



HAL
open science

Stratégies de transmission du récit chez des enfants psychotiques en institution

Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder. Stratégies de transmission du récit chez des enfants psychotiques en institution. Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, 1989, Fascicule n°6, Continuité et diversité dans des dialogues d'enfants, p.137-158. hal-00116752

HAL Id: hal-00116752

<https://hal.science/hal-00116752>

Submitted on 27 Nov 2006

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.

CALaP, fascicule n°6, **Continuité et diversité dans des dialogues d'enfants**, 1989.

URA 1031 CNRS – Université René Descartes.

p.137-158

137

STRATEGIES DE TRANSMISSION DU RECIT CHEZ DES ENFANTS PSYCHOTIQUES EN INSTITUTION.

Marie-Christine POUDER

RCI

Hamadi 2 - On doit raconter une histoire de pommes ..., de poires ..., euh, de bananes !

... I - Allez, Jérémie !

Jérémie 1 - C'est une île ...

Patrick 2 - Elle a un roi, une reine, et la fille ..., et la fille du ..., du roi ...

... Jérémie 2 - Elle (va)s'marier !

Patrick 3 - Et ..., le roi il est pas, i veut pas ...

... Patrick 15 - Il vient un prince.

Jérémie 6 - Il est d'ailleurs !

Patrick 16 - Il vient avec un bateau ...

Hamadi 6 - Il amène plein de bananes !

Richard 21 - De bananes !

Stéphanie 4 - Et des cacahouètes !

Hamadi 7 - C'est à la fin !

Richard 22 - C'est à la fin, c'est vrai !

1-1

Raconter une histoire à des enfants inconnus ou peu connus implique de se lancer dans une conduite monologique qui a ses règles propres d'organisation et de cohérence au lieu de vérifier grâce au circuit de l'interlocution si mondes et représentations sont ajustés entre les différents participants. Cela conduit également à considérer que l'univers que l'on va créer par les mots du discours est un univers qui n'est pas complètement opaque, indifférent voire alarmant pour les auditeurs.

Le choix de la fiction, du conte merveilleux, suppose de plus de larges connivences langagières et discursives entre le narrateur et son public, qui dépassent de loin la situation actuelle du récit (note 1).

138

L'acte de conter à des adultes ou à des enfants normalement scolarisés, par le plaisir qu'il procure et l'adhésion qu'il entraîne peut parfois nous le faire oublier ; mais le fait de s'adresser à des pré-adolescents, qui, à 12, 14 ans n'ont toujours pas accès à l'écrit et qui et sont qualifiés « globalement » de déficients ou de psychotiques peut actualiser distinctement que la transparence est illusoire.

1-2

Jérémie, Patrick, Stéphanie, Richard et Hamadi sont scolarisés dans un I.M.P. (note 2) ; un adulte est venu leur raconter un conte assez long. Après ce récit (RI : récit initial) une discussion s'est ouverte avec la narratrice (A) et l'institutrice (I) visant à reconstituer les grandes séquences du récit (Reconstitution 1 et Reconstitution 2 ; RI est surtout géré par A et R2 par I). L'objectif de cette pratique conversationnelle est de vérifier la « mémorisation » de l'histoire par les cinq jeunes auditeurs, ceux-ci étant chargés à leur tour de restituer (RC : reconstitution-récit aux camarades) le conte entendu à cinq de leurs camarades, absents initialement (note 3).

1.3

La séquence de dialogue citée ci-dessus (RCI) reprend le début de ce dernier récit et elle pose par rapport au récit d'origine et aux deux essais précédents de reconstitution-remémoration (R1, R2) une série de questions.

Nous allons essayer de développer ces questions tout en nous référant à une situation de récit parallèle, effectuée en grande section de maternelle ; le même conte (transcription à l'appui) a été soumis à cinq enfants de grande section qui aidés par leur instituteur l'ont restitué à cinq enfants de petite section (note 4).

2

Le récit initial (RI) étant considéré comme objet linguistique commun de référence partagée nous nous intéresserons d'abord au travail de reformulation de ces éléments puis à la façon dont s'effectue la régulation de cette formulation dans le dialogue adulte-enfants.

139

2-1

Reportons-nous à RCI ; nous y remarquons une succession de prises de parole, ou d'énoncé au sens bakhtinien (note 5) qui forment, lorsque le point de vue du descripteur les lit / lie comme texte, un début de récit tout à fait canonique. Nous y retrouvons une phrase annonce, une présentation du lieu, des personnages principaux, un problème à dénouer, et l'indication de l'arrivée d'un personnage étranger à la structure de départ, porteur de dons.

Nous pouvons noter la poly-vocalité de cet ensemble, qui, d'être énoncé par un seul locuteur, s'avèrerait être un monologue. Ce texte cesse-t-il d'être un récit à partir du moment où cinq locuteurs en assument la continuité ? (note 6) Ces enfants ne

feraient-ils que répondre d'une manière particulièrement adéquate à la consigne qui leur est faite de transmettre collectivement ce qu'ils ont entendu ?

