



L'enfant face au conte

Suzy Platiel

► To cite this version:

| Suzy Platiel. L'enfant face au conte. Cahiers de Littérature Orale, Presses de l'Inalco, 1993, 33,
| pp.55-73. halshs-00606144

HAL Id: halshs-00606144

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00606144>

Submitted on 9 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Suzy PLATIEL

L'ENFANT FACE AU CONTE

Introduction

Le conte, le jeune enfant... Quel lien mystérieux les relie l'un à l'autre ? De quoi est fait ce lien et à quelle nécessité dans le développement de l'enfant correspond ce "besoin" d'écouter et de se dire des histoires dont on est le héros ?

Pourquoi, à l'aube de la vie, tous les enfants du monde réclament-ils une "histoire" dans ce temps suspendu qui n'est pas encore le sommeil mais qui n'est déjà plus l'éveil, ce temps de transition, ce temps frontière entre deux mondes où imaginaire et réalité se rejoignent pour mieux se confondre ?

Pourquoi, ce désir, ce plaisir d'écouter des histoires et les images qu'elles évoquent à ce moment de la journée où les objets les plus familiers deviennent des ombres menaçantes et où le monde visible, connu, s'efface et disparaît ?

Pourquoi ce besoin du lien que le conte tisse, par la seule magie de ses mots, entre le conteur et l'enfant qui l'écoute, alors que, dans le silence de la nuit, le moindre bruit, isolé, amplifié, résonne, se prolonge et, perdant son rapport avec l'objet qui l'a créé, devient signe de danger ?

Pourquoi, avant de basculer du conscient vers l'inconscient, l'enfant veut-il alors entendre une voix familière, rassurante à force d'être connue, une voix qui ne parle qu'à lui et se fait plus intime, plus secrète pour lui dire l'imaginaire et l'accompagner, le guider vers les portes du sommeil où il va bientôt se perdre ?

Quand, blotti au fond de son lit ou dans les bras de sa mère, soir après soir, il réclame une histoire, cherche-t-il seulement à se rassurer, à retarder cette rupture avec le monde visible, connu et

familier, ce passage dans l'inconnu des rêves, cette plongée dans l'oubli de soi ?

Cherche-t-il aussi à retrouver ce temps d'avant son temps quand, seul pont reliant le dehors au dedans, c'était aussi seulement une voix qui, pénétrant son univers obscur, fermé, réduit aux dimensions de son être, lui parlait d'un autre monde et l'accompagnait dans son lent cheminement vers lui ? On peut se le demander quand, dans la journée, à l'école ou ailleurs, on observe des enfants qui écoutent un conte, quand on remarque leurs yeux qui regardent l'ailleurs qu'évoquent les images du conte, leurs corps qui, inconsciemment, sans le vouloir, sans le savoir, se referment et rentrent en eux-mêmes.

Ou bien les contes lui apportent-ils encore autre chose de plus essentiel, de plus nécessaire, alors qu'à cet âge, il s'apprête à franchir une nouvelle étape dans la construction de son identité ?

Car, dans la vie du jeune enfant, n'est-ce pas aussi le temps d'un autre passage, d'un nouveau rapport au monde, d'un nouveau type de socialisation ?

Comment répondre à ces questions ? Comment savoir quelle image de lui-même lui renvoie le miroir du conte et en quoi il l'aide à franchir ces passages ?

L'enfant lui-même ne saurait nous le dire, ni nous expliquer à quelles nécessités intérieures correspond son besoin d'écouter et de se dire des histoires qui surgit brusquement alors que se développe en lui et à l'égard de tout ce qui l'entoure la double problématique du semblable et du différent, qu'il commence à réaliser qu'il est autre parmi les autres, et qu'à travers les récits qu'il se fait à lui-même, il s'invente le monde.

Quant à nous, devenus adultes, que savons-nous de nos besoins, de nos désirs, de nos rêves d'alors ? Comment pourrions-nous retrouver ce temps de notre enfance, au seuil de la conscience de soi, retrouver pourquoi, jour après jour, nous voulions réentendre, encore et encore, les mêmes histoires, dites avec les mêmes mots, les mêmes intonations, éprouver les mêmes surprises, les mêmes émois, les mêmes peurs et les mêmes plaisirs ?

Aussi, puisque l'enfant ne peut nous éclairer et que nous-mêmes sommes impuissants à retrouver, au fond de notre mémoire, le pourquoi de ce besoin que nous avions du conte, à ce moment de notre journée où nous abandonnions l'éveil pour plonger dans le sommeil, à ce moment de notre petite enfance où nous nous découvrions en découvrant le monde, c'est le conte que nous interrogerons pour qu'il nous révèle le besoin de l'enfant et ce qui, dans son dire que l'enfant réclame, facilite et aide ces passages, passage dans le temps de son jour, passage dans le temps de sa vie.

