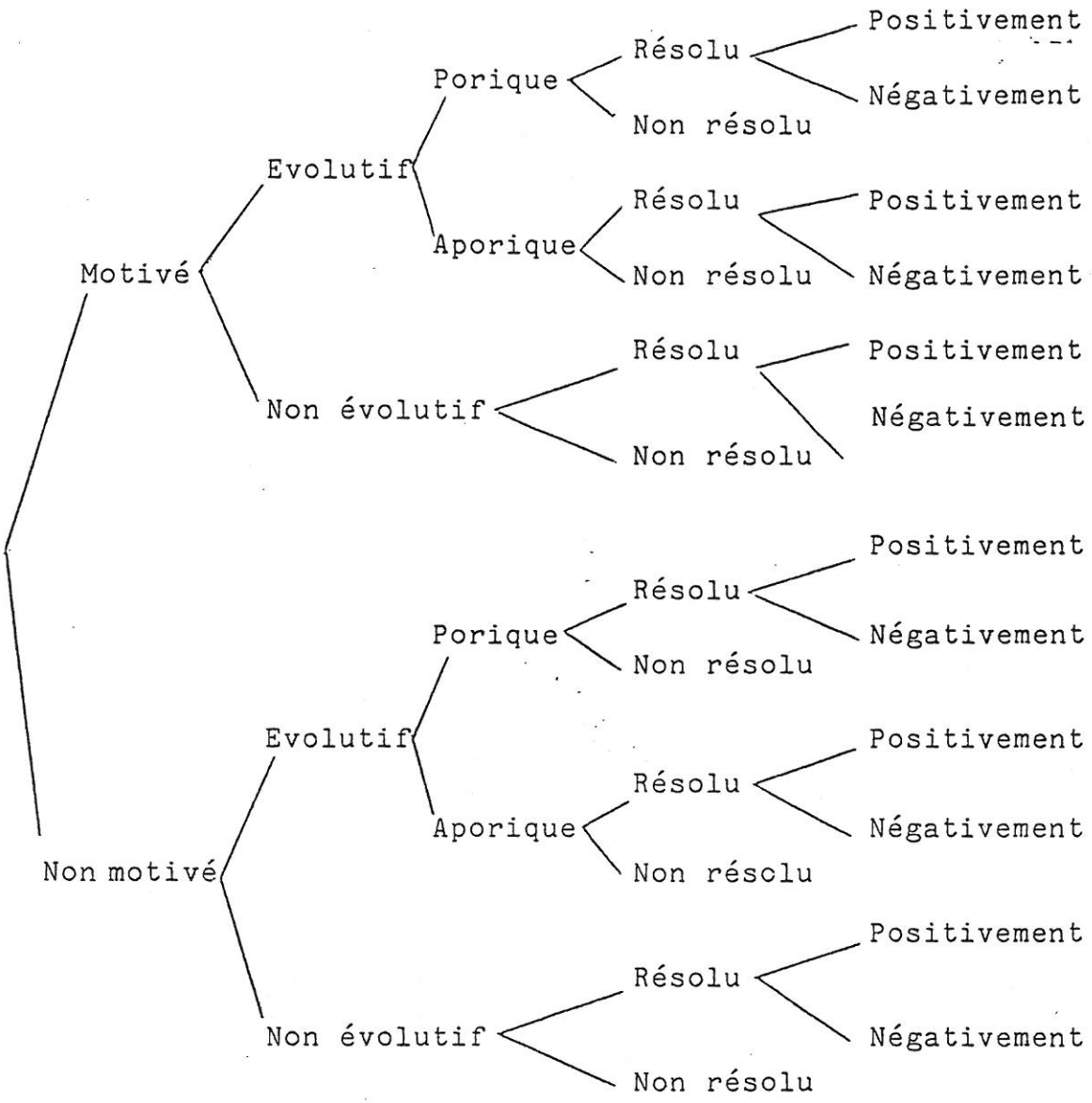
Devant l'impossibilité d'une quelconque systématicité, nous nous sommes résolus à procéder de la façon la plus empirique, pour ne pas dire positiviste. Nous avons classé les textes selon 5 critères dichotomiques embranchés, ce qui, compte tenu des impasses, donne 18 types de textes possibles.

Le tableau 9.4 donne une représentation globale de cette catégorisation.

---

1. Sémantique structurale, p.129 et 180

Tableau 9.4



L'axe génétique général qui a présidé à l'élaboration de cette grille est l'axe vertical de bas en haut.

Nous allons maintenant expliciter le sens de chacun des cinq critères discriminatifs retenus.

1. Motivé / Non motivé.

De même que les premières rencontres sont fortuites, les premiers conflits sont très fréquemment non motivés. Dans la suite de la production, ces conflits deviennent de plus en plus souvent motivés.

Nous considérons qu'un conflit est non motivé lorsque le texte ne contient aucun marqueur de surface indiquant la raison du conflit.

Exemples de conflits non motivés :

"Le bâteau jaune rouge et vert va s'arrêter. Tous les bâteaux sont partis ailleurs faire la guerre. Un bâteau américain attaque les français sur le bâteau français. Le bâteau français est cassé."

JEA R 110509026 (27)

"Le bâteau français est réparé et il recommence la guerre. Les allemands ont perdu. Les américains ont perdu et les français ont gagné."

JEA R 110509027 (27)

Les Shadoks.

"Un jour dans un camp vivaient deux Shadoks. L'un voulait tuer l'autre. L'autre voulait tuer le premier. La nuit tomba. Les Shadoks dormirent debout. Le premier pensait à un fantôme, le deuxième pensait à le tuer. En pensant cela, il le tua et l'enterra dans la tente. Quand il dormait le mort ronflait, quand il se levait le mort se déterrait. Quand il marchait, le mort démolissait la tente. A la fin, il en avait assez, il se suicida d'un coup de poignard."

ERI B 120703023 (31)

Nous considérons qu'un conflit est motivé lorsque le texte contient au moins un marqueur de surface dénotant la raison du conflit.

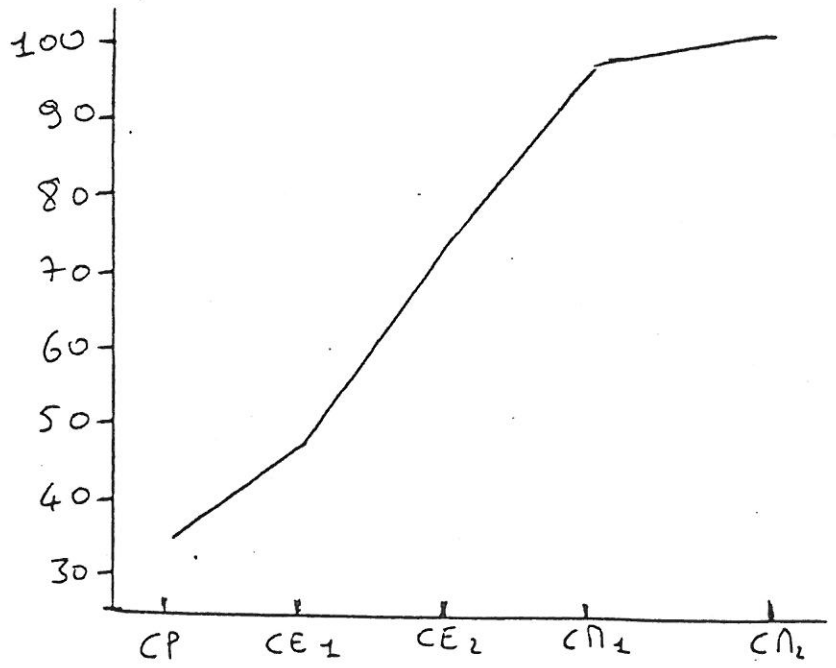
Exemple de conflit motivé :

"Il était une fois une jeune fille qui s'appelait Guénola. Elle habitait dans la cité des fées qui était en sucre. Tout à côté, il y avait le château du méchant sorcier qui faisait bouillir les gens et les mangeait. Il arriva que Guénola se fit prendre par le sorcier mais elle renversa la marmite et fit mourir le sorcier. Guénola raconta son aventure aux fées. La Reine des Fées dit qu'il fallait rentrer dans les maisons car l'ancêtre du sorcier allait venir pour venger le sorcier. L'ancêtre du sorcier était plus fort que les fées. Quand il arriva il dit : "Je vais manger toutes les fées". Mais la reine des fées avait un pouvoir terrible. Elle prononca des paroles magiques : "Abra cadabri bibou boume padaboume". A ce moment-là, la cité des fées se transforma en un désert où il n'y avait plus d'oxigène. L'ancêtre du sorcier disparut. La reine des fées prononça les paroles magiques et souhaita que l'ancêtre du sorcier ne revienne plus. Mais la nuit, l'ancêtre du soricer revint avec ses gardes. Une des fées fut prise. La reine des fées prononça des paroles magiques "boum boum palaboume boume boume."

ALB B 220700026 (49)

Nous considérons cette dichotomie Motivé/non motivé comme fondamentale d'un point de vue génétique. C'est ce que montre bien le schéma 9.5.

Schéma 9.5. Pourcentage des textes Agon motivés



2. Evolutif / Non évolutif.

Cette dichotomie vise la dimension diachronique ou achronique du texte. Les conceptions classiques du texte considèrent comme allant de soi qu'un texte de fiction progresse dans le temps, qu'il va nécessairement vers son dénouement à travers une série de séquences temporelles. Autrement dit, on considère qu'il a un commencement et une fin, et, qu'entre les deux, un certain nombre d'évènements se succèdent.

Le texte libre agonistique nous montre que cette règle de progression ne va pas de soi. En effet, une part non négligeable de textes agonistiques non évolutifs. Les évènements qui s'y déroulent sont synchrônes. Du conflit, on sait qu'il est, mais on ne sait rien de plus sur son évolution.

Voici quelques exemples :

"Un jour un bâteau de guerre d'Australiens arriva. Un jour la guerre commença sur le bâteau. C'était contre les américains. Il y avait une statue de la liberté."

REM L 120703010 (23)

Les Gaulois.

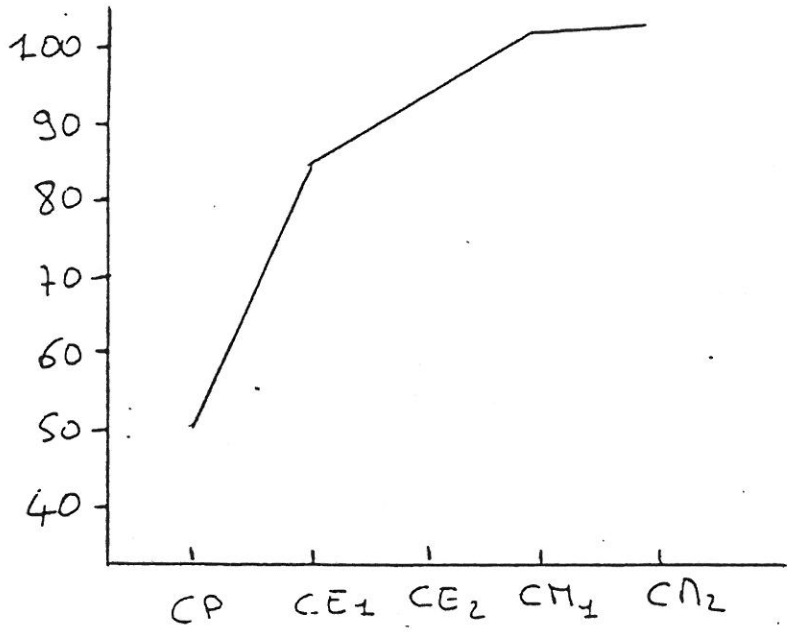
"Les Gaulois aiment faire la bagarre, mais les Romains sont deux fois plus forts qu'eux. Clovis, roi des Francs aime faire la guerre. Quand la guerre va commencer Clovis avait déjà formé une grande armée. Les Romains croyaient qu'ils allaient gagner. Clovis est fort avec son armée. Les Gaulois gagnent."

FRE B 130802036 (55)

Le dernier texte cité est particulièrement significatif par son caractère achronique, qui, curieusement n'exclue pas que le conflit trouve une issue puisque "simultanément" les gaulois gagnent et perdent...

Si l'on fait exception du cours préparatoire on voit dans le tableau 9.6que la production de textes non évolutifs est moins importante que celle de textes non motivés. Dès le cours élémentaire 1, la proportion de textes évolutifs l'emporte très largement.

Schéma 9.6. Pourcentage des textes Agon évolutifs.



3. Porique / Aporique.

Nous reprenons ici une distinction introduite dans notre précédent travail. Le terme grec de "poros" a la signification générale de chemin, passage d'un point à un autre. Dans le vocabulaire philosophique (KANT), le terme prend un sens technique particulier. Ici, nous prenons le terme dans le sens suivant : le porique sera pour nous le cheminement fonctionnel évènementiel du texte. A première vue, cette nouvelle catégorie dichotomisante peut sembler faire double emploi avec la distinction précédente (évolutif/non évolutif). C'est la lecture génétique des textes Agon qui a rendu nécessaire l'introduction de cette nouvelle distinction dont nous allons justifier l'usage :

- Le texte évolutif est un texte qui dénote une durée par le biais d'évènements successifs dans le texte et dans le temps.

- Le texte porique est un texte (nécessairement évolutif) dans lequel des évènements surviennent qui infléchissent de façon notoire le cours de la diégèse. C'est un texte dans lequel la concaténation des fonctions transforme l'état du

sujet principal de l'énoncé à l'intérieur du déroulement temporel. Dans le texte porique, l'effet des évènements est cumulatif, alors qu'il ne l'est pas nécessairement dans le texte simplement évolutif.

Pour dire les choses autrement, le texte aporique est un texte "lisse" dans lequel les évènements se succèdent sans rétro-agir ou pro-agir.

Le texte porique est marqué par une ou des péripéties qui infléchissent -de l'intérieur- le flux du récit. C'est un texte qui contient des "aspérités".

S'il est bien "normal" que nombre de récits de type discours soient aporiques (ex. le récit "domestique" : "hier, j'ai..."), il se trouve que la péripétie, (nous ne parlons pas encore du "suspens"), qui constitue un des ingrédients essentiels du récit "classique", ne se rencontre pas d'emblée dans tous les textes de type Agon.

Du point de vue strict de la génétique de la textualité, ce qui est en jeu dans cette distinction est l'apparition dans le récit enfantin des processus de dramatisation.

Voici deux textes aporiques :

La fusée.

"Des Marsiens rentrent dans la fusée. Elle part dans la lune. Ils arrivent sur la lune. Ils déclarent la guerre à une autre planète. Les Marsiens ont perdu parce que leur fusée a été anéantie, ils ne pouvaient plus redescendre."

ANT G 120703007 (31)

Le grand bateau blanc.

"Il était une fois un grand bateau blanc.Un jour il rencontra un bateau pirate et comme le grand bateau avait 2150 hommes et un armement spécial, il décida de l'attaquer, mais le bateau blanc a gagné car il était magique parce que le capitaine avait une pierre magique et le bateau viva des milliers d'années, le capitaine ne mourrut jamais."

DID D 130901011 (22)

Par comparaison, voici un texte tout à fait porique :

L'enlèvement de la princesse.

"Un jour, la princesse dit à son père : "Puis-je embarquer sur la Quétamaria pour l'Océan Pacifique ?" Le père répondit : "Mais certainement ma chère princesse". Le lendemain, la Quétamaria n'attendait plus que la princesse.

A cinq heures de l'après-midi en plein milieu de l'Océan deux pirates enlevèrent la princesse.

Quand le capitaine du bateau entra dans la cabine de la princesse il ne la vit plus. Alors il appela la garde et il leur dit : "Fouillez le bateau!" Après une heure le bateau était fouillé. Personne ne l'avait vue. Alors le capitaine se dit : "On a enlevé la princesse et la plus proche île est l'île au trésor, c'est là où les bandits retiennent la princesse. Il faut aller à l'île au trésor et trouver la princesse. Hissez les voiles". Et ils se dirigèrent vers l'île au trésor. A bord de la Quétamaria il y avait un jeune homme ; c'était le mousquetaire du roi. Il était le plus agile des chevaliers. Quand il entendit que la princesse était enlevée, il voulait la sauver. Pendant la nuit le chevalier prit une barque et se dirigea vers l'île au trésor. Quand il fut arrivé il vit cinq pirates autour d'un feu et un autre qui gardait la princesse.

Le chevalier rentra dans la forêt et assomma le pirate et retourna au bateau.

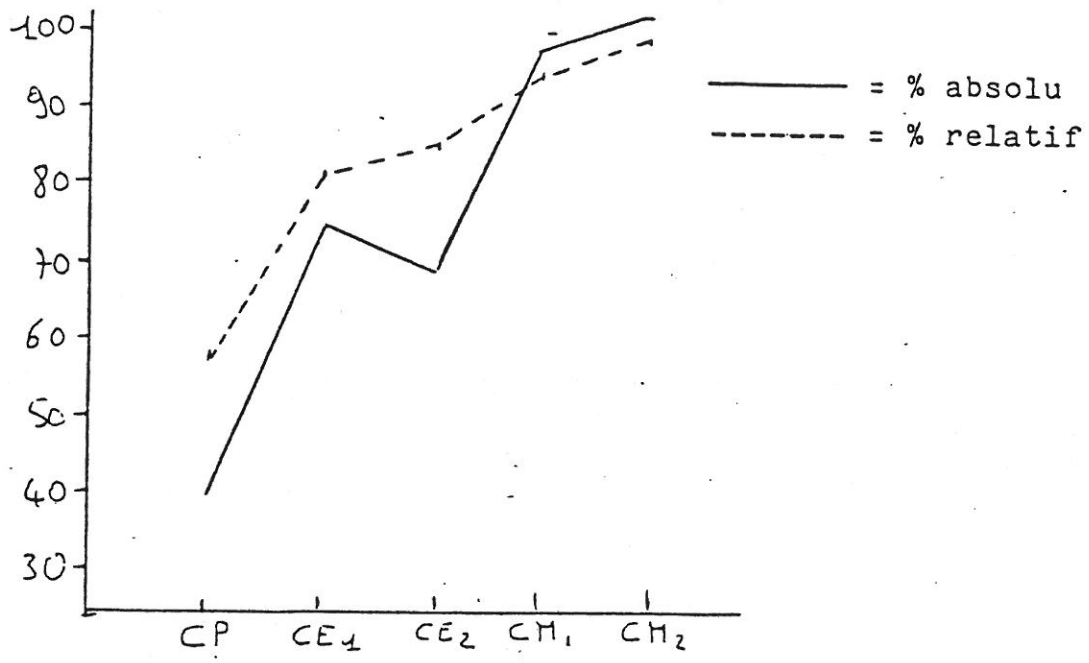
Le lendemain le capitaine félicite le jeune homme et il donna l'ordre de retourner au royaume de la princesse. Quand ils furent arrivés, on célébra le mariage des jeunes gens et ils vécurent heureux."

CHR P 130808033 (58)

La thématique est très banale et conventionnelle. Par contre, le processus de narration est déjà relativement élaboré: effet de métonymie ("la Quétamaria n'attendait plus que la princesse"), dialogisation, monologue intérieur, surgissement d'un personnage nouveau, caractérisation du personnage, introduction d'une péripétie particulière à l'intérieur de la péripétie globale (emboîtement), etc.

Le schéma 9.7. donne l'évolution des textes poriques en pourcentage brut et en pourcentage relatif (par rapport aux textes évolutifs).

Schéma 9.7. Pourcentage des textes Agon Poriques



4. Résolu / Non résolu.

Dans les textes du cours préparatoire il arrive que le conflit ne soit pas résolu.

Nous disons qu'un conflit est non résolu lorsque le texte s'achève sans que l'on soit en mesure de décider si la situation du sujet principal d'énoncé s'est améliorée ou s'est déteriorée de façon manifeste.

Exemples :

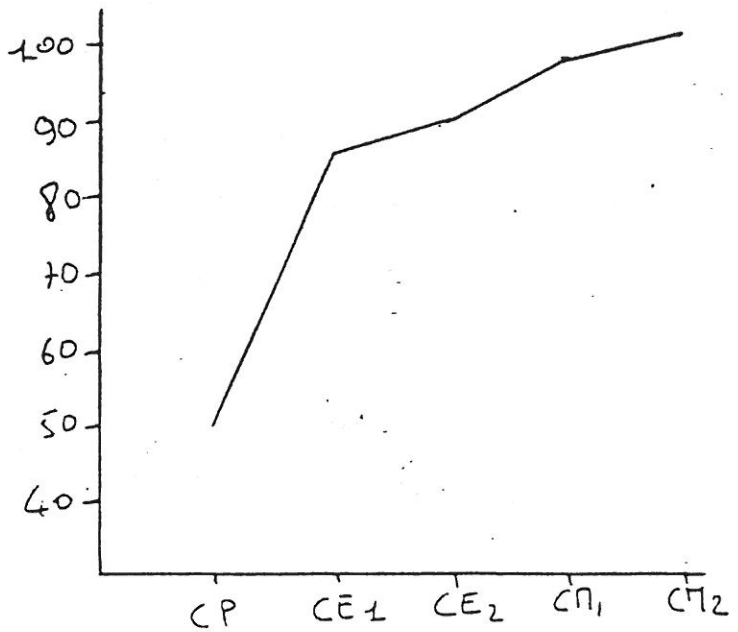
"C'est l'histoire d'un moulin à eau. Un jour un petit garçon se promenait. Tout d'un coup il rencontre un ogre. Il tire son épée."

"Le serpent veut tuer Tarzan parce que Tarzan avait tué la maman serpent. Alors le papa serpent va pour tuer Tarzan".

LAU P 110511013 (29)

Le schéma 9.8. montre comment le pourcentage de ces textes diminue très rapidement.

Schéma 9.8. Pourcentage des texes Agon Résolus



C'est au moment où la production de textes Agon est la moins importante (cours préparatoire) que les conflits non résolus sont les plus fréquents (un sur deux). La plupart du temps ces conflits sont aussi des conflits non motivés, non évolutifs, non poriques.

Dès que le conflit se développe dans le temps et comporte des éléments de dramatisation, il trouve une issue ; encore que l'on puisse rencontrer jusqu'au cours élémentaire 2 des textes Agon assez élaborés du point de vue créatif mais dans lesquels le conflit n'est pas résolu. Témoins ces trois textes très percolés et assez étonnants d'AHM G :

La vache.

Il était une fois un fermier qui avait une vache très vilaine. Le fermier partit traire ses vaches. Quand le ramasseur de lait passe il trouva le fermier en train de traire et il attendit, mais pendant ce temps-là la vilaine vache sauta du pré, elle alla au camion, vida le lait qui était dans la cuve, mit de l'eau à la place du lait. Elle monta sur le toit du camion, elle fit caca sur le pare-brise et cassa les essuie-glaces. Le ramasseur de lait, pour vider le lait, monta dans son camion, il vit tout le caca et se mit en colère, il appela les pompiers.

AHM G 130801005 (18)

Le chasseur.

Il était une fois un chasseur qui chassait des canards. Il prit un canard chercheur, il lui attacha la patte, après il attendit un peu et entendit un cri et il tira sur les canards. Il en tua trois et il les mit dans sa voiture et il continua à chasser. Il en attrapa deux et il partit, il les cacha dans la voiture et les canards commencèrent à voler et ils becquèrent le chauffeur. Le chauffeur dit "Taisez-vous" Et ils continuèrent à voler, ils commencèrent à toucher le klaxon. Le deuxième toucha la vitesse le troisième appuya sur le frein et le quatrième lui enleva sa culotte. Le chauffeur sauta de la voiture et les canards conduisirent la voiture, chacun avait du travail : le premier conduisait, le deuxième appuyait sur la vitesse, le troisième appuyait sur le frein, le quatrième klaxonnait.

AHM G 130801007 (18)

Les Essuie-glaces.

Il était une fois deux essuie-glaces qui jouaient aux cartes sur une voiture. Tout à coup la pluie se mit à tomber et les deux essuie-glaces se mirent à essuyer le pare-brise. Les essuie-glaces se mirent à se battre. Un essuie-glace dit "non, ce n'est pas moi" - "Ah ! on va voir si c'est pas toi"

Et l'autre dit "On va voir" et les deux essuie-glaces se bagarrèrent. Le chauffeur qui était dans la voiture avait peur."

AHM G 130801013 (18)

5. Résolu positivement / Résolu négativement.

Quand il se résoud, comment le conflit se résoud-il ?

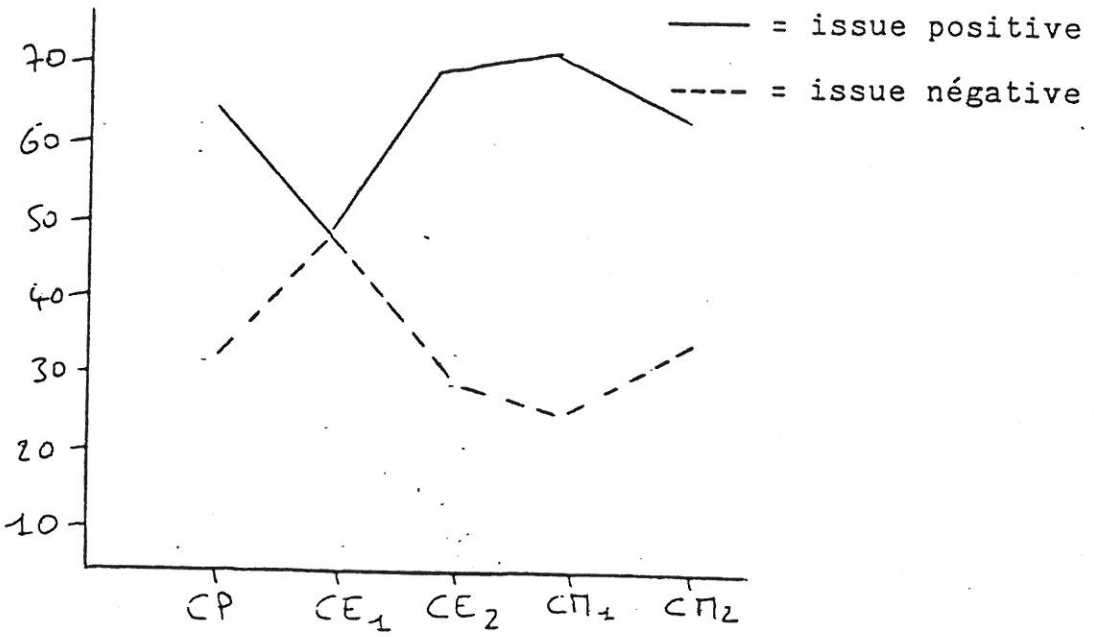
Nous envisageons la solution du conflit par rapport toujours au sujet principal de l'énoncé, que celui-ci ait ou non l'initiative du conflit.

Nous disons donc qu'un conflit est résolu positivement lorsque la situation du sujet principal de l'énoncé est améliorée à la fin du texte, ou bien lorsque le sujet principal parvient à déjouer la menace causée par le conflit.

Inversement, nous disons que le conflit est résolu négativement lorsque la situation du sujet principal de l'énoncé se trouve détériorée à la fin du texte, ou bien lorsque cette situation n'est pas améliorée dans le cas où c'est le sujet principal de l'énoncé qui a pris l'initiative du conflit.

En moyenne les issues positives l'emportent sur les issues négatives sauf au cours élémentaire 1 où elles s'équilibrent. Par contre, le pourcentage d'issues positives ou négatives n'évolue pas génétiquement de façon significative. C'est ce que montre le schéma 9.9.

Schéma 9.9. Issues positives et négatives des textes Agon



Après avoir explicité le sens des 5 critères classés par ordre de sensibilité génétique décroissante et de complexité textuelle croissante, nous allons maintenant présenter un tableau synthétique puis examiner quantitativement et qualitativement l'évolution générale des textes Agon.

Tableau 9.10. Répartition générale des textes Agon (1)

					CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Motivé	Evolutif	Porique		résolu	2	29	52	14	19
					7.1	34.1	49	83	82.6
Motivé	Evolutif	Porique	Non	résolu	3	4	9	1	2
					10.7	4.7	8.4	5.8	8.6
Motivé	Evolutif	Non Porique		résolu	0	2	6	1	1
					0	2.3	5.6	5.8	4.3
Motivé	Evolutif	Non Porique	Non	résolu	1	3	2	-	-
					3.5	3.5	1.8	-	-
Motivé Non	Evolutif	Non Porique		résolu	0	2	2	-	-
					-	2.3	1.8	-	-
Motivé Non	Evolutif	Non Porique	Non	résolu	4	-	-	-	-
					14.2	-	-	-	-
Non motivé	Evolutif	Porique		résolu	2	27	11	1	1
					7.1	31.7	10.3	5.8	4.3
Non motivé	Evolutif	Porique	Non	résolu	4	2	-	-	-
					14.2	2.3	-	-	-
Non motivé	Evolutif	Non Porique		résolu	3	8	-	-	-
					10.7	9.4	-	-	-
Non motivé	Evolutif	Non Porique	Non	résolu	-	-	1	-	-
					-	-	0.9	-	-
Non motivé	Non Evolutif	Non Porique		résolu	5	5	10	-	-
					17.8	5.8	9.4	-	-
Non motivé	Non Evolutif	Non Porique			1	5	4	-	-
		Non résolu			3.5	5.6	3.7	-	-

(1) Pour chaque réalisation, la première ligne donne le nombre de textes et la seconde le pourcentage par rapport à la production de la colonne.

Ce tableau confirme globalement les progressions enregistrées au fur et à mesure de l'examen des cinq catégories.

Qu'en est-il d'un point de vue plus qualitatif ?

1. Au cours préparatoire.

Nous avons pu remarquer comment, au cours préparatoire, les textes Agon restent dans la ligne des types de prédications décrits au chapître précédent. Le conflit est peu exploité en tant que source de développement ; nous l'avons dit, le conflit est, à lui seul, l'évènement, la catastrophe. Les rares tentatives de dramatisation sont vouées à l'échec par manque de coordination, comme on peut le voir dans ce texte :

"Les avions tournent autour d'un porte-avion anglais, il attaque les avions en lançant des bombes, ne marche pas parce que les bombes étaient pas là c'est parce que les bonhommes étaient pas là, ils étaient en train de manger la soupe à la carotte. Le commandant ordonne à tout le monde de revenir à son poste."

FRA S 11060023 (23)

Au cours préparatoire donc, le conflit est un fait brut, peu justifié en amont (très souvent non motivé) et peu générateur en aval (pas ou peu d'enchainements poriques). Faut-il voir là le fait d'une incompétence opératoire ? Dramatiser suppose que l'on dissocie l'actant de la somme des actions possibles et que l'on coordonne une même action à laquelle participent plusieurs actants. Le texte ci-dessus montre cette incapacité. De plus, dans la plupart des textes le conflit et l'actant du conflit sont dans un rapport métonymique : l'armée, le soldat, le loup, le chasseur ne peuvent qu'être agressifs et ne peuvent qu'agresser. Le conflit est en quelque sorte contenu dans l'actant même ; n'étant pas vraiment objectivé par rapport à ses actions possibles, il ne peut devenir un embrayeur textuel opératoire.

2. Au cours élémentaire 1.

Comme souvent, le cours élémentaire constitue une classe charnière : le nombre des conflits motivés s'équilibre avec celui des conflits non motivés. Certains textes (et il n'y a rien d'étonnant) restent très proches des productions du du cours préparatoire, d'autres sont déjà plus élaborés. La dissociation entre actant et action commence à s'opérer de façon nette. Au lieu que les conflits soient purement aléatoires ou liés à la nature des protagonistes, commencent à apparaître de véritables motifs.

A cet égard, la série d'ANT G 120703 (31) est exemplaire dans sa progression. Elle débute avec des textes dans lesquels le conflit est aléatoire ou lié à la nature des actants :

"Les gentils sont habillés en bleu et les méchants sont habillés en rouge ! Les ennemis ont gagné parce qu'ils ont déclaré la guerre et ils étaient prêts les premiers."

ANT G 120703004 (31)

"Un jour un ours entrait dans la caverne, il voit un monsieur, il le tua. Un autre monsieur tua l'ours et va prévenir la ville."

ANT G 120703008 (31)

Puis, apparaissent des textes dans lesquels le centre du conflit réside non plus dans les actants, mais dans les motifs :

"Un jour un train se promenait. Il vit des vaches. Les vaches lui foncèrent dedans. Les voyageurs allèrent le dire au fermier. Le fermier alla voir ses vaches, il dit : c'est parce qu'un passager a sorti un mouchoir rouge."

ANT G 120703013 (31)

Le petit renard.

"Un jour un petit renard était en glaçon. Il vit un feu, il se réchauffa. La glace fondit, il s'en alla. Le monsieur revint,il vit son feu éteint, il dit d'une grosse voix : "Qui est-ce qui a éteint mon feu ?" Le petit renard répondit "C'est moi !" Et le monsieur dit : "Viens ici que je te manges" Le petit renard se sauva.

ANT G 120703027 (31)

En fin de production, vient un texte dans lequel les motivations du conflit ne sont pas explicitées, mais dans lequel l'accent est très nettement déplacé sur l'aspect porique. Le conflit est mis en scène :

Une attaque de nains.

"Un jour, des nains lancèrent une attaque. L'un construisit une muraille avec des livres et l'autre avec des pièces. Un bandit prit les pièces, la muraille devint petite et l'autre reçut un livre sur la tête. Les nains lançaient des livres aux bandits. Ils remirent tous les livres et les pièces. C'était lourd pour des nains ! Après ils appelèrent la police. Le bandit fut fait prisonnier."

ANT G 120703028 (31)

Dans une autre série, celle de GUI S 120708 (70), on commence à repérer de véritables dénouements dramatiques. C'est-à-dire des structures de récits non-prévisibles. La structure de conflit débouche sur une fin textuelle non contenue dans la situation initiale du conflit :

Le chat, l'oiseau et le canard.

"Un jour, l'oiseau et le canard parlaient entre-eux. Le chat qui rodait dans ces endroits-là entendit l'oiseau et le canard discuter du chat. Le chat, mécontent d'avoir entendu ces mots-là sur lui décida de les attraper. Il s'avança à pas de velours. Il surprit l'oiseau. Il l'attrapa. Quelques jours plus tard, ils devinrent amis."

GUI S 120703011 (70)

Pauvre renard et lapin.

"La chasse se déclare en ville. Ils vont tous chasser. Et la chasse au renard s'ouvrit ainsi que celle du lapin. Le premier jour le renard et le lapin s'aidaient. Un jour, le renard fut touché. Il saigna puis la chasse commença pour tous. Tous les animaux effrayés partirent. Il n'en restait plus un ! Puis le village promit de ne plus jamais chasser et tous les animaux sont revenus !"

GUI S 120703024 (70)

3. Cours élémentaire 2.

Le cours élémentaire 2 est la période la plus riche en texte de type Agon. Ces textes y atteignent un certain classicisme comme le montre le texte déjà cité de CHR P. Mais, en même temps qu'il prend de l'importance quantitative, le conflit a tendance à se banaliser, se décentrer dans le texte pour n'en devenir que la péripétie :

La fusée.

"Dans l'espace partit une fusée Apollo, avec trois cosmonautes. L'un s'appelle Tom, le second Titov et le troisième Carson. Ils partirent pour explorer la Lune. Quand ils arrivèrent sur la Lune, des engins spatiaux les entourent. Le chef leur dit "Vous n'avez pas le droit de venir sur cette terre ! Elle nous appartient, car je sais que vous êtes des êtres humains !" Quand Tom entendit cela, il appuya sur un bouton et la fusée décolle. En plein vol la fusée se coupa en deux jusqu'aux cosmonautes. Puis Titov appuya de nouveau sur le bouton et un parachute sortit. Puis ils atterrissent en pleine mer. Comme Carson avait adopté un dauphin, il l'appela à coup de sifflet et le dauphin arriva. Ils se mirent sur le dos du dauphin, puis le dauphin les emmena à la base."

FRA D 130805012 (26)

La seule véritable nouveauté des textes Agon du cours élémentaire 2 est liée à l'apparition de nouveaux processus énonciatifs comme le "je" à fléchage textuel :

La méchante fée.

"La méchante fée se promenait en ville, elle se dit "je vais voler quelque chose". Elle se transforma en reine, elle rentre dans un magasin et la vendeuse lui dit "Que désirez-vous ?" - "Un pot de fleurs, une robe qui brille et qui se voit la nuit." La dame le lui donna, elle le prit et paya avec de la fausse monnaie. La marchande dit "Vous avez donné de l'argent de trop !" La fée dit "Gardez cela ne fait rien !" La fée jeta un objet : c'était une bombe qui en une heure explosa, mais la fée avait oublié que cela fermait dans cinq minutes. Quand elle ne savait pas que la robe était magique et le pot de fleurs aussi. La nuit tomba, la méchante fée mit la belle robe magique et le pot. Elle se dit qu'elle n'est pas belle, la marchande l'a mal choisie, j'irai lui rendre demain matin. Ah non ! c'est fermé c'est ennuyeux ! puis cela me gratte, je vais aller me changer ! La prochaine fois je l'essaierai. Oh ! le pot de fleurs marche, je me demande si je ne vais pas devenir folle ! Avec tout ça, j'irai mettre le pot de fleurs à la porte. Qui est celui qui est là-bas ? Il veut me tuer, Ah non ! Il va devenir un cochon, mince ! ma baguette ne marche pas ! je ne sais pas comment je vais faire au secours ! Au secours il me tue !"

CAR A 23080806 (42)

4. Cours moyens 1 et 2.

Ces nouveautés énonciatives se développent aux cours moyens 1 et 2, alors que le texte Agon classique tend à disparaître.

On voit apparaître alors des textes mettant en scène de façon manifestement fictique ("un jour", "il était une fois") des sujets d'énoncés pris dans l'aire de l'énonciateur :

La guerre des écoles.

"Un jour Monsieur SALIGNE déclara la guerre à Monsieur MERCIER. Les élèves s'en mêlèrent. Le mardi 22 janvier la bataille s'engage. Bing, Pang, Aie, Ouille, Rac, Pof. Les filles s'arrachaient les cheveux et mordaient et griffaient. Les garçons se donnaient des coups de pied. Monsieur MERCIER et Monsieur SALIGNE se battaient à coups d'épées l'un et l'autre étaient en sang. A la fin de la bataille, MARTINON avait gagné. Il restait deux élèves de CM2 et un élève de CE1, des blessés et des morts les entouraient. Ils n'eurent pas école pendant six mois."

YVE J 151002004 (26)

Le loup.

"Il était une fois un loup qui a mangé toute la volaille. Alors je l'ai vu j'ai pris le fusil et j'ai tué le loup, après on l'a mis au congélateur et on l'a mangé. Ma mère m'a dit "Où tu as été avec le fusil ?" Je lui ai dit "J'ai été tuer le loup parce qu'il a mangé toute la volaille". Après j'ai été à la chasse, j'ai tué un lièvre et un lapin et j'ai été très heureux de tuer un lièvre et un lapin. Texte inventé."

ERI R 151000013 (70)

Le caractère comique et ironique de ces textes confirme bien ce que nous notions dans le chapître sur l'énonciation à savoir que le récit fictique n'est plus pris très au sérieux au cours moyen 2. Il est à noter que jamais le texte Agon ne met en scène de façon explicite et vraisemblable le sujet de l'énonciation marqué en tant que tel. Est-ce à dire que les enfants n'investissent pas (pour quelles raisons) dans les textes libres leurs propres conflits ? Est-ce à dire qu'une censure les contraint de les déplacer ? Ce n'est pas ce que nous pensons : notre hypothèse est qu'il existe au niveau du texte libre deux types de conflits. Le conflit dont il est question dans le présent chapître est le conflit en tant que catégorie fondamentale de la rencontre sociale, puis du récit

littéraire. L'autre conflit Oedipe/Castration se manifeste autrement, dans une symbolique spécifique que nous aborderons au chapître suivant. Ramener systématiquement toute expression du premier type de conflit au second type de conflit sous prétexte que le second est plus fondamental, relève d'un psychanalysme dont nous tentons de nous garder.

Pour illustrer en terminant la distance existant entre le sujet d'énonciation et le sujet principal d'énoncé par rapport à la situation de conflit, voici un texte du cours moyen 1 de PHI C. Ce texte intitulé "La petite fille" ne mériterait pas grande attention s'il n'était l'oeuvre... d'un petit garçon!

La petite fille.

"Il était une fois une petite fille qui se promenait dans un bois. Tout à coup un gros loup la coursait. La petite fille se met à crier ah ah ah. Sa maman lui ouvre la porte et lui dit "pourquoi tu cries ?" La petite fille répond "J'ai vu un loup" Sa maman lui dit "Ca n'existe pas".

PHI C 140808001 (22)

III. PHILIA.

Un peu moins nombreux en valeur absolue que les textes Agon, (247 contre 259), les textes Philia se retrouvent néanmoins dans un peu plus d'une série sur deux (107 pour 200).

Apparemment, nous aurions à faire à une sorte de symétrique du texte Agon. Dans le texte Agon la relation sociale est source de conflit, dans le texte Philia elle est source de pacte d'alliance.

En fait, la symétrie n'est pas aussi parfaite et il serait simpliste d'opposer une socialité violente (Agon) à une socialité pacifiste (Philia). La spécificité des textes Philia réside non pas tant dans la socialité heureuse que :

- Dans la recherche active d'un lien social venant combler un manque constaté ou non,
- Dans la déploration de la perte de ce lien.

Il y a une autre différence notoire avec les textes de type Agon. Ceux-ci nous venons de le voir, évoluent génétiquement dans le sens d'un accroissement du caractère motivé, évolutif et dramatique de la situation conflictuelle. On peut dire globalement qu'ils se compliquent.

Les textes Philia évoluent dans un autre sens qui est celui de l'inversion de la situation du sujet principal de l'énoncé. On peut dire que, globalement, on passe d'une situation moyenne de type S ⟶ $\not S$ au début de la production (cours préparatoire, cours élémentaires 1 et 2) à une situation moyenne de type $\not S$ ⟶ S à la fin de la production (Cours moyens 1 et 2).

En conséquence de quoi nous opérons la répartition des textes Philia en catégories, non selon le principe d'arborisation par critères dichotomiques, mais selon les transformations d'un algorythme de base S/$\not S$. Soit quatre types de textes possibles :

S ⟶ S
S ⟶ Ø
Ø ⟶ Ø
Ø ⟶ S

Nous les examinons tour à tour en donnant, comme toujours des exemples.

1. S ⟶ S.

Le sujet principal d'énoncé est seul et manque d'un partenaire avec qui avoir une relation. Il évalue négativement la situation.

Le canard.

"Il était une fois un canard qui avait un grand cou et qui n'avait pas d'ami."

ROB B 110608006 (12)

"Il était une fois une petite fille qui avait perdu sa maman. La petite fille pleurait. Elle appelait tout le temps sa maman "maman, maman !" Elle criait très fort dans la forêt."

AUD B 210603025 (26)

2. S ⟶ Ø.

C'est le type de texte Philia le plus fréquent : Le sujet principal d'énoncé est seul. Le manque est constaté ou non. Il cherche et/ou rencontre un partenaire avec qui il établit une relation. Il évalue positivement la situation (éventuellement).

"La reine du château n'avait pas de mari. Elle n'avait qu'un enfant qu'elle aimait beaucoup. Un jour, elle rencontra un prince charmant et se maria."

CAR G 210603018 (28)

"Le cerf se promène tout à coup il rencontre un cocher, il lui dit bonjour et le cerf lui dit "Tu n'as pas froid ?" - "Non je n'ai pas froid et toi ?" - "Moi j'ai froid" - "Tu devrais mettre un gilet" - "Et toi du devrais te mettre en maillot" - "Non je vais avoir froid" - "Pourquoi tu me disais j'ai chaud ?" - "Je vais d'inviter à l'apéritif."

LAU L 210609025 (50)

3. Ø ⟶ Ø.

Le sujet principal d'énoncé a établi un lien/contact avec un partenaire. Il évalue positivement la situation.

"Le cheval est content parce qu'il a ses amis."

STE D 110602009 (27)

"Madame la pieuvre est contente aujourd'hui. Elle rit et s'amuse bien avec ses amis de la mer. Son ami le soleil réchauffe la mer pour lui faire plaisir. La pieuvre avec ses grands bras lui dit merci."

CHR T 110605011 (37)

4. Ø ⟶ S.

Le sujet principal d'énoncé a établi un lien/contact avec un partenaire. Mais cette relation se rompt ou s'est rompue. Il évalue négativement la situation.

Ce type de texte se subdivise en deux sous-catégories distinctes du point de vue de l'aspect :

- La première sous-catégorie Ø ⟶ S est symétrique de la catégorie S ⟶ Ø .

"Une maman va au marché. La maman rencontre une autre maman. Elles deviennent amies. C'est dommage, voilà le soir, elles sont obligées de se quitter."

CHR T 110605021 (37)

- La seconde sous-catégorie diffère du point de vue de l'aspect, en ce sens que le temps du texte inverse la durée dénotée. Le texte commence par la constatation S et évoque ensuite un temps Ø antérieur à S. Dans cette sous-catégorie, on constate un rapport :

$$\frac{\text{Temps textuel : } S \longrightarrow Ø}{\text{Temps dénoté : } Ø \longrightarrow S}$$

Dans la première sous-catégorie on avait au contraire:

$$\frac{\text{Temps textuel : } Ø \longrightarrow S}{\text{Temps dénoté : } Ø \longrightarrow S}$$

La seconde sous-catégorie qui nécessite un progrés dans le processus énonciatif n'apparaît qu'à partir du cours moyen 1 :

Un ami.

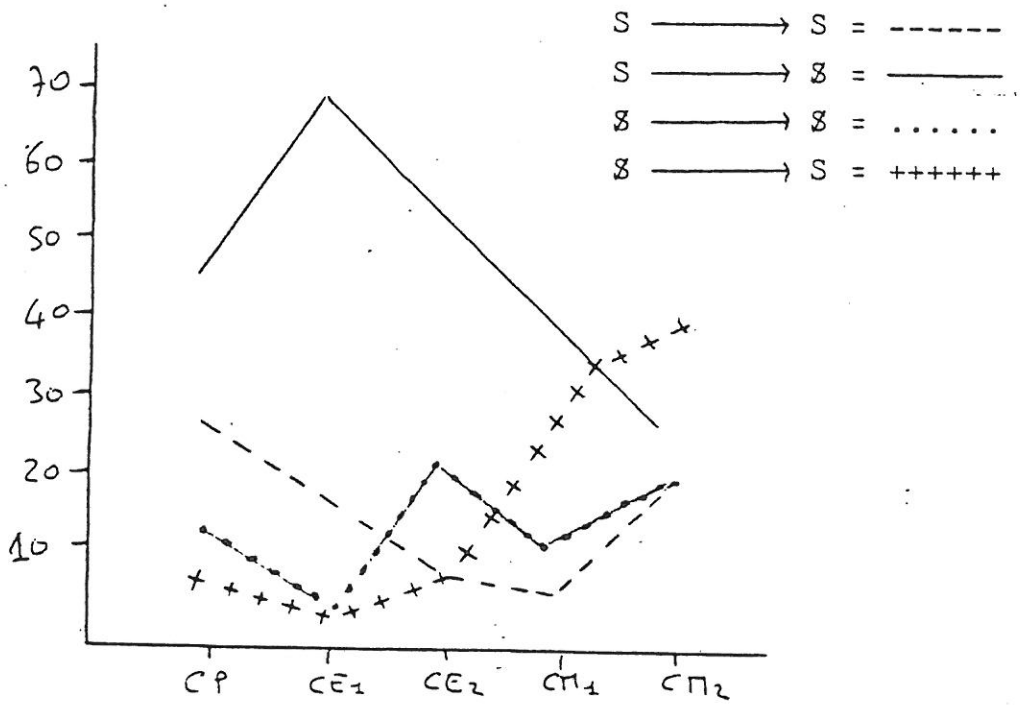
"Avant j'avais un ami et qui m'a laissé tomber dans l'univers et que je ne retrouverai jamais sur terre. Un ami qui était gentil. Un ami qui est resté longtemps avec moi un ami que je retrouverai jamais un ami qui est perdu pour moi."

JER R 140900006 (12)

Ces quatre catégories (transformations de l'algorithme S / Ø) peuvent se retrouver (principalement les trois premières) à l'intérieur d'une même série.

Néanmoins leurs fréquences relatives ne sont pas distribuées de façon uniforme. Le schéma 9.11. montre au contraire qu'elles suivent certaines évolutions :

Schéma 9.11. : Pourcentages relatifs des textes Philia.



Ce schéma appelle quelques remarques :

- Les deux transformations "nulles" S ⟶ S et Ø ⟶ Ø ne suivent pas de progression ni de diminution sensible.

- Le cours élémentaire 1 apparaît là encore comme la période la plus "optimiste" (S ⟶ Ø).

- Le trait génétique qui nous semble le plus pertinent est la décroissance relative et absolue des textes S ⟶ Ø très largement majoritaires dans les trois premières années et l'accroissement notoire des textes Ø ⟶ S dans les deux dernières années.

Les caractéristiques formelles et quantitatives des textes Philia étant présentées, il convient d'analyser dans le détail le sens des termes en jeu, de manque et de lien / contact.

Il peut sembler contestable à première vue de mettre sur le même plan le fait de n'avoir pas d'ami avec celui de n'avoir pas de parent ou d'enfant. Il ne faut pas pourtant

se tromper sur les textes dénotant de façon manifeste le manque d'enfant ou de parent : ce n'est pas du manque de géniteur ou de progéniture qu'il s'agit, mais presque toujours du manque de relation avec un géniteur ou une progéniture. La filiation biologique est présentée dans le texte libre indépendamment de l'alliance sociale : en effet les parents ou les enfants qui assurent la transformation de S à $ ne sont pas engendreurs ou engendrés mais rencontrés :

"La petite fille veut se marier, elle a eu trois petites filles, elle est contente de s'en aller en voyage. Un soir les enfants vont se marier. Le jour où le petit garçon veut se marier il n'a pas de chérie pour se marier, alors il pleure, il est triste, il a tellement peur des loups alors il a décidé de se marier avec une louve maman."

CEC C 210608040 (43)

Histoire d'un chien.(1)

"Un jour un chien était adopté. Il n'avait même pas de niche. Il vivait dehors sur le balcon. Les parents ne l'aimaient pas, il se promenait pour faire pipi. Ce chien était toujours malheureux. Un jour il partit dans la forêt. Tout d'un coup il entendit du bruit, c'était une chienne de sa race, alors ils restent ensemble. La chienne avait de gentils parents et ils étaient heureux. Tout se passait bien. Dans la maison tout était joli et il y avait un jardin et un parc. Les deux chiens pouvaient courir et ils se baladaient dans les champs, ils se suivaient toujours quand les parents de la chienne s'en vont avec eux. Un jour ils déménagent, ils habitent dans une maison plus jolie que l'ancienne. Quand la nuit tomba le chien et la chienne couchent dans deux petits paniers fleuris pleins de roses, même à l'autre panier en paille.

---

1. Ce texte est le plus long du corpus cours préparatoire.

Un jour le chien se marie avec la chienne. Ils invitent leurs parents et même des petits chiens, ils font une joyeuse fête, ils vont à la messe on donne des gateaux. Le chien et la chienne sont les plus heureux ils se regardent et ils se suivent partout, ils repartent chez eux. Le lendemain ils se réveillent les premiers ; les parents se réveillent, il fait un énorme soleil et dans la maison il ne fait pas chaud mais dehors il fait chaud, les chiens s'amusent ils font ce qu'ils veulent, ils font des cabrioles dans les champs dans les marguerites et ils s'amusent beaucoup."

SOP M 210605030 (31)

"Le papa et la maman ours ils se promenaient et ils voient un petit ours et ils l'ont pris, ils l'ont emmené parce qu'ils n'avaient pas d'enfant."

PAS X 210509016 (31)

Dans le texte de type Philia avoir un père, une mère, ou un enfant c'est nouer une relation sociale amicale, c'est avoir une compagnie. Que l'enfant ici se leurre à nos yeux de psychologue "adulte" n'a rien à voir dans l'affaire : ce que nous constatons c'est une certaine façon dont les enfants décrivent la relation indépendamment de la filiation. A la limite lorsque la relation sociale aboutit à une filiation (biologique), son produit peut être incompatible avec la relation, il peut devenir monstrueux :

Le chien et la poule.

"Un jour un chien se promenait aux environs du poulailler. Une poule lui dit bonjour. Le chien lui fit la cour, ils décidèrent de faire un bébé. Le bébé avait un bec de poule et deux pattes aussi, un ventre et une queue de chien, le chien et le bébé géant allèrent au sifflet du maître qui voulait le voir pour manger. Il vit le bébé et s'écria "A moi un sprabontoror ! Maman vient voir." - "Oui petit qu'y a-t'il ? Quoi, vite, passe moi le téléphone" Et ils appelèrent la police."

CHR P130808056 (58)

Par certains côtés le texte de type Philia s'apparente aux textes Bibliques d'alliance (Dieu et Abraham, Dieu et Moïse, Gabriel et Marie...) : la rencontre (fortuite mais qui "n'étonne pas") et la parole fondatrice. Le véritable lien ne réside pas dans la filiation mais dans la double genèse d'une rencontre (Dieu et le peuple Juif) et d'une parole (la Promesse). La rencontre est l'émergence de l'histoire, d'un aléatoire social s'opposant à la nécessité biologique. La parole est la demande de pacte et la conclusion de l'alliance. Mais la parole dans le texte libre n'est pas en soi nécessaire, elle ne fait que sceller la décision d'alliance des personnes rencontrées.

Comment les textes Philia évoluent-ils qualitativement ?

1. Cours Préparatoire.

Nous avons cité nombre de textes Philia du Cours Préparatoire. Ce qui caractérise ces textes est la primauté de la transformation S ⟶ $\mathcal{S}$ et le caractère simple la plupart du temps de la structure textuelle, qui reste très proche de la transformation formalisée.

2. Cours élémentaire 1.

Le cours élémentaire 1 est la période la plus riche en texte Philia et particulièrement en texte Philia S ⟶ $\mathcal{S}$. Comme le montre le schéma 9.11., les textes Philia sont heureux pour la plupart d'entre-eux.

Nouveauté, la transformation S ⟶ $\mathcal{S}$ ne s'applique plus seulement à des sujets principaux d'énoncés vivants (hommes, animaux), mais aussi des objets. Les deux textes qui suivent sont issus de classes différentes :

L'aimant.

"Il était une fois un aimant qui pendait sur un banc. Il s'ennuyait et pleurait. Un jour un petit garçon le vit et lui dit "Qu'as-tu à pleurer ?" - "Je m'ennuie, personne ne me prend." Alors le petit garçon lui dit "A la récréation je te mettrai dans ma poche comme ça ce soir chez moi je te mettrai sur mon tableau et j'accrocherai plein de choses et le matin je te prendrais un copain comme ça vous pourrez vous amuser."

MAR E 220708020 (52)

"Il était une fois une montre qui s'ennuyait, alors elle sauta et se cassa. Un jour un cochon voit la montre cassée alors il la répare et la montre était avec son ami le cochon."

WIL U 120702020 (27)

Du point de vue du développement proprement textuel de la transformation S ⟶ S on constate que l'accent est mis sur la phase S et ses conséquences. S n'est plus seulement avoir un ami, un père, une mère ou un enfant. S devient plus qu'une activité, un état évalué émotionnellement : en quelque sorte le "réconfort du contact" dont parle J.BOWLBY (1) :

Les oiseaux.

" Les oiseaux sont bleus comme le ciel. La nuit tombe. Les oiseaux dorment déjà dans leur nid. Le matin venu une petite fille apparaît dans la forêt des oiseaux. Elle regarde les oiseaux dans les arbres et elle s'ennuie.Mais tout à coup un petit chat de deux ans apparaît. La petite fille ne l'avait pas vu et le chat se frotta contre la petite fille. Le chat se demandait "Qu'est-ce que c'est ?" puis il regarda en haut

---

1. J.BOWLBY. Attachement et perte T.I, p.442-462.

et vit une petite fille. La petite fille le caressa et lui donna du lait. Elle alla à la maison et le chat la suivit. Le soir venu quand la petite fille fut endormie, le petit chat se mit dans son lit."

CAR D 220704029 (43)

Ce réconfort du contact peut à la limite étouffer (ci-dessous JEA B) ou même engendrer (ci-dessous MAR E) :

La petite fille et la fleur.