Cette suite qui semble aller de soi est en fait le résultat d'un long travail de groupe au cours des reconstructions précédentes R1 et R2 et la phrase d'introduction d'Hamadi (H 2) montre qu'après plus d'une heure de dialogue portant sur, entre autre objet fortement thématiqué, les bananes, peut encore surgir de l'insolite.

H 2 - On doit raconter une histoire de pomme ..., de poires ..., de bananes.

Nous nous intéressons ici aux effets de reprise à très long terme et au fait que petit à petit les enfants tiennent compte des thématisations des adultes relatives au contenu du conte et à l'ordre d'exposition des séquences dans leur mise en mots spontanée. La régulation du discours de l'adulte est manifeste mais diversement opérante selon les secteurs d'intervention.

2-1.1

La présentation explicite du lieu de l'action, si nécessaire à la mise en place du conte (J 1) est directement liée au travail pédagogique et à une série d'interventions des adultes qui ont même montré que le mot île était inconnu de la plupart des enfants.

140

R1

I 15 - Vous savez ce qu'est une île ?

R 46 - Non.

S 26 - C'est un pays !

J 6 - Un pays,

R 47 - Un pays ,

S 27 - C'est un pays très loin !

J 17 - C'est un ...

I 16 - Vas-y Jérémie ! Si tu t'trompes, c'est pas grave !

J 8 - C'est un pays où qui est sur l'eau. pi après j'sais pas !

R 48 - Non !

I 17- C'est bien Jérémie !

J 9 - I fait chaud, ce qui est sur l'eau, et puis c'est comme rond mais c'est comme

...

..., I 18 - C'est sur l'eau, ce qui veut dire que cette terre est entourée d'eau.

Ce terme évoque néanmoins un lieu lointain, d'un lointain à la fois spatial et irréel ce qui ne gêne en rien la progression de l'histoire, le fait régulièrement remarqué qu'un ou plusieurs prétendants arrivent en bateau entre en relation de co-référence avec cet espace marginal, limité par la mer.

R2

I - Où ça s'passe l'histoire ? C'est important aussi de situer l'histoire ; ça s'passe où l'histoire ? Chez les esquimaux ?

H 2 - Dans ...
S 3 - Dans
R 4 - Dans l'île !

On voit ainsi qu'en RC l'énoncé de Jérémie est en continuité longue avec son intervention en R1, conduite définitoire du mot île et en relation avec l'énoncé métadiscursif de l'adulte portant sur les règles d'organisation du récit quant à sa place dans la séquence en R2.

2-1-2

Les étayages des adultes ne sont pas toujours suivis de tels effets éclairants.

Ainsi, en ce qui concerne la présentation des personnages principaux :

P 2 - Elle a un roi, une reine, et la fille ..., et la fille du ..., du roi ..

Cet énoncé ne choque aucunement qui n'a pas entendu raconter l'histoire précédemment ; il est fréquent que le conte merveilleux européen se situe dans un pays lointain « gouverné » par un roi, souvent affublé

141

d'une reine-marâtre pour laquelle la princesse est un véritable souffre-douleur.

Or la particularité de ce conte est que dans le récit initial il ne soit jamais question d'une reine. Le roi est présenté comme un homme âgé, gourmand, appréciant particulièrement un certain ragoût de banane que seule sa fille sait lui préparer correctement. A ses côtés, un peu à la manière des contes des 1001 nuits, se tient un conseiller qui le presse vivement de marier sa fille afin de pouvoir jouir paisiblement de sa vieillesse en laissant le gouvernement à la nouvelle génération. Le roi, qui manifeste un attachement excessif à la limite de l'incestueux, à sa fille, impose une épreuve aux prétendants éventuels, remplir sa salle du trône de bananes.

RI

A 25 - Il adorait ça, mais alors, qui pouvait lui préparer le meilleur ragoût d'bananes ?

R 26 - C'était la reine ...

J 1 - Sa sœur ...

P 2 - Ah non ! C'était sa fille !

7 - C'est sa fille.

Si tous les termes utilisés sont bien des termes de parenté, il est net que certains enfants ont tendance à utiliser des lexèmes qui n'impliquent pas une différence de génération entre le roi et sa fille ; or il y a bien entre les personnages un brouillage de ce type qui rend l'histoire factuelle difficilement exprimable.

RI

I 7 - Comment ça commence cette histoire de mariage ?

R 23- I veut s'remarier !

I 8 - Qui, i ... ?

H 23 - Avec le roi et la reine, et la reine ...

P 4 - Avec un prince.

S 16 - Non le ..., le prince, i's'met avec euh ..., la reine, je crois.

Aussi vrai qu'un roi porte couronne (R 66 : le roi, il a une couronne !) dans la représentation commune qu'on en a d'après les récits imaginaires et l'iconographie enfantine, il est régulièrement associé à son pendant féminin, la reine. L'absence de ce personnage désoriente complètement les enfants ;

142

R 2

R 1 - Y'a un roi, une reine, un prince ...

ST 1 - Pfft !

R 2 - Le roi qui est ..., le roi il est pas d'accord ..., parce qu'i veut pas donner la reine, il est pas d'accord !

I 2 - C'est la reine ! I va donner sa femme à marier !

ST 2 - Pfft !