Rôle du conte

Dans les sociétés africaines, ce "besoin d'histoires" coïncide généralement avec le sevrage, avec cette période de rupture d'autant plus traumatisante qu'elle intervient brusquement. En effet, alors qu'accroché au dos de sa mère ou blotti dans ses bras, l'enfant vivait jusque là dans un univers exclusivement féminin où il n'était jamais seul, qui l'entourait, le protégeait, répondait à tous ses désirs, voilà que soudain il se trouve projeté hors de ce monde dont il était le centre et livré à lui-même dans un monde inconnu dont il ne connaît pas les règles.

Or, chez les Sanan, population mandé du Burkina Faso auprès de laquelle j'ai travaillé, les contes, jusque dans les années 70, étaient, dès la naissance, partie intégrante de la vie de toute la communauté. Non seulement, comme chez nous, les mères, les grand'mères ou les aînés contaient aux jeunes enfants, le soir, dans la cour avant le repas ou dans la case avant qu'ils ne s'endorment, mais aussi, durant ces longues soirées de saison sèche où toute la maisonnée se réunissait pour raconter et reculer au maximum le moment d'aller se coucher dans la chaleur étouffante de la case, les enfants ne se contentaient pas d'écouter les adultes, encouragés par toute l'assemblée, ils contaient eux aussi dès l'âge de trois ans ou trois ans et demi.

Et si vous demandez aux Sanan à quoi servent les contes, mille fois entendus et mille fois répétés, on commencera par vous parler de leur fonction ludique, mais si vous insistez sur leur rôle,

précisément pour les enfants, les vieux vous diront alors : "Les contes leur servent à apprendre à maîtriser la parole".

Qu'entendent-ils par là et leur rôle auprès de l'enfant se limite-t-il vraiment à l'acquisition du langage ?

Par leur contenu, leur message, les modèles qu'ils fournissent à l'enfant, les contes lui apprennent son rôle et sa place dans la communauté en lui disant les qualités valorisées, les normes de comportement admises ou refusées et les limites à ne pas franchir, pour lui-même et à l'égard des autres.

Mais de plus, au-delà de ce qu'ils nous racontent, des messages qu'ils nous livrent et qui diffèrent selon les cultures, les contes du monde entier se ressemblent, ils sont faits de la même texture, du même tissu, de la même organisation interne et de la même syntaxe discursive, et tous utilisent des mots-symboles pour communiquer leur message.

Or, c'est cet aspect universel du conte qui est tout à fait essentiel pour ce qui nous préoccupe ici.

En effet, on ne peut manquer de remarquer que le "besoin d'histoires" correspond précisément à la période au cours de laquelle, comme le signale J. Piaget (1970), les différentes phases de l'évolution de l'enfant vont lui permettre de passer, sur le plan de la socialisation, du stade de "l'indifférenciation entre moi et les autres... à l'échange fondé sur une différenciation nette" et sur celui du langage, de "la simple imitation sensori-motrice... au concept" en passant par une phase intermédiaire de transition qui correspond à ce que cet auteur a appelé l'étape du "pré-concept".

Ainsi, s'il est vrai, comme le disent les Sanan, que les contes fournissent à l'enfant des outils pour l'acquisition et la maîtrise du langage, leur rôle est en réalité beaucoup plus large car ils l'aident à mettre en place les mécanismes mentaux d'abstraction et de raisonnement logique nécessaires à son évolution : maîtrise du langage, certes, mais aussi construction de la relation au temps et à l'espace et, plus généralement de son identité.

Dans ce qui suit, les besoins de l'exposé nous contraindront à traiter successivement de chacun de ces points, mais il est évident qu'ils se développent parallèlement en s'influencant mutuellement.

Construction de la relation spatio-temporelle

Jusque là, l'enfant vivait dans "l'ici" et "le maintenant" et il lui faut apprendre à se situer dans le temps et dans l'espace en réalisant qu'en deçà et au delà du lieu où il se trouve et de l'instant présent, il existe un "ailleurs", un "hier" et un "demain" qu'il peut concevoir et dont il peut parler.

Or, nous allons voir par quels procédés le conte va aider l'enfant à construire cette notion abstraite de l'espace et du temps qui lui permettra de se re-présenter ces lieux où il n'est pas, n'est plus, n'a jamais été, n'est pas encore, ou ne sera jamais.

. L'espace

Les contes traditionnels, notamment en Afrique, commencent toujours dans le quotidien du héros, humain ou animal, et si, de nos jours, la réalité qu'ils décrivent ne correspond plus à l'environnement de l'enfant, du moins plantent-ils le décor dans un espace familier.

