

## RÉSUMÉ

*Passer du discours polygéré dans le dialogue interactif au récit monogéré à l'oral apparaît comme une condition importante de l'entrée dans le monde de l'écrit. Ce passage implique un "rapport dialogique" aux discours d'autrui et aux contes, la diversification des modes d'énonciation, une prise de distance par rapport à la situation matérielle de production, à la réalité du monde et à son propre discours. Grâce au "comme si", les jeux de faire-semblant sont des espaces privilégiés de cette autonomisation des récits dans lesquels les repères énonciatifs, la sélection et la combinaison du lexique, le choix des thèmes s'inscrivent dans un genre socio-historique. De ce fait, l'univers discursif construit a déjà certaines caractéristiques des mondes possibles déployés par les textes écrits. C'est de ce point de vue d'un rapport créatif au langage que j'envisage l'articulation de l'écrit à l'oral.*

## MOTS - CLÉS

Polygestion - Dialogue - Monogestion - Récit - Capacité narrative - Entrée dans l'écrit.

Françoise POUËCH

orthophoniste au C. H. U.  
service O. R. L.  
Audiophonologie,  
Docteur en Sciences du Langage,  
Université de Franche - Comté,  
25000 BESANÇON

# CAPACITÉ NARRATIVE ET APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

par Françoise POUËCH

## SUMMARY : Story-telling and learning to read and write

*To switch from poly-managed speech in an interactive dialogue to mono-managed story-telling seems an important condition to enter the universe of writing. This switching implies a "dialogic relationship" with the tales and other types of discourse, the diversification of utterances, more distance with the situation, the reality of the outside world and its own speech. Using imitation and pretending playing helps the individual story-telling to develop, in which enunciative marks, selection and combination of lexicon, choice of topics fall under a social-historic manner of speaking. Thus, the discursive universe built has already some characteristics of possible worlds contained in the written texts. It is from this point of view of a creative relationship to the language that I consider the connection between speaking and writing.*

## KEY WORDS :

Dialogue - Mono-Management of Discourse - Narrative ability - Learning to read and write - Multi-management of Discourse.

Je voudrais tenter d'expliquer comment un enfant passe du discours polygéré dans le dialogue interactif au récit monogéré et pourquoi ce passage me paraît tout à fait capital dans la perspective de l'apprentissage du langage écrit. Pour ce faire, je voudrais d'abord montrer que ce sont en priorité les espaces de jeu détachés de la satisfaction des besoins physiologiques entre la mère et son enfant qui font découvrir à ce dernier le plaisir de la communication et qui lui permettent de développer ses compétences langagières. Ensuite, je montrerai que ces jeux interactifs se prolongent tout naturellement par le jeu de faire-semblant et tous les récits de fiction que l'enfant imagine. Enfin, je terminerai en mettant en évidence tout ce qui, dans ces récits monogérés, s'apparente déjà à une façon de dire propre à l'écrit et se différencie très fortement des dialogues en situation au niveau des thèmes, du choix des unités linguistiques et de leur combinaison.

### ACTIVITÉS LUDIQUES : PLAISIR PARTAGÉ DE LA COMMUNICATION

Dans les échanges ludiques entre un petit et sa mère, il y a deux mouvements en interaction :

- une attention portée aux objets et à leur dénomination par des signes arbitraires dans laquelle le mot et l'objet sont identiques, valent l'un pour l'autre. Il s'agit alors d'une reprise de la signification neutre des mots, celle du dictionnaire qui est partagée par tous et reproductible dans tous les contextes.

- une relation d'échange intersubjectif dans laquelle la mère et son enfant prennent des positions dans le dialogue. Une référence commune se construit et les objets et les mots prennent des valeurs différentes pour les partenaires car ils sont investis d'affects.

Une poupée renvoie à objet inanimé, jouet, substitut maternel, cadeau d'amour, récompense, compagne de nuit et de jeu... Le mot n'est plus identique à l'objet car il devient autre chose qu'un signe arbitraire de contenu déterminé une fois pour toutes. Il est pris dans une histoire relationnelle, singulière qui le gonfle d'un sens personnel et vivant.

Ces deux principes sont la préfiguration des échanges dialogiques futurs dans lesquels les pronoms je/tu/il ne renvoient pas à des entités en soi mais à des positions prises par celui qui parle par rapport aux objets dont il parle et à son interlocuteur.

Ces positions sont liées à des jugements qui vont, une fois l'existence des objets et leur dénomination posées, analyser et mémoriser les caractéristiques de ces objets en liaison avec la subjectivité du sujet. Et c'est bien une des fonctions du langage que de déterminer les caractéristiques d'un objet et de les évaluer puisqu'un objet ne porte en lui aucune information.