"Un jour une petite fille se promenait. Elle rencontra une fleur et lui dit : "Mais vous êtes belle avec vos pétales éclatants ! Votre tige de toutes les couleurs" - "Comment t'appelles-tu ?" - "Nathalie". La petite fille trouva la fleur si belle qu'elle la cueillit, elle serra la tige, les pétales de la fleur du dieu tombèrent et la petite fleur mourut. La petite fille pleura et la petite Nathalie l'amena au cimetière."

JEA B 120611035 (36)

L'âne.

"Il était une fois un âne malheureux, il était perdu. Son maître ne voulait plus le voir. Tout d'un coup, il vit une dame, il lui demanda "Voulez-vous être ma maîtresse ?" - "Oui mais à condition que tu retrouves ma bague en or et si tu es sage." Et l'âne ne devint plus malheureux. Il était dans une grande ferme avec plein de foin. L'âne alla fouiller dans la terre avec ses pattes et il finit par retrouver la bague. Il faisait plein de grande promenade. L'âne était tellement heureux qu'il en pleurait. Il ne portait plus de gros sacs sur son dos. L'âne aimait beaucoup sa maîtresse et sa maîtresse aimait beaucoup son âne, alors ils ne se sont plus jamais quittés. Mais l'âne n'avait pas dit à sa maîtresse qu'il attendait un petit âne. Et sa maîtresse le voyait boîter elle se demandait pourquoi. Alors elle rentre le coucher et elle vit le petit âne sortir de son ventre. Elle était

tellement contente qu'elle l'embrassa et elle le mit bien au chaud dans la paille."

MAR E 220708042 (52)

On remarquera dans ces deux textes l'inversion énonciative : dans le premier le sujet de l'énonciation est un garçon et le sujet principal de l'énoncé une fille ; dans le second le sujet de l'énonciation est une fille et le sujet principal de l'énoncé un animal mâle, "enceint" il est vrai d'une femme !

3. Cours élémentaire 2.

Comme sous d'autres aspects, le cours élémentaire 2 constitue une période charnière :

- D'un côté l'aspect réconfort du contact se perpétue et se développe : Voici deux textes issus de classes différentes :

L'arbre aux oiseaux.

"Il y avait un arbre qui n'avait jamais eu de chance, mais c'est alors qu'un oiseau se posa sur l'arbre et l'oiseau se plaisait. Alors il appela tous ses copains et l'arbre avait beaucoup de chance. Les oiseaux vivaient heureux avec l'arbre."

CAR A 230808014 (42)

Le chat.

"Il était une fois un chat qui avait perdu sa mère alors il pleurait parce qu'il n'avait pas de parent alors il alla dans la forêt et il se coucha au pied d'un arbre et il dormit, le lendemain il vit un autre chat qui dit "Viens je t'emmène chez moi, tu mangeras bien, A tout à l'heure !"
Le chat vint à la maison et il but du lait et le soir il alla se coucher."

RAP D 130900003 (14)

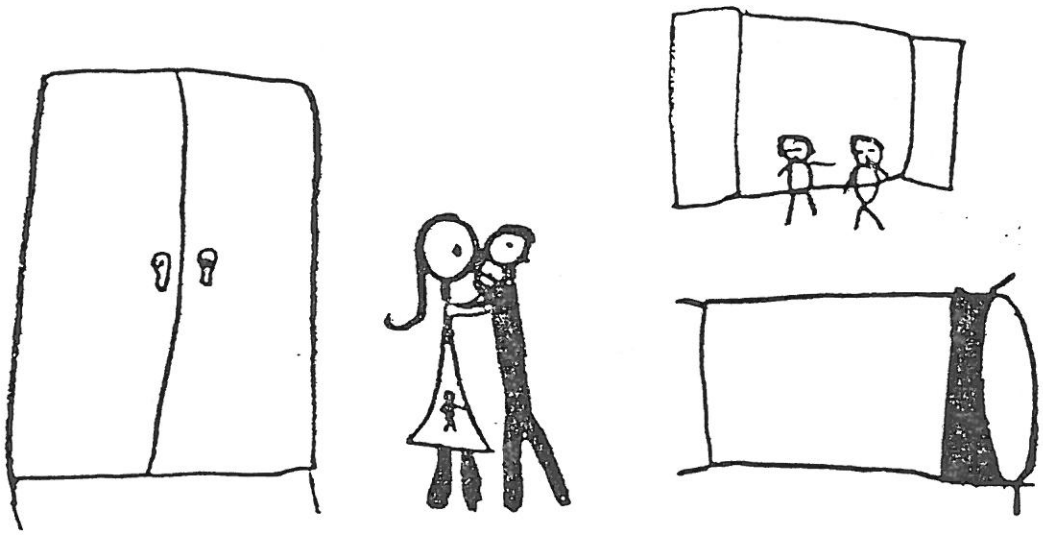
- D'un autre côté le sujet d'énonciation commence à s'insérer dans le texte Philia. Cette apparition s'opère sur deux modes énonciatifs différents :

1. Je à fléchage extra-textuel. Le sujet d'énonciation se donne de façon manifeste comme sujet principal d'énoncé. Ces textes sont encore peu nombreux. En voici deux :

- Le premier appartient à la catégorie $ \$ \longrightarrow \$ $. Nous l'accompagnons de son illustration... suggestive.

Je suis amoureuse.
Je suis amoureuse de Gérard V.
Il est beau
Et j'aime bien son nom
Il m'aime
Je l'aime.

HEL G 230805036 (65)



- Le second appartient à la catégorie S ⟶ S :

Mon ami Christophe.
Je voudrais voir Christophe B., mais il ne veut pas.
Je voudrais l'inviter, mais il ne veut pas.
Je veux jouer avec lui mais il ne veut pas.
"Tu veux une tarte ?" - "Non"
Et je repars tout triste.

STE M 130802024 (24)

2. Je à fléchage textuel. Le sujet d'énonciation se donne comme sujet d'énoncé second mais, sur le mode fictique :

Ma maison préférée.
'Un jour une maison se promenait, elle rencontre une petite fille et c'était moi, elle avait pas d'ami, alors elle me demanda si je voulais être son ami, je lui dis "Oui belle maison" - "Alors tu pourras rentrer" Je dis "Oh que c'est beau, c'est magnifique."

CAR A 230808034 (42)

C'est le passage progressif de textes à sujet d'énoncé non repéré par rapport à l'aire de l'énonciateur, vers des textes à sujet d'énoncé repéré par rapport à l'aire de l'énonciateur qui va entrainer le retournement de la transformation de base S ⟶ Ø en Ø ⟶ S.

4. Cours moyen 1.

Au cours moyen 1, la transformation S ⟶ Ø reste encore très prégnant. De nombreux textes brodent sur le scénario de base Solitude ⟶ Rencontre ⟶ Parole ⟶ Lien. Voici deux textes caractéristiques de ce développement. Ils sont issus de classes différentes.

La fleur des saisons.

Il faisait froid mais seule une fleur pousse à toutes les saisons. En été, elle avait une collerette de légers pétales, en hiver une grosse collerette de fourrure. C'est pour ça qu'elle vit à toutes saisons. Elle n'a personne pour jouer avec elle, alors elle décide de partir pour chercher un ou des compagnons. Elle marche jour et nuit des semaines, des mois, des années entières mais en vain. Elle décide de s'arrêter au bord d'un ruisseau. Elle est tellement fatiguée qu'elle dormit pendant deux jours. C'était l'hiver, la neige tomba. Quand elle se réveilla elle était entourée de fleurs de saison. Elle s'amusa tout l'hiver. La fin de l'hiver est arrivée, elle dit "Il faut que je parte pour arriver dans mon pays avant l'hiver". Mais les fleurs ne l'entendent pas comme ça. Elles dirent "Nous venons avec toi" Et elles partirent toutes ensembles.

PAS L 240906016 (34)

La fleur et l'hérisson.

Un jour un hérisson rencontre une fleur. La fleur dit bonjour à l'hérisson et l'hérisson dit bonjour à la fleur. "Que fais-tu dans le désert ?" Dit la fleur "Oh, si tu savais, tout le monde se moque de moi et alors je suis venu dans un autre désert où il y a des fleurs" - "Comment t'appelles-tu ?" dit le hérisson "Je m'appelle myosotis" - "Je voudrais bien vivre avec toi, dit le hérisson, mais je ne suis pas fleur, moi !" - "Je veux bien" dit la fleur. Ils se firent une petite maison en bois à côté d'un arbre et la fleur dit "Maintenant, allons faire des provisions" - "Non - dit le hérisson - je veux rester ici" - "Bon d'accord, reste ici je reviens dans dix minutes, pendant ce temps tu peux aller jouer avec le ballon". La fleur revint avec les provisions plus une petite fleur toute bleue et toute seule. "Alors, c'est bien le marché ?" demanda le hérisson. La fleur répondit "Oui et je ramène une petite fleur veux-tu bien qu'elle fasse partie de notre famille ?" - "Oui - dit le hérisson - comme ça je pourrai m'amuser avec elle" Et voilà l'histoire de l'hérisson et maintenant nous (sic) sommes trois.

BER Q 140908003 (34)

Nous disions plus haut que le texte Philia dichotomisait l'alliance sociale (symbolique) de la filiation biologique ("réelle") ; le texte qui précède est une illustration de ce processus puisque "l'enfant" du hérisson et de la fleur n'est pas engendré mais rencontré.

Cependant, à partir précisément du cours moyen 1, les deux types de liens ne sont plus nécessairement dichotomisés, mais peuvent se combiner comme on le voit dans le texte assez complexe de BRU B que nous rapportons maintenant :

L'étoile.

Il était une fois une étoile qui participe à la fête de Noël. Elle était contente et très heureuse et très gentille. Noël passa et voilà la petite étoile très triste. Un jour elle alla se promener dans la forêt et elle se fit plein d'amis. Elle les invita chez elle. Ses amis répondirent "comment venir chez vous ?" - "Vous monterez sur moi" Et les voilà partis chez elle. Elle les invita chez elle et elle les ramena. Le petit lapin dit "La journée s'est bien passée." - "Oui la journée s'est bien passée" dit le petit hérisson. "Est-ce que vous reviendrez ?" - dit la petite étoile - il faut bien que je retrouve mes parents" Alors la petite étoile retourna auprès de ses parents. Le lendemain l'étoile vint leur dire, mais l'écureuil n'était pas là. On alla chez ses parents. L'étoile dit "Vous n'avez pas vu votre petit fils ?" - "Non et on s'inquiète pour lui" L'étoile dit "Ne vous inquiétez pas pour lui on va le retrouver" Tout à coup ils entendirent un bruit, ce n'était qu'une branche qui était tombée d'un arbre. Alors ils se mirent à sa recherche. Le lapin dit "Si on se mettait en groupe ?" Tout à coup quelque chose tomba sur le lapin, c'était l'écureuil, il le ramena chez lui et les parents invitèrent tous ses petits amis. Après avoir mangé, l'étoile s'en alla chez elle. Le petit lapin et tous ses amis dirent "Vous reviendrez petite étoile ?"

BRU B 140911012 (23)

De même, l'alliance liée à la fortune matérielle est pratiquement absente du texte Philia, à une exception près qui "confirme la règle" puisque dans le texte qui va suivre le rapport à la fortune contrarie l'alliance :

Le roi et la reine.

Il était une fois un roi qui voulait se marier, mais il ne pouvait pas car celle qu'il aimait ne l'aimait pas. Il essayait tout. Il lui achetait des bijoux de grande valeur, mais elle ne les voulait pas. Un jour il eut l'idée d'acheter le plus grand château du monde, c'était aussi le plus cher. Mais une fois acheté il était triste, car le château avait tellement coûté cher, qu'il s'était ruiné.

Mais un jour celle qu'il aimait vint lui rendre visite. Le roi était très étonné et il lui cria "C'est maintenant que je suis ruiné que vous venez ?" La femme répondit "Je n'aime pas les gens riches, j'aime les gens qui sont pauvres. Maintenant, je vous aime !" Deux mois après leur rencontre ils se marièrent. Le lendemain après leurs noces ils allèrent au sacre car le roi avait épousé une dame qui n'était pas reine. Une semaine après ils partirent en voyage de noces. Ils allèrent dans toutes les villes de FRANCE. Ils ne revinrent que deux mois après. Deux ans après la reine eut deux petits jumeaux. Ils les baptisèrent, un s'appelait Jean et l'autre Georges. Ils grandirent vite. Et maintenant ils vivent heureux. L'argent ne fait pas le bonheur."

VER R 240906023 (85)

Mais la véritable originalité du texte Philia au cours moyen 1 réside dans le mouvement de renversement de S ⟶ $\not S$ en $\not S$ ⟶ S, renversement accompagné d'un changement énonciatif et aspectuel. Ce mouvement est bien illustré par la série de trois textes de MAR K qui vont de S ⟶ $\not S$ avec sujet d'énoncé extérieur à l'aire de l'énonciateur, à $\not S$ ⟶ S avec sujet d'énoncé confondu avec l'énonciateur, en passant par $\not S$ ⟶ $\not S$:

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Les deux chiens.

Il était une fois un chien qui s'appelait Dick. Il restait dans sa niche et il vit un autre chien noir. Il courut vers lui pour jouer et dit "Viens avec moi nous allons jouer" Alors le chien vint et il dit "A quoi nous allons jouer ?" - "Au loup" dit Dick "D'accord" Et ils jouent.

MAR K 240909007 (73)

Si tu aimes

Si tu aimes la vie, aime-moi aussi
Si tu aimes les voyages, emporte-moi avec toi
Si tu aimes la douceur,je suis là pour toi
Si tu aimes la joie, je fais rire le monde entier
Si tu aimes la tristesse, je peux pleurer pour toi
Si tu aimes le bonheur, je pourrai te le faire
Si tu aimes ce que je fais, viens avec moi.

MAR K 240909053 (73)

Elle ne reviendra plus

Oui elle ne reviendra plus car elle est partie loin de moi pour ne plus revenir. J'ai pleuré lorsqu'elle s'est éloignée. Elle est partie au ciel sans me le dire, sans me dire adieu. Mais enfin c'est triste quand on y pense. Je rêve d'elle jour après jour, qui m'en empêchera dites le moi, car les pleurs ne se terminent pas. Adieu pour toujours, adieu je te reverrai pas, alors adieu, adieu.

MAR K 240909073 (73)

Les textes, les plus typiques du cours moyen 1, sont des textes tels que le dernier cité de MAR K. En voici deux autres de la même veine. On remarquera les processus de métaphorisation souvent créatifs, ainsi que l'absence de dimension diachronique :

"Sans ta vie que vais-je devenir, un soleil désenchanté
Sans ta vie que vais-je devenir, un amour enfui

Sans ta vie que vais-je devenir, un chemin sans issue
Sans ta vie que vais-je devenir, un instant de tristesse
Sans ta vie que vais-je devenir, la solitude
Dis-le moi ce que je vais devenir."

ISA C 240809017 (48)

Je ne suis plus

Je ne suis plus une histoire racontée, mais quelqu'un d'humain.

Si vous dites le contraire ça me fera rien peut-être un soupir mais c'est la vie.

Je ne suis plus une toute petite fille, mais mon coeur dans la lueur.

Je ne suis plus le rire ou bien la liberté mais je suis moi-même.

Je ne suis plus la grandeamie de Florence et Patricia mais je suis un enfant.

MIC H 240806017 (81)

5. Cours moyen 2.

En ce qui concerne les textes Philia, le cours moyen 2 consacre :

- La fin du récit prospectif au profit d'un début de récit rétrospectif.

- La centration des énoncés sur la personne de l'énonciateur. C'est toujours de "Je" qu'il s'agit.

- La tonalité pessimiste et dépressive déjà partiellement présente au cours moyen 1 : les transformations S ⟶ S et Ø ⟶ S dominent pour la première fois (54.4 %).

Le thème de la solitude (S ⟶ S) s'étale de façon "hystérique" sur le mode de l'énonciation je à fléchage textuel.

Je suis seule

Je suis seule et je n'ai pas de peine
Pourtant mon coeur pense à être avec quelqu'un
Je suis seule mais mon chagrin ne vient pas dans mon âme

Ma vie sera toujours ma vie malgré ma solitude
Je suis seule mais mon désespoir ne vient pas
Pourquoi ma vie est-elle une solitude ?
Je n'ai que la solitude en moi
Je suis seule et je me lasse d'être seule
Car maintenant le chagrin vient en moi

SYL A 251107006 (45)

Orpheline.

Qui pourra me dire combien j'ai du chagrin ? Personne ne m'aime à moi, qui est si orpheline. Qui pourra me faire travailler pour que je me gagne un peu de sous, juste un peu, je n'en demande pas plus. Pourquoi on ne m'accepte pas moi l'orpheline sans argent, je ne peux même pas m'acheter du pain, personne ne veut m'en offrir. Pourquoi on ne m'aime pas à moi l'orpheline du soir ?

PAT C 251003118 (118)

La solitude

Je n'ai plus de coeur, plus d'âme, plus rien
Je suis la solitude
Ma rêverie s'est en allée, c'est mon désespoir
La vie s'est échappée, tout est calme
Le repos vient en silence, les lumières s'éteignent
Et la peur arrive
La solitude est là sans défense
L'amour la vie l'âme tout m'a quitté
Et je vis là
Je suis la solitude de la solitude...

CEC C 251000005 (42)

Les textes de ce type S ⟶ S se développent en parallèle avec les textes de type $\not{S}$ ⟶ S.

Au texte 118 de PAT C correspond le texte 101 de la même, intitulé "Toutes les deux" et cité au chapître 7. VII.

Au texte 5 de CEC C correspond l'admirable texte 36 de la même que nous transcrivons au plus près de sa disposition graphique originale :

Un pas d'amour
Un pas franchi
Pensée à pensée
Les derniers mots se sont dits
Il ne restait plus que
les yeux dans les yeux
Mais j'ai franchi un pas d'amour
et il m'a regardé
Tournés dos à dos les souvenirs regrettés
je me suis arrêtée
Je pensais que si l'on se quittait l'amour
ne serait plus qu'un mot qui disparaît en peu de temps
Ce ne serait qu'une parole oubliée, un temps
écroulé j'ai regretté ce départ et je suis
revenue sur mes pas la porte était fermée
Les volets disaient adieu
Allais-je frapper ou allais-je dire c'est moi
Je n'ai pas eu le temps de parler que
Je suis rentrée j'ai regardé autour de moi
Ais-je vu l'amour ou la haine ?
Je ne sais qui ? Je ne sais quoi ?
Ais-je franchi ce pas pour l'amour ou la joie
Je sais qui je ne sais quoi
Mais je l'ai dit je l'ai fait le pas d'amour,
Le pas franchi !
CEC C 251000036 (42)

Ce texte, mi-poème, mi-récit, est certainement un des sommets de l'expressivité propre au texte libre.

Il convient de remarquer que ces textes ♂ ⟶ S sont pour la plupart produits par des filles. Faut-il voir dans l'attitude dépressive et nostalgique manifestée dans ces textes un trait discriminant les filles des garçons ? Certes, au même moment, les garçons écrivent beaucoup plus de textes Agon que les filles. Plutôt que de trait caractériel, il nous semble plus économique dans l'état actuel de nos connaissances de parler en terme de pression sociologique et de décalage vertical.

En ce qui concerne la pression sociale, il est patent que les filles sont davantage orientées vers un type d'expression "romantique" et les garçons vers un type d'expression "belliqueuse" ou du moins "aventurière". Que ces pressions pèsent à titre d'encouragement et de censure sur le texte libre, n'a rien de surprenant.

La seconde hypothèse est davantage psychologique, il s'agit d'une interprétation en terme de décalage vertical de maturation affective. Les filles du cours moyen 2 entrent déjà dans une phase de pré-adolescence alors que les garçons sont encore à un stade moins développé. Pour tester la validité de cette hypothèse il faudrait confronter les textes de notre corpus avec un corpus comparable issu de classes de 6° et de 5°. Ce que nous n'avons pas encore pu réaliser.

Dans les commentaires que nous avons faits de ces deux grands types de textes, Agon et Philia, on n'aura pas manqué de repérer une omission conceptuelle (volontaire) : Oedipe.

Pourquoi l'omission d'un concept qui, si l'on peut ici risquer un jeu de mot facile, crève les yeux, dans nombre de textes ?

Il ne s'agit pas, loin de là d'un parti anti-psychanalytique. Simplement nous avons pris le parti de conceptualiser à la manière des historiens, c'est-à-dire de dresser à partir de documents "manifestes" les lignes majeures d'un paysage dans ses régularités et ses évolutions. Repérer des cellules récurrentes, tenter de les ramener à des structures formelles simples, voir si, et comment, celles-ci évoluent.

Agon et Philia : deux manières suffisamment récurrentes et évolutives qu'adopte le texte libre, pour mettre en rapport le sujet principal de l'énoncé avec des partenaires d'inter-action sociale, pour que l'on puisse les estimer topiques.

Si nous passons du plan de la description à celui d'un début d'interprétation, nous pouvons dire que Agon et Philia sont les deux grands modes de représentation mentale de l'inter-action sociale, qui trouvent dans le texte libre un lieu privilégié de manifestation littéraire.

Les motions Oedipiennes peut-être sous-tendent ces textes : l'existence de chaînes de textes très percolés permettent de les dépister. Mais là n'est pas notre propos essentiel. Nous cherchons en effet à mettre à jour les structures textuelles émergentes et évolutives à l'intérieur d'une pratique non pas essentiellement thérapique, mais avant tout socialisante et pédagogique.

Pourtant, Oedipe, nous allons bien finir par le rencontrer.

CHAPITRE 10.

LE SOLEIL ET LA MAISON, FAMILLE, SEXUALITE, REVE.

"Le soleil dit à la fleur "Bonjour"
Et le soleil dit à la fleur "Oh que
vous êtes jolie".

VAL C 210609020

Après avoir mis en lumière l'évolution des deux grandes figures de la socialité récurrentes dans le texte libre, nous examinerons, pour terminer cette partie de notre recherche, la façon dont le texte libre met en texte des motions psychiques classées communément sous les rubriques "pré-oedipe", "oedipe", "fantasmes sexuels", "rêves".

Que le texte libre en vienne à manifester de telles motions ne doit plus nous surprendre. De nombreux exemples précédemment cités attestent sans ambage des préoccupations de ce type.

Nous n'aurons pas pour autant l'outrecuidance de prétendre apporter quelque élément nouveau par rapport à l'Oedipe ou d'une façon plus générale par rapport à la sexualité infantile. Nous savons trop comment le texte libre, comme tout texte, masque autant qu'il révèle.

Modestement, nous essaierons, en restant au plus près de la littéralité des textes, de voir ce qui dans le texte libre peut se dire de ces motions et de voir comment le dire énonciatif de ces motions évolue ou n'évolue pas au cours des cinq années de l'Ecole Elémentaire.

Afin de mettre un maximum de cohérence dans un domaine conceptuel à la fois trivial et incertain, nous considèrerons successivement quatre types de textes qui ne manquent pas de rapports entre eux :

I. Les textes mettant en scène un ou plusieurs personnages suivants : le soleil, la maison, la lune, la fleur.

II. Les textes mettant en scène de façon explicite les relations libidinales et/ou conflictuelles entre enfants et parents.

III. Les textes dont le scénario est explicitement sexuel au sens freudien du terme.

IV. Les textes se donnant de façon explicite comme des récits de rêve.

I. LE SOLEIL ET LA MAISON.

Le soleil, la maison et, à moindre titre, la lune et la fleur sont des actants privilégiés du texte libre, principalement durant les trois premières années de l'école élémentaire. Et ce, non à titre d'éléments du décors, mais en tant que personnages centraux de l'action.

Le tableau 10.1. donne la répartition quantitative de ce type de textes.

Ce tableau montre :

- Une évolution quantitative décroissante de tous les textes, évolution particulièrement sensible entre le cours préparatoire et le cours élémentaire 1 d'une part, entre le cours élémentaire 2 et le cours moyen 1 d'autre part.

- La suprématie incontestable de l'astre solaire : 359 textes répartis dans 90 séries.

- La répartition inégale de ces textes selon les sexes. Presque toujours ce sont les filles qui produisent le plus de textes de ces types. On notera une seule exception intéressante, mais trop peu importante quantitativement pour être significative : 13 garçons du cours préparatoire produisent des textes mettant en scène la maison, contre 12 filles seulement !

Tableau 10.1. : Soleil, Maison, Lune, Fleur.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
	"Le soleil"				
Séries	30	20	20	14	6
S. des textes	222	46	51	23	17
%	17.4	3.2	3.2	1.4	0.9
Séries Garçons	13	9	9	5	2
Séries Filles	17	11	11	9	4
	"La maison"				
Séries	25	12	10	2	2
S. des textes	134.	24	16	2	6
%	10.5	1.7	1	0.1	0.3
Séries Garçons	13	4	5	1	0
Séries Filles	12	6	5	1	2
	"La lune"				
Séries	3	5	8	4	2
S. des textes	6	5	10	5	4
Séries Garçons	1	3	3	2	1
Séries Filles	2	2	5	2	1
	"La fleur"				
Séries	28	13	16	16	5
S. des textes	109	25	41	22	6
%	8.5	1.7	2.6	1.4	0.4
Séries Garçons	11	4	8	6	2
Séries Filles	17	9	8	10	3

La première hypothèse de travail que nous avançons à propos de ces textes est simple, voire triviale : Soleil, Maison (ou Lune), Fleur représentent symboliquement les trois pôles de la triangulation oedipienne.

Nous nous efforcerons d'étayer, puis d'affiner cette thèse en restant au plus près des textes dans les configurations actancielles qu'ils dessinent. En la matière, il faut bien se garder de tout a priori fut-il communément admis. Cependant, nombre de ces textes nous diront de la façon la plus explicite (c'est-à-dire sans que le lecteur ait recours à une herméneutique) que :

Soleil = Papa
Lune = Maman
Maison = Maman
Fleur = Enfant

Les interprètes du dessin d'enfant tiennent ce symbolisme pour évident. Mais un texte ne se lit pas comme on interprète un dessin. Les éléments du dessin sont disséminés dans un espace à deux dimensions qui n'imposent aucun ordre de successivité. Les signifiants d'un texte sont enchainés dans une linéarité syntagmatique. C'est de cette linéarité syntagmatique qu'il faut tenir compte et de rien d'autre. Nous nous y efforcerons.

Une fois montré "littéralement" et non pas "cliniquement" que le Soleil vaut pour le père, la maison pour la mère, etc., il ne s'agira pas spécialement de savoir si les textes libres mettant en scène soleil et maison "collent" ou ne "collent pas" avec le scénario oedipien officiel. Une telle investigation conduirait inévitablement à classer les textes en deux tas : les bons, ceux qui ont bien assimilé la machine oedipienne, les mauvais, ceux qui aiment à la fois papa et maman ou qui n'aiment ni l'un ni l'autre et qui par conséquent sont à soupçonner (1).

---

1. Comme l'écrivent savoureusement G.DELEUZE et F.GUATARRI : "Dis que c'est Oedipe, sinon t'auras une gifle"L'Anti-Oedipe p.54.

Il s'agira simplement de savoir ce que le texte libre en tant que pratique scolaire fait de cette symbolique ; ce que cette symbolique permet à l'enfant de penser et d'écrire, ce qu'elle le contraint à taire.

Ainsi nous montrerons comment les déplacements d'affect père ⟶ soleil, mère ⟶ maison (lune), ego ⟶ fleur permettent à l'enfant d'objectiver un certain nombre de relations entre ses parents ou avec ses parents, relations qu'il lui serait difficile, voire interdit de penser et d'objectiver en utilisant les termes "réels", papa, maman et moi.

On pourrait donc avancer l'hypothèse selon laquelle soleil et maison codent textuellement la relation fantasmatique à l'image du père et de la mère.

Mais cette hypothèse apparemment ambitieuse n'est pas somme toute du plus haut intérêt dans la mesure où elle cantonne le soleil et la maison dans un rôle de pôle, dans la mesure où elle les immobilise. Or nous verrons dans les textes que soleil et maison sont tout le contraire de pôles immobiles. Le sens d'un texte n'est pas un rapport de polarités, mais un engendrement prédicatif, une chaîne de significations. Comme on dit, le sens circule. Mais pour qu'il circule il faut que les signifiants s'y prêtent dans leur polysémie. A cet égard soleil et maison sont des termes qui permettent de faire circuler du sens. Ce sont des objets signifiants dont la polysémie dénotative et connotative fait qu'ils sont "bons à penser" pour reprendre l'expression maintenant célèbre de C.LEVI-STRAUSS (1).

La pensée de l'enfant particulièrement au cours préparatoire est ici comparable à la "pensée sauvage" : soleil, maison, lune, fleur sont utilisés comme des outils dont la pensée exploite, en jouant, les propriétés physiques "réelles" contradictoires (ainsi le soleil "réel" réchauffe, mais aussi brûle ; la maison "réelle" abrite, mais aussi enferme), auxquelles propriétés physiques, sont adjointes des propriétés anthropomorphiques qui sont données sur le même plan syntagmatique. Ainsi fonctionnent les mythes.

1. Le totémisme aujourd'hui.

Suivant encore ici l'enseignement de C.LEVI-STRAUSS, nous ne voyons pas dans ce fonctionnement de la pensée enfantine objectivée dans le texte libre, les traces d'un certain animisme ni d'une pensée "prélogique" (L.LEVY-BRUHL), mais plutôt la manifestation d'une "logique du concret" (1).

Cette logique joue pleinement au cours préparatoire avec une liberté énonciative sur laquelle nous nous attarderons. Nous verrons ensuite, dans la seconde partie de ce chapître comment cette logique s'estompe pour faire place à un début de logique conceptuelle : l'enfant déserte progressivement une thématique relationnelle pour accéder à une expression très narcissique du "moi je" sur laquelle nous avons longuement insisté à la fin du chapître 7.

Venons-en aux textes eux-mêmes. En partant d'un Cours Préparatoire particulièrement riche en la matière, nous dessinerons une courbe génétique tentant de rendre compte de l'évolution des textes.

1. Cours préparatoire.

Les textes que pour plus de commodité nous appellerons désormais Soleil/Maison, peuvent être envisagés selon deux points de vue : le point de vue énonciatif et le point de vue prédicatif.

- Le point de vue énonciatif est, là comme ailleurs, celui dont la ligne d'évolution génétique est la plus nette.

A première vue on pourrait penser que les textes Soleil/Maison sont des textes de type histoire et plus précisément des textes dont, par définition, les sujets d'énoncés sont extérieurs à l'aire du sujet de l'énonciation. Effectivement, un certain nombre de textes sont de ce type et leur nombre augmente proportionnellement au fil des années.

---

1. La pensée sauvage, chap.1

Mais, à côté de ce texte, on trouve quantité de textes dont le statut énonciatif est beaucoup moins net, puisqu'on y voit (comme dans le récit mythique) des sujets d'énoncés extérieurs à l'aire de l'énonciateur (Soleil, maison, etc.) interagir avec les sujets d'énoncés pris dans l'aire de l'énonciateur (papa, maman) ou même avec le sujet de l'énonciation lui-même, marqué en surface par son prénom. Ce sont précisément ces textes qui nous permettent de dire que, dans le texte libre Soleil/Maison, le soleil "vaut pour" le père et la maison "vaut pour" la mère. De nombreux exemples attesteront ce point de vue de la façon la plus explicite. Ce mode d'énonciation que l'on peut qualifier dans la terminologie de R.BARTHES d'"ashiftérisé" est propre au cours préparatoire. Par la suite, les textes Soleil/Maison seront principalement de type histoire, à l'exception des textes interpellatifs.

- Le second point de vue est le point de vue prédicatif. Les textes révèlent à cet égard une assez grande diversité et il serait fastidieux et peu opératoire de dresser une liste exhaustive de tous les constituants actanciels. On peut cependant opérer un classement un peu plus lâche qui n'est pas sans implication du point de vue psychologique.

Nous répartirons donc les prédications Soleil/Maison en fonction de trois types de rapport entre les actants :

1. Interaction horizontale : Soleil et Maison entrant en relation libidinale ou conflictuelle.

2. Conflit vertical : Soleil et/ou Maison entrant en conflit avec une fleur ou un enfant.

3. Identification/séduction verticales : Soleil et/ou Maison entrant en relation d'identification ou de séduction avec une fleur ou un enfant.

Considérons maintenant les textes dans leur littéralité Tout d'abord justifions textuellement le rapport Soleil = Père, Maison = Mère, Fleur = Enfant.

Pour un certain nombre de textes l'assimilation se fait par anaphorisation, juxtaposition ou remplacement :

"Papa est parti. La maison est toute seule dans la forêt."

PHI A 110609005 (24)

"Maman fait un enfant, la maison brûle."

WIL D 110605009 (23)

"La maman se dit "je ne regarde pas le soleil."

CAR G 210600009 (28)

"Le soleil rit, la maison rit, maman rit, papa rit."

CAR G 210600011 (28)

"Le soleil et le papa et la petite fille font caca. La maison et la maman font caca."

NIC H 110606006 (27)

Pour d'autres textes l'assimilation à un niveau plus complexe s'opère par des substitutions plus ou moins cohérentes des sujets d'énoncés au cours du récit comme on peut le voir dans ces trois textes suivants :

"Un château regarde, Loris rigole, papa rigole, Isidore rigole avec maman. Maman dit "allez au château" Papa et pépé rentrent de la base. Maman part en voyage. Papa est triste mais trop tard papa est mort. La maison est jolie. Elle devient toute rouge. Le soleil rigole, il devient triste. On arrive à la maison, on voit le soleil. Les anges partent au ciel. Papa est parti au ciel parce que le soleil et la maison font la prière à papa et maman.Isidore rencontre le soleil qui brille un avion qui regarde de ses propres yeux papa et maman qui se promènent. Ils voient une maison où la lumière brille, mais le taureau fonça sur papa et maman, le train arrive, il voit

le mécanicien qui travaille sur les rails, le train qui freine et fonça sur les messieurs."

ISI D 110609010 (24) (1)

"La petite fille et le petit garçon se promènent. La petite fille mouille sa robe le petit garçon ramasse la fleur. Le soleil est en or. Elle rentre dans la maison. Le soleil rigole. Un bateau amène les petites filles et les petits garçons. Le soleil jette des éclats de feu parce qu'il est beau. Les fleurs se couchent et l'herbe aussi. Le petit garçon et la petite fille se disent au revoir avec le soleil. Le soleil dit merci, il a du chagrin."

NAT S 210607010 (39)

"Le petit garçon embrassa sa femme. Mais lui il voudrait aussi se marier et après il se maquilla comme la maman."

VER V 210606038 (43)

Enfin, dans un certain nombre de textes, c'est le sujet de l'énonciation lui-même qui interagit avec le Soleil ou la Maison. La présence de l'énonciateur est marquée en surface par son prénom ou par le pronom personnel "je".

"Murielle sur son chemin a rencontré un loup qui s'est déguisé en soleil de mer."

MUR F 210509036 (58)

"Marjolaine c'est une fleur qui pousse au soleil, il y a des marjolaines c'est des noms de petites filles aussi."

MAR M 210608021 (38)

"Une maman se transforme en soleil parce que je suis une maman de soleil."

SOP M 210605018 (31)

---

1. Le papa d'Isidore est militaire à la base aérienne de MERIGNAC.

Ce mode d'énonciation tout à fait spécifique du Cours Préparatoire permet à JEA R d'écrire le texte suivant, texte qu'il n'aurait certainement pas pu écrire "en clair", et dont la lecture/lecture est aussi limpide qu'émouvante :

"La maison veut que le soleil rentre dans la maison. La petite fille fait une petite maison, elle veut qu'il y ait un bonhomme qui s'appelle Jean Emmanuel."

JEA R 110509014 (27)

Après ce qui précède il nous semble assez justifié d'assimiler le soleil et le père, la maison et la mère, la fleur et l'enfant.

Ceci étant posé nous pouvons envisager les trois catégories prédicatives présentées plus haut.

a) Relations horizontales.

Quelles sont les relations actantielles entre le soleil et la maison ? A deux exceptions près, elles sont plutôt traditionnelles et bienveillantes. Voici les deux exceptions d'ailleurs très percolées.

"La maison qui marche pour attaquer le soleil. Elle s'arrête, elle est fatiguée. Quand le soleil est couché, elle repart."

ISI D 110609004 (24)

"Le soleil rigole parce qu'il neige. Le soleil n'est pas très fier car la maison est partie. Le soleil va à la recherche de la maison."

ISI D 110609006 (24)

Tous les autres textes manifestent explicitement une sorte d'harmonie familiale dominée par la toute puissance du soleil qui dispense généreusement chaleur et rayons :

"La maison est contente parce qu'il fait chaud."

LAU L 210609010 (50)

"La maison rit, la fumée va dans le soleil et il éternue."

FRA S 110601005 (23)

"Le soleil chauffe la maison avec ses rayons de toutes les couleurs. Il arrive à toucher la maison. C'est pour ça qu'elle est belle. La maison et le soleil sont contents."

CHR T 110605006 (37)

"Il était une fois une jolie maison de toutes les couleurs. Elle était si gentille et si belle que les plus jolies fleurs et les plus beaux arbres restaient toujours auprès d'elle. Le soleil aussi envoyait tous ses rayons."

CHR T 110605007 (37)

b) Conflits verticaux.

Ce sont les textes les plus classiquement oedipiens où l'on voit :

- soit un petit garçon entrer en conflit avec le soleil:

"Le petit garçon attrape une feuille. Le soleil brûle le petit garçon."

CHR T 110605001 (37)

- soit une petite fille entrer en conflit avec la maison :

"La fleur était belle, elle était décorée, elle avait des points oranges. Tout d'un coup la maison arriva. La fleur avait peur, tellement peur qu'elle partait dans un fauteuil."

VAL C 210609027 (32)

On rencontre même quelques textes qui synthétisent de façon manifeste les deux phases du procès oedipien : conflit puis identification à l'agresseur.

"Le soleil va brûler le clown. Après le soleil le mange, il mange tous les hommes. Quand il a fini il va aller dormir. Quand il a fini il va voir s'il y a des voleurs. C'est Olivier et Laurent qui vont tuer les voleurs."

LAU P 110602020 (29)

Il convient de noter que l'oedipe est toujours présenté de façon passive : c'est le soleil ou la maison qui sont toujours les agresseurs. Un seul texte fait mourir le soleil mais sans que l'on sache de quoi.

"Le soleil est mort. On l'a recouvert de terre de toutes les couleurs. Ses rayons sont dorés d'argent. Tout le monde pleure parce que le soleil est mort et même sa famille soleil pleure aussi. Ils disent Dieu bénisse et on lance des fleurs."

FRA S 110604014 (23)

Pour être nettement oedipiens, les textes de ce type n'en sont pas moins rares. Beaucoup plus fréquents sont les textes du troisième type.

c). Identification/Séduction verticales.

Ces textes, très nombreux, sont, pour la plupart, produits par des filles. Ils dénotent de la façon la plus explicite l'attrait pour le père :

"La petite fille est mariée avec le soleil, ils sont dans une jolie maison. Le soleil est content et la petite fille fait un gâteau."

EMM P 210605026 (33)

"Le soleil est dans les nuages. La fille veut aller avec le soleil."

NAT S 210607022 (39)

Le fantasme de séduction se manifeste clairement dans le texte suivant :

"Le soleil se déshabille devant tout le monde."

EMM M 210509042 (44)

L'envie du pénis, dans ces deux textes :

"La fleur est contente parce que le soleil est en couleur et le soleil se met à rigoler parce que la petite fille avait une fleur sur la tête et sur la fleur il y avait un radis."

MAR M 210608008 (38)

"La petite fille embrasse le soleil et la quille."

VER V 210606040 (43)

Citons encore deux textes.

Le premier est un texte d'identification étonnant dans la mesure où l'identification est croisée (une petite fille s'identifie au soleil) :

"Le soleil travaille, il écrit. La maîtresse lui dit "C'est bien gros ton écriture !" Le soleil lui dit "Pourquoi c'est bien gros mon écriture ?" - "Parce que tu n'écoutes pas ce que je te dis. C'est l'heure des mamans !" Le soleil est content. Le soleil dit à sa maman "Elle est sévère la maîtresse" - "Sans doute que tu ne l'écoutes pas bien et que tu gribouilles toujours ton écriture" C'est le soir, le soleil dort."

SOP M 210605007 (31)

Le second est le seul texte de séduction parallèle produit par un garçon :

"Le soleil rit. Il rencontre un oiseau. Il lui dit "Bonjour, est-ce que tu vas bien ?" - "Moi je vais bien. J'aimerai être copain avec toi". Le soleil lui dit "Oui tu veux être copain avec moi. On va aller dormir dans mon lit."

LAU M 210608020 (28)

Que peut-on conclure de ce panorama des textes Soleil/Maison ? Nous ne nous étendrons pas sur l'interprétation psychanalytique de ces textes, non par méfiance vis-à-vis de la théorie, mais par prudence vis-à-vis de notre matériel. Sans beaucoup s'avancer, on peut dire que, si les personnages du procès oedipien sont bien là et massivement, la dramatisation oedipienne proprement dite n'est pas très souvent développée. Refoulée ? Peut-être. Si l'on reste au plus près des textes on peut dire que, ce qui s'exprime le plus nettement, qualitativement et quantitativement, est la relation amoureuse Fille (Fleur)/Père (Soleil). Par contre la relation agressive Garçon/Père (soleil) ou la relation amoureuse Garçon/Mère (Maison) apparaissent peu.

2. Cours élémentaire 1.

Comme le montre le tableau 10.1. le nombre de textes Soleil/Maison diminue considérablement, bien que plus d'un enfant sur deux produise encore des textes de ce type.

Du point de vue qualitatif ces textes sont importants dans la mesure où ils développent en les dramatisant les thématiques présentes dans le corpus du cours préparatoire. Du point de vue de la thématique on ne rencontre pas d'évolution notoire. La seule rupture importante s'opère sur le plan énonciatif : le "désordre" ou "ashiftérisation" énonciative ont disparu. Comme ailleurs, l'histoire triomphe.

Les trois catégories énonciatives principales sont dosées dans des proportions comparables à celles du corpus cours préparatoire.

a) Relations horizontales.

- Il y a bien quelques différends entre le soleil et la maison (ou la lune).

Une maison éclairée par le soleil.

"Un jour une maison se lève au lever du soleil. Eclairée par le soleil, la maison dit au soleil "Vous pouvez éclairer moins ?" Le soleil répond "Mais non je ne peux pas" La maison dit "Pourquoi ?" - "Parce qu'il faut toute une nuit pour aller chercher un autre soleil".

ANN B 220700011 (21)

- Mais les conflits se règlent le plus souvent "à l'amiable" :

Le soleil et la lune.

"Le soleil est joyeux de voir madame la lune et il n'ose pas lui dire bonjour, alors madame la lune ne le salue pas. Le soleil se fâche et demande "Pourquoi ne m'avez-vous pas salué ?" La lune répond "Je ne vous ai pas salué parce que vous vous ne m'avez pas saluée" - "Pourquoi ne me l'avez-vous pas dit queje nevous avais pas saluée ?" - "Parce que les dames polies ne disent pas à un homme qu'on ne les a pas saluées" Le soleil répond en criant "Oui, mais moi je ne suis pas un homme, je suis le soleil !" - "Bon bon, que j'ai froid, s'il vous plait Monsieur le soleil pouvez-vous me réchauffer?" - "D'accord" dit le soleil."

MAR S 220708031 (51)

b) Conflit vertical.

Un seul texte développe un scénario oedipien intégral :

La lune.

"Lune, lune où es-tu ? Je ne vois plus. Pauvre lune, le soleil t'a chassée. Mais ce soir tu le chasseras." - "Oui mais le soleil est plus chaud que moi et il va me tuer" Et le soleil tua la lune."

GUI S 120708022 (70)

Texte exemplaire, mais isolé. Citons encore un texte gentiment ironique. Il montre encore ce que permet d'exprimer la pratique institutionnelle du texte libre :

Une drôle de maison.

"Un jour, une maison voulait manger mais elle ne pouvait pas aller au marché parce qu'elle était trop grosse, alors elle appela le docteur. Le docteur lui dit "Chaque jour vous prendrez ces remèdes dans un verre et coupez votre respiration !"

STE S 120708048 (52)

c) Identification/Séduction horizontales.

Ce type de texte trouve son plein épanouissement au cours élémentaire 1. Comme au cours préparatoire, il est l'apanage presque exclusif des filles et s'adresse, bien sûr, au soleil :

"Un jour, il y avait un soleil qui se promenait dans le ciel. Il transforma une fleur, il lui mit des tulipes à la queue, il lui fit des beaux yeux bleus, des sourcils et une bouche qui riait, riait. C'était une fleur heureuse parce qu'elle se trouvait belle et toutes les petites tulipes de la campagne devinrent ses amies et le soleil rit hi, hi, hi,hi, hi."

SAN B 220703015 (23)

Le soleil.

"Le soleil regarde la fleur, il lui dit : "Comme tu es belle avec tes pétales jaunes, ta tige verte" La fleur répond "Je t'aime parce que tu fais éclairer la terre. C'est toi qui montresle ciel bleu, c'est toi qui fais pousser les fleurs, c'est toi qui me réchauffes, tu es beau avec tes rayons qui font des reflets."

MAR P 220702041 (61)

Une très belle exception masculine :

Une nuit.

"Un soir, des étoiles brillaient comme de l'or, elles dansaient en ronde. Le soleil allait bientôt se coucher, il allait faire noir mais pour l'instant les étoiles en profitaient pour s'amuser. Le soleil riait de les voir si joyeuses. Mais soudain tout était calme, les étoiles trouvaient que le moment était vraiment agréable et petit à petit elles s'endormirent."

STE S 120708045 (52)

3. Cours élémentaire 2.

La production Soleil/Maison reste stable en textes et en séries. Mais, là encore, le cours élémentaire 2 constitue, du point de vue qualitatif, une période charnière :

On trouve des textes qui pourraient aussi bien avoir été produits au cours préparatoire :

"Les soleils veulent brûler la maison, mais la maison a de l'eau."

FRA H 130907001 (72)

"Le soleil a faim, il veut manger, il prend l'air, il va avaler la maison."

FRA H 130907017 (72)

-Du point de vue prédicatif on voit comment le paradigme Soleil/Lune s'affine et permet à l'enfant de décrire la relation fantasmée entre le père et la mère :

Le soleil et la lune.

"La lune s'est disputée avec le soleil. Le soleil dit "Je resterai en haut du ciel toujours toujours" La lune en dit autant mais monta un peu plus haut que le soleil. Comme le soleil est décidé que cette dispute ne durerait pas jusqu'à l'infini, il brûla la lune avec un de ses rayons. La lune cria, cria si fort qu'elle se laissa glisser jusqu'au bas du ciel. La lune essaya d'appeler le soleil voulant lui dire "Je t'aurai !!! Je t'aurai !!! sale mouchard !" Le soleil répondit tout en rigolant "N'essaye pas de te venger, tu n'y arriveras pas. Allons, faisons la paix." Et tous les deux firent une petite fête.

Voilà comment s'est passée une journée de la lune et du soleil."

AGN D 230802039 (52)

Le soleil et la lune.

"Monsieur le soleil rencontre madame la lune. Ils décident de se marier . Le lendemain c'est le jour du mariage, les cloches sonnent très fort. Tout le monde est gai. Les étoiles dansent : le vent les emporte dans une ronde folle autour des mariés. Le mariage se termine une belle nuit d'été. Ils eurent trois enfants, Lunette, Lumière et Flammette."

STE T 130803011 (28)

- L'évolution la plus marquante s'opère au niveau énonciatif.

Le cours élémentaire 2 est certes l'âge d'or de l'histoire, les deux textes précédemment cités le confirment encore. Mais, à côté des textes histoire, commencent à pointer deux formes particulières de textes de type discours à structure répétitive, qui par la suite, feront florès :

- Un discours dépourvu de progression actantielle prédiquant seulement un savoir sur les objets qu'il présente. Ce type de discours donnera par la suite naissance au discours argumenté, voire théorique.

- Un discours dont nous avons repéré le surgissement au chapître 7., discours dans lequel le sujet de l'énonciation s'adresse aux sujets d'énoncés.

Ce qui fait ici l'intérêt de ces modes énonciatifs est que l'on y perçoit de l'écriture au sens défini au chapître 5. Cette écriture se manifeste par des ruptures :

Le Soleil, la Lune, la Maison deviennent les embrayeurs d'un discours vraisemblable, domestique, banal, mais à l'intérieur de ces textes banals, ces mêmes soleil , maison et lune redeviennent tout soudain, sans transition, le père et/ou la mère, à qui l'on s'identifie ou dont on souhaite la mort.

L'effet d'écriture s'opère ici par ruptures prédicatives alors qu'au cours préparatoire il s'opérait par ruptures énonciatives.

Voici quelques textes illustrant cette pratique d'écriture :

Le soleil.

"Le soleil, c'est une boule de feu, ça brûle, il fait chaud, il ne pleut pas beaucoup, quelle chaleur ! Il a des dames."

BRU C 130800019 (99)

Le soleil.

"Petit soleil viens nous réchauffer, on n'aura pas froid. Si tu meurs je pleurerai et j'aurai froid. Ne pars pas sinon je pleure. Au revoir soleil, à demain matin et le soleil mourut et la fille pleura.

ISA V 230801009 (56)

Ma maison.

Ma maison tu es belle
Ma maison tu es grande
Ma maison tu es si belle que je vais t'emporter chez moi
Tu m'abrites, tu me protèges du froid et de la pluie
Je t'aime beaucoup, je vais te repeindre
Mettre de beaux rideaux
Planter de belles fleurs
Et semer un beau gazon
Planter de jolis arbres
Et les oiseaux viendront chanter
Sur le bord de la fenêtre.

ISA V 230801023 (56)

Ma lune.

Ma lune, tu es toute blanche
Ma lune, tu ressembles parfois à un croissant
Ma lune tu es si douce
Ma lune, parfois on t'ennuie
Ma lune, tu n'existes pas.

HEL G 230805010 (65)

Le soleil.

Le soleil est rond
Le soleil est plus gros que la terre
Le soleil se lève et se couche
Au coucher du soleil il est rouge et jaune et quand il se couche sur la mer, ça fait très beau. Pour qu'il fasse le tour de la terre il met un an. Le soleil est chaud et il fait fondre la neige. Le soleil nous fait bronzer en Afrique. En Afrique il fait pourrir les fleurs, les légumes. Le soleil lance des rayons et lance des fleurs argentées, transparentes et des oiseaux. Il nous éclaire et s'il n'y avait pas de soleil on serait dans le noir pour toujours. S'il n'y avait que le soleil on ne pourrait plus dormir. Le soleil parle à la lune

en amour. Le soleil nous fait des fois mal à la tête. Grâce à lui, nous pouvons aller à la piscine, à la plage, en pique-nique. Le soleil voit mal, alors il porte des lunettes. Le soleil s'appelle mignon soleil et la lune, mignonne lune. Ils ont eu des enfants soleil et lune. Ils ont eu des enfants métis."

HEL G 230805049 (65)

4. Cours moyen 1.

Rien de fondamentalement nouveau.
- Identification chez les filles :

Le soleil.

"Il y a un diamant dans le ciel. C'est le soleil qui brille dans le ciel. Oui, oui c'est lui qui brille dans mon coeur. Ah ! que je l'aime ce soleil. C'est mon ami préféré."

NAZ P 241000024 (45)

- Agressivité chez les garçons :

Trois étoiles pour un soir.

"J'ai donné trois étoiles pour ce soir
J'ai mis une étoile devant ma maison pour qu'elle me donne un air de gaité
Ces trois étoiles voyagent dans un monde de joie
Le soleil est arrivé
Le soleil a donné la tristesse car il a fait fuir les trois étoiles de la gaité
Ces trois étoiles sont parties de l'autre côté du monde
Je suis allé cueillir des étoiles pour ce soir."

CHR D 140810014 (25)

On asiste toutefois à une certaine évolution qui va dans le sens d'une dissociation : le discours "vraisemblable"

commence à se développer indépendamment du discours "symbolique". Tout se passe comme si, par un discours vraisemblable purement dénotatif, l'enfant s'efforçait de mettre à distance, de refouler l'autre discours, oedipien. Alors que, jusqu'au cours élémentaire 2 les deux discours se trament (voir par exemple le dernier texte d'HEL G), maintenant ils se juxtaposent :

Le soleil imaginaire.

Le soleil est noir, il a des cornes et une tête ronde. Il a des taches noires. Il est content d'être le soleil, il aime voir la lune quand il se couche. Il lui dit "Bonjour", la lune lui répond "Bonjour". Le soleil n'a pas de rayons. Tout d'un coup il devient jaune et de rayon jaune. Il est content de changer de peau, il aime tout parce qu'il est jaune. Le soleil se couche et dit bonjour à la lune. La lune toute impressionnée dit bonjour au soleil.

BER Q 140908011 (34)

Le soleil.

Le soleil nous donne la chaleur
Le soleil a des rayons
Le soleil est une boule de feu qui nous éclaire
Le soleil est près de nous
Le soleil est caché par les nuages et ne peut plus nous éclairer, mais le soleil fait fondre le nuage qui fait pleuvoir.
Le soir le soleil se couche et la lune va prendre sa place
Mais demain il reviendra à l'aube.

BER Q 140908025 (34)

Avant d'aborder le cours moyen 2, nous citerons deux textes.

Le premier texte est écrit en Anglais. Son auteur SIM L est Anglais, sa famille est installée dans une ferme depuis un an. SIM a appris le Français en un an, il écrit

tous ses textes en Français sauf un... celui où il parle de sa nouvelle maison ! Maison langue maternelle, le rapprochement est tentant, la théorie déjà évoquée de G.DELEUZE et F. GUATARRI va dans ce sens (1) :

Rainbow cottage

"Rainbow cottage" is the name of our new house in "Mestirieur", a little house, but quite big enough".

SIM L 141007019 (24)

Le second texte, long, est un texte de dérive fantasmatique, sorte de rêve éveillé, celui-là oedipien de bout en bout :

Un soleil.

"Il était une fois un soleil qui était tout seul dans le ciel. Le soir il se couchait et le matin il voit un soleil qui était tout triste car il avait chaud. Il y eut une tempête et les deux soleils partirent sur la terre ; la lune a vu les deux soleils. La lune les emmena dans le ciel pour les rendre heureux. Ils remercièrent la lune de tout leur coeur. Elle partit voir son amie la lune dans le ciel. Le soleil dit : "Où est mon ami le soleil ?" Il dit "Où est-il parti ? Voir la lune ? Quel vilain, il ne m'a pas averti, je vais le chercher avec le martinet, il va se recevoir une bonne fessée. Tu vas à la maison pour faire le diner !" Et il lui mit un coup de pied au cul. "Ton pied est resté dans mes fesses" et il tira son pied et il se décolla.Il mangea et il a vu la lune qui avait un bleu à la figure. Il l'avait invitée à manger. La lune dit : "On va aller faire la sieste". Ils ont dormi un petit moment ; ils se réveillèrent pour aller se promener dans les bois. La lune arrivait pour aller se promener avec eux. Il les rattrapa dans les bois, il a vu un bébé soleil qui était dans une fleur qui sentait bon. Le bébé pleure très fort car il était tout seul dans les bois, le papa soleil et la maman soleil sont

1. KAFKA, pour une littérature mineure.

contents d'avoir le bébé soleil qui pleure pour qu'on le maillotte. La lune a eu un coup de pied dans les parties ! "Oh, j'ai mal, mal, mal, mal, mal aux parties !" - "Tant pis pour toi, tu n'avais qu'à pas toucher le bébé soleil. Tu les donnes à manger à ce bébé car il a faim ?" - "Oui je lui donne à manger son biberon, il n'y a plus de lait, elle mangera de la bouillie" - "Il n'en reste plus de bouillie !" - "Va chercher du lait, va chercher des patates pour le bébé qui pleure dans son berceau". Il a fait caca dans son slip ; il faut changer son slip. Elle l'a mis dans son lit. Il dort ; papa-soleil va chercher les pommes de terre. Le bébé a grandi, il a six ans, il va à l'école pour travailler. A 10 ans, il était en cours moyen 1, il a fait encore caca à la culotte. Le papa soleil dit : "Tu n'as pas honte de faire caca à la culotte ?" La maman va le promener dans la poussette. A 25 ans sa femme était devenue folle ; son papa soleil était fou, il a été à PICON (1). L'homme a été chez une voisine pour se faire rouler et mailloter."

SYL L 241008009 (32)

Ce texte, que l'on serait tenté de qualifier de "primaire", confirme le noyau dur de l'hypothèse proposée au début de ce paragraphe. Mais sa richesse "clinique" ne doit pas nous faire oublier qu'il est unique dans la production, alors que les textes cités dans les analyses précédentes sont plus représentatifs de l'ensemble de la production. Si ce texte constitue le noyau dur primitif, les autres sont la nébulosité de la quotidienneté du texte.

