



L'enfant et le conte

Jean-Claude Quentel

► To cite this version:

Jean-Claude Quentel. L'enfant et le conte. Éducatons et Littératures, Mar 1994, RENNES, France.
halshs-02291507

HAL Id: halshs-02291507

<https://shs.hal.science/halshs-02291507>

Submitted on 18 Sep 2019

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

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

L'ENFANT ET LE CONTE

Jean-Claude Quentel *

Il s'agira dans ce travail de faire apparaître que l'enfant se situe dans un rapport particulier au conte et d'en comprendre du même coup la raison. Cependant, le conte constitue en lui-même une réalité complexe. Travailler le rapport de l'enfant au conte revient dès lors à démontrer par la même occasion la complexité de ce qu'on appelle ordinairement un conte. Je ne produirai toutefois à ce niveau qu'une analyse très succincte, en distinguant notamment dans le phénomène du conte deux registres différents, le récit et la fable. C'est en fait la question du rapport de l'enfant au récit qui me retiendra surtout ici dans la mesure où c'est à cet endroit que nous rencontrerons une caractéristique spécifique de l'enfant. Quoi qu'il en soit, ce dernier est un grand amateur de conte - ou d'"histoire" si l'on veut - et il faudra également se donner les moyens d'expliquer le remarquable intérêt qu'il manifeste sur ce point.

Le plan que je me donnerai sera le suivant : tout d'abord, il s'agira de reprendre les études menées sur la question du rapport de l'enfant au récit et d'en résumer les conclusions. J'explorerai par conséquent très rapidement la littérature sur ce sujet. Nous verrons que les travaux les plus connus sont essentiellement dus à des psychologues, mais il n'est pas que des psychologues à s'être intéressés à la question. Nous pourrons ensuite, dans une seconde partie, chercher à comprendre ce que suppose véritablement le récit,

* Professeur à l'Université de Rennes 2. Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches Linguistiques (LIRL). Département des Sciences du langage, U.F.R. Sciences Humaines, 6 avenue Gaston Berger, 35043 RENNES Cedex.

dans ses caractéristiques essentielles, et nous serons dès lors en mesure de saisir la particularité de l'enfant à ce sujet. Enfin, dans mon dernier point, je reviendrai sur ce qui découle directement de cette originalité de l'enfant, à savoir la réceptivité souvent étonnante qu'il présente face au récit et c'est là que je distinguerai sommairement ce dernier de ce que j'ai appelé un peu plus haut la fable.

1. LES ETUDES SUR LE RAPPORT DE L'ENFANT AU RECIT.

Les recherches sur le rapport de l'enfant au récit sont pratiquement aussi anciennes que les études suscitées par l'enfant en général, depuis l'avènement de cette discipline qui en a fait son objet, à savoir la psychologie de l'enfant. On en trouve donc des traces dès ce XIX^e siècle évolutionniste dans lequel la psychologie de l'enfant naissante puise ses modèles. Les auteurs importants du XX^e siècle ne feront la plupart du temps que les reprendre en leur donnant cependant une portée nouvelle, fonction du cadre théorique dans lequel ils inscrivent leur propos. Jean Piaget, notamment, s'intéressera de bonne heure à cette question. Il faudra cependant attendre notre époque pour que de nouveaux travaux, plus systématiques, soient entrepris sur ce point.

Au début du XX^e siècle, répondant par la création de leur première "échelle métrique de l'intelligence" au problème que posent à l'école, nouvellement obligatoire et gratuite, les enfants qui ne suivent pas, Binet et Simon ne font la plupart du temps que reprendre aux pédagogues tant leurs méthodes que les critères sur lesquels ceux-ci se fondent pour classer les élèves. Ils incluent ainsi en 1908 dans leur test une épreuve dite de "description de gravure" qui s'inspire d'un procédé pédagogique courant. Dans ce qu'ils considèrent alors comme la meilleure épreuve de l'échelle, ils distinguent, dans une perspective génétique, trois formes de réponses et mettent en évidence que la première d'entre elles, l'énumération, précède de dix ans l'interprétation d'ensemble de la gravure. Cette dernière nécessite en fait le récit, c'est-à-dire plus qu'une simple description, seconde forme de réponse observée chez les enfants. Même s'ils ne parlent pas en ces termes, l'obtention d'un récit est donc, aux yeux de Binet et Simon, fort tardive. On relèvera que dans la révision que René Zazzo effectuera bien plus tard, la réussite à ce niveau se situe encore entre 12 et 14 ans.