Ce qu'il est donc important de dire dans une perspective thérapeutique, c'est que :

- les représentations internes que l'on se fait de la réalité ne sont en aucun cas superposables à cette réalité externe. Quand elles se superposent dans le discours, le signe devient chose et les énoncés sont donnés comme propriété des choses. Il n'y a plus de présence de celui qui parle dans ses dires et le dialogue est impossible puisque mots et choses coïncident sans qu'une place ne soit faite pour des ajustements réciproques, des évaluations, des jeux ;

- puisque ce n'est pas l'objet en lui-même qui possède des caractéristiques mais que c'est le langage qui les détermine (une rose est rouge pour tout le monde par convention, mais pour soi, elle est celle qu'on a cultivée, celle qui nous a été offerte par un être cher, celle de Mitterand, celle de Ronsard...), on peut poser l'existence d'un objet sans que celui-ci existe dans la réalité. Les ogres, les fées et les sorcières dont sont remplis les contes pour enfants sont des êtres de fiction issus d'un imaginaire collectif et ils peuvent avoir d'autant plus de réalité qu'ils ont une valeur symbolique (on dit un appétit d'ogre, des doigts de fée...). Et ce mélange réel-fictionnel commence très tôt.

On peut ainsi dire que le langage a pour fonction principale de communiquer des jugements sur des objets absents au moment où l'on parle et de créer des objets irréels soit en détournant de leur usage habituel les mots et les choses ("on lui a fait belle une poupée" pour dire "un pansement", se servir de son journal comme d'un chapeau pour s'abriter de la pluie...), soit encore en les créant de toute pièce.

Dans ces échanges langagiers-ludiques, la relation discursive va fonctionner à trois niveaux :

- l'ensemble des dispositions psychoaffectives de la mère et de son petit ; cela inclut le choix des objets et la valeur symbolique qu'ils prennent dans les interactions fantasmatiques des deux partenaires ;

- les énoncés effectivement produits qui ont pour but d'attirer l'attention de l'autre sur un objet particulier ou une action avec l'utilisation de mots maintenant la coréférence (les déictiques : ça, celui-là, ici, là-bas...) ;

- le contenu propositionnel intégrant la connaissance sur les objets qui sont physiquement présents dans la situation et ceux qui sont évoqués à partir d'une représentation mentale parce qu'absents, les uns et les autres se mêlant sans cesse par associations, glissements thématiques, évocation du passé ou du futur. Ce qui fait dire à F. François et al.\* que "*parler de discours en situation ne veut pas dire que l'on parle que de l'hic et nunc, mais à partir de l'hic et nunc, ce qui est tout différent et nous empêche, en particulier, de nous représenter l'enfant s'élevant de façon univoque du discours de l'objet présent à l'abstraction de l'objet absent.*"

\*1990 (p. 60)

Ces jeux d'échanges avec la mère donnent à l'enfant un miroir de ses conduites et une interprétation de ses actes ; c'est ce qui permet à ceux-ci de prendre du sens. Ils permettent aussi à l'enfant d'entrer dans une syntaxe de la langue du fait qu'elle double puis prolonge l'action. Le petit prend conscience que les mots "parlent" le jeu : son fonctionnement pragmatique (l'enchaînement des actions, la coordination moyens-but, l'alternance des rôles), les objets qu'il inclut (dénomination et caractéristiques), les personnes qui agissent (tours de parole, alternance de questions/réponses, de thèmes/commentaires...), leurs façons de vivre le jeu (expressions d'émotions).

Par exemple, imaginons un jeu de cache-cache entre un enfant et sa mère :

- fonctionnement du jeu : l'un va se cacher pendant que l'autre attend sans regarder, le premier ne bouge plus pendant que le dernier le cherche ; ce qui peut entraîner les commentaires suivants : "tu vas te cacher, moi j'attends, quand tu es caché, tu ne bouges plus et moi, je te cherche ; ça y est ; dépêche-toi, tu es caché maintenant ? oui ? alors je vais à ta recherche ; mais où es-tu, je n'te trouve pas..." ;

- les objets : "tu es peut-être derrière la porte du salon ; ah non ! alors sous la table ? non plus ; ah ! j'ai une idée, je parie que tu es derrière le grand fauteuil ; oui ! je t'ai trouvé" ;

- les personnes : alternance de je/tu, maman/Thomas ;

- les états émotionnels qui engendrent la modulation des énoncés : "oh ! tu m'as fait peur ; c'était une bonne cachette ; ah vraiment, c'était une très bonne idée de te cacher là ; ça m'a donné chaud..."