R 3 - Non

P 1 - C'est la fille !

A - La fille du roi !

H 1 - La fille du roi !

Contrairement au mot « île », non compris en tant que lexème mais décodé / recodé en terme spatial, le recodage insistant des termes de parenté entre les deux principaux participants de l'histoire le roi et sa fille, bouleverse lui les catégories puisqu'il bouleverse l'ordre des générations et des rapports sexuels en deçà du tabou de l'inceste ; c'est ensuite le système de la coréférence qui va en être affecté. Qui veut se marier ? Qui est avec qui ? Et par là le noyau de l'intrigue.

L'intensité du rapport père-enfant n'est pas métaphorisé ; la princesse est pour le roi la « reine » de son estomac et de son cœur ; elle règne sur sa gourmandise et ses sentiments.

H 28 - Il veut se garder sa fille pasque ..., pasque ..., elle ..., elle a, elle pouvait bien, elle faisait bien la cuisine.

Dès lors, la prégnance de ce lexème dans le récit fait aux camarades oblitérer fortement la transmission du conte.

2.1.3

C'est aussi ce terme qui va servir à nommer un personnage auquel les enfants ne se réfèrent jamais, le conseiller, dont le rôle est pourtant fondamental pour la progression du conte. C'est lui qui secoue le roi de sa torpeur et lui demande de marier sa fille ; sans lui la situation resterait inchangée, bancal, mais aussi a-

problématique ; c'est à son instigation que le roi, à son corps défendant, va instaurer une épreuve pour les futurs prétendants.

143

R1

A 6 - Qui est-ce qui lui dit « monseigneur le roi, vous devriez marier votre fille. »

Qui est-ce qui lui dit ça ?

P 5 - C'est le ...

H 24 - Son ..., euh.

S 17 - Le roi.

...H 25 - Non, la reine. Non, c'est le ..., comment s'appelle ?

R2

I 13 - Par contre il y a un personnage ?

H 11 - Une maison !

R 14 - Un bateau !

H 12 - Et une cave ...

...I 16 - Quel est le personnage qui ...?

R - C'est le ...

X - Oh ! Le ...

...H 15 - C'est le ..., c'est la ..., la reine !

Les stratégies diverses d'ébauche, « C'est le ... », « son ... », « Le ... », « comment s'appelle ...? » semblent montrer que les enfants se rappellent bien qu'un personnage masculin, puissant (« le roi », et après tout le conseiller peut être compris comme l'expression d'une partie de la conscience du roi) est auprès du souverain, mais c'est le terme reine qui par ailleurs s'est imposé et qui, en l'absence d'autre moyen paraphrastique reste disponible pour exprimer cette relation privilégiée de conseil, ce qui est logiquement possible.

On peut sans doute incriminer également la formulation des adultes qui répétitivement introduisent le terme « personnage » à propos du conseiller. Ce lexème, en l'absence de tout contexte facilitateur (discours direct ou indirect, anaphore ...) indiquant par ailleurs qu'il se réfère à un animé, paraît être décodé par les élèves comme « élément déterminant de l'histoire », ainsi qu'en témoigne la série maison, bateau, cave obtenue en réponse à « Par contre il y a un personnage ...? »(note 7)

Lors du récit fait aux camarades, le conseiller n'est toujours pas introduit et c'est un des adultes qui, n'y tenant plus, « soufflera » le terme aux récitants.

RC

I 13 - Alors là il intervient un personnage proche du roi !

R 10 - Un prince !

144

S 2-non!

H 2-arrête!

A.(chuchoté) un conseiller.

R Il-le procès

H S- le conseil, le conseil!

1 14- le conseiller du roi.

R 13-1c conseiller du roi.

1 3-1c conseiller a dit "si".

L'apparition de ce personnage va ainsi permettre que s'expriment les conditions de l'épreuve que doit accomplir le prétendant qui veut obtenir la main de la princesse.

2-1-4

Les enfants ont très bien saisi que l'action principale, l'épreuve, était le remplissage de la salle du trône de bananes.

RI

A 41- alors lui, i ,veut pas, alors, qu'est.cc qu'i va inventer comme bis.?' tOire .

J 2- la salle!

R 37- i faut qu'i mett' plein d'bananes!

S t8-les bananes!

A 42 qui doit remplir la salle du trône de bananes?

R 38- c'cst kuh..le prince.

Tout se complique lorsque les adultes tentent de faire exprimer aux enfants, non plus simplement l'obligation pour le prince de remplir une salle de bananes mais la condition du marché, clef de l'épreuve en terme d'implication logique: " si -tu remplis la salle...alors tu auras ma fille". Tout va se passer comme si les élèves se focalisaient tantôt sur l'expression de l'épreuve sans condition et tantôt sur l'expression de la condition sans épreuve.

RI

1 10-il a parlé d'un mot important..pour pouvoir épouser la princesse, les prétendantS vont être obligé de subir une....(mot attendu" épreuve ")

Elèves-(rires)-euh.. ...