Puis, c'est à partir de là que le héros va se déplacer dans un ailleurs de plus en plus inconnu au fur et à mesure qu'il s'éloigne de son point de départ pour, parfois, y revenir à la fin du récit.

Or, si l'on étudie le traitement de ces différents espaces, on remarque que ceux-ci s'organisent sur la base d'une double opposition, connu/inconnu, culture/nature.

Partant toujours d'un espace connu et socialisé, le héros parcourt des espaces inconnus, tantôt sauvages tantôt socialisés, pour aboutir, toujours, à un espace socialisé qui, selon les contes, correspondra à l'espace initial ou à un nouvel environnement devenu familier. Ainsi, le Petit Poucet partant de la maison familiale, y revient après un long périple qui le mène dans des lieux inconnus, tantôt sauvages (forêt), tantôt socialisés (la maison de l'ogre, le château).

Peau-d'Ane, Blanche-Neige pour leur part, après avoir abandonné leurs espaces familiers, connus et socialisés, et traversé des espaces inconnus et sauvages (forêts) jalonnés par des étapes socialisées (la maison des sept nains, la ferme où Peau-

d'Ane est recueillie), retrouvent, à la fin du conte, des espaces inconnus, mais socialisés et comparables aux leurs.

A ce propos, il est intéressant de remarquer que, dans les contes ayant pour héros un enfant, celui-ci revient toujours à son point de départ (*Petit Chaperon Rouge*, *Boucle d'Or*, *Hansel et Gretel*), alors que les héros adultes retrouvent bien, eux aussi, un espace socialisé, mais celui-ci est le plus souvent différent, surtout quand il s'agit de personnages féminins (*Cendrillon*)¹.

Sur le plan linguistique, ces deux oppositions nature/culture et connu/inconnu sont nettement marquées par le vocabulaire combiné avec le type de discours utilisé.

Les espaces socialisés, associés à une situation de dialogue, sont toujours traités comme des espaces statiques dans lesquels on demeure, qu'il s'agisse de l'espace quotidien du héros, point de départ de l'histoire, ou de ceux qui jalonnent les étapes de son déplacement dans l'inconnu et à partir desquels il repartira vers d'autres "ailleurs" encore plus inconnus.

Au contraire, les espaces sauvages, non socialisés, inconnus, toujours symbolisés par la forêt dans les contes européens et la brousse la plus profonde dans les contes africains, apparaissent comme des espaces dynamiques dans lesquels on ne fait que passer. Au niveau du discours, ils correspondent au "récit".

Pour renforcer cette distinction fondée seulement sur le type de discours et bien marquer l'opposition entre ces deux espaces, le statique et le dynamique, deux processus sont mis en jeu : le premier concernant le vocabulaire lui-même et le deuxième la façon dont il est utilisé.

Dans les espaces socialisés, statiques, seuls apparaissent des verbes d'action ou d'état (il mange, il dort, il travaille) et, pour marquer l'espace dans lequel se déroulent ces actions, des noms de lieux, généralement très nombreux (village, château, maison, case, puits, marché) ou, plus souvent encore, les noms des objets qui en sont les symboles (cheminée, foyer, table, lit). Mais, soulignant ainsi le caractère statique de cet espace, les déplacements d'un lieu à un autre ne sont jamais mentionnés : le

héros est ici, puis là, puis là, se servant de tel ou tel objet, ou faisant ceci ou cela.

En revanche, dans les espaces sauvages, dynamiques, l'emphase est mise sur le déplacement; le héros pénètre dans la forêt (ou dans la brousse) et la parcourt. Et pour marquer le caractère dynamique de cet espace sauvage, il n'y a plus de repères et, s'opposant aux verbes d'action ou d'état de l'espace socialisé, statique, on trouve une profusion de verbes de mouvement, d'adverbes et de prépositions ou locutions indiquant le déplacement et la direction prise.

Ainsi se trouvent nettement distingués et opposés par tous les procédés dont la langue dispose, d'une part un espace statique qui peut être l'"ici" quotidien, connu, ou un "ailleurs" inconnu que l'on découvre en chemin ou au bout de la quête, mais qui est toujours socialisé et, de ce fait, familier et rassurant, d'autre part, un espace dynamique qui est toujours l'"ailleurs", étranger, sauvage, dépourvu de repères, que le héros traverse et qui le mène d'un espace socialisé à un autre espace socialisé.

. Le temps

Dans un énoncé normal, l'expression du temps correspond à la mise en relation du temps de l'énoncé avec celui de l'énonciateur, impliquant de ce fait, une prise en charge de ce dernier sur le discours qu'il produit.