On voit ainsi que la structure première du langage est étroitement liée à ces conduites ludiques. Elles permettent à l'enfant de trouver différents ordres de combinaison entre signifiants et signifiés. On note dans ce simple jeu des déclinaisons-combinaisons possibles de "cacher", les modalités et les réponses qui peuvent lui être associées ("je vais, tu vas te cacher ; je suis, tu es caché ; bien caché ; où es-tu caché, sous la table ?..."). Cela permet à l'enfant d'interpréter les règles d'une grammaire de langue qui respecte l'ordre des actions mais en même temps d'apprendre les variantes possibles des structures de phrase selon les contextes et les modalités qu'implique l'échange. Ce qui fait dire à J. Bruner\* que l'enfant, "*lorsqu'il atteint finalement un stade auquel l'indication par le lexique est psychologiquement à sa portée, il connaît déjà bien des choses sur la nature*

\*1983 (p 166)

*des contextes d'indication et celle des conventions permettant de tenir compte de ces contextes."*

La prise de conscience de cette variabilité combinatoire et sémantique en fonction des contextes et de l'intention communicative est fondamentale pour que l'enfant puisse diversifier ses modes d'énonciation et entrer dans la polysémie du langage. La multiplication des contextes d'interaction lui permet de décontextualiser l'emploi des mots et des représentations qui lui sont associées. Elle lui permet à la fois de faire des relations de sens et de catégoriser les objets du monde : de "se cacher sous la table" à "mettre la table", à "se mettre à table", quelles relations ? La table ronde de la cuisine, la table basse du salon, la table à repasser, est-ce toujours des tables et pourquoi ? "mettre" dans "mettre la table", "mettre son pull", "se mettre à table", "se mettre à pleurer", ce n'est pas le même "mettre".

On vient de voir que l'enfant qui acquiert le langage n'apprend pas des mots neutres et une syntaxe normative de la langue mais qu'il apprend différents usages d'un même mot avec ses contextes d'utilisation et en modulant ses propos selon ses états émotionnels. Le fait qu'on apprenne à parler en parlant dans des échanges concrets où les situations matérielles, les desseins communicatifs et les interlocuteurs changent sans cesse, a une autre conséquence fondamentale sur le développement langagier : c'est que l'enfant apprend à sélectionner et à combiner ses mots en se conformant à des modèles discursifs qui varient selon les sphères d'échange. Autrement dit, il y a des formes types d'énoncés, des genres du discours qui sont appris en même temps que les mots, qui reflètent l'usage de la langue à l'intérieur de micro-sociétés données. Si vous bousculez votre enfant, vous ne lui dites pas "je vous prie de m'excuser" ni "je vous demande pardon" mais tout simplement "pardon" ou "excuse". Si vous voulez lui expliquer l'alternance du jour et de la nuit, vous ne le faites pas comme on le fait dans un ouvrage scientifique.

C'est banal de le dire, mais cette extrême flexibilité du langage qui fait toujours la jonction entre un sujet qui parle et des modèles, des usages institués socioculturellement est largement oubliée lorsqu'il s'agit de remédier à des troubles plus ou moins sévères du langage. Cette flexibilité n'a pas grand chose à voir avec la rigidité d'un lexique monosémique et des structures de langue transmises en dehors de toute situation communicative qui mettrait réellement en jeu des sujets pensants et parlants et ce qu'il en est de leur vision du monde. Il ne faut donc pas oublier que tout énoncé est tourné non seulement vers l'objet dont il parle, mais aussi vers le destinataire, vers ce qu'il dit lui de l'objet dont il est question et dans une alternance de questions/réponses, d'accords/désaccords, d'exécutions/refus, de thèmes/commentaires. Et on peut considérer avec M. Bakhtine\* que tout "*mot à soi*", que toute façon de dire est le produit de l'assimilation des "*mots d'autrui*" et des "*genres du discours*" que les énoncés font circuler dans le dialogue. Ces genres propres à chaque micro-univers dans l'interaction sociale font le pont entre des énoncés imprégnés d'affects, très chargés sur le plan émotionnel et des structures sociolinguistiques propres à une culture. Le langage est donc d'abord dialogue et, comme le dit L. Danon-Boileau\* "*est langage tout système qui [...] permet à quelqu'un de moduler ce qu'il dit en faisant voir ce qu'il est, à qui il parle et comment il conçoit ce dont il parle.*" Ce qui revient à dire que tout acte du langage fait s'intriquer du cognitif (la connaissance qu'on a des objets de la réalité), de l'affectif (la façon dont chacun investit ces objets), du discursif (la sélection et la combinaison des mots en dépendance avec des contextes d'interaction).