1 11- i pose quelque chose de précis (mot attendu" condition ")

Elèves-.....(lourd silence)

Les tentatives habituelles en milieu pédagogique, de faire utiliser le terme juste en complément d'énoncé, avortent; néanmoins, peu à peu le terme " condition" va s'imposer comme un terme important de l'histoire.

145

R2

I 15 - Le conseiller dit au roi : « il faudrait que votre fille ...

J 5 - Se marie,

P 8 - Se mariage, (rires)

P 9 - Et le roi, i veut pas ; le roi, i veut pas !

I 16 - I veut pas parce qu'i va perdre sa bonne cuisinière. Alors, i peut pas dire non carrément.

R 15 - Les conditions !

I 16 - A condition de quoi ?

...R 16 - A condition de me mettre des bananes sur la table !

Par rapport à RI, l'expression de la condition s'est précisée aux détriments de l'épreuve, le troc fille / banane est posé en terme banal de marché (bananes sur la table) sans la démesure attendue : remplir la salle du trône de bananes.

Cet épisode est complexe dans la mesure où il met en scène plusieurs personnages présents (roi - conseiller) ou absents (prétendant éventuel). Il nécessite donc une utilisation du discours rapporté direct ou indirect et d'un vocabulaire spécialisé grâce auquel s'explicitent les termes de l'échange.

2-1-5

Le lieu de l'épreuve est présenté dans le récit initial de l'adulte comme salle du trône et / ou salle du conseil. Le lieu est détaillé, quatre piliers, un toit, pas de mur, pour accentuer la difficulté de la remplir et rendre vraisemblable le fait que dans la nuit suivant l'épreuve les singes, affamés délibérément par le roi, dévorent les bananes entreposées par le prétendant dans la journée. C'est le lieu où les mobiles antagonistes du roi s'expriment de manière diurne (acceptation) et nocturne (refus).

Aucune de ces notations, secondaires il est vrai par rapport à la trame de l'histoire, n'est reprise ; il subsiste néanmoins une difficulté certaine des enfants à déterminer ce lieu qui est avant tout « la salle », « la salle du ...? », « la salle du comment s'appelle ? », « la salle où i fait quoi déjà ? », « la salle du dimanche ... ».

Les difficultés même, les ébauches, les hésitations montrent l'insistance à essayer de qualifier ce lieu comme non banal, le plus souvent

146

dans la coopération des tâches, un enfant évoquant le lieu, un autre la détermination :

- .. la salle - du roi ; - la salle - du trône.

2-1-6

Les prétendants : la tendance des enfants est spontanément et généralement à s'en tenir au dernier prétendant (RI), ce qui exclue les procédés d'intensification et de dramatisation qui justifient le récit et la répétition des épreuves.

Le premier prétendant qui se présente est le prince d'une île voisine, il arrive avec un bateau chargé de bananes et remplit facilement la salle du trône de bananes ; néanmoins au matin, la salle est mystérieusement vide et l'épreuve est ratée.

Le deuxième prétendant est un prince marchand d'un lointain pays ; il troque ses richesses contre des bananes pour se soumettre à l'épreuve ; la nuit il veille et découvre que le roi affame des singes dans ses caves et qu'il les délivre afin qu'ils dévorent des bananes entreposées dans la journée dans la salle du trône. Il comprend trop tard la duplicité du roi.

Le troisième prétendant est le fils d'un planteur de l'île ; il va être aidé par la princesse qui lui propose un stratagème : il remplira la salle de bananes pendant qu'elle, aidée par des serviteurs complices, nourrira les singes avec des cacahouètes qu'il aura fournies. Le roi délivre en vain ses singes qui, repus d'arachides, dorment profondément. Au matin la salle est toujours remplie de bananes et le roi doit tenir sa promesse.

Dans le travail de reconstruction, les enfants sont amenés à détailler les différents prétendants.

RI

J 11 - Le deuxième prince,

P - I vient tout seul,

J - Pour demander si i peut marier avec sa fille ...

R 28 - Condition !

J 12 - A condition qu'il fasse une épreuve.

P 22 - Ouais, emplir la salle plein de bananes.

147

La pluralité des prétendants permet une répétition des conditions de l'épreuve de manière beaucoup plus naturelle que lorsqu'elles sont sollicitées par les adultes ; néanmoins le travail précédent portant sur la formulation de termes précis « épreuve », « condition », porte ici particulièrement ses fruits.

R2

I 35 - Alors ensuite ?

P 28 - Alors il vient ...

R 33 - Qui est-ce qui vient ?

P 29 - I vient un troisième ..., un troisième euh ...

R 34 - Camion !

P 30 - Troisième camion (rires). Troisième fiancé !

I 36 - Est-ce que c'était un prince ? Est-ce qu'il était étranger ?

Chœur - Non !

I 37 - C'était le fils du ...

R 38 - Procureur..., pleur...

I 38 - Planteur

R 39 - Planteur !

P 35 - Planteur du roi !

Le troisième prétendant est ici évoqué par Richard (R 34) par un élément qui le caractérise puisqu'il doit fournir en plus des bananes un camion de cacahuètes ;

cette intervention qui fait rire les participants n'est pas, malgré son incongruité, dépourvue de logique et de continuité.