5. Cours moyen 2.

Quantitativement les textes Soleil/Maison ne sont plus d'un très grand poids. Du point de vue qualitatif, ils suivent la mode de l'effusion lyrique typique de cette période. Là encore c'est l'Identification/séduction qui prime :

---

1. Hôpital psychiatrique de BORDEAUX.

La lune

"Oh lune, mère du ciel, es-tu bien là-haut ?

Que j'aimerais être à ta place moi le prisonnier de la mère en glace

Lune, un jour je viendrai te remplacer et tu me remplaceras."

JEA G 151004007 (70)

Lune

"Lune, oh ma brune, dans le ciel couleur de miel, avec tes étoiles tu ressembles à un ballon.

Lune, dans la rue je te regarde par la fenêtre et on dirait que le ciel et les étoiles sont les bateaux et toi tu es une île.

Lune, oh ma brune, oh mon île quand je serai mort pense à moi le naufragé de l'île parfumée."

JEA G 151004025 (70)

Soleil

Soleil larme d'amour
Soleil fais ton parcours
Tu te perds dans la nostalgie de la rêverie
Tu décores l'espace
Soleil ouvre tes rayons bonheur
Soleil sors ton coeur
Tu n'amuses que l'enfant par tes jeux
Soleil fais moi voler jusqu'à toi
Pour que je découvre la joie
Je veux sortir du monde pour te rencontrer
Parmi tes dessins lumineux
Soleil poétique des cieux
Soleil, poète des mers
Toi qui fais brûler mon coeur par des chants berceux
Toi qui files parmi ivresse et tendresse
Laisse moi m'approcher de toi
Soleil poétique des cieux
Soleil poète des mers

Enroule-moi sur les chevaux du ciel
Raconte moi l'aventure de l'univers
Je t'aperçois soleil à travers ton rire innocent
Emmène-moi là-bas où il fait si chaud où il fait si
Soleil poétique des cieux beau
Soleil poète des mers
Dans l'infini brouillard, je ne vois que ton ombre qui
Dans mon coeur je n'ai que toi rit à l'inconnue
Mes rêves ne parlent que de toi
Et nuit et jour je t'aperçois
Soleil emmène-moi là où on s'étonne où on est libre où
Soleil tes rayons touchent mon coeur on est fou
Soleil ta lumière brise mes yeux
Mais je te regarde
Mais je te parle
Mais toi tu n'es pas là
Car le monde te blesse le coeur
Soleil reviens vers moi
Soleil poétique du ciel
Soleil poète de la mer
Soleil

NAT B 251100037 (39)

Cependant le conflit Oedipien n'est pas absent pour autant des textes Soleil/Maison. Une série percolée de textes libres, celle de PHI G est particulièrement intéressante de par l'utilisation qu'elle fait du soleil comme "valant pour" le père. Nous allons voir comment l'assimilation soleil/père s'opère maintenant, non pas à l'intérieur du texte mais à l'intérieur de la série : les textes manifestement soleil et les textes manifestement père sont dissociés mais percolés. Le statut doublement ambivalent du soleil (chauffer/brûler, vieux/immortel) permet à PHI G de penser et d'écrire d'abord symboliquement, puis "en clair", son rapport ambivalent au père.

Voici donc, dans leur ordre chronologique, 6 textes de la série.

Le premier (42), non daté, présente le soleil comme "objectivement" bienfaisant :

Le soleil.

Dimanche matin il a gelé ; tout était blanc, les toits des maisons, les prés, les bords des routes. Le soleil lui ne devait pas avoir chaud, il était rouge. Ensuite il a chauffé avec ses rayons il a fait fondre la gelée. Il est gentil, car à moi il m'a réchauffé, j'étais gelé.

PHI G 151103042 (135)

Le second (46), daté du 2 décembre 1975, est écrit très peu de temps après. Il se donne comme un rêve, bien que l'écriture y soit assez travaillée : c'est un des seuls textes du corpus dans lequel un paysage soit décrit de façon "littéraire". Le rapport au soleil est beaucoup plus ambigu que dans le précédent texte : le soleil refuse de réchauffer PHI G et sa camarade de classe VER R, alors qu'il réchauffe le reste du monde. Mais la chûte du texte renverse cette perspective : si le soleil du rêve, ne réchauffe pas, le "vrai" soleil, lui, continue de faire, honnêtement, son travail :

Le rêve.

Dans la nuit de Samedi à Dimanche, j'ai fait un rêve, je vous le raconte :

Un beau matin de printemps mille neuf cent soixante treize, les beaux rayons du soleil s'éclairaient sur la colline de Ruybarde, les fleurs se réveillaient, les herbes et les arbustes aussi. Dans le ciel les étoiles ne paraissaient plus, la lune aussi. Les cheminées du village commencèrent à fumer, des hommes commencèrent aussi à sortir leurs vaches et leurs chèvres.

Ce matin-là, il faisait froid, j'avais décidé de toucher les rayons du soleil, mais ces rayons n'étaient pas chauds ; en même temps j'ai vu Véronique R. elle, elle était toute tremblante.

Ensuite le soleil s'est mis au-dessus de Puybarde, là il réchauffait les vaches,les arbres, les oiseaux et tous les animaux. Le soleil s'est couché sur Mombrier, les fleurs baissèrent leurs têtes, les arbres et les herbes aussi. Les vaches elles, elles étaient rentrées, les oiseaux étaient dans leurs nids, puis, plus de bruit.

C'est ainsi que je me suis réveillé et il était le matin et quand j'ai ouvert mes volets, j'ai vu le soleil qui se levait sur le petit coteau de Lansac."

PHI G 151103046 (135)

Le troisième texte (57), daté du 6 janvier 1976 reprend le thème du texte (46).

Quel beau soleil.

Ce soleil d'hiver qui nous réchauffe et qui fait fondre la gelée blanche.

Ce soleil jaune est beau

Ce soleil qui réchauffe les têtes des fleurs.

Ce soleil qui se couche sur la colline de Mombrier et d'un air de dire

- "Adieu mille neuf cent soixante quinze et bonjour mille neuf cent soixante seize."

Ce soleil qui se cache dans les nuages.

PHI G 151103057 (135)

Les quatrième et cinquième textes sont les textes clé de la série : on y voit que le soleil, c'est bien le père ! Les deux textes (77) et (78) sont datés du même jour, 26 février 1976. Les voici, ils se passent de commentaire :

Ce vieux soleil.

Quel vieux soleil, il a au moins mille neuf cent soixante seize ans. Si nous aussi on avait cet âge-là, ça irait ! Il va d'un côté, de l'autre. Un jour ou l'autre il faudra bien

qu'il meure, parce que quand même, il est tellement vieux qu'il ne va pas vivre éternellement.

Vieux soleil, tu vieillis de jour en jour.

PHI G 151103077 (135)

Mon père

Quand j'arrive chez moi, le soir, et que je rentre dans ma cuisine pour faire mes devoirs, mon père dit : "Thé, voilà le vieux G !"

Je deviens rouge et je lui réponds : "Eh, toi, la vieille !" Et pendant que je fais mes devoirs il me fait des chatouilles et il rigole. Je lui réponds d'un air méchant : "Arrête, sinon je... !"

Quand même j'aime mon père car il n'est pas méchant du tout.

PHI G 151103078 (135)

Enfin le sixième texte (97) (non daté) intitulé encore "Mon père", "liquide" le conflit, pour parler trivialement : le rival devient un possible auxiliaire à la réalisation de désirs sublimés ; PHI G annonce la pré-adolescence :

Mon père

Il est gentil, mais parfois il est casse-pied. Il m'appelle le "Silippe C". Il a cinquante ans et je crois que plus il vieillit plus il est bête. Et une nuit je me souviens il a été dans ma chambre me lancer un grand seau d'eau dans mon lit. Mais quand même c'est un brave homme car un jour si je veux que lui m'achète une voiture, il le ferait.

PHI G 151103097 (135)

En conclusion, parler de la force du symbolique comme ce qui permet de mettre ensemble (συμβάλλειν) donc de signifier pleinement, serait sans doute en rajouter...

Disons plus modestement que si tous les textes Soleil/Maison ne sont pas Oedipiens au sens académique du terme, chacun d'eux joue sur un des moments de la triangulation.

II. LE PERE, LA MERE ET L'ENFANT.

Après le symbolique, l'explicite. Nous consacrons cette seconde partie du chapître à l'examen des textes mettant en lumière de façon explicite les relations père/mère et les relations parents/enfants.

A propos de ces textes nous ne livrons pas de données quantitatives pour la raison que l'homogénéité du corpus n'est pas suffisante au niveau des marqueurs de surface.

Pourquoi, dira-t-on, ne pas retenir que les textes Oedipiens ? Parce que nous voudrions éviter que cette dénomination devienne une dénomination "valise" dès lors qu'un texte dit papa/maman.

Nous voulons nous garder de toute attitude théorique tant soit peu normative pour adopter un point de vue plus simplement descriptif.

Nous répondrons seulement à la question : qu'est-ce qui transparait explicitement dans les textes libres de la relation enfants/parents ou père/mère, lorsque celles-ci sont explicitement évoquées ?

Peut-on tracer une ou des lignes d'évolution ?

1. Cours préparatoire.

Dans la première partie de ce chapître nous avons relevé l'énorme importance quantitative et qualitative de la symbolique Soleil/Maison. A ce niveau soleil et maison sont les signifiés privilégiés de la relation au père et à la mère. Ils ne sont pas les seuls. Les termes "papa", "maman" apparaissent aussi. Dans quelles situations textuelles ?

Nous ne reviendrons pas ici sur le statut énonciatif particulier des textes du cours préparatoire. Rappelons seulement l'espace de l'énoncé dans lequel évoluent les actants :

il sera dit (à deux exceptions près) le papa, la maman, l'enfant, la dame, la fée, etc. et non pas papa ou maman ou mon papa ou ma maman. De plus, les personnages "vraisemblables" continuent d'interagir avec des personnages "imaginaires".

Cela étant, quels rapports les textes libres décrivent-ils ?

Nous considèrerons successivement les relations verticales (Parent (père ou mère)/ enfant), horizontales (père/mère) et triangulaires (père/mère/enfant).

a) Relations verticales.

Elles ne sont jamais agressives.

Il n'y a pas de textes mettant en relation père et enfant (les textes Soleil pourvoient très largement à ce manque).

Les quelques textes mettant en relation mère et enfant ont trait presqu'exclusivement à la maternité. On reconnaitra dans le premier un pastiche de Blanche-Neige :

"Une fée a fait un enfant. Elle a la peau blanche comme la neige, elle a les cheveux noirs comme la nuit elle a les lèvres rouges comme le sang elle a une robe en fleur comme un champ."

CAR G 210600027 (28)

"La grosse fleur est une grosse maman. Mon enfant n'est pas gros, il est mince comme un trait, alors toujours je vais lui chercher beaucoup à manger, mais il reste toujours comme il est."

MUR F 210509052 (58)

"Patricia est un oiseau, elle écrit mal, sa maman est malade. Elle croit qu'elle va avoir un tout petit bébé qui s'appellera Aude, elle retourne chez elle, son bébé fait un château qui avait des bouteilles en bois, elle s'amuse et casse la bouteille, alors sa maman se fâche."

CLA M 210601030 (35)

b) Relations horizontales.

On retrouve le thème de la maternité :

"Une poule se promène et elle fait des poussins dans son nid et elle rencontre un coq et le coq dit à la poule "Est-ce que vous êtes gentille ?" - "Oui je suis gentille."

LAU L 210609039 (50)

Mais, à l'exception d'un texte que nous citerons en premier, tous les autres mettent en scène des situations conflictuelles.

"Le papa fait la bise à la maman, elle est contente, elle rentre à la maison elle fait cuire la soupe elle mange bien chez vous et dormez bien chez toi et rêve bien."

CEC C 210608022 (43)

"Le petit papa va travailler dans les vignes. La maman n'est pas contente, elle va ranger la vaisselle. Elle se fâche."

HEL M 210605028 (50)

"Papa et maman jouent à la pétanque, maman gagne elle a quatre, papa père (1) la partie il a deux points, papa a perdu la partie."

DID G 110604022 (25)

"La dame va danser au bal. En dansant elle a vu un géant. Elle voulait le tuer. Mais elle n'a pas pu. "Je suis trop méchant, si tu me bats, je te tuerai."

LAU P 110602019 (29)

---

1. Nous avons conservé volontairement cette faute d'orthographe, propre à réjouir le lacanien facétieux.

c) Relations triangulaires.

On retrouve les deux mêmes thématiques :

- Le rapport à l'origine avec deux textes promenade/ rencontre :

"La maman ourse et le papa ours ils se promenaient et ils voient un petit ours ils l'ont pris ils l'ont emmené parce qu'ils n'avaient pas d'enfant."

PAS X 210509016 (31)

"Le petit lapin noir un jour il voit une petite fille lapine qui s'appelle Rose. Le petit lapin noir lui dit "tu peux faire un bébé ?" La petite fille pleure, elle a un bébé alors le petit lapin est content.

PAS X 210509030 (31)

- Le conflit oedipien (le rôle du père étant ici "déplacé" sur "le loup") :

"La maman mouton et son petit jouent à touche touche. Tout à coup un loup arrive, le loup mange le petit mouton et mange sa maman et le loup dit au revoir au petit enfant."

LAU L 210609026 (50)

"Le petit garçon se promène dans les bois. Il allait trouver sa maman. Il a rencontré monsieur le loup. Le loup a dit "je vais te manger petit garçon !" Le garçon a pleuré."

OLI N 110610024 (34)

Pour finir nous citerons sans les commenter les deux textes "cathartiques" dans lesquels papa et maman sont énoncés comme père et mère de l'énonciateur :

"Mon papa a fait mal à mon papé à côté de la figure. Il n'est pas content, on est parti à la maison on a dormi à la maison. Il s'est essuyé avec son gant il a saigné à la bouche."

CEC C 210608021 (43)

"Mon papa a tenu un couteau et il allait faire peur à sa femme."

MUR F 210509039 (58)

2. Cours élémentaires 1 et 2.

Nous ressemblons les deux cours élémentaires car ils ne présentent pas de différences notoires pour ce qui concerne ce type de textes.

Le mode d'énonciation est, à peu d'exceptions près, de type histoire. La structure actancielle devenant plus complexe, il est difficile de tracer des catégorisations nettes. On peut néanmoins relever la prééminence de trois thématiques correspondant à trois "stades" dont aucun n'est dominant quantitativement :

a) Thématique "pré-oedipienne".

Le petit renard pas né

Il était une fois un petit renard pas né. Il pleurait, sa maman le consola son petit renard, sa maman alla lui chercher à manger, c'était un homme et elle l'a donné au petit renard. Il s'amuse avec les os, sa maman s'amusait avec lui, il était content qu'elle s'amuse avec lui ; elle lui donna à boire ; il profita, profita, et il finit par grossir comme sa maman et tous les deux ils étaient heureux.

PAS D 120706020 (43)

Le petit oiseau.

Un jour un petit oiseau sortit d'un oeuf et sa maman n'était pas là, alors il resta tout seul pendant une journée. Le soir l'aigle est venu le chercher pour lui donner de la nourriture. Le lendemain la mère du petit oiseau arriva chez l'aigle. Le petit était content, il sautait de joie. La maman le ramena dans son lit douillet où sa famille dormait.

PAS G 230800001 (42)

Le lait qui ne manque jamais

Un jour à mon déjeuner il n'y avait plus de lait. Alors je pris mon bol et je dis à maman : "Peux-tu me donner du lait ?" et maman accepta de me donner du lait. Je commençai à tirer les seins de maman. Après je mis un peu de sucre et voilà mon déjeuner prêt. Papa me dit : "Alors, tu prends le lait de maman ?

CHR P 130808041 (58

Cadie Consibus.

Il était une fois une maman souris. Elle allait faire un enfant, mais gros matou avala maman souris d'un seul coup et maman souris resta 6 mois dans le gros minet quand tout à coup le bébé souris sortit et dit : "Ma pauvre maman je vais te sauver" Et sa maman dit "Fou d'elle a cabessa" Et on l'appela "Cadie Consibus" et un an plus tard il était instruit et devint intelligent et essaya de se servir de ses jambes et traversa le bidon du gros minet et sa maman sortit et l'appela Spydi Gonzales la souris la plus intelligente et rapide du Mexico (1).

CHR P 130804047 (58)

1. Nom d'un personnage de dessin animé diffusé à la télévision.

b) Thématique strictement Oedipienne.

Du corpus du cours élémentaire 1, nous citerons trois textes d'une même petite fille, ils se passent de commentaires :

Le poème

Papa et maman vont se promener dans les bois. Tiens, voilà une vipère qui est très sévère. Elle prend un révolver le met à l'envers et boum ba-da- boum maman fait une pirouette pour manger sa cacahuète.

MAR E 220708016 (52)

L'histoire d'une sorcière

Il était une fois une sorcière qui n'aimait pas les enfants mais elle faisait croire qu'elle les aimait. Alors elle disait "venez les enfants, je vais vous donner des bonbons". Alors les enfants venaient et prenaient des poignées chacun. Mais les bonbons étaient empoisonnés.

MAR E 220708026 (52)

Un petit écureuil se promenait. Il rencontre un petit écureuil. Il lui dit : "Tu es perdu ?" - "Oui" répond le petit écureuil "ma maman ne veut plus me voir" - "Pourquoi ?" - "Je ne sais pas."

MAR E 220708036 (52)

Les textes du cours élémentaire 2 sont tout aussi explicites :

La famille souris.

- Toc, toc, toc, dit la maman souris
- Qui est là ? dit son enfant
- C'est moi ta maman
- Tu peux rentrer dit l'enfant souris.
- Je ne peux pas rentrer, c'est fermé à clé
- Attends un peu je vais aller t'ouvrir

- Dépêche toi, papa t'attend, je t'ai dit de te dépêcher.

- Tu ne t'es pas dépêchée, papa est en train de monter pour te mettre une fessée.

- J'arrive, j'arrive.

Et l'enfant souris ouvre quand son père est déjà monté. Elle a peur, elle a très peur et son père lui donne une fessée. Elle se met à pleurer si fort que la maison se met à bouger. La maman, le papa et l'enfant souris tombent par terre et ça se calme. Ils vont manger sans parler parce que le papa souris est très en colère. Ils vont au lit et l'enfant souris va dire bonsoir à son père et sa mère, mais son père ne veut pas lui dire bonsoir et l'enfant va au lit sans dire bonsoir à son père.

CHR L 230803043 (46)

Un papa sévère.

Un jour, un homme s'était marié avec une femme. Un an plus tard ils eurent un enfant qu'ils appelèrent Thierry. Cet enfant ne voulait pas aller à l'école, mais il aimait aller dans le jardin pour faire plein de bêtises : par exemple il enlevait tous les pétales des fleurs, il arrachait plein d'herbe. Le jardin était toujours en désordre. Alors un jour le papa se fâcha et lui donna dix paires de gifles; A la cinquième Thierry dit : "ça ne fait pas mal tes gifles" Le papa répliqua "Tu vas voir les cinq dernières vont faire mal" Le papa continuait à parler en faisant de grands gestes, pendant ce temps-là Thierry est parti à Paris avec sa mère et le papa resta tout seul.

PAS G 23080036 (42)

c) Thématique post-Oedipienne.

C'est la thématique la plus nouvelle dans la production. Voici un exemple du corpus cours élémentaire 1.

Le château

Un jour deux petits garçons dans un château se disputaient et leur maman arriva et se fâcha très fort et le père

arriva. Le père donna une grosse fessée aux deux petits garçons et le soir se termina par une grande fête. Ils dansèrent ils chantèrent ils mangèrent un gâteau au chocolat. Ils avaient mangé des bonbons, ils avaient mangé une glace, des crèpes, ils sont allés dormir.

CAR D 2207040014 (43)

Toutefois la thématique se développe de façon plus explicite au cours élémentaire 2, comme le montrent ces deux textes :

Un soldat

Un jour un soldat partit en guerre. Le soldat dit à sa mère : "Je t'enverrai des lettres" et il partit au service militaire. Il voulait être parachutiste. "Mais non" lui répétait toujours son père. Mais il s'inscrivit quand même parachutiste.

FRE B 130802020 (55)

Un petit garçon va à la course.

Il était une fois un petit garçon qui voulait faire la course. Il demanda à son papa de l'inscrire et son papa dit "Oui mais il faut que je t'achète une bicyclette" Et son père va à Carrefour, il voit une bicyclette superbe et il l'acheta. Quand il revient à la maison avec une bicyclette, le petit garçon crie "Youpi, youpi". Maintenant son père va l'inscrire et le lendemain il va à la course et il gagne la course il a la coupe de France. Son père et sa mère sont très contents et ils deviennent les plus riches du monde et il achète la plus belle et grande maison du monde et le plus beau jardin du monde, ils eurent un autre enfant et c'est une petite fille.

CHR L 230803037 (46)

On remarquera que CHR L, qui est une petite fille, raconte des histoires de garçon (ici et dans le texte cité plus haut) : cette inversion est relativement fréquente.

3. Cours moyen 1.

Pas de rupture au cours moyen 1.

On retrouve, en petite quantité, les trois catégories repérées plus haut :

a) Thématique Pré-Oedipienne :

Le petit éléphant.

Il était une fois un petit éléphant qui s'appelait néant. Le petit éléphant néant aimait bien s'amuser dans la forêt, il aimait tous les animaux de la forêt. Le petit éléphant néant rencontra une mère éléphant. La mère dit "Est-ce que tu veux être mon enfant ?" Le petit éléphant répondit "Oui oui oui oui".

ISA A 240902022 (30)

b) Thématique Oedipienne :

Un petit poulain.

Il était une fois un poulain, il était avec sa mère, mais un jour, le poulain partit car sa maman le tapait très fort. Il alla dans les bois ; il dit "Bonjour Couala, tu vas bien ?" - "Oui je vais bien, est-ce que tu as des parents ?" - "Oui mais je les ai quittés car ma mère me tapait." - "Oh quelle vilaine femme, tu veux être ami avec moi ?" - "Ah,oh, oui".

SYL L 241008023 (32)

c) Thématique Pos-Oedipienne :

Le roi des lions.

Il était une fois un petit lion qui était tout tout petit. Il venait juste de naître, toute sa famille était autour. Autour de lui tout le monde pleurait de joie. Un jour il venait voir le roi des lions noirs. Le lion noir disait "Va t-en de notre territoire" Le lion était petit, il ne comprenait pas

alors il pensa qu'il n'y avait pas de lion blanc. Le grand disait "Si tu ne t'en va pas, je dis qu'on te batte, va t'en". Il s'en alla, mais un jour il revint et le roi des lions était vieux "Vous vous rappelez le jour où vous m'avez chassé?" - "Oui, j'étais jeune". Et l'autre répondit "J'étais petit et je ne savais pas parler. Va t'en autrement c'est la mort qui t'attend" Le combat commença, la griffe griffa le lion blanc. Le lion blanc se mit en colère et lui donna comme cadeau deux griffures sur la figure et il mourut Alors voilà l'histoire du lion blanc, c'est pour ça qu'on le surnomma le roi des lions.

BRU B 140911016 (23)

Un seul texte annonce le renversement énonciatif du cours moyen 2 :

Maman et papa

Pour moi papa etmaman la joie de vivre c'est d'être heureuse avec eux.

Pour moi papa et maman, mon devoir c'est de les aimer, c'est de les aider.

Pour moi papa et maman c'est un rêve imaginaire.

Pour moi papa et maman c'est une vie, plus un coeur.

MAR K 240909016 (73)

4. Cours moyen 2.

Renversement donc. Du double point de vue énonciatif et prédicatif.

Du point de vue énonciatif, le sujet de l'énonciation devient sujet de l'énoncé. Ce qui était l'exception précédemment devient la règle.

Du point de vue prédicatif, un seul texte du corpus reste classiquement Oedipien avec déplacement, mais il est gratiné ! Là encore, nous avons un bon exemple d'écriture : le texte est d'abord tout à fait "vraisemblable" puis survient la rupture prédicative qui le fait dériver dans le fantasme Oedipien. Ce procédé est en fait un procédé très classique dans la littérature romanesque.

Dans les bois.

Un jour j'étais dans les bois à St Christoly ramasser des champignons. On a pris une allée ; il y avait un pré sur lequel il y avait une buse, elle était à moins de cent mètres de nous. On a trouvé des amanites phalloïdes, des clous de cercueil et les cèpes de pins. On a donné les amanites phalloïdes à nos voisins, ils nous ont dit "Sont-ils bons ?" On leur a dit que oui alors le pépé les a mangés. Le lendemenain, il était malade, la mémé a téléphoné au docteur et il lui a dit "Vous avez mangé des champignons ?" - "Oui", la mémé a dit au docteur qu'on lui avait donné des amanites phalloïdes. Le docteur lui a donné des cachets. Il en a pris et ça lui a pas fait d'effet. Elle a retéléphoné au docteur et le docteur est venu, il lui a dit "Je ne peux rien mémé. Peut-être demain il ne se réveillera pas. S'il ne se réveille pas c'est qu'il sera mort, alors vous téléphonerez à l'ambulance qui l'emmènera à l'hôpital et peut-être à l'hôpital, on vous téléphonera que s'il est mort". La mémé a dit "Je viendrai le voir demain et s'il est mort on ira à l'enterrement. Le lendemain matin la mémé va voir le pépé à l'hôpital et il était mort. Elle téléphona à toute sa famille que son mari était mort, alors toute sa famille s'habilla en noir et commença à pleurer. La mémé pleura aussi, elle disait "Mon mari est mort, j'ai envie, avant qu'on le mette dans le caveau de lui faire une grosse bise. Elle lui a fait une grosse bise et il a été transporté au cimetière. Tout le monde pleurait et le lendemnain ils ont été lui porter des belles fleurs et des couronnes brillantes. Et tous les jours la mémé pleurait, elle voulait un autre pépé, elle n'en a pas pris parce qu'elle s'est dit qu'elle était trop vieille, alors elle est partie chez quelqu'un de sa famille, et on l'a prise, alors elle était très contente d'aller là. Et après elle ne pleura plus.

Texte inventé dans les bois.

ERI R 151000017 (70)

A côté de ce texte apparaissent pour la première fois des discours "vraisemblables" sur les relations parents/enfants et dans lesquels le sujet de l'énonciation s'implique explicitement. Nous avons cité plus haut les textes de PHI G. En voici un autre d'une fille :

Le retour de mon père.

Toute la semaine je ne vois pas mon père, je le revois à partir du vendredi jusqu'au lundi matin. Dès que je reviens de l'école le vendredi, je suis toute émue de le voir, mais je suis contente de le revoir car dans son métier il pourrait se tuer à force de faire des longs voyages en voiture pour aller inspecter dans une base des appareils optiques, car quand on est technicien optique comme mon père il faut voyager, il connait beaucoup de villes, mais peut-être à force de rouler avec le verglas et la neige ça pourra être dangereux pour lui. Peut-être l'année prochaine il s'en ira pendant deux ans, ma mère pourra aller le voir mais moi je ne pourrai pas car en Arabie ils n'acceptent pas les enfants dans la base où il sera, ça pourrait être dangereux pour moi, alors il faudrait qu'il revienne une semaine sur trois. Moi je préfère ça mieux que rien. Je serai encore plus émue.

ARM M 250007014 (37)

La nouveauté plus radicale réside peut-être dans l'apparition de textes prospectifs. Nous avons eu l'occasion de dire plusieurs fois que le cours moyen 2 était un âge nostalgique. A côté de cette nostalgie (pas spécialement pré-oedipienne d'ailleurs), se font jour des projections : du rapport au père et à la mère l'enfant commence (timidement si l'on en juge par le nombre de textes) à se penser lui-même comme futur adulte, donc éventuellement père ou mère.

Le mariage

Je pense qu'on pourrait se passer de mariage. Pourquoi le mariage ? Même sans mariage on peut avoir des enfants et l'amour est le même. Les enfants portent le nom de leur père.

Le mariage est inutile. Moi je pense que ceux qui se marient le font pour faire une fête car ils peuvent vivre sans se marier. Même si on ne se marie pas on est uni. Qu'on se marie ou pas, ça revient au même car l'entente est la même. Moi je pense que le mariage ne sert à rien.

SYL A 251107003 (45)

Les amoureux

'Quand les amoureux se donnent des rendez-vous sur une place ou sur un banc, ils se répètent souvent ces deux mots "Je t'aime et mon amour" Quand ils s'embrassent les gens les regardent, ça ne leur fait rien. Quand ils se décident ils vont faire connaissance avec les parents de l'un et de l'autre. Ils se marient et ont des enfants."

JEA G 151004021 (70)

On pourra reprocher au paragraphe qui se termine un certain flou conceptuel. Nous acceptons ce reproche. L'intérêt intrinsèque des textes et leur diversité, nous ont semblé ici primer sur une armature théorique pas suffisamment affinée, intimidés que nous étions par le risque de mettre les pieds dans le terrain du discours clinique qui n'est pas le nôtre,ici.

Nous avons confronté nos quelques observations avec celles faites par R.PERRON et TH.MATHON à propos des images parentales telles qu'elles apparaissent dans les histoires racontées, dans le cadre d'une épreuve projective, le D.P.I., (par des enfants de 5 à 14 ans (1)). La thèse centrale des auteurs est celle d'une dissociation progressive entre des textes à polarité maternelle (amour) qui dominent quantitativement et des textes à polarité paternelle (loi) qui apparaissent plus tardivement. La distinction et la dissociation

---

1. "L'amour et la loi : aspects des images parentales dans les histoires racontées par les enfants" Psychologie Française, 1976, n°3.

pourraient bien se retrouver dans notre corpus, mais elles seraient, nous a-t-il semblé, un peu plus loin de la diversité de textes. D'ailleurs les conclusions des auteurs de l'article restent très prudentes et mitigées. Il faut bien avouer que si le vocabulaire psychanalytique classique peut maintenant paraître "forcé", appliqué à des objets comme le texte d'enfant, nous n'en possédons pas pour le moment d'autre suffisamment opérant.

III. SEXUALITE.

La sexualité apparait de façon symbolique dans nombre de textes précités.

Dans ce paragraphe, nous prenons en considération les textes manifestement sexuels, c'est-à-dire les textes contenant des marqueurs de surface sexuels.

Ces textes sont peu nombreux : 30 environ sur plus de 7500. Censure dira-t-on. Peut-être et même sans doute. Mais ce n'est pas parce que les enfants n'écrivent pas à tout bout de texte "cul, bite, couille ou enculé" qu'une sexualité "épanouie" comme on dit, ne se manifeste pas dans les textes (1).

En fait, ce que nous voulons savoir ce n'est pas pourquoi les enfants écrivent ou n'écrivent pas sur la sexualité ; nous voulons savoir plus simplement de quelle sexualité ils parlent quand ils en parlent, et sur quel registre énonciatif ils en parlent.

Quelques textes reproduisent simplement le discours de "l'éducation sexuelle moderne". Par exemple, à propos d'une histoire de lapin qui se marie, on trouve dans un texte de MAR E 220708052 (52) :

" La nuit après le mariage le lapin mit une graine."

Ces textes sont rares. Dans les textes dont la thématique est explicitement sexuelle, les deux motions qui dominent

---

1. Dans le folklore obscène des enfants, M.GAIGNEBET brocarde gentiment le texte libre et la pédagogie FREINET dont il dénonce le côté "fleur bleue".
Il ne faut pas confondre oral et écrit : l'insulte, l'histoire ou la chanson cochonnes ne sont pas le texte. Si l'on dit "C'est chiant" on écrit plus volontiers "c'est ennuyeux".
Quant au catalogue du dangereux "éducastreur", J.CELMA, nous n'imaginons que trop dans quelles conditions perverses il a été, hélas ! produit.

sont : l'analité (le plus souvent sadique) (1) et le voyeurisme. Certains textes combinent les deux. La génitalité est peu abordée de façon explicite.

Considérons l'évolution de ces deux thématiques :

1. Cours Préparatoire.

a) L'analité.

Les problèmes fécaux sont encore assez préoccupants. Nous avons eu l'occasion de citer des textes avec du caca, en voici deux autres :

"Le bonhomme va chercher le cheval. Il a fait caca."

OLI N 110610011 (34)

"Les oiseaux font caca sur les trois voitures de la police. Après une poule arriva. Elle fit caca aussi. Le soleil a été plein de caca. Les trois fleurs et les trois bonhommes étaient plein de caca, et après la police, les trois bonhommes et les trois fleurs et le soleil rentrèrent chez eux plein de honte rouge parce qu'ils étaient pleinsde caca."

NIC H 110606015 (27)

b) Le voyeurisme.

On remarquera dans cet exemple le mode énonciatif encore très peu fréquent au cours préparatoire :

La classe

La classe est très belle. Les enfants ne sont pas sages, mais dans le couloir il y a des oiseaux très très très très sages mais Christophe B. ne les soigne pas souvent, alors le

1. Cette prééminence de la sexualité sadique-anale se retrouve massivement dans les textes d'adolescents cités dans le livre de M.JAKUBOWICZ et C. POUGNY Si j'avais de l'argent, beaucoup d'argent, je quitterais l'école.

maître déculotte Christophe B. Le maître appelle toutes les filles et la maîtresse dit "à votre santé".

CHR D 110604026 (28)

2. Cours élémentaires 1 et 2.

Les deux thématiques sadique-anale et voyeuriste se développent :

a) Analité

La bande

Il était une fois une bande, dans la bande il y avait un imbécile qui s'appelait Christophe M. Il se prenait pour le plus fort mais il avait de la tomate bouillie dans les muscles. Un jour il se maria avec Fabiola, un jour il se fera tirer une flèche d'indien dans le trou de balle puis il s'en ira en hurlant la mort.

DID D 130901013 (22)

b) Voyeurisme

Un docteur dragueur

Un jour un jeune homme qui draguait les femmes se dit "Si je faisais docteur, je pourrais regarder les filles" et un mois plus tard il devint docteur. Une fille alla voir le docteur et lui dit qu'elle avait mal aux fesses. Alors il dit à la jeune fille de se déshabiller. Mais son métier de docteur ne lui allait pas du tout, car un jour plus tard,la jeune fille avait plus mal qu'avant et elle mourut et le docteur alla en prison.

CHR P 130808039 (58)

Nous allons maintenant citer un amas percolé de textes écrits par plusieurs enfants d'une même classe : le fantasme y fait tache d'huile. Outre la double thématique sadique-anale et voyeuriste, ces textes ont en commun le mode d'énonciation

que l'on trouve déjà dans les textes de CHR D et DID D. La série centrale de cette constellation est celle de DAV J. Voici les trois premiers textes très percolés :

Le mariage de Gérard

Un jour Gérard voulut se marier. Il appela ses fiancés il dit : "Christine D. tu es sale ! Agnès tu es vilaine ! Hélène tu es folle ! Virginie tu es déboussolée ! Et toi tu n'es pas folle Pascale, pas déboussolée et pas vilaine. Tu es juste ce qu'il me faut. Je vais te faire dix huit mille cent quatre vingt huit enfants. On sera riche.

DAV J 130806022 (51)

La classe fait des amours

Christophe P aime Christine D, Gérard V aime ChristineL, Agnès m'aime, Laurent aime Christine D, Gérard V aime Christine D et les autres c'est pareil.

DAV J 130806024 (51)

Ce jeu de la récréation

A la récréation nous avons joué au tapis chinois, Gérard a embrassé plusieurs fois Christine sur les lèvres. Agnès aussi voulait m'embrasser sur les lèvres, mais je tournais la tête. Hélène a embrassé plusieurs fois Gérard. On s'est bien amusé.

DAV J 130806025 (51)

Le texte suivant (26) est le texte central : on passe du petit jeu innocent au fantasme sadique, ce qui montre bien que les textes précédents n'étaient que les phases préparatoires (seuils de percolation) de ce texte que nous accompagnons de son illustration particulièrement sadique pour ne pas dire sadienne.

Mon rêve

Un soir je rêvais que Gérard avait écrit un texte où il y avait écrit : "J'aime Hélène, je veux l'embrasser. Il faut attraper David l'attacher sur une planche et lui faire regarder le spectacle". Ils m'attachèrent et ils firent comme l'avait prévu Gérard. Après Christine D m'endormit et je ne me réveillais plus."

DAV J 130806026 (51)

Le fantasme de DAV J fait école puisque, outre deux textes de mariage entre des enfants de la classe, on trouve deux textes dans lesquels le sexuel est embrayé par des effets de signifiants dont nous avons déjà souligné l'importance au chapître Ecriture Ecrivance :

David et Christine D.

David dit à Christine D. : "Je suis petit, toi tu es haute, va me chercher mon tricot !" - "D'accord j'enlève ma culotte !" - "Mais je ne t'ai pas dit d'enlever ta culotte, je t'ai dit de me chercher un tricot !" Et Christine apporta un tricot. Elle était un peu sourde.

SAN M 230710060 (91)

Tous des fadas ces lutéciens !

Un jour Philippe C. dit à Christine L. : "Vas faire baisser Gérard je n'y vois pas !" Christine comprit qu'il fallait le baiser.

"Nathalie ! va chercher une carotte pour faire mon expérience !" - "Oui, je vais de donner ma culotte" Nathalie donna la culotte à son camarade : "Mais non je veux une carotte ! pas une culotte".

CHR P 130808043 (58)

Illustration accompagnant le texte 26 de David J.

3. Cours moyens 1 et 2.

Rien de fondamentalement nouveau. Nous nous contenterons de citer deux textes.

Le premier est très explicitement voyeur ; les initiales du texte correspondent à celles d'élèves de la classe :

Les amours au lit

Un jour un serveur alla dans la chambre de mademoiselle N N avec E C. Le servant dit"bonjour les amoureux"et il leur donna à manger."Au revoir les amoureux je vais à côté" Et il y alla. Il alla dans la chambre de C M A avec L D "Bonjour les amoureux, je vous amène le déjeuner, au revoir les amoureux" ... etc. (La même cellule se reproduit encore 6 fois !)

BER Q 140908018 (34)

Le second servira de transition avec la quatrième partie de ce chapître puisqu'il s'agit d'un rêve érotico-anal :

Le rêve

"J'ai rêvé que je dormais avec une fille. Elle me disait toujours : "Déshabille-toi" Elle me disait toujours ça car elle voulait qu'on se touche les fesses. Alors je me suis déshabillé. Une fois déshabillé, on s'est touché. Si bien que quand je me suis réveillé j'étais tout nu."

PAS B 151006040 (54)

L'existence de ce texte et de quelques autres montre, contre certains détracteurs mal informés de la Pédagogie FREINET, que, si censure il y a, elle ne vient pas de l'institution.

IV. REVES ET CAUCHEMARS.

Nous avons eu l'occasion de citer deux rêves dans les paragraphes précédents ; qu'en est-il des autres ? (1)

La proportion des rêves par rapport à l'ensemble des textes libres est faible comme le montre le tableau 10.2. Ceci n'enlève rien à l'intérêt de leur étude.

Tableau 10.2. : Rêves.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	1	10	5	6	7
S. des textes	1	16	6	8	9
Séries Garçons	1	3	2	3	5
Séries Filles	0	7	3	3	2

1. La présence de récits de rêves dans les textes libres avait causé quelques tracasseries aux pionniers de l'Ecole Moderne. A ceux qui lui reprochaient à ce propos de faire de la Psychanalyse sauvage et de considérer les enfants comme des "petits cobayes", C. FREINET répondait en janvier 1933 dans un article intitulé "Ce que nous attendons de la Psychanalyse":

"Rassurons tout de suite ces consciences inquiètes : nous n'avons jamais tenté de faire, dans nos classes, de la psychanalyse. C'est là une science bien trop neuve et trop délicate à utiliser pour que nous nous y essayons sans formation spéciale, ou que nous recommandions à nos adhérents de s'engager dans cette voie."

FREINET concluait sans ambiguité son article en se plaçant sur le terrain strictement éducatif :

"Il ne s'agit nullement de décider, en l'occurence, pour ou contre la psychanalyse, puisque nous ne faisons jamais et n'avons pas la prétention de faire de la psychanalyse à l'école.

Le problème est autre : l'enfant a-t-il le droit de s'exprimer et même de raconter ses rêves ; l'instituteur peut-il asseoir sur cette expression libre son action éducative - question éminemment pédagogique que nous ne laisserons pas dévier sous ce verbiage intéressé de quelques journalistes incompétents." (p.38)

Ce tableau appelle quelques commentaires :

- Les valeurs absolues sont faibles, on pourra néanmoins remarquer que 29 enfants sur 200, (soit 14.5 % de l'effectif) produisent au moins un texte racontant un rêve.

- Les textes de rêves sont également répartis selon les sexes : 14 garçons en produisent 19 et 15 filles en produisent 21.

- Il n'y a pas d'évolution quantitative significative.

Depuis les rêves du "Dachstein" et du "panier de cerises" (1), le rêve d'enfant a eu une importance énorme dans la construction et l'histoire de la psychanalyse ; il faut bien reconnaître cependant qu'il a peu été étudié de façon systématique et génétique. Le rêve reste un élément de l'investigation clinique, peut-être moins exploité que le jeu, le dessin ou le modelage.

Quant au rêve d'enfant "écrit", nous n'en connaissons pas d'étude systématique. Le matériel dont nous disposons ici est trop mince pour que nous puissions en tirer des enseignements définitifs. Il serait utile de constituer une "banque" des rêves d'enfants comparable à celle constituée par J.DUVIGNAUD pour les rêves d'adultes (2).

Une réserve de taille au manque signalé plus haut : la remarquable étude de M.ZLOTOWICZ sur Les cauchemars de l'enfant. Nous aurions très vivement souhaité pouvoir confronter nos quelques observations avec ses conclusions qu'elles corroborent largement. M.ZLOTOWICZ est mort avant la parution de son livre en 1976. Il avait 38 ans.

Après avoir étudié de façon originale les peurs enfantines, M.ZLOTOWICZ s'est donc attaqué à la question épineuse des cauchemars. On a tendance à considérer son point de vue comme "anti-freudien", sous le prétexte qu'il refuse de faire entrer de force un matériel empirique étendu précis et non trié, cadres strictes de la théorie freudienne. Se refusant à l'idolâtrie, il est condamné pour iconoclastie.

1. L'Interprétation des rêves, p.117-121
2. La banque des rêves.

Revenons à nos rêves ou plutôt à nos cauchemars. Textes à l'appui, M.ZLOTOWICZ montre que la théorie freudienne du rêve (pour simplifier abusivement : rêve = réalisation d'un désir), est gênée aux entournures lorsqu'il s'agit de rendre compte du cauchemar (1). S'appuyant sur un corpus de 500 récits de cauchemars recueillis auprès de garçons et filles de 5 à 14 ans, M.ZLOTOWICZ en est amené à contester partiellement la doctrine "Freudo-Kleinienne" en la matière. A l'interprétation Oedipienne de FREUD et Pré-Oedipienne de M.KLEIN, M.ZLOTOWICZ oppose une conception qu'il résume dans la conclusion de son livre :

"La conclusion principale de cet essai d'interprétation est que le contenu et les propriétés morphologiques des cauchemars de l'enfant sont peu compatibles à de rares exceptions près avec la doctrine freudienne du rêve et de l'angoisse, en particulier avec la conception du symbolisme. Le symbolisme des cauchemars est essentiellement un symbolisme de l'action et non des personnages ou des objets. L'angoisse exprimée par les cauchemars est surtout celle que les enfants éprouvent vis à vis de la séparation et de la destruction"(2).

Pourquoi ce détour par les cauchemars ? La raison en est simple ; sur les 40 rêves de notre corpus :

- 1 est atypique (récit incomplet).
- 4 sont des rêves "inventés".
- 16 sont des rêves, au sens freudien classique (réalisation d'un désir).
- 19, soit plus de la moitié des rêves "authentiques", sont des cauchemars.

---

1. L'interprétation des rêves, p.216-233 FREUD ne prend en considération qu'un seul type de cauchemars,ceux qui évoquent la mort d'un être cher. M.ZLOTOWICZ lui reproche cette exclusivité.

2. Les cauchemars de l'enfant, p.301.

Le tableau 10.3. donne la répartition par niveau de ces quatre types de rêves.

Tableau 10.3. : Types de rêves

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Rêves atypiques	0	1	0	0	0
Rêves inventés	0	0	1	2	1
Rêves de désir	0	7	4	1	4
Cauchemars	1	8	1	5	4

Si l'on fait exception des rêves inventés qui n'apparaissent qu'à partir du cours élémentaire 2, on n'observe aucune évolution quantitative, ce qui confirme les observations de M.ZLOTOWICZ sur son propre corpus.

Nous examinerons tour à tour les rêves de désir, les rêves inventés, enfin les cauchemars.

1. Rêves de désir.

Dans l'interprétation des rêves, FREUD écrivait que "les rêves des jeunes enfants étaient souvent des réalisations naïves" alors que les rêves des adultes étaient de véritables "énigmes" (1). Il est de fait que, contrairement aux observations de FOULKES et ses collaborateurs, aucun rêve de notre corpus n'est anodin(2)Il est difficile de savoir si un rêve d'enfant réalise de façon "naïve" un désir manifesté dans la veille, dans la mesure où nous n'avons pas pu interroger les enfants à ce sujet. Néanmoins si l'on s'en tient au texte du rêve on voit que tous les rêves qui ne sont pas des cauchemars réalisent un désir.

Il apparaît cependant que les rêves des enfants de l'école élémentaire ne sont pas si "naïfs" que l'écrit FREUD. La réalisation directe du désir n'apparaît que dans un seul rêve :

1. p.117

2. D.FOULKES et col. "Dreams of male child : four cas studies" J. of Child psychology and Psychiatry, 1967.

Je rêve.

Je rêve que j'écris beaucoup de textes. Je rêve que je fais une grande lettre à ma correspondante. Je rêve que j'ai des lunettes.

CAR D 220704020 (43)

En fait, dès le cours élémentaire 1 et bien plus dans les autres cours, le désir est symbolisé.

Les rêves de désir de notre corpus peuvent être rangés dans deux catégories dont la première est la plus importante du point de vue quantitatif :

- Rêves ayant trait à la réalisation de la personne du rêveur : devenir grand, être autonome.
- Désirs Oedipiens.

Voici des rêves ayant trait à la réalisation de la personne :

Je rêve

Je rêve que je suis une danseuse. Je rêve que je suis une étoile qui danse dans la lumière avec mes chaussons roses et ma robe de danse.

MAR P 220702004 (61)

La bergère

J'ai rêvé que j'ai vu une bergère qui menait ses moutons au pré et c'était moi qui menait les moutons au pré et qui les ramenait.

VAL G 220705003 (9)

Mon rêve

Cette nuit j'ai rêvé que je fabriquais une fusée. La fusée terminée, je partais pour la planète Mars. Cinq, quatre, trois, deux, un, zéro. Arrivée sur la planète Mars, je sors de la fusée et je fais un pas sur la planète. A chaque saut, tout change : je vois des habitants bizarres, des formes qui

ressemblent à des arbres et des fleurs, je respire des odeurs inconnues... Je suis bien mais le pilote m'appelle. Je suis obligée de remonter dans la fusée. Je reviens sur la terre pour écrire un livre sur cette planète. Tout à coup j'ouvre les yeux et je me dis "Quel beau rêve, j'aimerais y aller encore sur la planète Mars".

SAN M 230710048 (91)

Le rêve

J'ai rêvé que je volais parmi les oiseaux. J'étais bien là-haut. Les oiseaux me comprenaient et moi aussi. C'était agréable.

JEA G 151004002 (70)

En ville

Une fois, j'ai rêvé que j'étais en ville à Paris. "Je m'en irai sans toi ma petite femme chérie" Elle me faisait une grosse bise sur la joue. Je prenais le train et je n'étais pas malade. Rendu à Paris, je recevais une belle lettre : ma femme me dit "N'es-tu pas tombé malade ?" Je lui envoyais une belle lettre moi aussi. Je lui répondis "Non parce que je t'aime Véronique, je suis parti à Paris sans toi, mais je t'envoie une grosse bise et toi tu m'en a envoyé une, au revoir ma petite femme Véronique.

ERI R 15100045 (70)

Un seul texte de notre corpus peut être qualifié d'Oedipien :

Mon rêve

J'ai rêvé que King-Kong m'avait emmené avec lui, il m'a donné un coffre d'or. Après je suis resté avec lui et on s'est promené pour voir comment il écrase les maisons et comment il attrape les mamans et les papas.

STE C 120802006 (15)

2. Rêves inventés.

Tous les quatre peuvent être rangés dans la catégorie des rêves de désir. Deux des textes jouent sur le double sens du terme (rêve éveillé/rêve nocturne). Ils se présentent comme des poèmes. Nous les considérons néanmoins comme des rêves dans la mesure où ils intègrent des fragments de rêve nocturne dans le cadre d'une forme littéraire élaborée. Les deux textes sont issus d'écoles différentes. Les voici restitués dans leur présentation typographique originale :

Dans le jardin de chez mamie.

Une fleur à la bouche,
les yeux fermés
Je rêve
Je rêve que les légumes,
Tout à coup grandissent,
Je rêve
Je rêve que les fleurs,
S'épanouissent en bouquets
Géants
Je rêve
Je rêve que le jardin s'éveille
Et devient de plus en plus
Beau

Je rêve.
Oui je rêve.

SAN M 230710069 (91)

Je rêve.
Je rêve que quelqu'un dort avec moi.
Je rêve que je joue dans mon lit. Je rêve que mes camarades sont autour de moi.
Je rêve que les étoiles sont en bois et en tissu

Je rêve que mon bonheur est sur mon coeur
Je rêve de ma joie et de ma liberté
Je rêve.

SYL L 240810009 (48)

Le troisième texte est le récit des aventures d'un petit camion présenté explicitement comme un rêve ; seul un entretien clinique aurait permis de dire de la transposition "littéraire" d'un rêve "authentique" ou bien si ces aventures sont purement et simplement inventées :

Le rêve du petit camion.

Un jour un petit camion voulait aller à Paris voir la capitale, mais son patron ne voulait pas car c'est trop bruyant. Alors le petit camion eut une idée "Patron si on reste 10 jours ici et 10 jours à Paris, comme ça il n'y aura pas de dispute." - "D'accord" dit le patron. Le camion dit "Qu'on ira dans un hôtel où on mangera au restaurant on dormira dans une grande chambre et on aura un pyjama". Le patron dit "il faudra payer notre loyer" - "Oui, dit le camion, on paiera 50 F. Et le matin on nous apportera notre déjeuner". Le camion se réveille et dit "Patron on s'en va ?" - "Oui on s'en va à Paris".

Et voilà le rêve du petit camion.

BER Q 140908004 (34)

Le quatrième texte se présente comme un rêve éveillé littéraire dont la thématique est fréquente au cours moyen 2. Il est assez beau :

L'oiseau poète.

Mon rêve a été toujours de trouver l'oiseau poète. Je grandis en ayant toujours l'espoir de le rencontrer. J'étais en train de me promener quand tout à coup j'entendis un chant.

Il me guida devant d'immenses portes. Elles s'ouvrirent toutes seules juste au moment où je m'arrêtai. Je regardai autour de moi, il n'y avait que du sable comme dans le désert. J'étais perdue, je recommençai ma route jusqu'au moment où le chant s'arrêta, impossible de le retrouver. Je me dis, cet oiseau ne doit pas vivre sur la terre. Je pris au vol une hirondelle, je lui demandai si elle connaissait l'oiseau poète. Elle ne me répondit pas, elle me fit signe de monter sur elle, elle prit son élan et nous nous sommes envolés. Le voyage fut long. Un matin de bonne heure, un palais s'ouvrit devant moi. Il était rempli d'oiseaux, on me conduit jusqu'à l'oiseau poète, mon coeur était prêt à éclater de joie : l'oiseau se trouvait sur un fauteuil. Il me parla en poème. Dans ses yeux une lumière éclairait mon visage. On m'installa dans une immense chambre. Elle était comme un rêve, la moquette était de l'herbe, les tapisseries en fleurs et mon lit était couvert de poèmes imprimés sur des papillons. Je m'endormis. Le lendemain matin, je parlai longtemps avec l'oiseau. Il me fit comprendre que j'étais la fleur posée sur son coeur pour lui. Dès ce moment-là je restai toujours posée sur son coeur et rien ne m'en fera partir car c'est lui que j'aime, rien d'autre.

ARM M 251007018 (37)

3. Cauchemars.

Avec l'ouvrage de M.ZLOTOWICZ, nous possédons une référence précise et une grille d'analyse opératoire.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, le nombre et la proportion des cauchemars dans la production de textes de rêves, confirment l'importance de cette activité assez négligée par la théorie psychanalytique.

Pour analyser les cauchemars, M.ZLOTOWICZ se sert de la méthode élaborée par V.PROPP pour le conte populaire Russe. Nos propres textes de cauchemars sont parfaitement analysables par la même méthode, ce qui, nous l'avons déjà remarqué, n'est pas le cas pour la grande majorité des autres textes libres.

Les résultats d'une comparaison systématique entre notre corpus et celui de ZLOTOWICZ doivent être tempérés, étant donnée la disproportion quantitative existant entre les deux.

Disons simplement que les "agresseurs" de nos textes : 4 voleurs, 3 fantômes, 2 hommes, 2 animaux divers, 1 loup, 1 monstre sont classés respectivement 3°, 8°, 3°, 5°, 1° et 3° dans le tableau des "agresseurs" du corpus ZLOTOWICZ (1).

En ce qui concerne les victimes de ces agresseurs, même concordance : dans notre corpus 9 fois sur 13 c'est le rêveur lui-même qui fait office de victime (69 %) ; dans le corpus ZLOTOWICZ la proportion est de 184 sur 295 (62 %) (2).

Ceci nous confirme dans l'idée d'une homogénéité pour ne pas dire une stéréotypie du cauchemar. Mais ce n'est pas le plus important. Plus intéressante est la classification typologique des cauchemars proposée par M.ZLOTOWICZ. Les cauchemars sont classés en fonction de ce qu'il nomme "continuum de détresse". En effet l'angoisse manifestée dans le cauchemar est une angoisse de détresse : M.ZLOTOWICZ considère que plus le sujet du cauchemar est passif dans le récit, plus grande est la détresse, plus il est actif, moins grande est la détresse. A partir de cette position théorique M. ZLOTOWICZ propose une classification à cinq degrés rangés par ordre décroissant de détresse (3) :

Degré 0 : Les cauchemars "abstraits".

Degré 1 : Les cauchemars sans agresseurs (chute, maladie, mort...)

Degré 2 : Les cauchemars où l'agresseur fait irruption chez la victime.

Degré 3 : Les cauchemars où la victime s'expose à l'agresseur.

Degré 4 : Les cauchemars où l'agresseur poursuit la victime.

---

1. et 2. p.90

3. p.192

Le tableau 4 permet de comparer les fréquences de chaque degré d'angoisse dans les deux corpus :

Tableau 10.4:Fréquence des formes de cauchemars

Degré d'angoisse	0	1	2	3	4
Corpus ZLOTOWICZ	3	52	44	40	9
Corpus textes libres	0	8	4	4	3

Nous observons que les rangs de fréquence sont les mêmes pour les deux corpus.

De plus, M.ZLOTOWICZ observe que, pour la période étudiée "la tendance à une évolution des formes de l'angoisse dans le cauchemar est pratiquement nulle"[1]. Notre propre observation corrobore la sienne, comme le montre le tableau 10.5. :

Tableau 10.5.: Evolution des formes de cauchemars

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Degré 0	0	0	0	0	0
Degré 1	1	2	0	2	3
Degré 2	0	2	0	2	0
Degré 3	0	2	1	1	0
Degré 4	0	2	0	0	1

Nous donnons maintenant des exemples de chacune de ces formes :

- Degré 0 :

Pas d'exemple dans notre corpus. Le corpus ZLOTOWICZ n'en compte que trois. Il s'agit de cauchemars d'ambiance.

1. Op. cit. p.194

- Degré 1 :

Le cauchemar sans agresseur est le plus répandu, il correspond à une très grande détresse dans la théorie de M.ZLOTOWICZ :

"Le petit garçon va à l'école. Il voit la lumière allumée dans la classe. Il se dit "je suis en retard" alors il court, il court très vite. Mais il se réveille au matin et s'aperçoit qu'il a rêvé."

CHR T 110605010 (37)

Je rêve

Un jour, j'ai rêvé qu'il y avait le feu. A un moment, j'ai crié, j'ai réveillé mon frère.