Un pédagogue comme Decroly instituera à peu près à la même époque une épreuve consistant à faire placer à l'enfant dans l'ordre des images de telle sorte qu'elles composent une histoire suivie et il dégagera des types psychologiques qui ne

correspondront pas comme chez Binet et Simon à des âges précis, mais dont il nous dira cependant que le type “incohérent”, n’opérant aucun lien entre les images, s’observe avant 5-6 ans et chez l’enfant arriéré. Jean Piaget reprendra un peu plus tard avec des collaborateurs cette procédure, en même temps que celle mise au point par un auteur polonais, Dawid. Celui-ci montrait à l’enfant deux images représentant le début et la fin d’une histoire en lui demandant de la raconter dans son ensemble. Opérant avec cette seconde technique due à Dawid, Piaget observe que, bien qu’on indique clairement à l’enfant qu’il s’agit de *la même histoire*, celui-ci, avant l’âge de 7-8 ans, garde une très grande difficulté à l’admettre. Il n’opère notamment pas de liens, se contentant de juxtapositions et d’affirmations successives.

Piaget évoque dès lors une incapacité synthétique dont la cause est selon lui logique. L’enfant, nous dit-il, ne parvient pas “à concevoir l’identique au travers de la diversité” (Margairaz et Piaget, 1925, 238). Il y voit l’expression d’une impuissance à faire interférer des groupements logiques. Testant également avec le type de procédure choisi par Decroly l’ordre des événements tel qu’il se trouve relaté par l’enfant, Piaget en constate l’absence jusqu’à l’âge de 8 ans, bien que les consignes soient ici saisies par l’enfant. Jusqu’à 6-7 ans, nous dit-il, l’enfant offre une suite de tableaux sans lien. Avant 8 ans, il ne peut saisir les personnages des images successives comme étant les mêmes personnages, non pas “parce qu’il ne peut les reconnaître”, mais “parce qu’il ne peut pas les faire entrer dans un récit unique” (Kraft et Piaget, 1925, 333). Les formulations qu’emploie l’enfant sont du reste à la mesure de ces difficultés.

Piaget, toujours, fait alors converger d’une manière intéressante ces particularités de l’enfant avec un certain nombre d’autres phénomènes observés auparavant par d’autres auteurs. On retrouve quelque chose du même ordre, nous indique-t-il pertinemment, dans le type de mémoire dont l’enfant fait preuve. Il fait notamment référence ici aux travaux de Janet qui, faisant reposer la mémoire de l’homme sur la conduite du récit, indiquait déjà que l’enfant ne faisait qu’entasser en quelque sorte pêle-mêle ses souvenirs, sans être capable de les organiser. Piaget saisira encore le même processus dans la forme particulière que prend chez l’enfant la notion de temps, sujet auquel il consacra un ouvrage en 1946. Piaget rend en définitive compte de ces diverses observations par le processus de l’irréversibilité de la pensée de l’enfant, processus éminemment logique à ses yeux. Cette irréversibilité, c’est-à-dire l’impossibilité manifeste pour l’enfant de ne pas s’en tenir au devenir tel qu’il le vit, expliquerait, entre autres, son inaptitude au récit. L’enfant ne construirait pas le temps.

De telles observations peuvent être aujourd'hui reconduites, à la fois à travers la forme que prend le récit oral que fait l'enfant (et, entre autres, la multiplication des juxtapositions par des "et" et des "et puis... et puis") et dans sa difficulté à manipuler corrélativement le matériel qui lui est proposé comme support (Quentel, 1993, 221-222). Le psychologue Michel Fayol, notamment, va retravailler ces questions à partir d'expériences nouvelles très pertinentes. Il cherchera entre autres à faire ressortir ce qu'il en est chez l'enfant de la notion de résumé. Résumer, c'est en effet synthétiser le plus possible l'histoire proposée et ceci requiert indéniablement la capacité de récit, sachant que la même histoire peut se trouver récapitulée de manières différentes. Fayol demande alors à l'enfant de juger de l'identité ou de la non-identité de vrais résumés, de pseudo-résumés et de faux résumés par rapport à l'histoire qui lui a été précédemment racontée (1978). La notion de résumé s'établirait, selon ces recherches, entre 7-8 ans et 10-11 ans, résultat dont Fayol rend compte en le corrélant à la théorie piagétienne.

Michel Fayol indique encore qu'il faut attendre un âge supérieur à 10 - 11 ans pour que s'établisse le principe de ce qu'il appelle la "nominalisation". Sous ce terme, l'auteur désigne la capacité de résumer à l'extrême l'histoire proposée en lui conférant un titre. Le titre, c'est à cet égard le récit, poussé à son point ultime de reformulation. L'histoire ne peut plus être ici simple succession ; elle se fait obligatoirement *une*. Il est à noter que Michel Fayol corroborera par la suite ces observations sur le récit en travaillant la question du récit écrit chez l'enfant de 6 à 10 ans (1981; 1984). Il fera alors état de la nécessité d'une décentration croissante du narrateur par rapport à l'histoire relatée. C'est bien le principe même de cette "décentration", logique en son essence pour Piaget, qui va être à interroger dans cette question du rapport de l'enfant au récit.

Avant de nous y atteler, nous remarquerons donc que toutes les observations concordent, au-delà des divergences théoriques, pour situer à un âge relativement tardif l'apparition du récit comme tel chez l'enfant. Plus exactement, elles conduisent à s'apercevoir que l'enfant n'est pas véritablement capable de récit, puisque l'âge auquel on va pouvoir rendre compte de son apparition est à peu près celui dont tous les psychogénéticiens s'accordent à dire qu'il correspond au dépassement de l'état d'enfance. Les psychologues de l'enfant évoquent ici ce que William Stern, le créateur du fameux Q.I., appela le premier une "transduction". La transduction désigne la démarche particulière à l'enfant qui le voit passer constamment d'un cas singulier à un autre cas singulier, c'est-à-dire œuvrer, nous disent-ils, en dehors de toute induction ou déduction véritable et ne pouvoir donc saisir la réciprocité des liaisons. C'est cette transduction que

des auteurs comme Wallon et Zazzo mettront au principe de l'incapacité de l'enfant au récit. "Plongé dans le successif, dira Wallon, il est inapte à saisir la succession"¹.

On relèvera cependant qu'il n'est pas que des psychologues de l'enfant à avoir relevé cette particularité de l'enfant face au récit et à l'avoir soulignée. Freud s'y appesantira également, insistant notamment sur le fait suivant : "lorsqu'on lui a raconté une belle histoire, c'est la même qu'il veut entendre toujours et encore au lieu d'une nouvelle histoire ; il s'en tient inflexiblement à l'identité de la répétition et il corrige chaque modification dont le narrateur s'est rendu coupable, alors que celui-ci avait peut-être espéré acquérir par là un mérite supplémentaire" (1920, p. 79). Freud fait ressortir ce faisant, au-delà du simple récit, le rapport étroit et particulier de l'enfant à la question de la répétition, question qui fait l'objet de sa réflexion dans le texte cité. L'enfant, sur ce point, ne se montre aucunement créatif ; il n'opère pas une réelle construction du monde dans lequel par son devenir il s'inscrit.

Dans un tout autre champ disciplinaire, Émile Durkheim s'appuiera sur la même observation que celle de Freud, c'est-à-dire sur l'attrait que manifeste l'enfant pour les histoires qui devront lui être racontées toujours de la même manière, sans introduire donc le moindre changement, même mineur². Cette observation, très souvent faite, sera retravaillée du reste par Fayol qui montrera qu'elle vaut au moins jusqu'à l'âge de 6 ans, et même souvent jusqu'à 7-8 ans. Durkheim insistera plus largement sur l'absence de créativité dont fait preuve à ce niveau l'enfant, au point de voir en lui un "véritable routinier", un "misonéiste" notoire, reproduisant les mêmes choses sans variante (1925, 113-114). Toute dérogation à l'usage, dira plus largement Durkheim, est pour lui un scandale. Et de souligner donc le "traditionalisme enfantin". En même temps, pourtant, Durkheim repère parfaitement ce qui paraît à première vue parfaitement contradictoire, à savoir la mobilité étonnante de l'enfant, point signalé et travaillé également par tous les psychologues de l'enfant.

2. LE RECIT ET CE QU'IL SUPPOSE.

¹. Dans *les origines de la pensée*, Wallon écrit encore : "Ce qu'il raconte va droit devant soi, de surprises en clichés et d'incohérences en redites, sans prévision de la suite, sans proportion entre les incidents et leurs conséquences, sans cet équilibre que toute œuvre intellectuelle poursuit entre l'événement et ses conditions, entre la conclusion et ses prémisses" (p. 462).

². "Que de fois avons-nous conté à nos enfants les mêmes histoires traditionnelles ; on dirait qu'elles sont toujours neuves pour eux. Même le nouveau, quand il implique un changement un peu important dans les habitudes quotidiennes, leur inspire un véritable éloignement", écrit Durkheim dans *L'éducation morale* (p. 114).

Un récit véritable nécessite le maintien d'une sorte de fil rouge par-delà la diversité de ce qui se trouve relaté. Il suppose un principe d'identité qui va permettre de récapituler l'histoire racontée comme étant la même histoire, quoi qu'il en soit de la variété des épisodes décrits, des moments distingués et des endroits évoqués. Ainsi, entre autres, implique-t-il une forme de permanence au-delà de la matérialisation de l'histoire en plusieurs images distinctes, comme il en est dans les procédures signalées ci-dessus qui peuvent être proposées à l'enfant. Il s'agit par conséquent dans le récit d'un problème qui implique une mise en rapport du même et de l'autre non immédiatement saisissable ; un principe formel d'analyse se trouve ici requis. Formulons tout ceci autrement encore : il s'opère dans le récit un traitement de l'identique au travers de moments différents. Sous le divers relaté, on percevra de l'identique ; sous l'identique raconté, on saisira du divers. Il se joue par conséquent une réitération du même au-delà du différent.

La nécessité d'un tel principe d'analyse a été depuis longtemps reconnue par les auteurs qui ont travaillé cette question du récit chez l'enfant. Piaget - auquel je m'en tiendrai ici dans la mesure où il nous offre sur cette question une réflexion très argumentée, en liaison avec la théorisation générale qu'il propose de l'enfant - saisit parfaitement, nous l'avons vu, que l'enfant présente une difficulté à saisir l'identique au travers de la diversité. Piaget ajoute d'une manière très pertinente qu'il a tendance à ne voir que de l'identique ou que du divers, mais précisément pas, comme il le faudrait donc, les deux à la fois. Selon lui, l'explication doit être cherchée du côté de la logique particulière de l'enfant, laquelle, on le sait, n'est totalement installée qu'à partir du stade des opérations formelles. L'absence de lien dont fait preuve l'enfant dans sa tentative de production d'un récit serait par conséquent logique en son essence, traduisant son impossibilité à coordonner les diverses opérations en jeu et à opérer des combinaisons généralisées.

Piaget nous renvoie donc, concernant ce phénomène particulier, à la difficulté générale de l'enfant à l'abstraction logique. Or, si l'on ne confond pas le fonctionnement logique de l'enfant avec la plus ou moins grande conformisation de son raisonnement à ce qu'on attend de lui dans telle situation, on doit lui accorder une capacité logique pleine et entière. Nous sommes aujourd'hui en mesure de rompre avec cet adultocentrisme, hérité pour l'essentiel du XIX^e siècle, qui a trop longtemps imprégné les études sur l'enfant en ne nous permettant pas de faire ressortir son fonctionnement propre, en deçà donc du rapport à l'usage auquel dans le même temps l'enfant doit tendre : deux registres, deux

“plans” d’analyse, doivent être ici clairement distingués³. L’enfant exerce de bonne heure un processus pleinement logique, identique en son principe à celui que l’adulte met en œuvre. La “faute” de langage, par exemple, observable très tôt chez l’enfant, nous révèle incontestablement ce fonctionnement logique (Quentel, 1994).

Si l’enfant dispose pleinement d’une capacité logique, il distingue du même coup sans cesse le même de l’autre, structuralement, et du point de vue de la connaissance abstrait parfaitement. On ne peut en conséquence situer à ce niveau la cause de son rapport particulier au récit. Or l’enfant présente bel et bien ici une difficulté à saisir l’identique sous le divers et inversement ; il nous faut dès lors en chercher l’explication dans un autre registre que celui de la logique. Pour le faire apparaître, encore faut-il admettre que la raison humaine n’est pas identifiable à la logique - ce qui pour beaucoup demeure totalement impensable de nos jours - et se révèle sous quatre formes, ainsi que le montre la théorie de la médiation élaborée par Jean Gagnepain, clinique à l’appui (1982 ; 1992). Le déterminisme en jeu n’est plus là de nature logique, mais proprement social ou historique. Autrement dit, faire du récit suppose cette capacité que Jean Gagnepain appelle la “personne”.

Seule la personne permet cette absence, cette abstraction du devenir que nécessitent le récit et plus largement ce qu’on appelle ordinairement l’histoire (comme du reste la géographie). Faire de l’histoire implique en effet à la fois un déplacement dans le temps et son annulation, l’opération n’étant pas ici en son principe de nature conceptuelle, contrairement à ce que croyait Piaget. Ce processus affecte l’être même, lequel doit garder en l’occurrence une certaine forme de stabilité tout en vivant et en épousant le changement. Il s’agit en définitive d’être à la fois ailleurs, en un autre temps ou un autre lieu que vient traverser le récit, tout en étant bien là, présent, source même du récit, qu’il soit à cet égard produit ou reçu. Seule la personne et l’absence sur laquelle elle se fonde autorise cette sorte d’ubiquité que requiert le récit. À cette absence se rattache la possibilité de se soustraire du devenir et à l’écoulement naturel du temps pour élaborer véritablement la temporalité proprement humaine dans laquelle nous vivons.

Dans le récit, il n’est en fait aucun moment ni aucun lieu en soi. Aucune délimitation immédiate, aucune frontière naturelle ne les fonde. Un moment n’aura jamais de définition que par rapport à un autre moment : la relativité est ici totale. Elle est à la mesure de l’analyse qu’introduit la personne. Il faut comprendre que cette dernière est à l’origine même du temps comme de l’espace dans lequel l’être humain s’insère. La

³. Sur ce point, cf. Quentel J.C. (1993).

clinique de la psychose nous le prouve régulièrement. Il n'existe donc de récit que dans la mesure où la personne se pose à l'origine et instaure du même coup, sans en demeurer au simple devenir incessant et immédiat, un début et un fin. La clôture du récit sur lui-même ne s'explique que par là. La capacité d'histoire, au fondement même du récit, permet cette constante récapitulation nécessitée, au-delà de la stricte répétition à laquelle se tient l'enfant jusqu'à 6 ans environ, par la reformulation de l'histoire, par l'opération de condensation que supposent le résumé et, synthétisation extrême, le fait de conférer un titre .

C'est cette capacité qui fait défaut à l'enfant. D'où son impossibilité à produire un véritable récit. La particularité de l'enfant en général tient précisément dans cette non-participation au principe de la personne (Gagnepain, 1992 ; Quentel, 1993). Ne disposant pas de la personne, sinon par l'intermédiaire de celui qui assume pour lui la responsabilité et l'inscrit dès lors dans son histoire, l'enfant ne peut récapituler et analyser le devenir immédiat ou, si l'on préfère, l'écoulement naturel du temps. Il est de fait "plongé dans le successif", comme le souligne Wallon, et simultanément "inapte à saisir la succession", c'est-à-dire à s'en dégager, à s'en absenter, autrement dit encore à s'en abstraire. Il colle à l'événement au lieu de le construire. L'enfant, contrairement à l'adulte, ne capitalise pas ; il ne fait que cumuler et donc juxtapose, sans organisation véritable. Ce dont rend compte sa production lorsqu'elle semble viser au récit⁴.

3. LA RECEPTIVITE DE L'ENFANT AU RECIT.

Après avoir tenté de comprendre ce que suppose le récit d'une manière générale et posé déjà que l'enfant ne dispose pas du principe qui le permet, il me faut revenir plus précisément au rapport que l'enfant entretient avec ledit récit. Car il est d'expérience commune, notamment, que l'enfant apprécie tout particulièrement les histoires qu'on lui conte et qu'il est à cet égard d'une réceptivité étonnante, qui n'est pas sans bien souvent nous interroger.

Ne disposant pas par lui-même de ce principe que la théorie de la médiation appelle la personne, l'enfant n'en demeure pas pour autant au niveau d'un pur développement. Il participe de l'histoire, mais par l'autre, à travers d'abord celui et ceux qui ont pour tâche de l'éduquer. Cet autre qui exerce à son égard la responsabilité lui

⁴. Il est essentiel de rappeler, néanmoins, que si l'enfant ne dispose pas du principe de la personne, il se révèle en revanche totalement rationnel du point de vue logique, mais également aux plans de la technique et de l'éthique (Quentel, 1993).

confère en définitive par procuration la personne et l'inscrit dans sa propre histoire. Ce qui revient à dire encore que l'enfant doit trouver dans l'adulte qui l'a pris en charge les repères qui lui permettent de se situer dans le monde social dont il participe. Ces repères sont des repères identificatoires au sens strict ; ils lui permettent de donner "sens" à ce qu'il vit ou, plus exactement, orientent culturellement son devenir. Nous sommes dès lors en mesure de comprendre l'importance que prend le récit ou le conte, tel que l'adulte le lui présente, pour l'enfant.

L'enfant a d'autant plus besoin qu'on lui raconte des histoires qu'il est incapable par lui-même de faire du récit. Il s'en nourrit et trouve dans ce que lui propose l'adulte une organisation du monde qui à ce niveau lui fait défaut. Autrement dit, en lui racontant une histoire, l'adulte structure pour lui le temps et l'espace ; il met en rapport les uns avec les autres les événements qu'il lui relate, ce que ne peut réaliser l'enfant. Le fait que ce dernier y trouve de véritables repères, sur lesquels il vient se fonder pour rendre compte du monde dans lequel il s'insère, nous est précisément attesté par le refus longtemps manifesté que l'adulte déroge à l'usage établi et modifie un tant soit peu l'histoire déjà racontée. L'enfant doit assimiler l'histoire et les jalons qu'elle lui permet de poser ; ne pouvant par lui-même la récapituler, elle doit longtemps lui être formulée dans des termes et des tournures qui ne sauraient aucunement varier.

Il convient d'ajouter que ces contes qu'on lui propose, participant d'un certain savoir et d'une certaine civilisation, insèrent véritablement l'enfant dans le type de culture dont il participe. Il a, certes, à s'assimiler la langue de son entourage et, d'une certaine façon, le récit y contribue. Opérer l'apprentissage de la langue maternelle revient pour l'enfant, à partir des mots, à s'initier à la société dans laquelle il s'inscrit. Ce n'est là qu'un aspect particulier de son agrégation au social et aux usages qui sont ceux de son entourage. Mais l'initiation à la langue va toujours de pair avec l'introduction à un certain type de savoir qui lui est lié. Il n'est, à l'inverse, qu'à réfléchir aux difficultés que pose très fréquemment l'opération de traduction d'une langue à une autre, d'autant plus délicate que les sociétés concernées sont culturellement éloignées. Le conte, en tant qu'il s'articule nécessairement à du social et soulève la question d'un partage, mais également d'un héritage, d'une transmission, c'est-à-dire finalement d'une tradition, est essentiel à l'enfant⁵.

⁵. Tout comme du reste les chansons enfantines, mais aussi les "façons de parler", autrement dit les expressions ou les locutions, que le récit lui-même, à l'occasion, recèlera.

Mais il faut pousser plus loin encore l'analyse pour expliquer véritablement la surprenante réceptivité de l'enfant aux contes. On s'aperçoit fréquemment que celui-ci admet sans difficulté des histoires qui mettent en œuvre des transformations qui heurtent notre propre besoin de transition et opèrent des sortes de sauts qui contreviennent à notre souci de cohérence historique. Les contes pour enfants contiennent souvent des éléments de ce genre qui viennent donner corps au fantastique et au merveilleux dont se nourrit l'enfant. En tant qu'adultes, nous n'y participons qu'avec difficulté, et pour autant seulement que nous sommes alors capables de retrouver l'enfant qui en nous n'a jamais cessé d'exister, bien que constamment dépassé, et paraît parfois revendiquer des droits. Les auteurs des livres pour enfants semblent avoir parfaitement compris ce phénomène ; ils exploitent sa particularité dans des collections spécifiques qui ne se fondent pas seulement sur des motifs économiques.

L'incapacité de l'enfant à structurer le devenir et à ordonner du même coup les événements dans un cadre cohérent qui récusera le discordant et l'aléatoire rend compte de ces phénomènes. Ne pouvant accepter que de l'identique ou, tout à l'inverse, que du différent, l'enfant se fait à la fois routinier, traditionaliste et réceptif à la suggestion, ainsi que le soulignait Durkheim. La routine extrême va dès lors de pair chez lui avec l'extrême mobilité, ajoutait-il. Ce n'est qu'en apparence qu'elles s'excluent (1925, 116). Autant l'enfant peut être misonéiste, autant il peut se révéler changeant et irrégulier, dans la mesure où il ne dispose pas de ce principe qui autoriserait une forme de permanence en même temps que l'acceptation de la nouveauté. La fameuse transduction trouve ici son explication et elle n'est pas de nature logique. L'enfant se transporte littéralement d'une réalité à une autre sans difficulté et admet parallèlement la transformation de n'importe quoi en n'importe quoi.

Wallon évoquait à ce propos un "métamorphisme" qui expliquait à ses yeux la réceptivité de l'enfant à l'égard de ces contes qui supposent par conséquent des passages radicaux, des transformations totales et pour nous insolites et souvent absurdes. Ce qui chez nous est changement se confond pour l'enfant avec une radicale transformation, dès lors qu'il n'est aucun principe de cohérence qui rend compte de l'évolution. Bon nombre de dessins animés télévisés utilisent cette disposition particulière de l'enfant ; ils lui proposent des épisodes dont on peut se demander s'ils se fondent d'abord sur du récit. L'attraction que les enfants manifestent très tôt pour les séquences publicitaires télévisées paraît pouvoir s'expliquer en grande partie de cette manière également. Mais ce métamorphisme de l'enfant va de pair avec la réduction fréquente au même de ce qui pour nous est différent. S'inscrivant dans une forme d'immobilisme, l'enfant appréhende le

monde dans lequel il s'inscrit dans une sorte de fixité. Wallon avait fort bien compris que métamorphisme et fixisme constituaient en fait les deux faces apparemment contradictoires d'un même processus.

Mais ce que nous appelons ordinairement une histoire ne se réduit pas au récit. L'enfant s'appuie sur d'autres capacités que celle qui lui fait ici défaut pour tenter d'ordonner malgré tout ce dont il est, du strict point de vue de la personne, incapable. Il se fondera par exemple sur son appréhension logique du monde pour lui conférer malgré tout une cohérence, qui n'aura cependant rien de véritablement historique. Si les choses doivent logiquement s'ordonner d'une certaine manière, comme dans le cas de certaines images à remettre dans l'ordre qui ne supposent aucunement de récit, l'enfant parviendra à le faire. Il pourra également s'appuyer sur le support technique du récit, en particulier sur le livre qui ordonne en grande partie pour lui les événements dont il peut suivre dès lors le déroulement. Mais surtout, l'enfant est de bonne heure capable de fable et ceci intervient aussi dans le conte.

La fable nécessite un principe qui n'est pas logique, ni même historique, mais éthique, ou moral si l'on préfère. Elle se fonde sur la capacité de l'enfant - identique ici en son principe à celle de l'adulte - à se donner de la règle et à ne pas s'en tenir au besoin ou à la satisfaction immédiate auxquels naturellement on tend. La fable traduit le contournement d'un interdit ou d'un "défendu" que le sujet se pose à lui-même ; elle est donc foncièrement discours ou allégorie, c'est-à-dire manière de dire sans dire. Elle vise, peut-on dire, la "vertu", c'est-à-dire l'instauration d'un bien structuralement dissociable du mal. Autrement dit, le conte dans sa visée morale est tout à fait accessible à l'enfant. Celui-ci l'interprète parfaitement. Au demeurant, les concepteurs de tests, comme les pédagogues, l'ont depuis longtemps compris. Réglementant son désir, il est possible à l'enfant non seulement de recevoir la fable, mais encore de la produire. De ce point de vue, il construit véritablement le monde moral dans lequel il évolue et légitime par conséquent son comportement.

Conclusion

La question du rapport de l'enfant au conte est indéniablement complexe : elle suppose qu'on ait distingué dans le conte au moins deux registres, celui du récit et celui de la fable (en plus du domaine strictement grammatical qu'il conviendrait de ne pas oublier). L'enfant est très tôt accessible à la fable dans la mesure où il est capable de

réglementer son désir et de ne pas s'en tenir à une recherche de satisfaction immédiate. En revanche, il présente une particularité en ce qui concerne le récit, comme les diverses études sur cette question l'ont depuis longtemps fait ressortir. Cette particularité est à rapporter à un déterminisme, non pas logique, mais social, auquel l'enfant ne participe qu'indirectement. Incapable de récit au sens strict, il a d'autant plus besoin qu'on lui en propose et se révèle dès lors particulièrement réceptif aux histoires qu'on lui raconte.

Bibliographie

- BINET A., SIMON T., Le développement de l'intelligence chez les enfants, *Année psychologique*, 1908, 14, p. 1-94.
- DECROLY O., Épreuve nouvelle pour l'examen mental et son application aux enfants anormaux, *Ann. psych.*, 20, 1914, p. 140-159.
- DURKHEIM E., *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1974, 1^o éd. 1925.
- FAYOL M., Les conservations narratives chez l'enfant, *Enfance*, 1978, 4-5, p. 247-259.
- FAYOL M., Le récit écrit d'expérience personnelle, son évolution chez l'enfant de 6 à 10 ans, *Bull. psych.*, 1981, 353, XXXV, 1-5, p. 261-265.
- FAYOL M., La distanciation dans le langage : l'exemple du calcul de l'origine dans le récit écrit d'expérience personnelle chez l'enfant de 6 à 10 ans, *Enfance*, 1984, 1, p. 5-19.
- FAYOL M., *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Genève, Delachaux-Niestlé, 19
- FREUD S., Au-delà du principe de plaisir (1920), in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, p. 41-115.
- GAGNEPAIN J., *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*. Tome 1, *Du signe. De l'outil*, Paris, Livre et Communication, 1990 (1^o édition 1982) ; Tome 2, *De la personne. De la norme*, Paris, Livre et Communication, 1992. (Ces ouvrages ont aujourd'hui été repris par De Boeck, à Bruxelles, la distribution étant assurée en ce qui concerne la France par Belin).
- KRAFT H., PIAGET J., La notion de l'ordre des événements et le test des images en désordre chez l'enfant de 6 à 10 ans, *arch. psych.*, XIX, 1925, 76, p. 306-349.
- MARGAIRAZ E., PIAGET J., La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid, *arch. psych.*, XIX, 1925, 75, p. 211-239.
- PIAGET J., *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF, 1946.
- QUENTEL J.C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993, coll. Raisonances.

QUENTEL J.C., La “faute” et sa logique dans le langage de l’enfant, *Glossa*, 1994, à paraître.

WALLON H., *Les origines de la pensée chez l’enfant*, Paris, PUF, 1945, 4^e éd. 1975.