Lors du récit collectif R I (1^{ère} page) les enfants expriment spontanément qu'ils passent trop rapidement à la première épreuve (H 7 - c'est à la fin !) et montrent qu'ils ont sans doute bien saisi la pluralité des épisodes même s'ils ont du mal à les exprimer dans leur ordre face à leurs camarades. Nous les voyons reprendre les consignes de leur enseignante concernant la régulation de leur formulation et montrer ainsi que pour eux le récit n'est pas seulement un ensemble de contenus à restituer mais également un objet de connaissance linguistique qui a ses règles de production.

1 14 - Vous allez trop vite les enfants !

R 15 - On va trop vite pour la raconter !

3.

Le but n'est évidemment pas de montrer une hypothétique reconstruction de l'histoire initiale par des enfants psychotiques,

148

l'évènement central du corpus étant justement d'ordre dialogal et non pas de l'ordre du récit au sens strict. Disons simplement que la forme récit s'avère être de manière réitérative l'organisateur du dialogue dans la mesure où elle constitue un horizon de référence commun (mais, on l'a vu, diversement partagé) et que la reprise de ses structures par les adultes organise des séquences interactives centrées le plus souvent sur un contenu thématique (le lieu, les héros, l'épreuve ...) et plus rarement et ponctuellement sur des contraintes plus formelles (chronologiques, métalinguistiques ...).

Seules deux séquences instaurent de l'hétérogène en établissant un lien (ou un déplacement ?) entre l'univers du conte et d'autres possibles.

Extrait 1

R 41 - J'changerai une deudeuche et ..., avec des billes !

H 36 - Là par exemple, Stéphanie, i donne, i donne une bille.

S 33 - Contre un camion !

H 37 - Ouais, ben toi, tu lui donnes une poupée !

R 42 - Un truc en plastique !

S 34 - Une voiture !

H 38 - N'importe quoi le mec !

Extrait 2

H 8 - Oh ! On met jamais du ket'chup dans les bananes, hein ? J'aime ça les bananes !

R 9 - Le ket'chup, la sauce tomate !

H 9 - On met pas du ket'chup dans les bananes !

S 9 - Si, des fois !

H 10 - N'importe quoi ! Les bananes, c'est avec du sucre et tout hein ? C'est pas avec du ket'chup !

R 10 - avec d'la sauce tomate !

S 10 - Non !

H 11 - Allez ! On arrête!

Ces deux exemples opposent des échelles évaluatives différentes où s'affrontent valeurs marchandes et banales et valeurs affectives et singulières.

Le deuxième prétendant doit échanger ses richesses en bijoux contre une « monnaie du cœur », la banane, qui seule peut satisfaire le roi. La question n'est pas de savoir si par rapport à une référence universelle la

149

banane a plus ou moins de valeur qu'une femme, une bille, une poupée ou un bijou, ni même de savoir si les bananes se mangent une fois pour toutes au sucre ou au ket'chup mais plutôt de reconnaître une aune commune au désir.

Nous voyons combien les enfants saisissent parfaitement l'occasion de pointer la dérision de l'échange marchand au profit de l'échange affectif ou le particularisme des goûts et des couleurs ; tous s'amusent à envisager des variantes de ce type sauf l'un d'entre eux, Hamadi, qui réintroduit toujours l'ordre réaliste et banal.

4.

Si l'on considère maintenant les formes de l'interlocution et les styles discursifs, il est remarquable que n'interviennent jamais ruptures ou incohérence. A part quelques mentions de l'appareil enregistreur motivées par la situation, les énoncés sont toujours en étroite continuité et manifestent la grande attention de leurs auteurs.

Tableau 1

Pourcentage des prises de parole des adultes suivant les principales phases du dialogue:

	RInit	R1	R2	RC	RD
Instit		27%	9%	3,5%	8%
Adulte	Totalité	9%	18%	30%	39%

150

Tableau 2

Pourcentage de prises de parole des enfants selon les séquences du dialogue.

	RInit	R1	R2	R3	RD
Richard	17	81	52	60	4
		20,35%	14,28%	26,43%	

Hamadi	5	59 14,82%	46 12,63%	21 9,15%	5
Stéphanie		59 14,82%	42 11,53%	4 1,76%	
Patrick		42 10,55%	37 10,16%	49 21,58%	
Jérémie		12 3,01%	8 2,19%	24 10,57%	
David					23 30,66%
Patrick					8 10,66%

4.1.1

L'adulte conteuse est celle qui va le plus faire varier son style discursif ; après le long exposé du conte, elle régule la première reconstruction de manière assez stéréotypée selon le schéma question catégorielle / réponse / évaluation ou reformulation / nouvelle question catégorielle ou phrase à compléter.

A 56 - Donc le premier prince, i vient d'une autre terre entourée d'eau.

R 51 - C'est un bateau pour venir,

A 57 - Voilà, i vient en bateau et qu'est ce qu'il a dans son bateau ?

P 9 - Un (4)..., des, des bananes !

R 52 - Des bananes. rempli d'bananes!

S 32 - Beaucoup d'bananes!

A 58 - Et qu'est ce qu'i arrive le lendemain matin ? Est-ce qu'i y'a toujours les bananes ?