CAR D 220704018 (43)

Le cauchemar

Dans la nuit de samedi à dimanche, j'ai fait un cauchemar. Je vous le raconte :

Un jour je voulus monter en haut d'une église jusqu'au sommet pour voir de loin le paysage. J'y suis resté debout pendant une heure. Tout à coup il tomba de la neige et un vent fou me poussa et me fit tomber à terre. Là je me suis réveillé et je me suis retrouvé dans mon lit ; en même temps, je disais "Que c'est drôle !".

PHI G 151103036 (137)

- Degré 2 :

L'agresseur fait irruption chez la victime :

Mon rêve

Je me suis endormie et j'ai rêvé qu'il y avait un fantôme. Alors je l'ai dit à ma soeur. Elle avait peur. Elle pleurait "maman ! maman, j'ai peur".

SYL B 220702032 (45)

Le rêve

Dans la nuit de samedi à dimanche, j'ai rêvé qu'il y avait un fantôme qui me faisait peur ; il faisait a-ou, a-ou ! Je croyais Je me suis réveillée et j'ai vu que j'étais dans mon lit.

SYL D 240907037 (73)

- Degré 3 :

La victime s'expose à l'agresseur : les frontières de ce type de cauchemar ne sont pas faciles à cerner.

Le rêve

Cette nuit j'ai rêvé qu'un cambrioleur était entré dans l'église pour voler les bijoux et une statue. Moi, je l'ai suivi. Tout d'un coup, je vis plusieurs voleurs. Alors j'ai appelé la police. Et je me suis réveillé. Drôle de rêve.

PAS B 151006025 (54)

- Degré 4 :

L'agresseur poursuit la victime ! C'est le cauchemar dans lequel la victime est paradoxalement la plus active.

Le gros méchant loup

Un jour alors que je sortais de la maison un gros méchant loup voulu m'attraper, il avait de très grosses dents, il me montrait sa vilaine gueule. Il me faisait peur, je criais, je pleurais, je devenais rouge comme une tomate. C'était le soir très tard vers neuf heures, vite je grimpais dans un arbre, je n'entendais plus rien, je descendis de l'arbre en courant à toute allure. Le méchant loup arriva, me faisait courir d'un côté, de l'autre pour ne pas que je puisse aller dans la maison. Il ne m'a pas dévoré car cela n'était qu'un rêve.

PHI G 151103002 (137)

Nous nous sommes attardés sur les cauchemars et sur la théorie développés par M. ZLOTOWICZ. C'est que cette théorie et ces textes nous amènent à faire le lien avec les thématiques développées à propos des textes "promenade/rencontre", des textes Philia et des textes "catastrophe" ; on y retrouve l'angoisse de la détresse et de la destruction comme centre des préoccupations enfantines.

Les enfants manifestent sous plusieurs registres textuels un même rejet de la solitude, une même recherche ou nostalgie de la compagnie (Cours moyen 2) ; Cette quête du contact qui réchauffe (cf les textes Soleil) renvoie aussi aux thèses de J.BOWLBY auxquelles M.ZLOTOWICZ se réfère. La thématique se retrouve dans quelques textes domestiques "vraisemblables". Il faut en citer un :

La grasse matinée

Tous les dimanches, papa, maman, mon petit frère et moi, nous faisons la grasse matinée dans le lit de papa et maman. Mon petit frère dit : "On fait la tute !". Bien au chaud, bien recroquevillés, nous faisons la tute un petit moment, en rêvant... C'est-à-dire que nous nous allongeons et que nous mettons le drap sur nos têtes.

Ensuite, papa se met à plat ventre et on fait le cheval. Au trot, au pas, au galop... Puis on se caline, mon petit frère nous raconte des histoires inventées, nous chante des chansons. J'aime faire la grasse matinée.

Ca nous met en forme ! (1)

SAN M 230710044 (91)

---

1. Dans Le vent Paraclet, M.TOURNIER écrit, à propos de la période qui nous intéresse : "Tiré du ventre de sa mère comme un renardeau du fond de son terrier, il retrouve dans les bras de sa mère un abri précaire et provisoire, alimenté par des seins capricieux et parcimonieux. Puis il lui faut quitter aussi cela, et il ne lui reste plus , quelques minutes par jour, que ce dernier refuge, le lit de maman, ce grand vaisseau blanc et obscur où il peut pour combien de temps encore coller son corps au corps originel. Enfin, c'est l'expulsion définitive. L'enfant devenu "trop grand" ne peut plus "décemment" trainer dans le lit de ses parents. L'expulsion définitive et la traversée d'un immense et terrible désert. (...) Lorsque l'enfant a été expulsé du lit maternel, il va se trouver privé de tout contact physique pour une quinzaine d'années, c'est-à-dire pendant toute son enfance et toute son adolescence." p.23.

Avec ce chapître un peu éclectique, nous achevons notre enquête sur la prédication. Cette enquête n'est pas, tant s'en faut, exhaustive. Il y manque en particulier une réflexion théorique sur les textes domestiques. Ils sont nombreux et, à la lecture/lecture, peu enthousiasmants. Pourtant, il faut bien l'avouer, certains enfants n'écrivent que de ceux-là... Il nous a manqué, pour les aborder de façon systématique, une ligne génétique : le banal n'évolue pas.

Nous changeons maintenant de registre en abordant l'étude d'un genre dont nous avons déjà cité maints exemples : La poésie.

CHAPITRE 11.

GENETIQUE DES FORMES POETIQUES.

"J'ai entendu à la radio que l'on disait que les enfants étaient des poètes. Ca se sait depuis longtemps, depuis que le premier enfant a dessiné, écrit pour lui."

PIE P 151006055 (58)

"Si j'écris, j'écrase le monde avec mon crayon."

FLO B 251004018 (71)

"Ma poésie crée des mots qui n'existent pas."

CHR T 141002009 (33)

I. ENFANCE ET POESIE

Enfant poète : méfiance.

On accorde volontiers aux enfants le droit de raconter des histoires. Mieux, les histoires racontées par les enfants peuvent "rassurer" sur l'enfance. On ne suspecte pas la fiction enfantine.

Mais, d'un texte, ou d'un fragment de texte présenté comme un poème, on se méfie, quand il est signé d'un enfant. La poésie en tant que telle n'est pas forcément suspectée. C'est la signature même qui est dénoncée.

Il s'agit, dira-t-on :

- Soit d'une imposture : ce n'est pas "de lui" (voir l'ancienne affaire Minou Drouet) (1),

1. "Tous les enfants de neuf ans ont du génie, sauf Minou Drouet" dit à l'époque J.COCTEAU. Comprenons : tous les enfants sont poètes, pourvu qu'ils n'écrivent pas de poésies ! cf. R.BARTHES "La littérature selon Minou Drouet" Mythologies, p.154.

- Soit d'une naïveté : "il n'a pas fait exprès", "Il ne peut pas comprendre ce qu'il écrit".

RIMBAUD constitue l'exception tolérée parce que confirmant la règle. D'ailleurs RIMBAUD lui-même ne s'est pas remis de sa marginalité : adulte, il n'a rien écrit.

Cette méfiance vis à vis de la poésie des enfants tient autant à des préjugés concernant l'enfance (double tendance à la naïveté et à l'imposture) qu'à des conceptions erronées de l'écriture poétique.

Nous présentons successivement deux définitions de la poésie pour mesurer leur impact idéologique sur les discours tenus sur l'écriture enfantine.

1. Poésie = prose + x.

Dans le degré zéro de l'écriture, R.BARTHES présente très simplement cette conception de la poésie :

"Aux temps classiques, la prose et la poésie sont des grandeurs, leur différence est mesurable ;elles ne sont ni plus ni moins éloignées que deux nombres différents, comme eux contiguës, mais autres par la différence même de leur quantité. Si j'appelle prose un discours minimum, véhicule le plus économique de la pensée, et si j'appelle a, b, c, des attributs particuliers du langage, inutiles mais décoratifs, tels que le mètre, la rime ou le rituel des images, toute la surface des mots se logera dans la double équation de M.JOURDAIN :

Poésie = Prose + a + b + c
Prose = Poésie - a - b - c" (1)

Cette définition "quantitative" de la poésie sert encore à dénoncer l'incapacité de l'enfant à accéder à ce type d'écriture. La dénonciation s'appuie sur le rapport particulier existant entre la poésie et les valeurs référencielles auxquelles

1. Le degré zéro de l'écriture, p.33.

elle renvoie. Ce rapport n'est pas immédiat. Entre le discours poétique et son référent se tient le discours prosaïque. Ce discours a le mérite certain de se tenir au plus près du réel: il est fidèle (comme on dit du chien qui reste dans les jambes de son maître). Mais cette fidélité l'aveugle et lui fait manquer quelques aspects "imperceptibles" dudit réel.

C'est alors la poésie qui va renflouer ce manque, elle va faire plus pour combler le moins de la prose.

Ainsi l'écriture poétique "authentique" supposerait-elle une triple aptitude :

- Savoir décrire prosaïquement l'objet de façon correcte.

- Etre conscient du fait que cette correction de l'écriture affadit l'objet et le manque dans son unicité.

- Palier à cet affadissement par l'émaillage des divers artifices poétiques.

Un enfant "normal" serait-il capable de cette triple opération ? A coup sûr, non : tout d'abord il ne sait pas encore décrire correctement un objet, il n'a pas les mots qu'il faut. Incapable d'une prose correcte, comment pourrait-il rajouter du poétique ?

Qui est incapable du moins ne saurait être capable du plus : on ne peut être poète avant que d'être correct prosateur.

Pourtant l'enfant utilise des figures dites de rhétorique : il produit "objectivement" de la poésie, mais pas "intentionnellement" ; cette poésie enfantine est innocente : les figures dont use l'enfant et qui sont pour l'adulte des métaphores, ne sont, pour lui, que des catachrèses. C'est parce qu'il ne connait pas le mot juste que l'enfant se sert d'un terme figuré (ex : chapeau pour couvercle). La prétendue poésie de l'enfant n'est que le comblement par suppléance d'un trou dans sa compétence linguistique prosaïque :

"Enigmes pour l'adulte, ces dénominations qu'il ressent comme autant de métaphores sont toujours produites par l'enfant comme des catachrèses" (1).

---

1. F.J. SOUBLIN et J.TAMINE, "Limites de la caractérisation syntaxiques des métaphores" in Analyse et validation dans l'étude des données textuelles. p.192

Si nous reprenons le schéma proposé par R.BARTHES, la poésie adulte serait de la "prose +" et la prétendue poésie enfantine de la "prose -".

Là encore, nous avons une conception quantitative de la poésie, mais cette fois par défaut : ce que l'on aurait tort de concevoir comme de la pré-poésie n'est en fait que de la pré-prose. On ne saurait raisonnablement concevoir une antériorité du figuré sur le "propre".

Pourtant cette conception de l'antériorité "obligée" de la prose par rapport à la poésie a été vigoureusement dénoncée par R.JAKOBSON (1) et avant lui par ROUSSEAU au chap.III de son Essai sur l'origine des langues :

"Que le premier langage dut être figuré."

"Comme les premiers motifs qui firent parler l'homme furent des passions, ses premières expressions furent des tropes. Le langage figuré fut le premier à naître, le sens propre fut trouvé le dernier. On n'appela les choses par leur vrai nom que quand on les vit sous leur véritable forme. D'abord on ne parla qu'en poésie ; on ne s'avisa de raisonner que longtemps après...

Un homme sauvage en rencontrant d'autres se sera d'abord effrayé. Sa frayeur lui aura fait voir ces hommes plus grands et plus forts que lui-même ; il leur aura donné le nom de géants. Après beaucoup d'expériences, il aura reconnu que ces prétendus géants n'étant ni plus grands ni plus forts que lui, leur stature ne convenait point à l'idée qu'il avait d'abord attachée au mot géant. Il inventera donc un autre nom commun à eux et à lui, tel par exemple que le nom d'homme, et laissera celui de géant à l'objet faux qui l'avait frappé dans son illusion. Voilà comment le mot figuré nait avant le mot propre, lorsque la passion nous fascine les yeux, et que la première idée qu'elle nous offre n'est pas celle de la vérité." (2)

1. "Linguistique et poétique" in Essais de linguistique générale, p.220.
2. Discours sur l'origine des langues. p.505.

L'intérêt de ce passage, justement célèbre, est à nos yeux, de montrer ceci : peut importe que la production de l'enfant (ici le sauvage) soit une métaphore ou une catachrèse (fausse vérité ou vérité fausse), l'enjeu se situe, pour ROUSSEAU, au niveau de la passion et, pour les psychanalistes, à celui de la construction de la relation objectale. Ce qui est en jeu est le statut linguistique de l'objet : du côté de la passion (sein,pré-objet) ou du côté du "réel" au sens que donne à ce terme D.W. WINNICOTT.

Peu importe donc que la métaphore du poète "adulte" soit une catachrèse "voulue" (régression vers le pré-objet) ou que la catachrèse de l'enfant soit une métaphore "involontaire". Ce qu'ici nous dénonçons n'est pas tant une conception faussement rigoriste, et surtout volontariste de la poésie que la constitution subreptice d'une dichotomie impérialiste adulte/enfant tournant autour d'un paradigme que l'on peut ainsi figurer :

Enfant = naïf ⟶ irresponsable
Adulte = lucide ⟶ responsable.

L'enfant peut tout dire à condition de ne pas savoir ce qu'il veut dire. C'est un innocent.

La parole de l'enfant n'est d'ailleurs pas seule à être enfermée dans ce dédale de l'innocence : le paysan et le titi amusent aussi avec leurs métaphores "savoureuses" surtout parce qu'involontaires...

Le pouvoir langagier veut bien entendre une poésie dont il n'est pas l'auteur mais à la condition expresse de la rendre irresponsable.

2. Poésie = travail sur le signifiant.

Cette conception est plus moderne : post-saussurienne. Le poète est celui pour qui les mots font problème en tant que valeurs sonores et qui donc travaille la matière sonore en quelque sorte pour elle-même.

Le verbe travailler, appliqué à cette activité, cherche évidemment à dédouaner la poésie de son caractère "luxueux" et, le poète, de son tempérament "oisif".

Le poème n'est plus alors le décor de la prose, elle-même mimésis d'un référent à restituer. Le poète fabrique de toutes pièces son propre référent en "sautant" en quelque sorte le signifié.

J.COHEN avec la complicité de R.QUENEAU a fait un sort à cette conception purement sonore de la poésie :

"Un poème qui ne signifie pas n'est plus poème, parce qu'il n'est plus langage.

Pour prouver expérimentalement ce fait, il faudrait pouvoir comparer deux textes identiques par le son et différents par le sens. Ce qui est impossible par définition. Raymond QUENEAU a tout de même fait un pas dans cette voie, par son ingénieux procédé d'"isovocalisme", qui consiste à donner d'un vers un équivalent sonore réduit aux seules voyelles. Le vers de MALLARME :

Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui donne alors :

Le liège, le titane et le sel aujourd'hui.

L'expérience, nous semble-t-il, est concluante." (1)

G.MOUNIN va dans le même sens :

"Le piège du formalisme est de décréter qu'en poésie le signifié c'est le signifiant." (2)

La position R.JAKOBSON est plus nuancée :

"Mais comment la poéticité se manifeste-t-elle ? En ceci, que le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l'objet nommé ni comme explosion d'émotion. En ceci que les mots et leur syntaxe, leur forme externe et interne ne sont pas des indices indifférents de la réalité, mais possèdent leur propre poids et leur propre valeur." (3)

---

1. Jean COHEN, Structure du langage poétique, p.31

2. G.MOUNIN, La communication poétique, p.21

3. R.JAKOBSON, "Qu'est-ce que la poésie" in Questions de poétique, p.124

Il ne faudrait pas en effet ramener la conception du travail du signifiant à une pure recherche de sonorité. La notion de travail du signifiant est plus subtile bien que manifestant un certain type d'argumentation idéologique.

Ce que connote le concept de travail, c'est l'idée d'une peine, d'un combat du poète aux prises avec les mots. Le poète est celui qui travaille les mots et leur agencement pour les transmuter : c'est bien d'alchimie qu'il s'agit :

"J'ai pétri de la boue et j'en ai fait de l'or."

De ce travail l'enfant est-il capable ? Non, car aux yeux de l'adulte, l'enfant parlant et écrivant serait totalement englué dans le signifié : comment pourrait-il travailler le signifiant pour lui-même alors qu'il ne parvient que très difficilement à adapter les signifiants aux significations les plus simples ?

Donc, lorsqu'une petite fille de 10 ans écrit cet alexandrin :

"Le Sabre m'a détruite et je ne suis que morte."

FLO BR 251002009 (71)

il ne peut s'agir que d'une imposture ou d'un coup de dés heureux ! On ne saurait à dix ans réussir "de chic" un vers qui eut donné des sueurs à RACINE ! (1)

Certes, l'enfant ne travaille pas le texte au sens Flaubertien du travail (mais ce travail torture FLAUBERT) (2) :

---

1. Dans un sketch mettant en scène RACINE et LOUIS XIV, J.P. DARRAS et P.NOIRET illustrent sur le mode de l'humour cette idée de travail du signifiant : RACINE montre au Roi le début d'une nouvelle tragédie qui commence ainsi :
"Tiens, je vais à l'église pour faire une prière" et LOUIS XIV fait "travailler" RACINE jusqu'à ce qu'il produise :
"Oui, je viens dans son temple adorer l'éternel".

2. "Le style, pour FLAUBERT, c'est la douleur infinie, la douleur inutile" R.BARTHES "FLAUBERT et la phrase" in Nouveaux essais critiques, p.135

il rature peu ses textes. En fait plus qu'il ne recherche les mots et les agencements, il joue avec. Nous donnons au mot jouer le sens que lui attribue D.W. WINNICOTT : fabriquer ce que l'on a rencontré, rencontrer ce que l'on a fabriqué, et le tripoter à plaisir (1).

Donc, si la notion de travail du signifiant repose sur une alternative :

Poésie = difficulté vs prose = facilité,

alors, l'enfant ne travaille pas le signifiant.

Mais si le travail du signifiant peut être aussi considéré comme un jeu un tantinet pervers, alors on peut dire (et nous le montrerons plus loin par des exemples) que l'enfant travaille souvent avec bonheur le signifiant.

L'examen de deux conceptions du discours poétique nous montre combien il est délicat, face à des discours résolument adultocentristes, de faire une place à l'enfant. Chercher cette place relève plus de la revendication quasi militante que de la définition d'un statut.

Ces deux définitions de la poésie ont en commun de partir d'une conception très volontariste et subjectiviste de l'écriture littéraire : c'est dans un rapport parfaitement voulu et prémédité entre l'auteur et son produit qui git le poétique. C'est l'auteur qui décide, et sa lucidité qui garantit le caractère poétique du texte.

La poésie exigerait donc un double mouvement de distanciation (décentration par rapport au matériaux linguistique) qui rend possible le travail, et d'investissement qui motive ce travail (cf P.VALERY), dont l'enfant serait dans les conditions "normales" incapable sauf exception heureuse.

1."Le bébé crée l'objet, mais l'objet était là, attendant d'être créé et de devenir un objet investi" Jeu et réalité, p.124 B.PINGAUD commente "pour le créateur" aussi l'objet est bel et bien, comme le coin de drap ou la couverture du nourrisson, à la fois trouvé et créé. Et plus précisément, que créer, c'est toujours inventer du déjà-là." "Une tâche sans fin" in l'arc, n°69, p.59.

Nous dénonçons ce caractère décisoire de l'acte poétique. Dans les faits, qui décide de la poéticité d'un texte ? A l'évidence le lecteur, l'autre.

La poéticité n'est pas un label dont l'auteur peut tamponner son texte. Si j'écris un récit en prose, personne ne pourra contester qu'il s'agit bien d'un récit et qu'il est bien écrit en prose, mais si je me pique de produire un texte que j'intitule "poème" cela ne me donne aucun droit sur la décision du lecteur : c'est lui qui décidera (selon des critères peut-être confus ou incohérents) s'il s'agit ou non de poésie.

Je peux bien vouloir faire de la poésie (chercher des rimes, des figures, des allitérations, une métrique, etc.,), je ne ferais jamais qu'essayer d'être poète. En écrivant de la prose, je réussis toujours.

Donner le dernier mot au lecteur, n'est-ce pas substituer une volonté à une autre, celle du lecteur à celle de l'auteur. Oui, tant que l'on considère la poésie comme une mécanique et non comme une fonction. Non, si à partir d'un point de vue fonctionnaliste à définir, on établit une stratégie de lecture relativement cohérente.

II. PARALLELISME ET MOTIVATION.

Pour notre part, nous emprunterons à R.JAKOBSON et à J.COHEN les critères de poéticité qui nous permettrons d'articuler une lecture génétique des textes poétiques rencontrés dans notre corpus.

Ce choix n'est ni de type hypothéticodéductif ni exhaustif ; il est au contraire tout à fait empirique et certainement fragmentaire. C'est parce qu'une convergence nous est apparue entre une classe de textes libres que nous lisons comme poétiques, et une classe de concepts construits sur la poéticité par R.JAKOBSON et J.COHEN, que nous avons arrêté ce choix.

Il faut bien tout d'abord s'entendre sur une définition de la poésie. J.COHEN en propose une (du côté du lecteur) dont la simplicité et le caractère opératoire nous agréent :

"Est poème tout texte dont la littérarité est capable de se maintenir au niveau phrastique ou infraphrastique." (1)

En effet, il suffit pour re-produire de la poésie de citer un vers ou même un fragment de vers. Un vers ou un fragment de vers sont en eux-mêmes poème. Par contre, une scène n'est pas roman (elle fait seulement allusion au roman dont elle est extraite) pas plus qu'une sentence n'est un essai. C'est donc la résistance de la littérarité à la fragmentation qui fait la poéticité d'un texte, et non sa prétention à être de la poésie. Ainsi, un fragment de texte quelconque peut être lu comme poésie, à l'insu même de son auteur. On peut donc prélever dans un texte un fragment dont la littérarité autorise la séparabilité. Ainsi peut-on par voie de conséquence, justifier des jugements de valeur portant sur les différentes parties d'un texte dit officiellement poème. Il est patent que dans les textes d'enfant on relève des disparités de valeur dans la littérarité.

Prenons l'exemple de deux textes à moitié réussis et/ou à moitié ratés :

---

1. J. COHEN, "Poésie et motivation" in Poétique, n°11, p.437.

Le temps.

Le temps n'est pas un roman
Il a couru de rue en rue
Mais jamais il n'a été retrouvé
A-t'il pensé aux prés qu'il ensoleillait
Toute la journée ?
A-t'il pensé aux champs
Qu'il aime tant ?
Ma vie a été son roman
Son temps.

PAS L 2409006029 (34)

Mon coeur.

Mon coeur est fragile comme une rose et une tulipe qui fleurissent

Mon coeur est un million de ballons fragiles
Mon coeur est si mignon que le monde l'admire, l'aime ce coeur.

NAZ P 241000041 (45)

Ces poèmes ont chacun leurs moments forts et leurs moments faibles.

Comment aller au delà de la pure sensibilité qui fait dire que "Le temps n'est pas un roman" est "plus poétique" que "A-t'il pensé aux champs / qu'il aime tant" ?

Pourquoi penser que le mot "fragile" est d'un meilleur effet dans "Mon coeur est un million de ballons fragiles" que dans "Mon coeur est fragile comme une rose et une tulipe qui fleurissent" ?

Pour J.COHEN, la réussite poétique réside dans la qualité de l'effet de contiguité spatiotemporelle de certaines unités phonologiques et sémantiques.

Peut-on prendre le risque de dire que c'est une sorte de surprise familière qui fait le plaisir de l'effet/poésie. La platitude est dans l'absence de surprise, le stéréotype (amour/toujours). Mais, la surprise brutale, nous dirons plus loin non motivée n'est pas non plus poétique (Amour/four). Etre heureux en poésie, c'est être surpris et feindre la familiarité, feindre la surprise et être familiarisé.

L'effet de contiguité poétique c'est : "Tiens, tu es là !" sous-entendu "Je t'attendais avec impatience, mais je ne veux pas te laisser croire que ta présence était tant attendue, alors je fais mine d'être surpris en même temps que je le suis...".

Que l'on nous pardonne l'incongruité de cette métaphore amoureuse, mais nous ne pouvons nous départir de cette conviction que la lecture poétique relève toujours du désir, ou bien n'est pas (lecture poétique). L'effet de tension provoqué par les contiguités poétiques est comparable à ce que D.W. WINNICOTT dit de la relation thérapeutique : rencontre de deux aires de jeu ; deux unités jouent à se succéder dans un certain ordre et je reconnais ce jeu comme jeu en ce que je le fais exister en même temps que je le découvre (1).

Revenons à des considérations plus empiriques sur la contiguité : ce qui fait la spécificité et l'énorme difficulté de la théorisation de l'effet poésie, est que cet effet se manifeste à différents niveaux du discours ; ces niveaux vont, du pur phénomène à la phrase et au texte-même, en passant par de multiples niveaux intermédiaires de segmentation souvent indépendants des segmentations classiques ou structurales.

Dans Structure du langage poétique, J.COHEN distingue trois niveaux principaux d'analyses : phonique, sémantique, et syntaxique.

Ces définitions de la poésie et de l'effet poésie, pour utiles qu'elles soient, ne suffisent toutefois pas à caractériser totalement ce type de texte libre que nous appelons poème. Il faut maintenant dire l'importance que revêt pour notre recherche génétique un concept dont R.JAKOBSON fait un universel de la poésie, le concept de parallélisme.

---

1. Jeu et réalité.

En effet il nous est apparu manifeste que la première et la plus fréquente technique utilisée de façon systématique par les jeunes enfants n'était pas la figure, mais bien toutes sortes de réitérations.

Dans la production des enfants, le parallélisme est le premier support sur lequel viennent ensuite se greffer les différents effets poétiques rhétoriques ; c'est pourquoi nous l'analysons dans le détail.

R.JAKOBSON énonce les principes du parallélisme dans trois textes fondamentaux : "Poésie de la Grammaire et grammaire de la poésie" (1961),"Le parallélisme grammatical et ses aspects russes" (1966) et "Structures linguistiques sublimales en poésie" (1970) (1). Dans le second de ces textes (qui développe le plus complètement la théorie), JAKOBSON rend hommage au père de la théorie du parallélisme, Gérard MANLEY HOPKINS en le citant :

"La poésie en tant que technique artistique -et peut-être faudrait-il dire : toute technique artistique- se ramène au principe du parallélisme. La structure de la poésie consiste en un parallélisme continu, qu'il s'agisse aussi bien de la technique de ce que l'on appelle communément le Parallélisme de la poésie hébraïque ou de la musique d'Eglise sous sa forme anti-phonaire, que de la complexité du vers grec, italien ou anglais." (2)

R.JAKOBSON lui-même poursuit :

"Nous nous sommes familiarisés avec l'étymologie suggestive du mot PROSE et du mot VERS : pour le premier, oratio prosa < prosa < proversa, "discours qui va de l'avant"; et pour le second, versus, "retour". Partant nous devons constamment tenir compte de ce fait irrécusable qu'à tous les niveaux de langue l'essence, en poésie, de la technique artistique réside en des retours réitérés". (3)

---

1. Ces trois textes sont réunis dans le volume Questions de poétique.

2. et 3. op. cit. p.234.

Il montre par la suite comment le parallélisme se manifeste à des niveaux très différents tant du seul point de vue phonétique (allitération) que du point de vue grammatical, sémantique et métrique. A l'appui de cette thèse, il cite quantité de poèmes Slaves, Chinois, Hébraïques, Lapons.

La prééminence accordée au parallélisme comme invariant du discours poétique vient un peu en contradiction avec une conception plus latine qui voit (avec le mètre) dans la métaphore, l'image, un trait essentiel de la poésie. JAKOBSON n'élude pas ce problème de l'image, il lui donne, en quelques mots, une réponse originale :

"L'écrivain russe VERESAEV a reconnu dans ses notes intimes que quelquefois il lui semblait que les images "n'étaient qu'une contrefaçon de la vraie poésie". En règle générale, dans un poème sans image, c'est la "figure de grammaire" qui devient dominante et qui supplante les tropes. (...) L'opposition, dans un poème, entre ce qui appartient au langage imagé, métaphorique, et ce qui relève d'un niveau immédiat, peut être fortement déterminée par un contraste entre les déterminants grammaticaux." (1)

R.JAKOBSON donne là une excellente explication de la relative pauvreté en image de certaine poésie intimiste pourtant très riche en effets/poésie, donc émouvante (comme celle de R.G. CADOU en FRANCE ou de BO CARPELAN en SUEDE) (2).

Nous l'avons dit et nous l'allons montrer : c'est en utilisant des techniques de parallélisme que les enfants commencent à écrire ce qu'ils nomment eux-mêmes "poème". Voici à titre d'illustration les deux premiers "poèmes" que nous trouvons dans notre corpus du cours préparatoire :

---

1. id. p.227.

2. Ces quatre vers de BO CARPELAN à titre d'illustration :
   Il n'y avait pas grand chose à donner aux canards
   Mère a retourné la boîte à pain
   Les canards cancanaient et semblaient mécontents,
   L'eau était noire, bientôt elle gela. (...)
   Vivre en dépit des jours, p.30.

Poésie

O mon beau bateau
Que tu es joli
Tu es joli o mon beau bateau
Comme ta voile est jolie
O mon beau bateau que tu es joli
Comme je t'aime
O mon bateau que tu es joli
Comme tu es gros.

AUD B 210512016 (26)

Poésie

Mon chat

Mon chat que tu es beau
Que tu es beau avec tes poils blancs
Comme je t'aime
O mon chat que tu es beau
Quand je me couche le soir
Tu viens me réchauffer
Que tu es beau
Que tu es beau.

AUD B 210512018 (26)

Nous ne discuterons pas la "valeur" de ces textes, il en est d'autres d'enfants de cet âge qui induisent plus évidemment l'émotion. Ce qui est très important à nos yeux, c'est que ces premiers poèmes tirent leur seule poéticité de répétitions. Ici, on voit même que le parallélisme est à la fois interne et externe puisque la même structure répétitive se retrouve dans les deux textes.

Revenons en détail sur le ou les fonctionnements du principe de parallélisme. Dans les textes cités par R.JAKOBSON, le parallélisme envahit la quasi totalité des éléments du poème, il en constitue la raison. Il n'en va pas de même pour les textes

d'enfants qui pour la plupart ne sont que partiellement parallèles.

En conséquence, il convient :

1. D'énumérer les différents modes de parallélismes en oeuvre dans les textes libres.

2. De se demander si ces modes apparaissent simultanément, de façon aléatoire ou suivant un ordre séquentiel au cours de l'évolution des enfants.

3. De se demander si au cours de cette même évolution ces divers modes ont tendance à se combiner pour surdéterminer les poèmes.

Examinons successivement chacun de ces trois points :

1. Les quatre types de parallélisme.

Le mode de parallélisme le plus "connu" dans la littérature française est, sans conteste, la rime. Pourtant, cette forme de parallélisme apparait assez tardivement dans la production des enfants et avec une fréquence relative faible. Dans les textes libres, nous pouvons distinguer quatre modes de parallélisme :

a) Parallélisme vertical à gauche.

C'est l'itération d'une séquence en début de vers. A l'intérieur de cette forme on peut encore différencier :

- Un parallélisme syntagmatique,
- Un parallélisme paradigmatique,
- Des variations paradigmatiques (l'élément qui commence chaque vers appartient à un univers sémantique cohérent: couleurs, prénoms, métiers, villes, nombres, etc...).

Ce parallélisme est fréquent dans la poésie allemande. Il est quasi-systématique dans les livrets de WAGNER.

b) Parallélisme horizontal.

Ce parallélisme est phonétique : c'est l'itération d'une séquence sonore à l'intérieur d'un même vers. Là encore, on peut distinguer :

- Un parallélisme horizontal paradigmatique : le dernier phonème (au moins) du premier élément du vers est aussi le dernier phonème du dernier.

- Un parallélisme horizontal syntagmatique : un phonème se répète tout au long d'un vers.

C'est ce parallélisme que G.M. HOPKINS utile de façon systématique. (1)

c) Le leit motiv.

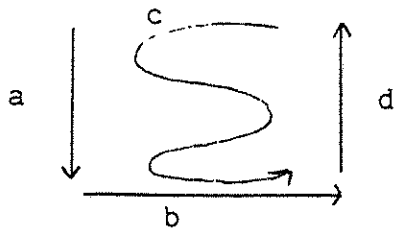
C'est l'itération à intervalles plus ou moins réguliers de la totalité d'un vers. Le leit motiv peut simplement encadrer le poème (premier et dernier vers). Il peut aussi réapparaitre à l'intérieur du poème comme un refrain.

d) Parallélisme vertical à droite.

C'est la rime. Une même séquence sonore peut terminer tous les vers. Les séquences sonores peuvent se répéter deux par deux.

2. Ordre d'apparition des types de parallélisme.

L'ordre moyen d'apparition des quatre formes de parallélisme est a, b, d, c, soit une progression globale quasi circulaire que l'on peut schématiser ainsi :



1. G.M. HOPKINS, Poèmes traduits par P.LEYRIS.

D'autre part, l'ordre de fréquence croissant est l'inverse de l'ordre d'apparition soit c, d, a, b, . Nous donnerons plus loin les résultats chiffrés correspondants.

3. Mélange des types de parallélisme.

Les divers modes de parallélisme, d'abord séparés, tendent partiellement à se combiner, comme nous le montrerons plus loin avec des exemples.

Il n'en demeure pas moins que le parallélisme à gauche reste le trait fondamental de la poésie des enfants à l'école élémentaire alors que dans la poésie française classique et romantique c'est le parallélisme à droite qui domine largement, d'où l'opposition :

	Poésie enfantine	Poésie "classique"
Début du vers	Stable	Instable
Fin du vers	Instable	Stable

Nous avons insisté longuement sur le phénomène du parallélisme. Toutefois il ne constitue par le tout de la poésie. Mieux il ne garantit pas la poéticité de tous les textes dans lesquels il se manifeste, témoins ceux-ci :

Danse l'oiseau
Danse l'oiseau tu es si beau
Danse l'oiseau tu es si content
Danse l'oiseau au clair de lune
Danse l'oiseau dans ton lit
Danse l'oiseau tu as si faim
Danse l'oiseau en chantant
Danse l'oiseau en sautant à la corde

Danse l'oiseau tout le monde te veut
Danse dans l'air
Danse en riant très bien
Danse dans la mer
Danse avec ta mère.

ANG P 230904009 (33)

Le cheval
Le cheval est blanc et noir
Le cheval saute
Le cheval voudrait danser et chanter
Le cheval voudrait avoir des amis.

ANG P 230904007 (33)

A côté du parallélisme qui peut demeurer une technique formelle, il convient de faire place aux effets de contiguité dont nous parlions plus haut et dont voici un assez bel exemple :

Il pleut goutte à goutte ma solitude s'aggrandit.

FLO B 251002012 (40)

La théorie du parallélisme n'est pas exempte d'un certain a priorisme culturel. En ce sens, certaines formes poétiques comme le Haï Ku échappent au principe de correspondance.

Les techniques de parallélisme reposent sur le principe du retour du même dans l'autre, ou de l'autre dans le même. Jeu, duquel le même, sort finalement vainqueur, par le fait de l'intégration progressive d'une altérité maitrisée. La poésie parallèle est une poésie quasi cyclique dont le caractère parfois hypertrophié (la litanie) engendre presque une nausée de sens. Le parallélisme insiste.

A l'inverse, le Haï Ku n'insiste ni ne répète, ce qui le caractérise est plutôt, selon l'expression de R.BARTHES "l'exemption du sens" (1).

A côté de l'aspect un peu massif de la poésie parallèle, il fait chétive figure, comme le bouquet japonais (trois branches, trois vers) à côté de la pléthorique gerbe occidentale.

Nous rencontrons dans la production des enfants des textes extrèmement simples, ténus, elliptiques qui contrastent avec l'appareil souvent lourd du poème répétitif. Nous appelons ces textes, textes Haïku sans préjuger de la validité folklorique d'une telle appellation. Voici celui que nous trouvons le plus beau :

J'avais un petit lézard dans une boîte
Il est parti, je ne sais pas où
Peut-être sous une pierre.

PAS D 120706003 (43)

Ce texte est "a-rhétorique". L'écriture n'est pas comme dans la conception classique (définition 1) une écriture rajoutée au discours prosaïque. C'est au contraire une écriture retranchée, suspendue, une écriture qui veut dire tout en disant moins (2). En tous cas une écriture sans artifice, qui parvient à se "faire nature" (3).

1. R.BARTHES, L'empire des signes, p.110

2. Dans ses Fragments d'un discours amoureux, R.BARTHES s'essaie au Haï Ku :

"La pleine lune d'automne,
Tout le long de la nuit
J'ai fait cent pas autour de l'étang."

Pas d'indirect plus efficace, pour dire la tristesse que ce "tout le long de la nuit". Si j'essayais, moi aussi ?

"Ce matin d'été, beau temps sur le golfe,
Je suis sorti
Cueillir une glycine."

Ou (...) ou encore (...) D'un côté, c'est ne rien dire, de l'autre, c'est dire trop : impossible d'ajuster." p.113

3. "L'art parfait retourne à la nature" (Volkomne Kunst wird wieder zur Natur) KANT, Pédagogie, p.111.

Ce texte Haï Ku, qui, après tout ne fait que dire ce qui est, calquer simplement un ordre spacial ou temporel, nous semble être à l'origine de l'effet de contiguité tel que le décrit J.COHEN. L'effet Haï Ku réside dans l'assomption close d'une contiguité de choses ou d'évènements dépourvus de "sens" (le Haï Ku n'a pas, contrairement à la fable, de morale). A cet effet de continguité de choses succède par la suite (et de façon plus ou moins motivée), l'effet rhétorique de contiguité de mots ou de syntagmes.

Ainsi la poéticité de l'enfant se trouve au confluent de deux flux : parallélisme (plus massif et envahissant) et rupture (plus ténue et discrète). Au début (Cours préparatoire et Cours élémentaire 1) ces deux flux sont relativement séparés, ils convergent ensuite, l'effet de rupture s'intégrant à l'effet de répétition.

Cette dialectique parallélisme/rupture est à examiner maintenant dans l'alternative motivation/démotivation. La théorie de l'arbitraire du signe fait la part belle à la démotivation, encore que vers la fin de son oeuvre F. DE SAUSSURE y apporte quelques corrections (1).

R.JAKOBSON, surtout à partir de son article "Why Mama and Papa ?" (2) avait partiellement remis en question l'arbitraire du signe considéré comme principe.

Mais c'est surtout Y.FONAGY à partir de son article fondateur sur "Les bases pulsionnelles de la phonation" (3) qui ouvre des perspectives tout à fait neuves sur la génétique du langage articulé en déplaçant la question l'origine du signe de la représentation (comme dans le Cratyle) à la force (perspective Nietzscheenne et Freudienne).

1. cf. à ce sujet, J.STAROBINSKI, Les mots sous les mots, les anagrammes de Ferdinand de SAUSSURE.

2. in Langage enfantin et aphasie. R.JAKOBSON se serait peut-être lui-même inspiré d'un article de S.SPIELREIN paru dans la revue Imago en 1922 et intitulé "La genèse des mots enfantins Papa et Maman".

3. in Revue française de psychanalyse, Janvier 1970 et juillet 1971.

Résumons très succinctement le point de vue de I.FONAGY :

- Les premiers sons proférés par l'enfant sont entièrement motivés pulsionnellement (sons vocaliques : oralité, mère, amour ; sons consonnantiques : analité, père, agression).

- L'accès de l'enfant au discours social articulé passe par une démotivation (progressive) des sons proférés.(1)

- La poésie est une activité de remotivation partielle du signe (2).

Qu'est-ce qu'un signe motivé ?

"Un signe motivé est un signe qui admet la présence partielle de la réalité, qui incorpore cette parcelle de la réalité en son signifiant, au lieu de se contenter de sa dénotation pure et simple. Le mot glisser désigne une sorte de mouvement et il est en même temps ce mouvement. Un superlatif qui est plus long que le comparatif, qui, à son tour dépasse en longueur le terme positif désigne des rapports et les reproduit en même temps." (3)

"La motivation c'est la ressemblance analogique ou homologique" écrit J.COHEN (4), mais il précise que, jusqu'à présent, on a surtout privilégié une forme de ressemblance "verticale", celle du son et du sens ; certes cette ressemblance a sa place dans la poésie mais elle y joue "un rôle secondaire". C'est sur un axe horizontal, à l'intérieur de la chaîne syntagmatique qu'il faut chercher le véritable fonctionnement de la motivation.

---

1. "La structure sémantique des constructions possessives" in Langue, Discours, Société.

2. "Motivation et remotivation, Comment se dépasser ?" Poétique, n° 11.

3. "Motivation et remotivation" p.414.

4. "Poésie et motivation" p.432.

"Tout énoncé consiste à mettre ensemble, c'est-à-dire en contiguité spatio-temporelle, un certain nombre d'unités phonologiques et sémantiques, selon un certain schéma syntaxique. On symbolisera la contiguité par trait (-) et la ressemblance par le signe : ($\sim$). Soit pour simplifier au maximum, un énoncé binaire T1 + T2.

L'énoncé sera motivé dans la mesure où l'on aura :

$$(T1 - T2) \text{ —— } (T1 \sim T2)$$

La ressemblance est analogique si l'on a :

$$T1 = a + b,\ T2 = a + c$$

La ressemblance est homologique dans le cas où :

$$T1 = aR\ b,\ T2 = cR\ d$$

Précisons que ressemblance et différence sont mutuellement relatives, ce qui veut dire que dans l'ensemble (T1 + T2 + T3), T1 et T2 ne se ressemblent que parce qu'ils partagent davantage de traits communs entre eux que chacun d'eux avec T3." (1)

Comment cette théorie syntagmatique de la motivation peut-elle rendre compte ce que nous appelons textes libres motivés ?

Les divers modes de parallélisme sont-ils en tant que tels motivés ? En un sens oui, puisqu'entre les séquences réitérées, il y a bien ressemblance analogique. Mais cette justification n'est pas suffisante. Nous proposons une autre interprétation génétique de la motivation tout en nous inspirant du cadre théorique défini plus haut par J. COHEN :

Dans ses débuts (cours élémentaire 1 et 2) le parallélisme constitue une sorte de remotivation du signe, sur un mode souvent ludique, par dérapage syntagmatique en quelque sorte. Nous avons un exemple de ce dérapage dans un texte cité plus haut "Danse l'oiseau" : les six premiers vers qui tous

---

1."Poésie et motivation" p.436.

commencent par "Danse l'oiseau" sont, dirons-nous, plats, mais le septième qui commence lui aussi par "danse l'oiseau" est motivé par dérapage du SN2 :

"Danse l'oiseau en sautant à la corde".

Cette remotivation ludique est comparable au détonnement ludique des prédicats dont R.JAKOBSON montre l'importance dans son article déjà cité, "règle des dégats grammaticaux". Elle se poursuit tout au long de l'écriture enfantine sous forme de poésie humoristique "à la DESNOS".

A partir du cours moyen 1, apparait un second mode de motivation dans lequel intervient la figure (métaphore et antithèse). Ce n'est plus la découverte du syntagme détonnant qui, "à force", motive le texte à postériori, mais la recherche à priori du terme motivé et sa poursuite (métaphore filée). Dans le premier cas, c'est le SN2 qui remotive le SN1, dans le second cas le SN1 motive le SN2. Quelques textes mélangent heureusement les deux motivations.

III.GENETIQUE DE LA PRODUCTION POETIQUE.

Nous allons maintenant illustrer ces diverses hypothèses en produisant tout d'abord quelques données quantitatives puis en esquissant une petite anthologie génétique et commentée...

Quelle est l'importance relative des textes poétiques sur l'ensemble des textes libres de notre corpus ? Voici les chiffres globaux :

Tableau 11.1 : Evolution des textes Poésies.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	4	10	31	32	31
S. des textes	5	39	164	259	243
%	0.3	2.7	10.3	16.4	13.8
Fréquence médiane	1	1	4	7	7
Séries garçons	1	4	13	16	19
Séries filles	3	6	16	16	13

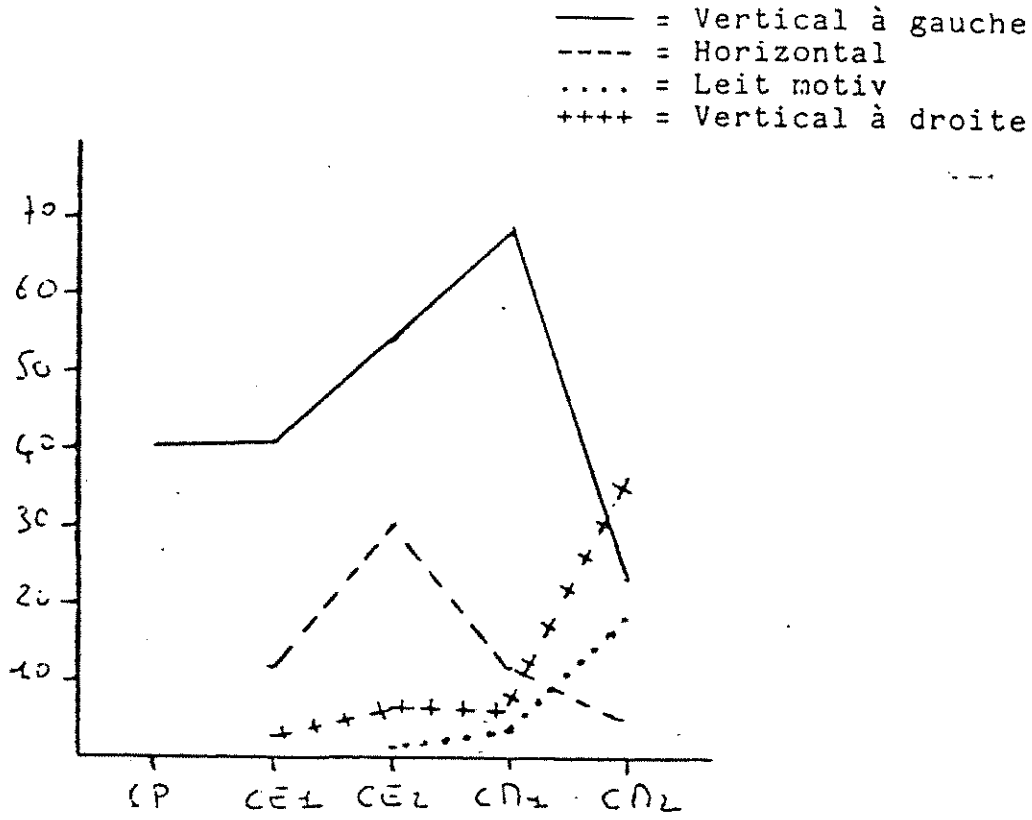
Ce tableau met en évidence :

- Une progression très sensible jusqu'au cours élémentaire 2 en séries, jusqu'au cours moyen 1 en production totale, puis une stabilisation en séries et en production.
- Un certain équilibre entre les garçons et les filles.

Ces résultats peuvent être complétés par une analyse plus fine concernant l'évolution de la part relative des quatre formes de parallélisme décrites ci-dessus (graphique 11.2).

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Schéma 11.2. Evolution en pourcentages absolus des quatre formes de parallélisme.



L'examen de ce graphique permet de dégager quelques tendances vérifiant nos hypothèses :

- Le parallélisme à gauche est bien le trait dominant de la poésie des enfants ; toutefois son importance tend à diminuer très sensiblement à la fin de la scolarité primaire.

- Cet estompage se fait au bénéfice de formes plus classiques (et contraignantes) de parallélisme comme le leit motiv et surtout la rime.

- Le parallélisme horizontal, peut-être le plus ludique atteint sa fréquence maxima au cours élémentaire 2 qui est la période la plus inventive de la création, pour décroitre ensuite.

Nous considérons ces résultats chiffrés avec beaucoup de circonspection : il s'agit d'indications de tendance tant il est vrai qu'il est difficile de comparer quantitativement des poèmes. En particulier nous avons renoncé à quantifier les textes Haï Ku faute de critères d'homogénéité suffisants et surtout les figures de rhétorique (métaphore, antithèse). Ce, non au titre d'on ne sait quel ineffable, mais devant l'impossibilité de mettre ensemble dans un même comptage des métaphores de type "on dirait", des métaphores de type "x est un y" et des

métaphores filées. Seule l'analyse qualitative nous semble dans ce domaine de quelque utilité génétique.

C'est ce type d'analyse que nous présentons en essayant de donner comme un tableau de la production dans chaque classe.

Cours Préparatoire.

La production poétique est mince. Le parallélisme rare : deux textes que nous avons cités plus haut.

Nous relevons trois autres textes poétiques dont deux sont à la limite du Haï Ku :

"Les feuilles volent dans l'air
Le soleil brille
Les vaches broutent
Le jardinier vieillit avec sa canne."

NAT S 210701036 (39)

"Un matin le vent se lève
Il fait tomber les feuilles
Un matin les feuilles étaient fanées
Un monsieur passe, il fait du bruit."

CLA M 210601017 (35)

Il importe de dire que ces textes sont issus de deux classes différentes. Ils révèlent pourtant une structure originale comparable :

- Trois propositions dénotant des évènements "naturels" juxtaposés dans une sorte de tableau (on trouve dans la production du cours préparatoire quantité de textes à deux ou trois propositions de ce type, mais généralement le texte en reste là).

- Une proposition dénotant l'irruption de l'homme qui vient perturber l'ordonnance calme du tableau. Cette irruption elliptique qui clôt le texte constitue le "sabi" du Haï Ku,

choc poétique entre les deux éléments "fu - eki" (l'invariant) et "ryû kô" (le fluant) (1). Dans les deux textes les évènements naturels anhistoriques jouent le rôle de "fu - eki" et l'évènement humain historique (vieillir, faire du bruit) joue celui du "ryû kô".

Le troisième texte est un embryon de métaphore :

Les araignées.

Regardez des hélicoptères.
On dirait des araignées
Qui volent
Qui tournent dans le ciel.

SYL W 110511010 (16)

Cours élémentaire 1.

Les deux embrayeurs poétiques d'une production relativement réduite en quantité sont le parallélisme vertical à gauche et le parallélisme horizontal. On pourra remarquer que ces parallélismes ne sont jamais tout à fait gratuits (non motivés) mais qu'ils conduisent peu ou prou dans le texte à un moment de rupture sémantique qui constitue ce que nous avons appelé l'effet poésie.

Voici trois textes parallèles à gauche :

J'aimerais

J'aimerais rire
J'aimerais faire du cheval
Et partir faire le tour du monde
Et voir comment c'est
J'aimerais aller au cinéma et voir

MAR P 220708025 (55)

1. R.SIEFFERT, introduction aux Journaux de voyage de BASHÔ, p.18

Les mains

Mains, mains que tout le monde connaît
Mains des rois et des reines qui font mal aux pauvres
Drôles de mains toutes noires
Jolies mains toutes blanches des enfants

ALB B 220700019 (49)

Dis

Dis moi ça
Dis moi pourquoi
Dis moi donc
Dis moi alors pourquoi
Dis moi alors ça
Dis moi alors pourquoi
Tu m'aimes
Alors dis.

CLA R 120805053 (65)

Voici maintenant trois textes à parallélisme horizontal :

Les animaux

Un lapereau s'en va au trot chercher un agneau
Un agneau s'en va au trot chercher un escargot
Un escargot s'en va au trot chercher un veau
Un veau s'en va au trot chercher de l'eau
Un lapereau s'en va au trot chercher un pot pour mettre l'eau

LYD B 220705028 (31)

Poème : Le nuage

Le nuage nage, nage, nage, à travers les paysages
Il rencontre des nuages tout blancs en forme de toboggans
Il rencontre sa maman aux dents pleines de sang.

MAR E 220708050 (52)

Arcachon

Avec mon petit baluchon, chon, chon,
Je suis allée à Arcachon, chon, chon,
Pour acheter des cornichons, chon, chon,
Que j'ai jetés aux poissons, son, son.

ALB B 220700012 (49)

Les figures de rhétorique sont peu développées à l'exception de quelques métaphores comme celle-ci :

"J'aimerai que tout soit joli
Comme si le monde s'ouvrait."

MAR P 220708033 (55)

L'effet Haï Ku reste le pivot de nombreux textes poétiques très simples dans leur sens de l'ellipse :

Larousse

Le chemin est long pour aller au bois de Larousse
Je suis allé dans le bois pour y ramasser des fleurs
Mais à la place il y avait des feuilles.

SYL B 220702007 (45)

L'arbre
Mon arbre est dans le pré
Il était très vert et si joli
Mais maintenant il n'a plus de feuilles.

SYL B 220702009 (45)

La marguerite
Oh ! Marguerite
On dirait que tu n'es pas heureuse.

CLA R 120805030 (65)

Terminons ce panorama du cours élémentaire 1 par un poème du même CLA R (nous reproduisons au plus près la typographie originale).

Tuit! Tuit! Tuit!
Ding! Ding! Ding!
Boum! Boum! Boum!
Ding! Boum! Tuit!
Tut! Tut! Tut!
Plouf!Plouf!Plouf!
J'en ai mare de
Tout ce bruit
On ne peut plus
s'aimer.

CLA R 120805058 (65)

Sans commentaires.

Cours élémentaire 2.

Entre les deux cours élémentaires, les différences ne se situent pas au niveau du parallélisme vertical à gauche. L'itération de l'élément de gauche embraye une sorte de déclinaison : les poèmes parallèles à gauche restent paradigmatiques, ils deviendront syntagmatiques plus tard.

Le petit oiseau
Petit oiseau, viens te percher sur mon doigt
Petit oiseau tu seras chez moi
Petit oiseau tu es gentil avec moi
Petit oiseau ne t'en vas pas.
Reviendras-tu ?

CAR A 230808002 (42)

On remarque dans ce texte, qui est en fait, parallèle à gauche et à droite, comment le parallélisme à droite relativement précoce, bloque en quelque sorte l'inventivité que l'on pouvait relever dans les textes cités plus haut du cours élémentaire 1.

L'assonance devient l'embrayeur poétique le plus motivant. Embrayeur paradigmatique :

Le moniteur
Le moniteur est un réparateur
La monitrice mange de la saucisse
Le directeur a un moteur
La directrice fait la malice
Les élèves s'embrassent sur les lèvres.

FRA D 130805016 (26)

Les animaux
L'abeille s'éveille
La mouche se mouche
Le cochon est cochon
Le canard se marre
Le renard nargue

LAU M 130801034 (42)

Mais aussi embrayeur syntagmatique comme dans ce poème qui s'inspirant librement d'une comptine connue sur le son "oi" lui donne une dimension syntagmatique nouvelle :

L'oie
Il était une fois une oie qui faisait la loi
dans un village de soie. Un homme qui s'appelait
Loiloi ne faisait pas la loi que lui donnait l'oie,
alors l'oie le scalpa à coups de bois. Loiloi se dit
"ma foie, l'oie fait bien sa loi."

CHR P 130808023 (58)

La série de ANN D est presque dans son entier un travail du signifiant. Véritable laboratoire expérimental, la série de texte libre commence par un jeu sur les assonances pour s'achever avec des textes dans lesquels le signifiant produit directement le sens. Voici quelques jalons de cette évolution qu'il faudrait pouvoir livrer intégralement tant elle nous parait exemplaire :

Robin trouille

Les robinsons dans les buissons en patrouille dans les citrouilles, quand ils ont du chagrin ils sont dans leur reins, quand ils sont joyeux, ils sont peureux. Dans les buissons ou les citrouilles, c'est la même chose : les robinsons ont la trouille dans les citrouilles, ils sont heureux un peu joyeux, peureux, courageux.

ANN D 230803004 (57)

Poules mouillées

Dans une minute un train va arriver avec des poules mouillées, elles ont reçu une fessée parce qu'elles étaient allées au concours de karaté, elles avaient mal aux pieds parce que les minets s'étaient fachés contre les poules mouillées parce qu'elles voulaient se réchauffer dans le poil doux des minets plein de volonté pour attraper les poules mouillées.

ANN D 230803016 (57)

Le chien

Un chien a des moustaches en forme de hache, mais quelle drôle de moustache!

Ce chien a des oreilles qui ont souvent sommeil, des oreilles en forme de réveil, mais quelle drôle d'oreille!

Ce chien a une gueule en forme de meule, mais quelle drôle de meule!

Ce chien a une queue en forme de pneu, mais quelle drôle de queue!

Je n'en crois pas mes oeils, c'est un chien extraordinaire, je crois deviner pourquoi!