Dans les contes au contraire, une rupture est créée entre le conteur et son récit, grâce aux formules introducives, qu'elles fassent référence, comme dans les contes européens, à un temps "hors-temps" (*Il était une fois, Once upon a time*) ou, comme dans de nombreuses sociétés africaines, au contenu du conte présenté comme un mensonge, ou encore, à un espace émotionnel entre veille et sommeil qui, lui aussi, correspond à un moment où le temps s'abolit.

Puis, l'histoire étant ainsi libérée de son inscription dans le réel par l'effacement, à la fois du conteur et du temps présent de l'enfant qui l'écoute, c'est à l'intérieur de cet univers clos que constitue le conte que les événements vont se dérouler et

s'enchaîner les uns aux autres dans une succession aspecto-temporelle qui va clairement distinguer le ponctuel de la durée.

De même que les deux modes d'expression de l'espace - le statique et le dynamique - s'organisent sur la base d'une double opposition, pour le temps, le conte va, d'une part distinguer le ponctuel de la durée et d'autre part, exprimer la relation temporelle entre les événements, en s'appuyant, ici encore, à la fois sur les deux types de discours que comportent les contes - les dialogues et le récit - et sur les deux modes d'expression du temps - la conjugaison (marques aspecto-temporelles) et le vocabulaire.

Voyons plus précisément comment s'expriment et s'articulent ces différences.

. Opposition "hors-temps"/durée - temps réel/temps ponctuel

Dans la partie du conte constituée par le récit qui, on vient de le voir, s'inscrit dans un "hors-temps" du fait de l'absence de prise en charge du conteur, les verbes sont toujours à une forme passée qui, dans la mesure où elle ne s'oppose jamais à des présents ou des futurs, renforce encore le sentiment de "hors-temps".

Puis, à l'intérieur de ce passé indéfini, dans les langues où cela est possible, les contes vont parfois opposer, par la conjugaison, le ponctuel à la durée, cette opposition étant alors marquée par deux passés inaccomplis (passé simple et imparfait, en français par exemple); mais dans les langues, plus nombreuses, qui n'ont pas ce type d'opposition, on utilisera alors un passé narratif ou encore une forme particulière exprimant l'absence d'aspect complété, pour exprimer la durée, par des conjonctions, des adverbes, des locutions ou des noms qui en précisent la profondeur temporelle avec une utilisation privilégiée de chiffres symboliques (longtemps, sept jours, etc.).

Un autre procédé est aussi couramment employé qui met l'accent sur le rapport temps/espace; dans ce cas, la profondeur temporelle n'est alors exprimée qu'au moyen de l'espace parcouru, par la simple répétition de ces verbes de déplacement qui, on l'a vu, sont caractéristiques du récit (il marcha... marcha...).

Ainsi dans l'espace sauvage, dynamique que l'on traverse sans s'y arrêter et qui correspond au "hors-temps" du récit, seule compte et est exprimée la durée.

Au contraire, dans les dialogues, que ceux-ci soient formulés en discours direct ou qu'il s'agisse d'un discours rapporté - jamais par le conteur mais toujours par l'un des protagonistes de l'histoire - on sort du "hors-temps" pour entrer dans le réel avec une prise en charge des locuteurs sur leurs discours.

Tous les dialogues commencent au présent et, selon le conte, soit se poursuivent au même temps, ce qui est le cas le plus fréquent, soit utilisent le futur et/ou le passé composé qui ne se distingue du présent que par son caractère accompli.

Ainsi, dans les dialogues, la conjugaison va donc être utilisée pour exprimer non plus le temps absolu du récit dans lequel seule compte la durée, mais un temps relatif, ponctuel qui indique, à la fois, la relation temporelle qui lie les événements entre eux et le rapport entre le temps de l'énonciation et celui des actions dans lesquelles les protagonistes sont engagés, de même que leur caractère, réalisé ou non-réalisé (présent, passé, futur à l'accompli ou à l'inaccompli).

. Succession des événements

Pour marquer le déroulement du temps qui, inéluctablement, transforme tous les futurs en présents et les présents en passés, les dialogues (temps réel/temps ponctuel) considérés, non plus chacun séparément, mais dans leur succession à l'intérieur de l'ensemble du conte, vont s'opposer aux séquences récits ("hors-temps"/durée); et cette profondeur temporelle, amenée par le récit qui sépare les présents des dialogues, va s'exprimer, non pas par la conjugaison mais par des adverbes, des conjonctions ou des locutions (quand, hier, demain, aussitôt, après), renforcés, le plus souvent, par un leitmotiv intercalé entre chacune des séquences du conte.

La répétition d'un même conte joue aussi un rôle très important dans la construction de la relativité du temps présent car, une fois connus l'histoire et le fil qui relie tous les présents des dialogues, l'enfant qui, tout naturellement, anticipe la suite des

événements du récit, peut les projeter dans le passé ou dans l'avenir à chaque moment de l'histoire.

Ainsi, l'enfant, pour qui le temps est, à cet âge, une succession de présents entrecoupés de "hors-temps", retrouve dans les contes un reflet de ce qu'il vit. Mais, en suivant les tribulations du héros et en se déplaçant avec lui dans tous les présents des dialogues entrecoupés d'un temps dont la durée, qu'elle soit précise ou vague est, en tout cas, clairement marquée, il prend conscience de leur enchaînement, des "hiers" et des "demains" et parvient à construire cette notion abstraite du temps qui ne se manifeste et ne se concrétise en accompli/inaccompli, passé, présent, futur, que dans la relation qu'elle entretient avec la vie et les actes des personnages.

Acquisition du langage

Dans le développement de l'enfant, c'est vers un an et demi à deux ans que, comme le dit J. Piaget (1971) "le langage en formation cesse d'accompagner l'acte en cours" et que "le mot commence à fonctionner comme signe, c'est-à-dire, non plus comme simple partie de l'acte mais comme évocation de celui-ci"; et c'est pratiquement en même temps que l'enfant commence à réclamer des histoires. et à s'en raconter.

Pourtant, à cet âge, il est loin de pouvoir maîtriser le langage et les quelques mots qu'il utilise ne constituent pas pour lui un moyen d'expression indispensable.

En effet, dans l'environnement clos, familier, attentif qui est alors celui de l'enfant, le langage, réduit à des mots isolés plus ou moins bien prononcés et à quelques courtes phrases, n'est ni le seul outil, ni même l'outil principal de communication. L'enfant dispose de toute une panoplie d'autres moyens, gestes, expressions corporelles, mimiques, rires, cris, pleurs, qui lui suffisent pour exprimer ses joies, ses peines, ses peurs, ses désirs.

Mais avec la socialisation et l'élargissement de son horizon, il s'ouvre au monde, sa relation à "l'autre" se modifie et sa curiosité s'éveille à l'égard de lui-même, des autres et de tout

ce qui l'entoure : c'est l'âge où commence la litanie des "pourquoi" et de tous les récits de ses aventures réelles ou imaginaires.

Or, pour s'exprimer, pour communiquer avec "ces autres", pour les comprendre et se faire comprendre d'eux, il va devoir privilégier le langage qui, progressivement, supplantera tous ses autres outils de communication.

Et, dans cet apprentissage de la communication par le langage, les contes, comme l'affirment les Sanan, vont jouer un rôle important, au moins dans trois domaines.

. Développement de la faculté d'écoute et mémorisation.

Par l'intérêt qu'ils suscitent en lui, les contes vont permettre à l'enfant d'apprendre à écouter; il acquiert ainsi de nombreux mots nouveaux qu'il mémorise facilement par la répétition et dont il peut, grâce aux contextes dans lesquels ils s'inscrivent, induire le sens puis le vérifier en les utilisant à son tour, dans les récits qu'il invente.

Mais, avec le développement de la faculté d'écoute, l'enfant découvre aussi que la parole, comme le silence qui lui répond, peuvent être, au même titre que le langage du corps et les messages que reçoivent ses sens, un lieu privilégié de l'échange.

Enfin, comme nous allons le voir, les contes vont jouer un rôle extrêmement important dans l'acquisition des fondements internes et inconscients du langage qui lui sont indispensables pour franchir les différents paliers nécessaires à sa maîtrise.

. Développement et acquisition des mécanismes de symbolisation et d'abstraction.

Quand l'enfant commence à parler, il apprend à former des mots, mots qu'il utilise le plus souvent isolés et seulement en présence des objets ou des personnes qu'il veut désigner, communication réduite qui se limite à des prédications pour exprimer ses désirs, les actions qu'il fait ou voit faire, veut faire ou faire faire.

Mais vers un an et demi à deux ans, le processus de symbolisation qui lui permet de se re-présenter les objets et de les évoquer hors de leur présence est déjà entamé.

Toutefois, pour essentielle qu'elle soit, cette faculté ne constitue qu'une première étape dans la maîtrise du langage car, à cet âge, l'enfant est encore très proche de l'intelligence sensorimotrice et associe les mots/symboles/images qu'il utilise aux émotions suscitées par les sensations visuelles, auditives, olfactives ou tactiles qu'il éprouve à l'égard de ce qu'il nomme du même nom.

En effet, il doit encore construire la "notion", ce concept abstrait auquel renvoie chaque mot et sans l'existence duquel il n'y a pas vraiment de langage.

Or, pour y parvenir, non seulement doit-il vider les mots du contenu émotionnel dont il les charge mais il lui faut aussi comprendre que chacun des mots qu'il utilise ne représente pas une personne, un objet ou un acte unique, inscrit dans le réel et même, le plus souvent, dans son présent, mais bien plutôt toute une classe d'objets possédant un certain nombre de caractéristiques communes mais qui ne sont pas pour autant identiques et qui ne constituent pas un tout indécomposable.

Et ce processus de distanciation à l'objet, d'abstraction et de généralisation qu'il doit entreprendre pour construire, tant bien que mal, le domaine notionnel des mots, est loin d'être facile.

En effet, alors qu'à l'évidence aucun objet n'est jamais rigoureusement identique à un autre, l'enfant doit apprendre les différences qu'il convient d'ignorer pour pouvoir nommer *table*, celle de la cuisine et celle de la salle à manger qui pourtant n'ont pas la même forme, *bleue*, la couleur du ciel et de la mer qu'il perçoit comme très différentes et, au contraire, celles qu'il lui faut retenir pour ne pas appeler "papa" tous les hommes qui présentent pourtant des différences et des ressemblances comparables au chat du voisin et à mon chat qui tous deux s'appellent chat.

Ainsi pour parvenir à construire le domaine notionnel des mots, à trouver dans toutes leurs différentes représentations le noyau commun qui permet de désigner par le même terme des choses différentes, et à apprendre à les utiliser aussi bien en isolation qu'inscrits dans des énoncés qui précisent leur sens tout en le réduisant, l'enfant doit pouvoir opérer un constant va et vient, globalisation/fragmentation, et se construire une idée abstraite

qui soit dépouillée de sa charge émotionnelle et dépasse l'identification terme à terme de l'objet et du mot.

Or les contes vont l'aider dans ce lent processus de construction de l'abstraction.

Pour la construction de la relation à l'espace et au temps, le conte, on l'a vu, partait du vécu de l'enfant. Ici, au contraire, c'est le dépaysement et l'inversion qui vont être utilisés.

Les objets vont être détournés de leur fonction banale, quotidienne et chargés d'un symbolisme abstrait; les animaux, les arbres vont se mettre à parler, se complexifier et devenir les symboles de qualités ou de défauts qui sont le propre des humains; ceux-ci au contraire vont se transformer en stéréotypes dont bien souvent leur nom est le symbole (Cendrillon, Blanche-Neige, la Princesse, la Marâtre) et perdre leur complexité et leur densité pour se définir, dans chaque conte, par un seul trait.

Ainsi tout en faisant appel aux émotions et aux sensations à partir desquelles le jeune enfant organise son rapport au monde et établit le lien entre tout ce qu'il nomme du même nom, au fil des contes qui lui rendent l'inconnu connu et le connu inconnu, l'enfant parvient à prendre conscience de la charge abstraite sous-jacente aux mots et surtout il apprend que leur champ sémantique se fragmente et que, selon le contexte dans lequel ils apparaissent, leur signification peut se modifier.

. Développement des enchaînements logiques et des structures discursives qui sous-tendent la syntaxe de la phrase et du discours.

On a vu que c'était à l'âge où l'enfant réclamait des contes qu'il commençait aussi à dépasser le stade des mots isolés pour non seulement faire des phrases complètes mais même les enchaîner les unes aux autres dans ses récits. Or, il ne maîtrise encore, ni les règles obligatoires qui sous-tendent l'organisation de la syntaxe de la phrase, ni celles, plus souples, plus libres et surtout plus diffuses et moins évidentes de la syntaxe du discours.

Pour les premières, les contes, certes, vont jouer un rôle dans cet apprentissage puisqu'ils proposent des modèles corrects de phrases entières que l'intérêt et l'écoute attentive accordés par

l'enfant à l'histoire qui lui est contée, ainsi que la répétition de celle-ci, lui permettent de mémoriser et de reproduire facilement dans ses récits, sans rien y changer.

Mais, comme l'acquisition des mots nouveaux, l'apprentissage de la syntaxe de la phrase est avant tout lié au développement de la faculté d'écoute et de mémorisation. Aussi, le rôle du conte, s'il est important, n'est cependant pas essentiel dans la mesure où les échanges verbaux de l'enfant avec son entourage lui fournissent également les modèles dont il a besoin.

En revanche, pour la syntaxe du discours, le rôle du conte est essentiel car il fournit à l'enfant des modèles que ce dernier ne peut qu'exceptionnellement trouver dans son univers quotidien. Or ceux-ci vont lui permettre d'acquérir la maîtrise des mécanismes logiques et des structures discursives nécessaires à la construction d'un discours.

Voyons d'abord sur quelles bases s'organisent les différents types de discours, puis nous examinerons ensuite comment les contes les reproduisent.

Selon que l'enchaînement des séquences est commandé par le récit lui-même - succession des événements dans le temps ou relation de cause à effet - ou, au contraire, par le locuteur, par ce qu'il veut démontrer et par la conclusion à laquelle il veut aboutir, l'organisation du discours va être très différente.

Dans le premier cas, on aura une succession strictement linéaire qui, s'articulant à partir du début, enchaînera les événements les uns aux autres jusqu'à la fin du récit.

Dans le deuxième cas, la structure discursive n'étant plus dépendante de la succession temporelle ou des événements relatés mais de la conclusion, c'est à partir d'elle que va s'établir la logique des enchaînements, aboutissant ainsi à des organisations discursives non linéaires, plus subtiles et moins évidentes dont le schéma thèse/antithèse/synthèse représente l'un des modèles les plus courants.

Si nous examinons maintenant l'organisation du discours des contes, bien qu'ils contiennent tous un message et que, puisqu'ils se présentent comme des récits, les histoires qu'ils nous content s'inscrivent toujours dans une succession temporelle, on n'en

retrouve pas moins les différents modèles de structure discursive que nous venons de relever.

- Les histoires qui correspondent au **type récit**

Leur déroulement n'est ici commandé que par la succession dans le temps et les différents épisodes sont alors distingués par un leitmotiv qui, soit marque une rupture entre chacun d'eux (chantefables), soit fait partie du récit lui-même (Le Petit Chaperon Rouge, Les Trois petits cochons...).

Le message, dans ce cas, s'exprime à travers le crescendo de dramatisation des épisodes - grands yeux, grandes mains, grande bouche, grandes dents.

- Les histoires qui correspondent au **type randonnée**

Elles s'organisent à partir de la relation de cause à effet et, pour bien la souligner et permettre à l'enfant de la mémoriser facilement, toutes les séquences sont courtes, de construction simple, identique et reprennent toujours le dernier terme de la séquence précédente. Certaines, plus complexes reprennent aussi en sens inverse le déroulement des enchaînements, ce qui contribue à mieux fixer encore la logique de leur succession.

- Les histoires qui correspondent au **type en miroir**

Plus complexe dans sa construction parce qu'au contraire des deux types précédents, celui-ci s'articule à partir de la conclusion, ce type reproduit le modèle discursif thèse/antithèse/synthèse et, pour aider l'enfant à entrer dans cette logique, d'une part il inscrit l'histoire dans un déroulement temporel, ce qui va lui permettre de retrouver ses schémas familiers et, d'autre part, il met les deux personnages dans des situations rigoureusement identiques et ne les oppose que par leur comportement exactement inverse (Cendrillon).

- Les histoires qui correspondent aux **types en boucle et en charnière**

Ces contes s'organisent à partir de la conclusion comme le type précédent, mais, par les sujets dont ils traitent (Peau d'Ane),

il apparaît clairement qu'ils ne s'adressent pas aux jeunes enfants, aussi n'en parlerons-nous pas ici.

Ainsi, en suivant le fil de toutes ces histoires, l'enfant apprendra, sans même s'en rendre compte, sur quelles bases s'organise la logique des enchaînements et il disposera de modèles de structures discursives qu'il réutilisera dans ses récits, ce qui lui permettra de les fixer.

Construction de l'identité

Pour construire son identité, cette conscience que l'on a d'un Soi, de ce noyau commun à toutes ses différentes manifestations, noyau qui les comprend et les englobe toutes et les dépasse en les sublimant, l'enfant va devoir utiliser les mêmes mécanismes mentaux, d'abstraction, d'objectivation et de distanciation à l'objet que ceux qui lui ont permis d'échapper à l'enfermement de l'"ici", du "maintenant" et de l'objet présent, réel et émotionnellement chargé.

Et, de même que le conte l'a aidé à concevoir l'ailleurs, à se projeter dans le passé et dans le futur et à rattacher chacune des occurrences d'un mot à une notion qui les comprend toutes, il va aussi l'aider à construire son identité en mettant l'accent sur la permanence de ses héros qu'il retrouve tout au long d'une histoire et, plus encore, dans des histoires différentes.

Tout d'abord, l'effacement du conteur qui n'est jamais le héros, ni même partie prenante de l'histoire, laisse à l'enfant toute liberté de se l'approprier et de s'identifier à l'un ou l'autre des personnages; et ce d'autant plus que ceux-ci sont rarement désignés par un prénom qui les individualiserait, mais plutôt par le rôle ou la fonction qu'ils remplissent dans l'histoire (la mère, la marraine, la marâtre, le frère, le roi) ou, plus souvent encore quand il s'agit du héros lui-même, par ce qu'il représente symboliquement (Blanche-Neige, Cendrillon, le Petit Poucet).

Or ces personnages sont toujours des stéréotypes chargés d'un contenu symbolique précis qui n'est jamais exprimé explicitement

mais se dégage des actions qu'ils entreprennent et des réactions émotionnelles qu'ils suscitent chez l'enfant.

Aussi, parce que les contes n'utilisent que l'une des composantes des personnages qu'ils mettent en scène, l'enfant va pouvoir prendre conscience de l'existence de ce noyau identitaire qui sert à définir le héros et qui se retrouve toujours identique à travers toutes les aventures dans lesquelles il s'engage. Et ceci l'aidera d'autant plus dans la construction de sa propre identité que, dans le même temps où il s'identifie au héros de l'histoire, il sait que c'est aussi lui qui l'écoute.

L'analyse que nous venons de faire montre bien qu'au delà de sa magie, de son aspect ludique et du message qu'il transmet, le conte, pour le jeune enfant, est avant tout une fonction structurante de sa personnalité*.

CNRS

* Je remercie Michèle Chiche pour ses conseils et l'aide qu'elle m'a apportée pour la mise en forme de cet article.

NOTES

1. Cette remarque vaut surtout pour les contes européens; dans les contes orientaux et surtout africains, même les adultes reviennent presque toujours à leur point de départ.

BIBLIOGRAPHIE

BENVENISTE, E.

1969 *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, Paris,
Editions de Minuit, 2 vol., 376 et 340 p. (Le sens commun).

BRUNER, J. S.

1986 *Actual minds, possible worlds*, Cambridge (MA), Harvard
University Press, 201 p.

- 1987 *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 128 p.
- 1987 *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 296 p.
- 1990 *Acts of meaning*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 160 p.
- CALAME-GRIAULE, G.**
- 1987 *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogon*, 2nd éd. aug. d'une postface, Paris, Institut d'Ethnologie, 590 p. (Travaux et Mémoires)
- FAYOL, M.**
- 1985 *Le récit et sa construction : une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 160 p.
- FRANZ, M.-L. von**
- 1978 *Nombre et temps. Psychologie des profondeurs et physique moderne*, Paris, La Fontaine de Pierre, 320 p.
- FROMM, E.**
- 1980 *Le langage oublié*, Paris, Payot.
- FOUCAULT, M.**
- 1966 *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 400 p. (Bibliothèque des Sciences Humaines)
- LEFORT Rosine et Robert**
- 1980 *Naissance de l'autre. Deux psychanalyses ; Nadia (13 mois) et Marie-Françoise (30 mois)*, Paris, Seuil, 421 p.
- PIAGET, J.**
- 1970 *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 310 p.
- 1971 *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 344 p.
- 1973 *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF, 304 p.
- 1979 *Théorie du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre J. Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil, 532 p.
- PLATIEL, S.**
- 1984 "A l'école du conte africain", *Le français aujourd'hui*, n° 68, déc., pp. 49-56.

- 1987 "Le conte, lieu et source du discours : l'exemple de la société san", *CLO*, n° 21, pp. 163-176.
- 1980 "Le conte, un plaisir, un modèle, un outil", pp. 263-268 in : *Le renouveau du conte, Actes du Colloque International, Paris*, (G. Calame-Griaule, éd.) Paris, CNRS, 1991.

RÉSUME

Pour le jeune enfant, le conte est un besoin qui, de façon inconsciente, l'aide à franchir les étapes essentielles de son développement mental.

Par son contenu, il lui enseigne les normes sociales et par sa texture, il lui permet de construire sa relation à l'espace, au temps et lui facilite l'acquisition du langage en développant l'écoute, la mémorisation et en l'aidant dans la mise en place du concept de "notion", des structures discursives et des enchaînements logiques. Enfin, par la symbolique de ses personnages stéréotypés auxquels l'enfant s'identifie, le conte l'aide à construire son identité. Il est donc, avant tout, une fonction structurante de la personnalité.

ABSTRACT

For the young child, tales are a need, for they help him to pass successfully through the essential steps of his mental development.

While the subject matter of the tales teaches him how to behave within his community, their texture help the child in the building of his relation to time and space; it also makes easier for him the acquisition of language by developing his ability to listen and to memorize and, above all, because it helps him in the acquisition of the concept of "notion" and of discursive and logical structures.

Ultimately, due to the symbolic and stereotyped character of the heroes to which the child identifies himself, tales also help him in the construction of his identity. Hence, they have, above all, a structuring function for the spreading out of personality.