Ch - Non !

P 11 - Non, c'est les singes !

H 31 - C'est les singes qui ont mangé !

Dans les phases suivantes, elle adopte davantage le style de l'adulte éducateur, s'adressant moins à l'ensemble du groupe mais à des enfants définis, évaluant davantage positivement les réponses et se retirant davantage du circuit de la communication.

151

4-1-2

R 2, R C et R D sont majoritairement régulés par l'institutrice qui personnalise davantage l'adresse et soutient parfois longuement deux des enfants qui plus lents et / ou plus timides interviennent moins avec l'adulte étranger, ce qui leur permet

d'intervenir en auto-continuité et de façon quasi monologique. Nous citons un passage, exceptionnel pour sa durée mais illustratif de ce type d'étayage langagier :

P 7 - Ben, i vient euh, un prince !

I 29 - Oui, bien !

P 8 - D'une ..., d'une autre pays.

I 30 - Mh !

ST 2I - De l'aut'pays !

I 31- Alors ?

P 9 - I vient euh ...

J 1 - Sa fille ...

P 10 - I vient en bateau à ..., à ..., avec plein de bananes.

I 32 - Oui !

P 11 - Après il emplit plein de bananes dans la salle du trône.

I 33 - Oui puis ...

P 12 - après euh ...

I 34 - Alors i remplit la salle !

P 13 - I fait nuit.

I 35 - Oui, très bien !

P 14 - Après i dort.

I 36 - Oui, important !

P 15 - Et ..., et ...

ST 22 - Et après i vient ...

P 16 - Et après i vient le roi, après il ouv' la porte.

ST 23 - Moi. I ...

I 37 - Chut !

P 17 - De la cave.

I 38 - Ah ! Vous êtes d'accord ?

Certains enfants se montrent donc plus sensibles que d'autres à la différence de régulation des adultes.

4.2

Richard et Hamadi interviennent dans toutes les séquences du corpus, y compris pendant le récit initial qu'ils ponctuent de leurs remarques. Patrick et surtout Jérémie, s'ils n'interviennent pas seulement à la demande de l'adulte ont besoin d'être encouragés et stimulés pour intervenir ; Stéphanie, très spontanée, n'intervient plus après une longue remarque de son institutrice. Tous manifestent des styles interlocutifs qui

152

vont s'avérer très complémentaires et influencer les types de continuité des échanges.

4-2-1

Quel que soit le moment. Richard semble « branché » sur l'adulte qui se manifeste le plus ; il intervient durant les monologues et c'est préférentiellement sa voix qui répond à celle de l'adulte, sa voix sonore qui profère évaluation, répétitions, compléments de phrases, réponses. L'attitude semble automatique mais les conduites le plus souvent adaptées, produisant parfois des effets d'humour involontaire. Il est rarement en continuité avec lui-même au niveau du contenu mais très en prise au contraire avec le discours de l'autre et principalement de l'adulte.

Cet enfant dont les prises de parole sont en général fort courtes est sans doute celui qui manifeste les conduites les plus variées sur le plan des mondes référenciés. C'est un des seuls à reprendre de manière adéquate les propos régulateurs des adultes (« chut ! », « c'est Patrick qui le dit ! », « la suite ! I faut la suite ! » ...). Il se livre à des commentaires qui relient l'expérience des héros de l'histoire à son expérience personnelle (« beah ! », « j'aimerais pas ça moi ! », « justement j'en ai pas d'singe, moi ! »), il est très attentif à l'enregistrement et malgré un léger décrochage à la fin du dialogue il manifeste un grand dynamisme qui joue un rôle important dans le tempo de l'échange et dans la continuité avec l'adulte puisqu'il précède très souvent ses camarades, moins vifs dans leurs réactions.

4.2.2

Hamadi est lui un enfant très spontané et très intervenant, assez souvent en continuité indirecte de l'adulte, après Richard, mais qui intervient surtout beaucoup pour compléter, expliciter les propos de ses camarades, voire pour les corriger (« non, i reste regarder ! », « non, les cacahuètes, c'est pour les singes ! »). Sa contribution aux phénomènes de continuité se marque dans les relations temporelles et causales qu'il exprime grâce aux connecteurs, conjonctions et successions d'énoncés.

H 51- Et le singe après i dort avec plein d'cacahuètes dans son vent'.

H 21 – Après, i rent' de la cave !

H 26 - Alors i l'ont remplie et après i trouve pu encore ; y'a des singes, i sort de la cave et i les mange tout.

H 57 - I sort de la cave parce qu'il les voit, sinon i vont s'éveiller !

153

Il produit de ce fait les énoncés les plus longs sans étayage de l'adulte et est le seul à manifester sans soutien une conduite monologique. Très « réaliste » il est soucieux de vraisemblance et apprécie peu certains débordements facétieux de ses camarades (« débile », « allez, on arrête ! », « n'importe quoi le mec ! »).

4.2.3

Jérémie et Patrick sont deux garçons qui, par contraste, interviennent peu spontanément mais qui, soutenus par l'adulte éducateur, seront chargés nommément de raconter l'histoire à leurs camarades absents. Très aidés par leurs camarades, ils produisent ensemble un certain nombre d'énoncés alternés.

Jérémie intervient à des moments préférentiels liés aux thèmes de l'île et de l'expression des conditions de l'épreuve qu'il explicite assez clairement.

J 3 - Le conseiller a dit : « si ! »

J 10 - « Attends jusqu'à demain matin », et pis quand il arrive, i voit qu'i y'a des vides.

J 11 - Le deuxième prince, i vient pour demander si i peut se marier.

J 13 - Pi i dit : « on verra jusqu'à demain matin », et pis y'a pu d'bananes !

C'est le seul des enfants à avoir une conduite de discours rapporté et de définition et il contribue grandement à la cohérence de la transmission d'un élément central du conte (les conditions de l'épreuve).

Patrick apparaît lui comme un enfant bredouilleur, à la recherche fréquente de ses mots (« comment ça s'appelle ? ») mais très concentré sur le fil du récit et peu distrait par les excursions de ses camarades ; stimulé par l'institutrice, il organise une continuité à relativement long terme centrée sur la succession des événements.

4-2.4

Stéphanie a elle des intérêts à éclipses ; très participante lorsqu'il s'agit de s'évader un peu de la thématique du récit, elle s'intéresse beaucoup au magnétophone, au tableau, et sommée de se taire à un moment elle n'intervient pratiquement plus. Ses thèmes de prédilection

154

sont très nettement « le repas des singes », « la manière d'accommoder les bananes » et le « troc ». Elle intervient à la fois en continuité avec l'adulte et avec ses camarades et c'est elle qui introduit le personnage de la reine qui sera repris par la plupart des élèves.

4-3

Nous voyons qu'il n'y a pas de rigidité dans les relations d'interlocution entre les participants du dialogue ; il y a plutôt des réactions diversifiées qui se marient et coopèrent pour assurer la continuité du récit et tenter de restituer aux absents un objet linguistique encore complexe et il faut le dire un peu opaque. « Ce qui est transmis est inséparable des formes, des manières et des conditions concrètes de la transmission » (note 8).

Nous donnons ici quelques extraits du récit restitué par David et Patrick, auditeurs de la phase R D de reconstruction du conte.

R D

P - Ça commence par le roi et la reine.

P - Dans l'île

D - Le roi veut se marier sa fille la princesse, alors ensuite ...

...D - Y'a un prince, le roi i veut pas qu'è s'marie avec le prince parce qu'elle fait bien à manger, et puis alors le roi i dit d'accord, j'veux bien mais à condition, j'veux qu'tu m'remplis tous les pièces de bananes ...

...D - Alors et puis après i prend un bateau ..., et puis i vont chercher des bananes.

...D - Les bananes, i les met dans l'église.

Nous voyons ici resurgir les différents points autour desquels avait porté la discussion – reconstruction : introduction du personnage de la reine, suppression du conseiller, ambiguïté du « qui se marie », expression de la condition et de l'épreuve, transformation de la « salle du dimanche » en « église » selon un glissement assez logique dans un contexte de mariage, réduction des trois épisodes à un seul.

5.1

Les enfants de grande section de maternelle, dans une situation presque identique ont également tendance à occulter le personnage du conseiller et à raconter tout de suite l'épreuve du troisième prétendant (note 9).

155

L'aide du maître leur est nécessaire pour reconstituer, assez vite, la chronologie du conte, aucune ambiguïté ne planant sur le couple roi - princesse. Les enfants semblent beaucoup moins contraints par les effets de la consigne qui est de « raconter collectivement » et la coopération dans le discours n'est pas évidente. La parole est à prendre et l'instituteur doit intervenir pour faire parler tous les élèves ; deux enfants surtout prennent en charge le récit avec beaucoup d'entrain et de plaisir.

Sophie - Y'avait un roi et puis la fille du roi, et puis le roi, il adorait plein de bananes. Il adorait les bananes, alors euh ..., la prlnesse, euh, ..., tous les jours sa fille elle lui donnait des bananes, rempli d'bananes..

...Kevin - Ben, y'avait un roi qui ..., tous les jours ..., un prince, tous les jours, i regardait la princesse et puis il l'aimait beaucoup, elle était belle, très belle, alors un jour, i, i savait que il fallait remplir ...

Sophie - Et alors il partait, il partait pour l'île lointaine, i naviguait et puis après il arrive, il dit bonjour au roi « je, je, je vais donner, je vais vous remplir votre salle de bananes » - « et ben dîtes-donc ! », et alors i remplit, i commence à remplir et la salle était presque remplie de bananes, alors le roi i dit que « vous finirez demain matin », et demain matin i s'passe ? Plus de banane !

Déjà rompus au monologue, les enfants s'expriment davantage sous forme d'énoncés longs en auto-continuité, incluant paraphrases et discours rapportés, recodant avec leurs mots les expressions de l'adulte conteur.

