

LE STATUT DU TEXTE :

le CONTE, une parole-pouvoir sur l'écriture

Michel DUCOM

Notre volonté est d'aider les enfants à *prendre la parole*. Cela ne signifie d'ailleurs pas uniquement « parler » à l'école. On peut très bien prendre la parole à travers un écrit, exercer des pouvoirs sur les lecteurs d'une affiche-poème, d'un conte, ou de revendications élaborées en groupe et destinées à être lues en conseil de classe ou d'établissement par les délégués-élèves.

Prendre la parole dans l'institution, c'est établir une situation de communication dans laquelle la volonté de transformation des autres et de l'institution puisse devenir opératoire, une volonté qui, en définitive, parasite tellement la communication que celle-ci devient polysémique, car elle engage le sujet émetteur dans tous ses aspects, en dépit de la conscience qu'il a du sens du message.

Prendre la parole c'est donc engager un processus perturbateur, nécessairement désordonné, difficile à décoder complètement, sur les autres, sur soi. sur l'institution. Quel que soit le degré de clarté de l'objectif initial que perçoit le sujet qui prend la pa-

role, quel que soit l'effet qu'il recherche, cet effet recherché est nécessairement amplifié, transformé ou réduit, puisque le message est polysémique.

Quel étonnement pour cet enfant qui prend la parole par un conte de fées qu'il a écrit, et qui s'aperçoit de la fascination que le texte exerce sur les autres. fascination de l'autre qui va bien au-delà du désir de l'auteur de se faire entendre, de se faire reconnaître, de jouer dans le texte et dans les codes de la structure du récit. Mais jouer quoi ? Ici je peux peut-être « soupçonner » cet autre sens du texte qui joue à être *l'Autre Scène*, et ces *Clefs pour l'Imaginaire* dont parlent O. MANNONI ou BETTELHEIM. Ici, je peux me taire sur cet aspect du texte et laisser l'enfant qui lit son texte, qui le fait lire par un camarade, ou qui l'écoute enregistré sur bande magnétique, mesurer l'effet de sa parole, donc de son pouvoir sur le monde.

Celui qui écoute a alors besoin de se défendre du texte. Il a besoin, devant cette volonté d'effet que porte la communication, d'éclaircir, de trancher, de repérer

ses propres pistes, de se libérer du texte de l'autre par une lecture, au sens où toute lecture consiste à donner du sens donc à aliéner le texte de tous ses sens possibles pour en privilégier quelques-uns.

On discute du texte après la lecture : « c'est intéressant, l'épreuve principale est divisée en trois parties, on a peur à chaque fois, on ne sait jamais quand le héros va vraiment réussir... » ou bien : « l'écureuil a un double rôle : au début c'est un aide et à la fin c'est un opposant. Aider le héros c'est pour lui un moyen d'avoir l'objet recherché sans se fatiguer. C'est bien parce que, d'habitude, les adjuvants sont magiques et jamais traîtres... » « Tu aurais dû allonger la séquence de glorification. On ne retrouve pas tous les éléments de la préparation.... »

Ces réflexions d'élèves de 5^{ème} leur permettent de prendre pied dans le texte de l'autre.

La discussion devient explication d'éléments structuraux du récit : elle n'empêche pas l'expression de sentiments à propos de la lecture : elle la renforce. Les points d'accrochage au texte étant plus nombreux, plus précis, il est possible à l'enfant de dépasser une impression globale. Il peut « éviter » le problème affectif que porte son récit et, en même temps,

s'en libérer en parlant du texte qui parle ce problème. *Le symbolique travaille doublement l'imaginaire*. D'abord au sens où un langage symbolique intervient dans le jeu des désirs et permet au locuteur de se fonder en tant que sujet face au désir de l'autre, et ensuite au sens où un métadiscours suppose une activité métalinguistique : il s'accompagne nécessairement d'opérations de repérages de structure, de permutation d'éléments du texte, d'oblitération d'autres éléments, etc., qui permettent au sujet de pratiquer, de modifier la mise en scène symbolique que le récit a réglée, d'intervenir dans l'imaginaire par une activité de remise en cause de la mise en scène. Il est possible à l'enfant d'intervenir avec des mots qui ont des pouvoirs sur les aspects qui l'ont frappé. Or, ces mots appartiennent à la structure du texte, donc à sa cohérence interne, et parler de telle ou telle séquence, de tel ou tel actant, etc., c'est aussi se situer dans l'ensemble du texte, situer où se trouve son propre point d'ancrage affectif au texte...

Et ce n'est pas le faire gratuitement : au-delà il y a la perspective d'une nouvelle écriture. Le prochain conte, le prochain texte pourra être le lieu d'investissement de tel ou tel per-

sonnage, de tel ou tel développement de l'action, et l'enfant ayant pu repérer dans une structure de texte un élément qu'il a investi affectivement, peut aussi assigner une autre place à ce qui l'a accroché. Il peut ainsi le modifier, le transformer.

Le domaine oral, sans perdre ses aspects traditionnels, devient plus précis. L'oral de l'enfant et l'oral du maître y gagnent : le repérage, dans une rapide discussion, des rôles actanciels ou des séquences, permet aux élèves et au maître de voir très rapidement où gît la difficulté d'écriture, et d'y remédier.

Les activités étant mieux situées, tout le monde s'affranchit de l'inquiétude : on parle de ce qu'on écrit pour écrire la suite, et non pour masquer, défendre... *L'oral gagne en pouvoir de création* : on est plus libre pour inventer. Adulte ou enfant.

Ainsi l'oral constitue à la fois une activité de débroussaillage du texte déjà écrit, de repérage du sens, de création enfin. L'oral de l'adulte devient simplement un outil sur lequel l'enfant peut s'appuyer pour écrire. Ce n'est plus l'oral-déversoir de la parole/ pouvoir du maître face à la classe. En fait, l'enfant utilise à son tour rapidement cette activité orale de ma-

nière très complète et au moins aussi créatrice. Il parle de son texte à son voisin. et l'écriture s'enrichit du dialogue.

L'oral devient alors à la fois lecture et pratique du texte, démystifiant toute écriture inspirée, s'incluant dans une dialectique lecture-écriture comme un moment fort et opératoire. et non comme le moment d'une catharsis.

Une activité de l'ordre du métadiscours (portant sur la grammaire du discours) travaille l'écriture, la fait rebondir, permet au sujet d'ancrer (d'encre) ses personnages dans le récit, et de jouer avec eux et à distance.

C'est encore à l'oral, par l'analyse de textes, que se pose la question du narrateur : extérieur au récit dans un conte de fées, cette situation permet au sujet écrivant de mettre à distance le récit. Le sujet peut se confondre avec la problématique développée dans le récit, jamais complètement avec l'un des personnages puisqu'il fait agir tous les autres...

Des éléments de confusion, en orthographe par exemple, disparaissent (confusion dans les pronoms en particulier).

Mais la mise à distance devient plus spectaculaire lorsque la fonction du narrateur est identifiée, par exemple par la lecture et l'écriture de récits fantastiques,

où la question du narrateur est capitale. En pratiquant cette notion, les enfants peuvent eux-mêmes se situer. en situant ce qu'ils font : dès qu'on repère que le narrateur peut être ou ne pas être dans l'histoire, que l'on joue avec ses entrées ou ses sorties du récit, avec ce qu'on lui fait dire ou ce qu'on lui fait cacher, on se distingue à la fois du texte et du narrateur : l'enfant n'est plus ni son texte, ni un narrateur de papier avec lequel il peut jouer, mais quelqu'un qui écrit...

« *J'étais sur mon banc sur la place du village, et derrière ma cigarette qui jaunissait ma barbe blanche, je regardais passer les voitures...* » écrit Suzanne, 12 ans, commençant un récit fantastique à la première personne du singulier.

Mais une parole/pouvoir sur l'écriture et dans l'écriture, passant aussi par l'oral. fonde le sujet et à la fois *interroge l'institution*.

Très vite, en effet, se pose la question du *statut du texte produit*, et très vite aussi la question du statut du texte scolaire.

Très vite on se rend compte que la réponse réside dans

une volonté ou un désir de transformation des sujets et de l'institution par l'écriture, la lecture, l'oral. Et cette réponse s'exprime souvent concrètement : l'activité de la classe débouche sur des affichages, des petites fêtes où l'on invite, un journal avec ses problèmes, l'édition de contes en direction d'une classe maternelle, d'un CP, d'une autre classe, l'autoconsommation des contes produits par des lectures collectives en classe ou des enregistrements valorisants, une mise en scène théâtrale...

D'où les multiples activités qui se rendent rapidement insupportables à l'institution. Celle-ci réagit de façon multiple. et pas toujours agressive, bien souvent « récupératrice ».

Mais un oral qui établirait une parole authentique sur les textes et qui ne permettrait pas d'agir aussi ailleurs pourrait-il rester authentique sur les textes eux-mêmes ?

La Parole des Contes bouscule l'institution

M. Ducom