Parce qu'au loin il y a un fermier qui pleure et saute de rage parce qu'

A la place de sa hache il y a des moustaches
A la place de son réveil il y a des oreilles
A la place de sa meule il y a une gueule
A la place de son pneu il y a une queue!

ANN D 230803031 (57)

Mon toutou

Mon toutou est un chou,mon toutou est un lapin mais mon toutou est aussi un chien, j'appelle mon toutou un chou parce qu'il a une tête en forme de chou, j'appelle mon toutou un lapin parce qu'il a de longues oreilles. Mon toutou a comme nom, lapin, chien, chou, toutou, chien-chien, mais je l'appelle LCHTLCHT.

ANN D 230803039 (38)

Les deux autres formes de parallélisme commencent à se développer : le leit motiv, en voici un exemple assez réussi :

Mercredi, à la plage.
Le soleil est chaud,
La plage est déserte,
Je suis bien...

Je ferme les yeux,
La mer chante,
Je suis bien...

Le sable est doux,
J'y frotte mes mains,
Je suis bien...

Le vent me caresse,
Je lui donne mon visage,
Je suis bien...

Une mouette passe,
Le ciel est bleu,
Je suis bien...

Je peux courir, sauter,
crier, chanter...
Je suis bien, je suis libre.

SAN M 230710002 (91)

La rime, certainement moins motivante que l'assonance, toutefois, elle anime un peu la seconde strophe de ce poème :

Ma main

Ma main est arrêtée
Elle ne peut ensoleiller
Ma main est arrêtée
Qui va la sauver ?

Ma main est arrêtée
Elle ne peut plus marcher
Ma main est arrêtée
Qui va la chercher ?
Ma main s'est redressée
Puis elle se mit à marcher.

DAV J 130806014 (51)

Cet autre texte de LAU M, combinant leit motiv et parallélisme vertical à droite fonctionne de la même manière du point de vue de la motivation : rimes démotivantes ⟶ rimes motivées :

Bonbon

Petit bonbon c'est mon métier,
De te manger tout entier.

Tu n'es pas gros
Mais tu es beau.
Mais voici qu'une mouche
En passant m'a ouvert la bouche
Et voici que je louche !

Petit bonbon c'est mon métier
De te manger tout entier.

Et adieu à jamais !

LAU M 130801018 (47)

Le texte Haï Ku tend à s'allonger en petits scénarios psycho-naturalistes comme celui-ci :

Il pleut.

Devant la fenêtre, il y a un petit marronnier. Ce matin il avait douze feuilles, après manger, il avait neuf feuilles et dans l'après-midi il avait six feuilles. Le vent souffle FFFFFF... La pluie tombe toc toc toc... Il fait frais, il fait froid. Dans ma maison, il fait bon, il fait doux... J'entends la pluie qui tombe et le vent qui frotte. Ce soir le petit marronnier n'aura plus de feuilles. Pauvre petit marronnier !

SAN M 230710021 (91)

Voilà qui change des "impressions d'automne" des rédactions traditionnelles. Une exception à ce déploiement syntagmatique, ce Haï Ku presque parfait :

Le matin
Le matin se réveille
Vermeille
Le matin de rosée

NAT T 230904015 (28)

Les métaphores restent naturalistes et portent principalement sur les couleurs (valeurs sensibles) :

"C'est le fantôme au visage noir qui a enfilé sa cape aux couleurs de vitrail..."

HEL G 230805006 (65)

"Les roses sont rouges comme le feu
Les roses sont bleues comme le ciel..."

ROS W 230800022 (27)

Cours moyen 1.

Saut qualitatif. On relève une coupure assez nette entre les deux cours élémentaires et les deux cours moyens. Comment se manifeste-t'elle ?

Aux cours élémentaires, la poésie se dégageait par dérapage historique du texte, la fin du texte (souvent, la chute) motivant le début : poésie rétroactive en quelque sorte. Ce qui dominait était l'aspect ludique : l'activité poétique n'était pas "sérieuse", en cela plus proche de certaines formes poétiques contemporaines (PREVERT, DESNOS, QUENEAU, TARDIEU). Elle se fait "toute seule", sans que le sujet d'énonciation se mêle de l'énoncé dans l'énoncé (le "je" ne se redouble pas en "moi qui écris je...").

Aux cours moyens l'activité poétique devient sérieuse, proactive : le sujet d'énonciation prend en charge l'énoncé. On passe de l'histoire au discours romantique (à la MUSSET ou LAMARTINE) : le poème n'est plus jeu sur le monde mais vision du monde.

On peut comparer ce texte à l'extrait du dernier texte du cours élémentaire 2 (ROS W 22).

Les couleurs

Pour moi la terre est orange
Pour moi le ciel est marron
Pour moi la nuit est bleue
Pour moi la vie est un arc en ciel
Pour moi les pelouses sont grises
Pour moi les étoiles sont noires
Pour moi c'est un satellite vert qui part
Pour moi le monde est un arc en ciel de vie et de couleurs vives
Pour moi la joie est bleue
Pour moi le bonhomme de neige est violet
Pour moi les couleurs sont toujours pareilles.

ISA C 240809006 (48)

Le sujet d'énonciation s'investit pleinement dans l'énoncé poétique :

Si un jour...
Si un jour le monde était ensoleillé de roses parfumées
Parfumées par le bonheur de vivre de liberté de tendresse et d'amour
Si un jour le monde était plus sage
Si j'étais le soleil et toi la rose
Si j'étais le vent et toi la plume
Si j'étais la vie et toi le bonheur
Si j'étais un enfant sage et toi le Père Noël
Si j'étais l'hiver et toi la neige
Si ce monde existait j'y construirais ma maison.

CHR C 140810019 (20)

Comme le montrent les deux textes suivants, le parallélisme vertical à gauche est encore très en honneur, mais il tend à produire des textes plus syntagmatiques tels ces deux qui se suivent et se répondent :

Bonjour	Au revoir
Bonjour le printemps	Au revoir l'été
Bonjour monsieur le coq	Au revoir les vacances
Bonjour monsieur le rossignol	Au revoir le soleil et la chaleur
Bonjour les oiseaux	Au revoir les fleurs
Bonjour le soleil	Au revoir les jeux
Bonjour la chaleur	Au revoir les promenades
Bonjour les fleurs	Au revoir la joie
Bonjour les coquelicots	Au revoir les oiseaux
Bonjour les marguerites	Au revoir les sports
Bonjour les tulipes	Au revoir les papillons
Bonjour les feuilles	Au revoir les piques-niques
Bonjour les arbres qui se rhabillent	Au revoir les voyages
Bonjour le ballon	Au revoir les fêtes
Bonjour les jeux	Au revoir les pêches
Bonjour les sports	Au revoir les belles vacances
Bonjour les promenades	Au revoir les mois paresseux
Bonjour l'été	Au revoir le jour
Bonjour les vacances	
ERI C 140905030(41)	ERI C 140905031 (41)

Les divers modes de parallélisme tendent à se combiner comme ici :

La pluie et le vent

La pluie si jolie
Le vent si méchant
La pluie si gentille
Le vent si craquant
La pluie qui partit
Le vent qui la suivit...

CAR F 240903026 (30)

On remarque dans ce texte une certaine agrammaticalité. Celle-ci est beaucoup plus nette dans le texte assez étonnant de SYL D qui "déniaise" (V.HUGO) les techniques et règles de la poésie classique.

Démon

Tout là-haut le blond
Qui se glisse de son long
Près du démon
Entre une pierre légère
Et montre de sa tête fière
Toi démon que tes veines
Que ta grande voix s'épuisent lentement
Démon bizarre qui aime la voix pure
Et légèrement la gentillesse
Qui vient, qui rit
Il ne sera pas là, puni
De nous avoir mangé.
Tes grandes cornes il ne pourra plus se faire écouter
Caché par le vert clair démon
On n'entend plus rien
Simplement le chant des oiseaux

Démon sur un livre
On n'entend plus rien.

SYL D 241102007 (31)

On le voit les figures de rhétoriques interviennent à titre d'embrayeurs poétiques alors que ce rôle était précédemment plutôt réservé au parallélisme :

"Le vent est professeur de danse..."
MIC E 240806032 (81)

"Non il ne faudra pas manger le coeur des amoureux..."
SYL D 241102006 (31)

"Ne t'en vas pas la guerre est partie..."
ISA C 240809015 (48)

"Toi qui me quittes, ne me quittes pas..."
ISA C 240809016 (48)

"Dis moi pourquoi les fleurs poussent dans le creu de ta main..."
ISA C 240809046 (48)

"Mon coeur est un million de ballons fragiles..."
NAZ P 241000041 (45)

"La tristesse est un paysage inconnu qui pleure dans le silence
La tristesse est un enfant aux pieds nus qui marche dans les rues
La tristesse est la poésie qui meurt..."
PAS L 240906020 (34)

Enfin, on note l'apparition de la métaphore développée ou "filée" qui deviendra courante au cours moyen 2. Là encore on voit l'importance prise par le sujet d'énonciation dans l'énoncé poétique :

Le matin

Je cueille le matin pour la première fois
Il est venu se poser sur mon coeur
Je viens vers toi pour la première fois...

SYL L 240810030 (48)

J'ai retrouvé la clef pour ouvrir
la porte de mon enfance

Je l'ai retrouvée dans une vieille armoire parmi
mes soldats de plomb
Une autre vie s'est ouverte devant moi.
Mes souvenirs s'approchent vers moi.
Je vole parmi la nuit
Personne se trouve dans les rues
Dans un soir d'été parmi les étoiles.
Ma vie est une joie -
Une joie qui vient du bout du monde
J'ai retrouvé la clef pour ouvrir la porte de mon
enfance
Mes habitudes reviennent comme si un rideau passait
devant moi.
Mon enfance s'était cachée derrière ce rideau
Mon enfance a brisé ce rideau.

CHR D 140810016 (25)

Cours moyen 2.

Par rapport au cours moyen 1, l'observation des données chiffrées montre clairement un rééquilibrage des deux parallélismes verticaux, puisque pour la première fois le parallélisme vertical à droite (rime) dépasse le parallélisme vertical à gauche ; mais ce rééquilibrage n'entraine pas obligatoirement une coordination des deux types de parallélisme. Très peu de textes (nous en citerons un plus loin) combinent les deux modes de parallélisme. On a en fait deux classes de textes très différents dans leur fonctionnement :

1. La classe des textes rimés à motivation rétroactive. Il s'agit le plus souvent de textes assez mécaniques dans lesquels l'exigence de la rime commande entièrement l'engendrement syntagmatique. Il s'agit pour la plus grande part de textes écrits en séries (7 textes de suite chez CLA S, 14 chez PAS G et 30 chez DAN T). Si cette classe est la plus importante quantitativement, elle n'apporte pas de changements notoires par rapport aux textes du même type produits en plus petite quantité aux cours moyen 1 et cours élémentaire 2.

La contrainte de la rime produit des textes souvent académiques, désinvestis :

Le rossignol

En me promenant, j'ai vu un rossignol
Il léchait quelque chose qui était dans un bol,
Il fit tomber le bol,
Sur le sol,
Ce bol était rempli de colle,
Je lui ai redonné,
Et j'ai continué,
Ma promenade à pied,
Après avoir traversé le bois,
Je suis rentré chez moi.

PAS G 151002038 (54)

Au mieux la contrainte est utilisée comme embrayeur humoristique :

Mon tonton

Mon tonton
C'est un patron
Quel cochon
Il a donné un marron
A Monsieur DUPONT
Le vendeur de pompons
Monsieur DUPONT
Etait furibond
Il a pîqué tonton
Qui est monté au plafond
Mon tonton
Est parti chez monsieur Pompon
Il est tombé dans un carton
Sans fond
Et mon pauvre tonton
A passé le mur du son.

YVE J 151002017 (26)

La feuille

Une feuille s'est envolée
De mon cahier
J'ai voulu la rattraper
Mais elle était trop éloignée
Elle est tombée dans l'eau
D'un ruisseau
J'ai voulu la rattraper
Avec un fil et un hameçon
Mais quand j'ai retiré
Il y avait un poisson
Quand ma feuille de papier
Est venue me retrouver
Il était trop tard, maman m'avait acheté
Un nouveau cahier. (1)

JEA G 151004057 (70

1. On peut comparer ce texte avec un autre, du même auteur et de la même veine, mais la contrainte de la rime en moins :
La pluie./ Quand la pluie tombe,/ elle résonne/ sur les carreaux./ Ca doit faire mal./ On dirait qu'elle y prend plaisir,/ Au contraire,/ Ecoutez-la quand elle tombe/ Et si vous écoutez bien,/ Vous entendrez:/ Aie, aie, aie, aie, aie.../ Moi un jour j'ai eu tellement pitié d'une goutte/ Que je l'ai prise/ Et je l'ai serrée contre mon coeur/ Et j'ai entendu :/ "Merci"./
JEA G 151004048 (70)

Quelques réussites très elliptiques :

Oui ou non

Oui ou non
Nous jouons
Au ballon
Oui ou non.

DAN T 251008039 (66)

Académisme, humour, les exigences syntagmatiques du parallélisme vertical à droite produisent des textes très secondarisés : défensifs.

Un seul texte combine parallélisme à gauche, leit motiv et parallélisme à droite :

Au revoir et à bientôt.

Pour moi tout est fini
Je n'ai plus de vie ici,
Au revoir et à bientôt,
Je vous retrouverai là-haut,
Au revoir grande famille,
Toute ma vie est finie
Au revoir et à bientôt
J'espère que je vous reverrai assez tôt.

Au revoir belle vie,
Au revoir Papi et Mamie
Au revoir et à bientôt
Voici mes derniers mots
Au revoir belle vie
Au revoir petits amis
Au revoir et à bientôt,
Au revoir mon pays si beau,
Je ne verrai plus un seul pays,
Je ne sais plus où je suis,
Au revoir et à bientôt.

PAS G 151002040 (54)

Texte charnière entre une production assez conventionnelle et une autre production démunie de parallélisme à droite, mais beaucoup plus investie :

2. Classe des textes parallèles à gauche. Moins nombreux en fréquence et en pourcentage, ils atteignent à une sorte de paroxysme expressif. Avec ces textes du cours moyen 2, la poésie devient pleinement moyen d'expressivité.

Est-ce à dire que précédemment les enfants ne s'expriment pas ? Certes non, mais la nouveauté esquissée au C.M.1. est que l'expressivité est revendiquée par l'enfant à l'intérieur même du texte (ex. du texte collectif placé en exergue de notre travail).

L'enfant écrit qu'il écrit pour s'exprimer. Cette attitude se manifeste d'un triple point de vue :

a) Point de vue énonciatif :

Nous l'avons précédemment souligné à la fin du chapître7.

b) Point de vue des contenus :

La poésie véhicule plaintes et revendications (solitude, malheur, liberté, amour...). Tout cela sur un mode lyrique, parfois désespéré : le romantisme "à la française" bat son plein...

c) Point de vue technique :

Plus encore qu'au cours moyen 1, le parallélisme en tant que tel n'est plus l'embrayeur poétique privilégié, il devient en quelque sorte un moyen au service d'une thématique. Bref, l'accent est mis sur le signifié.

Autre instrument privilégié, la métaphore :

"Soleil larme d'amour"

NAT B 251100037 (39)

"J'aimerais être un poisson aux écailles poétiques."

JEA D 150911001 (31)

"Miroir quand le soir arrive comme une grive.
Ton âme s'envole parmi les oiseaux."

JEA G 151004014 (70)

Voici quelques uns des textes représentatifs d'une certaine récurrence thématique. A propos de deux textes d'ISA C (8 et 49), il faut dire que les parents d'ISA C ont divorcé pendant l'année scolaire. Textes cris, catharsis? Gardons nous de tout psychologisme : l'écriture expressionniste est un style comme un autre, ni plus ni moins "authentique". En tout cas, il ne "dit" pas plus du sujet. Dire de soi ne dit pas plus de soi, que dire d'un autre. Cela signifie simplement qu'à un certain âge, on dit de soi. Pourquoi pas plus tôt, c'est la seule question. Avouons que pour l'heure, nous sommes au niveau des constatations empiriques. Disons simplement que l'apparition de l'écriture expressionniste a certainement à voir avec le développement opératoire, à savoir conservation et surtout décentration du sujet qui lui permet de se décrire comme objet du texte.

Mourir...

Je ne fais que passer sur la vie
Je ne fais que marcher sur l'enfance
Mourir...
Mourir sans savoir pourquoi
Mourir d'un monde ivre
De ne faire que rire
De ne faire que chanter
Trop de fois
Mourir...
Mourir pour avoir regardé le monde
Mourir pour ne parler que de toi

Avoir existé trop longtemps
Mort de solitude
Et d'impatience pour la voir arriver
La liberté
Car moi je suis morte
Entre la vie
Entre le temps
Où passe les instants
Tu m'as frappé le coeur
Tu m'as brisé mon âme
Mourir...
Mourir sans savoir pourquoi.

NAT B 251100032 (39)

Fille

Fille au temps vague
Vous qui avez le goût des poèmes
Racontez-moi le temps
Le temps de l'amour
Que racontait la mer
La mer aux mille coeurs
Du temps passé
Racontez le poète
Les chansons du coeur brisé
Il est parti ce temps
Loin loin de mon coeur
Je l'ai cherché
Dans tous les coeurs
Que chantait le poète
Enfoui sous le temps
Je l'ai retrouvé
Est-ce l'amour
Ou mon coeur qui raconte ?
Fille au temps vague
Vous qui avez le goût des poèmes
Racontez-moi l'amour...

CEC C 251100027 (42)

Le voyage

Le voyage est long
Je m'ennuie
La lune passe entre les branches des arbres, je joue avec elle. Je la fixe des yeux.
On passe un virage, la lune est de l'autre côté de la voiture.
Je ne la vois plus.
Lune, lune où es-tu ? Que fais-tu ?
Je m'ennuie
Je n'ai plus d'amis.
Je vois les fils électriques qui se croisent et se recroisent.
Un gros fil est entouré de deux petits
Je joue avec eux. Je les fixe des yeux.
On passe un autre virage.
Tiens, la lune veut jouer avec moi
Viens lune, viens jouer.

CLA S 250908015 (23)

Ma vie j'ai compris qu'elle est fragile

Ma vie j'ai compris qu'elle est fragile en dessinant ma mort
Et mon cimetière
Ma vie j'ai compris qu'elle est fragile en voyant un mort qu'on
Enterrait
Ma vie j'ai compris qu'elle est fragile en tuant
Quelqu'un
Ma vie n'existe plus
Ma vie est morte
Ma vie est enterrée
Plus d'espoir
Je l'ai vu

JEA D 150911013 (31)

Le divorce

Je t'ai aimé mais tu ne m'en es pas reconnaissant
Car je t'ai donné l'amour
Tu m'as donné la violence
La peur de toi
Tu m'as laissé
Pourquoi cette dispute qui a brisé mon coeur
Qui a brisé le vôtre
Maman a le chagrin de toi
Pourquoi avoir fait cela
Pourquoi, pourquoi
Avez-vous fait de moi le fou de cette tristesse
Pourquoi mes parents avez-vous divorcé
Pourquoi? Pourquoi?

ISA C 251000008 (48)

Deux coeurs

Deux coeurs se sont noyés
Deux coeurs amoureux de la liberté
Deux coeurs qui maintenant n'ont plus d'...(mot illisible)
Ils sont déchirés tous les deux
Deux amours perdus
Ramassés et oubliés
Autrefois c'était deux coeurs réunis
Assemblés
Maintenant il y a un coeur d'un côté
Et un coeur de l'autre
Chacun fait sa vie
Car la querelle pour la liberté les a séparés
Mais ils se sont retrouvés dans le paradis
Irréel
Le paradis de deux coeurs.

ISA C 251000048 (48)

Nous terminons cette brève anthologie génétique avec un texte proche de l'écriture automatique et/ou de l'association libre. Il faut admettre que si les autres textes cités sont représentatifs de la production du cours moyen 2, celui-la est exceptionnel.

Fallait-il pour autant bouder notre surprise et notre plaisir de le rencontrer là ?

Arbre rêve fenêtre sourire lumière bruit verre cheveux dessin trousse marron jupe piscine cartables voix main feuille pantalon crayon règle décalcomanie cahier feutre rouge bracelet maison maman robe je t'aime à demain rideau lunette yeux foulard regard la vie voiture moto blanc pensée fille cigarette craie tableau chaussette cahier bleu assiette choucroute saucisse roue forêt feuille oiseaux lapin écureuil fiche barette encrier papa tante lala rêve Tahiti Afrique safari image chaise coussin mon lit nounours regarde ton coeur qui chante toi ! l'enfant imaginer bouton ça gratte ça chatouille doigt violon fleur Jean Florence bague pantalon tricot de peau culotte velours chemise ongle les gros mots je n'aime pas ça c'est affreux ça ne veut rien dire un rire le bonheur un voyage une tarte aux pommes faire le tour du monde sur un pied tu m'énerves à cause de tes fantaisies une boîte se trouve dans ma maison c'est mon secret il ne faut pas le dire j'ai peur d'une dame je fais un trou dans une vitrine j'aime quelqu'un l'arc en ciel de mes cheveux ont cassé la poupée le pull regarde le monde de ma vie la joie d'un enfant est la mienne le crayon écrit mon coeur la voix m'a fait des signes les lunettes de ma fenêtre chantent.

ARM M 251007022 (37)

CHAPITRE 12.

L'EVOLUTION DU TEXTE LIBRE ET LA LITTERATURE.

I. OU VA LE TEXTE LIBRE ?

En commençant ce travail, nous posions comme un des objectifs de notre recherche l'élucidation du rapport que le texte libre pouvait entretenir avec la littérature adulte.

Sans doute est-il naïf et peu scientifique de vouloir que le texte libre s'approche de la littérature adulte, alors que l'enfant n'a lui-même que peu de contact avec celle-ci, sinon à travers ce que les adultes "fabriquent" à son intention.

Il serait également peu raisonnable de penser que le texte libre est une sorte d'infra-littérature qui progresse petit à petit vers la littérature adulte. Rien n'autorise à formuler pareille hypothèse d'autant que, de la littérature adulte elle-même, nous ne connaissons que ce qui est publié, c'est-à-dire ce qui est passé au travers de l'auto-censure de l'écrivain et de la censure sociale de l'édition.

Autre hypothèse peu raisonnable a priori encore que moins injustifiée que la précédente, celle qui consisterait à voir un parallélisme entre l'évolution du texte libre durant les cinq années de l'école élémentaire et l'évolution des genres littéraires au cours de l'histoire occidentale. Si, pour l'instant, nous disons que cette hypothèse est moins injustifiée que la précédente, c'est que par exemple :

- Le récit du cours préparatoire se rapproche par certains aspects du roman grec alors que celui du cours moyen 2 est plus proche du roman policier contemporain.

- La poésie du cours moyen 2 est plus proche du romantisme que ne l'est celle du cours élémentaire 2.

Mais les rapprochements de ce genre sont trop isolés pour que l'on puisse pousser plus avant le parallélisme. Nous verrons plus loin comment un tel rapprochement peut s'effectuer à propos du roman moderne.

Ces réserves étant posées, il nous semble néanmoins légitime de poser la question du rapport texte libre/littérature adulte, non pas en terme historique ou générique, mais en terme de perspective.

Nous nous apercevons en effet que, si nous avons tout au long de cette étude mis l'accent sur les débuts (quelles sont les formes les plus archaïques de la textualité enfantine ?), nous nous sommes moins préoccupés de ses aboutissements (où va la textualité enfantine ?).

Notre question est alors : est-ce que le texte libre va vers des formes classiques de littérature adulte ?

La question est rendue délicate :

- Par le fait de la grande diversification, pour ne pas dire dispersion, des types de textes libres au cours moyen 2.

- Par le fait de la difficulté à caractériser autrement que tautologiquement la littérature adulte elle-même.

Ce qui est patent de prime abord, c'est que l'on ne peut répondre en bloc à la question posée. Il faut distinguer les genres.

Divisons donc la littérature adulte en cinq grands genres : le théâtre, la poésie, les écrits intimes (mémoires, autobiographie, journal, correspondance), l'essai, le roman(1).

---

1. Dans la Théorie littéraire, R.WELLEK et A.WARREN écrivent à propos du concept de genre littéraire :

"Le genre littéraire n'est pas simplement un nom, car une oeuvre est modelée par la convention esthétique dont elle participe. Les genres littéraires peuvent être considérés comme des impératifs institutionnels qui contraignent certes l'écrivain, mais sont aussi contraints par lui. (...)

Le genre littéraire est une "institution", tout comme l'Eglise, l'Université ou l'Etat. Elle n'existe pas à la manière d'un animal, ni même d'un édifice, d'une église, d'une bibliothèque, d'un capitole ; elle existe à la manière d'une institution. On peut utiliser des institutions existantes pour travailler, pour s'y exprimer, on peut en créer des nouvelles, ou s'en accomoder du mieux qu'on peut sans prendre part au système et aux rituels ; on peut aussi y adhérer afin de les remodeler." p.318.

Demandons-nous ensuite ce que le texte libre, à la fin de l'école élémentaire, a à voir avec chacun de ces genres.

1. Le théâtre.

Sur la totalité du corpus, un seul texte se donne explicitement comme une "pièce de théâtre". Cette unique "pièce de théâtre" est produite au cours préparatoire. Comme nombre de textes de cette période, elle se contente de mettre en présence des personnages, ici les camarades de classe, sans qu'une intrigue dramatique soit nouée :

Le policier et le roi, pièce de théâtre.
Le roi appelle son garde :
- Garde, tu sais comment tu t'appelles ?
- Oui, je sais comment je m'appelle. Je m'appelle Christophe.
Pin pon pin pon la police arrive.
- Bonjour, police ! vous voulez me dire vos noms ?
- Moi, je m'appelle Jo et moi Stéphane.
- Stéphane comment ?
- Stéphane D., Rémi L. toujours le râleur, Isidore le tout petit bonhomme, le boucher Laurent M., le très grand homme qui est toujours content, c'est le beau commissaire. Moi je m'appelle Véronique V., toujours les cheveux longs. Moi je suis Véronique J., j'ai des oreilles d'éléphant. Moi je m'appelle Stéphane G., j'ai des cheveux longs, je suis le roi de cette île. Je commande le commissaire.
Drôle de roi. Le roi sait ce qu'il dit et n'est jamais bête pour dire quelque chose sur sa boule magique."

CLI J 110509043 (44)

Une seule "pièce de théâtre" sur plus de 7500 textes, c'est infime. Le théâtre n'est pas pourtant absent de la pédagogie FREINET. Il est modestement qualifié de jeu dramatique. Les représentations sont destinées au groupe classe, à l'école ou encore aux parents lors des fêtes scolaires. L'élaboration

de ces jeux dramatiques est le plus souvent orale, ce qui explique leur absence du corpus "écrit". C'est seulement lorsque la représentation est destinée à un public extérieur à l'école que le livret est travaillé collectivement et les rôles transcrits noir sur blanc.

Il est toutefois intéressant de noter que ce type de théâtre collectif est peu sensible à des notions telles que l'intrigue ou le drame, Il s'agit avant tout d'un théâtre allégorique qui présente, plus qu'il ne représente. Les thèmes les plus fréquents sont : la fête, la protection de la nature, le pacifisme, la revendication des droits de l'enfance. Par son mépris de l'intrigue, le jeu dramatique se détourne radicalement des règles du théâtre classique ou bourgeois. Par ses intentions didactiques et son sens de la caricature, il aurait quelques rapports avec le théâtre Brechtien, toutes proportions gardées. Enfin, le théâtre tel que l'enfant peut le voir à la télévision ("Au Théâtre ce soir") n'a pratiquement aucune influence sur sa propre production dramatique.

2. La poésie.

Nous venons de consacrer à la poésie une étude assez détaillée. C'est certainement la forme du texte libre qui se rapproche le plus de la production littéraire adulte. Sans doute pourrait-on glisser quelques textes de notre corpus dans un recueil de certains poètes contemporains sans que le lecteur découvre la supercherie. Est-ce à dire que c'est au moment où il écrit des poèmes que l'enfant se rapproche le plus de l'écrivain adulte ? Nous pensons exactement le contraire : ce sont les poètes (certains poètes) qui s'efforcent de retrouver l'enfance dans une enfance même du langage. On peut certes être tenté de dire à la lecture de certains textes libres que les enfants imitent DESNOS ou PREVERT. Peut-être serait-il aussi justifié de dire que ce sont DESNOS ou PREVERT qui imitent les enfants...

3. Ecrits intimes.

Les textes ayant directement trait à la vie domestique représentent une part très importante de la production. Certains enfants n'écrivent que de ceux-là.

Ces textes ont-ils quelque chose à voir avec l'oeuvre intime ? Peu.

A quelques belles exceptions près, ces textes sont les plus stéréotypés. Le domestique est le règne de l'écrivance. Lorsque les enfants écrivent parce qu'il faut écrire (et même dans la pédagogie FREINET les enfants se sentent quelquefois obligés d'écrire), ils choisissent immanquablement les évènements les plus proches, ce qui traine dans leur passé le plus immédiat pour les intégrer à une structure textuelle figée, bornée à gauche par "hier..." et à droite par "... j'ai passé un bon dimanche".

Il faut assortir cette appréciation négative de deux réserves :

- A partir du cours élémentaire 2, nous avons vu des enfants, principalement des filles, utiliser le texte libre comme moyen d'expression de l'intériorité.

- A partir du cours élémentaire 1, on trouve quelques textes rapportant explicitement des "souvenirs d'enfance" (7 séries pour 15 textes au cours moyen 1 et 5 séries pour 9 textes au cours moyen 2).

4. L'Essai.

Au chapître 7, nous avons vu comment, à partir du cours moyen 1, les enfants commençaient à écrire des textes d'opinion, voire des essais. C'est là un point qui devrait intéresser les pédagogues. On a l'habitude de considérer comme allant de soi que ce qui intéresse exclusivement la littérarité enfantine à l'école élémentaire, c'est la fiction. Or, manifestement, à partir du cours moyen, l'enfant délaisse volontiers l'histoire (les données quantitatives sont formelles sur ce point), pour manifester par écrit des préoccupations éthiques, voire politiques.

5. Le roman.

La proportion de textes de fiction diminue aux cours moyens 1 et 2. Par contre, ceux qui sont encore produits s'allongent considérablement ; certains dépassent la vingtaine de pages de cahier d'écolier et sont présentés comme des récits à épisodes ou à chapîtres.

D'où l'interrogation : ces textes sont-ils des esquisses de romans ?

Cette question va nous occuper longuement.

Une première réponse naïve, dont nous récusons l'à priorisme, consisterait à dire que toute histoire un peu longue peut devenir un petit roman. A l'évidence,tout texte de fiction, même si ses proportions sont étendues, même s'il compte un nombre important de personnages, même s'il comporte un nombre important de péripéties, n'est pas pour autant un petit roman. C'est ce que certains qui s'occupent d'écriture enfantine ne comprennent pas toujours. Les histoires ne font pas le roman comme les petits ruisseaux, les grandes rivières.

La lecture évolutive des textes libres montre au contraire une solution de continuité entre les récits cours (cours élémentaires) et les récits longs (cours moyens).

Au cours élémentaire, triomphe l'histoire courte à deux ou trois personnages, auxquels il advient une péripétie, souvent peu vraisemblable, et qu'ils n'ont pas, la plupart du temps sollicitée, et qui ne modifie pas toujours radicalement leur situation.

Au cours moyen, apparaissent des récits dont le ou les héros s'engagent la plupart du temps volontairement dans des aventures aux multiples péripéties dont ils sortent la plupart du temps, transformés.

Il faut bien l'avouer : autant on prend fréquemment du plaisir à la lecture/lecture des premiers, autant la lecture/lecture des seconds est souvent fastidieuse. Il nous faudra dans la suite de ce chapître expliciter ce point de vue pour le moment subjectiviste. Pourquoi ces textes qui se donnent peu ou prou comme des petits romans nous ennuient-ils alors que les petits textes nous réjouissent ?

Pourtant, le roman à l'école est à la mode. Personnellement nous pensons que le roman n'est pas le prolongement le plus intéressant du texte libre, du moins dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Néanmoins, cette question du roman mérite d'être étudiée de très près, ne serait-ce que pour tenter de répondre à la question : pourquoi les jeunes enfants n'écrivent pas ou ne peuvent pas écrire de romans alors que, manifestement ils peuvent écrire de la (souvent bonne) poésie ?

Examinons tout d'abord quelques tentatives récentes extérieures à la Pédagogie FREINET.

II. LE ROMAN A L'ECOLE.

Depuis quelques années, des instituteurs et des professeurs de Français ont cherché à rénover les exercices de composition française, notamment en faisant écrire des petits romans, le plus souvent par des groupes d'élèves organisés en ateliers.

Ces expériences pédagogiques sont contemporaines d'une transformation des pratiques de lecture dans les classes. On peut représenter la logique de cette transformation :

	Lecture	Ecriture
Fragmenté ↓ Continu	Morceaux choisis ↓ Lecture suivie	Rédaction ↓ Roman

Bien que ces diverses pratiques soient assez éloignées de la pratique institutionnelle du texte libre, il est intéressant de voir quels types de textes elles permettent de produire.

Nous examinerons quatre expériences récentes. Les deux premières ne comportent pratiquement pas de réflexion sur la théorie du texte en général et du roman en particulier. Pour les auteurs de ces expériences la pratique pédagogique et les améliorations qu'elles amènent dans l'attitude des enfants face à la pratique de l'écriture priment sur les résultats littéraires obtenus.

Les deux autres expériences par contre s'accompagnent de réflexions théoriques et techniques sur la pratique romanesque.

Les recherches de la première catégorie ont été menées par C.GRENIER, C.BESSOU et R.PORTAY : Ecrire des romans à l'Ecole, et P.BOUCHARD : Romanciers à 13 ans.

Globalement les résultats sont peu convaincants, voire assez décevants. En tout cas, les textes produits ont peu à voir avec des romans.

Entendons-nous bien, nous ne critiquons pas l'aspect purement pédagogique de l'expérience. Même si les produits sont décevants, la pratique elle seule, vaut toutes les "rédactions" du monde. Les auteurs eux-mêmes n'en sont pas dupes et reconnaissent volontiers la limite de leur entreprise, notamment en ce qui concerne l'influence sur les pratiques d'écriture, de certains best-sellers de la littérature destinés aux enfants, tels les livres de la série du CLUB DES CINQ d'E.BLITON.

Dans l'optique de notre recherche, nous nous intéressons au produit. A l'exception d'un texte dont le titre seul est déjà beau : "Tant de crimes pour une si petite gare" (1), tous les autres sont illisibles en tant que romans en raison même de leur transparence. On dénote certes dans tous les textes un effort de cohérence dans l'utilisation des marqueurs temporels, un effort aussi pour dramatiser les situations, ménager des suspens. Mais jamais nous n'avons l'impression de lire un roman.

Cette appréciation subjective est-elle de mauvaise foi ? Nous ne le pensons pas. Il n'y a de roman que pour un lecteur et ici nous ne passons que très rarement de la lisance à la lecture.

Comment le passage de la lisance à la lecture s'effectue-t-il dans la lecture du roman?

Il fonctionne lorsque le texte suscite chez le lecteur une activité imaginaire, c'est-à-dire lorsque le texte produit chez le lecteur plus qu'il ne dénote manifestement. Le texte du roman devient, pour le lecteur, roman, lorsque le lecteur associe à la séquence lue, des images, souvenirs, fantasmes,

---

1. P.BOUCHARD, p.187-218.

identifications qui lui sont propres (1). Chaque lecteur "fabrique" avec sa propre expérience, son Yonville, sa Bovary, son Combray, son Berghoff... etc.

C'est par ce qu'il ne dit pas, ou par ce qu'il dit "en trop" qu'un texte devient pour le lecteur, roman...

Or, les romans transcrits dans ces deux livres ne sont pas lus comme tels, dans la mesure où ils sont parfaitement transparents : y est dit tout ce qu'il convient de dire pour que le texte soit cohérent. On sait tout ce qu'il faut, du temps, des personnages, des lieux (les enfants se sont documentés sur la géographie des pays qu'ils font visiter à leur héros dans un récit d'aventure)... etc.

---

1. Nous nous trouvons ici dans une situation spécifique de la problématique angoisse méthode telle que nous la trouvons chez G. DEVEREUX. La théorie Freudienne qui devrait dans une telle situation nous éclairer nous laisse ici plutôt tomber...

Il n'est pas question d'entrer dans les détails de la relation de FREUD avec la littérature. L'analyse de ces relations a été opérée avec précision par J.L. BAUDRY ("FREUD et la création littéraire", Tel Quel n°32). Nous ferons néanmoins une remarque sur un point non signalé par J.L. BAUDRY.

FREUD consacre une seule analyse serrée au roman : Délire et rêves dans la "Gradiva de jensen". Si le texte de FREUD est passionnant, l'oeuvre analysée l'est moins. Le roman de Jensen est une oeuvre que l'on peut qualifier de mineure. Pourtant, FREUD, outre les classiques, connait parfaitement la littérature Autrichienne et Allemande contemporaine particulièrement riche en romans susceptibles de lectures psychanalytiques. Curieusement, s'il n'en parle pas, ou peu (quelques lignes sur le Joseph et ses Frères de T.MANN), c'est, de son propre aveu, parce qu'elle lui fait concurrence. Ce fait est attesté par la lettre surprenante qu'il adresse à A. SCHNITZLER à l'occasion de son soixantième anniversaire :

"... Je vais vous faire un aveu que vous aurez la bonté de garder pour vous et de ne partager avec aucun ami ni aucun étranger. Une question me tourmente : pourquoi, en vérité, durant toutes ces années, n'ai-je jamais cherché à vous fréquenter et à avoir avec vous une conversation ?... La réponse à cette question implique un aveu qui me semble par trop intime. Je pense que je vous ai évité par crainte de rencontrer mon double. ... En me plongeant dans vos splendides créations, j'ai toujours cru y trouver, derrière l'apparence poétique, les hypothèses, les intérêts et les résultats que je savais être les miens..." Lettre du 14 mai 1922 (Correspondance 1873-1939,p370).

Mais c'est précisément le suffisamment qui est trop (pas d'ellipse) ou pas assez (pas de repos, de stase dans le récit, pas de descriptions "superflues"). Les textes sont totalement résumables.

Toutefois en faisant une re-lecture très attentive et critique de ces textes, nous avons pu remarquer que ce sont les textes les moins cohérents sur le plan de la maitrise du récit, qui sont les plus lisibles du point de vue littéraire.

Par exemple "Tant de crimes pour une si petite gare". On y voit un inspecteur de police prendre un train de nuit :

"Le train roulait rapidement, il avait cinq minutes de retard à rattraper.. Notre voyageur mangea assez vite, puis après le café regagna sa couchette, entra, se mit en pyjama et se coucha. Il lut le journal pendant environ dix minutes, puis il éteignit et s'endormit." (1)

Nous voyons dans ce fragment un exemple de "fausse-fausse-catalyse". Expliquons-nous :

- Catalyse : le récit s'arrête et se focalise sur une séquence qui aurait pu être décrite de façon beaucoup plus succincte (phénomène d'expansion). On donne des détails superflus (café, pyjama, durée de la lecture).

- Fausse-catalyse : dans le récit policier classique, l'auteur s'efforce de faire passer comme catalyse des séquences du récit qui prendront sens, dans la suite.

- Fausse-fausse-catalyse : il s'agit bien ici d'une catalyse : les cinq minutes de retard du train et les dix minutes de lecture du commissaire ne joueront aucun rôle dans la suite du récit, mais la vigilance du lecteur est alertée.

Un peu plus loin on peut lire, lorsque le train arrive en gare :

"De jolis rosiers grimpants couvraient la façade." (2)

---

1. Romanciers à 13 ans, p.199
2. id. p.200

Encore une notation purement catalytique et "superflue".

Plus loin encore, on relève une description d'ambiance intéressante :

"Il était cinq heures du matin, une ambulance roulait doucement vers un hôpital. Les rues de la ville étaient désertes, pas un chat. Quelques poubelles étaient déjà placées sur les trottoirs, attendant les éboueurs. La ville dormait encore. La voiture passa devant une banque allumée où des femmes de ménage travaillaient." (1)

C'est avec des notations de ce type que le lecteur peut entrer dans un roman. Elles sont malheureusement trop éparses dans les textes présentés.

Avant de passer aux deux autres expériences d'écriture romanesque, il est intéressant de noter que les thématiques de ces petits romans sont celles que nous trouvons dans notre corpus de textes libres aux cours moyens 1 et 2. Elles tournent à peu près toutes autour de la dérive spatiotemporelle.

Si, donc, ces essais de romans ne sont pas véritablement des romans, ils nous conduisent progressivement à nous approcher de la définition du roman.

Examinons maintenant les deux autres expériences. A la différence des deux premières qui ne se souciaient pas explicitement du travail de l'écriture1, ces deux dernières prennent en compte les problèmes spécifiques de l'écriture de fiction. Ces deux expériences sont l'oeuvre d'enseignants réunis dans un collectif publiant la revue Pratiques. Il s'agit respectivement de J.ECHAUZIER et C.LECUYER "Ecrire en CE 2" et de A. PETITJEAN "Apprendre à écrire un texte de fiction" (2).

Dans les deux recherches on retrouve la même préoccupation de "travail du texte" en petits groupes après accord sur une trame dramatique acceptée par tous les membres du groupe.

---

1. id. p.205
2. Pratiques n°27, Juillet 1980.

La cohérence interne du récit n'est qu'un point de départ du travail. Ensuite, c'est l'enseignant lui-même qui donne les consignes d'écriture spécifiques du texte de fiction.

Dès le niveau du Cours élémentaire 2 sont introduites des notions telles que l'ellipse, l'expansion, la prolepse, l'analyse... Les produits de ce travail sur le texte de base ressemblent cependant plus à un synopsis de film qu'à un texte de fiction au sens classique du terme : l'action est nommée, comme pour être représentée. Ainsi que nous avons pu le voir au chapître 6, le monde, même celui de la fiction demeure un monde "commenté" plutôt que "raconté". Le lecteur est contraint de faire, par un processus volontaire, la mise en image du texte, alors que précisément dans la lecture du roman cette mise en image s'effectue toute seule.

Il semble bien que, malgré un certain travail sur le texte, l'enfant de 8-9 ans soit incapable de blouser le lecteur comme le fait tout bon romancier. L'enfant du cours élémentaire 2, sait fort bien raconter une histoire, nous l'avons déjà souligné, mais en même temps qu'il raconte son histoire, il signifie très naïvement qu'il s'agit bien d'une histoire. Autrement dit, il ne parvient pas à noyer ou à gommer les marqueurs histoire. Les techniques d'écriture induites à ce niveau par l'enseignant ne sont pas opérantes.

La seconde expérience, celle d'A. PETITJEAN porte sur un travail du texte de fiction effectué en classe de cinquième. Au départ un récit de science fiction : deux frères (dont on saura plus tard qu'ils sont ennemis) partent sur une planète afin de ramener une plante mystérieuse qui seule peut guérir les terriens d'un mal provoqué par l'explosion d'une centrale atomique. A partir de ce scénario, A. PETITJEAN fait réécrire le texte de base en donnant deux consignes explicites :

- Complexifier la trame narrative.
- Multiplier les descriptions.

Les étapes successives de la rédaction sont analysées par l'enseignant et les élèves à l'aide des outils de la théorie du texte : opposition discours/histoire, distinction auteur/narrateur, théorie et technique de la description.

L'enseignant apporte ces notions de façon didactique et les illustre par la lecture de bons textes de science fiction. Le va et vient lecture/écriture se poursuit jusqu'à ce que le résultat satisfasse enseignant et élèves.

L'expérience de A.PETITJEAN est d'un grand intérêt pédagogique, en ce sens, qu'elle amorce la possibilité d'un nouvel apprentissage de l'écriture en rapport avec la lecture, médiatisé par le recours aux textes fondateurs de la théorie du texte littéraire. A. PETITJEAN fait remarquer que ce changement ne peut s'effectuer qu'en contre-point d'une démarche pédagogique autre ("pédagogie du contrat" dit-il), sans laquelle on passerait d'une scolastique de la rédaction à une scolastique de la fiction (1).

Reste le produit du travail. Nous en donnerons un exemple. Il s'agit de la description d'un vaisseau spatial. A. PETITJEAN confronte trois états successifs du texte. Voici le début de chacun de ces états :

Description n°1 :

"Le professeur Arcanchameau se chargea de la construction de l'appareil. Celui-ci comprenait :

- 4 pattes propulseuses à réaction atomique et énergétique.

- un réacteur auxiliaire permettant l'atterrissage...

Description n°2 :

"Ce vaisseau se nommait Gamma 2. Il était composé de quatre pattes propulseuses à réaction carbonique, nuclérifiées et d'un réacteur central antiparamétéorite..."

Description n°3 :

"Ils entrèrent dans le hangar et contemplèrent le monstre d'acier immobile là devant eux. Ce vaisseau se nommait M 313 Triton. En contournant l'appareil, ils virent quatre pattes à réaction carbonique. Montant sur l'escaclier roulant

---

1. "Apprendre à écrire un texte de fiction" p.119

qui donnait accés au vaisseau, ils aperçurent un énorme réacteur central antiparamétéoritique..." (1)

Le résultat du travail est incontestable : on passe de la fiche signalétique à J.VERNES. Le troisième état de la description masque la description elle-même : ce sont les actants, qui dans le cours même de l'action, voient les objets décrits.

A.PETITJEAN montre qu'écrire un texte de fiction peut s'apprendre. Cependant, nous voyons une limite de l'entreprise de PETITJEAN dans son présupposé pédagogique même : en faisant écrire un texte par plusieurs, on aboutit à un texte qui n'est plus écrit par un sujet. Tant qu'il s'agit d'un récit de science fiction, cet avatar n'est peut-être pas très préjudiciable. Il n'en va pas de même pour d'autres types de récit. Nous faisons à PETITJEAN le reproche de passer sous silence l'aspect psychologique du processus d'écriture : le sujet d'énonciation n'est plus là pour truffer d'imaginaire le récit. Pour parler en termes lacaniens, en installant le symbolique (règles spécifiques du genre) ne risque-t-on pas de tuer l'imaginaire ? On pourra nous rétorquer qu'à laisser l'imaginaire brut (cas de nos textes du cours élémentaire) s'exprimer, on n'obtient que des textes très brefs sans tension dramatique. C'est aussi incontestable.

Abandonnons provisoirement ces questions pour nous en poser une autre : pourquoi après tout, voir dans le roman ou plus généralement dans la fiction, l'aboutissement "naturel" de la pratique d'écriture ?

Dans l'imaginaire de la littérature française, le roman jouit d'un prestige particulier et surtout d'une grande réputation de sérieux. Roman est synonyme de cohérence de l'expression et surtout de travail harassant : l'image de FLAUBERT suant sang et eau sur chaque phrase de Madame BOVARY hante le romancier français. Arrivé plus tardivement sur

---

1. "Apprendre à écrire un texte de fiction" p.110

l'avant-scène, le roman est naturellement considéré comme l'aboutissement, voire la fin (Nouveau roman) de la pratique littéraire.

Les théoriciens et écrivains Russes et surtout Allemands n'ont pas, face au roman, la même attitude révérencieuse et mortifère. Pour eux, l'activité romanesque n'est pas une activité plus noble, plus élaborée ou plus sérieuse que les autres. Elle n'est pas non plus, pour eux, l'instance la plus spécifique de l'expression de la subjectivité de l'écrivain. Ce serait plutôt le contraire.

Dans Esthétique et théorie du Roman, M.BAKHTINE considère le roman comme un genre batard, tant du point de vue de son surgissement historique que du point de vue stylistique (dialoguisation "sauvage").

Quant à H.BROCH, il qualifie ouvertement le roman d'art de tape-à-l'oeil (KITSCH) et n'hésite pas à écrire :

"Le roman représente une région inférieure de l'art".(1)

Ce que l'on peut dire à coup sûr, c'est que le roman n'est pas le comble de la fiction et la fiction le comble de la littérature.

Si donc on a du mal à faire passer les enfants de l'histoire au roman, c'est, en partie, parce que le roman n'est pas essentiellement une histoire allongée, ou une fiction complexifiée (A.PETITJEAN), mais un mélange hétéroclite de genres, dont la fiction n'est qu'un élément parmi d'autres.

---

1. "La vision du monde donnée par le roman" in Création littéraire et Connaissance p.224. La méfiance de H.BROCH vis à vis du roman est avant-tout éthique, comme est éthique la méfiance d'un K.KRAUSS ou d'un H. VON HOFMANNSTHAL ("Expression figurée" et "Le poète et la vie" in le recueil de textes rassemblés autour de la célèbre Lettre de Lord Chandos p.66, 68). Ces préoccupations éthiques ne se retrouvent guère chez les théoriciens français davantage préoccupés des questions de représentabilité (P.VALERY, A.ROBBE-GRILLET).

Si donc, les enfants ne produisent pas des romans (spontanément ou du fait d'un apprentissage systématique), c'est à nos yeux parce que le roman n'est pas l'aboutissement logique de pratiques d'écriture de complexité croissante, mais un mélange dont les proportions sont variables d'une époque à l'autre, d'un écrivain à l'autre, d'une oeuvre à l'autre.

Nous allons nous efforcer d'expliciter cette théorie du roman comme genre mélangé en confrontant ses divers aspects aux productions de notre corpus. Par là, nous serons amenés à mettre à jour des aspects du texte libre que nous n'avions pas encore abordés et à détecter certains traits du développement cognitif et affectif nécessaires à la pratique romanesque et dont les enfants sont partiellement ou totalement dépourvus à la fin du Cycle élémentaire.

III. TEXTE LIBRE ET ROMAN : L'ENFANT TROUVE ET LA TECHNIQUE ROMANESQUE.

Tout roman pose à son auteur des problèmes techniques qui sont en même temps des problèmes psychologiques, principalement quant au procés d'énonciation particulier qu'il met en oeuvre.

Peut-on définir le genre roman en typologisant ces problèmes ? C'est un peu la démarche adoptée par G. DE MAUPASSANT dans la célèbre préface à Pierre et Jean. Après avoir cité 25 titres de romans les plus divers, MAUPASSANT pose la question technique :

"Existe-t-il des règles pour faire un roman, en dehors desquelles une histoire écrite devrait porter un autre nom?"

La réponse que donne MAUPASSANT anticipe largement (1) sur la théorie de I.LOTMAN, pour qui, nous l'avons vu au chapitre 4, toute oeuvre d'art est une modélisation du monde :

"Chacun de nous se fait donc simplement une illusion du monde, illusion poétique, sentimentale, joyeuse, mélancolique, sale ou lugubre suivant sa nature. Et l'écrivain n'a d'autre mission que de reproduire fidèlement cette illusion avec tous les procédés d'art qu'il a appris et dont il peut disposer." (2)

Quels sont ces procédés ? Rappelons que MAUPASSANT se situe dans la querelle qui opposait en son temps les tenants du Naturalisme à ceux du Symbolisme. A ce propos, MAUPASSANT oppose subtilement deux sortes de romanciers et deux types de techniques correspondant à leurs intentions respectives :

"Le romancier qui transforme la vérité constante brutale et déplaisante, pour en tirer une aventure exceptionnelle et séduisante, doit, sans souci exagéré de la vraisemblance, manipuler les évènements à son gré, les préparer et les arranger pour plaire au lecteur, l'émouvoir ou l'attendrir. Le plan

---

1. Pierre et Jean, p.7
2. id. p.16

de son roman n'est qu'une série de combinaisons ingénieuses conduisant avec adresse au dénouement. Les incidents sont disposés et gradués vers le point culminant et l'effet de la fin, qui est un évènement capital et décisif..." (1)

Le travail sur le texte de fiction tel que le pratique A. PETITJEAN correspond à ce type de roman.

Mais, MAUPASSANT oppose à ce type de fiction un autre type de roman qui correspond mieux à ses propres conceptions :

"Le romancier, au contraire, qui prétend nous donner une image exacte de la vie, doit éviter avec soin tout enchainement d'évènements qui paraitrait exceptionnel. (...) Il devra donc composer son oeuvre d'une manière si adroite, si dissimulée, et d'apparence si simple, qu'il soit impossible d'en apercevoir et d'en indiquer le plan, de découvrir ses intentions.

Au lieu de machiner une aventure et de la dérouler de façon à la rendre intéressante jusqu'au dénouement , il prendra son ou ses personnages à une certaine période de leur existence et les conduira, par des transitions naturelles, jusqu'à la période suivante." (2)

C'est le roman tranche de vie. On reconnait ici l'influence avouée de FLAUBERT. MAUPASSANT rattache les problèmes de technique romanesque à des problèmes de "vision du monde" (H.BROCH) : pas de roman sans volonté explicite d'y introduire une vision du monde et pas de vision du monde dans le roman sans technique appropriée. Les problèmes de technique sont indissolublement liés à des problèmes psychologiques.

Nous allons appliquer cette double problématique au texte libre de fiction. Pour ce faire, nous considèrerons successivement le problème psychologique de l'origine du roman puis ses conditions techniques de réalisation. A chaque fois, nous confronterons la théorie avec les textes libres de notre corpus.

---

1. id. p.11
2. id. p.11

1. Point de vue psychologique : l'enfant trouvé et le bâtard.

Dans l'ouvrage fondamental qui va nous retenir un moment, Roman des origines et origines du roman, M.ROBERT écrit précisément :

"Le roman n'existe qu'aux confins de la littérature et de la psychologie."(1)

M. ROBERT explicite ce point de vue dans un passage que nous tenons pour capital :

"Contrairement à tous les genres constitués en vue d'une figuration, en effet, le roman ne se contente jamais de représenter, il entend bien plutôt donner de toutes choses un "rapport complet et véridique", comme s'il ressortissait non pas à la littérature, mais, en vertu d'on ne sait quel privilège ou de quelle magie, directement à la réalité. Ainsi il donne spontanément ses personnages pour des personnes, ses mots pour du temps réel et ses images pour la substance même des faits, ce qui va à l'encontre non seulement d'une doctrine saine de l'art -où la représentation se signale elle-même à l'intérieur d'un temps et d'un espace convenus : scène et décors d'un théâtre, vers d'un poème, cadre d'un tableau, etc.-, mais de l'invitation au rêve et à l'évasion dont le roman fait d'autre part sa spécialité. Vue de dehors, cette contradiction naïve ou, comme on a cru bon parfois de l'appeler, cette mauvaise foi n'a aucune espèce de justification, elle n'est compréhensible que par rapport au paradoxe de la fable initiale, qui seule du reste a assez de force communicative pour emporter l'adhésion." (2)

Comme toute grande idée, ce texte a la force d'une évidence.

---

1. Roman des origines et origine du roman, p.39
2. id. p. 64.

Il nous explique pourquoi et comment nous lisons un roman, comment nous nous y laissons "prendre", au propre comme au figuré.

Il explicite le pourquoi de notre réticence à considérer comme romans les récits dont il a été question plus haut.

Il explique enfin pourquoi les textes de fiction du cours moyen 2 ne m'intéressent pas !

Ce statut très particulier du roman, tant du point de vue de l'écrivain que de celui du lecteur, est lié à son mode de surgissement. Et c'est là que M.ROBERT développe une thèse tout à fait opératoire quant à la question du roman considérée sous son angle psychologique.

Le point de départ en est le petit texte de FREUD "Le roman familial des névrosés" (1909). Petit par sa taille, un peu moins de quatre pages, ce texte est d'une grande importance pour la théorie du roman.

Le fantasme dit de roman familial apparait lorsque l'enfant commence à critiquer l'autorité et la toute puissance de ses parents :

"De petits évènements dans la vie de l'enfant, en provoquant chez lui un sentiment d'insatisfaction, lui donnent l'occasion de critiquer ses parents et d'utiliser, pour cette prise de position contre eux, la connaissance qu'il a acquise que d'autres parents sont, à bien des points de vue, préférables." (1)

A partir de là, l'enfant imagine dans un premier temps qu'il est un enfant trouvé et/ou adopté :

"L'activité fantasmatique prend pour tâche de se débarasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres, en général d'un rang social plus élevé." (2)

A ce premier stade du roman familial, (stade asexuel), succède un second (stade sexuel), dans lequel l'enfant imagine qu'il est un bâtard :

---

1. "Le roman familial des névrosés", in Névrose, psychose et perversion. p157.
2. id. 157

"Quand l'enfant parvient en outre à la connaissance de la différence entre le père et la mère en ce qui concerne la sexualité, lorsqu'il saisit que pater semper incertus est tandis que la mère est certissima, alors le roman familial subit une restriction particulière : il se borne alors, en effet, à placer haut le père sans plus mettre en doute le fait désormais irrévocable, que l'enfant descend de la mère." (1)

A ces deux formes successives du roman familial, dont FREUD remarque qu'il est principalement le fait des garçons, M.ROBERT fait correspondre deux types de romans, écrits eux aussi presque exclusivement par des hommes, le roman de l'enfant trouvé et le roman du bâtard.

