

# PRATIQUES NARRATIVES : QUELLE PLACE POUR L'EXTRASCOLAIRE ?

Francis GROSSMANN – Université Stendhal, Grenoble III –  
LIDILEM (E.A. 609)

---

**Résumé :** La prise en compte des pratiques narratives extrascolaires, en particulier à l'école maternelle, est vue ici dans la perspective d'une collaboration entre les acteurs éducatifs (en particulier parents et enseignants). Le travail présenté part du postulat selon lequel le développement de la compétence narrative chez l'enfant passe par une meilleure intégration des répertoires narratifs issus des différents champs du monde social, ainsi qu'une prise en compte diversifiée des différents modes de transmission du récit fictionnel. À partir d'une analyse portant sur le statut des arts du récit dans le champ social, on fournit quelques caractéristiques du répertoire scolaire, essentiellement livresque, partiellement coupé de la tradition orale. Sont envisagés ensuite différents allers-retours possibles entre les pratiques narratives scolaires et extrascolaires. À titre d'illustration est présentée pour finir une démarche collaborative qui s'est déroulée durant deux ans entre des classes maternelles (une dizaine de classes de l'agglomération grenobloise) et des parents d'élèves, dont on montre l'intérêt mais aussi les limites, par rapport à la problématique de ce numéro.

---

## 1. LES CONDITIONS D'UNE PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES NARRATIVES EXTRASCOLAIRES

La question des pratiques extrascolaires subira ici quelques détours. Le corpus sur lequel s'appuie mon analyse, dans sa dernière partie, est en effet le résultat direct de pratiques scolaires, volontaristes, qui semblent, à première vue, à mille lieues de ce dont il a été question dans d'autres articles de ce numéro. Mon propos cependant consiste à montrer en quoi la volonté éducative et didactique telle qu'elle s'exerce dans le cadre scolaire (avec, comme point de référence principal, mais non exclusif, l'école maternelle) ne peut échapper, en ce qui concerne les pratiques narratives, à une réflexion inscrivant en toile de fond les pratiques réelles ou supposées qui ont lieu hors l'école, dans d'autres espaces de socialisation, en particulier mais non exclusivement dans l'espace familial. Cette prise en compte s'avère en l'occurrence nécessaire en effet, et ce au moins à un double titre.

D'une part, le jeune enfant baigne dans une culture narrative extrascolaire qui conditionne le développement de ses compétences narratives personnelles, et qui influence aussi la manière dont il appréhende les récits qui lui sont donnés à entendre, à lire ou à produire à l'école. L'école, dans ce domaine

encore moins qu'ailleurs, ne peut prétendre à un quelconque monopole. Prendre conscience de cet état de fait aboutit à se situer dans une dynamique d'échange à long terme avec les cultures narratives extrascolaires, notamment, pour le jeune enfant, celles qui se développent dans le microcosme familial. Or à partir du moment où l'on raisonne en termes de partenariat, se pose toujours, à un moment ou à un autre, la question de l'explicitation des pratiques des uns et des autres.

D'autre part, la réussite même des démarches reposant sur les échanges culturels présuppose non seulement une connaissance relativement fine, par les équipes enseignantes, du terrain sur lesquelles travaillent, mais aussi un respect mutuel de leurs partenaires. Il ne peut être question, par exemple, de s'intéresser aux pratiques extrascolaires familiales, sans que les parents ne soient associés à cette réflexion. Des effets pervers évidents peuvent en effet se manifester, dès que l'on prétend échapper aux exigences du partenariat. L'école alors, plus que jamais, impose ses manières de voir et ses méthodes, prétendant s'étendre, de manière quasi totalitaire, jusqu'à l'extérieur de ses murs.

Dans les sections 1 à 4 de l'article, je situerai ma réflexion, celle du *récit fictionnel comme lieu d'inscription de l'identité culturelle, et comme vecteur de transmission intergénérationnelle*. Pour poser plus précisément la question des pratiques narratives extrascolaires, je procéderai, à titre heuristique, à une comparaison entre la manière dont s'effectuait cette transmission dans la société rurale traditionnelle et celle qui s'effectue dans le monde contemporain. Je définirai à partir de là les conditions d'une didactique du récit, en me centrant sur la question du *dialogue entre culture narrative scolaire et non scolaire*. Dans la section 5, écrite à la première personne du pluriel puisqu'il s'agit de présenter les résultats d'un travail d'équipe (1), je ferai état d'une expérience *scolaire* visant à impliquer les familles d'enfants de maternelle dans des conduites narratives, et montrerai quelques unes des retombées possibles et inattendues de cette implication, qui conduisent à faire surgir l'extrascolaire là où on ne l'attend peut-être pas.

## **2. LES ARTS DU RÉCIT DANS LE MONDE SOCIAL : ENTRE TRADITION ET RENOUVELLEMENT**

### **2.1. Le récit de fiction, lieu d'inscription de l'identité culturelle**

Partons d'un postulat généralement admis : le récit fictionnel représente un mode privilégié de reconfiguration discursive de l'expérience humaine (Ricoeur,

(1) Il me faut remercier ici vivement les membres de l'équipe Agiem Isère et en particulier Danielle Philipp, directrice de l'École maternelle La Fontaine de Saint-Martin d'Hères, Catherine Bachelé (CPAIEN, Meylan), Dominique Alyre (École Mat. Prédieu, St Egrève), Jacqueline Bachelier (École Mat. Le haut, Meylan) avec qui j'ai travaillé durant deux ans. Un grand merci également à Françoise Braisaz, directrice de l'École Maternelle Elsa Triolet, Echirolles, qui a accepté de me confier un corpus très riche de rappels transcrits suivant la même démarche (certains de ces textes sont reproduits ici).

1984, 1985, Bruner, 1991). Parenthèse ludique par rapport aux activités ordinaires et vitales des individus, il donne sens au monde vécu. Une autre de ses fonctions est la transmission d'une culture permettant la jonction entre les générations (2). Les arts du récits ont une fonction dans le développement des individus, non pas seulement pour les raisons psychologiques énoncées par Bettelheim (1976), mais parce qu'ils représentent un maillon fort dans la constitution des identités sociales et culturelles (Brès, 1993) et parce qu'ils fournissent une grille de lecture du monde, commune à la textualité orale et écrite. Le rôle du récit oral, pas plus que celui du récit écrit, ne se limite évidemment pas à celui que joue la fiction (3), les frontières entre fictionnel et non fictionnel n'étant, par ailleurs, pas toujours aisées à tracer (4).

Il semble nécessaire cependant de préserver, au moins méthodologiquement cette frontière, notamment parce que les récits fictionnels mettent en scène l'imaginaire social de manière particulière, en s'appuyant sur des figures et des motifs empruntés à la tradition mais aussi constamment renouvelés. C'est à travers la symbolique culturelle des récits de fiction que s'exerce la fonction narrative, y compris dans sa dimension éducative. Se référant aux croque-mitaines comme «mythologie de l'enfance», Nicole Belmont (1998 : 7) rappelle la remarque de Van Genepp selon laquelle l'éducation des enfants dans les sociétés traditionnelles se faisait par la crainte et l'ironie. Cette observation témoigne du fait qu'à travers les récits, c'est un véritable modelage anthropologique qui s'effectue, prenant en compte les normes sociales (5).