\*1984

\*1987 : 17

A la fois fruit de ces interactions et condition de la capacité à construire seul des récits puis d'entrer dans le monde de l'écrit, il faut insister sur ces processus de la pensée verbale :

- avoir conscience que l'autre a des contenus représentatifs et des jugements différents de soi ; ce qui induit la nécessité de se positionner par rapport à l'objet de ses dires et de manifester dans ses discours sa présence. L'emploi des pronoms personnels sujets ne suffit pas ; il faut aussi donner son point de vue sous forme de modalités et d'évaluations

personnelles en se faisant une image du destinataire, de ses savoirs et de ses jugements.  
- passer sans cesse de l'ici et maintenant à des projections dans l'avenir, à des souvenirs, de la réalité à du fictionnel, du subjectif à du logique, c'est-à-dire se situer dans des mouvements discursifs qui nous font glisser d'un thème à un autre, de la présence à l'absence, du "pour de vrai" au "pour de faux", du sérieux au rire, de la réalité au rêve, du certain au probable.

C'est ce qui donne à l'enfant la capacité de dépasser petit à petit ce qui s'impose à sa perception et ce qui est vécu quotidiennement pour construire des jeux symboliques et monogérer des récits sur la réalité ou de fiction.

## JEU AVEC LES OBJETS ET AVEC LES MOTS, MONOGESTION DES STRUCTURES NARRATIVES

A mesure que l'enfant grandit, son expérience s'élargit à des espaces de plus en plus vastes et le je/tu dans l'ici et maintenant les genres du discours se confrontent à l'absence et aux différentes façons d'en parler selon les interlocuteurs. De ce fait, tout sujet qui parle doit faire des choix pour situer ses énoncés par rapport aux personnes, au temps, à l'espace et par rapport à son projet communicatif.

Les premiers récits des enfants sont des annonces de nouvelles non situées dans le temps et dans l'espace, évoquées comme s'il s'agissait d'un événement présent. L'adulte questionne, fait préciser et donne à l'enfant les explications nécessaires que celui-ci apprendra petit à petit à gérer seul. L'enfant, parallèlement, apprend à se représenter le niveau de connaissance de son interlocuteur ; il peut ainsi commencer à planifier ses récits dans un but précis et spécifier les personnes, les paramètres spatio-temporels pour constituer un savoir partagé. Par ailleurs, l'enfant est confronté à différents types de discours de l'adulte et au genre littéraire qu'est le conte. Tout cela contribue à l'intériorisation de modèles dans lesquels les rôles énonciatifs se différencient. La lecture de contes est tout à fait importante dans la mesure où elle alimente l'imaginaire de l'enfant en lui fournissant des personnages archétypiques auxquels il va pouvoir s'identifier et des structures narratives qui serviront de modèles à ses propres récits.

Il faut faire une mention particulière pour le jeu symbolique et les récits de fiction qu'il engendre. C'est, entre 3 et 6-7 ans, l'espace privilégié dans lequel l'enfant est, pour son plaisir et en dehors de toute censure, dans un rapport créatif au langage, à ses connaissances sur le monde et à son expérience relationnelle avec autrui éprouvées dans le dialogue comme je l'ai dit plus haut. L'enfant met donc à l'épreuve, dans cet espace réel-irréel qu'est le jeu, tous ses acquis cognitifs et langagiers pour construire un univers qui sera une certaine interprétation de son rapport au monde. Pour illustrer mes propos et montrer en quoi dialogue interactif et monogestion d'un récit diffèrent sur le plan des opérations psycholinguistiques et de la mise en œuvre des représentations cognitives et affectives, je vous propose ce récit d'Adrien.

1. Regarde ce que je vais faire.
2. Y a quelque chose qui va pas ; c'est bien là.
3. Y a pas trop d'bonhommes !
4. J'ai pas encore fini.
5. C'est un bac à sable.
6. C'est une maison. I z'arrivent pas à t'nir. C'est une cabane. La p'tite cheminée. Hein ! ça existe deux cheminées sur une maison ? T'as vu comment j'fais ? Parce que là, y aura un mur. On peut faire un banc ? J'sais comment en faire un.
7. I regardent les enfants. La maman, elle est toujours là. Pis l'papa, il est toujours là. Pis là, c'est leur maison. Elle est petite mais ça fait rien. Enfin, on dirait que c'était la cabane du p'ut pis qu'leur maison, on la voirait pas. I z'habitaient pas à Dijon pis qu'i z'étaient au parc de Dijon pis que leur maison, elle était à Pontarlier.
8. J'ai fini de construire. Attends, j'sais pas trop quoi inventer.
9. C'était un p'tit, il avait jeté du sable en l'air. Et pis les parents, ils l'ont pas regardé. I regardaient c'qui

s' passe derrière. Et pis les parents, i z'en ont r'çu du sable ; et pis même le p'tit garçon, il en a reçu. Et pis après, il était allé dans sa cabane. Et pis, i s'est endormi dans sa cabane. Même, il avait mangé dans sa cabane.