Impossible de résumer sans la caricaturer la thèse de M.ROBERT. Essayons simplement de caractériser les deux types de romans.

- Dans le roman de type enfant trouvé, l'auteur fabrique un autre monde, le plus éloigné possible de la réalité. C'est un monde avant le monde ou à côté du monde, monde du merveilleux, de l'exotisme, de la robinsonnade, de l'aventure. Le héros s'affronte à ce monde, sans s'y confondre puisqu'il est à part :

"Renfermé dans sa bouderie, ou comme disent les psychologues, "introverti", l'Enfant trouvé se meut dans un univers rare, où l'intensité du désir l'emporte de beaucoup sur la diversité et le nombre des choses désirées. Ses oeuvres sont conformes à l'insularité psychique où il se cantonne pour régner : intensives, pauvres en objets, elles sont toutes construites autour du "ici moi, là le monde" dont le récit tire son thème principal et le principe même de son organisation." (2)

---

1. id. 159
2. Roman des origines et origines du roman, p.227.

Les romanciers du premier type sont CERVANTES, DE FOE, HOFFMANN, Jean-Paul RICHTER, KAFKA, MELVILLE.

- Dans le roman de type bâtard, l'auteur ne fabrique pas un autre monde, il confronte son héros au vrai monde. Dans ce monde, il va faire son chemin "par les femmes" (Julien, RASTIGNAC) :

"Le bâtard au contraire ne se plie à aucun schéma ; sorti de lui-même pour s'approprier le plus grand nombre d'objets, tenté par toutes les formes empruntées à la vie dont l'écriture peut s'emparer, il produit librement des oeuvres extensives, abondantes, contrastées, en usant à chaque fois de la technique la plus propre à satisfaire son besoin d'action et de changement. (...)

"...Le bâtard se soucie moins de créer des modèles "impérissables" que de s'incorporer le maximum d'idées actuelles afin d'accroître l'illusion de sa ressemblance avec le réel." (1)

Les romanciers de ce second type sont BALZAC, HUGO, SUE, TOLSTOI, DOSTOIEVSKI, PROUST, FAULKNER, DICKENS.

Disons le tout de suite, les textes de fiction des élèves des cours moyens 1 et 2 sont de type Enfant trouvé, de même que les textes cités dans les travaux examinés plus haut.

De même, dans le chapître 9, nous avons cité nombre de textes philia mettant en scène de façon très manifeste la thématique de l'enfant trouvé.

Revenons à notre problème initial.

A première vue, la distinction Enfant trouvé/Bâtard n'explique pas pourquoi les enfants sont incapables d'écrire des romans. Il est acquis (nous allons en donner maintes illustrations) que le type de fiction produit par les enfants entre bien dans la catégorie Enfant trouvé, donc une catégorie éminemment romanesque. Pourtant ces récits ne sont pas lus comme des romans.

---

1. id. p.227, 228.

Ici se repose le problème technique associé à un problème psychologique. Nous pensons qu'un travail didactique sur l'écriture de fiction ne peut faire d'économie de considérations psychologiques. C'est l'omission de cette perspective que nous reprochons à PETITJEAN. Corrélativement, le distinguo psychologique introduit par M.ROBERT éclaire d'un jour nouveau le problème technique d'écriture.

Notre hypothèse quant à l'incapacité des enfants à écrire des romans sera la suivante.

Les enfants de l'école élémentaire ou même du premier cycle du secondaire ne sont pas en mesure d'écrire de bons romans de type Enfant trouvé, pour la raison que la technique du roman Enfant trouvé implique que l'auteur incorpore en son sein des techniques propres au roman de type Bâtard.

Nous allons, dans une perspective génétique, tenter de tester cette hypothèse. Pour cela, reprenons dans le détail le cheminement de M.ROBERT. La distinction structurale étant posée, M.ROBERT distingue historiquement trois âges du roman :

- le premier âge est celui du conte merveilleux.
- Le second est celui du roman d'aventure et de la Robinsonnade.
- Le troisième est celui de la tranche de vie.

Les deux premiers âges sont de type Enfant trouvé, le troisième de type Bâtard.

Le texte libre reproduit, dans son évolution, la progression de M.ROBERT, du moins dans ces deux premiers moments que nous nommerons pour simplifier Merveilleux et Aventure.

a) Le Merveilleux.

Comment définir le conte merveilleux ; quels rapports le merveilleux entretient-il avec le fantastique ?

Dans son Introduction à la littérature fantastique, T.TODOROV clarifie ces questions délicates. Nous retiendrons quelques points de son argumentation.

Tout le merveilleux n'est pas fantastique et tout le fantastique n'est pas merveilleux. Le fantastique, pour fonctionner comme tel, doit faire hésiter le lecteur entre plusieurs interprétations possibles du texte qu'il est en train de lire. T.TODOROV donne trois conditions à ce fonctionnement :

"D'abord, il faut que le texte oblige le lecteur à considérer le monde des personnages comme un monde de personnes vivantes et à hésiter entre une explication naturelle et une explication surnaturelle des évènements évoqués. Ensuite, cette hésitation peut être ressentie également par un personnage. (...) Enfin, il importe que le lecteur adopte une certaine attitude à l'égard du texte : il refusera aussi bien l'interprétation allégorique que l'interprétation "poétique"."

A cette définition de nature, TODOROV adjoint une définition de degré, qui situe le fantastique par rapport à l'étrange et au merveilleux. Nous reproduisons sa schématisation (2) : (1)

Etrange pur	Fantastique-étrange	Fantastique-merveilleux	Merveilleux pur

Les textes merveilleux de notre corpus se situent entre le merveilleux pur et le merveilleux fantastique. Il s'agit de textes merveilleux en ce sens que les phénomènes supranaturels qui y sont présentés ne reçoivent pas, comme c'est le cas dans l'étrange, d'explication finalement rationnelle.

Mais il s'agit aussi de textes fantastiques-merveilleux en ce sens que ce sont certains phénomènes présentés qui sont surnaturels, mais pas l'univers dans lequel ils apparaissent, comme c'est le cas dans le merveilleux pur. En effet, le monde

---

1. Introduction à la littérature fantastique, p.27
2. id. p.49

des textes fantastiques-merveilleux est le monde ordinaire, quotidien de l'enfant. Enfin, ils sont fantastiques dans la mesure où ils présentent le sujet de l'énoncé comme étant le sujet de l'énonciation (2° condition du fantastique). Toutes proportions gardées, le merveilleux dont il est question dans les textes libres serait relativement comparable à celui de Gogol (dans Le Nez) par exemple.

Voici quelques illustrations :

Mes draps.

"Quand je me couche et que je suis énervée, mes draps me disent : "Arrête de te tortiller ainsi, tu as froissé nos robes roses". Quand je me fais mal et que je saigne, mes draps me disent : "Arrête, tu nous salis."

MAR S 220708049 (51)

Le stylo et la main.

"J'écris. Le stylo me fait mal à la main. Il me dit : "Arrête, tu me fais mal parce que tu appuies." Je continue d'écrire et il me dit : "J'ai mal à la mine" Et j'ai mal à la main quand j'écris toujours."

SAN B 220703017 (23)

Comme on peut le constater, ces textes sont assez différents des textes merveilleux purs tels que sont les contes de fées, dans lesquels on voit un personnage surnaturel (fée ou génie) transformer un objet ou une personne. Ici, ce sont les objets, plus que les personnes, qui sont donnés d'emblée comme ayant des propriétés différentes de celles qu'ils ont dans le monde de l'expérience sensible.

Dernière remarque très importante : dans ces textes, le merveilleux n'est pas intégré dans une structure dramatique dont il servirait d'embrayeur.

b) L'aventure.

Dans le merveilleux, ce sont les objets de l'expérience qui changent, dans l'aventure, c'est le sujet de l'énoncé qui change son rapport au monde, pour en sortir ou le parcourir.

Rappelons les deux prototypes proposés par M.ROBERT : Robinson et Don Quichotte. Ce qui fait l'unité du genre, c'est le voyage, le déplacement, l'éloignement par rapport au monde ordinaire.

Le déplacement peut être, soit le point de départ de l'aventure (Robinsonnade, Science fiction interplanétaire), soit la trame même de l'aventure (Exploration, Poursuite policière).

Si nous confrontons de façon purement matérielle les textes merveilleux et les textes aventure, nous constatons une différence notoire : la brièveté des premiers et la longueur des seconds.

Toutefois, quelques textes, peu, il faut en concevoir, combinent Merveilleux et Aventure, tel ce texte de SER L dont le caractère Enfant trouvé est manifeste :

L'homme chaussure.

Il était une fois une graine dans la terre. Un jour, elle leva la tête et elle constata qu'elle était devenue un homme, cela l'amusa bien, elle se demanda pourquoi ne pas faire un voyage autour du monde. Elle partit en Amérique. En Amérique on la prit comme attraction dans un cirque. Le jour de la représentation elle dit "J'en ai assez de ce cirque." Tout le monde s'enfuit dans tous les sens, elle devint enragée elle cassa les barreaux de la cage et s'enfuit en Afrique. Un garde africain lui dit "Va-t-en", mais l'homme lui répondit "Laisse moi tranquille ou je te transforme en brochette grillée" Et le noir prévint les autres qu'il y avait un cannibale. Tout le monde s'enfuit, elle revint en France pour mettre des fleurs sur la tombe de sa grand-mère, mais elle trouva la tombe de sa mère. Elle avait tout compris ! Les feuilles s'étaient fanées

et sa mère était morte, mais l'homme savait que le même sort lui était réservé parce qu'elle restait une fleur transformée. Un beau jour, l'homme ne se réveilla pas. L'heure de sa mort avait sonné, elle était morte, on l'enterra profondément."

SER L 220700011 (32)

La caractéristique externe principale du texte Aventure est sa longueur. Cette longueur répond à une exigence interne: le déplacement implique une succession de séquences diachroniques. Les textes aventure reposent structurellement sur un principe d'économie du temps. Les textes sont divisés en chapîtres et contiennent quantité de marqueurs de surface temporels : date, "le lendemain", "un moment plus tard", etc.

Si l'on admet que l'économie temporelle est une des conditions nécessaires de possibilité du roman, alors on peut penser que, lorsqu'il passe du domaine du merveilleux dans celui de l'aventure, l'enfant entre dans le domaine du roman. Du point de vue des caractéristiques externes, ce passage a toutes les apparences d'une rupture : les enfants passent quasi subito de beaucoup de textes d'une demie-page à une page, à peu de textes de cinq à trente pages. Il y a là une solution de continuité qui doit bien correspondre à une rupture dans la conception que se font les enfants du texte libre. Ce passage s'opère au cours moyen 1.

Les genres successifs étant définis, nous allons voir comment les textes appartenant à l'un ou l'autre se répartissent dans l'évolution de la production.

Les tableaux 12.1 et 12.2 donnent les chiffres bruts pour chacun des types de textes. Le schéma 12.3 donne leur évolution en pourcentages respectifs.

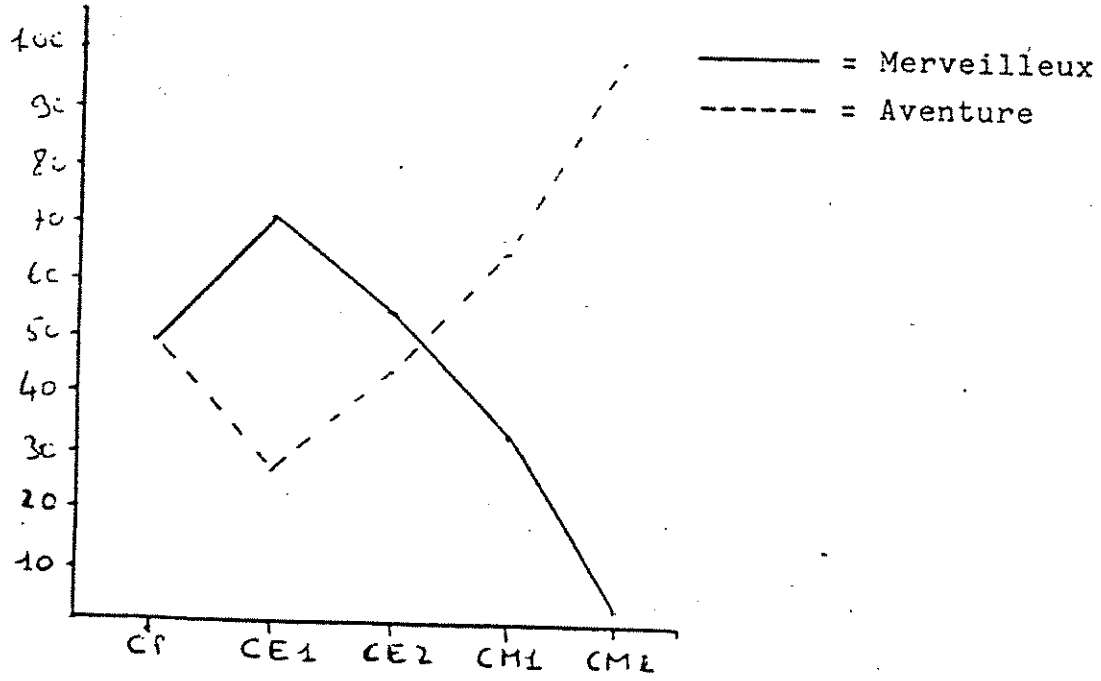
Tableau 12.1. Textes Merveilleux

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	1	14	15	9	1
Textes	2	33	27	10	2
Séries garçons	1	6	9	5	1
Séries filles	0	8	6	4	0

Tableau 12.2. Textes Aventure

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Séries	2	6	8	7	11
Textes	2	13	22	20	72
Séries garçons	2	5	5	5	10
Séries filles	0	1	3	2	1

Schéma 12.3. Evolution en pourcentages relatifs des textes Merveilleux et des textes Aventure



Quelques remarques à propos de ces données :

- D'un point de vue différentiel, l'équilibre garçons/filles est à peu près respecté en ce qui concerne les textes Merveilleux. En ce qui concerne les textes Aventure, les garçons l'emportent très nettement (25 garçons contre 7 filles).

- Le cours préparatoire n'est pratiquement pas représenté dans ces tableaux. Pourtant, au chapitre 8, nous avions longuement insisté sur l'importance des textes dit "ludiques" dans lesquels des prédicats sont associés à des sujets de manière non-vraisemblable. A deux exceptions près, nous ne rangeons pas ces textes dans le genre Merveilleux dans la mesure où ce sont les prédicats qui déréalisent l'objet et non par le texte lui-même. Il n'y a pas dans ces textes de contraste entre un monde ordinaire et l'irruption de phénomènes supranaturels, le ludique y est donné comme allant de soi.

De même, nous ne rangeons pas les textes promenade-rencontre dans le genre Aventure, dans la mesure où ces textes ne comportent peu de péripéties en chaîne, ponctuées par des marqueurs temporels.

- Les deux genres s'équilibrent entre le cours élémentaire 2 et le cours moyen 1. Apparemment, le cours élémentaire2 produit plus de textes Aventure que le cours moyen 1 : mais il convient de remarquer que, sur les 22 textes Aventure produits au cours élémentaire 2, ils sont produits par un même enfant DAV J. En outre, les textes aventure du cours élémentaire 2 sont brefs, alors que ceux du cours moyen sont longs (en moyenne 5 pages de cahier d'écolier). Notons enfin que, sur les 11 séries du cours moyen 2, 3 sont des séries complètes, c'est-à-dire des séries dans lesquelles tous les textes sont des textes aventure.

Revenons maintenant au point de vue qualitatif en suivant, comme à notre habitude, l'ordre chronologique.

Cours élémentaire 1.

Nous avons déjà cité deux textes Merveilleux du cours élémentaire 1, ainsi qu'un texte mixte. Ce qui caractérise la production à ce niveau, est le caractère familier du merveilleux. Le merveilleux du texte libre est tout le contraire de l'extra-ordinaire :

Le cartable et les cahiers.

"Un jour un cartable se promenait dans la rue. Le cartable rencontra des cahiers et leur dit tout étonné : "Eh messieurs les cahiers que faites-vous dans ma rue ?" - "On se promène !" - "Voulez-vous que je vous porte en chantant ? Alors venez." Un petit moment plus tard, bien installés, ils disent "Ouille, ouille, on étouffe dans votre poche" Et ils rentrèrent chez eux."

JEA B 120611034 (36)

Mes cigarettes en papier.

"Un jour, lorsque je fumais une cigarette en papier, la cigarette me dit "Arrête de me mordre comme ça, tu vas finir par me tuer." Alors je lui réponds : "C'est comme ça qu'on fume !" - "Oui, mais tu pourrais quand même faire attention."

MAR S 220708048 (51)

La série très riche de MAR P comporte trois textes merveilleux dont un marque la distance prise par l'auteur par rapport au genre lui-même :

Le crayon.

"Il était une fois un crayon. Il avait dessiné une petite fille qui parlait et mangeait et quand le maître arrivait, le petit crayon rangeait la feuille."

MAR P 220708005 (55)

La crayon magique.

"Il était une fois un crayon magique qui se promenait. Un jour, il se demande : "Si je m'envolais dans le ciel ?" Alors il prononça son mot magique "Oh ! que c'est beau, dit le crayon magique, je serai toujours dans le ciel bleu si joli, on dirait que je suis le roi des étoiles."

MAR P 220708054 (55)

Mystère.

"Il y a des livres qui s'ouvrent tout seuls, des fleurs aussi, c'est magique. Moi, je n'ai jamais vu de livre s'ouvrir tout seul, ni de fleurs s'ouvrir."

MAR P 220708011 (55)

Nous citerons encore trois textes.
Le premier, manifestement Enfant trouvé.

L'histoire d'une craie.

"Une craie était malheureuse. Elle voulait écrire mais elle ne pouvait pas. Un petit garçon posa une échelle et la craie monta. Mais il ne fallait pas car les enfants faisaient des mathématiques, alors la maîtresse l'a faite sortir et la craie est partie."

MAR E 220708031 (52)

Les deux autres sont à la limite de l'aventure ; celui de MAR P est un exemple de merveilleux pur (la MAR P de ce texte n'est pas celle des trois textes cités ci-dessus - les deux peuvent se distinguer par le code âge 0708 et 0702 -), celui de STE S est à situer du côté du fantastique-merveilleux.

Une clé.

"Une clé se promenait, elle était dorée et brillante. Avant la nuit elle éclairait toute la ville. Alors les gens ne pouvaient pas dormir. Ils se remuaient dans leur lit. Tout d'un coup,la clé s'endormit et les gens étaient contents, ainsi ils

pouvaient dormir. Lorsqu'un beau jour elle trouva une serrure qui était à sa taille, ils purent dormir."

MAR P 220702040 (61)

Un bâton et son ombre.

"Un jour, un bâton voyait son ombre qui l'embêtait chaque fois. Alors le bâton se mit en colère et tapa l'ombre, mais l'ombre continua de l'embêter. Le bâton ne savait pas quoi faire, mais tout d'un coup le bâton se cassa, alors il alla à l'hôpital. Le docteur lui fit des piqûres, le bâton avait mal, il criait "aïe, aïe". Un mois après, il sortit de la clinique tout content. Il se souviendra longtemps de sa maladie."

STEC120708046 (52)

Parallèlement à cette production relativement abondante de textes Merveilleux, débute une production de type Aventure. Celle-ci est souvent maladroite du point de vue de la conduite de récit, dès que celui-ci se complexifie un peu. La maladresse réside principalement dans une difficulté de décentrement. A ce stade de son développement, l'enfant n'est pas en mesure de changer de point de vue. Il a du mal à passer du point de vue du narrateur à celui du héros. Voici à cet égard un texte symptomatique :

Le ballon dirigeable

Un jour, un fermier découvre un gigantesque ballon dirigeable. Il monte dedans, il coupe les cordes, il lache les gaz et s'envole. Enfin, il monte de plus en plus haut, mais il entend un bruit de réacteur. Tout d'un coup, il voit cinq manettes, il abaisse les cinq en même temps. Une dizaine de secondes après, il entend flap flap flap, il commence à partir à toute vitesse. Le mystérieux avion porte une insigne, c'est celle du roi. Le fermier a vu l'insigne, il monte sur la toile du ballon dirigeable et voit l'insigne du roi. Il comprend tout. On croit qu'il a volé un ballon dirigeable appartenant au roi, mais il ne l'a pas volé, mais de l'autre

côté il voit un coucou, mais c'est le voleur. Il y a une manette qui n'est pas baissée, il la baisse il sort un canon de la nacelle et le canon tire sur le chasseur et le coucou. Boum, les deux avions sont endommagés sérieusement, mais un oiseau arrive près du ballon dirigeable. Le fermier dit à l'oiseau : "Va-t-en de là, mais l'oiseau ne s'en allait pas alors le fermier tire sur l'oiseau et il demanda pardon au bon dieu. Les deux avions s'écrasèrent sur le sol mais le fermier receuillit les deux pilotes. D'un seul coup il y avait le voleur et le pilote du roi. Il atterrit dans le château du roi. Le fermier fut nommé pilote de ballon dirigeable et eut une médaille pour avoir capturé le voleur de ballon dirigeable, mais le fermier avait le mal de l'air, mais le roi dit "A basse altitude".

SER L 120700009 (32)

Les textes de science fiction commencent à faire leur apparition (3 textes). Un texte pose un problème de classement : du point de vue du genre il s'agit bien d'un texte Enfant trouvé, mais du point de vue de la thématique il s'apparente plutôt au Bâtard. Le voici.

Un pauvre nain.

"Il y avait au Japon un nain. Il alla en France car l'empereur l'avait chassé de son pays. Les français en voyant le nain se mirent tout de suite à se moquer de lui. Ils l'appelèrent Poussin. Il n'était pas content. Il était obligé de voler pour avoir à manger. Il rencontra un vieux, il lui demanda "Pouvez-vous me donner à manger ?" - "Oui, à une condition! la voici, c'est que vous me payez" - "Mais je n'ai pas d'argent" - "Alors non". Et le nain repartit. Maintenant la situation s'est aggravée car maintenant c'est tous les nains de n'importe quel pays. Les nains se révoltèrent. La guerre se déclara. Les nains gagnèrent. Mais Poussin mourut. Il fut enterré au Japon dans le jardin de l'empereur."

GUI S 120708045 (70)

Cours élémentaire 2.

Le cours élémentaire 2 voit l'épanouissement du genre Merveilleux. Alors qu'au cours élémentaire 1, le texte se contente souvent de présenter une situation merveilleuse, au cours élémentaire 2, le texte construit un récit bouclé autour de la situation merveilleuse.

Si l'on se réfère à la classification de T.TODOROV, la distinction Merveilleux pur/Fantastique-Merveilleux est beaucoup plus tranchée.

Voici un exemple de Merveilleux pur borné à gauche et borné à droite :

La boîte magique.

"Un jour une boîte magique se promenait. Un génie l'aperçut, il la prit, appuya sur un bouton et la boîte dit : "Quadabrique, quadabraque" et elle se transforma en une petite voiture volante, mais elle était trop petite ! Alors le génie répéta : "Quadabrique, quadabraque" et la petite voiture se transforma en une trop grande voiture volante. Le génie se mit en colère, alors il dit un autre mot "Mitou, mata" et la grande voiture volante se mit à la taille du génie. Le génie monta dans la voiture volante et partit dans les Pyrénées construire sa petite maison en bois. Mais là-haut, il y avait beaucoup de vent et la maison du génie s'écroula jusqu'au bas de la montagne et le génie aussi."

HEL G 230805022 (65)

Voici un texte Fantastique-Merveilleux :

Une pomme.

"Une pomme entra dans un hôtel qui était gratuit, mais il y avait dans une porte un monsieur qui mangea la pomme et la pomme lui fit avec sa queue un trou dans sa bouche et ne revint plus jamais à l'hôtel."

NAT T 230801016 (25)

Et enfin un des rares textes Fantastique-Etrange :

"Un après-midi, un monsieur allait se promener dans la forêt, il rencontra un réveil. Il ne connaissait pas ce genre d'objet. Tout d'un coup, le réveil sonna : dring dring dring ! Le monsieur a eu tellement peur qu'il fonça dans un arbre. Il voit des milliers d'étoiles et enfin il rentra chez lui."

CHR L 130804047 (54)

Le cours élémentaire 2 voit aussi le début du genre Aventure à épisode. Le plus souvent il s'agit d'aventure d'exploration spatiale. Le scénario est généralement assez frustre et stéréotypé : des explorateurs partent dans une fusée, sur une planète ils rencontrent des ennemis, les battent et reviennent triomphalement sur terre. Cette stéréotypie du texte Aventure contraste avec l'inventivité et l'humour du texte Merveilleux.

Cours moyen 1.

Les textes merveilleux sont moins nombreux mais tout aussi inventifs. Les trois textes suivants en témoignent. Principalement le troisième, celui de SYL D qui est un des rares textes pourvu d'un effet de décor, et d'une chûte énigmatique :

Le fusil et le chasseur.

"Il était une fois un chasseur qui avait acheté un fusil. Le fusil n'était pas gentil. Lorsqu'il tirait sur un lapin,le coup ne partait pas. Alors il tira sur une bouteille de vin rouge, paf ! le coup partait. Il essaya sur son lapin, le coup ne partait pas. Il dit "Il faudra que j'achète un autre fusil". Il essaya sur son capot de voiture, paf ! le coup partit. "Il faudra que j'achète un autre capot de voiture."

BRU B 140911006 (23)

La forêt et ses arbres.

"La forêt court très vite pour rattraper ses arbres. Elle a froid, elle s'ennuie, mais elle ne peut les rattraper parce que les arbres courent après leurs feuilles. C'est l'hiver qui les a enlevées. Les arbres ont froid sans leurs feuilles. Enfin, ils rattrapent l'hiver, ils prennent leurs feuilles et vont retrouver leur forêt."

PAS L 240906014 (34)

La trompette.

"Les gens se placent sur la scène "Nous allons bientôt commencer" dit le directeur. Tout à coup une profonde lumière de cristal. Les gens tout pâles ne disent rien. Le directeur dit de sa profonde voix : "Nous allons bientôt commencer, chut ! vous allez le faire partir" Cette lumière dit "Tu, tu, tu, tutte", elle descend de sa profonde lumière "je m'appelle trompette. Je voulais savoir si vous voulez m'engager" - "Nous ne voulons pas de vous on est assez dans cette villa". La trompette partit sans rien dire. Elle avait cessé de penser à ça. Elle tomba très malade : personne pour la guérir.

Elle mourut pour la première fois."

SYL D 241102016 (31)

Mais le cours moyen voit le grand début du texte Aventure long. Outre leur longueur, ces textes sont caractérisés par une centration du récit autour d'un ou deux héros enfants (le plus souvent des amis). Du point de vue psychologique, ces textes sont de type Enfant trouvé. Néanmoins, spécifiant la distinction de M.ROBERT, nous distinguerons les textes dans lesquels la thématique Enfant trouvé est explicite de ceux dans lesquels la thématique Enfant trouvé est symbolique.

- Nous dirons qu'un texte est de type Enfant trouvé Explicite lorsque sa thématique est centrée sur le passage de l'enfance à l'âge adulte.

- Nous dirons qu'un texte est de type Enfant trouvé Symbolique lorsque les héros ne vieillissent pas, mais simplement voyagent. Les voyages autour du monde, au centre de la terre ainsi que les poursuites policières sont de type Enfant trouvé Symbolique.

Du point de vue de la lecture/lecture, plus on va vers l'Enfant trouvé Symbolique, plus l'intérêt baisse, plus on reste proche de l'enfant trouvé explicite, plus l'intérêt est grand. Nous citerons en exemple un texte assez long in extenso. Ce texte comme on peut s'en rendre compte constitue une sorte de "Bildung roman". En un sens, il se situe à la frontière de l'Enfant trouvé et du Bâtard. Il y a bien reconnaissance de la différence sexuelle entre les parents puisque le héros un jeune Brontosaure se dit à plusieurs reprises "J'ai une mère mais pas de père" (1). Toutefois, le côté aventure nettement marqué le fait classer du point de vue du genre du côté Enfant trouvé :

La vie d'un Brontosaure.

"Un jour un petit Brontosaure nait de sa mère. La mère ne quitta pas son petit pendant sept ou huit jours, sauf pour aller chercher de la nourriture. Pendant que la mère allait chercher la nourriture, elle cachait son petit dans un coin en sûreté pour que le petit ne soit pas mangé par d'autres animaux. Le petit Brontosaure grandit, grandit. Le petit étant assez grand, la mère le laissait aller un peu partout. Tous les matins, le Brontosaure s'amusait avec ses quatre petits amis. Il y avait le mastodonte, le Cohippus, le Dinouros, le Triceratops. Un jour la mère du Brontosaure le laissa partir. Le Brontosaure mangeait un peu de tout. Il aimait bien l'eau, il y était la plupart du temps. Le Brontosaure avait des ennuis. Le Brontosaure se dit "J'ai une mère mais pas de père". Il retourna vers sa mère. Il lui fallut plusieurs jours et trouva sa mère. Quand il la vit, il dit qu'elle était vieille.

---

1. Les préoccupations du Brontosaure ne peuvent traduire des préoccupations "réelles" de l'auteur du texte BER Q, puisque celui-ci a bien son père et sa mère dont il fait les portraits dans deux textes antérieurs à celui-ci. C'est donc bien d'un texte Roman familial type.

La mère se dit "Que veut mon fils ?" - "Maman ai-je eu un père" demanda le Brontosaure. La mère vieille dit "Mon fils je ne sais plus rien et je suis trop vieille pour te le dire". La mère eut parlé, s'assied et pendant des jours elle ne mangea pas. Et le petit Brontosaure resta pendant plusieurs jours debout voir la mort de sa mère. Après la mort de sa mère, le petit Brontosaure retourna tout triste enterrer sa mère. Le Brontosaure partit vers d'autres aventures. Il rencontra un compagnon, ils discutèrent un peu et partirent continuer leur route. Le Brontosaure dormait à côté de son ami le Mastodonte quand un voyageur passa il rugit et d'un sursaut ils se réveillèrent. C'était un jeune Mamouth qui recherchait sa mère. Les deux voyageurs retrouvèrent la mère du petit. Une fois son petit retrouvé, la mère invita le Brontosaure et le Mastodonte à manger et dormir. Le lendemain de bonne heure, ils se réveillèrent et repartirent sur les routes. Pendant trois jours ils mangèrent mais ne buvèrent pas car ils n'avaient pas d'eau. Vers une bure ils trouvèrent un lac et firent leurs provisions d'eau et profitèrent pour manger et dormir. Pendant la nuit le Brontosaure eut mal à la patte mais continua à dormir. Le lendemain le Brontosaure eut une surprise. Il se leva et retomba deux secondes après. Dans la nuit un serpent l'avait piqué. Le Mastodonte lui dit : "Je vais aller chercher de l'eau, pendant ce temps reposes-toi". Le Mastodonte rapporta l'eau et en mit sur le pied du Brontosaure. Le Brontosaure avait des douleurs. Il resta allongé pendant deux jours. Le troisième jour ils repartirent tous les deux. Ils arrivèrent dans une caverne. Ils y trouvèrent à manger et dormir. La nuit se prolongea et le Brontosaure et le Mastodonte ne s'en rendirent pas compte et continuèrent à dormir. Quand à midi le jour se leva, le Mastodonte le premier sur ses pattes dit "Nous sommes en retard". Les deux compagnons fatigués rencontrèrent la forêt, tous les deux s'aventurèrent dans cette forêt. Le Mastodonte dit "Nous ne passerons pas dans la forêt". Le Brontosaure dit "Nous pourrons passer parce que nous sommes forts". Le Brontosaure eut raison, ils purent passer. Après qu'ils eurent passé le désert revenait. Ils marchèrent pendant

une journée. Devant eux il y avait une montagne. Vers le soir ils arrivèrent à la vallée de la montagne. Le lendemain de bonne heure ils se levèrent. Tous les deux commençaient à escalader. Presqu'en haut quand le Mastodonte dégringola et il eut des ennuis. Il eut une défense de cassée. Ils durent rester deux jours dans une caverne qu'ils avaient trouvée au milieu du chemin. Tous deux ne dormirent pas pendant les deux nuits. Le lendemain ils repartirent en route, le Brontosaure pensait à sa mère et se dit encore "Ai-je eu un père ?" Il posa la question. Le Mastodonte répondit "Tout le monde a eu un père. Mais le père meurt toujours avant la naissance de son enfant". Ils arrivèrent au sommet. Ils continuèrent d'escalader. Pendant deux jours ils escaladèrent et le Brontosaure va quitter son ami le Mastodonte. Quand ils partirent chacun de leur côté, ils étaient un peu tristes, ainsi après deux jours de marche il rencontra des amis. Le Brontosaure n'avait plus de nourriture et tua un poisson. Le Brontosaure trouva en route un petit Dinetrodon. Il lui dit "Veux-tu venir avec moi ?" Le Dinetrodon répondit "Oui". Après leur conversation ils partirent. Deux ou trois jours après ils rencontrèrent un éléphant. L'éléphant demanda "Voulez-vous venir chez moi ?" Les deux voyageurs répondirent "Oui". Ils mangèrent des fougères et dormirent dans un bon lit d'herbe. Le lendemain de bonne heure, ils recommencèrent à parler de leur sujet. Le Brontosaure dit "Je n'ai plus de parents, mon père est mort avant ma naissance. Je ne l'ai même pas vu. Ma mère est morte de vieillesse, je l'ai vu. J'étais debout et elle assise pendant plusieurs jours". L'éléphant dit "Voulez-vous vivre avec moi ?" Le Brontosaure et le Dinetrodon dirent "Oui". Tous les jours ils gagnaient leur croûte. L'éléphant les avait adoptés comme ses enfants. Tous les jours ils avaient le même travail. Le Brontosaure allait chercher le bois, le Dinetrodon allait chercher à manger pendant que l'éléphant refaisait les lits avec de l'herbe. Tous les deux en avaient marre de faire la même chose. Ils s'en allèrent. Une heure après ils virent un village, tous les deux y allèrent. Dans ce village il y avait

un cirque. Un monsieur les adopta dans le cirque et le Brontosaure n'était pas malheureux avec ses amis. Voilà le Brontosaure joyeux."

BER Q 140908023 (34)

Cours moyen 2.

Les enfants n'écrivent pratiquement plus de textes Merveilleux proprement dits ; néanmoins le peu qu'ils en écrivent sont assez réussis telle cette "règle malicieuse" qui safisfait aux trois conditions du genre telles que les présente T.TODOROV :

La règle malicieuse.

Un jour un garçon nommé Alain voulut tirer un trait sur son cahier de devoirs. Le début était très droit, mais la fin fut décallée. Cette action s'était passée si vite qu'il ne vit rien, mais il avait l'impression que la règle avait bougé.

Le lendemain il la laissa tomber, il la ramassa, un instant après, pendant que le maître expliquait un exercice de math, la règle lui tapa sur le bout des doigts, il hurla et fut mis au coin avec sa règle. Il s'amusa avec et, quand il en eut mare, il la mit dans sa poche, mais elle ressortit. Il la prit et la mit à la poubelle. La règle ressortit entre deux barreaux et alla se ranger dans son cartable. Après l'école, il rentra chez lui, il goûta et fit ses devoirs, il posa une division, les traits furent très droits. Il fit de la géométrie, le calcul des centimètres était très juste. Le lendemain, le professeur le félicita et lui mit un très bien sur ses devoirs."

NIC P 151102012 (21)

Ce texte, comme celui de PAT B dans lequel on voit des outils refuser d'obéir à un jardinier est symptomatique d'un genre dont nous reparlerons à la fin de ce chapître : le monde renversé.

Les genres "à la mode" au cours moyen 2 sont cependant, la poésie pour les filles et l'Aventure pour les garçons. Ces textes sont très fortement marqués par le thème de l'enfant trouvé.

Voici un beau texte Enfant trouvé explicite :

Une petite fille venue du ciel.

Des enfants jouaient dans une forêt. De temps en temps, ils regardaient le ciel pour voir s'il n'arrivait pas d'orage, car dans cette forêt, il y avait de très très hauts arbres et c'est souvent que l'orage tombait sur ces arbres. Ils s'amusaient à cache cache. Le soir ce fut l'heure de rentrer à la maison ; impossible de retrouver leur chemin. Ils disaient "Qu'allons-nous devenir dans cette forêt ?" Il y avait des loups, des renards et des hiboux qui faisaient peur. On entendait "Hou, hou, hou..."

Puis plus tard le jour se leva, les enfants n'avaient pas dormi de la nuit, ils se contentèrent de quelques fruits sauvages pour leur déjeuner.

Dans la journée ils s'amusèrent, l'un deux dit "Il n'y a qu'à s'amuser mais ne pas s'éloigner les uns des autres."

Soudain un garçon aperçut une petite fille en haut du ciel. Il appela ses copains "Regardez, une fille en haut qui crie au secours. Il faut l'aider sinon elle va se tuer. Vos affaires ! Mettez vous en slip et nouez vos vêtements" Tous les vêtements noués ressemblaient à un grand drap qui allait recueillir la petite fille qui tomberait dessus et qui ne se ferait pas tuer.

Les garçons disent "Tombe là, petite fille, essaie de tomber là"

La petite fille cria, du haut "Oh ! vous êtes gentils !"

Floc ! La petite fille est sauvée. Elle est tombée sur cet espèce de drap.

Un garçon lui dit "Comment t'appelles-tu ?" - "Je m'appelle Mo. Mais que faites vous dans cette forêt ?"

"Nous sommes perdus" dit l'un

"Mais vous n'êtes pas loin de la sortie de la forêt" dit Mo

"Et dit donc, comment as-tu fait pour descendre du ciel?" dit un garçon.

"Et bien, j'étais en avion avec mon père et je suis tombée car la porte s'est ouverte, le vent s'est engouffré et je suis tombée."

"Et ton père, qu'est-il devenu ?"

"Et bien je n'en sais rien ! Tu vois il doit me rechercher, ou bien alors, lui aussi, il a dû tomber et se tuer."

"Bon, tu nous dis le chemin qu'il faudrait prendre pour retrouver notre famille."

"Et bien suivez-moi nous allons prendre ce chemin-là."

"J'espère que ce chemin sera le bon. Alors là, si on devait se perdre encore plus, ça n'irait plus."

Les enfants prirent le chemin avec Mo.

"Oh, regardez ! On voit mieux le jour que là où on était, n'est-ce-pas" dit Mo.

"Oui, en effet, c'est exact," répondit quelqu'un.

"Mais, regardez, je vois les champs et les prés, là-bas, avec quelques maisons" dit Mo.

"Oh ! oui" crièrent les autres

"Continuons le chemin !"

"On arrive les gars ! courez, courez" disait l'un

Enfin ils arrivèrent au bout de la grande forêt tout joyeux. Ils ne savaient pas quoi faire pour offrir un très très beau cadeau à Mo. Les enfants arrivèrent chez eux. Ils revirent leur père, leur mère et leur dirent "Il faut que tu me donnes de l'argent maman pour acheter un gros et joli cadeau à Mo"

Le jour de Noël arriva. On fit fête à Mo dans une grande maison. Ce que les enfants ont préparé pour elle, il s'agissait d'une très grande poupée qui parlait et marchait. En plus elle eut un gros coq énorme en chocolat et dix oeufs au chocolat. Et la mère d'un garçon, qui était très riche, recueillit Mo, la pauvre petite fille."

PHI G 151103074 (137)

Ce texte contraste avec le reste de la production des récits très répétitifs centrés autour d'un petit nombre de thèmes : la robinsonnade, les naufragés de l'océan, le tour du monde, l'exploration spatiale, la poursuite policière. Plus les textes confinent leurs héros même jeunes dans des rôles d'adultes, plus la structure du texte devient répétitive, dépourvue de catalyse.

La confrontation de l'évolution du texte libre de fiction avec l'évolution du roman telle que la présente M.ROBERT, s'arrête là. En effet, nous ne trouvons pas, dans notre corpus de longs récits Tranche de vie (genre Bâtard).

Le passage du récit Merveilleux au récit Aventure ne s'opère pas sans dommage. Les deux récits Aventure que nous avons cités intégralement ("La vie d'un Brontosaure" et "Une petite fille venue du ciel") sont exceptionnels parce que très proches dans leur déroulement du conte classique.

Dès que le texte s'essaie à des récits "adultes" (Science fiction, exploration, roman policier) il ne retient de ces récits que la surface : longueur, prolifération des évènements.

Nous revenons à notre question initiale : pourquoi les enfants n'écrivent-ils pas de romans ? L'absence de récits tranche de vie nous ramène à notre hypothèse Psycho-technique : pour être en mesure d'écrire des romans Enfant trouvé symbolique qui soient lisibles du point de vue de la lecture/lecture il faut être en mesure d'y intégrer des techniques de type Tranche de vie (Bâtard). En effet, pour que l'autre monde du récit d'aventure fonctionne dans l'imaginaire du lecteur,

il faut lui donner l'illusion de la vérité, exigence que l'on ne rencontre pas dans le genre conte merveilleux.

Ceci nous conduit à confronter maintenant le texte libre aux techniques spécifiquement romanesques.

2. Point de vue technique.

Pas question de donner un ensemble de règles techniques d'écriture du roman déductible d'un modèle a priori. Du point de vue de la technique d'écriture, le roman n'est pas une structure, mais une sorte de collage (certains Nouveaux romans sont construits explicitement suivant ce principe).

Nous nous contenterons d'énumérer tout à fait empiriquement un ensemble de cinq principes formant une sorte de cluster :

a) Principe de rétrospection.

Pas de roman sans temps et marqueurs temporels. Par quelque manière, la linéarité des signes du roman reflète un écoulement diachronique extra-textuel. Certains romans célèbres ont même pour visée explicite l'écoulement du temps. Mais le temps propre au roman possède, en plus du principe d'élasticité dont abuse volontairement le narrateur de La montagne magique, une propriété spécifique que nous qualifierons de temps-gigogne. Le temps principal du roman renferme quantité d'autres temps. Si donc le temps du roman est, en droit, un temps prospectif, il est, en fait, un temps principalement rétrospectif (1). Narrateur et personnages passent une bonne partie de leur temps à raconter ce qui s'est passé "avant". Cette attitude continuellement rétrospective fait partie intégrante

---

1. La question du temps rétrospectif dans le roman a été particulièrement étudiée par J.POUILLON dans Temps et roman, G.GENETTE dans Figures III p.78-105 et D.COHN dans La transparence intérieure p.167-197.

de l'activité de blousage romanesque. En effet les deux temps du roman, temps prospectif et temps rétrospectif ne sont pas homogènes. Si le temps prospectif se donne comme temps de la fiction, le temps rétrospectif se donne volontiers comme temps "réel". Autrement dit, ce que fait le héros maintenant est du domaine de la fiction, mais ce qu'il a fait avant le temps du roman ou avant dans le temps du roman n'est pas du domaine de la fiction : c'est du "réel".

Cette opération s'opère très rarement dans le texte libre. Le temps du texte libre de fiction est un temps prospectif. A cet égard, "La petite fille tombée du ciel" constitue une brillante exception. Il semble que délibérément l'enfant soit incapable de mélanger ces temps pour donner l'illusion du réel. Finalement le texte de l'enfant est trop sérieux et cohérent pour cela.

b) Principe de description.

Pas de roman sans descriptions :

"Tout récit comporte en effet, quoique intimement mêlées et en proportions très variables, d'une part des représentations d'actions et d'évènements, qui constituent la narration proprement dite, et d'autre part des représentations d'objets ou de personnages, qui sont le fait de ce qu'on nomme aujourd'hui, la description." (1)

Nous empruntons les réflexions qui vont suivre à trois textes fondamentaux concernant la description : "L'effet de réel" de R.BARTHES "Qu'est-ce qu'une description ?" de P.HAMON et "Belligérance du texte" de J.RICARDOU.

A première vue, la description s'oppose au récit : le récit est fait de séquences diachroniques ; la description est achronique, elle introduit une pause dans le récit dont elle serait le "luxe" (2).

---

1. G.GENETTE, "Frontières du récit" Communications n°8, p.156.
2. R.BARTHES,"l'Effet de réel" Communications n°11, p.84

En fait, tous les théoriciens de la description s'accordent pour dire que l'opposition entre un récit qui avance et une description qui retarde est une fausse opposition. C'est au contraire la cohabitation tendue des deux qui constitue la trame du roman. Ce point de vue est celui qu'avance J.RICARDOU à propos de la description fameuse de la casquette du jeune "Charbovary" :

"Si le récit ne peut se passer de la description qui l'accrédite, la description ne s'accomplit qu'en perturbant le cours du récit. En d'autres termes, le texte de fiction est le lieu d'une belligérance continue" (1).

J.RICARDOU pose la problématique de cette belligérance :

"Ou bien, pour permettre la fluidité de son cours, le récit se contente de prendre appui sur de pures et simples dénominations et il risque la minceur squelettique. Ou bien, pour assurer une certaine épaisseur à ses évènements, il accueille les détails descriptifs et il se soumet aux syncopes de l'achronie. Il s'en suit que si la description, prise pour elle-même, peut à la rigueur passer pour une entreprise réaliste, il suffit de l'inscrire dans la belligérance du texte pour voir son rôle se retourner en son contraire." (2)

Cette problématique peut s'appliquer au texte libre qui la résoud le plus souvent en optant pour le premier terme de l'alternative.

Comment le texte parvient-il à intégrer le descriptif ? C'est ce que montre P.HAMON en puisant ses exemples dans ZOLA. La tâche principale de l'écrivain consiste à rendre nécessaire la description en faisant voir la scène ou le personnage par un des protagonistes du récit lui-même (c'est à ce travail que A. PETITJEAN doit les trois états du vaisseau spatial rapportés plus haut). Ce faisant, l'écrivain vraisemblabilise le récit et, en le vraisemblabilisant, l'annule en tant que fiction :

---

1. "Belligérance du texte", La production du sens chez FLAUBERT, p.85.

2. id. p.87

"Nous avons défini la description comme une unité qui entrainait la prolifération de thèmes vraisemblabilisants (le regard, l'air transparent, la parole explicative, la fenêtre ouverte etc.) formant ce que nous avons appelé une thématique vide. Nous avons vu ensuite que la description est le lieu où le récit marque une pause tout en s'organisant (présage de la suite, redondance des contenus, redoublement métonymique de la psychologie ou du destin des personnages) : on voit donc que la caractéristique fondamentale du discours réaliste est de nier, de rendre impossible le récit, tout récit." (1)

R.BARTHES va encore plus loin lorsqu'il parle de l'Effet de réel. Pour lui, la notation concrète, le détail qui fait vrai, ne font rien d'autre que d'essayer d'annuler la distinction Saussurienne entre le signifié et le référent, et de faire entrer le réel directement dans le texte :

"Sémiotiquement, le "détail concret" est constitué par la collusion directe d'un référant et d'un signifiant. (...) C'est là ce que l'on pourrait appeler l'illusion référentielle. La vérité de cette illusion est celle-ci : supprimé de l'énonciation réaliste à titre de signifié de dénotation, le "réel" y revient à titre de signifié de connotation ; car dans le moment même où ces détails sont réputés dénoter directement le réel, ils ne font rien d'autre, sans le dire, que le signifier : le baromètre de FLAUBERT, la petite porte de MICHELET ne disent finalement rien d'autre que ceci : nous sommes le réel." (2)

Passons maintenant de l'exposé de la théorie de la description à l'examen des opérations psychologiques qu'elle implique.

---

1. "Qu'est-ce qu'une description", Poétique, n°12, p.485.
2. "L'effet de réel", Communications n°11, p.89

Remarquons tout d'abord que les descriptions dont il est question dans les recherches citées ci-dessus sont empruntées à des romans de type Tranche de vie, Bâtard. En effet, comme le fait remarquer M.ROBERT, le monde de l'Enfant trouvé est pauvre en objets, donc pauvre en descriptions. Ceci conforte en un sens notre hypothèse : c'est parce que la description est liée à la technique du roman Bâtard, que les enfants ne parviennent que très rarement à l'intégrer dans le texte Enfant trouvé.

Revenons sur les implications psychologiques de l'Effet de réel. Quels en sont les requisits fondamentaux :

- L'opération d'effet de réel suppose que l'enfant n'insère pas la description dans le texte "comme un cheveu sur la soupe", mais l'intègre au récit de telle sorte qu'elle apparaisse comme nécessaire. Cette intégration nécessite que l'enfant prenne une distance par rapport à son texte et se mette à la place du lecteur (décentration). Or un enfant de l'âge de ceux de notre corpus est encore peu capable de cette décentration.

- Elle suppose surtout que l'enfant mêle un élément vraisemblable à des actions fictives. Pour parler en termes Piagétiens, elle suppose que l'enfant intègre du réel dans du possible. En effet, comme nous l'explique R.BARTHES, la description est l'immiscion subreptice du "réel" dans l'irréel et c'est cette vraisemblabilité du détail qui, pour P.HAMON, fait passer le récit pour ce qu'il n'est pas, le réel.

- Allons un peu plus loin. Inventer une histoire procède du possible et de la combinaison des possibles (on peut fabriquer "n" histoires à partir d'une même situation de départ). Par contre la description ne s'invente pas, ne s'engendre pas. Toute description a trait peu ou prou à la mémoire, au souvenir. C'est ce que dit très pertinemment P.HANDKE dans le roman qu'il consacre à sa mère :

"La description n'est évidemment qu'une manifestation du souvenir ; mais elle n'exclut rien pour la fois suivante, ce n'est que des états d'angoisse qu'elle tire un petit attrait grâce à sa tentative d'approche par les formulations les plus appropriées, elle crée une tendance au souvenir à partir de la tendance à l'effroi." (1)

Ainsi la vraisemblabilité de la description est-elle liée à la trace du réel dans la mémoire (cf GIONO, jeune employé de banque mettant en fiche ses clients), même si entre les deux, il y a tout l'effet de la distorsion littéraire (cf les fameuses descriptions de l'Amérique par CHATEAUBRIAND qui n'y avait jamais mis les pieds !). Il y a là une contradiction épistémique avec l'opération de fiction qui relève du possible. Intégrer cette belligérance du vraisemblable et du possible relève d'un stade postérieur au stade formel, le stade que l'on pourrait qualifier d'adulte. Pour l'enfant de l'école élémentaire, le problème de la description est un problème relevant à la fois du développement affectif et du développement cognitif.

Qu'en est-il concrètement dans les textes libres ? Commençons par quelques constatations tout à fait empiriques :

- La première est la suivante : les textes libres descriptifs sont relativement fréquents. Mais rares sont les textes dans lesquels les descriptions sont intégrées à une fiction. Les textes libres descriptifs sont du genre discours.

- Deuxième constatation : les descriptions les plus fréquentes sont les portraits, loin derrière viennent les paysages, puis les intérieurs et enfin les objets. Les portraits, d'hommes ou d'animaux sont construits toujours de la même manière : accumulation de notations physiques + un ou deux traits de caractère exprimés sur le mode fréquentatif :

---

1. Le malheur indifférent, p.116.

Ma soeur

"Ma soeur est blonde, elle a des yeux vert marrons. Elle va avoir 11 ans le 13 mars. Elle a des cheveux mi-longs, elle est grande, elle porte toujours des pantalons parce qu'elle n'aime pas les robes."

STE S 120705038 (52)

Mon petit chien.

"J'ai un petit chien qui a un mois. Je l'ai eu dimanche dernier. Il est noir et quand il sera adulte il sera gris argent. Il s'appelle Miqui. Il aime se mettre sur moi parce que c'est doux. Il n'aime pas être dans sa niche."

CAR A 230808035 (42)

Quelques portraits sont un peu plus élaborés tels celui du père de BER Q, auteur de "La vie d'un Brontosaure".

Mon papa

"Mon papa est barbu. Il est gentil. Il a les dents jaunes. Il nous aime beaucoup. Il aime bien faire du sport. Il aime bien travailler, conduire et aller dans les bois. Il travaille tous les jours sauf le samedi et le dimanche. Quand il rentre le soir il est crevé. Il va dans sa chambre il se déshabille. Il voudrait aller en campagne. Quelquefois il est triste quand il apprend que sa grand-mère est morte. Mon papa vient me ramener à la maison. Il aime bien donner de l'argent."

BER Q 140908006 (34)

Toutes ces notations vraisemblables ne se retrouvent pratiquement jamais dans les textes histoires.

Lorsque le portrait est explicitement imaginaire, il perd ses caractéristiques de vraisemblance pour devenir grotesque :

Christophe

"Christophe a un gros nez, il marche sur ses doigts de pied. Ses yeux sont gros. Il a un gros bec, il mesure 269999 mètres de haut et 100 mètres de large. Il pèse 9999000 tonnes. Il a des jambes de 3 mètres qui mesurent 1 millimètre de large. Il a des dents de vampire et un petit ventre."

DAV J 130806039 (51)

Portrait physique de Gérard

"Gérard a quatre bras, il a des yeux de vipère. Il porte à chacune des mains, un seau, un miroir, un parapluie et une brosse à dents. Il a un nez crochu et des dents très aigues. Il a des muscles mous comme du coton et des tresses. Quand il avance, il perd un doigt, quand il recule il gagne un doigt, quand il va sur le côté gauche il perd un bras, quand il va sur le côté droit, il gagne un bras et quand il marche il perd deux jambes."

FRA D 130805026 (26)

Les descriptions d'intérieurs ou d'objes se caractérisent par une grande sècheresse dénotative :

La chambre

"A droite de ma chambre, il y a une armoire. A gauche, il y a un bureau. Sur le côté droit, il y a les lits. Sur le côté gauche, il y a une cheminée en réparation. Au bout de ma chambre, il y a une fenêtre."

PAS B 151006043 (54)

Mon lit

"Mon lit est confortable. Mon lit a une couverture, un drap, un dessus de lit. Mon lit a un confortable matelas. Je couche dans mon lit. Dans mon lit il y a un oreiller."

AGN D 230802031 (34)

Le problème de décentration que nous évoquions plus haut n'est pas d'ordre strictement technique, mais bien d'ordre cognitif. Ce dont n'est pas capable l'enfant de dix ans, c'est de se mettre en tant que sujet psychologique vraisemblable ("je" à fléchage extra-textuel), à la place de son héros, lui-même sujet fictif ("je" à fléchage textuel). Quand l'enfant fait voir quelque chose à son héros, ce ne peut être qu'un élément fictif, alors que le romancier fait voir à son héros des éléments vraisemblables issus de l'expérience sensible du scripteur. L'enfant peut attribuer à son héros ses sentiments, il ne parvient pas à lui faire partager ses visions.

Par contre un enfant du cours moyen 1 par exemple, est bien capable de décrire sa propre expérience du point de vue de la vision comme le montre ce texte de SYL L :

Oradour-sur-glane

"Quand je suis allé à Bourges, pour revenir nous sommes passés par Oradour-sur-glane.

Nous avons visité le village. En entrant on voit des maisons sans toit, sans portes et sans fenêtres. Dans ces maisons on voit des lits, des vélos, des machines à coudre et bien d'autres choses. Sur les maisons il y a le nom des gens qui y habitèrent. L'église était brûlée, on voyait la vitre où une dame avait sauté pour aller chercher du secours, le puits où les Allemands avaient mis les corps.

Je souhaite que personne ne visite la ville. C'est horrible à voir. Des gens avaient les larmes aux yeux."

SYL L 240810013 (48)

Les textes que nous venons de citer sont tous strictement descriptifs. Qu'en est-il de la description à l'intérieur des longs récits d'aventure ?

Avant le cours moyen 2, elles sont rares (cf le texte sur la trompette). Au cours moyen 2,les seules descriptions systématiques sont les descriptions indispensables à l'intelligence du récit.

Voici un exemple. Le héros Cherokee est enfermé dans une pièce. Pour l'en faire sortir, il faut bien que le récit décrive les données du problème :

"Une heure après il se réveilla et se retrouva dans une salle-de-bain délabrée, fenêtres à battant horizontal fermées ainsi que l'unique porte de la pièce que Cherokee défonça facilement car elle était vermoulue. Il inspecta toutes les pièces de la maison. Elles étaient toutes volets fermés, portes fermées. Le jeune homme essaya de défoncer la porte d'entrée, mais après de vains efforts, il constata qu'elle était blindée. Il sortit de sa poche trois petites dynamites..."