5-2

Il nous semble que par comparaison, ce qui caractérise le plus les enfants de l'I.M.P., c'est cette sorte d'insistance de ce que Vygotsky évoque comme « le sens latent » (note 10) au lieu et place des méandres et des fioritures du récit, soit une prédominance du sens explicite sur le sens symbolique montré par l'organisation générale du texte. Néanmoins, leur efficacité langagière (note 11) est certaine même si elle est relative et nous n'avons pas trouvé ici les troubles massifs de la communication habituellement prêtés aux enfants psychotiques ; pas de mutisme absolu, ni de logorrhée, aucun néologisme et très peu de décentration dans une tâche pourtant difficile. Dominant au contraire dans des styles différents l'écoute de l'autre, coopération et polyphonie.

156

5.3

Il ne faut pas pour autant nier l'embarras souvent très réel de ces enfants qui relève de plusieurs ordres ; difficulté à assumer une conduite monologique solitaire dans l'expression d'un récit à plusieurs participants, rare utilisation du discours rapporté même direct, grande adhésion à la formulation d'autrui qui réduit la paraphrase, série d'éléments qui ramènent à une interdépendance du langagier et du linguistique, et sans doute également une capacité à réagir davantage au sens sous-jacent qu'au sens explicite par les affinités lexico-syntaxiques et par l'organisation des énoncés.

157

NOTES

1) M. Ch. Poudet, *Conter ou s'en laisser conter ; niveaux d'association dans deux pratiques d'oralité contemporaines, le conte et la séance d'analyse*. CALaP n° 2 Paris, 1987.

2) I.M.P. de Montrouge ; les enregistrements ont été faits en février 85 après quelques demi-journées passées au contact des enfants ; la narratrice n'est donc pas totalement inconnue ; par contre si les enfants ont l'habitude régulièrement de se livrer à des activités de récit (récit de week-end, récit inventé, ... le plus souvent, récits à un participant et dont ils sont les héros), ils ne sont pas familiarisés avec la tâche proposée.

3) Nous remercions particulièrement C. Bergès et sa collègue qui ont accepté de nous accueillir dans leur classe.

4) Nous remercions également D. Desmarcheliers qui a accepté de raconter la même histoire à des enfants de maternelle.

5) « Les frontières de l'énoncé concret, compris comme une unité de l'échange verbal sont déterminées par l'alternance des sujets parlants, c'est à dire par

l'alternance des locuteurs » p. 277 M. Bakhtine, « Les genres du discours », in Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.

6) « Aux phénomènes de dialogisation internes à l'énoncé se superpose le dialogue externe entre interlocuteurs ; l'interlocution devient alors doublement constitutive du processus de production linguistique » p. 185, C. Viollet, « Interaction verbale et pratiques d'interruption », DRLAV 34-35 (1987).

7) M.Fayol, Le récit, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel – Paris, 1985, p.87 : « A l'évidence, la possibilité de procéder à des inférences et de parvenir à la compréhension d'un texte, récit ou autre, ne dépend pas seulement de la saisie des relations logico-causales inter-propositionnelles. En effet, l'appréhension de celle-ci semble exiger, préalablement, l'accès aux significations lexicales ».

Nous ne tenons pas du tout à revenir à une fausse opposition lexicale - syntaxe mais il est clair que chez ces enfants, la centration sur le manque du mot qui rend le terme manquant non-paraphrasable par des effets de contexte et d'affinités, favorise le recodage par des unités disponibles qui peuvent entraîner des changements de catégories sémantiques importantes, lourdes de conséquence pour la reconstruction du récit. L'aspect ponctuel du changement opéré, variable d'ailleurs, conseiller, princesse ---> reine, île ---> pays, salle du trône ---> salle du dimanche ---> église, est sans commune mesure avec le niveau de désorganisation / réorganisation qu'il introduit à long terme. Il est

158

évident aussi que suivant les cas, le manque du mot ou le recodage résulte de causes différentes.

8) Medvedev cité par T.Todorov, Le principe dialogique, coll. du Seuil, Paris 1981.

9) Fayol op. cité p. 84. « En général le cadre initial, le début et le résultat se révèlent très fréquemment rappelés. En revanche les réactions, tentatives et fin apparaissent nettement moins souvent. Les phénomènes s'avèrent à tout âge ..., et chez les sujets de toute culture ».

10) Vygotsky, Pensée et Langage, Messidor Terrain / éditions Sociales, 1985.

« Une phrase vivante, dite par un homme vivant a toujours un sens latent. Elle dissimule toujours une pensée » ... « une seule et même pensée peut être exprimée par des phrases différentes. La non-coïncidence de la structure psychologique et de la structure grammaticale de la proposition est elle-même déterminée au premier chef par la pensée exprimée dans cette proposition. »

11) Les éducatrices elles-même ont été étonnées par la capacité de concentration des enfants, le conte proposé et la tâche demandée étant beaucoup plus complexes que les tâches habituellement menées dans le cadre scolaire. Il faut bien sûr tenir compte de l'apparition de l'inattendu dans l'institution. L'arrivée d'un étranger porteur d'un « objet nouveau et intéressant » a sans doute mobilisé fortement leurs affects et leurs possibilités discursives qui ne sont pas toujours aussi clairement

actualisées. L'adulte étranger à l'établissement est l'auteur de l'enregistrement et de l'article.