10. Pis le p'tit enfant, il allait tout seul à l'école. I prenait le taxi, et pis i prenait l'bus, pis i marchait. Comme il avait pas son cartable, il allait le chercher à Pontarlier dans sa maison. Il était allé à l'école et pis...

11. - "Mais tu veux pas sortir ? "Tant pis, j'l'a défais. J'la reconstruira. Attends, faut la faire un peu plus grande sa cabane. Ah ! mais elle se casse.

12. On dit qu'il avait pris le taxi, là le bus, pis là i marche. Là, il est à l'école.

13. Pis après, il avait oublié son sac, pis, il avait pas de goûter et personne voulait lui en donner. I pleurait parce qu'il avait pas d'goûter. La maman, elle était v'nue à l'école, pis elle lui dit : - "t'as oublié ton sac." Il le mangeait. Pis lui, i prenait le bus, après, i prenait le taxi. Et pis i r'tournait dans sa cabane, dans sa cabane manger.

14. Là, c'est l'heure de l'école. L'après midi, i retournait à l'école. I prenait l'taxi, i prenait l'bus, i marchait pis i disait : - "maman, mon sac." Pis elle lui avait donné pis après, i partait à l'école. Pis i travaillait. Pis il avait fit une bêtise. Il avait embêté tous les autres pis i leur fera qu'a fait plein d'fautes à tout l'monde. Pis lui, il avait tout juste ce qu'i avait faire à tout l'monde.

15. Sa maman, elle venait l'chercher. Pis lui, i marchait, i marchait. Il a pris l'bus, il a pris l'taxi. Et sa maman, elle est rev'nue à l'école, pis elle le voyait plus. Pis elle disait : - "mais ! il est dans sa cabane."

16. Elle marchait, elle prenait l'bus, elle prenait l'taxi. Et pis, elle l'avait r'pris. Et pis, i prenaient l'taxi, le bus et i marchaient.

16. Et pis, elle lui avait donné une fessée. Pis c'est fini.

Disons d'abord rapidement qu'Adrien construit le cadre du jeu avec des plaques de bois, des bûchettes de différentes tailles et des figurines avant de commencer le récit proprement dit. Sa construction met en évidence des représentations d'objets précises et une certaine "modularisation" dans les savoir-faire. Il trouve toujours des solutions parce qu'il existe chez lui une souplesse suffisamment grande pour s'adapter à de nouvelles conditions d'exécution et aux intentions qu'il s'est fixées. C'est ainsi que la maison qui s'écroule est reconstruite sur un modèle plus petit et devient une cabane. Par ailleurs, il faut noter que l'utilisation de l'espace est très adaptée. La représentation des distances entre les lieux est assez précise.

Le discours d'Adrien se décompose en deux temps.

• D'abord (jusqu'à la ligne 14), ce qu'il dit est en relation directe avec la situation matérielle. A ces énoncés, il faut ajouter ceux des lignes 21 à 24 qui se rattachent directement au contexte pragmatique, sont une enclave dans la narration proprement dite et rompent la fictionnalisation. Ces énoncés sont déclenchés par des difficultés de construction du cadre et de mise en mouvement d'un personnage. Plusieurs remarques :

- Adrien utilise surtout le présent marquant l'ancrage de ses paroles dans le temps de leur production. Les quelques passés-composés et futurs immédiats situent une action par rapport à ce qui est en train de se faire et de se dire ;

- il n'utilise aucun connecteur car Adrien découpe son discours selon des rapports à l'espace référentiel variés et à moi-même sans liens entre eux autres que la coordination moyens-but pour construire un décor ;

- il utilise souvent le déictique "là" associé à un geste de positionnement dans l'espace d'un personnage ;

- on a ainsi des énoncés se référant à la construction en cours et nous prenant pour interlocuteur : "regarde ce que je vais faire. I z'arrivent pas à t'nir" ; des énoncés évaluant à la fois le matériel et la construction : "y a pas trop d'bonhommes ! y a quelque chose qui va pas" ; des énoncés servant à donner du sens à ce qu'il construit : "c'est une maison. La maman, elle est toujours là" ; des didascalies, c'est-à-dire des énoncés qui fixent par anticipation les places et les rôles qui seront tenus dans la fiction : "enfin, on dirait que c'était une cabane... On dit qu'il avait pris le taxi". Ce qui montre qu'Adrien se situe bien dans un projet de récit de fiction et que toute son activité sensori-motrice est réalisée dans ce but. Ainsi l'utilisation du conditionnel et de l'imparfait dans les didascalies montre qu'il se disjoint déjà de la situation matérielle et se met dans une visée fictive.

• La narration proprement dite se découpe en trois épisodes interdépendants :

- la cohérence est assurée par une forte unité d'action : il s'agit d'une succession de bêtises dont les deux dernières se situent à l'école. Entre ces événements fâcheux, le petit garçon s'isole dans sa cabane jusqu'à ce que sa mère le ramène dans la maison familiale. La cohérence est assurée aussi par une unité de lieux étonnamment bien respectée : la répétition du parcours entre la cabane à Dijon et l'école ou la maison à Pontarlier, du parcours en sens inverse, donne une force cohésive certaine ; et cela d'autant plus que l'utilisation des moyens de transport dans leur successivité est toujours respectée. Elle l'est enfin par la permanence des personnages ;

- la cohésion est assurée principalement par le choix et le maintien d'une base temporelle, le système anaphorique et les connecteurs. Ce récit commence par un introducteur de fiction "c'était" un peu moins fort que "il était une fois" mais suffisant, du fait de l'imparfait, pour nous introduire dans un monde de fiction. On quitte bien la situation référentielle. Ensuite, les oppositions temporelles sont encore mal gérées, surtout au début car Adrien semble encore s'adresser à moi et me décrire les actions des personnages ; elles le sont de mieux en mieux à mesure que l'histoire avance et qu'Adrien donne de la consistance à ses personnages. L'opposition imparfait/plus-que-parfait remplace alors l'opposition imparfait/passé-composé.

Par ailleurs, les différents personnages sont introduits par une nominalisation puis repris sous la forme d'une autre nominalisation ("le p'tit --- > le p'tit enfant) ou par des pronoms personnels. Chaque fois qu'un personnage est relayé par un autre, il est à nouveau bien introduit par un nom. Ainsi, les pronominalisations ont bien une fonction de relais intratextuel et plus du tout de référencement à la situation extratextuelle. Le discours direct est introduit par le verbe dire et le "mais" de l'énoncé dit par la mère en fait un monologue intérieur.

Les connecteurs utilisés sont encore peu différenciés (exclusivement "et" et "et pis") et marquent autant l'enchaînement des événements que la successivité des énoncés. Les conjonctions sont peu nombreuses, utilisées uniquement pour notifier des relations de cause à effet. Le seul organisateur temporel est "l'après-midi" situant les nouveaux événements par rapport aux précédents dans le récit même.

- le récit d'Adrien articule un dire à une façon de dire qui l'apparente au genre du conte. La disjonction par rapport à la situation d'énonciation se fait grâce au "comme si", par la création de personnages et d'événements inédits. Coexistent à la fois un ensemble de concepts ayant trait à la géographie et aux moyens de transport et des scripts familiaux. Ces champs de représentations sont mis en rapport de façon particulière de façon à produire un effet symbolique. Faire une liaison entre les déplacements Dijon-Pontarlier et des trajets scolaires n'a pas de sens en dehors de cette fiction singulière. L'hétérogénéité du récit proprement dit se situe donc à la fois au niveau des contenus représentationnels et des formes types du discours qu'il inclut : il y a des énoncés de types descriptif, narratif, dialogal, monologal. Le rapport dialogique se situe au niveau d'un partage des connaissances qu'Adrien "a objectivées" et peut ainsi réutiliser dans un autre contexte, et au niveau de la reprise d'un schéma canonique du conte avec une alternance de complications et de résolutions et une situation finale pas forcément pessimiste comme on va le voir.