## 2.2. L'autonomie relative du monde de l'enfance

Une ambiguïté peut naître, dès lors qu'on s'intéresse aux pratiques narratives extrascolaires. Entend-on par là une ouverture à l'ensemble des récits de fiction qui bruissent dans les différents espaces sociaux, ou bien s'intéresse-t-on plus particulièrement aux récits destinés aux enfants qui ne trouvent pas leur place à l'école ? Dans la société rurale traditionnelle, les choses se présentent de manière complexe : si les contes, pour la plupart, étaient destinés *aux adultes*, l'enfance ne représentait pas un monde à part, et la participation des enfants au travail favorisait aussi leur intégration dans l'univers symbolique véhiculé par les récits. C. et Alice Joisten (1996 : 128), ethnologues des contes populaires du Dauphiné, notent que les pratiques narratives se mêlaient alors à d'autres activités, laborieuses (teillage du chanvre, triage des noix, etc.) ou distractives (chants, jeux de toutes sortes), au cours de veillées qui voyaient se ras-

(2) Le terme «transmission» est à entendre comme réappropriation créative, impliquant réélaboration partielle du matériau narratif, jusque dans sa dimension symbolique.

(3) Voir le développement très complet donné par E. Nonnon sur cette question, dans *Repères*, 21.

(4) Notamment en raison des notions de feinte et de croyance, que l'on peut considérer comme constitutives ou au contraire exclusives du concept de fiction (cf. Hamburger [1957](1986), Jacquenod, 1988, Genette, 1991).

(5) On peut penser, en lisant les albums contemporains et sans porter de jugement de valeur, que l'humour a remplacé l'ironie, et que la volonté de sécurisation s'est substituée à la volonté de faire peur.

sembler les membres d'une communauté. Même si cette image prototypique (et idyllique ?) de la transmission est loin de recouvrir tous les cas de figure – on racontait aussi dans les ateliers, dans les filatures, dans les usines –, elle domine incontestablement. Par ailleurs, il existait aussi des contes merveilleux destinés plus directement aux enfants (6). Ce répertoire, «laissé aux femmes, dédaigné des conteurs renommés» (Belmont, *ouvr. cit.* : 17) comportait des contes d'avertissement, particulièrement terrifiants, «centrés le plus souvent sur des thèmes d'oralité, avalement, englutissement, cannibalisme ou d'excrétion et de meurtres». Dans l'univers contemporain, si l'on semble à l'inverse soucieux de préserver l'enfant de ce qui peut lui faire peur, les barrières ne sont peut-être pas non plus aussi hermétiques qu'il y paraît. Cependant, le filtre opéré par l'école maternelle et par le milieu éducatif par rapport aux productions narratives, s'exerce quant à lui de manière sévère : en général, seules sont retenues les productions destinées exclusivement aux enfants, et au sein de cette production même, les titres retenus pour la plupart le sont au nom d'une image assez convenue de l'enfance (7). Le pédagogue oscille entre le respect nécessaire dû à l'enfance, et celle, tout aussi importante, de s'appuyer sur un matériau narratif et symbolique suffisamment riche pour qu'il puisse nourrir l'imaginaire enfantin.

### 2.3. La tension entre réception et production

On peut aborder la question des liens entre réception et production sous plusieurs angles. D'abord, du point de vue de la création, ou plutôt de la réappropriation de matériaux narratifs existants. Dans la configuration traditionnelle, la distance entre le public et le conteur semble peu importante. À la limite, tout le monde peut devenir conteur, pour peu qu'il en ait l'envie et le talent. Une idée fautive consiste, cependant, à penser que tout le monde, dans la société rurale, contait. Les arts du récit apparaissent parfois liés à certains métiers, comme ceux de tailleurs ou de cordonniers, qui tout en obligeant à l'immobilité, «se pratiquent sans bruit et laissent l'esprit libre» (C. et A. Joisten, *ouvr. cit.* : 137). Des «migrants caractérisés», comme les mendiants ou les colporteurs ont fait également voyager les contes. En ce qui concerne la transmission familiale, les histoires sont racontées par un membre de la famille, proche ou plus éloigné : père, mère, grand-père, grand-mère, oncle, parrain... L'enquête de C. et A. Joisten atteste de l'existence de véritables familles de conteurs, et même de l'existence d'enfants conteurs (âgés de 9 à 13 ans). Il existe donc des spécialistes de l'art narratif, qui ont développé ce talent parfois précocement. Il reste que les arts du

(6) On connaît aussi la manière dont progressivement tout un pan du répertoire traditionnel destiné aux adultes a été annexé par les cultures d'enfance, et comment les «êtres fantastiques auxquels on ne croit plus tombent au rang de croquemitaines et ne servent plus qu'à obtenir des enfants qu'ils respectent les interdits» (Joisten & Abry, 1998 :42).

(7) On citera bien sûr, pour tempérer cette remarque, le cas que fait l'école maternelle des albums de Tomi Ungerer, de Ph. Corentin, Claude Ponti ou d'autres, chez qui un tempérament narratif vigoureux refuse la vision mièvre de l'enfance que l'on trouve dans nombre d'albums.

récit se développent au sein de communautés relativement petites, ce qui n'exclut pas une circulation intense, sur des distances parfois très éloignées. Aujourd'hui, le lien entre production et réception s'est distendu. Au lieu tissé par les récits entre les membres de petites communautés se sont substituées les fictions produites par les grands médias, et destinées à des publics segmentés par l'âge, la culture, les intérêts. Le pôle de la réception semble s'être éloigné considérablement du pôle de production, et la figure même du diseur d'histoires s'est en grande partie évanouie. Un des enjeux de la transmission narrative à l'école consiste dans la possibilité qu'elle offre de fournir un lieu dans lequel la production soit rapprochée de la réception.

La deuxième tension entre le pôle de production et de réception consiste dans le fait que l'art du conteur s'appuie sur la maîtrise de techniques, mais aussi sur la connaissance d'un grand nombre d'histoires qui lui ont été transmises, et qu'il s'est appropriées. Il y a donc une phase d'initiation nécessairement assez longue, durant laquelle il a écouté et s'est approprié un grand nombre de récits oraux. Cela n'empêche pas, on l'a dit, des talents précoces, ni les reformulations effectuées par des auditeurs non experts. L'idée que l'école – et en particulier l'école maternelle – puisse jouer ce rôle de catalyseur, en fournissant mais aussi en structurant la culture narrative venue « du dehors » me semble extrêmement importante. Elle ne s'oppose évidemment pas à l'idée que l'on puisse développer parallèlement (cf. le point précédent) la capacité à raconter. Mais elle se démarque nettement de l'idée que l'on puisse structurer les compétences narratives sans s'appuyer sur une base culturelle et symbolique passant aussi par le développement langagier.

## 2.4. Les évolutions contemporaines

Il est très difficile de faire un état des lieux des arts du récit dans nos sociétés modernes, pour d'évidentes raisons, notamment l'emprise de plus en plus forte de moteurs narratifs surpuissants issus des médias modernes (télévision, cinéma, consoles de jeux, etc.) au détriment de cette forme d'artisanat que représentait l'art traditionnel du conteur. On peut donc aisément tenir un discours pessimiste sur leur vivacité, dans la mesure où certaines des pratiques les mieux repérables étaient liées au mode d'existence des sociétés rurales, associées à l'oralité et à un mode de vie dans laquelle des communautés relativement étroites formaient un auditoire naturel.