FRE M 150904013 (17)

Les récits se développent dans un décor rare, les seuls objets qui le meublent sont ceux qui sont strictement nécessaires à l'action. La suite même des actions absorbe quasi totalement une écriture qui se repose peu. Les quelques Effets de réel ont trait plus à la personne des protagonistes qu'à l'espace dans lequel se meut le récit.

Voici, toujours emprunté à la même série de FRE M un exemple tout à fait typique d'Effet de réel, mais encore une fois rarissime !

"... au bout d'une heure Cherokee épuisé et découragé dut abandonner ses recherches et comme il avait un petit creu dans le ventre il déballa son repas et commença à l'entamer. Il avait emporté une petite omelette au jambon fumé, plusieurs sandwichs bourrés de divers aliments, des patates bouillies et une pomme..."

FRE M 150904012 (17)

On voit comment, dans ce fragment, le vraisemblable vient vraisemblabiliser le possible. La série de FRE M représente dans notre corpus 1 l'extrême pointe des possibilités de récits de fictions écrits au cours moyen 2. Tous les autres récits sont dépourvus de notations de ce genre.

c) Le principe de caractère.

La problématique du caractère est au confluent de celle du temps et de la description. Dans le roman classique, deux opérations fixent textuellement le caractère des personnages :

- Le récit de leur histoire dans un temps antérieur au temps expressément dénoté dans le roman (rétrospection).
- Leur description physique et morale.

C'est à ce double prix que le roman met en scène des caractères. Sinon, il ne présente que des personnages. La distinction personnage/caractère est très clairement opérée par T.TODOROV :

"Le caractère doit être distingué du personnage : tout personnage n'a pas de caractère. Le personnage est un segment de l'univers spatio-temporel représenté, sans plus... En tant que tel, le personnage n'a pas de contenu : quelqu'un peut être identifié sans être décrit. On peut imaginer -et il en existe- des textes où le personnage se limiterait à cela : être l'agent d'une série d'actions. Mais dès le surgissement du déterminisme psychologique, le personnage se transforme en caractère : il agit ainsi parce qu'il est timide, faible, courageux, etc. Sans déterminisme (de cette espèce), il n'y a pas de caractère." (1)

Dans les premières années de la production de textes libres, il n'y a évidemment que des personnages (2). Peut-on dire que ces personnages s'épaississent pour devenir, à la fin, des caractères ?

Nous avons vu (chapitre 7), l'écriture de l'intériorité psychologique était possible ("moi, je", style indirect libre). Ce qui est difficilement possible, c'est le transfert à l'intérieur d'une structure romanesque complexe, de l'écriture de l'intériorité du sujet de l'énonciation. L'enfant du cours moyen 2 se prend facilement pour un héros de roman, mais il ne parvient pas à faire en sorte que les personnages de ses récits se prennent pour lui. Nous retrouvons là encore une problématique piagétienne de coordination/décentration.

---

1. "La lecture comme construction" Poétique, n°24, p.422
2. cf supra notre chapitre 8

Donc, dans le texte libre, nous avons plus à faire à des personnages qu'à des caractères. Les personnages sont la plupart du temps, simplement nommés et datés, ils n'ont pas d'histoire (sauf Le Brontosaure) antérieure au récit, ils n'ont pas d'aspects physiques marqués, tout au plus un trait de caractère.

Ce sont presque toujours des héros positifs. Les seuls héros négatifs sont burlesques ou grotesques, tel un certain inspecteur "Mauvais-à-tout" qui réussit malgré lui à capturer des bandits grâce à son chien "Flaire rien", réplique fidèle du Rantanplan des frères Dalton (SER L 120700019 (32)).

Comme toujours, un texte fait exception : "Jojo malheur". Ce texte très Enfant trouvé décrit les déambulations malheureuses d'un enfant maladroit, qui finit par rentrer chez lui :

"... quand il arriva chez lui il était tout mouillé, il s'était pris une buche dans une flaque d'eau ; mais ses parents étaient très contents et il jura qu'il ne retournerait jamais plus en vacances tout seul."

NIC P 151102015 (21)

d) Le principe de Dramatisation.

La dramatisation propre au conte a été théorisée à partir des travaux fondateurs de V. PROPP. Les lois du genre facilitent la tâche. Le roman n'obéissant pas à des lois aussi strictes, la tâche de définir la dramatisation qui lui est propre, est autrement délicate.

Au début de la seule analyse systématique complète d'un texte de fiction qu'il ait mené (Sarrasine de BALZAC), R.BARTHES écrit à ce propos :

"On dit qu'à force d'ascèse certains boudhistes parviennent à voir tout un paysage dans une fève. C'est ce qu'auraient bien voulu les premiers analystes du récit : voir tous les récits du monde (il y en a tant et tant eu) dans une seule structure : nous allons pensaient-ils, extraire de chaque conte son modèle, puis de ces modèles nous ferons une grande structure

narrative, que nous reverserons (pour vérification) sur n'importe quel récit : tâche épuisante ("Science avec patience, le supplice est sûr") et finalement indésirable, car le texte y perd sa différence." (1)

Tenant compte de l'impossibilité d'un modèle à priori, R.BARTHES établit néanmoins les règles d'une méthode de lecture dite plurielle mettant à jour l'intrication de cinq codes dont l'un, qu'il nomme code Herméneutique, concerne ce que nous nommons, de façon triviale, la dramatisation :

"L'inventaire du code herméneutique consistera à distinguer les différents termes (formels), au gré desquels une énigme se centre, se pose, se formule, puis se retarde et enfin se dévoile (ces termes parfois manqueront, souvent se répèteront ; ils n'apparaîtront pas dans un ordre constant)". (2)

Etant donné le caractère énigmatique du texte de BALZAC, on peut dire que R.BARTHES se donne la part belle. En fait, la solution d'une énigme n'est pas, tant s'en faut, au centre de tous les romans.

Les textes libres, même lorsqu'il s'agit de récits policiers, sont avares en notations herméneutiques. Nous en avons relevé deux :

Dans "Une vie de Robinsons" FRE M écrit :

"... Les marins qui avaient une très bonne vue, virent, non loin de là une côte. Ile déserte ou continent, on le saurait bientôt..."

FRE M 150904015 (17)

Dans "Le gouffre mystérieux", dont la particularité est d'être entièrement rédigé sous forme dialoguée (22 pages de bloc sténo), DEN F fait dire à ses héros :

---

1. S/Z p.9
2. id. p.26

"- Au lieu de rouspéter, essayons de nous accrocher à ces rochers.

- Je glisse, on dirait du calcaire, bizarre, le calcaire ne glisse pas...

... - Je me demande ce que sont devenus les copains. Cet endroit n'est pas très normal. Bizarre, il y a trois ans, deux hommes ont disparu dans cette galerie, pourquoi ? ..."

DEN F 150911017 (40)

Les notations herméneutiques ont pour fonction d'assurer la tension interne du texte qui pousse le lecteur à aller de l'avant même s'il n'y a dans la trame du récit aucune espèce de suspens (PROUST, MANN, MUSIL).

Nous ne sommes pas en mesure d'énumérer tous les procédés d'écriture qui produisent cette tension. En gros, celle-ci peut provenir :

- Soit de l'énonciation elle-même, l'écrivain faisant comme s'il découvrait les évènements du récit en même temps que son lecteur.

- Soit de l'histoire elle-même qui introduit une tension entre les personnages (MAURIAC), ou entre les motions individuelles et un ordre social (STENDHAL).

Le trait commun à tous ces procédés est que l'écrivain soit en mesure à tous moments de son entreprise de changer de point de vue, adopter tantôt de celui qui raconte, tantôt de celui du héros, tantôt de celui du milieu socio-historique, tantôt de celui du lecteur... et de brouiller ces points de vue en faisant prendre les uns pour les autres.

De ces opérations les enfants de 10-11 ans sont encore incapables. Ils croient écrire des histoires palpitantes en accumulant des péripéties répétitives, au lieu de changer de point de vue.

e) Principe de mathésis.

Injecter à tous propos les avoirs les plus divers dans un texte de fiction est sans doute une des opérations les plus caractéristiques de la pratique romanesque.

C'est à notre connaissance R.BARTHES (spécifiant en cela le principe de dialoguisation de M.BAKHTINE) qui le premier a mis l'accent sur cette propriété du roman :

"Le roman est une mathésis truquée, en route vers un détournement du savoir. Ce frottement de codes d'origines diverses, de styles divers est contraire à la monologie du savoir, qui consacre les "spécialistes" et dédaigne les polygraphes (les amateurs). Il se produit en somme un savoir burlesque, hétéroclite (étymologiquement : qui penche d'un côté et de l'autre) : c'est déjà une opération d'écriture (l'écrivance, elle, impose la séparation des savoirs -comme on dit la séparation des genres)". (1)

Tous les romans, et pas seulement Bouvard et Pécuchet ou L'homme sans qualités, sont volontairement truffés des savoirs les plus divers, historiques, philosophiques, psychologiques, scientifiques, techniques, etc. Dans le roman, le savoir s'énonce sous la forme de la particularité affirmée, et non sous celle de la vérité universalisable. A la limite, on peut avancer l'idée que le type et la place des savoirs constituent la part la plus individuelle du scripteur dans le roman.

A partir du cours moyen 1, les longs récits commencent à intégrer des savoirs, historiques, géographiques, techniques. Il serait intéressant, sur un plus vaste échantillon, d'en faire la sociologie. Ce qui apparait de façon manifeste dans les savoirs véhiculés par le texte libre long est leur caractère exotique. Ce goût pour l'ailleurs spatial et temporel,

---

1. "Les sorties du texte" in Bataille, p.51

typique du roman Enfant trouvé contraste avec un mépris pour les savoirs proximaux tels que l'histoire contemporaine, l'environnement social et professionnel, les codes sociaux, qui sont caractéristiques du roman Bâtard tranche de vie.

Les conclusions que nous tirons de la confrontation texte libre/roman peuvent paraître assez négatives.

- Le texte libre en reste à l'Enfant trouvé et semble peu capable même à la fin du cycle élémentaire, d'intégrer les techniques romanesques qui font l'intérêt du roman Bâtard.
- Le texte libre fait la distinction entre le vraisemblable et le possible et semble incapable dans des productions se donnant manifestement comme des fictions, de faire prendre l'un pour l'autre, ce qui est une caractéristique du roman. Il convient de remarquer toutefois que cette incapacité n'est pas liée à des problèmes strictement énonciatifs de position des sujets d'énoncé, puisque nous avons montré, au chapître 7, comment l'enfant, dans des textes courts, était tout à fait capable de produire une énonciation a-schiftérisée propre à la littérature ?
- Le roman est un genre fondamentalement mélangé, hybride. Le texte libre présente séparément quelques éléments du mélange. Il est peu capable de les combiner.

A la fin de l'école élémentaire, le "réel" psychologique hésite à s'immiscer dans le "possible" fictif. Le discours qui revient en force supplante alors l'histoire. La fiction cède la place d'honneur à la réflexion et au lyrisme.

Pourquoi, après tout, faire de la littérature romanesque un aboutissement ? Le roman est devenu un tel enjeu dans la conception française de la littérature, que l'on a oublié le caractère ironique et volontairement décadent qu'il garde

dans la littérature germanique. Il faut remettre le roman à sa place historico-culturelle. Comme le fait remarquer HEGEL dans son Esthétique, le roman moderne commence avec le déclin de la féodalité et suppose une vision prosaïque du monde :

"Le roman, dans le sens moderne du mot, suppose une société prosaïquement organisée, au milieu de laquelle il cherche à rendre, autant qu'il est possible, à la poésie ses droits perdus, à la fois quant à la vivacité des évènements, à celle des personnages et leurs destinées. Aussi, un des conflits les plus ordinaires et qui convient le mieux au roman est le conflit entre la poésie du coeur et la prose des relations sociales et du hasard des circonstances extérieures." (1)

La fin des chapitres 7 et 11 nous a permis de montrer comment le texte libre au cours moyen étale bruyamment cette poésie du coeur. Par contre,la vision prosaïque du monde à laquelle, dans le roman moderne, la poésie du coeur vient se heurter, n'est pas celle de l'enfant, ni même de l'adolescent (2). Elle est propre à l'adulte.

Pour autant, l'enfant, dans ses textes libres, n'est pas dépourvu d'une vision du monde, indépendamment des mondes exotiques de l'Enfant trouvé. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la représentation du monde propre à son mode d'expression culturel n'est pas celle imposée par les adultes, via les médias.

---

1. HEGEL, Esthétique, p.131

2. J.PIAGET, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent Chap. XVIII.

IV. TEXTE LIBRE ET CULTURE ENFANTINE : LE MONDE A L'ENVERS.

Nous avons confronté le texte libre avec un produit culturel devenu noble, honoré, reconnu socialement, le roman. La confrontation ne plaide pas en faveur du texte libre. Grande alors est la tentation de dire que le texte libre de fiction n'est qu'un pâle sous-produit, dans lequel l'enfant ne ferait que reproduire les aspects les plus idéologiques de la culture romanesque dominante, le mauvais roman feuilleton diffusé à longueur d'après-midi par la télévision.

A cette opinion, nous opposons la thèse d'une certaine autonomie du texte libre. Le texte libre a une réalité socio-culturelle sui generis.

D'un certain point de vue, le rapport qu'entretient le texte libre avec la culture adulte est comparable au rapport qu'entretient la culture populaire avec la culture savante.

Un sociologisme rapide ou un marxisme vulgaire voient dans la culture populaire un reflet inversé de la culture savante. De même, on pourrait penser que le texte libre n'est, à la fin de l'école élémentaire, que le simple reflet des valeurs du monde adulte. Nous estimons que cette interprétation est fausse, en grande partie. A un niveau simplement thématique, nous avons pu remarquer que des valeurs telles que la richesse, l'argent, l'ascension sociale, le statut, la puissance, la domination, le travail sont quasi absentes des préoccupations du texte libre. On ne rencontre pas de Rastignac dans le texte libre. Plus que d'affirmer des valeurs, le texte libre passe une bonne partie de son énergie à conjurer ce qu'il considère comme des non-valeurs : la solitude et la violence.

Mais revenons à notre comparaison avec la culture populaire. Celle-ci est revenue récemment au premier plan des préoccupations de l'historien.

Pendant longtemps en effet la culture populaire a été, soit ignorée, soit considérée comme une sous-culture. On s'interroge maintenant sur son originalité propre.

Dans la préface de la très remarquable étude qu'il consacre à l'univers mental et culturel du meunier Menocchio, C.GINZBURG introduit une distinction essentielle entre "culture populaire" et "culture imposée aux classes populaires".

"Identifier la "culture produite par les classes populaires" avec la "culture imposée aux masses populaires", déchiffrer la physionomie de la culture populaire à travers les seules maximes, les préceptes et les contes de la Bibliothèque Bleue est une démarche absurde" (1).

Loin d'être un reflet de la culture qu'on lui impose en l'édulcorant, la véritable culture populaire, souvent s'y oppose.

Les thèses soutenues par C.GINZBURG sont, pour notre propos, du plus grand intérêt. Essayons de les appliquer à notre champ.

La culture imposée aux enfants, c'est d'abord la télévision et son assomant cortège de séries américaines, de vedettes de la chanson en mal de "promotion", de sportifs "hors du commun" présentés comme des idoles à la fois cousues d'or et familières (PLATINI, "Ice" BORG ...); c'est aussi le conte-pour-enfant curieusement redevenu à la mode.

Certes, le texte libre se ressent de ces contraintes ; mais il ne se borne pas à les refléter. Souvent il les pervertit (au sens premier de détournement).

Qu'en serait-il de la culture spécifique produite par les enfants ? Parlant de la culture produite par le peuple, C.GINZBURG se réfère explicitement à deux historiens de la culture populaire, M.BAKHTINE et E. LEROY LADURIE.

Du premier il loue sans réserve L'Oeuvre de François RABELAIS et la culture populaire au Moyen-Age et sous la Renaissance, du second, Le Carnaval de Romans.

Qu'y a-t-il de commun dans ces deux ouvrages ? Les deux voient dans le grotesque, l'humour, le non-sens, l'inversion, des caractéristiques essentielles de la culture populaire. Nous verrons plus loin comment on retrouve ces caractéristiques dans un certain nombre de textes libres.

---

1. Le fromage et les vers, p.10

M.BAKTINE et E. LEROY LADURIE se rejoignent par delà les différences d'objet et d'époque pour reconnaitre que la culture populaire s'édifie en partie contre la culture imposée par les classes dominantes et que, pour ce faire, elle en inverse les valeurs. Mettre le bas en haut, mettre cul-par-dessus-tête au propre comme au figuré, telles sont les constantes de la culture populaire authentique. Que ce renversement ait des implications politiques de type lutte des classes, c'est l'évidence. Toutefois, E. LEROY LADURIE montre fort justement la limite de la portée politique des pratiques d'inversion, rejoignant sur ce point les positions de S.MOLLO citées dans notre chapître 2 :

"L'inversion a une fonction qui vient fort à propos ; elle est conservatrice, intégratrice, hiérarchisante ; ces rites n'affirment l'inversion momentanée des jours gras que pour mieux la nier dans le long terme de l'année courante, hors du Carnaval. L'inversion est finalement contre-révolutionnaire." (1)

La fin sanglante du carnaval dont E. LEROY LADURIE a décrit minutieusement la dramaturgie explique le caractère peut-être excessif de cette réserve.

Revenons à la thématique du renversement.

L'oeuvre de RABELAIS est l'illustration la plus géniale de ce renversement et le carnaval sa manifestation populaire la plus répandue (2). Le "monde à l'envers" a, en tant que thème, la particularité d'être multiforme et multidirectionnel. En effet, il opère de façon concrète (au sens Levistraussien de "non conceptuel") un renversement de toutes les valeurs sociales (souvent au travers d'un renversement des valeurs spatiales) : Devant/Derrière, Haut/Bas, Maîtres/Serviteurs,

---

1. Le carnaval de Romans, p.333.
2. J.C. BAROJA, Le Carnaval.

Mari/Femme, Parents/Enfants, Hommes/Animaux, Ciel/Terre, etc. Les inversions du "monde à l'envers" s'opèrent toujours dans l'univers quotidien. (1)

Il en va un peu de même chez les enfants. C'est dans l'univers socio-culturel propre de l'enfant que se situent les actions de renversement : la famille et surtout l'école.

Nous avons déjà vu comment les textes Merveilleux mettaient le plus souvent en scène des outils scolaires (crayon, craie, livre, règle) qui se rebellaient contre les rapports d'asservissement qu'ils entretenaient dans le monde "normal" avec leurs "maîtres", en l'occurence, les enfants eux-mêmes. Ceci rejoint les propos de M.BAKHTINE :

"La seconde vie, le second monde de la culture populaire s'édifient dans une certaine mesure comme une parodie de la vie ordinaire, comme un monde à l'envers." (2)

Nous en venons maintenant aux textes relevant le plus directement de la thématique du Monde à l'envers.

Un seul texte du corpus porte le titre "le monde à l'envers". C'est aussi le seul texte qui construit un autre monde à partir du postulat de l'inversion. On peut constater que l'inversion est exploitée dans les registres les plus divers. Ce texte se rapproche par certains côtés, des utopies des derniers Voyages de Gulliver. On remarquera enfin que ce texte vient, dans la production de son auteur, NIC P, juste après le texte "La règle malicieuse" cité plus haut.

---

1. Outre les travaux déjà cités nous nous appuyons sur :
- "Le monde à l'envers" R. CHARTIER, D.JULIA, L'arc n°65
- Le monde à l'envers, C.HILL
- L'image du monde renversé et ses représentations littéraires et para-littéraires de la fin du XVI° siècle au milieu du XVII°, J.LAFOND et A.REDONDO
- Enfin, la très belle étude iconographique de F.TRISTAN, Le monde à l'envers.

2. L'Oeuvre de François RABELAIS..., p.19.

Le monde à l'envers. (1)

"Un jour un astronaute découvrit une planète. Je vais vous compter ce qui s'y passait. La planète s'appelait Erret. Un nommé Salocin y planta des tocirah, il les plantait à reculons. Sur cette planète, on faisait tout à l'envers. Pour nous, c'était très marrant parce que quelqu'un qui plonge sur terre pénètre dans l'eau. Sur Erret, ils sont dans l'eau et de l'eau ils vont sur le plongeoir. C'est comme si sur la terre on passait un film à l'envers. Dans les usines, au lieu de construire, ils détruisaient, parce qu'avant, la planète était la même que la terre, mais beaucoup plus avancée, alors, comme les voitures polluaient trop, il les éliminaient peu à peu.

Un etuanortsa vit cette planète biscornue avec sa lunette astronomique. Il l'étudia. Il y vit une tache d'une couleur mystérieuse. Il chercha dans de très anciens registres des planètes, au bout d'une ou deux heures, il découvrit la planète Terre, il sacrifia de longues journées à l'étudier. Et un jour il décide de faire une alliance de paix entre les deux planètes. Le soir à 11 h, il alla se coucher. J'ai oublié de vous dire que son observatoire était dans un château, il était très grand. L'astronaute Regor resta éveillé à penser à cette alliance qui allait peut-être se faire. Il imagina que, pour aller de sur sa planète à la terre, ils construiraient des fusées puissantes, les deux formes de vie vivraient dans les deux planètes. La fatigue lui tombait dessus, il s'endormit.

Le lendemain il fit parvenir un emmargelet au président de la République. Il fut d'accord et partirent Regor, le président et deux cosmonautes. Trois jours passèrent. Le quatrième jour ils arrivèrent. Ils atterrirent sur un champ de blé. Le fermier alla chercher tout de suite les gendarmes, ils appelèrent du renfort, ils étaient une vingtaine. Le président

---

1. Pour la bonne intelligence de ce texte il faut savoir que son auteur se prénomme Nicolas et le maître de la classe Roger qui deviendront dans le texte Salocin et Regor.

de la planète Erret leur dit qu'ils étaient des amis. Les terriens ne comprirent pas leur langue, les gendarmes s'assurèrent qu'ils n'étaient pas méchants, ils les emmenèrent chez un chercheur de langues. Au bout de deux jours, avec ses collègues, il découvrit leur code. Les Erretiens découvrirent le nôtre en 24 h. Le président voulut voir l'autre président qui exposa l'idée de Regor. Le président terrien fut d'accord. En moins d'un an tout était prêt. Les Erretiens firent connaissance avec les Terriens puisque de chaque côté le code avait été transmis à la population. Les deux planètes eurent d'excellents liens. Ils vécurent entre eux et se communiquèrent tout ce qu'ils savaient aussi bien les Erretiens que les Terriens. Regor et roger étaient inséparables. Les enfants allaient à l'école tous ensemble dans chaque planète. Bref, la vie était merveilleuse, il y avait des deux côtés une excellente mentalité. Les fils la suivaient aussi bien. Quand il y avait une Erretienne et un Terrien, l'enfant était croisé des deux planètes.

La planète Erret avait eu une excellente action en proposant à la Terre cette alliance, et la Terre en l'acceptant."

NIC P 151102013 (21)

Ce texte est l'exception. Généralement,les textes Monde à l'envers pratiquent l'inversion sur des situations ordinaires, quotidiennes.

On peut regrouper ces textes en deux catégories d'importance inégale :

- Textes incongrus ou grotesques,
- Textes introduisant un renversement ou du moins une contestation provisoire ou un désordre dans les relations scolaires.

Les premiers textes sont moins nombreux. Nous en citerons deux.

Une grand-mère sportive.

La grand-mère ragarda à la télé un match de foot. Elle était très enthousiasmée. Elle disait "Donne le ballon à l'aile droite, tire, allez les Français, hou les Belges". Elle se croyait dans les tribunes. Le jour suivant elle alla voir au tennis, elle trouva idiot de tourner toutes les secondes la tête, elle se disait en elle-même, à la fin du match, ils vont sûrement aller se coucher. Elle regarda le tennisman : Sentenis.

Elle était inscrite à un club de judo ; elle était ceinture marron. Elle fit une compétition avec une ceinture noire, fourra son doigt dans l'oeil de la ceinture noire. La ceinture noire s'affala. Elle le bloqua à terre ; il dit d'arrêter. La grand-mère a gagné.

Chez elle, le soir, elle fit des haltères. Elle se les fit tomber sur les pieds et le soir elle a très mal aux pieds. Le lendemain elle voulut s'inscrire pour faire de la culture physique. Dans la salle on entendait "aie ouille". Elle faisait des pompes. En sautillant elle décollait de 1 cm. Elle essaya de faire la brouette mais elle ne tenait pas sur ses mains. Son partenaire fut obligé de la porter.

A une heure elle avait équitation, cela faisait un an qu'elle en faisait, mais elle n'arrivait toujours pas à tenir sur le cheval. Quand elle était dessus, une seconde après elle retomba sur la figure.Elle décida d'arrêter.

En été, elle alla aux sports d'hiver. D'abord, elle apprit à tenir sur ses skis, après à faire du chasse-neige, à monter les pentes en escalier et à faire du slalom. La première fois qu'elle descendit une pente elle tomba sur la tête la première dans la neige poudreuse. Au bout de cinq jours, ça allait très bien, mais le sixième elle buta un moniteur. Le moniteur déséquilibré alla se tremper les fesses dans une flaque. Au bout d'une semaine ça allait très bien à la montagne, acheta un appartement et y habita.

Mais je ne crois pas que la grand-mère ne fera que du ski."

NIC P 151102011 (21)

La télé détraquée.

"Une année la famille Dupont eut la télé. Pierre mit l'antenne. Le premier jour tout alla très bien, mais Jean tourna un bouton et tout changea. Dans les informations, l'informateur dit "Ce soir c'est la grève, la télé ne donnera que des dessins animés". Jean et Laurent s'envolèrent au plafond de joie. Ils restèrent jusqu'à minuit devant la télé. Le lendemain la speakrine dit "Monsieur Giscard a fait baisser les prix à 100 %". Pierre alla acheter des pétards à mèche car il n'y avait que des informations. Les parents ne pouvaient écouter. Boum ! un pétard explosa dans la pipe de Monsieur Dupont. Dans le gateau à la crème, Jean mit deux très gros pétards. Madame Dupont alluma les bougies et l'apporta devant Monsieur Dupont. Boum ! la crème s'étala dans toute la pièce. Monsieur Dupont était tout rose, mais il devint violet de colère. Il se dit, "Je vais leur tendre un piège". Il mit une ficelle tendue entre deux portes et il mit une bassine. Jean cria "Papa, viens voir le film !" Monsieur Dupont avait complètement oublié son piège. Il tomba dans la bassine pleine d'eau. Laurent mit un seau d'eau sur la porte. Monsieur Dupont le vit et dit "Attention il tombe" Laurent sursauta et il eut un seau d'eau sur la tête. Pierre mit un pétard dans la poche de Monsieur Dupont. Pendant ce temps Jean réfléchissait, "Depuis que j'ai tourné le bouton tout va mal". Il alla dans le salon et tourna la télé et il vit que tout était déréglé. Il tourna les boutons et tout changea. Monsieur Dupont était tout tranquille, Monsieur Giscard n'avait pas fait baisser les prix. Tout rentra dans l'ordre. Pierre Jean et Laurent ne touchèrent plus à la télé. Cette télé avait été construite par un savant qui l'avait perdue parmi d'autres."

YVE J 151002016 (26)

Les textes du second type sont plus nombreux. Chaque fois qu'un texte libre de fiction situe son action dans la classe, milieu social spécifique des enfants, il y instaure le désordre, le renversement, le grotesque, la pagaille. Les pouvoirs sont bafoués, inversés, pervertis.

La classe est folle.

Agnès et Nathalie sautent sur le bureau. Laurent donne des coups de pied aux fesses. Christian danse. Hélène et Yann se tournent le nez. Virginie cherche sa brosse dans son cartable. Pascale compte à l'envers. David rêve et tout le reste fait des fiches à l'envers.

CAR A 230808027 (42)

La classe.

La classe rigole parce que quand les élèves écrivent sur le plancher, ça la chatouille. Quand la classe se déplace en allant chercher une glace pour se regarder, ce sont les élèves qui rigolent mais ils se font mal. Les élèves se promettent de ne plus écrire sur le plancher pour empêcher la classe de rigoler.

ANN D 230803020 (57)

L'école mystérieuse.

- "Gilbert, va au tableau"
- Oui, Monsieur le maître,
- 1 + 1 Gilbert
- Ca fait, voilà le résultat, 100
- Tu te moques de moi Gilbert, va voir dans le couloir si j'y suis.
- Mais monsieur, j'ai un rhume.
- Ha, ha, ha, tu me fais rire. Ecris O + O Gilbert.
- O + O = 124 monsieur,
- Tu rêves petit
- Mais non monsieur je vous assure.
- Bon, bref, passons. David, va au tableau
- Oui Monsieur

- 350 + 350, David
- Oui, voilà le résultat : 5000001000
- Tu rêves petit. Je crois que j'ai une classe de fous. A la porte !

CHR P 130808006 (58)

La classe folle

David prend le parachûte d'un avion et se laisse tomber de trois mètres. Sandrine avec ses doigts de pied fait des notes de musique. Philippe met la tête dans le lavabo plein d'eau. Rodolphe se fait cramer les pieds sur le camping-gaz. Gérard se fait câliner par Christine D. Renaud dit 4 + 4 = 100. Hélène se renverse le pot de colle sur la tête. Thierry s'est encastré l'aquarium avec le poisson rouge. Frank en colère se met dans son casier et ne peut plus en sortir. Christophe se met à manger du charbon. Isabelle, elle aussi, câline Stéphane. Hélène se fait un beau sandwich d'un mètre. Pascale se fait des coeurs sur la joue dès qu'un garçon arrive. Fabrice se jette par la fenêtre.

LAU M 130801023 (47)

Véronique et Patrick (1)

- Véronique, écoute-moi bien. Tu as fait 26 fautes dans ton texte. Tu seras punie.
- Patrick, écoute-moi bien. Etant maître, tu as fait 24 fautes. Tu vas voir ce que tu vas voir. Puni pendant 10000 jours.

PAS B 151006042 (54)

La classe de fous

Vincent fait des dessins. Nicolas est au coin. Yves et Michel fabriquent de l'explosif. Pierre et Philippe s'amusent aux voitures. Hélène et Nathalie font la vaisselle. Eric, Pierre L., Frédéric, Philippe et Pascale se mettent de la

1. Patrick est le prénom du maître.

peinture partout. Nathalie et Claire font de la géométrie. Eric B et Eric C font des dessins sur le tableau. Rémi R. fait l'andouille. Catherine dit et Stéphanie bisse. Christine et Daniel font le Japon. Rémi et moi faisons les Indiens. Voilà la classe de fous.

BER Q 140908016 (34)

Ces textes dont le caractère Rabelaisien est affirmé (accumulation, grotesque, bouffonnerie) ne sont certes pas d'un très grand poids quantitatif. Ils nous conduisent néanmoins à nous interroger sur l'existence d'un mode d'expression culturelle des enfants contestant le lieu même de leur rencontre avec la culture des adultes : l'école.

Ce parallélisme entre des manifestations culturelles contestataires des enfants et les manifestations contestataires propres aux manifestations culturelles produites par le peuple ne veut pas signifier que la culture populaire est "enfantine". Il signifie seulement que les écoliers, en tant que classe sociale confrontée à un ordre culturel imposé par les adultes par le biais de l'institution scolaire, ont des modes d'expressions culturels comparables à ceux des classes populaires confrontées à la culture savante.

Nous avons bien conscience du caractère tout à fait lacunaire de nos informations en ce domaine. Il faudra y revenir d'une façon beaucoup plus topique.

Dans L'étonnement chez l'enfant, P. ARTEMENKO aborde des problèmes voisins dans une perspective génétique et épistémique. Il s'interroge en particulier sur la génétique des attitudes des enfants devant l'incongruité. Dans une épreuve de type choix/rejet, il propose diverses séries de dessins incongrus dont certains, qualifiés "d'anomalies de situation" relèvent expressément de la thématique du Monde à l'envers "un fiacre tiré par le cocher et conduit par le cheval, un lièvre poursuivant un chien de chasse, un skieur ayant chaussé ses skis à l'envers et glissant en remontant la pente, un garçon de café servant un client avec bouteille et verre posés sur la face intérieure du plateau." (1) Malheureusement,

1. L'étonnement chez l'enfant. p.158

la plage d'évolution étudiée dans cette partie de sa recherche par P. ARTEMENKO est décalée par rapport à la nôtre puisqu'elle va de la classe de cinquième à l'âge adulte. Cette réserve étant faite, il faut bien dire que les résultats enregistrés sont à l'opposé de notre hypothèse. Les images de type Monde à l'envers sont, en effet, systématiquement rejetées en 5° et en 3°. Elles sont choisies de façon non significative par les populations adultes. Bien que la période considérée soit postérieure à celle de nos propres observations, on peut raisonnablement inférer d'autres observations faites par P. ARTEMENKO que les résultats auraient été comparables pour des populations plus jeunes.

On peut se demander toutefois si la variable pédagogique ne joue pas ici un rôle important. La situation d'interrogation, si bienveillante soit-elle, infère une réponse "sérieuse". Il n'est pas sérieux de choisir le moins sérieux. Les images incongrues choisies par la population la plus jeune ont rapport avec l'enfance et le jeu tels qu'ils sont en fait imposés par la culture adulte (images inspirées des personnages Walt Disney en particulier). Au contraire les images d'inversion rejetées sont en rapport avec un monde adulte qu'elles ridiculisent.

La situation du texte libre, à l'intérieur bien sûr de la pédagogie FREINET, bien qu'elle soit elle aussi à plus d'un égard contraignante, permet néanmoins à l'enfant d'extérioriser des points de vue sur le monde et en particulier le monde adulte, plus spontanés. C'est en tous cas une hypothèse que nous envisageons de tester par des procédures comparatives.

Il nous semble en effet, qu'entre le développement épistémique marqué par la nécessité et l'évolution des caractères individuels, marqué par les contingences de l'histoire personnelle, un espace intermédiaire du développement, celui de la mentalité, reste largement à élucider.

Instituto ... de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

La psychologie génétique d'une part, la psychanalyse d'autre part, ont, depuis plus d'un demi-siècle, modifiés de façon radicale le regard que nous portons sur l'enfant connaissant et sur l'enfant désirant.

La prise en compte de l'enfant en tant que producteur culturel reste encore programmatique. Si nous connaissons, hélas ! le matraquage que les pouvoirs de l'argent imposent à l'enfant au nom de valeurs qu'ils sont impuissants à légitimer, par contre la mentalité enfantine actuelle (au sens où la définissent les historiens) ne nous est pas beaucoup mieux connue que la mentalité médiévale...

Le texte libre, parce qu'il est une pratique de production socialisante et individualisante, constitue, à cet égard, un champ d'étude révélateur.

De cette mine, nous avons exploré quelques filons, à l'aide d'outils quelquefois mal dégrossis. Le chantier reste ouvert. Il attend des idées, des méthodes et surtout des chercheurs sans doute plus rigoureux et moins impatients que nous l'avons été.

B I B L I O G R A P H I E D E S O U V R A G E S C I T E S (1)

ANZIEU, D.- "Les traces du corps dans l'écriture : une étude psychanalytique du style narratif." in Psychanalyse et langage. Paris, Dunod 1977, p. 172-187.

ARANZABAL-BAUER, M.- BERARD M.-, BLIME F.-, BURET A.-, BRUGVIN A.-, CADOUX P.-, RICOT J.-, SIMON C.-, SIMON G.-, TREHOT M.L.- "Séverine d'HAROUET ou qu'est-ce que ce besoin d'être aimé ?" Bibliothèque de Travail et de Recherches, n°32, 1979, p. 2.20.

ARIES P.- L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris Seuil 1975.
- - "L'histoire des mentalités", in LE GOFF et col., La nouvelle histoire, p.402,423.
- - L'homme devant la mort, Paris, Seuil 1977.

ARTEMENKO P.- L'étonnement chez l'enfant, Paris, J.Vrin 1977.

ATLAN H.- Entre le cristal et la fumée, Essai sur l'organisation du vivant, Paris, Seuil 1979.

AUSTIN J.L.- Quand dire, c'est faire, Trad. G.LANE, Paris, Seuil 1970.

AVANZINI G.- FERRERO M.- "Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement", Bul. de Psycho. 328, xxx 1976-77, 10-13, p.455-467.

AVESQUE A.-, ELERT N.-, LAFFITTE R.-, LACOUR Y.-, MARCHAND P.-, POSLANIEC C.- "Echanges à propos des textes libres ordinaires de Patrice", Bibliothèque de Travail et de Recherches, n°20.

---

1. Ne figurent pas dans cette bibliographie les oeuvres littéraires dont le titre seulement est cité.

BAKHTINE M.- L'Oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Age et sous la Renaissance. Trad. A.Robel, Paris, Gallimard 1970.

- - Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, Trad. M.Yaguello, Paris Editions de Minuit 1977.

- - Esthétique et théorie du Roman, Trad. D.Olivier, Paris, Gallimard 1978.

BARDIN L.- L'analyse de contenu, Paris, P.U.F. 1977.

BAROJA J.C.- Le Carnaval, Trad. S. Sese-Léger, Paris, Gallimard 1979.

BARRE M.- "Autour d'un texte libre", L'Educateur, Mai 1971, n° 16, p. 1, 3.

BARTHES R.- Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux Essais Critiques, Paris Seuil 1953, Nlle Edition 1972.

- - Mythologies, Paris, Seuil 1957.

- - Sur Racine, Paris, Seuil 1963.

- - Essais critiques, Paris, Seuil 1964.

- - "Introduction à l'analyse structurale des récits" Communications, n°8 1966, p. 1, 27.

- - Critique et Vérité, Paris, Seuil 1966.

- - Le système de la mode, Paris, Seuil 1967.

- - "L'ancienne Rhétorique", Communications n° 16, 1970, p. 172, 229.

- - "L'effet de Réel", Communications n° 11, 1968, p.84-89.

- - L'empire des signes, Genève, Skira, 1970.

- - S/Z, Paris Seuil 1970.

- - Sade, Fourrier, Loyola, Paris, Seuil, 1977.

- - "Ecrivains, Intellectuels, Professeurs," Tel Quel n°47, Octobre 1971, p. 3, 18.

- - Le plaisir du texte, Paris, Seuil, 1973.

- - "Les sorties du texte" in Bataille, Colloque de Cérisy-la-Salle, Paris, U.G.E. 10/18, 1973, p. 49, 74.

BARTHES R.- Roland Barthes, Paris, Seuil, 1975.

- - Fragments d'un discours amoureux, Paris, Seuil, 1977.

- - Leçon, Paris, Seuil, 1978, p.46.

- - "Ca prend", Le magazine littéraire, n° 144, Janvier 1979, p. 26, 27.

- - "Roland Barthes s'explique", Lire n° 44, Avril 1979, p. 22, 39.

- - Le grain de la voix, Entretiens 1962-1980, Paris, Seuil, 1981.

BASHO - Journaux de voyage, Trad. et présent. R. Sieffert, Paris Publications Orientalistes de France, 1976.

BATESON G.- Vers une écologie de l'esprit, Trad.F. Drosso, L.Lot et E.Simion, Paris Seuil 1977.

BAUDRY J.L.- "Freud et la création littéraire", Tel Quel n° 32, Hiver 1968, p. 63, 85.

BELLERT I.- "On a condition of the coherence of texts" Sémiotica 2., 4., 1970, p. 335, 363.

BENVENISTE E.- Problèmes de linguistique générale, Tome I et II, Paris Gallimard 1966, 1974.

- - "L'appareil formel de l'énonciation", Langages n° 17, Mars 1970, p. 12, 18.

BERNSTEIN B.- Langage et classes sociales, Trad. J.C. CHAMBOREDON, Paris, Editions de Minuit 1975.

BERUARD A.- "A propos du texte libre", L'Educateur, novembre 1970, n° 4, p. 15, 17.

BESANCON A.- Le Tsarévitch Immolé, Paris, Plon, 1967.

- - Histoire et expérience du moi, Paris, Flammarion, 1971.

- - L'Histoire psychanalytique, une anthologie, Paris, La Haye, Mouton 1974.

- - "De Gibbon à Freud et retour", L'Arc n° 72, p. 4, 8.

BESSOU C.-, GRENIER C.-, PORTAY R.- Ecrire des romans à l'école, Paris, Magnard, l'Ecole 1978.

BING E.- Et je nageai jusqu'à la page, Paris, Edition des Femmes 1976.

BLANCHOT M.- Le livre à venir, Paris, Gallimard, 1959.

BOLLEME G.- La bible bleue, Anthologie d'une littérature "populaire", Paris, Flammarion, 1975.

BORGES J.L.- Fictions, Trad. P. Verdevaye et N. Ibarra, Paris, Gallimard, 1951.

- - L'auteur et autres textes, Trad. R.Caillois, Paris Gallimard 1964.

BORGGRAEF-RAVIS F. de.-, EMERY-HAUZEUR C.-, SAND E.A.- "Etude longitudinale du développement intellectuel de la naissance à dix huit ans", Bul. de Psycho., 326 T xxx 1976-1977, n° 1, 2, p. 1,10.

BORILLO M.-, VIRBEL J.- Analyse et validation dans l'étude des données textuelles, Paris, C.N.R.S., 1977.

BOUCHARD P.- Romancier à 13 ans, Paris, Denoël Gonthier, 1978.

BOWLBY J.- Attachement et perte, Vol. I, L'attachement, Trad. J.KALMANOVITCH, Paris, P.U.F., 1978.

BRECHT B.- Ecrits sur la politique et la société, Trad. P. Dehem et P. Ivernel, Paris L'Arche 1970.

BREMOND C.- Logique du récit, Paris, Seuil, 1973.

BRINGUIER J.C.- Conversations libres avec Jean Piaget, Paris Robert Laffont, 1977.

BROCH H.- Création littéraire et connaissance, Trad. A.Kohn, Paris, Gallimard, 1966.

BROSSARD M.- Conduites verbales, Activités cognitives et origine sociale, Thèse ronéotée Bordeaux II 1979.

BROWN R.- A first language : the early stages, Cambridge Harvard, University press 1974.

BRUNER J.S.-, OLVER R.-, GREENFIELD P.M.- Studies in cognitive growth, New-York, London, Sydney, John Wiley 1966.

CALVET J.L.- Roland Barthes, Un regard politique sur le signe, Paris, Payot, 1973.

CARPELAN B.-, JOHANNESEN G.-, NOREN L.- Vivre en dépit des jours, Trad. L. ALBERTINI et C.G. BJURSTROM, Paris, Maspéro 1977.

CAUX J. et J.- "Un maître, des enfants... plus tard", Bibliothèque de Travail et de Recherches, n° 11.

- - "Créativité et pédagogies comparées, mesures comparatives de la pensée divergente", Bibliothèque de Travail et de Recherches, n° 16, 17, 1976.

CELMA J.- Journal d'un éducastreur, Paris, Champ libre, 1971.

CHAROLLES M.- "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (approche théorique et études des pratiques pédagogiques)", Langue Française n° 38, Mai 1978, p. 7, 41.

CHARTIER R.-, JULIA D.- "Le monde à l'envers", L'Arc n° 65, p. 43, 53.

CHILLAND C.- L'enfant de 6 ans et son avenir, Paris, P.U.F. 1971.

CLANCHE P.- "Essai d'analyse de contenu d'une série de textes libres", L'Educateur n° 6, 7, Décembre 1971, p. 43, 50.

- - Le texte libre, essai de lecture textuelle, comparaison avec quelques techniques projectives, Thèse de 3° cycle, Bordeaux II, 1975.

- - Le texte libre, écriture des enfants, Paris Maspéro 1976.

- - "Les origines de la prédication textuelle au cours préparatoire : présentation et examen de quelques hypothèses." Bul. de Psycho. 328 xxx 10, 13, 1976-77, p. 580, 588.

CLOSETS F.De.- "Des "monstres" mathématiques : les fractals" Sciences et Avenir, n° 382, Déc. 78, p. 68, 74.

COHEN J.- Structure du langage poétique, Paris, Flammarion, 1966.

- - "Poésie et Motivations", Poétique n° 11, 1971, p. 432, 445.

COHN D.- La transparence intérieure, Modes de représentation de la vie psychique dans le roman, Trad. A.Bony, Paris, Seuil, 1981.

Collectif I.C.E.M. Pédagogie FREINET.- Perspectives d'éducation populaire, Paris, Maspéro, 1979.

COLOMB J.- "Mon premier poème", L'Educateur, Sept. 72, n° 1, p. 7, 8.

CONSTANT P.- "De "l'amélioration" du texte libre", L'Educateur Février 1971, n° 11, p. 11, 13.

CROUZET J.- "Texte libre "pas normal"", L'Educateur, juillet 71, n° 19, 20, p. 16, 18.

CULIOLI A.- "Sur quelques contradictions en linguistique", Communications n° 20, 1973, p. 83-89.

CULIOLI A.-, FUCHS C.-, PECHEUX M.- Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage, Tentative d'application au problème des déterminants, Paris, Dunod, Documents de linguistique quantitative n° 7, 1970.

DECROLY O.-, DEGAND J.- "Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille", Archives de psycho. 13 (1913), p. 113-161.

DE GENNES P.G.- "Fluctuations géantes et phénomènes critiques", La Recherche, n° 51, XII, 1974, p. 1022-1031.

- - "La percolation : un concept unificateur", La Recherche, n° 72, XI, 1976, p. 919-927.

DELESSERT E.- Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde, Préface de J.Piaget, Paris, Ecole des loisirs, 1971.

DELEUZE G.-, GUATTARI F.- L'Anti-Oedipe, capitalisme et Schizophrénie, Paris, Editions de Minuit 1972.

- - Kafka, pour une littérature mineure, Paris, Editions de Minuit, 1975.

DELUMEAU J.- Le Christianisme va-t-il mourir ?, Paris Hachette 1977.

- - La peur en Occident, Paris Fayard 1978.

DE SAUSSURE F.- Cours de linguistique générale, Paris Payot, 1965.

DESROSIERS R.- La créativité verbale chez les enfants, Paris, P.U.F. 1975.

DEVEREUX G.- From anxiety to method in the behavioral sciences, The Hague, Paris, Mouton, 1967.

- - Essais d'ethnopsychiatrie générale, Trad. T.Jocas et H. Gobard, Paris Gallimard, 1970.

DODE J.- "Nos inadaptés et le texte libre, Educateur Février 1970, n° 5, p. 1-3.

DUBOIS J.-, EDELINE F.-, KLINKENBERG J.M.-, MINGUET P.-, PIRE F.-, TRINON H.- Rhétorique générale, Paris Larousse, 1970.

DUBROCA J.- "Qu'est-ce que l'expression libre ?", L'Educateur, Oct. 1969, n° 1, p. 11-14.

DUBY G.- L'an mil, Paris, Gallimard Julliard, 1967.

- - Le temps des cathédrales, Paris, Gallimard, 1976.

DUBY G.-, LARDREAU G.- Dialogues, Paris, Flammarion, 1980.

DUCROT O.-, TODOROV T.- Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 1972.

DU MARSAIS - "Traité des tropes", Le Nouveau Commerce, n°15-16, 1970, p. 80-160.

DUVIGNAUD J.- La banque des rêves, Paris, Payot, 1979.

ECHAUZIER J.-, LECUYER C.- "Ecrire en CE 2", Pratiques, n° 27, 1980, p. 61-87.

EIKHENBAUM B.- "La théorie de la méthode formelle", Trad. T.Todorov, in Théorie de la littérature, Paris, Seuil 1965, p. 31-75.

- - "Comment est fait "le manteau" de Gogol", Trad. T. Todorov, in Théorie de la littérature, Paris Seuil 1965, p. 212-233.

ESPERET E.- Langage et origine sociale des élèves, Berne, Francfort, Peter Lang, 1979.

FAURE E.- "Poésie, dans ma classe", L'Educateur, Avril 1975, n° 14-15, p. 9-10.

FAYOL M.- L'organisation du récit écrit chez l'enfant, son évolution de 6 à 10 ans, Thèse ronéotée, Bordeaux II, 1981.

FEBVRE L.- Combats pour l'histoire, Paris, Colin, 1953.

FERREIRO E.- Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Genève, Paris, Droz, 1971.

FLANDRIN J.L.- Les amours paysannes, Paris, Gallimard, Julliard, 1975.

FLAUBERT G.- Madame Bovary, Paris, le livre de poche, 1972.

- - Correspondance, Tome I, 1830-1851, Paris, Gallimard Pléiade 1973.

FONAGY Y.- "Les bases pulsionnelles de la phonation", Revue Française de Psychanalyse, Janvier 1970, 101-136, Juillet 1971, 543-591.

- - "Motivation et Remotivation", Poétique n° 11, 1972, p. 414-431.

- - "La structure sémantique des constructions possessives", in Langue, discours, société, Paris, Seuil, 1975, p. 44-84.

FONTANIER P.- Les figures du discours, Paris, Flammarion, 1968.

FOUCAULT M.- Les mots et les choses, Paris, Gallimard, 1966.

FOULKES D.- "Dreams of the male child : from case studies", J. of child Psychology and Psychiatry, 1967, 8 (2), p. 81-97.

FRANCOIS F.- "Expressivité et subjectivité chez l'enfant", Journal de psychologie, n° 3/4, Juillet/décembre 1976, p. 391-417.

FREINET C.- Plus de manuels scolaires, Boulogne, Edition Ferrary, 1930.

- - "Ce que nous attendons de la Psychanalyse", L'Educateur prolétarien, juin 1933, reproduit in l'Educateur, janvier 1979, n° 5, p. 38.

- - Le texte libre, Cannes, Editions de l'école moderne française, 1960.

- - Les techniques Freinet et l'école moderne, Paris A.Colin Bourrelier, 1964.

- - Essai de psychologie sensible, Neuchatel, Delachaux et Niéstlé, 1966.

- - "Carl Rogers et la pédagogie non-directive", L'Educateur technologique, 1966, n° 18, p. 28.

- - Les dits de Mathieu, Neuchatel, Delachaux et Niéstlé, 1967.

- - L'éducation du travail, Neuchatel, Delachaux et Niéstlé, 1967.

FREINET C.- La méthode naturelle, I. L'apprentissage de la langue, Neuchatel, Delachaux et Niéstlé, 1968. II. L'apprentissage du dessin, III. L'apprentissage de l'écriture, Verviers Marabout 1975.

- - Pour l'école du Peuple, Paris Maspéro 1969.

- - Essai de Psychologie sensible II, Rééducations des techniques de vie ersatz, Neuchatel, Delachaux et Niéstlé, 1971.

- - La santé mentale de l'enfant, Paris, François Maspéro, 1978.

FREINET C. et E.- Vous avez un enfant, Paris, La Table ronde, 1962.

FREINET E.- Naissance d'une pédagogie populaire, Paris, François Maspéro, 1968.

- - L'école Freinet, réserve d'enfants, Paris, François Maspéro, 1974.

- - L'itinéraire de Célestine Freinet, la libre expression dans la pédagogie Freinet, Paris, Payot, 1977.

FREUD S.- L'interprétation des rêves, Trad. I. Meyerson, Paris, P.U.F. 1967.

- - "Le roman familial des névrosés" in Névrose Psychose et Perversion, Trad. J. Laplanche, Paris P.U.F. 1973, p. 157-160.

- - "L'inquiétante étrangeté", Trad. M. Bonaparte et E. Marty, in Essais de Psychanalyse appliquée, Paris Gallimard, 1933, p. 163-210.

- - Délire et rêves dans la "Gradiva", de Jensen, Trad. M.Bonaparte, Paris, Gallimard, 1949.

- - Correspondance 1873 - 1939, Trad. A.Berman, Paris Gallimard, 1966.

FRIEDLANDER S.- Histoire et psychanalyse, Paris Seuil 1975.

FURET F.- "Le quantitatif en histoire" in J. Le Goff et P.Nora, Faire de l'histoire, T.I, Paris Gallimard, 1974, p. 42-61.

GAIGNEBET C.- Le folklore obscène des enfants, Paris, Maisonneuve et Larose, 1974.

GENETTE G.- "Frontières du récit", Communications n° 8, 1966, p. 152-163.

GENETTE G.- Figures III, Paris, Seuil, 1972.

GIDE A.- Journal 1889-1939, Paris, Gallimard, Pléiade 1951.

GINZBURG C.- Le fromage et les vers, l'univers d'un meunier du XVI° siècle, Trad. M. Aymard, Paris, Flammarion, 1980.

GO J.-"Le texte libre révélateur d'enthousiasme", L'Educateur, janvier 1979, n° 5, p. 8-10.

GOODY J.- La raison graphique, Trad. J.Bazin et A.Bensa, Paris Editions de Minuit 1979.

GREIMAS A.J.- Sémantique structurale, Paris Larousse 1966.

GUIGNET A.-, LOSIO P.- Le texte libre, Vevey, Editions Delta, 1980.

HABERMAS J.- Connaissance et intérêt, Trad. G. Clémençon, Paris, Gallimard, 1976.

HALLIDAY M.A.K.- Learning how to mean : explorations in the developpement of language, Londres, Arnold 1975.

HAMON P.- "Qu'est-ce qu'une description"?, Poétique n° 12, 1972, p. 465-485.

HANDKE P.- Le malheur indifférent, Trad. A.Gaudu, Paris Gallimard 1975.

HEBRARD J.- HUBERT C.- "Fais ton travail !", Enfance et Culture, n° 2, juin 1979, p. 47-57.

HEGEL G.W.F.- Esthétique, textes choisis, Trad. par C.Khodoss, Paris P.U.F. 1964.

HILL C.- Le monde à l'envers, Trad S.Chambo et R. Ertel, Paris Payot 1979.

"L'histoire, une passion nouvelle", Table Ronde avec : P.Aries, M. de Certeau, J. Le Goff, E. Leroy Ladurie, P. Veyne, Magazine littéraire, n° 123, Avril 1977, p. 10.23.

HOFMANNSTHAL H. VON.- Lettre de Lord Chandos et autres essais, Trad. A.Kohn, J.C. Schneider, Gallimard, 1980.

HOPKINS G.M.- Poèmes accompagnés de proses et de dessins, Trad. M. Leyris, Paris, Seuil, 1980.

Institut National d'Etudes Démographiques, Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, Paris, P.U.F. 1969.

IRIGARAY L.- "Approche d'une grammaire de l'hystérique et de l'obsessionnel", Langages, n° 5, p. 99-109.

JAKOBSON R.- "Du réalisme artistique", Trad. T.Todorov, In Théorie de la littérature, Paris, Seuil, 1965, p. 98-108.

- - Essais de linguistique générale, Trad. N. Ruwet, Paris, Editions de Minuit, 1963.

- - Langage enfantin et aphasie, Trad. J.P. Boons et R. Zygouris, Paris, Editions de Minuit 1969.

- - Questionsde poétique, Trad. M. Derrida et col., Paris, Seuil, 1973.

- - "Les règles des dégâts grammaticaux", Trad. P.Encrevé, in Langue, discours, société, Paris, Seuil, 1975, p.11-23.

JAKUBOWICZ M.-, POUGNY C.- "Si j'avais de l'argent, beaucoup d'argent, je quitterais l'école", Paris, Maspéro, 1971.

JOUTARD P.- La légende des Camisards, Paris, Gallimard, 1977.

KAFKA F.- Journal, Trad. M. Robert, Paris, Grasset, 1954.

KANT E.- Traité de pédagogie, Trad. A. Gibelin, Paris, Alcan, 1901.

KRISTEVA J.- La révolution du langage poétique, Paris, Seuil, 74.

- - "Noms de lieu" Tel Quel, n° 68, hiver 76, p. 40-56.

LABOV W.- "L'étude de l'anglais non standard", Trad. A.Kihm, Langue Française, n° 22, Mai 74, p. 79-106.

- - Sociolinguistique, Trad. A. Kihm, Paris, Editions de Minuit, 1976.

- - Le parler ordinaire, Trad. A. Kihm, Paris, Editions de Minuit, 1978.

LACAN J.- Ecrits, Paris, Seuil, 1966.

LAFFITTE R.- "Textes libres ordinaires de Patrice" Bibliothèque de Travail et de Recherches, n° 3.

LAFOND J.-, REDONDO A.- L'image du monde renversé et ses représentations littéraires et para-littéraires de la fin du XVI° siècle au milieu du XVII°, Paris, J.Vrin, 1979.

LAPLANCHE J.-, PONTALIS J.B.- Vocabulaire de la Psychanalyse, Paris, P.U.F. 1967.

LAUTREY J.- Classe sociale, structuration de l'environnement familial et développement cognitif de l'enfant, Thèse de 3° cycle renéotée, Paris 1976.

LAWTON D.- Social class, language and education, London, Routledge, Kegan Paul, 1968.