- on peut mettre en évidence, à travers le parcours de ce petit garçon le thème récurrent de la bêtise. Le degré de gravité et l'effet qu'elle produit sur la mère sont proportionnels : jeter du sable n'a pas d'effet ; l'oubli du sac et du goûter a pour effet la réparation ; la manipulation des copains et/ou la fugue entraîne (nt) une punition. Cette dernière bêtise (la seule nommée comme telle par le narrateur et vis à vis de sa propre conscience et non de sa mère) est le fait d'un enfant qui a grandi et qui ne peut pas faire n'importe quoi pour gagner l'attention de sa mère. La cabane et la maison sont elles aussi très symboliques. L'enfant est toujours seul dans sa cabane. Elle est un substitut de maison où l'enfant trouve un réconfort dans la satisfaction de ses besoins : il dort et il mange. C'est sa propriété. Le pronom possessif y est systématiquement associé. Parallèlement, parents et mère sont précédés de l'article défini. Tant qu'ils ne font pas attention à l'enfant,

au sens où la mère surtout lui fait prendre conscience du principe de réalité, ils ne sont pas ses parents à part entière. La mère devient sa maman lorsqu'elle prend la décision de l'arracher à sa cabane, de le ramener à la maison et de le punir. Retrouver le toit familial, c'est accepter de différer ses plaisirs et d'être puni, c'est-à-dire accepter de faire avec les autres. Ce parcours en trois temps rappelle donc beaucoup la construction d'un certain nombre de contes qui mettent en scène le parcours initiatique d'un héros à différentes étapes de sa vie.

Le fait que ce récit (comme tout récit) ne soit pas seulement exposition de faits bruts, mais configuration d'événements subis par des héros implique que l'enfant établisse un jeu de relations entre ses représentations et en fasse une interprétation personnelle pour se raconter aux autres et à lui-même. En cela, il est de fait l'organisateur majeur de toute l'expérience vécue dans le dialogue interactif. C'est parce que tout récit est irréductible à du temps chronologique et à des relations de cause à effet qu'il peut avoir un effet sur la construction identitaire de l'enfant et un effet esthétique sur nous adultes qui l'écoutons.

On voit, à travers cette narration d'un enfant de grande section de maternelle lors d'un jeu symbolique, comment se marque linguistiquement la différence entre discours en situation et récit de fiction : le premier est de type descriptif lié à l'action et ne peut être compris sans connaître les paramètres de la situation de jeu ; le second est autonome, a une cohérence et une cohésion internes, il raconte quelque chose de fictionnel mais, en même temps, il dit quelque chose d'Adrien et il peut être compris par quiconque n'était pas là au moment de sa production.

## EN QUOI CETTE CAPACITÉ NARRATIVE PRÉPARE-T-ELLE A L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ?

A l'écrit, l'absence d'interlocuteur, l'absence de connaissances partagées et de feedback immédiat, le décalage temporel nécessitent une connaissance des situations énonciatives et cette capacité de monogestion et de disjonction par rapport à la situation de production des discours. Pour imaginer et comprendre un monde possible, l'enfant doit être dans un rapport d'interprétation de sa propre histoire et de dialogue avec les discours et les textes entendus ailleurs et avant. Cela nécessite donc une flexibilité mentale et langagière qui fait que l'enfant n'est pas resté englué dans une masse d'événements dont il n'arrive pas à extraire du sens qu'il peut se placer dans une visée en même temps prospective et rétrospective pour donner une continuité et un sens à ce qu'il vit. La capacité narrative reflète cette mobilité car elle montre que l'enfant peut articuler ses représentations du monde entre elles et articuler ses discours à différents contextes d'énonciation et à ceux d'autrui. Elle permet de passer d'un monde à un autre, d'une situation de communication à une autre. Et le passage de l'oral à l'écrit, c'est bien d'abord un élargissement des connaissances sur le monde et des situations de communication.

En effet, l'écrit, par sa permanence, traverse le temps et l'espace, permet de relier des événements et des personnes sur un plan historique et, en même temps, il est indispensable à la structuration d'une pensée logique comme l'a montré J. Goody\*. Il ne faut donc pas croire que l'écrit est un système secondaire qui ne fait que représenter le système premier qu'est l'oral. Autant sur le plan phylogénétique qu'ontogénétique, c'est l'aboutissement d'une évolution langagière qui va permettre, à son tour, l'entrée dans un cycle de nouveaux processus. L'écrit permet l'ouverture sur d'autres pratiques sociales. A l'écrit, on ne parle pas des mêmes choses qu'à l'oral et on ne le fait pas de la même façon. C'est quelque chose que l'on oublie souvent en rééducation orthophonique. Chaque fois qu'on lit-écrit, on est confronté à un ensemble de normes qui viennent s'intégrer à une compétence langagière orale et lui donner une dimension différente et supplémentaire. Ouverture, mais aussi passage vers une réduction de tout ce qui permettait une interprétation du langage oral dans l'interaction : connaissances partagées, intonation, mimogestualité... En ce sens, l'entrée dans le monde de l'écrit n'est pas seulement l'appren-

\*1994



tissage du code grapho-phonétique, mais bien la restructuration de tout ce qui a été construit dans l'oralité tant sur le plan affectif que cognitif et langagier. Cela est nécessaire pour entrer dans de nouvelles situations de dialogue à distance.