Les conditions qui ont permis le développement et l'épanouissement de cette face orale des arts du récit semblent aujourd'hui révolues, et leur folklorisation inéluctable. Cependant, le pessimisme doit être tempéré si l'on accepte de se livrer à une autre ethnographie du quotidien, incluant les récits fictionnels oraux dans le cadre plus général d'un art de la parole. Le récit fictionnel surgit de manière régulière ou impromptue dans les espaces sociaux publics ou privés : brèves de comptoir, histoires drôles, récits plus ou moins parodiques du feuilleton ou film vu la veille, etc. Dans ces sortes de performance, des conteurs se révèlent, des spécialistes apparaissent.

D'autre part, de nouvelles formes de littérature ancrées dans l'oralité apparaissent, même s'il s'agit souvent d'une oralité récréée, stylisée à partir de l'écriture, comme celles du rap, nouvelle poésie musicale urbaine qui se prête à des joutes et à des improvisations verbales, et devient l'instrument d'une recomposition culturelle (Billiez, 1997 ; Trimaille, 1999). Enfin, dans d'autres lieux, le lien coupé de la tradition orale se recrée. Il y a actuellement un véritable *revival* du conte, à travers les festivals, et les pratiques des nouveaux conteurs professionnels. On se trouve donc devant une situation contrastée, hétérogène, dans laquelle les arts du récit trouvent une place, même s'il est parfois difficile de comprendre leur articulation avec les dispositifs qui régissent la culture de masse. C'est dans ce contexte général que doivent être analysées les pratiques scolaires d'aujourd'hui, et notamment la place donnée au récit fictionnel à l'école maternelle. Comment celle-ci s'appuie-t-elle sur le socle narratif multiforme et complexe qui s'établit dans le monde social ? En quoi contribue-t-elle elle-même à la circulation des récits, et au développement des pratiques narratives ?

### 3. LE RÉCIT À L'ÉCOLE MATERNELLE

#### 3.1. Une pratique essentiellement livresque

S'il y a eu autrefois une récupération partielle de la tradition orale du conte par l'école maternelle (8) – et même de certaines techniques de contage – cette récupération s'est faite dans une perspective étroitement pédagogique, le répertoire scolaire n'empruntant que quelques uns des pans les plus assimilables du répertoire traditionnel (en écartant par exemple les contes facétieux, et une grande partie des contes merveilleux). La situation actuelle est différente. L'essor spectaculaire d'une littérature enfantine de qualité à base d'albums a conduit une grande partie des enseignants de maternelle à s'appuyer principalement sur ces supports dans le cadre des traditionnels moments de regroupement collectif durant lesquels on lit ou on raconte une histoire. Le répertoire s'est élargi, et le traitement narratif renouvelé des motifs issus de la tradition est aisément repérable, chez de nombreux auteurs d'albums. Remarquons cependant que, comme toute littérature en voie de légitimation, cette nouvelle littérature enfantine a laissé dans ses marges toute une « sous-culture », considérée comme commerciale, issue de la BD et des dessins animés, qui, quant à elle, s'est largement répandue dans l'univers extra-scolaire (cf. 3.1.2).

Au plan symbolique, la rupture avec l'oralité est manifeste, et la désuétude dans laquelle sont tombées des pratiques – issues de la tradition des nourrices – également liées à la corporalité et à l'oralité (comptines, jeux de doigts, etc.)

(8) L'histoire complexe des relations qui se sont tissées entre l'école et le conte reste à écrire. Le propos très polémique – et partiel – de B. Duborgel (1992) mérite d'être complété. La somme remarquable fournie par Chartier et Hébrard (1989/2000), qui se centre sur « les discours sur la lecture », fait quasiment l'impasse sur l'utilisation que l'école a fait des contes, et plus généralement sur l'appui qu'ont pu fournir les sources orales de la textualité.

en fournit un autre symptôme (9). Il ne s'agit plus de raconter, mais de lire, même si les procédures de lecture incluent souvent (cf. Grossmann, 1996a/2000) différentes formes de reformulation et d'explicitation, ainsi que des moments conversationnels (10). L'album a pris, d'une certaine façon le rôle que tenaient autrefois les imagiers comme première initiation à la lecture (11). J'ai montré ailleurs tout l'intérêt de cette évolution, et les apports évidents, au plan linguistique et culturel que représentent ces lectures partagées. Cependant, cette évolution a eu également des répercussions sur le répertoire, en excluant parfois ses constituants les plus « traditionnels », pourtant les mieux repérés par les familles (Grossmann, 1996a/2000 : 129).

Cette rupture qu'instaure la culture scolaire avec l'oralité peut avoir des conséquences dommageables. C'est sans doute vrai pour certains des enfants issus de l'immigration, ceux dont l'univers culturel reste marqué par la tradition orale. Mais, au-delà, on peut se demander si, en se coupant de la transmission narrative orale, on ne prive pas tous les enfants d'un outil puissant, fournissant un accès précoce à la textualité. La langue des albums est parfois illisible au sens strict, dès qu'elle est un peu consistante, ou à l'inverse, simpliste lorsqu'elle prétend « s'adapter » à son public (12). Le diseur, quant à lui, construit l'espace de la parole à partir de son public, sans pour autant la réduire. Faut-il alors renoncer aux apports du récit oral ? L'école en garde la nostalgie, et convie régulièrement en ses murs des conteurs professionnels, qui viennent donner comme une leçon d'oralité dans un univers aujourd'hui largement scriptocentré. La complexité de la situation vient de la multiplicité des outils culturels. Il ne peut, bien évidemment, être question de renoncer à aucun d'eux (et surtout pas de la richesse plastique des albums), et de se réfugier dans une vision passéiste. Et il ne s'agit pas non plus de ressusciter des formes de transmission qui ne peuvent avoir de sens que dans les contextes qui les ont produits. Les arts du récit sont à réinventer ; de nouveaux liens sont à tisser entre culture de l'écrit, de l'image et arts de la parole.

On peut donc faire l'hypothèse que la centration quasi exclusive sur le livre et la lecture, au détriment d'autres pratiques narratives a un certain coût. Il est

- (9) Même si l'on peut difficilement opposer de manière trop systématique, tradition orale et transmission écrite. Le rôle joué par l'imprimé (et donc de la lecture) dans la diffusion des contes et récits reste un point controversé. Alors qu'une historienne comme C. Velay-Vallantin (1992) s'efforce de montrer comment les sources écrites des contes contribuent à la transmission et influencent les versions orales des conteurs, les ethnologues considèrent en général que l'écrit, s'il joue un rôle mineur mais non négligeable dans la propagation des contes, reste très secondaire dans la pratique même du conteur, qui demeure fondamentalement liée à la tradition orale.
- (10) Cependant, les échanges véritablement conversationnels sont rares, contrairement à ce qui se passe lors des moments de lecture partagée en milieu familial, en raison de l'utilisation essentiellement collective qui est faite des albums.
- (11) La littérature enfantine est considérée avant tout comme une propédeutique à la lecture, comme un moyen de « donner le goût de lire », et non pas dans sa fonction pourtant essentielle de vecteur de la textualité.
- (12) Même si, l'interaction verbale qui s'effectue à partir de l'album, plus facilement cependant en milieu familial qu'en milieu scolaire, permet d'apprivoiser progressivement le sens dans le cas d'albums complexes. (Voir Grossmann, à paraître).

évident qu'elle est en harmonie avec les pratiques familiales des parents des classes moyennes (dont sont issues en grande partie aujourd'hui les enseignants), chez lesquels les rites d'avant-coucher incluent bien souvent ce moment de lecture partagée (13). Elle peut apparaître en revanche en relatif décalage avec certaines formes de socialisation précoce, davantage repérables dans les milieux populaires ou à moindre capital culturel, dans lesquelles certaines formes de transmission orale (avec toutes les ambiguïtés que véhicule ce concept dans une société de l'écrit) continuent à jouer un certain rôle.

### 3.2. Un répertoire culturellement correct

On sait aujourd'hui que le débat qui oppose les tenants d'une culture scolaire «légitime», appuyé sur le socle exclusif de la littérature à ceux qui pensent qu'il faut partir des modèles culturels diffusés et connus des enfants est largement dépassé. Ce n'est qu'en faisant le va et vient, en montrant la continuité des modèles mais aussi les ruptures et les lignes de fracture qui les opposent que peut se construire de manière cohérente la compétence narrative.

Il importe cependant de ne pas identifier abusivement culture narrative extrascolaire et culture narrative de masse (14), pour deux raisons au moins. Une ethnographie attentive à l'observation des matériaux narratifs utilisés en milieu familial, dans des milieux socialement et culturellement contrastés, montre l'hétérogénéité des formes narratives rencontrées, quel que soit le milieu, certaines étant issues directement de la culture de masse, d'autres relevant davantage de l'histoire familiale, où de l'histoire individuelle. D'autre part, les modes d'appropriation de produits issus de la culture de masse peuvent également témoigner d'une forme de créativité qu'il serait imprudent de réduire à une simple réception passive (15). On peut donner l'exemple des histoires drôles des amuseurs professionnels, entendues à la radio ou vue à la télévision, qui sont parfois simplement reproduites, mais qui peuvent aussi fournir la matière à des interprétations inédites. Dans cette mesure, il est toujours plus intéressant de partir de la réception effective d'une œuvre, quelle qu'elle soit, plutôt que des représentations que l'on s'en fait.

Prendre en compte réellement le narratif extrascolaire suppose donc que l'on ne s'en fasse pas une idée a priori et stéréotypée, et donc qu'on y aille voir de plus près, tant au plan des contenus que de ce qui en est fait. Cela conduit aussi à récuser l'idée du culturellement correct, en prônant plutôt les passerelles entre univers culturels aujourd'hui souvent disjoints. Cette volonté conduit à la prise en compte d'œuvres aujourd'hui hors champ, soit qu'elles soient culturel-

(13) J'ai montré (Grossmann 1996a/2000) comment les pratiques extra-scolaires (familiales) des institutrices de classe maternelle influençaient leurs manières de lire des histoires à leurs élèves.

(14) Sans compter que la notion de «culture de masse» mérite elle-même d'être manipulée avec précaution. Un dessin animé comme *Shrek* appartient d'une certaine façon à la culture de masse, mais il est sélectionné au festival de Cannes, encensé par *Télérama*, etc.

(15) On renverra sur ce point aux réflexions toujours actuelles de M. de Certeau (1980).



lement dévalorisées, soit, à l'inverse, qu'elles soient considérées comme trop difficiles ou échappant au champ traditionnel de l'enfance. (16)

### 3.3. Une culture narrative en partie autarcique

En évitant de caricaturer à l'excès, et en reconnaissant aussi que l'école maternelle est sans doute l'un des moments du cursus dans lequel se manifeste le plus d'intérêt pour le récit, on peut pointer deux aspects qui limitent le développement des compétences narratives et aboutissent aussi à couper les pratiques narratives scolaires de leur ancrage culturel extrascolaire.

Le premier est celui de l'instrumentalisation de la littérature enfantine fictionnelle, qui est rarement prise pour ce qu'elle représente fondamentalement : une forme narrative spécifique, à intégrer au sein des arts du récit. L'accent mis sur «l'écrit» (et aujourd'hui sur «l'oral») occulte partiellement l'intérêt que représente le développement de la culture narrative pour elle-même, quels que soient les médias par lesquels passe ce développement. À cela s'ajoutent les difficultés réelles à mettre en cohérence différentes formes narratives (récit oral, récit écrit imagé, récit écrit) ainsi que leurs différents vecteurs (vive voix, livres, albums mêlant texte et image, télévision, informatique, etc.), et la difficulté à construire sur le long terme – à supposer que cela soit possible – une culture narrative cohérente, c'est-à-dire tissant des liens entre différents univers culturels, entre des figures et les motifs narratifs provenant d'horizons divers. Les lacunes dans la formation des enseignants, tant en ce qui concerne les aspects théoriques (la narratologie et la poétique ayant payé lourdement le prix de certaines de leurs dérives formelles (17)) qu'au plan pratique (apprendre à dire ou à raconter n'est plus à l'ordre du jour) ne représentent pas non plus un facteur favorable.

Le deuxième frein réside dans les décalages entre les pratiques narratives proposées par l'école et les pratiques narratives extrascolaires, tant au plan des contenus culturels proposés qu'au plan des modalités et des enjeux symboliques et, corollairement, le refus de prendre en compte certains des aspects liés aux pratiques narratives extérieures à l'école (18). Les résultats d'une enquête (Grossmann, 1996a/2000), centrée sur l'utilisation du livre et de la littérature enfantine, montrent que le refus de prendre en compte la littérature enfantine extrascolaire est motivé de manière diverse : certains arguments se veulent techniques (les livres qu'apportent les enfants sont jugés trop gros, et donc inadaptés à la lecture collective) ; d'autres sont fondés sur des critères d'exclusion culturels (les livres apportés sont jugés inintéressants) ; d'autres enfin se fondent sur des principes éthiques : dans la mesure où certains enfants n'ap-

(16) Cf. Tauveron (1999 :27) : «d'une façon générale, il nous paraît nécessaire que la connaissance fine du fonds culturel s'accompagne d'une connaissance des mythes fondateurs de notre civilisation (et de celle des autres) (...). Cette remarque s'applique dès l'école maternelle, pour peu que l'adulte accepte de faire le travail de médiation nécessaire».

(17) Voir sur ce point la mise au point récente d'Y. Reuter (2000 :10).

(18) Ce ne sont évidemment pas les décalages qui posent problème (l'école poursuivant légitimement des objectifs spécifiques) que leur méconnaissance ou leur négation.

portent pas de livres, ou n'en ont pas chez eux, on préfère ne pas susciter cette circulation sur le terrain scolaire. Mais il apparaît aussi que nombre d'enseignants sont conscients de l'intérêt qu'il y a à mieux connaître les supports narratifs utilisés à la maison, et de la dynamique que peut enclencher l'apport de livres par les enfants. Me plaçant ici non plus seulement sur le terrain du livre, mais plus globalement sur celui des supports de la narrativité, il me semble que l'argument éthique peut être définitivement écarté. Si le livre n'est pas toujours le bon moyen pour établir des passerelles entre les cultures scolaires et non scolaires, les récits fictionnels de toutes sortes qui naissent et se renouvellent dans le champ social apparaissent en revanche comme un lieu privilégié pour le dialogue entre univers culturels différenciés.

#### 4. PRATIQUES NARRATIVES EXTRA-SCOLAIRES ET SCOLAIRES : ALLER ET RETOUR

Comment alors envisager les allers-retours entre le terrain scolaire et ce qui se passe hors l'école, pour ce qui concerne les pratiques narratives ? Rappelons, sans souci d'exhaustivité, quelques unes des procédures depuis longtemps utilisées, dans le domaine des pratiques narratives, lorsque la création d'un lien avec l'environnement social et culturel représente un enjeu réel pour les enseignants.

Une première démarche vise à mettre à jour les répertoires narratifs des enfants, en encourageant l'apport de livres personnels, mais aussi des cassettes audio et vidéo, ou plus simplement (?) en *parlant* des films ou dessin animés vus à la télévision, de l'histoire qu'on leur a racontée, etc. De telles initiatives sont d'abord vécues au quotidien ; les enfants prennent l'habitude, progressivement, parce qu'ils sentent qu'on y prête attention et qu'on s'y intéresse, d'apporter les supports narratifs qui leur sont familiers, ou de raconter ce qu'ils ont vu/entendu. La même démarche peut aussi servir, plus ponctuellement, de point de départ à un projet de création, lorsqu'il s'agit d'inventer en recourant à des matériaux narratifs empruntés et retravaillés ; elle peut enfin susciter une confrontation plus large des différentes versions d'une même histoire (cf. l'idée de réseau hypertextuel, dans Tauveron, 1999 : 28). Les pistes sont ici nombreuses et bien connues : repérer les invariants de l'intrigue, et les différences de mise en texte, identifier les stéréotypes d'oralité dans les contes écrits et dans les versions enregistrées des cassettes, travailler sur l'orientation argumentative, les points de vue et l'évaluation telle qu'elle apparaît dans les différentes versions, etc. Il est important de noter que, dans cette démarche, les livres ou cassettes de la maison ne sont pas survalorisés (ni dévalorisés), ils font partie du matériau narratif qui sert de point de départ à la confrontation, et montrent aussi que les histoires de l'école ne sont pas coupées de celles qui sont véhiculées dans l'espace social, ou qui font partie de l'environnement familial. Une des difficultés consiste, au plan didactique, à trouver la bonne entrée dans le matériau narratif. Partir des différentes versions d'un conte est sans doute intéressant, mais se révèle un peu limité sur le long terme (19). Il peut être tout

(19) La confrontation des versions peut conduire à une comparaison stérile, visant par exemple à souligner la supériorité d'une version sur les autres, et en tous cas, limite le matériau narratif de départ. Une approche s'appuyant sur les *motifs* permet à l'inverse de repérer des récurrences dans des récits parfois très différents.

aussi intéressant de chercher des invariants là où a priori on n'en attendrait pas. Tel dessin animé ancré révèle ainsi des parentés structurelles ou thématiques avec un conte classique. Le *motif*, au sens narratologique du terme (20), plus que le thème ou le schéma narratif général (dont on sait qu'il se situe à un tel niveau d'abstraction qu'il présente peu d'intérêt pour la confrontation des repertoires) fournit ici une clé essentielle (cf. Tomachevski, 1925, dans Todorov, 1965, et Vincensini, 2000).

Une deuxième démarche consiste à s'appuyer sur des genres traditionnellement négligés à l'école, et dont on pense, à tort ou à raison, qu'ils ont un impact relativement important sur le terrain des pratiques extrascolaires (et cette fois, plutôt entre pairs qu'au sein du milieu familial). On a déjà cité les histoires drôles (cf. Petitjean, 1981), qui si l'on tient compte du *principe de précaution* évoqué par Y. Reuter (ici même) fournissent un matériau très intéressant (plutôt à partir de l'école primaire). Une collecte d'histoires drôles, effectuée à partir de celles que connaissent les enfants, ou effectuée auprès de « spécialistes » adultes permet toutes sortes de prolongements : sur ce qui fait rire/pas rire, sur les contenus culturels, sur la forme narrative de l'histoire drôle, etc. On peut aussi confronter les histoires collectées avec des formes plus traditionnelles, comme les contes facétieux, les galéjades, etc.

Une troisième démarche possible réside dans l'utilisation des récits fictionnels dans le cadre d'une pédagogie interculturelle. Différentes expériences intéressantes ont déjà été faites en ce sens (voir par exemple N. Decourt, 1992, F. Leconte, 2000). Dans ce cadre, on se réfère à la culture narrative extrascolaire des enfants, en s'appuyant en particulier sur les histoires venues d'ailleurs ; des adultes peuvent venir à l'école, raconter des histoires de leur pays ou de leur culture d'origine. L'intérêt de ce type d'approche consiste à revisiter les sources des traditions orales, par le biais de l'expérience personnelle d'enfants ou d'adultes issus de l'immigration. À la comparaison des différentes versions écrites d'un conte (ou de contes morphologiquement proches), s'ajoutent les versions orales, fournies par des enfants ou des adultes issus de pays de tradition orale. F. Leconte montre également l'intérêt que peut présenter l'enracinement dans une culture orale pour apprendre à raconter, tenir les auditeurs en haleine, etc.

Enfin, une dernière démarche consiste à susciter des activités, qui s'appuient plus directement sur des collaborations extrascolaires, et confrontent les enseignants aux pratiques sociales extérieures à l'école. En l'occurrence, la demande de collaboration formulée auprès des parents, amenés à jouer le rôle de scribes ou de transcrits, a conduit les enseignants à rencontrer la diver-

(20) Bien que fort utilisée en narratologie (il existe de nombreux recueils de motifs, comme le *Motif-Index of Folk literature* de S. Thomson, Copenhague, Rosenkilde & Bagger), la notion même de motif n'est pas facile à définir. Il s'agit d'une forme narrative stéréotypée, qui se laisse généralement résumer en une formule du type « la fausse morte », « le repas cannibale vengeur », « la captivité volontaire », « le songe prémonitoire » ; on voit que les motifs peuvent être plus ou moins abstraits, ou plus ou moins imagés, et peuvent être regroupés en familles (les motifs de la vengeance par exemple) ; le motif est généralement opposé au thème, plus large.

sité des pratiques scripturales des adultes transpositeurs. Cette démarche questionne les pratiques scolaires, comme tous les projets qui cherchent à prendre en compte la réalité sociale et culturelle des familles. Aux États-Unis et au Québec, des programmes de « littératie familiale » ont tenté d'infléchir de manière volontariste les modes d'acculturation des jeunes enfants, en fournissant aux familles des livres et autres outils éducatifs. Cette approche s'est révélée partiellement infructueuse (voir Grossmann, 1999), en raison du postulat de base sur laquelle elle se fonde. On raisonnait, en effet, en termes de privation culturelle, au lieu de penser en terme de cultures différenciées, d'adéquation aux normes scolaires et non scolaires (ou, encore comme dit Penloup, 1999, de « didactique plurinormaliste »). L'expérience engagée s'efforce de considérer les parents comme des acteurs concourant, avec les enseignants, au développement des compétences narratives des enfants.

## **5. QUAND LES PRATIQUES SCOLAIRES PRENNENT LE RISQUE DE SORTIR DE LA CLASSE**

### **5.1. But et contexte de l'expérience**

Le projet consiste à impliquer les parents des enfants de classe maternelle (de la petite à la grande section), en leur demandant de noter les récits que leur racontent leurs enfants, après qu'ils les ont préalablement entendus en classe, lors des moments de lecture partagée. On faisait le pari qu'en associant ainsi les familles :

- on valoriserait les récits lus / racontés en classe et on prolongerait le moment de « lecture partagée » qui avait eu lieu dans le cadre scolaire ;
- on créerait des contextes communicatifs pour le rappel d'histoire individuel, dont on sait qu'il est toujours compliqué à gérer dans le cadre collectif ;
- on susciterait des versions différentes d'une même histoire, qu'il serait ensuite intéressant et de confronter au sein de la classe.

Cette démarche, qui n'a aucune prétention à l'originalité (on retrouve là une forme de dictée à l'adulte, depuis longtemps pratiquée à l'école maternelle (21)) n'a d'autre mérite que l'instauration d'un circuit de communication avec les familles en ce qui concerne les histoires racontées. Différentes formules ont été essayées pour fournir un point de départ à l'activité de rappel. La plus fréquente a consisté à coller dans le cahier de liaison, ou sur une feuille libre, une photocopie de la première de couverture de l'ouvrage qui avait été lu. Une fois que l'histoire avait suivi l'ensemble du processus de rappel, on fournissait aux parents le texte de l'histoire (avec parfois un compte-rendu plus détaillé sur l'activité). Ils pouvaient ainsi apprécier la façon dont elle avait été transmise par leur enfant.

(21) Cependant, les finalités poursuivies n'étaient pas les mêmes que celles qui sont poursuivies généralement lors de cet exercice : il ne s'agissait pas d'aider les enfants à mieux percevoir les problèmes que posent le passage d'un récit raconté à un récit écrit, mais d'obtenir une transcription des rappels visant à terme une confrontation des lectures.

Il faut souligner aussi qu'un projet de cette sorte n'est possible que lorsqu'un réel climat de confiance a été préalablement établi avec les familles. Ainsi, dans une des écoles (Elsa Triolet, à Echirrolles), les parents avaient l'habitude de venir, une antenne de la PMI (22) y ayant volontairement été installée. Dans les autres, des réunions et des notes d'information ont permis d'explicitier les finalités de ce qui était demandé. Une autre condition est de ne rien prescrire et de ne pas prétendre régenter l'extrascolaire. Ainsi, paradoxalement, c'est en inscrivant véritablement l'activité proposée comme prolongement de l'*activité scolaire*, tout en soulignant l'importance de ce qui est demandé, qu'il est légitime de demander le concours des parents, et non pas en prétendant empiéter sur le territoire des pratiques familiales. Comme l'explique une des institutrices impliquée dans la « fiche action » rédigée pour l'équipe, « en associant les familles à cette action, les parents s'interrogent sur la manière d'accompagner plus loin les enfants dans leurs récits ».

## 5.2. Une forme de communication inédite avec les familles

Il n'est pas toujours facile de trouver les mots justes pour expliquer ce que l'on attend, dans le cas d'une demande de collaboration école-famille. Les enseignantes qui ont participé à l'expérience ont toutes été extrêmement sensibles à la nécessité d'expliquer le sens de l'activité proposée. Voici deux exemples parmi d'autres des écrits envoyés aux familles, qu'il faut considérer comme représentatifs à la fois de cette volonté de communication, et des problèmes qu'elle pose :

- (1) Au dos de cette feuille, je vous demande de bien vouloir écrire ce que votre enfant va vous raconter de l'histoire de « L'enfant et l'oiseau magique ». Cette activité est importante pour aider l'enfant à construire son langage. Elle a pour but d'amener l'enfant à raconter avec de plus en plus de détails et de vocabulaire des histoires connues et des événements vécus. C'est pourquoi (même si vous connaissez l'histoire), je vous demande d'écrire seulement ce qu'il vous dit, avec ses mots, avec ses phrases. S'il se trompe, nous corrigerons ensemble en classe. N'ayez pas peur de faire des fautes d'orthographe (ce n'est pas important pour l'intérêt de l'activité). Si vous avez des difficultés en français, n'hésitez pas à venir me le dire.
- (2) *Juin 2001 « Je raconte une histoire ! » travail coopératif à la maison enfants/ parents.* La maîtresse nous a raconté plusieurs fois l'histoire « Verdurette cherche un abri » de Claude Boujon. Nous voudrions savoir si je suis capable de la raconter à mon tour. Qui pourrait, à la maison, écouter mon histoire et écrire ce que je dis ? En classe nous confronterons les versions ramenées par chacun. Ce sera l'occasion de se rendre compte de ce que j'ai compris ou non, de ce que j'ai oublié, de la façon dont je restitue la chronologie, et du vocabulaire dont j'ai besoin (...). D. [= la maîtresse] vous remercie de votre coopération et insiste pour que tous les enfants ramènent leur version à l'école. (...) Peu importe la façon dont vous l'écrirez, l'important est de

(22) Protection maternelle et infantile.

restituer le plus fidèlement possible ce que vous dit votre enfant.  
Merci. Vous pouvez écrire au verso de la feuille si besoin.

Ce qui frappe dans le premier message, c'est l'insistance sur les profits linguistiques et langagiers (« construire son langage ») que va tirer l'enfant de l'expérience. Cette approche est parfaitement légitime du point de vue scolaire, et elle justifie pleinement la demande de collaboration avec les familles. On peut se demander cependant si, en insistant sur le seul aspect langagier, on ne sous-estime pas un autre objectif, qui permettrait une collaboration ultérieure plus riche : celui du développement de la culture narrative. Présenter l'expérience comme un moyen de communiquer aux parents les histoires entendues à l'école par leurs enfants est en effet en soi-même un objectif intéressant, et justifierait qu'on puisse par la suite, procéder à l'exercice inverse (les enfants reformulent à l'école l'histoire qui a été racontée à la maison). Dans le deuxième exemple, les compétences présentées ne sont pas seulement langagières mais aussi narratives. Reste la question délicate de la « fidélité ». Si l'on se place sur un terrain réellement collaboratif, peut-on écarter les discussions, et les demandes d'explicitation des parents, ce qui aboutit inévitablement à récuser l'idée même de fidélité du rappel, et à considérer que la transcription représente une étape supplémentaire dans le cheminement du sens ?

### 5.3. Les écrits produits

On peut remarquer d'abord que presque tous les parents (ou parfois un autre membre de la famille), quel que soit leur milieu social, ont joué le jeu et accepté de transcrire les rappels. Nous disposons donc d'un vaste corpus de rappels de textes transcrits (durant deux années successives, 1999-2000 et 2000-2001). (23)

Une de nos craintes, surtout dans les écoles implantées dans un REP, était que la demande de transcription écrite se heurte à la réticence que pouvaient avoir certains parents à passer outre leurs propres difficultés face à l'écrit, et à surmonter l'image négative que pouvait susciter une demande qui les obligeait à affronter leur propre rapport à l'écrit. Nous avons donc également proposé aux parents qui le souhaitaient (en particulier ceux qui ne maîtrisaient pas le français) d'enregistrer les rappels sur cassettes audio, mais aucun n'a emprunté ce moyen.

Le climat de confiance dans lequel s'est déroulée l'expérience a sans doute contribué à faire disparaître les inhibitions. En tous cas, la diversité des écrits produits témoigne d'une grande liberté, dans la forme comme dans le contenu.

---

(23) Nous ne proposerons pas ici une analyse de ce corpus, même si la comparaison entre les transcriptions et les versions originales se révèle passionnante du point de vue linguistique : cela nous entrainerait vers un autre sujet d'article...

### 5.3.1. Des écrits parfois non normés

Bien entendu, beaucoup de parents ont livré des transcriptions normées des rappels effectués par les enfants, utilisant en particulier les guillemets du discours rapporté :

**Monsieur Brun et Monsieur Grison étaient voisins. Un jour, Monsieur Grison mit toutes ses ordures dehors et Monsieur Brun dit à Monsieur Grison : « Tu crois que je vais balayer toutes tes ordures ? » Et monsieur Grison dit : « Voleur d'espace ! ». (...) (La Brouille, texte de M.)**

En face de ces écrits normés, on rencontre aussi souvent des textes qui semblent se dégager totalement du souci des normes (orthographe, ponctuation, paragraphage). Une autre transcription de *La brouille* en fournit un exemple étonnant, d'autant que par ailleurs le texte a été soigneusement tapé au traitement de texte, agrémenté de dessins (issus du traitement de texte). En voici le report fidèle, privé seulement des dessins :

#### *la brouille*

**il était une foi deux terriers  
voisins,deux lapin se salué le matin, leur  
gentillaisse c'est ça.**

**c'est moi qui va balayer toute ces  
ordures, quel cochon ce monsieur grisou.  
monsieur brun construisai un  
mur, monsieur grisou pris une pioche ce  
mis dans une grande colaire et reduisi  
le mur en poussiere que le vent emporta ;  
atrape mon savon tu sent mauvais voleur  
d'espace destructeur dis monsieur  
grisou et une grande bagare  
eclata, prend garde a mon droit fait  
attetion a mon gauche.  
un renard approcha,deux casse croute  
qui se batte la chasse va être facile.  
le renard bondi sur les deux lapins, les  
deux lapins bondire dans le même  
terrier et creusère une galerie jusqu'au  
terrier voisin et il s'enfuire et le  
renard n'atrapa q'une poignee de terre  
et les lapins sont redevenus amis.  
quand il pleu les lapins peuve ce rendre  
visite et ce chamailés sans ce mouillés.**

Il est facile de constater que, si la transcription est évidemment très fautive au regard de la norme (l'absence de ponctuation, de paragraphes, et les retours à la ligne le rendant peu lisible), le récit de l'enfant est par ailleurs parfaitement restitué, et l'histoire globalement compréhensible. Lors de la restitution collective, il

offre même une base particulièrement intéressante pour questionner le groupe sur les chaînons manquants, notamment la découverte des ordures par M. Brun et son imitation, cause de la brouille. La découverte que de tels écrits, échappant à toute norme scolaire, peuvent néanmoins se révéler utiles, pour la mise en commun *dans le cadre scolaire* est en soi intéressante pour les enseignants. Elle leur permet de prendre la mesure des décalages entre l'univers scolaire et les pratiques scripturales de certains parents, mais aussi de les relativiser.

### **5.3.2. Des écrits personnalisés, accompagnés de commentaires**

Certains parents, ont accompagné, sans que cela ait été demandé explicitement, de commentaires sur la manière dont s'est effectué le rappel, surtout lorsque celui-ci s'est révélé difficile, comme pour cet enfant de trois ans et demi (section des petits) :

***(M. n'est pas du tout concentré !)***

***Petit cube chez les tout ronds***

***Petit cube essaie de glisser sur le toboggan. Mais il y arrive pas.***

***Et après petit cube joue à lance ballon, lorsqu'il s'aperçut que le ventre de maman va avoir un bébé, mais il sera pas tout rond.***

***Et après il joue à rouler.***

***Et après la nuit elle tomba.***

***Et.... la suite ? Après c'est fini ! Je crois...***

***Il y a des grands, des petits, de moyens et de toutes les couleurs.***

***Et après, je ne me rappelle plus ce qu'il y a.***

***Petit cube sauve les petits rond***

***«Comment il les sauve ?»***

***Il marche.***

***(M. se vexe quand je lui dis que je ne comprends pas l'histoire).***

La transcription effectuée est intéressante, non seulement parce qu'elle explicite le contexte de réception, mais aussi parce qu'elle fait figurer certaines des relances de l'adulte. Dans ce cas précis, l'institutrice a décidé de laisser passer quelques jours et d'utiliser ensuite des images séquentielles qui ont permis à l'enfant de retrouver le fil de l'histoire et de prendre plaisir à la raconter.

Un autre texte, écrit par le père d'un enfant de trois ans, témoigne également des difficultés de l'activité, mais aussi de la manière dont elles ont pu être surmontées :

***Lundi 13 mars 2000***

***S. a commencé à pleurer après lui avoir demandé de raconter l'histoire de l'arbre. Elle était triste et désespérée du fait qu'elle ne savait pas par où et par quoi commencer l'histoire de l'arbre.***

***Après l'avoir consolée et encouragée en la rassurant que ce n'était pas grave, elle a réussi à me raconter ceci :***



***Dans la forêt, l'arbre a marché longtemps, longtemps. Fatigué, l'arbre s'est arrêté pour se reposer. Au lever du jour, il s'est caché dès qu'il a senti le bûcheron arrivé dans la forêt.***

***Les enfants (ou des) du coin ont eu peur que le bûcheron donne un grand coup de hache à l'arbre pour le couper. Comme l'arbre n'a pas de bouche pour parler les enfants ont vu sa peur et lui ont dit : « viens ! on va te cacher dans l'église. » Devant le nombre d'enfants, le bûcheron s'est fait petit.***

***Après avoir fait une ronde, les enfants indiquèrent le centre du cercle à l'arbre en lui disant : « C'est ici ta place maintenant ».***

***le papa de S.[suit la signature]***

La forme lettre revêtue par la transcription montre à quel point certains parents ont compris ce qu'on leur demandait comme un moyen d'établir une communication personnalisée. Cependant, de nombreuses transcriptions sont signées du prénom de l'enfant, l'adulte assumant simplement le rôle de transcrip-teur. La transcription ne va d'ailleurs pas toujours sans peine, en particulier lorsque l'adulte ne comprend pas parfaitement ce qui est raconté. K., (section des petits, juin 01), a raconté l'histoire de « l'enfant et l'oiseau magique », dans laquelle figurait le mot « brochet » que sa mère ne connaissait pas, étant d'origine étrangère. Cette dernière a, sur la fiche de rappel, ajouté ce commentaire :

***« Brosser » : je ne sais pas ce que ça veut dire mais K. me dit que c'est vraiment ça en espérant que c'est juste. merci.***

K. avait expliqué qu'il s'agissait d'une sorte de poisson, et sa mère est venue demander confirmation à l'enseignante.

### **5.3.3. Des récits qui changent de genre ou qui sont évalués**

La transcription effectuée a révélé des modes d'appropriation personnels du récit de la part des enfants, sans doute liées aux habitus familiaux. L'histoire racontée de *Petit cube chez les tout ronds*, fable relativement abstraite dans la version originale, s'est vu infléchie de manière réaliste dans certaines versions, mettant en scène de manière beaucoup plus crue l'accouchement :

***Petit cube chez les tout ronds.***

***Maman est enceinte, elle accouche un petit cube. Tonton ronchon dit « je vais te faire tout rond » mais il n'arrive pas à le faire tout rond. Le cube grandi grandi. (K., février 01)***

Dans d'autres cas, l'orientation argumentative a été précisée. La même histoire a ainsi donné lieu à des conclusions évaluatives qui ne faisaient pas partie du texte lu (et n'avaient pas été fournies l'enseignante) :

***La nuit tomba et les petits tout ronds ont peur, le petit cube arriva brillant dans le noir et leur montra chemin. A chacun sa qualité.***

Cette conclusion a-t-elle été proposée par l'enfant ? Par le parent transcrip-teur ? Est-elle issue d'un dialogue entre l'adulte et l'enfant ? À la limite, peu

importe. Elle est reversée dans la discussion collective, lors de la mise en commun des rappels, comme un élément d'interprétation possible de l'histoire.

### **5.3.4. Des écrits qui échappent parfois complètement au cadre initial**

L'histoire de *Zoé se déguise* (24) avait été lue aux petits de l'École Maternelle Elsa Triolet d'Echirrolles. Pour faciliter le rappel, l'institutrice avait donné aux parents une suite d'images séquentielles issues du livre, montrant la manière dont Zoé se déguise, en empruntant successivement les chaussures, la robe, le collier, le chapeau de sa mère. Dans une famille kurde, dont les parents ne parlent pas la langue française, c'est la grande sœur (14 ans), en grand échec scolaire, orientée en CIPA (25), qui a pris la plume et a inventé une histoire. Celle-ci a pris la place de celle qu'était censé raconter son frère. Son texte se termine de la façon suivante :

***J'ai beaucoup aimé de écrit ça merci beaucoup cette histoire me fait comme ci je rêvait je voudrai bien écrire une autre histoire de zoé se déguise ou quelque chose dotre merci envoir***

Ce décalage montre qu'en pénétrant sur le terrain extrascolaire, on accepte de se confronter à des désirs d'écriture qui ne sont pas ceux que l'on attendrait, et qui renvoient aussi, en retour, une image de l'échec de l'institution scolaire qui n'a pas pu ou pas su les prendre en compte dans le cadre « normal » de l'apprentissage.

## **6. BILAN ET LIMITES**

L'expérience telle qu'elle a été relatée a permis d'associer les parents à une pratique scolaire (le moment collectif durant lequel on lit / raconte une histoire aux enfants). Ce qui apparaît clairement c'est l'intérêt qu'ils ont pris à transcrire les histoires racontées par leurs enfants, à partir des textes lus en classe. Cependant, en recourant à cette collaboration, les enseignants ont aussi ouvert le couvercle des pratiques sociales : les transcriptions obtenues montrent la diversité de ces pratiques, en ce qui concerne la mise en texte et l'écriture. Il ne peut évidemment être question d'utiliser directement cette diversité scripturale dans le cadre didactique. Cependant, cette seule confrontation avec des écrits suscités par l'école, mais produits en dehors de l'école, pose toute une série de questions à ceux qui y sont confrontés. Que nous disent ces manières d'écrire sur la transmission du rapport à l'écrit ? Et que se passe-t-il exactement dans les détours familiaux suivis par les récits lus ou racontés à l'école ?

Une limite évidente de ce qui a été proposé est qu'on induit une communication en sens unique : l'école propose ses récits, ceux qu'elle a choisis, et elle choisit également le mode de restitution qui lui convient le mieux. Suivant la perspective tracée dans le point 4, il serait certainement intéressant de susciter

(24) *Zoé se déguise*, d'Isabelle Bonameau, École des Loisirs, Paris, 1997.

(25) Centre professionnel d'insertion d'adultes.

d'autres formes d'aller-retour. Par exemple, en demandant aux parents qui le désirent de mettre par écrit les histoires ou les récits qu'ils lisent/racontent eux-mêmes à leurs enfants, ou qu'ils partagent avec eux devant la télévision. Ou encore, en suscitant des transcriptions non pas seulement des histoires choisies par l'école, mais aussi choisies par les enfants, qu'elles viennent de l'école ou soient issues de leur vécu non scolaire. Enfin, la forme de transcription écrite des rappels repose cette question lancinante de l'effacement par l'école de l'oralité dans le domaine des arts du récit, même si en développant la reformulation on développe aussi les capacités narratives orales. Le développement des capacités discursives implique que l'on fasse flèche de tout bois, en s'appuyant aussi bien sur les thématiques (ou plutôt les motifs) que sur l'invention verbale et l'aide à la planification, à l'oral comme à l'écrit. Nous avons tenté de montrer que cet appui sera plus efficace si l'école accepte de prêter un peu d'intérêt aux récits du dehors et de mettre en relation des univers narratifs souvent encore perçus comme hétérogènes voire antinomiques.

### BIBLIOGRAPHIE

- BELMONT, N. (1998) : Les croquemitaines, une mythologie de l'enfance ? *Le monde alpin et rhodanien*, 2/4, 7-19.
- BETTELHEIM, B. (1976) : *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont.
- BRES, J. (2001) : *Récit oral et production d'identité sociale*, Montpellier, Praxiling.
- BRUNER, J.S. (1991) : ...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : ESHEL (Édition originale américaine, 1990).
- BRUNO, P. (1993) : Le système des goûts dans la littérature destinée à la jeunesse. In J. Perrot (Ed.), *Culture, texte et jeune lecteur*, actes du Xème congrès de l'I.R.S.C.L., Paris : Presses Universitaires de Nancy.
- CALAME-GRIAULE G. (1987) : Des cauris au marché. Essai sur les contes africains, *Mémoires de la Société des Africanistes*.
- de CERTEAU, M. (1980) : *L'invention du quotidien, les arts de faire*, 2 tomes, Paris, UGE.
- DUBORGEL, B. (1992) : *Imaginaire et pédagogie* (Nouvelle édition remaniée.). Toulouse : Privat.
- DECOURT, N. (1992) : La vache des orphelins- le conte, facteur d'intégration pour les enfants de migrants. *La Revue des livres pour enfants*, 143/144, 75-81.
- DELARUE, P. (1957) : *Le conte populaire français*, Paris : éditions Erasme.
- GENETTE, G. (1991) : *Fiction et diction*, Seuil, Paris.
- GROSSMANN, F. (1996a/2000) : *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, P. Lang.
- GROSSMANN, F. (1996b) : Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle? *Repères*, 13, 85-101.

- GROSSMANN, F. (1997) : Voix du lecteur et voix du texte dans les albums pour enfants : deux sources d'institution du genre, *Cahiers du Français Contemporain*, 4, 83-107.
- GROSSMANN, F. (2000) : Littératie, compréhension, interprétation des textes, *Repères*, 19, 139-166.
- GROSSMANN, F. (à paraître) : Pour une approche ethnographique des activités de lecture : l'exemple des « lectures partagées, *Cahiers du français contemporain* ».
- HAMBURGER, K. (1986) : *Logique des genres littéraires*, Seuil, Paris.
- JACQUENOD, C. (1988) : *Contribution à une étude du concept de fiction*, Peter Lang, Berne.
- JOISTEN, C. & A. (1996) : Conteurs et auditoires, in *Contes populaires du Dauphiné*, t.III, 126-147, Die, Editions A Die.
- JOISTEN, A. & ABRY, C. (1998) : Les croquemitaines en Dauphiné et Savoie : l'enquête Charles Joisten, *Le monde alpin et rhodanien*, 2/4, 21-56.
- LECONTE, F. (2000) : Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures, *Repères*, 21, 79-93.
- LEJEUNE, P. (1996) : *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris.
- LOISEAU, S. (1992) : *Les pouvoirs du conte*, Paris, L'éducateur.
- NONNON, E. (2000) : Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit, *Repères*, 21, 23-52.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extraordinaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PETITJEAN, A. (1981) : Les histoires drôles, *Pratiques*, 30, 11-25.
- PRIVAT, J.- M. & REUTER, Y. (1990) : *Lectures et médiations culturelles*. Actes du colloque, Villeurbanne, mars, diffusé par les Presses Universitaires de Lyon.
- REUTER, Y. (2000) : Narratologie, enseignement du récit et didactique du français, *Repères*, 21, 7-22.
- RICOEUR, P. (1984) : *Temps et récit, t. 2, La configuration dans le récit de fiction*. Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1985) : *Temps et récit, t. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- TAUVERON, C. (1999) : Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, 19, 9-38.
- TODOROV, T. (dir.): (1965) : *Théorie de la littérature (textes des formalistes russes)*, Paris, Seuil.
- VINCENSINI, J.-J. (2000) : *Motifs et thèmes du récit médiéval*, Paris, Nathan.