LE BOHEC P.- Rémi à la conquête du langage écrit, 3 Volumes, Cannes, Editions de l'école moderne française, 1967.

- - Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet, Cannes, Editions de l'école moderne française, 1969.

- - "La non non-directivité", L'Educateur, Septembre 1972, n° 1, p. 3-4.

LE BOHEC P.-, LE GUILLOU M.- Les dessins de Patrick, Effets thérapeutiques de l'expression libre, Paris Casterman 1980.

LE GOFF J.-, CHARTIER R.-, REVEL J.-, et Col. - La nouvelle histoire, Paris, Retz, 1978.

LE GOFF J.-, NORA P.- et Col.- Faire de l'histoire, 3 Volumes, Paris, Gallimard 1974.

LE GOFF J.- "Les mentalités, une histoire ambiguë", in J. LE GOFF et P. NORA, Faire de l'histoire, T.III, p.80-102.

LE GUILLOU M.- "1000 poèmes en un an, Créations poétiques du CM2 de Guerlesquin (Finistère)", Bibliothèque de Travail et de Recherches, n° 2, 4-5-6, 7-8.

LELIEVRE C.-, NIQUE C.- "Le texte écrit d'élève : production d'un sujet ou produit de déterminations", Langue Française, n° 38, Mai 1978, p. 42-57.

LEROY LADURIE E.- Le territoire de l'historien, Paris Gallimard 1973.

- - Montaillou, Village occitan, Paris Gallimard 1975.

- - Le carnaval de romans, Paris Gallimard 1979.

- - "Le carré d'amour occitan", Le débat, n° 3, Juillet Août 1980, p. 52-87.

Les écoliers de Tournissan 1939-1945, Toulouse, Fédération Audoise des Oeuvres laïques, Privat 1978.

LEVINE J.- "Le sens de l'école et l'expression libre à l'école élémentaire", Etudes psychothérapiques, n) 23, p. 55-62.

LEVI STRAUSS C.- Les structures élémentaires de la parenté, Paris, La Haye, Mouton, 1967.

- - La pensée sauvage, Paris, Plon, 1962.

- - Le Totémisme aujourd'hui, Paris, P.U.F., 1962.

LEWIN K.- Psychologie dynamique, Trad., M. et C. Faucheux, Paris, P.U.F., 1959.

LIGNON J.P.- "Le texte libre", L'éducateur, mai 1977, n° 14, p. 21-22.

LONGCHAMPT Y. et R.- Des mots avec des mots qui ne sont pas dans l'alphabet, Paris, Hachette, 1981.

LOTMAN I.- La structure du texte artistique, Trad. A.Fournier et Col., Paris, Gallimard, 1973.

LUKACS G.- Thomas Mann, Trad. P.Laveau, Paris, Maspéro, 1967.

MANDELBROT B.- Les objets fractals, forme, hasard et dimension, Paris, Flammarion, 1975.

- - "Les objets fractals", La Recherche, janvier 1978, n° 85, p. 5-13.

MANN T.- La montagne magique, Trad. M.Betz, Paris, Arthème-Fayard, 1931.

MASSICOT J.- "Une année de poésie en CM2", l'Educateur, mai 79, n° 15, p. 11-16.

MAUPASSANT G. de - "Le roman", Préface à Pierre et Jean, Paris, Albin Michel, le livre de poche, 1979.

MEHLER J.- "Connaître par désapprentissage", in l'Unité de l'homme, Paris, Seuil, 1974, p. 287-299.

MENY Y.- "Catherine, la poésie c'est quoi ?", Liaison 33, Bulletin de liaison du Groupe Girondin Ecole Moderne, n° spécial, juin 1973.

MOLLO S.- Les muets parlent aux sourds, Les discours de l'enfant sur l'école, Paris, Casterman, 1975.

MORIN E.- "Le retour de l'évènement", Communications, n° 18, 1972, p. 6-20.

- - Le paradigme perdu, La nature humaine, Paris, Seuil, 1973.

- - La méthode, 1. La nature de la nature, Paris, Seuil, 1977.

MOUNIN G.- La communication poétique, Paris, Gallimard, 1969.

NANCY B. et WITTWER J.- "Correspondance entre contenus et formes linguistiques dans les textes d'enfants", Bul. de Psychologie, n° 328 xxx 1976-77, n° 10-13, p. 531-542.

OURY F. et VASQUEZ A.- Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro, 1967.

- - De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro, 1971.

OURY F. et POCHET C.- Qui c'est l'conseil ?, Paris, Maspéro, 1979.

PAPOUSEK H.- "Individual variability in learned responses in human infants", in R.J. Robinson, Brain and early behaviour, Londres, Academic Press, 1969.

PERRON R. et MATHON T.- "L'amour et la loi, aspects des images parentales dans les histoires racontées par les enfants", Psychologie Française, 1976, Tome 21, n° 3, p. 131-157.

PERROT M.- "Une matinée poésie", L'éducateur, avril 1975, n° 14-15, p. 11-12.

PERRUCHOT C.- "Le style indirect libre et la question du sujet dans Madame Bovary", in La production du sens chez Flaubert, U.G.E., 10/18, 1975, p. 253-285.

PETITJEAN A.- "Apprendre à écrire un texte de fiction", Pratiques, n° 27, juillet 1980, p. 89-119.

PIAGET J. et INHELDER B.- De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1955.

PIAGET J. et BETH E.W.- Epistémologie mathématique et psychologie, Paris, P.U.F., 1961.

PIAGET J.- Epistémologie des sciences de l'homme, Paris, Gallimard, 1970.

- - Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence, Paris, Hermann, 1974.

- - Mes idées, Paris, Denoël, Gonthier, 1977.

PIATON G.- La pensée pédagogique de Célestin Freinet, Toulouse, Privat, 1974.

PICARD R.- Nouvelle critique, nouvelle imposture, Paris, J.J. Pauvert, 1965.

PINGAUD B.- "Une tâche sans fin", L'Arc, n° 69, p. 58-64.

POLITZER G.- Critique des fondements de la psychologie, Paris, P.U.F., 1928.

POMES J.C.- "Le travail du texte", Bibliothèque de travail et de Recherches, n° 38.

POSLANIEC C.- "Pour une expression libérante", l'Educateur, janvier 73, n° 9-10, p. 17-20.

POUILLON J.- Temps et Roman, Paris, Gallimard, 1946.

"Premiers regards sur la pédagogie Freinet"- L'éducateur, Sept. 79, n° 1, p. 5-28.

Prétexte : Roland Barthes, Colloque de Cerisy, U.G.E. 10/18, 1978.

PREVERT J.- Paroles, Paris, Gallimard, 1946.

PRIGOGINE I. et STENGERS I.- La nouvelle alliance, Métamorphose de la science, Paris, Gallimard, 1979.

PROPP V.- Morphologie du conte, Trad. M. Derrida, Paris, Seuil, 1965.

PROUST M.- Pastiches et mélanges, Paris, Gallimard, 1947.

RICARDOU J.- "Belligérance du texte", La production du sens chez Flaubert, Paris, E.G.E., 10/18, 1975, p. 85-102.

- - "Ecrire en classe", Pratiques, n° 20, 1978, p.23-70.

ROBERT M.- Roman des origines et origines du roman, Paris, Grasset, 1972.

- - Seul, comme Franz Kafka, Paris, Calmann-Levy, 1979,

ROUSSEAU J.J.- Oeuvres complètes, Tome 1, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1962.

- - Essai sur l'origine des langues, Paris, Bibliothèque du Graphe, Belin, 1817.

SARTRE J.P.- "Notes sur Madame Bovary", L'Arc, n° 79, p;38-43.

SCHMID J.R.- Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, Paris, F.Maspéro, 1971.

SIMON J.- La langue écrite de l'enfant, Paris, P.U.F., 1973.

SIMONIN-GRUMBACH J.- "Pour une typologie des discours", in Langues, discours, Société, Paris, Seuil, 1975, p. 85-115.

SNYDERS G.- Oú vont les pédagogies non-directives?, Paris, P.U.F., 1975.

SOUBLIN F. et TAMINE J.- "Limites de la caractérisation syntaxique des métaphores", in Analyse et validation dans l'étude des données textuelles, Paris, C.N.R.S., 1977.

SOUDAY A.- "Ils n'écrivent que des histoires de bêtes !", L'éducateur, Déc. 1972, n° 6-7, p. 54.

SPIELREIN S.- "La genèse des mots enfantins, Papa et Maman", Imago 1922-8 , reproduit dans A.Carotenuto et C. Trombetta, Sabina Spielrein entre Freud et Jung, Trad. M.Armand, Paris, Aubier Montaigne, 1981.

STAROBINSKI J.- Les mots sous les mots, les anagrammes de Ferdinand de Saussure, Paris, Gallimard, 1971.

STENDHAL - Romans et nouvelles, Tome II, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1952.

STERN C. et W.- Die kindersprache, Leipzig, Barth, 1928.

THOM R.- Modèles mathématiques de la morphogenèse, Paris, U.G.E., 10/18, 1974.

- - "Crise et catastrophe", Communications, n° 25, 1976, p. 34-38.
- - "Halte au hasard, silence au bruit", Le Débat, n° 3, juillet, août 1980, p. 119-132.

TODOROV T.- Littérature et signification, Paris, Larousse, 1967.

- - "Problèmes de l'énonciation", Langage, n° 17, Mars 1970, p. 3-11.

- - Introduction à la littérature fantastique, Paris, Seuil, 1970.

- - "La lecture comme construction", Poétique, n° 24, 1975, p.417-425.

TOSSER A.- "Faire écrire des contes par des enfants de CE2, est-ce une gageure, ou un non-sens ?", L'éducateur, Avril 1977, n° 12, p. 3-4.

TOURNIER M.- Le vent Paraclet, Paris, Gallimard, 1977.

- - Interview in le Magazine Littéraire, n° 138, p. 11-13.

TRISTAN F.- Le monde à l'envers, Paris Atelier Hachette/Massin, 1980.

UNRUG M.C. d'.- Analyse de contenu et acte parole, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1974.

VAN DIJK T.A.- Some aspects of text grammars, Paris, La Haye, Mouton, 1972.

VARGAS LLOSA M.- L'orgie perpétuelle (Flaubert et Madame Bovary), Trad. A.Bensoussan, Paris, Gallimard, 1978.

VEYNE P. - Comment on écrit l'histoire, Paris Seuil, 1971.

- -"L'histoire conceptualisante" in Faire de l'histoire, Tome 1, Paris, Gallimard, 1974, p. 62-92.

- - L'inventaire des différences, Paris, Seuil, 1976.

- - Le pain et le cirque, Sociologie historique d'un pluralisme politique, Paris, Seuil, 1976.

- - "Les gladiateurs, artistes maudits", L'histoire, n° 2, 1978, p. 4-13.

VOVELLE M.- Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVII° siècle, Paris, Seuil, 1978.

WARREN A. et WELLEK R.- La théorie littéraire, Trad. J.P. Audiger et J.Gattégno, Paris, Seuil 1971.

WEINRICH H.- Le temps, Trad. M.Lacoste, Paris, Seuil, 1973.

WINNICOTT D.W.- La consultation thérapeutique et l'enfant, Trad. C.Monod, J.B, Pontalis, Paris, Gallimard, 1971.

- - Jeu et réalité, Trad. C.Monod, J.B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975.

WITTWER J.- L'analyse relationnelle, Introduction à une Psycho-Syntagmatique, Université de Bordeaux II, 1976.

WOLFSON L.- Le Schizo et les langues, Paris, Gallimard, 1970.

ZAZZO R.- Conduites et conscience, Tomes 1 et 2, Neuchatel, Delachaux et Niéstlé, 1962, 1968.

ZLOTOWICZ M.- Les peurs enfantines, Paris, P.U.F., 1974.

- - Les cauchemars de l'enfant, Paris, P.U.F., 1978.

ZONABEND F.- La mémoire longue, temps et histoire au village, Paris, P.U.F., 1980.

I N D E X D E S N O M S

AGNES D.- CE2, I, 306, 313, II, 427, 580.

AHMED G.- II, 376, 377.

ALAIN - I, 19.

ALBINE B.- CE1, I, 293, 294, II, 344, 369, 505, 506.

ALTHUSSER L.- I, 65.

ANGELIQUE P.- CE2, II, 495.

ANNE B.- CE1, II, 424.

ANNE D.- CE2, I, 197, II, 509 - 511, 598.

ANTOINE G.- CE2, II,339, 351, 372, 381-382.

ANZIEU D.- I, 82 - 83.

ARANZABAL-BAUER M.- I, 73.

ARIES P.- I, 97, 104, 106.

ARMANDE M.- CM2, I, 307, II, 452, 470, 527.

ARTEMENKO P.- II, 600-601.

ATLAN H.- I, 163.

AUDE B.- CE1, I, 123, 282, 284, II, 388, 491.

AUSTIN J.L.- I, 247.

AVANZINI G.- I, 32.

AVESQUE A.- I, 68, 70.

BAILLY C.-, I, 309.

BAKHTINE M.- I, 309, 311 - 312, II, 536, 544, 587, 591-593.

BAKOUNINE - I, 116.

BALZAC H. de.- I, 166, 208, II, 551, 584, 585.

BARDIN L.- I, 44-45.

BAROJA J.C.- II, 592.

BAROUILLET M. et P.- I, 36.

BARRE M.- I, 75, 77.

BARTHES R.- I, 26, 43, 47-48, 50, 54, 63, 127, 132, 134, 135 - 154, 199, 206, 238, 264, 265, 310-311, II, 477, 478, 483, 496, 574, 576, 584-585, 587.

BASHO - II, 504.

BATAILLE G.- I, 131.

BATESON G.- I, 1, 30.

BAUDRY J.L.- II, 538.

BECKETT S.- I, 83, 144, 261, 289, 311.

BELLERT I.- I, 128 - 129.

BENVENISTE E.- I, 197 -198, 206 -207, 209, 211, 263, 287, 288.

BERAUD M.- I, 73.

BERNARD A.- I, 77.

BERNARD C.- I, 246.

BERNARD L.- CP, I, 182 -183, 186, II, 330.

BERNARD B.- CM1, I, 314.

BERNSTEIN B.- I, 4, 143.

BERTRAND Q.- CM1, II,400, 431, 461, 469, 566-569, 579, 600.

BESANCON A.- I, 1, 71, 84-89, 97, 109, 110, 114-118.

BESSOU C.- II, 536.

BING E.- I, 59-62, 74.

BLANCHOT M.- I, 122, 131.

BLIME F.- I, 73.

BOLLEME G.- I, 140.

BORG B.- II, 591.

BORGES J.L.- I, 61, 203, II, 328.

BOUCHARD P.- II, 536-537, 539-540.

BOUGALKOV M.- I, 298.

BOWLBY J.- II, 395.

BRECHT B.- I, 123.

BREL J.- I, 307.

BREMOND C.- I, 51, 52, II, 366.

BRINGUIER J.C.- I, 99, 113.

BROCH H.- I, 264, II, 544, 547.

BROSSARD M.- I, 4.

BROWN R.- II, 327.

BRUGUIN A.- I, 73.

BRUNER J.- I, 137.

BRUNO C.- CE2, I, 42, 397, II, 339, 351, 428.

BRUNO B.- CM1, II, 401, 450, 564.

BUET A.- I, 73.

BUTOR M.- I, 169.

CADOU R.G.- II, 490.

CADOUX P.- I, 73.

CALVET J.L.- I, 134.

CAMUS A.- I, 246.

CANTOR G.- I, 170.

CAROLE G.- CP, II, 342, 388, 417, 441.

CAROLE A.- CE2, I, 259, II, 384, 397, 508, 579, 598.

CAROLE F.- CM1, II, 516.

CAROLINE D.- CE1, I, 396, II, 448, 466, 473.

CARPELAN B.- II, 490.

CARTIER-BRESSON H.- I, 185.

CASTETBON M.- I, 36.

CAUX J.- I, 32, 71-73, 74,78.

CECILE C.- CP, II, 330, 334, 335, 392, 442, 444.

CECILE C.- CE2, I, 296.

CECILE C.- CM2, II, 405, 406, 524.

CEDRIC T.- CE1, I, 319.

CELINE L.F.- I, 151.

CELMA J.- II, 455.

CERVANTES M.- I, 254, II, 335, 551.

CHANTAL D.- CM2, I, 229-230.

CHANTAL G.- CM2, I, 124.

CHAROLLES M.- I, 128-129.

CHARTIER R.- I, 95, II, 593.

CHATEAUBRIAND F.R. De.- II,578.

CHILAND C.- I, 33.

CHOMSKI N.- I, 102.

CHRISTINE L.- CE2, II, 447, 448.

CHRISTOPHE D.- CP, I, 235, 255, 280, II, 457.

CHRISTOPHE T.- CP, I, 281, 286, II, 345, 389, 420, 473.

CHRISTOPHE L.- CE2, I, 237, II, 564.

CHRISTOPHE P.- CE2, II, 373, 393, 445, 457, 459, 509, 599.

CHRISTOPHE C.- CM1, II, 515.

CHRISTOPHE D.- CM1, II, 430, 518.

CHRISTOPHE T.- CM1, I, 184, 186, 231, II, 477.

CLAIRE M.- CP, I, 281, 283, 284, II, 441, 503.

CLAIRE S.- CM2, I, 298. II, 519, 525.

CLANCHE P.- I, 2, 69, 174, 207, II, 327.

CLAUDE R.- CE1, I, 154, 159, 296, 319, II, 505,507.

COCTEAU J.- II, 477.

COHEN J.- II, 482, 486, 488, 497-500.

COHN D.- II, 573.

COMTE A.- I, 91.

CONSTANT P.- I, 77.

COULOMB J.- I, 78.

CROUZET J.- I, 78.

CULIOLI A.- I, 47, 62, 201-203, 315.

DANIELE T.- CM2, II, 519, 521.

DARRAS J.P.- II, 483.

DAVID J.- CE2, II, 458-460, 512, 580.

DE BORGGRAEF-RAVIS F.- I, 30.

DE CERTEAU M.- I, 94, 97.

DE CLOSETS F.- I, 167, 171, 172.

DECROLY O.- I, 254.

DE FOE D.- II, 551.

DEGAND J.- I, 254.

DE GENNES P.G.- I, 110, 174, 178-196.

DELESSERT E.- I, 100-102.

DELEUZE G.- I, 287, 288, II, 413, 432.

DELOBBE J. et G.- I, 36.

DELTEIL J.- I, 164.

DELUMEAU J.- I, 97, 112.

DENIS F.- CM2, I, 233, 239, 242, II, 585.

DE SAUSSURE F.- I, 197, 199, II, 497.

DESNOS R.- I, 68, II, 500, 514.

DESROSIERS R.- I, 53-56, 59.

DEVEREUX G.- I, 71, 84-86, II, 538.

D'HUNRUG M.C.- I, 45.

DICKENS C.- I, 312, II, 551.

DIDIER G.- CP, II,442.

DIDIER D.- CE2, II, 372, 457.

DODE J.- I, 77.

DOSTOIEVSKI F.- II,551.

DROUET M.- I, 60, II, 477.

DUBOIS J.- I, 54.

DUBROCA J.- I, 77.

DUBY G.- I, 94, 97.

DUCLOS J.- I, 37.

DUCROT O.- I, 309.

DUJARDIN E.- I, 169.

DU MARSAIS - I, 54.

DUMORA J.J.- I, 36.

DUVIGNAUD J.- II, 463.

ECHAUZIERS J.- I, 24, II, 540-541.

EIKHENBAUM B.- I, 50, 146.

ELERT N.- I, 68.

EMMANUELLE M.- CP, II, 330, 345, 422.

EMMANUELLE P.- CP, I, 216, 235, 286.

EMMANUELLE H.- CE1, I, 292.

EMMERY-HAUZEUR G.- I, 30.

ERIC B.- CE1, 0703, I, 281, II, 368.

ERIC C.- CM1, II, 515.

ERIC R.- CM2, II, 341, 385, 451, 467.

ESPERET E.- I, 4.

EYQUEM C. et A.- I, 36.

FAULKNER W.- II, 551.

FAURE E.- I, 78.

FAYOL M.- I, 62-63.

FEBVRE L.- I, 96.

FERREIRO E.- I, 246.

FERRERO M.- I, 32.

FLANDRIN J.L.- I, 97, 107, 114.

FLAUBERT G.- I, 124, 143, 164, 208, 245, 310, 311, II, 335, 483, 543, 547, 576.

FLORENCE BO.- 1002, CM2, I, 250, 299, 317, II, 495.

FLORENCE BR.- 1004, CM2, I, 243, II, 341, 477, 483.

FONAGY Y.- II, 497-498.

FONTANIER P.- I, 54.

HEGEL C.W.F.- I, 91, II, 589.

HEISENBERG W.- I, 84.

HELENE M.- CP, II, 330, 442.

HELENE M.- CP, I, 214.

HELENE G.- CE2, I, 306, II, 398, 429, 430, 513, 563.

HERVOUET M. et D.- I,36.

HILL C.- II, 593.

HOFFMAN E.T.A.- II,551.

HOFMANNSTHAL H.Von.- II, 544.

HOPKINS G.M.- II, 489, 493.

HUBERT C.- I, 16.

HUGO V.- I, 164, II, 516, 551.

ISABELLE A.- CE2, II, 344.

ISABELLE V.- CE2, I, 146, 150, II, 339, 340, 428, 429.

ISABELLE A.- CM1, II, 449.

ISABELLE C.- CM1, I, 298, II, 404, 514, 517.

ISABELLE C.- CM2, I, 322, II, 526.

ISIDORE D.- CP, I, 129, II, 342, 349, 418, 419.

JAKOBSON R.- I, 50, 167, 207, 266, II, 326-330, 480, 482, 486, 488-490, 497, 500,

JAKUBOWICZ M.- II, 456.

JANACEK L.- I, 78.

JEAN-EMMANUEL R.- CP, II, 368, 419.

JEAN G.- CM2, I, 243, II, 434, 453, 467, 520, 523.

JEAN-FRANCOIS C.- CM2, I, 254, 305, 322.

JEAN-MARC D.- CM2, II, 523, 525.

JEAN-REMY B.- CE1, II, 396, 559.

JEROME P.- CE2, I, 306.

JEROME R.- CM1, II, 390.

JOUTARD PH.- I, 98.

JOYCE J.- I, 151, 169.

JULIA D.- II, 593.

KAFKA F.- I, 287, 288-289, II, 432, 551.

KANT E.- I, 166, 321, II, 371, 496.

KLEIN M.- II, 464.

KOCH V.- I, 170.

KRAUSS K.- II, 544.

KRISTEVA J.- I, 224, 226, 265-268, 287.

LABOV W.- I, 4.

LACAN J.- I, 265.

LACOUR Y.- I, 68.

LAFITTE R.- I, 68-69.

LAFOND J.- II, 593.

LAMARTINE A. de- I,261, II, 514.

LAPLANCHE J.- I, 71.

LARDREAU G.- I, 94.

LAURENCE L.- CP, I, 281, 313, II, 335, 389, II, 420, 442, 443.

LAURENT M.- CP, II, 335, 423.

LAURENT P.- CP, I, 186-189, II, 349, 375, 421, 442.

LAURENT M.- CE2, II, 509, 512, 599.

LAURENT D.- CM2, I, 301, 320.

LAUTREAMONT - I, 268, 287.

LAUTREY J.- I, 4.

LAWTON D.- I, 4.

LE BOHEC P.- I, 18, 64-66, 70, 76.

LECUYER C.- I, 24, II, 540-541.

LE GAL J.- I, 68.

LE GOFF J.- I, 95, 104, 110.

LE GUILLOU M.- I, 67-68, 76.

LELIEVRE C.- I, 4.

LEROY-LADURIE D.- I, 97, 112, 115, II, 591-592.

LEYRIS P.- II, 493.

LEVY-BRUHL L.- II, 415.

LEVINE J.- I, 71.

LEVI-STRAUSS C.- I, 3, II, 414-415.

LEWIN K.- II, 354.

LIGNON J.P.- I, 79.

LONGCHAMPT - I, 76.

LOSIO P.- I, 76.

LOTI P.- I, 146.

LOTMAN I.- I, 127, 155-160, II, 546.

LUKACS G.- I, 173.

LYDIA B.- CE1, I, 237, II,505.

MAHLER G.- I, 157.

MALLARME S.- I, 268, 287, II, 482.

MANDELBROT B.- I, 166-172, 174.

MANN T.- I, 157, 168-169, 173, 296, 311, II, 538, 573, 586.

MARCHAND P.- I, 68.

MARCIA P.- CE1, 0708, I, 296, II, 504, 506, 559, 560.

MARCUSE H.- I, 78.

MARIANNE S.- CE1, I, 153, II, 424, 554, 559.

MARIE-CHRISTINE B.- CM2, I, 180-181, 186.

MARIE-PIERRE K.- CM1, I, 300, II, 403, 450.

MARJOLAINE M.- CP, 1, 223, 253, II, 418, 422.

MARJOLAINE E.- CE1, I, 240, 293, II, 395, 397, 446, 455, 506,560.

MARX K.- I, 91.

MARYLISE P.- CE1, 0702, I, 119, 313, II, 344, 426, 466, 561.

MASSICOT J.- I, 79.

MASSIP A.- I, 36.

MATHON TH.- II, 453.

MAUPASSANT G. de- II, 546-547.

MAURIAC F.- I, 176, II, 586.

MELHER J.- I, 3.

MELVILLE H.- II, 551.

MENY S.- I, 36.

MENY Y.- I, 66-67.

MICHELE E.- CM1, I,319, II, 517.

MICHELET J.- II, 576.

MOLLO S.- I, 56-59, II, 592.

MORIN E.- I, 22, 163.

MOUNIN G.- II, 482.

MURIEL F.- CP, I, 130, 283, 287, II, 345, 418, 441, 444.

MURIEL O.- CE1, II,338.

MUSIL R.- I, 311, II, 586, 587.

MUSSET A.de- II, 514.

NADINE W.- I, 233.

NANCY B.- I, 32, 125.

NATHALIE S.- CP, I, 216, 233, 280, II, 418, 422, 503.

NATHALIE T.- CE2, II, 513, 563.

NATHALIE B.- CM2, I, 300, 317, II, 435, 522, 524.

NAZARE P.- CM1, II, 430, 487, 517.

NICOLAS H.- CP, I, 263-264, 267, 279, 285, 286, II, 335, 417, 456.

NICOLAS P.- CM2, II, 569, 584, 594-595, 596.

NIQUE C.- I, 4.

NOIRET PH.- II, 483.

OLIVIER J.- CP, I, 285, 287, II, 332.

OLIVIER N.- CP, I, 175, 177, 217, 283, II, 330, 443, 456.

OURY G.- I, 21.

PAPOUSEK H.- I, 19.

PASCAL B.- I, 112.

PASCAL D.- CP, II, 338, 351.

PASCAL D.- CE1, II, 444, 496.

PASCAL B.- CM2, II, 461, 580, 599.

PASCAL G.- CM2, II, 519, 521.

PASCALE X.- CP, I, 284, II, 342, 345, 393, 443.

PASCALE G.- CE2, I, 241, II, 445, 447.

PASCALE C.- CM1, I, 140.

PASCALE L.- CM1, I, 314, II, 400, 487, 517, 565.

PATRICIA C.- CM2, I, 138, 301, 308, II,405.

PAULHAN J.- I, 131.

PEANO G.- I, 166, 168, 170.

PECHEUX M.- I, 315.

PERGAUD L.- I, 77.

PERRAULT C.- I, 261.

PERRON R.- II, 453.

PERROT M.- I, 78.

PERRUCHOT C.- I, 311.

PETIT JEAN A.- II, 540-543, 547, 552,575.

PHILIPPE A.- CP, I, 283, II, 323, 417.

PHILIPPE C.- CM1, II, 386.

PHILIPPE G.- CM2, I, 160, II, 435-438, 473, 474, 570-572.

PIAGET J.- I, 30, 92, 93, 99-102, 110, 113, 117, 302, 318, II, 577, 589.

PIATON G.- I, 14.

PICART R.- I, 47.

PIERRE YVES P.- CM2, I, 302, 307, II, 477.

POCHET C.- I, 21.

PINGAUD B.- I, 226, II, 484.

PLATINI M.- II, 591.

POLITZER G.- I, 82.

POMES J.C.- I, 76.

PONGE F.- I, 44, 61, 137.

PONTALIS J.B.- I, 71.

PORTAY R.- II, 536.

POSLANIEC C.- I, 68.

POUGNY C.- II, 456.

POUILLON J.- II, 573.

PREVERT J.- I, 56, 68, 204, II, 514.

PRIGOGINE I.- I, 83.

PROPP V.- I, 50, 52, 167, II, 360, 470, 584.

PROUST M.- I, 46, 145-146, 165, 226, 249, 264, II, 551,586.

PUGET A. et J.- I, 142.

QUENEAU R.- II, 482, 514.

RABELAIS F.- II, 592-593.

RACINE J.- I, 47, 86, II,483.

RAPHAEL D.- CE2, II, 397.

REDONDO A.- II, 593.

REMY L.- CE1, I, 292, II, 370.

RENAUD C.- CM1, I, 160, 241, 316, 320, II, 340.

RESTIF DE LA BRETONNE N.- I, 208.

REVEL J.- I, 95.

RICARDOU J.- I, 7, II, 574,575.

RICHTER J.P.- II, 55.

RIMBAUD A.- II, 478.

ROBERT B.-CP, II, 332, 388.

RICOT J.- I, 73.

ROBRE-GRILLET A.- II,544.

ROBERT M.- I, 287, 288-289, II, 548-552, 565, 572, 577.

ROBINSON R.J.- I, 19.

ROCHEFORT C.- I, 77.

ROGER C.- I, 18.

ROSY W.- CE2, II, 513, 514.

ROUSSEAU J.J.- II, 480-481.

SABINE C.- CE2, I,295.

SADE D.A.F. - I, 144.

SAND E.A.- I, 30.

SANDRINE B.- CE1, II, 338, 425, 554.

SANDRINE M.- CE2, I, 295, II, 459, 467, 468, 475, 511, 513.

SANZ C.- I, 36.

SARTRE J.P.- I, 249,310.

SCHMIDT J.R.- I, 72.

SCHNITZLER A.- II, 538.

SERGE L.- CE1, I, 149, 150, II, 556, 562, 584.

SIEFFERT R.- II, 504.

SIMON C. et G.- I, 73.

SIMON J.- I, 5.

SIMON L.- CM1, II, 432.

SIMONIN-GRUMBACH J.- I, 207, 211-213, 219,318.

SNYDERS G.- I, 18

SOPHIE M.- CP, II, 393, 418, 422.

SOPHIE P.- CP, I, 280.

SOUBLIN F.J.- II, 479.

SOUDRAY A.- I, 78.

SPIELREIN S.- II, 497.

STAROBINSKI J.- II, 497.

STENDHAL - I, 162, 192, 253, II, 586.

STENGERS I.- I, 83.

STEPHANE D.- CP, I, 214, II, 335, 389.

STEPHANE G.- CP, I, 216, II, 325.

STEPHANE L.- CP, I, 216.

STEPHANE C.- CE1, II,467,561.

STEPHANE S.- CE1, II, 425, 426, 579.

STEPHANE M.- CE2, II, 399.

STEPHANE T.- CE2, II, 427.

STEPHANE C.- CM1, II, 340.

STERN C. et H.- I, 254.

SUE E.- II, 551.

SYLVAIN W.- CP, II,350, II, 504.

SYLVIE B.- CE1, I, 297, 316, II, 473, 506, 507.

SYLVIE D.- CM1, II, 474, 516, 517, 565.

SYLVIE LAT.- CM1, II, 469, 518, 581.

SYLVIE LAU.- CM1, II, 433,449.

SYLVIE A.- CM2, I, 321, II, 405, 453.

TAMINE J.- II, 479.

TARDIEU A.- I, 68, 78, II, 514.

THOM R.- I, 111, 113, II, 352-357.

TODOROV T.- I, 50, 309, II, 552-553, 563, 569, 583.

TOLSTOI L.- I, 173, II, 551.

TOSSER A.- I, 78.

TOURNIER M.- I, 43, 46, 47, II, 475.

TOYNBEE A.- I, 91.

TREHOT M.L.- I, 73.

TRISTAN F.- II, 593.

VALERIE C.- CP, II, 325, 334, 345, 349, 409, 420.

VALERIE G.- CE1, II,466.

VALERY P.- II, 484,544.

VAN DIJK T.- I, 131-134.

VARDA A.- I, 169.

VARGAS LLOSA M.- I, 309-310.

VASQUEZ A.- I, 21.

VERONIQUE V.- CP, I,130, 194, II, 342, 418, 422.

VERONIQUE R.- CM1, I, 126, 238, 297, II,402.

VEYNE P.- I, 91-92, 94, 95, 98, 108.

VICO J.B.- I, 91.

VOLTAIRE - I, 112, 253.

VOVELLE M.- I, 112.

VRILLON H.- I, 69.

WAGNER R.- II, 492.

WALLON H.- I, 30.

WARREN A.- II, 530.

WEBER M.- I, 104.

WEINRICH H.- I, 6,245-261.

WELLEK R.- II, 530.

WILFRID D.- CP, I, 126, 216, II, 417.

WILFRID U.- CE1, I, 137, II, 395.

WINICOTT D.W.- I, 225, 226, II, 481, 484, 488.

WITTWER J.- I, 32, 111, 125.

WOLFSON L.- I, 279, 287.

WOOLF V.- I, 311.

YVES J.- CM2, I, 385, 520, 597.

ZAZZO R.- I, 2, 30, 200.

ZLOTOWICZ M.- II, 463, 464, 470-475.

ZOLA E.- I, 166.

ZONABEND F.- I, 98.

I N D E X T H E M A T I Q U E

AGON - II, 359, 360-363.

AIRE DE L'ENONCIATEUR - I, 268-269, 274-278, II, 399, 415-416.

ANALITE - II, 456, 457-460, 462.

ANALYSE DE CONTENU - I, 44-45, 115.

ANXIETE/METHODE - I, 80, 89.

APORIQUE conflit - II, 371-374.

ASSONANCE - I, 148, II, 489 sq.

ATTRAPER (vouloir et ne pas pouvoir) - II, 345-348.

AVENTURE - II, 555, 557, 561-562, 566-569, 572.

BANAL (opposé à original)- I, 79, II, 476.

BATARD (roman) - II, 549, 551, 588.

BRUIT effet de - I, 148, 158.

CARACTERE Principe de - II, 583-584.

CATASTROPHE - Textes, II, 349-351, Théories des, 352-357.

CAUCHEMAR - II, 463-464, 470-475.

CRISE - II, 355.

"C'EST UN" "C'EST LE" - I, 215, 217, 220, 224.

"CHEZ MOI..." - I, 216, 217, 218, 220, 229-230.

CHORA SEMIOTIQUE - I, 224.

CONCEPTUALISATION - I, 107-112, II, 324, 407.

CONTRE TRANSFERT - I, 86, 119, 195.

COOPERATION - I, 10, 23.

CULTURE POPULAIRE - II,590-593.

DEICTIQUE - I, 219, 221.

DEJA LA - I, 222-223, 225.

DESAUTOMATISATION - I, 158.

DESCRIPTION - II, 542-543, 544, 574-582.

DIAGRAMMATISATION - I, 153.

DIALOGUISATION - I, 311-314, II, 373, 587.

DISCOURS/HISTOIRE - I, 3, 206-209, 212, 214, 231, 236,309.

DOMESTIQUE Récit - I, 249, II, 372, 476.

DRAMATISATION - II, 372, 584-586.

ECRITURE (opposée à écrivance) - I, 43, 135-154, 191, II, 430.

ECRIVANCE - Voir Ecriture.

ELLIPSE - I, 151-153, II, 539.

ENFANT TROUVE (roman)- II, 549, 550, 566-569, 588.

ESPACE DE L'ENONCE - I, 210, 214, 217, 220, 222, 230.

ESPACE POTENCIEL - I, 225.

ESSAI - I,321-322, II, 533-534.

EVOLUTIF conflit - II, 370-371.

EXPLOSION - II, 349-352.

FANTASTIQUE - II, 552-555, 563, 564.

FLEUR - II, 411-439.

FRACTAL (objet) - I, 168-173.

FUTUR (temps) - I, 251.

GROTESQUE - II, 579-580, 591, 596, 598, 600.

HAI KU - II, 495-497, 503-504, 506-507, 513.

"HIER" - I, 231-232, 250.

HISTOIRE- méthode, I,81, 84-89, 91-118.- nouvelle- 95-96.- et psychanalyse, I, 97.- et psychologie, I,92-93.- opposée à discours, I, 3, 206-209, 231, 233-234, 236, 243-244.- étiquetage explicite, I, 236.- étiquetage implicite, I, 239-241.- et culture populaire, II, 590-593.

HOLOPHRASE - II, 327, 330, 331.

HYSTERIE - I, 308, II, 404.

IDENTIFICATION - II, 416, 421-423, 425, 430, 433.

"IL" - I, 264, 268-269.

"IL ETAIT UNE FOIS..." - I, 210, 234, 242, 243, 255.

IMPARFAIT (temps) - I, 248-249, 252, 258-259.

IMPERATIF - I, 304.

IMPRIMERIE - I, 20.

"JE" - I, 210, 212-213, 264-268, 273, 279.- Je extra-textuel, I, 282, 290, II, 398, 581.- Je textuel (fictique), I, 290, 292-302, II, 399, 404, 581.- Je extra-textuel à reprise textuelle, I, 290, 296, 309.

LANGUE opposée à parole - I, 197-198.

"LE" + PRESENT - I, 214-216, 217, 218, 222, 227, 228, 255, 275.- Le à valeur fléchage explicite, I, 2, 9.- Le à valeur fléchage implicite, I, 221, 223.

LECTURE (opposée à lisance) - I, 43-48, 117, II, 359.

LEITMOTIV - II, 483, 511, 512.

LINGUISTIQUE TEXTUELLE - I, 7.

LIQUIDE série - I, 180-182, 192, 194, II, 323.

LISANCE voir lecture.

LITTERATURE Définition de - I, 121-124, 155-160.- Genre littéraire, II, 530.

LUDIQUE - II, 325, 328-329, 331-333, 514, 558.

LUNE - II, 411-439.

MAISON - II, 411-439.

MAMAN - Sujet d'énoncé - I, 274, II, 440-454.

MARQUEURS/VALEURS - I, 201-202, 204, 206, 210, 211, 231, 233, 234, 265, 268.

MATHESIS Principe de - II, 587-588.

MEMOIRE COLLECTIVE - I, 98.

MENTALITE - I, 103-104, 107, 112, 114-118, II, 602.

MERVEILLEUX - I, 248, II, 552-555, 557 sq, 559-561, 565, 569.

METHODE NATURELLE - I, 16.

MISE EN RELIEF - MISE EN PERSPECTIVE - I, 252-261.

MONDE A L'ENVERS - II, 591-602.

MONDE COMMENTE/MONDE RACONTE - I, 254-261.

MOTIVATION - Conflit motivé, II, 367, 370.- signe motivé, II, 497-500, 512.

NOEUD Phrase - II, 327, 330, 331.

NON-DIRECTIVITE - I, 18.

NOUS (sujet d'énoncé) - I,274.

OEDIPE - I, 84, 193-196, 242, II, 407-408, 413, 421, 430, 440, 443, 446-447, 449-450, 464, 467.- Pré-Oedipe, I, 288, II, 444-446, 449, 464.- Post-Oedipe, II, 447-450.

OEUVRE - I, 163-165.

ON (Sujet d'énoncé) - I, 274.

OUTIL - I, 19-21, 25.

PAPA - Sujet d'énoncé - I, 274, II, 440-454.

PARALLELISME - II, 489-495, 501 sq.

PARCOURS - Opération de - I, 213, 315, 317.

PASSE-COMPOSE - I, 249-250.

PASSE-SIMPLE - I, 252-254,258.

PASTICHE - I, 78, 126.

PEDAGOGIE FREINET - I, 2, 4, 9-28, 64-80, 161-162, II, 455, 461, 462, 601.

PEDAGOGIE LIBERTAIRE - I, 72.

PERCOLATION - I, 174, 185.- Série percolée, I, 184, 186, 189, 194, II, 323, 435, 457.

PERFORMATIF - I, 247.

PHILIA - II, 359, 361-365, 387, 388.

POESIE Texte libre et - I, 66-68, 78-79, II, 477 sq, 532.

PORIQUE conflit - II, 371-374.

PRESENT (temps) - I, 247-248.

PROMENADE - II, 334-341, 343.

PSYCHANALYTIQUE (lecture)- I, 47, 65, 70-71, 72, 79, 80-89, 114, 118, II,410sq.

QUANTITATIF - I, 112-114, 117.

RECIT - Définition, I, 208.

REEL Effet de - II, 574, 576-577, 582.

REGARD - II, 342-344.

RENCONTRE - II, 334-341, 343.

RESOLU NON-RESOLU Conflit- II, 374-378.

RETROSPECTION Principe de- II, 573-574.

REVE - II, 436, 459, 461, 462-476.

RHETORIQUE (figures de) - I, 53-56, II, 479, 504, 506, 517, 522.

ROMAN - II, 534-535, 536 sq.- Familial, II, 549-550.

SCALANT - I, 166-173.

SEDUCTION - II, 416, 421-423, 425, 433.

SEMANTIQUE - Générative, I, 102, 132.- Structurale, I, 52, II, 346, 366.

SEXUALITE - II, 455-461.

SCOLASTIQUE - I, 16.

SHIFTER - I, 207, 231, 296.- Déshiftérisation, ashiftérisation, I, 153, 212, 268, 299, 310, 318.

SITUATION D'ENONCIATION/ SITUATION D'ENONCE - I, 210, 212, 219, 232, 250.

SOLEIL - II, 411-439.

SOLIDE Série - I, 180, 182-183, 193.

STEREOTYPE - I, 2, 143-144,156.

STYLE INDIRECT LIBRE - I, 309-313, 583.

SUBJECTIVITE Expression de la - I, 199-200, 264-270.

SUJET D'ENONCIATION/ SUJET D'ENONCE - I, 263, 269-272.

SUJET EPISTEMIQUE - I, 99-102.

SUSCEPTIBILITE - I, 190.

SYMBOLIQUE - Texte - I, 114-118.

TEMPS COMMENTATIFS - I, 246.

TEMPS NARRATIFS - I, 246.

TEMPS DE L'ENONCE - I, 210, 245-261.

TEXTE - Définition, I, 6.- Cohérence du, I, 128-130.- Grammaire du, I, 131-134.- Résumable, I, 132-133.- Prévisible, I, 143.- Théorie du, I, 50-52,- Théorique, I, 213, 315-322.

TEXTE LIBRE Notion de - I, 23-28, 60, 124-125.

THEATRE - II, 531-532.

TRANSITION DE PHASE -
I, 178-179.

"TU" - I, 268, 303-308.

"UN" - I, 215, 220,
227, 228.

"UN JOUR..." - I, 210,
234, 253.

"VOUS" - I, 268, 303-308.

VOYEURISME - II, 456,
457-460, 461.

VRAISEMBLABLE - I, 114,
II, 325, 331-333, 430,
441, 450, 581.

T A B L E D E S M A T I E R E S

V O L U M E I

CHAPITRE 1. PROJETS ET STRATEGIES. Pages

I. Projets 1

Points de départ de la recherche, 1.-
Objectifs, 4.- la notion de texte, 6.

II. Les invariants de la pédagogie FREINET et le texte libre 9

L'institut Coopératif de l'Ecole Moderne,9.
Les invariants de la Pédagogie FREINET :
1. Le refus personnel et affectif, 11.-
2. La pédagogie FREINET comme ensemble de techniques : technique et méthode, 12.-
Les principaux ouvrages de C.FREINET, 15.-
3. Refus du clivage entre apprentissages naturels et apprentissages scolaires : scolastique et méthode naturelle, 16.-
Pédagogie FREINET et non-directivité, 18.-
4. La place des outils, 19.- 5. La place de l'évènement, 21.- 6. La substitution de la coopération à la compétition, 23.-
Les invariants de la pratique du texte libre : 1. Le texte libre n'est pas une activité isolée, 24.- 2. La pratique du texte libre est liée à l'utilisation de

certains outils, 25.- 3. Le texte libre est une pratique de communication, 26.- 4. Le texte libre n'est pas sanctionné,27.

III. Stratégies 29

1. Choix de la méthode transversale, raisons de ce choix, 29.- 2. Nature de l'échantillon observé : critères de choix, 34.- Répartition géographique, 35.- Niveau intellectuel, 38.- 3. Collection des textes et données quantitatives, 38.- Mode de codage des textes, 42.

CHAPITRE 2. METHODE I/LISANCE ET LECTURE.

I. La lecture comme activité de réengendrement 43

Lisance et lecture, 43.- L'analyse de contenu, 44.- Lecture et lecteur : point de vue de R.BARTHES, 47.

II. Théories de texte et théories de la lecture 50

III. Lectures de textes d'enfants (autres que les textes libres) 53

a). Lecture lisance rhétorique de R. DESROSIERS, 53.- b). Lecture/lisance sociologique de S.MOLLO, 56.- c). Lecture/lecture psychopédagogique de E.BING, 59.- d). Lecture/lisance psycho-linguistique de M.FAYOL, 62.

IV. Lectures de textes libres à l'intérieur de la pédagogie FREINET 64

a). Monographie d'élèves ou de classes : Travaux de P. LE BOHEC, 64.- Y.MENY, 66.- M. LE GUILLOU, 67.- R.LAFFITTE, 68.- J. CAUX, 71.- M.ARANZABAL-BAUER et col.,73.- P. LE BOHEC, M. LE GUILLOU, J.C. POMES, A.GUIGNET et P.LOSIO, Y et R. LONGCHAMP,76.-

b). Interventions psycho-pédagogiques ponctuelles sur le texte libre, 77.

V. Modèle de lecture et sujet lisant : anxiété et méthode 81

La rétro-lecture, 81.- Lecture et contre transfert, 83.- Anxiété et méthode, le point de vue de G.DEVEREUX, 84.

CHAPITRE 3. METHODE II/GENETIQUE OU HISTOIRE.

I. Psychologie et Histoire 91

Convergence dans les problématiques contemporaines, 91.- Apports de la psychologie à l'histoire, 96.- Apports de l'histoire à la psychologie, 97.

II. Textualité et psychologie génétique 99

Sujet épistémique et sujet psychologique, 99.- Point de vue de J.PIAGET sur la créativité, 100.- Entre l'épistémique et le psychologique : la mentalité, 103.

III. Textualité et méthode historique 105

Notre situation et celle de l'historien, 105.- Le rapport au document, 106.- Convergences méthodologiques : 1. La conceptualisation, point de vue de P. VEYNE, 107.- 2. Les données quantitatives, 112.- 3. La signification du document symbolique, point de vue de A.BESANCON, 114.

CHAPITRE 4. PRODUCTIVITE I : ECRITURE ET ECRIVANCE

Introduction 119

I. Texte libre et littérature 121

Difficulté de définition, 121.- Situations comparées de l'écrivain et de l'enfant, 123.

II. La grammaire du texte 128

1. Les critères de cohérence du texte, point de vue de I.BELLERT, 128.- 2. Structure narrative de surface et structure narrative profonde, point de vue de T. VAN DIJK, 131.

III. La théorie de l'écriture : Ecriture et Ecrivance 135

Point de vue de R.BARTHES, 135.- L'Ecrivant, 136.- L'écrivain, 138.- Les critères de l'écriture, 142.- 1. Les effets de signifiants, 145.- a) Niveau des valeurs sonores, 148.- b) Niveau de la graphie, 149.- 2. Rupture du flux du récit : la phrase, l'ellipse, 151.- 3. Rupture du flux énonciatif, 153.

IV. La théorie du texte artistique de I.LOTMAN 155

L'oeuvre d'art selon I.LOTMAN, 155.- L'oeuvre d'art comme modélisation du monde, 156.- Le principe de désautomatisation, 158.

V. Macrogenèse ou microgenèse 161

CHAPITRE 5. PRODUCTIVITE II : LE SOLIDE, LE LIQUIDE ET LE PERCOLE

I. Qu'est-ce qu'une oeuvre ? le scalant ou le fractal 163

La série est-elle une Oeuvre ?, 163.- Distinction entre Oeuvre et oeuvre, 164.- Les oeuvres entretiennent entre elles des rapports scalants, 166.- L'Oeuvre comme objet fractal, 168.

II. La série est-elle une oeuvre ? La notion de percolation 174

1. Unité et diversité de la série, 174.- 2. Transition de phase et percolation, 178.- Notion de transition de phase, point de vue de P.G. DE GENNES, 178.- Application à la série de textes libres, 180.- Notion de percolation, 185.- Application au texte libre, 186.- 3. Limites de la comparaison, 189.- 4. Signification de la percolation, 190.- Percolation et Oedipe, 193.

CHAPITRE 6. ENONCIATION I :

I. L'énonciation, problème psycholinguistique 197
Langue et parole, 197.- Position du sujet dans la parole, 199.- Point de vue de A. CULIOLI, 201.- Repérage des marqueurs énonciatifs, 203.- Distinction histoire/discours selon E.BENVENISTE et J.SIMONIN-GRUMBACH, 206.- Présentation de notre grille de lecture, 210.- Point de vue génétique, 211.

II. Espace de l'énoncé : le trouvé/créé 214
Textes "Le" + présent, 214.- "C'est un c'est le", 215.- "Chez moi", 216.- Interprétation de ces textes d'un triple point de vue : 1. linguistique, 218.- 2. pédagogique, 221.- 3. psychologique,224.

III. La situation d'énoncé : le discours et l'histoire 230
1. Marqueurs de situation discours,231.- 2. Marqueurs de situation histoire, 233.- Evolution comparée, 236.- 3. Textes à étiquetage explicite histoire, 236.- Textes à étiquetage implicite histoire,239.

IV. Le temps de l'énoncé : monde raconté/monde commenté 245
Temps narratifs et temps commentatifs, point de vue de H.WEINRICH, 245.- 1. Le présent, 247.- 2. L'imparfait, 248.- 3. Le passé composé, 249.- 4. Le futur, 251.- 5. Le passé simple, 252.- Monde commenté/monde raconté, évolution dans les textes libres, 254.

CHAPITRE 7. ENONCIATION II : LE SUJET DE L'ENCNCE

I. Le repérage du sujet 263
Marqueurs de surface et émergence du sujet, 263.- La position du sujet selon J.KRISTEVA, 265.- Repérage du sujet selon les aires, 268.- Sujet d'énoncé pris dans l'aire de l'énonciateur, 273.- Sujets d'énoncés extérieurs à l'aire de l'énonciateur, 275.
II. Génétique du "je" 279
Le "je" du CP, 279.- "il" désignant le sujet de l'énonciation, 287.- Les trois usages de l'effet de "je", 290.- Le "je" à fléchage textuel, 292.- Le "je" à fléchage textuel et reprise extra-textuelle, 298.- Le "moi je", 300.
III. "Je" et "Tu" 303
"Tu" comme sujet d'énoncé, 303.- 1. Le "tu" objet, 305.- Le "tu" personne, 306.
IV. Le style indirect libre et le texte théorique 309
1. Le style indirect libre dans le texte libre, 309.- La dialoguisation, 311.- 2. Le texte théorique, 314.- L'opération de parcours, 315.- L'essai, 321.

V O L U M E I I

CHAPITRE 8. PREDICATION I : PROMENADE, REGARD, CATASTROPHE.

Introduction 323
I. Le vraisemblable et le ludique 325
Caractère ludique des premières prédications 325.- L'origine de la prédication selon R.JAKOBSON, 326.- Statut des premières prédications, 330.- Textes vraisemblables, textes ludiques, 331.

II. Promenades et rencontres 334
III. Le regard 342
IV. Vouloir attraper / ne pas pouvoir attraper 345
V. Explosion, catastrophe 349
VI. Catastrophes élémentaires 352
La théorie des catastrophes de R.THOM, 352.- Les catastrophes élémentaires du texte libre, 354.

CHAPITRE 9. PREDICATION 2 : AGON ET PHILIA

I. Deux formes élémentaires de socialité 359
1. Scénario agon, 360.- Scénario philia, 361.- Evolution quantitative des deux scénarios, 362.
II. Agon 366
Les différentes formes de conflits, 366.- 1. Motivé/non motivé, 368.- 2. Evolutif/ Non évolutif, 370.- 3. Porique/Aporique, 371.- 4. Résolu/Non résolu, 374.- 5. Résolu positivement/Résolu négativement, 377.- Evolution des textes Agon : CP,380.- CE1, 381.- CE2, 383.- CM1 et 2, 384.
III. Philia 387
Les quatre transformations du modèle,387.- Textes philia et alliance, 391.- Evolution des textes philia : CP, 394.- CE1, 394.- CE2, 397.- CM1, 399.- CM2, 404.

CHAPITRE 10. LE SOLEIL ET LA MAISON, FAMILLE, SEXUALITE, REVE.

Introduction 409
I. Le soleil et la maison 411
Place du soleil, de la maison, de la lune et de la fleur dans les textes libres, 411.- Evolution des textes Soleil/Maison : 1. CP, 415.- 2. CE1, 423.- 3. CE2, 426.- 4. CM1, 430.- CM2, 433.- Le conflit Oedipien dans les textes soleil/maison, 435.

II. Le père, la mère et l'enfant 440
Evolution des textes mettant en scène la relation Père/Mère/Enfant : CP, 440.- CE1 et 2, 444.- CM1, 449.- CM2, 450.- Confrontation avec les observations de R.PERRON et TH.MATHON, 453.

III. Sexualité 455
Place de la sexualité dans le texte libre, 455.- Evolution de la thématique sexuelle : CP, 45.- CE1 et 2, 457.- CM1 et 2, 461.

IV. Rêves et cauchemars 462
Place du rêve et du cauchemar dans le texte libre, 462.- 1. Rêves de désir, 465.- 2. Rêves inventés, 468.- 3. Cauchemars : Théorie de M.ZLOTOWICZ, 470.- Inventaire des formes de cauchemar dans le texte libre, 472.

CHAPITRE 11. GENETIQUE DES FORMES POETIQUES.

I. Enfance et poésie 477
Deux conceptions erronées de la poésie : 1. Poésie = prose + x, 478.- 2. Poésie = travail sur le signifiant, 481.

II. Parallélisme et motivation 486
La poésie selon J.COHEN, 486.- Le principe de parallélisme d'après R.JAKOBSON, 489.- 1. Les quatre types du parallélisme, 492.- 2. L'ordre d'apparition des types de parallélisme, 493.- 3. Mélange des types de parallélisme, 494.- Le Haï Ku, 495.- Motivation et démotivation, 497.

III. Génétique de la production poétique 501
Evolution quantitative, 501.- Evolution qualitative : CP, 503.- CE1, 504.- CE2, 508.- CM1, 514.- CM2, 518.

CHAPITRE 12. L'EVOLUTION DU TEXTE LIBRE ET LA LITTERATURE.

I. Ou va le texte libre ? 529

Le texte libre confronté à la littérature adulte, 529.- Confrontation avec : 1. Le théâtre, 531.- 2. La poésie, 532.- 3. Les écrits intimes, 533.- 4. L'essai, 533.- 5. Le roman, 534.

II. Le roman à l'école 536

Présentation et critique d'expériences pédagogiques : Expériences de C.GRENIER, C.BESSOU, R.PORTAY et P.BOUCHARD, 536.- Expériences de J.ECHAUZIER, C. LECUYER et A. PETITJEAN, 540.- Question du statut du roman, 543.

III. Texte libre et roman, l'Enfant trouvé et la technique romanesque 546

Les problèmes techniques et psychologiques du roman, 546.- 1. Point de vue psychologique : l'enfant trouvé et le bâtard. Théorie de M.ROBERT, 548.- L'enfant trouvé, 550.- Le bâtard, 551.- La théorie des trois âges du roman confrontée à notre corpus : a) Le Merveilleux, 552.- b) l'Aventure, 555.- Evolution des textes libres, 557.- CE1, 559.- CE2, 563.- CM1, 564.- CM2, 569.- 2. Point de vue technique. a) Principe de rétrospection, 573.- b) Principe de description, 574.- c) Principe de caractère, 583.- d) Principe de dramatisation, 584.- e) Principe de mathésis, 587.- Pourquoi les enfants de l'école élémentaire n'écrivent pas de romans, 588.

III. Texte libre et culture enfantine : le monde à l'envers 590

Culture enfantine et culture populaire, 590.- La thématique du monde à l'envers dans la culture populaire, 591.- Le monde à l'envers dans le texte libre, 593.- Perspective de recherche, 602.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA