

LE CONTE COMME OUTIL DE MÉDIATION EN SITUATION INTERCULTURELLE

Nadine DECOURT
CEFISEM, École Normale de Lyon

Le travail qui va être exposé ici s'inscrit dans le champ mouvant et problématique de la scolarisation des enfants de migrants. Il a eu pour principal point d'ancrage deux écoles et un collège où le pourcentage de la population immigrée varie entre 38 et 56 %.

Comment procéder avec des élèves doublement étrangers à la culture de l'école, du fait de leurs conditions de vie et de leurs cultures d'appartenance, pour les amener à la maîtrise de l'écrit ? N'y aurait-il pas moyen de convertir en avantage le «handicap» de l'écart culturel, de trouver entre l'école et la famille des médiations ? Il m'a semblé que le conte pouvait offrir cette ressource et qu'il y avait fort à parier sur une pratique concertée de la littérature orale. Le présent article tâchera de développer et d'argumenter ce propos, de montrer comment de l'idée de médiation entre oral et écrit nous avons été amenés, adultes et enfants, à opérer un véritable transfert d'expérience de la variabilité du conte oral à la variation de l'écriture.

La recherche (ou l'aventure ?) dont procède cet article, est placée sous la direction de Jean PERROT (professeur, Paris XIII) et a reçu l'appui vigilant de Camille LACOSTE-DUJARDIN (directeur de recherche et d'étude, CNRS-EHESS) ainsi que de C. BONN (professeur Paris XIII). Elle va donner lieu par ailleurs à un article dans la revue du CNRS *Littérature orale arabo-berbère* (à paraître) : «Le conte maghrébin dans tous ses états ou les enjeux de la variation pluriculturelle».

1. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

1.1 Le conte comme outil de médiation entre l'école et les familles

Un double constat est à l'origine de cette recherche.

Le premier est celui d'une fragilité, voire, dans bien des cas, d'une rupture de la transmission orale. Des parents, semble-t-il, oublient ou mettent en sommeil des compétences qui ne peuvent plus trouver place ici. Il y a «les misères de la vie quotidienne», souvent invoquées par mes informatrices, mais aussi la disqualification, parfois sournoise, d'un patrimoine éclipsé par le prestige de l'écrit. Les parents connaissent-ils suffisamment l'intérêt que portent au conte les pédagogues ? Ceux-ci, en dépit de leurs visées pédagogiques, prennent-ils suffisamment au sérieux l'objet même de leur pratique et l'importance de l'oralité ? N'oublions pas en effet notre propre histoire, celle que nous rappelle Jack Zipes (1) ou Marc Soriano (2) : le détournement du conte populaire par Ch. Perrault et les transformations opérées par sa réécriture. Malgré tout le «*Renouveau du conte en France et ailleurs*» célébré par un récent colloque (3), la représentation du conte comme matériau éducatif pour le «premier âge» n'est pas sans persister, un conte à la rigueur bon pour les femmes, bon pour l'école (milieu lui-même très féminin) ou encore bon pour les personnes âgées. Nul doute alors que le conte immigré ne souffre lui aussi de cette image de

marque que peut lui renvoyer la société d'accueil. Pourtant l'usage pédagogique qui caractérise notre culture du conte pourrait être l'argument même d'une relance de la transmission. De fait, le conte ne pourrait-il entrer dans un dispositif de lutte pour la réussite scolaire des «enfants de la tradition orale» (même si ces derniers sont aussi les «enfants de la télévision») ? Il s'agirait, à travers lui, de débloquer l'imaginaire qui s'est arrêté, explique le psychothérapeute Abdessalem Yayaoui (4), avec le franchissement des frontières.

Le deuxième constat est celui d'une rupture entre la culture de l'école et les cultures du foyer, entre les pratiques langagières et les moyens de transmission du savoir qui opèrent plus ou moins bien de chaque côté. Si les enfants de l'immigration constituent un ensemble hétérogène (du fait de l'âge, de l'appartenance ethnique, des trajectoires familiales propres), ils partagent cependant le plus souvent une grande difficulté à maîtriser l'écrit exigé à l'école, à accéder à ce que Geneviève Vermès appelle un «usage décontextualisé du langage» (5). Ces difficultés sont sans doute communes à bien d'autres enfants français de même milieu socio-culturel et tout aussi étrangers à la culture graphique en vigueur à l'école. Cependant il y a peut-être à parier avec les premiers, sur les ressources d'un parler bilingue en voie de réhabilitation, sur leur capacité à passer d'une culture à l'autre, à prendre des repères de nature à développer une flexibilité cognitive. Cela suppose, selon Josiane F. Hamers (6), une représentation positive des langues-cultures en présence, de même qu'un complet exercice des compétences langagières dans l'une et l'autre langue. Or la langue maternelle, chargée d'affect et de valeur symbolique, devient souvent un simple moyen de communication ordinaire. Redonner droit de cité au conte dans la famille ne pourrait-t-il, à cet égard, opérer à la fois une nécessaire légitimation de la langue du foyer et la restauration de son plein usage ? Quant aux enfants qui ne comprennent plus leur langue d'origine, ce n'est pas pour autant qu'ils ont évacué la question précisément de leur origine et de leur filiation, dans une société qui conteste à tout bout de champ leur choix d'identité ; il importe de leur fournir des possibilités et des stratégies de repéage.

1.2 De l'idée de médiation à l'idée de variation. Incidences sur les rapports entre oral et écrit

S'intéresser aux «racines», étant donné l'hétérogénéité des appartenances ethniques des enfants concernés, ne peut qu'amener au spectacle de la variation. En effet qui dit collectage dit collection de corpus aléatoires. L'idée de médiation a pour corollaire l'émergence du pluriel. La variabilité du conte oral peut donc être utilisée pour subvertir nos représentations d'un écrit qui ne ferait que figer, conserver, tel que le stigmatise Paul Zumthor (7).

D'une part, si les textes écrits servent à fixer chaque version, ils donnent en même temps à voir et à étudier des ressemblances et des différences : ils permettent d'entrer dans un système de transformations et d'en faire l'analyse. L'écrit apparaît alors comme un outil d'exploration, comme l'instrument d'investigation par excellence de ce qui fait l'essence du conte oral. Il n'y a ni domination ni aliénation à craindre mais une solidarité à fonder entre deux modes spécifiques de communication et de traitement des données.

D'autre part, le comparatisme prend valeur d'invitation à la variation. Etudier les variantes d'un conte provoque l'écriture d'autres variantes et, plus encore, amène à

concevoir l'écriture comme variation. Il s'agit bien là d'expérimenter un autre rapport à l'écriture et à la création.

Enfin, n'y a-t-il pas à escompter de ce travail la constitution d'une «bibliothèque» qui puise ses ressources aussi bien dans les textes oraux que dans les textes écrits pour alimenter l'imaginaire ? Comment des enfants vont-ils construire et exploiter un répertoire, se forger, ce faisant, leur culture du conte et d'un conte ? Ne leur appartient-il pas d'opérer leur propre articulation de l'oral et de l'écrit, par-delà tout programme du pédagogue ? A cet égard, le conte ne donnerait-il pas aux élèves les plus démunis le moyen d'appréhender l'intertextualité, d'entrer véritablement en littérature ?

Telles sont les hypothèses qui se sont affinées dans le temps même de leur mise en oeuvre et qui ont présidé à ce que nous pourrions appeler «l'idée de corpus».

2. QUESTIONS DE MÉTHODE

2.1 Le choix d'un conte-type : «La vache des orphelins»

Grande était la tentation, au démarrage, d'embrasser les contes les plus connus des familles maghrébines. Il était pourtant plus prudent de choisir un seul conte qui serait un support et un passeport à la fois pour les diverses activités et démarches. La monographie aiderait à mieux sérier les objectifs, à affiner analyses et outils.

Comment alors résister à l'attrait de «La vache des orphelins» ? Des élèves de CE 2 avaient réalisé, à partir de la version de Marguerite Taos Amrouche (8), un montage qui ne trahissait pas le merveilleux du conte. Qui plus est, l'un des auteurs était arrivé avec une version russe, pêche miraculeuse et début de collection. Ici le frère et la soeur avaient nom Ali et Aïcha, là Alionouchka et Ivanouchka

Dans un cas, les enfants sont orphelins de mère. Ils se nourrissent grâce au lait de la vache que cette dernière leur a laissée et résistent ainsi aux persécutions d'une marâtre. Mais celle-ci finit par surprendre leur manège et exige la mort de la vache. Elle est égorgée (le plus souvent vendue à un boucher dans les autres versions maghrébines) ; il ne reste plus aux enfants qu'à partir. Le conte russe, lui, donne à voir dès le départ l'errance de deux enfants complètement orphelins. Mais voici que, comme au Maghreb, le frère, assoiffé, est transformé en animal, la soeur rencontre un prince («tsar» ici, «sultan» là-bas) et accepte le mariage à condition que ce dernier s'engage à protéger le frère animal. Bonheur provisoire, étant donné la malveillance de la marâtre ou d'une femme jalouse, n'hésitant pas cette fois à pousser la soeur enceinte au fond d'un puits (dans la plupart des versions) ou dans la mer (version russe) pour prendre sa place. Tout à la fin rentre dans l'ordre grâce à l'échange de refrains entre le frère (menacé de mort à son tour) et la soeur, échange surpris par un tiers et occasion de la délivrance. Le frère, dans la version de Marguerite Taos Amrouche et dans la version russe, retrouve la forme humaine.

Il s'agit en fait du conte-type T 450 (selon la classification internationale d'Aarne et Thompson). Ce conte présente plusieurs avantages. Tout d'abord il est très répandu dans un répertoire international et facilement accessible à des élèves. De plus, il reste très présent dans les mémoires des familles d'origine maghrébine et en particulier, nous y reviendrons, kabyle. Il offre des thèmes qui sollicitent fort l'imaginaire : thème de l'enfance maltraitée, thème de l'abandon, thème de l'animalité

(avec la poésie du bestiaire et de la métamorphose). Enfin, à travers le thème de la séparation et de l'exil, «La vache des orphelins» est de nature à éveiller chez tous des résonances complexes touchant à l'histoire et à la problématique même de l'immigration.

2.2 Mises en oeuvre

Avant même la construction d'un dispositif pédagogique, une étape préalable s'imposait, celle d'un collectage auprès des familles de l'immigration. Oui ou non, à travers «La vache des orphelins» pouvait-on attester la permanence d'une culture du conte ? Enseignantes d'école maternelle, travailleurs sociaux ont été sollicités pour servir d'intermédiaires. La confiance dont ils jouissaient auprès des familles était la condition nécessaire pour délier les langues. Dans le même temps, une première série de travaux a été lancée, du CP au CM 2 (Ecoles J. Brenier et S. Signoret, dans la ZEP de Saint-Priest), pour vérifier l'intérêt des enfants, leur aptitude à entrer dans une démarche comparative.

Ces essais ont été suffisamment concluants pour nous autoriser à concevoir, en équipe, un Projet d'Action Educative associant plusieurs groupes d'enfants :

- une classe de CM 2, par demi-groupe, à raison d'une heure et demie par quinzaine à la BCD (Ecole J. Brenier, avec Michèle Raynaud, responsable de la BCD et co-pilote du projet sur le terrain) ;
- une classe de CM 2, dans le cadre d'un atelier informatique, à raison d'une heure et demie par semaine (Ecole S. Signoret, avec Marie-Christine Fichet), atelier relayé en cours d'année par des séances de travail en petits groupes à la BCD (avec Josette Ceccaldi et Ginès Rubio) ;
- une 6ème et une 5ème, du collège voisin, dans le cadre du cours de Français (Collège Colette, avec Danièle Pirodon). Ces deux classes rassemblaient des élèves jugés suffisamment «en retard» pour effectuer le parcours 6ème-5ème en trois ans.

D'octobre à juin, les étapes ont été les suivantes :

Ière étape : contage de la version source

La version contée a été différente pour chaque groupe d'enfants concernés. Cette diversification répond essentiellement au souci d'éviter le ghetto des versions maghrébines, comme au souci d'amplifier les effets de la variation tant au niveau du corpus de base qu'au niveau des réécritures.

IIème étape : activités de collectage

La version-source ayant été présentée comme une version parmi d'autres, les enfants, munis d'un titre et de quelques mots-clés, se sont mis en chasse. Enquête auprès des familles, recherches à la BCD, à la Médiathèque de Saint-Priest, l'objectif était de rapporter le plus de versions possible.

IIIème étape : travaux de comparaison

Cette étape a pris plus ou moins de temps selon l'importance du corpus réuni par les enfants. Contage d'une ou deux versions, ou véritables moments de création où plusieurs conteurs alternent exploration minutieuse sur le mode du «C'est pareil, c'est

pas pareil», il s'agit là d'une phase stratégique, puisque l'écrit entre en scène et que s'y détermine, dans une élaboration collective, le canevas (voire le «contrat») de réécriture.

IV^{ème} étape : production de variantes

La consigne a été donnée d'écrire (individuellement ou en groupe) une autre version du même conte, tel qu'il s'était dégagé des travaux de comparaison. Un seul groupe (déjà familiarisé avec le conte) s'est lancé dans la fabrication d'un livre-jeu, autre manière d'exploiter les variantes selon une forme d'écrit inédite pour tous et dont pourtant tous étaient consommateurs.

V^{ème} étape : mises en spectacle

Le conte-type étant l'élément fédérateur du projet, une grande attention a été donnée aux modalités de rencontres et d'échanges. La synthèse finale a consisté à faire une distribution-spectacle du document final. Lectures éclatées selon une partition *ad hoc* (élaborée en deux séances avec la conseillère pédagogique de musique, M. Simonci), lecture théâtrale des premières pages du livre-jeu ont servi à clôturer les travaux.

2.3 Appuis théoriques

Hypothèses de travail, mises en oeuvre pédagogiques, analyse des résultats ont fait l'objet d'un travail de recherche-action conduit dans le cadre d'une thèse en littérature comparée (9). Le choix de cette discipline peut surprendre dans un domaine essentiellement dominé par la Linguistique et ses diverses branches (Comment apprendre le français à des enfants de migrants ?) et plus largement par les Sciences Humaines (Comment prendre en compte la diversité culturelle du public concerné ?). La littérature fait certes aujourd'hui une timide percée dans un programme d'éducation à l'ouverture culturelle. Quant à la littérature comparée, encore moins présente dans le champ des pratiques interculturelles, elle m'est apparue comme la discipline la plus pertinente pour aborder un objet éminemment transculturel, pour opérer un décentrement salutaire par rapport aux débats et aux pratiques en vigueur. La littérature orale, du même coup, a surgi avec la même nécessité, dans l'approche d'une problématique de la transmission ici et maintenant, et, plus largement, de l'articulation oral / écrit en situation pluriculturelle. C'est pourquoi je ne reviendrai pas ici sur les travaux déjà signalés en ce qui concerne la situation langagière des enfants de migrants et privilégierai plutôt les principaux ouvrages qui m'ont guidée dans cette recherche.

Une première notion était à prendre en compte, celle de «conte-type», utilisée par Aarne et Thompson dans leur classification internationale et reprise par P. Delarue et M.-L. Ténèze dans leur «catalogue raisonné» du conte populaire français (10). Si cette notion paraît de plus en plus problématique, il est pourtant difficile d'en faire l'économie pour quiconque manipule et fait manipuler des contes. C'est pourquoi il est prudent de multiplier les éclairages, ceux des structuralistes mais aussi ceux des ethnologues, plus sensibles aux variations culturelles dans la mise en oeuvre du schéma du conte. Les travaux de Claude Lévi-Strauss (11), fournissent (est-il besoin de le rappeler ?) une entrée privilégiée dans le système de transformations inscrit dans le conte comme dans le mythe. D'autres apports sont venus enrichir cette

approche. Signalons tout d'abord l'étude de Guy Denhière (12), qui s'attache précisément aux règles de transformation du récit à partir des phénomènes de compréhension et de rappel. Elle nous a été particulièrement précieuse tant pour l'analyse des versions immigrées du collectage préalable que pour celle des transformations opérées par les enfants dans leurs propres récits. Il n'est alors que de suivre Joseph Courtès dans sa ronde des motifs (13) pour ne pas céder à la tentation de réduire le conte à un pur enchaînement narratif. Ce dernier propose en effet une sémio-poétique qui redonne au conte toute sa densité et à la moindre variante tout son prix : *«Un des acquis de notre recherche est au moins celui-ci : au début de notre propos, nous avons émis l'idée selon laquelle le figuratif, pour avoir sens, devait être sous-tendu par une forme thématique-narrative déterminée; puis nous nous sommes aperçu qu'il existe une autre forme d'organisation des figures non plus située sur l'axe syntagmatique, mais sur celui paradigmatique, qui permet, elle aussi, de donner un sens, mais cette fois autre, de type plutôt connotatif. Point n'est besoin désormais, en effet, de reverser ce «surplus de sens» que donnent par exemple les triades «soleil» / «lune» / «étoile» et «noix» / «noisette» / «amande» au compte de l'esthétique ou de la stylistique, comme l'ont fait si souvent jusqu'ici les folkloristes. Car il est clair maintenant que ces «détails» («soleil» / «lune» / «étoile», «noix» / «noisette» / «amande»), loin d'être gratuits, fruits du hasard, de l'enjolivement, sont en fait justifiables, sémiotiquement parlant, d'un autre type d'organisation, de caractère paradigmatique, que les narratologues patentés risquent fort d'oublier, et qui rend compte, pour une bonne part, de la densité sémantique de nos traditions populaires.» (14)*

En ce qui concerne plus particulièrement l'articulation oral/écrit en jeu dans la variation et dans son exploitation pédagogique, je me suis appuyée tout d'abord sur les travaux de Jack Goody (15) pour puiser dans son plaidoyer pour la *«Raison graphique»* matière à mieux concevoir le rôle de l'écrit dans les activités de comparaison. Son analyse de l'écriture comme mode spécifique de traitement des données est en effet une invitation à enseigner l'écrit autrement, à apporter des repères entre les avantages respectifs de l'oral et de l'écrit sans exclusive ni discrimination. D'autre part Jack Goody, dans son éloge de la rature, devance le plaidoyer joyeux de Bernard Cerquiglini, intitulé, de fait, *Eloge de la variante* (16). L'auteur, en qualité de spécialiste de la littérature médiévale, y remet en question notre conception du «texte» comme intangible, unique, figé une fois pour toutes dans une forme inaltérable. A travers tant les manuscrits du Moyen Age que les logiciels de traitement de texte, il nous encourage à nous représenter et à vivre l'écriture comme instance de mouvement et de liberté. Cette variabilité dans et par l'écriture pourrait être mise en rapport et en opposition (telle a du moins été notre démarche) avec la variabilité du texte oral, telle qu'elle se dégage des travaux de Paulette Galand-Pernet (17) et de Camille Lacoste (18). Spécialistes de littérature orale arabo-berbère, celles-ci ont mis en évidence un «système de signaux démarcatifs» qui, par leur redondance même à la surface du texte, guident l'auditeur dans le découpage du conte. Indicateurs de temps et de lieu, verbes de déplacement et d'introduction de discours, noms propres, formules etc., ces signaux démarcatifs créent des effets de symétrie véritablement constitutifs d'une poétique du texte oral.

Ces divers apports théoriques nous ont donc servi d'appuis pour imaginer une constellation de pratiques puisant dans les ressources de l'oral comme dans les ressources de l'écrit, l'objectif étant d'aider des enfants à s'appropriier les deux

systèmes en s'aidant de l'un pour mieux repérer l'autre et réciproquement. Ils ont fourni en même temps des outils précieux pour une analyse comparative des textes collectés et des textes produits, laquelle a été choisie comme pièce maîtresse du dispositif d'évaluation.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1 Une tradition vivante ou l'oralité réhabilitée

Le travail de collectage, mené en préalable puis intégré dans le projet pédagogique, a eu pour effet de nous montrer que les littératures orales perdurent en immigration. Elles peuvent se trouver réactivées, transformées et remplir pleinement leur fonction de médiateur culturel. Je ne développerai pas ici tout ce qui concerne la transmission des contes et la manière dont des conteurs parviennent à jouer avec les problèmes de langue et de mémoire pour inventer des procédés de contage adaptés à une situation interculturelle. Je me contenterai d'émettre l'hypothèse d'une féminisation du contage immigré du fait même des relations privilégiées qui peuvent s'établir entre une institutrice et des mères, une animatrice de cours d'alphabétisation ou de couture et les groupes de femmes dont elle a la responsabilité. Il y a assurément une acculturation réciproque qui s'exerce à travers l'intérêt de l'école pour les pratiques de l'oralité et l'intérêt des familles pour la réussite scolaire des leurs, laquelle passe d'abord par la conquête d'un lire/écrire en «bon» français. Toujours est-il que la «demande» de l'école a fait émerger des patrimoines et des conteurs, tant parmi les adultes que parmi les enfants. Des femmes analphabètes ont pu redresser l'image dévalorisée que renvoie de leur «ignorance» l'entrée des plus jeunes dans le monde de l'écrit. Quand on sait la précarité des enfants confrontés à ce genre d'expérience (19), l'on ne peut que parier sur l'instauration de tels liens positifs entre parents et enfants. Il est à remarquer que la plupart des contes viennent de familles kabyles, fortement enracinées dans leur passé, désireuses de transmettre un patrimoine qui a échappé à l'oppression de la culture arabe et participe d'une forte revendication identitaire. «La vache des orphelins», à cet égard, a servi de révélateur dans des classes où brusquement, et le néologisme est significatif d'un long silence, des élèves ont pu proclamer, comme Salima : «*Moi, je suis kabylienne*». Dans certains cas, notre demande a opéré un travail de restauration : restauration du conte (une mère a sollicité tout son voisinage pour combler ses trous de mémoire), restauration de la transmission (la mère de Walid a décidé de conter à nouveau à ses enfants, ce à quoi elle avait renoncé pour des problèmes de langue, son français comme leur compréhension de l'arabe étant trop laborieux). Des enfants se sont mis à transcrire les contes de leurs parents. L'un a fait remarquer qu'il avait «*corrigé les fautes*» de sa mère en «traducteur» zélé du conte oral en un français écrit conforme à sa représentation de la norme. D'autres ont même signé leur transcription, signant à la fois l'acte de propriété et l'acte d'écriture. Ils ont ainsi commencé à prendre la mesure de la parole, à appréhender la différence entre deux systèmes de narration remis à parité.

3.2 L'écrit au service de l'oral

Les enfants ont fait la découverte de la variation du conte, une découverte déclenchant immédiatement une ardeur à la comparaison et une ténacité qui a étonné tous les adultes concernés par l'expérience. En témoignent la précision des observations, la multiplicité des prises de parole, la durée même d'un travail qui aurait pu en rebuter plus d'un. D'une certaine manière, le comparatisme s'est avéré un jeu d'enfants, mené avec le plus grand sérieux. Certains ont fait assaut d'exigences, obligeant la classe, le groupe à passer de l'impression au constat. Ils sont entrés ce faisant, et sur du texte, dans une démarche scientifique. L'écrit s'est avéré l'outil par excellence de leur exploration. Ce sont eux qui ont proposé l'usage de tableaux et ont veillé à l'expression la plus pertinente des critères à dégager, des oppositions à mettre en oeuvre. L'étoffe du conte a sans doute joué un grand rôle dans la qualité de leur participation : émotion, imaginaire et passion cognitive se sont ici, à travers les uns ou les autres, renforcés. N'oublions pas non plus, comme facteur essentiel de la dynamique, l'attitude du maître, son art de se montrer lui aussi exigeant, « en recherche ». Plusieurs séances ont donc été nécessaires pour arriver au bout des curiosités portant chaque fois sur un corpus de deux ou trois versions (alors que les temps de production ont été ensuite très variables d'un groupe à l'autre). La comparaison a eu là valeur de technique d'appropriation du conte-type. Elle a rebondi, une fois les textes écrits, au moment des mises en commun. Désirs de confronter sa version avec celle des autres, tant pour le plaisir qu'à des fins d'auto- ou d'inter-évaluation, ont fait naître des tableaux individuels et collectifs. Certains ont voulu « corriger » ce qu'ils jugeaient contraire au schéma canonique; d'autres ont simplement constaté leurs écarts; d'autres, stimulés par la trouvaille de tel ou tel, ont voulu reprendre leur production pour l'améliorer. Outil de critique, le tableau a donc été un moteur de la variation, dans une effervescence de l'écriture. Il s'est trouvé à la fois l'instrument d'une esthétique de la réception et, nous allons y venir, l'instrument d'une autre pratique de l'écriture. Les enfants se sont sentis des auteurs, prenant place eux aussi dans les colonnes, à côté des frères Grimm. Le jour de la synthèse finale, chacun est venu inscrire le nom de ses héros, l'animal de la métamorphose, le pays de l'exil : tableau ludique, pour finir, qui a conduit à l'écriture collective d'une partition. L'écrit s'est trouvé là au service d'une mise en voix de la variation du conte à l'opposé du contage linéaire traditionnel. Cette nouvelle oralité eût été inimaginable sans le processus préalable d'écriture. Ne se posait plus, en tout cas, la question que nous avons rencontrée au départ : est-ce que c'est la vraie version du conte ? De la même manière se trouvait subverti le parcours fléché de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral auquel le conte sert quasi rituellement de support.

3.3 Quand l'écriture devient art de la variation

En produisant leurs propres variantes, les auteurs se sont installés au cœur d'un système de transformations. Ils y ont fait moins l'expérience du vertige que celle d'une nouvelle liberté. Il est bien apparu à tous qu'il n'y a pas plus de texte intangible que de version vraie, que l'écriture est d'abord capacité à traiter de l'écrit, c'est-à-dire à raturer, à réécrire, à inventer. Des élèves du collège se sont même hasardés à une tactique, à première vue, fort économique : plutôt que de corriger une « faute » grammaticale, ils « changeaient la pièce », le motif, quitte à commettre bien d'autres

fautes à la place. Certains sont restés très près d'un modèle. Par exemple, fort impressionnés par une version de «La vache des orphelins», ils ont suivi le conte maghrébin, s'ingéniant à remplacer la vache par quelque chèvre nourricière ; mais les infimes différences relevées ne disent pas moins une prise de possession du conte, qu'ils ont écrit long, avec plaisir. D'autres se sont attardés sur le récit des persécutions, d'autres se sont laissés entraînés par le stéréotype du mariage, arrêtant brutalement leur narration à mi-parcours. D'autres ont recherché les effets de surprise, déjà tout à leur succès d'auteurs. Quant à Disteh, un élève de CM 2 d'origine congolaise, il a recueilli tous les suffrages, en prenant la gageure de mettre en scène dès le départ non pas un frère et une soeur mais un frère et son demi-frère. S'il exprimait par là quelques difficultés personnelles, il n'en a pas moins joué avec un véritable casse-tête narratif : justifier le mariage du roi avec le demi-frère. Nous prendrons donc appui sur son texte, donné intégralement en annexe, pour mieux démontrer le caractère heuristique de la variation dans la logique imaginative de l'enfant. De fait le récit de Disteh fourmille de notations qui laissent paraître la malice du conteur et renforcent la cohérence du texte. Disteh sait opposer l'insouciance du père au sentiment de culpabilité éprouvée par la fille après la mort de sa mère. Les persécutions exercées par la marâtre sont notées du point de vue d'un enfant jaloux du sort réservé à son petit frère. Le complot de la marâtre, emprunté à la version slovaque du conte (20), est lui aussi traité au plus près des représentations de l'enfant : «*Puis une nuit Bemba, le petit frère de Fidélie, chercha sa bille et vit la bille devant la chambre de son demi-frère. Il se rapprocha pour le prendre et entendit la marâtre dire que le lendemain elle allait les vendre quelque part*». Fait autobiographique, gâterie supplémentaire ou trait de culture, le petit frère a, lui, le privilège de dormir dans la chambre de ses parents. Le motif de la bille nous conduit en fait devant la chambre des parents, comme aux portes de la scène primitive. Enfin Disteh propose un motif tout aussi familial pour mettre en scène la transgression de l'interdiction de boire : «*Il fit exprès de s'évanouir et roula pour être plus près de la source*». La feinte de l'évanouissement vient ici se substituer au prétexte de l'oubli (talisman, flèche, chaussure ou livre) trouvé dans notre corpus. Place est donnée au corps, au jeu, à l'enfance, dans une création originale. Il n'est pas jusqu'à l'«*hippopotame magique*» qui ait enchanté les enfants, un hippopotame alliant le merveilleux du conte et la réalité de l'animal.

3.3 La preuve par le livre-jeu

Le livre-jeu élaboré par la classe de CM 2 de l'école J. Brenier a pris valeur emblématique. Il est devenu pour tous les enfants du PAE l'objet fétiche ou plus exactement l'objet de reconnaissance du projet. Les auteurs l'ont vécu comme une véritable aventure, comme quelque chose de radicalement nouveau. Certes les premiers jets ont témoigné de la difficulté de la tâche. Les auteurs ont dû chercher des procédés pour résoudre les problèmes majeurs et élaguer quelque peu l'arbre foisonnant offert par leur «bibliothèque» du conte. Cette analyse ne saurait entrer dans les limites du présent article. Je me contenterai ici, à partir du traitement qu'ils ont fait du bestiaire, de donner un aperçu de leur travail d'écriture comme «écriture de la variance» au sens où l'entend Bernard Cerquiglini. En effet, si les enfants renoncent aux nombreux animaux rencontrés dans les diverses versions, c'est pour isoler trois animaux, qui vont générer, à eux seuls, toute une dynamique variationnelle

conforme à leurs principaux traits d'opposition : le lion (déjà présent dans la version nivernaise), le cerf (animal le plus fréquent de notre corpus) et une souris de leur crû, traditionnelle ennemie des puissants de ce monde. Partis d'une commutation mécanique («*La soeur n'a pas le temps de dire non que le petit frère se transforme en lion/cerf/souris*») les voilà qui travaillent la scène de la métamorphose, jouent sur les temps et les artifices de présentation, avant d'énoncer une conclusion qu'ils répètent dans chaque unité :

p. 10

Soeurette se retourna, mais c'était trop tard. Frérot était transformé en un cerf au regard triste et au poil doux.

La pauvre soeur était désespérée de voir son malheureux frère transformé en animal après avoir bu l'eau magique. Ils se réfugient tous les deux dans une grotte. Tous les matins, Soeurette va boire à la rivière et se rince le visage.

p. 11

Quand Frérot boit l'eau, immédiatement il se transforme en un lion au pelage marron clair et à la crinière blonde. C'est un lion effrayant mais inoffensif. ...

p. 12

Soeurette n'a pas le temps de l'empêcher de boire. Frérot boit l'eau et le voilà transformé en petite souris grise aux yeux brillants. ...

La répétition prend du même coup valeur poétique pour qui lit plusieurs parcours.

Sous l'impulsion de la qualification animalière, les auteurs vont interpréter à leur manière la négociation du mariage entre la soeur et le prince (la plupart des versions maghrébines mettent en scène le motif de la montée dans l'arbre et de la ruse de la vieille Settoute pour faire descendre la jeune fille prudemment réfugiée en haut d'un palmier-dattier).

A la demande de protection du frère posée, dans toutes les versions, comme condition au mariage, ils vont, eux, ajouter une scène de capture. Moyen de chantage pour le prince qui a donné l'ordre d'arrêter l'animal, c'est aussi le moyen de déployer «l'excès joyeux» de la variation, pour reprendre les termes de Bernard Cerquiglini :

p. 21

«Oui, seigneur» répondirent les gardes.

Ils utilisèrent un piège et un filet. Dès que le cerf en sortant se promener, mit la patte dans le piège, ils jetèrent le filet sur lui. Le cerf était prisonnier. Il ne pouvait plus bouger.

p. 49

Les gardes discutèrent entre eux :

«Comment va-t-on faire? Il faut trouver un piège pour capturer le lion.»

Un des gardes dit : «Nous allons creuser un grand trou et le recouvrir de branches. Nous attacherons un agneau de l'autre côté du trou. L'agneau va crier et le lion entendra les cris de l'agneau. Alors il s'approchera pour le prendre et il tombera dans le trou et nous pourrons l'attraper.»

Les gardes firent aussitôt ce que leur camarade avait dit, la ruse réussit. Le lion fut fait prisonnier.»

p. 50

Le capitaine ordonne à un de ses gardes d'aller chercher une petite cage et du fromage pour attraper la souris.

Il mit le fromage dans la cage et accrocha la ficelle. La souris était prisonnière, elle ne pouvait plus se sauver. Le capitaine l'emmena au prince.

Chaque animal reçoit, on le voit, un traitement spécifique. La capture du lion prend une ampleur que n'ont pas les deux autres. Elle est traitée sur le mode de la résolution de problèmes. Au cerf est réservée une certaine majesté : mouvement de foule, mouvement de filet relèvent d'une esthétique cinématographique et introduisent une belle scène de chasse. Quant à la capture de la petite souris, elle se situe aux antipodes de l'héroïsme; plus question de mobiliser la garde royale; l'ordre donné à un subalterne suffit.

La spécification animalière débouche enfin sur le plain-chant de la variation : à la sécheresse de la condition énoncée dans les versions de référence, encore visible dans le «modèle du cerf», s'oppose une expression de la tendresse accordée à chaque image du frère-animal :

p. 17

Le prince demanda à Soeurette de se marier avec lui.

Soeurette hésita un moment, puis elle dit :

«J'accepte, mais à une condition, je veux garder avec moi mon frère qui a été transformé en cerf en buvant de l'eau magique. Il ne faudrait pas lui faire de mal.»

le prince jura de ne pas tuer son frère

p. 47

Quand le prince la demande en mariage, elle lui dit :

«A une condition vous ne faites aucun mal au lion.» Et elle lui raconte toute l'histoire.

Soeurette fit mettre son frère dans une immense cage aménagée pour qu'il ne s'ennuie pas. Tous les jours elle lui rendait visite et lui donnait à manger.

Elle lui parlait, mais il ne lui répondait pas. Mais il la regardait gentiment.

p. 48

Soeurette décida d'accepter le mariage à une condition : que la petite souris soit l'amie de tout le royaume. Ainsi elle sera nourrie trois fois par jour dans la plus luxueuse des cages. Et surtout aucun chat ne sera autorisé à rentrer dans le palais.

Ainsi des enfants se sont-ils pris, nous semble-t-il, au «jeu de la redite et du retour, de la reprise et du changement» qui caractérise pour Bernard Cerquiglini l'acte même d'écrire, tel que le révèlent tant «la mobilité incessante et joyeuse de l'écrit médiéval» que «l'écran dialogique et multidimensionnel de l'ordinateur» (21) Ils ont fait oeuvre originale, exprimé leur sensibilité, leur émotion dans un libre emploi de l'écriture et des motifs du conte traditionnel. Tant pis s'il leur a fallu renoncer, au passage, aux éléments les plus spectaculaires de la variation, à l'exotisme des noms propres et des pays, pour mieux circuler dans les pages du livre-jeu, dans leur imaginaire.

4. ÉLÉMENTS DE VIGILANCE ET DE QUESTIONNEMENT

L'idée de corpus s'est donc ancrée dans un ensemble de pratiques innovantes pour les enfants et les adultes. Le pari de la médiation nous semble avoir été tenu. A la fin de l'expérience, la version de la mère de Walid, écoutée en début d'année avec l'intérêt que le groupe des pairs peut accorder à l'apport d'un des leurs, a changé de statut : elle a été réclamée comme texte en résonance avec d'autres, pour le plaisir du texte même. Loin de se lasser, les élèves ont voulu explorer d'autres versions, se lançant parfois dans des lectures «difficiles» ou dans une écoute gourmande de la variation. Le travail continue et les élèves en viennent eux-mêmes à «lever» des corpus, à entreprendre ou à suggérer des études comparatives. Il s'agit à présent d'affiner notre outil, de trouver des procédures évaluatives pour approcher au plus près des effets observables. Ce travail ne peut se faire qu'à long terme, avec beaucoup de prudence et (faut-il l'avouer ?) de la chance aussi. Telle mère, devenue conteuse, ne nous a-t-elle pas dit un jour avoir retiré du «soutien» son fils, parce qu'elle ne voyait pas pourquoi ce dernier était en échec ? Le fait de voir son conte imprimé avait en effet radicalement modifié son rapport au savoir et, partant, sa conception de son rôle éducatif. Nous devons pour l'instant nous contenter d'une série d'indices de ce type, au hasard des confidences. Par exemple, la mère de Walid nous a confié un jour, comme nous l'avons déjà signalé, qu'elle s'était remise à dire des contes à ses enfants ; nous avons appris que telle autre mère commençait à emprunter des livres de contes maghrébins à la bibliothèque du centre social, ceci dans le désir de retrouver un patrimoine pour le transmettre. Quant aux représentations et aux comportements des enfants, outre ce que nous en a appris l'analyse des textes, ils ont fait l'objet d'entretiens et d'observations, mais nous savons trop l'importance du suivi d'une expérience pour nous illusionner sur les résultats de l'instant. Nous pouvons cependant attester la validité de la démarche. C'est pourquoi je voudrais, pour finir, attirer l'attention du lecteur, qui serait tenté par ce type de travail, sur un certain nombre de pièges.

Le premier piège, malgré le garde-fou que constitue le corpus en lui même, serait de se focaliser sur la mémoire de l'immigration et d'enfermer l'enfant dans de prétendues racines. Si certains enfants ont voulu, dans leurs contes, profiter de la séquence de l'exil pour opérer un retour dans leur pays d'origine, d'autres, toutes origines confondues, ont préféré émigrer en Australie, véritable pays mythique, par le biais de la télévision et des documentaires, tout à leurs rêves de moutons ou de kangourous. Un groupe d'élèves de 5ème a eu l'astuce d'utiliser les racines yougoslaves de l'un pour s'offrir le luxe d'un exotisme que ne représente pas une culture maghrébine vécue au quotidien dans la classe. La fabrique du texte ne nous mettrait-elle pas là sur la voie d'une très libre exploitation par chacun de ses ressources familiales ?

Il est un autre piège, et non des moindres, qui consisterait à enfermer les auteurs dans le carcan d'un schéma canonique du conte. Sans doute faut-il admettre tous les écarts et toutes les transgressions, c'est-à-dire respecter le dit de chacun. De fait, les textes ont manifesté toutes sortes d'influences, celle des pairs, celle de la télévision ou celle d'une culture scolaire. Le goût de l'aventure, chez les plus grands, est venu subvertir la structure du conte et signaler un désir d'évasion, qui est aussi le désir d'un autre genre de discours.

Enfin, dans l'hypothèse même d'une médiation entre culture de l'oral et culture de l'écrit, un intérêt tout particulier est à porter sur l'établissement et le traitement des textes du collectage. D'une part l'enfant ne peut, de manière positive, corriger le texte de sa mère que si tous les moyens sont mis en oeuvre pour lui faire apprécier la qualité intrinsèque de la narration originale, par-delà les erreurs de morpho-syntaxe, les confusions de registres de langue ou les approximations de vocabulaire. Il se peut que l'enseignant ne résiste pas aux normes qui lui ont été inculquées et qu'il inculque à son tour. Il importe donc de veiller tout particulièrement à une esthétique de la réception des nouvelles formes de la tradition orale en immigration. L'outil, sinon, se retournerait contre ses utilisateurs. D'autre part la même vigilance est à apporter dans la transcription de ces contes immigrés et dans leur lecture. Les recueils actuellement disponibles ont souvent été composés dans l'urgence de productions pédagogiques, soucieuses avant tout de restaurer des liens entre générations, d'établir des passerelles entre l'école et les familles. La question du texte se trouve réduite à une recherche de lisibilité, laquelle s'exerce (il faut bien le reconnaître) dans le registre d'un écrit scolaire. Peuvent alors disparaître tous les signaux démarcatifs, déjà évoqués et, avec eux, le système des résonances et des symétries dont les spécialistes de littérature orale ont analysé la force. Le passage à l'écrit risque par là-même de procéder à un véritable laminage du texte, à l'opposé des transpositions créatrices qui en préserveraient la saveur. Du même coup s'effondrerait tout l'édifice échafaudé. A manquer la spécificité de l'objet littéraire, l'on manquerait assurément, à terme, l'efficacité de l'outil pédagogique et didactique.

Au terme de cette expérience, nous pouvons donc témoigner du pouvoir heuristique de la comparaison. Outil d'analyse, outil de créativité et de jeu, cette dernière a permis d'embrasser une matière étonnamment complexe et d'entrer, à partir de l'oral et par le moyen de l'écrit, en littérature.

Le conte s'avère alors un support privilégié, par toutes les résonances qu'il éveille en chacun, en chaque aire culturelle donnée et dans le choc même des rencontres. Il permet de réactiver des patrimoines, mais aussi de doter les plus démunis d'une bibliothèque, d'un système de modèles où puiser librement.

Des élèves y ont découvert le plaisir de la différence. Il n'est pas de texte qui ne renvoie à un autre texte, pas de version qui ne s'inscrive dans un jeu de variantes. Texte oral, texte écrit ? L'articulation féconde en didactique ne serait-elle pas aujourd'hui dans une reconnaissance du texte et de l'intertextualité, dans la quête d'une texture aux inépuisables reflets. Le conte exercerait pleinement sa valeur initiatique : initiation au texte en son principe dialogique, au gré des mutations technologiques, dans une conception plus tolérante, c'est-à-dire fondamentalement dynamique des rapports entre oral et écrit.

On s'est contenté, ici, d'ouvrir des pistes. Les lecteurs n'ont pas manqué de percevoir « l'énormité » de l'entreprise : prendre du recul dans les champs mouvants et piégés de l'interculturel, revisiter le conte comme objet littéraire, au statut problématique en immigration, à la lumière des développements récents de l'analyse textuelle, gérer les divers aléas (collectage auprès des familles immigrées, mise en confiance des uns et des autres, problèmes de traduction, interventions en pointillés sur le terrain selon les disponibilités du chercheur - formatrice à temps plein -), analyser, en l'absence de modèles constitués, au croisement des cultures et des

disciplines, un corpus hétérogène, mettre en œuvre des démarches, des pratiques adaptées...

Le doute et la prudence ont guidé la recherche. Si les vérifications essentielles ont été faites - avec une priorité donnée, dans le cadre d'une thèse de littérature comparée, aux méthodes de l'analyse textuelle - le travail se poursuit, pour deux ans encore, avec une diversification des corpus. L'objectif est aujourd'hui de tirer au clair - de manière plus communicable - les implications pédagogiques et didactiques de l'idée de corpus.

ANNEXES :

1) Canevas élaboré par le CM 2 de l'École J. Brenier

<i>Frère et soeur A et B</i>	<i>Qui est A ? Qui est B ?</i>
<i>maltraités par C et D</i>	<i>Comment ?</i>
<i>sont obligés de partir</i>	<i>Où ?</i>
<i>A n'écoute pas les conseils de E</i>	<i>Quels conseils ? Qui est E ?</i>
<i>est transformé en animal</i>	<i>Quel animal ?</i>
<i>B protège A</i>	<i>Où sont-ils ? Comment vivent-ils ?</i>
<i>F aperçoit B (+ A) F et B se marient</i>	<i>Qui est-ce ? Que fait-il là ? Comment décide-t-il B à accepter ?</i>
<i>Mais C et D retrouvent A et B</i>	<i>Comment ?</i>
<i>essaient d'éliminer 1) A 2) B</i>	<i>Comment ? Où est F ?</i>
<i>Retour de F</i>	
<i>B est délivrée et A ?</i>	<i>Comment ? Par qui ?</i>
<i>C et D sont punis</i>	<i>Comment ?</i>

2) Version de Disteh

Il était une fois un homme qui vivait heureux dans un village nommé Madiva avec sa femme et sa fille.

Fidélie, la fille, voulait avoir un petit frère, le père et la mère acceptèrent.

Quelques mois plus tard, la mère était sur le point d'accoucher. Malheureusement, à l'accouchement, la mère mourut, elle avait eu un mignon petit garçon et elle n'avait pas eu le temps de le voir !

Fidélie se sentait un peu coupable, son père, lui, c'était différent; il ne pensait qu'à se remarier.

Un mois plus tard le père se maria et eut un charmant petit garçon. Sa nouvelle mère était méchante, elle disait toujours que son fils était plus jeune et qu'il devait avoir un tas de choses. Elle leur demandait de faire des travaux qu'une fille de douze ans et un garçon de huit ans ne devaient pas faire. Les enfants voulaient aller au marché, mais elle ne voulait pas. Elle préférait y aller avec son fils pour lui acheter plein de choses.

Puis une nuit, Bemba, le petit frère de Fidélie, chercha sa bille et vit la bille devant la chambre de son demi-frère. Il se rapprocha pour la prendre et il entendit la marâtre dire que le lendemain elle allait les vendre quelque part. En entendant raconter cela le frère courut tout raconter à sa soeur. Ils s'enfuirent dans la forêt, dans le noir.

Le jour se leva. Les deux enfants poursuivirent leur chemin jusqu'à une source où par terre il était écrit : «Celui qui boira cette eau sera transformé en hippopotame magique.» Fidélie lut à son frère le message et lui conseilla de ne pas boire. Bemba, lui, il s'en moquait. Il fit exprès de s'évanouir et roula pour être plus près de la source. Il but et se transforma alors en hippopotame. Fidélie ne trouvait plus son frère, alors elle courut vers la source et vit qu'il était transformé en hippopotame. Elle l'emmena dans une cabane qui se trouvait devant un pommier. Ils se nourrissaient toujours de pommes et buvaient l'eau du pays qui était tout proche.

Quatre ans passèrent. Fidélie était déjà une belle jeune femme. Un jour un roi qui se promenait avec son chien et ses gardes vit la vieille cabane. Il regarda dedans et vit la belle jeune femme. Le roi tomba tout de suite amoureux d'elle et lui proposa de se marier avec lui. Fidélie avait déjà l'âge de se marier, elle accepta et ils eurent un enfant très beau. Avant de s'enfuir, Fidélie avait écrit une lettre et son père l'avait lue. Dans cette lettre, il était écrit que la marâtre voulait les vendre. Le père, en lisant cela, chassa sa deuxième épouse et son deuxième fils. Ils recherchèrent tous les deux Fidélie et Bemba pour les tuer et, un beau jour, ils arrivèrent devant le château du roi. Quand ils virent la reine et l'hippopotame, ils les reconnurent. Un beau matin la vieille mère invita la reine à venir visiter la prison et d'un coup elle l'assomma, la recouvrit de boue et la poussa derrière les barreaux. Pendant ce temps le roi, qui était en promenade dans la forêt, revint. Il ne trouva plus sa femme. A la place de sa femme il y avait un homme! Le roi dit :

- *Que faites-vous là ?*
- *Tu ne me reconnais pas ? Je suis ta femme.*
- *Ma femme, ce n'est pas un homme! reprit le roi.*
- *C'est normal. Mon frère, l'hippopotame magique, m'a transformée en homme ; il faut le tuer pour que je redevienne une femme.*
- *Comme tu voudras.*

La vieille dame et son fils ne savaient pas que la carapace d'un hippopotame était dure. Le roi emmena des soldats et tira sur l'hippopotame mais ce mammifère résista. Alors les soldats l'emmenèrent dans la prison et l'enfermèrent pour le tuer le lendemain. Le roi s'était arrêté devant les barreaux où se trouvait la femme recouverte de boue. Il pensa un moment que c'était peut-être sa femme mais il oublia vite cette idée et ne chercha pas à comprendre.

Le roi était très malheureux et le bébé aussi ! Le roi retourna à la prison avec un seau d'eau et s'arrêta encore devant la cage de la femme au visage plein de boue. Il ouvrit la cage et nettoya la figure de la jeune dame et vit que c'était sa femme. Après avoir délivré l'hippopotame, la reine raconta tout au roi. Le roi fit emprisonner la vieille dame et son fils en leur mettant de la boue sur le visage. Quant au petit frère Bemba, il fut transformé en un jeune garçon de quatorze ans.

3) Petite bibliographie sélective

1) Pour entrer dans le conte-type T 450

- BELAMRI R., *Les graines de la douleur*, Paris, Publisud, 1982, p. 15-28 : «La vache des orphelins».
- S.A.H.Y.O.D., *Lundja, contes du Maghreb*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 68-78 : «La vache des orphelins».
- TAOS AMROUCHEM., *Le grain magique*, Paris, La Découverte, 1966, p. 55-62 : «La vache des orphelins».
- GRIMM, *Les trois plumes et douze autres contes*, Folio Junior, 1979, p. 33-44 : «Frérot et Soeurette».
- MASSIGNON G., *De bouche à oreilles. Le conte populaire français*, Berger-Levrault, 1983, p. 253-255 : «Le frère agnelet».

2) Conte et variation

- CLO n° 25, «Cendrillons», Paris 1989.
- CALAME-GRIAULE G. (et al.), «De la variabilité du sens et du sens de la variabilité», in *Le conte. Pourquoi ? Comment ?*, CNRS, 1982.
- CERQUIGLINI B., *Eloge de la variante*, Paris, Des travaux/Seuil, 1989.
- DELARUE P., TENEZE M.-L., *Le conte populaire français*, Paris, Maisonneuve Larose, 4 vol., 1957, 1963, 1976, 1985.
- DENHIÈRE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Presses Universitaires de Lille, 1984.
- GÖRÖG-KARADY V. (édité par), *D'un conte à l'autre. La variabilité dans la littérature orale*, Paris, CNRS, 1990.
- PAULME D., *La mère dévorante*, Paris, Gallimard, 1976.
- PEJU P., *L'archipel des contes*, Paris, Aubier, 1989.

NOTES

- 1) ZIPES (J.), *Les contes de fée et l'art de la subversion*, Paris, Payot, 1986.
- 2) SORIANO (M.), *Les contes de C. Perrault. Culture savante et traditions populaires*, Paris, Gallimard, 1979.
- 3) Colloque International. Musée des Arts et Traditions Populaires. 21-24 février 1989, à l'initiative des ATB, de la DRAC de l'île de France et de l'Age d'Or de France, avec le concours du CNRS.
- 4) YAYAOUI (A.), "Le temps des enfants, le temps des parents ou l'inévitable réparation narcissique", in GRAPE, *Petite enfance et immigration. Vouloir ou subir l'interculturel ?*, 1987.
- 5) VERMES (G.), "Développement cognitif et bilinguisme des enfants de migrants", *Migrants-formation*, n° 74, septembre 1988, p. 14-20.
- 6) HAMERS (J. F.), "Un modèle socio-psychologique du développement bilingue", *Langage et Société*, n° 43, mars 1988, p. 91-102.
- 7) ZUMTHOR (P.), *Introduction à la poésie orale*, Paris, Seuil, 1983.
- 8) TAOS AMROUCHE (M.), *Le grain magique*, Paris, La Découverte, 1966.
- 9) à paraître aux Presses Universitaires de Lyon fin 91.
- 10) DELARUE (P.), TENEZE (M.-L.), *Le conte populaire français*. Paris, Maisonneuve Larose, 4 vol., 1957, 1963, 1976, 1985.
- 11) LEVI-STRAUSS (C.), "La structure des mythes", in *Anthropologie structurale I*, Paris, Plon, 1958, p. 227-255., *Le cru et le cuit*, Paris, Plon, 1964; *Du miel aux cendres*, 1967...
- 12) DENHIÈRE (G.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Presses Universitaires de Lille, 1984.
- 13) J. COURTÈS, *Le conte populaire : poétique et mythologie*, Paris, PUF, 1986.
- 14) *ibid.*, p. 242.
- 15) GOODY (J.), *La raison graphique*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- 16) CERQUIGLINI (B.), *Eloge de la variante*, Paris, Des travaux/Seuil, 1989.
- 17) GALAND-PERNET (P.), "Signaux démarcatifs dans "La fille-Gazelle", conte berbère du Tazerwalt (Maroc)", in *LOAB*, n° 6-7, 1973 et 1974, p. 53-98.
- 18) LACOSTE (C.), "Friponne, une féministe au pays des sultans", *LOAB*, n° 15, 1984, p. 45-74.
- 19) se reporter là-dessus à l'analyse d'Augustin BARBARA, "Avoir des parents analphabètes ou l'enfant précaire et responsable", *Migrants-Formation*, n° 79, décembre 1989, p. 54-78.
- 20) "Le petit frère transformé en cerf", in *Contes Slovaques*, Gründ.
- 21) *ibid.* p. 114.