Ce qui rapproche la possibilité de monogérer un récit dans l'oralité des critères de production-compréhension de textes écrits, c'est :

- la nécessité de s'arracher aux limites de l'échange interactif du dialogue pour planifier seul ce qui est à dire ;
- la nécessité de sélectionner et d'organiser les unités linguistiques en une unité qui se suffit à elle-même ;
- la nécessité que le texte puisse fonctionner de façon autonome par rapport aux conditions de production et aux intentions de l'auteur ;
- la nécessité d'inscrire le texte dans un genre : on n'écrit pas une lettre comme on écrit un article de presse ou un roman.

Cette autonomie sémantique du texte est la condition pour qu'il soit un espace de mémoire qui sera compris, repris, commenté, interprété dans un dialogue intertextuel ; pour qu'il soit aussi parlé, modulé par la voix, raconté à autrui, pour qu'il s'introduise dans les discours oraux comme les contes ont pu le faire chez les enfants.

Pour donner un exemple très simple, comment écrire cette interjection "viens ici !" produite dans un dialogue interactif ? D'abord, on est obligé de passer par le discours indirect ou d'introduire un discours direct (ce qu'Adrien, on l'a vu, sait déjà faire) ; ensuite, plusieurs solutions sont possibles selon le contexte linguistique :

- Il lui a dit de venir ici,
- Paul a dit à Manon de venir ici,
- Paul a dit à Manon de venir près de lui,
- Paul a demandé à Manon de venir sur la banquette,
- Paul lui a demandé gentiment de venir sur la banquette,
- Paul lui a intimé l'ordre de venir près de lui,
- Il a supplié Manon de venir sur la banquette,
- Paul a dit à Manon : "viens ici !"...

Et bien d'autres combinaisons sont possibles. Elles le seront d'autant plus que l'enfant a expérimenté auparavant dans la gratuité du jeu cette flexibilité du langage déjà très perceptible dans l'exemple du jeu de cache-cache.

La spécification des personnes, des temps, des lieux doit être faite à l'écrit, mais le choix entre ces différents énoncés se fera par rapport au co-texte. "Il" est suffisant si Paul a été introduit auparavant et qu'une autre personne n'a pas été thématifiée entre temps ; ça ne l'est plus si cette personne n'a jamais été nommée auparavant. "Près de lui" est suffisant si l'on sait, par les énoncés précédents, que Paul est sur une banquette. C'est-à-dire que personnes, temps, lieux doivent être spécifiés de façon intratextuelle et non plus extratextuelle. Par ailleurs, "dire, supplier, demander gentiment"... ont quelque chose à voir avec la psychologie des personnages, avec l'intonation expressive de l'oral qu'on veut traduire à l'écrit. Quand on va lire "demander gentiment" ou "supplier", ces mots écrits choisis par l'auteur vont résonner en nous et faire sentir, comme le dit N. Zavaloff\* *"qu'on est en présence d'une pensée, mais aussi d'une voix qui a modulé un message"* ; on va voir (au sens d'image visuelle) un homme suppliant.

Mais un texte est toujours composé de plusieurs énoncés, ce qui complique encore les choses ; il s'organise autour d'un thème, intègre une chaîne événementielle, et nécessite donc une re-configuration de la réalité. Il faut en particulier :

- articuler un temps chronologique à un temps raconté ;
- articuler du banal et de l'ordinaire à de l'inconnu et/ou de l'extra-ordinaire ;
- articuler de l'homogène à de l'hétérogène.

Ce qui nécessite une distanciation par rapport à son propre vécu et par rapport à sa propre énonciation ; toutes choses dont l'enfant est déjà capable dans l'oralité s'il sait

monogérer des récits de fiction. La possibilité de faire “comme si” dans le jeu ouvre sur des mondes connus-inconnus qui impliquent la construction d’un autre espace-temps et de prendre des voix différentes selon qu’on se place du point de vue du narrateur ou de l’un ou l’autre des personnages. Cette séparation entre temps réel et temps irréel du jeu comporte la différence entre temps vécu et temps raconté, entre moment de ce qui est énoncé et moment de l’acte d’énonciation, différence tout à fait indispensable à la construction-interprétation de textes écrits.

- Reprenons le récit d’Adrien. “Regarde ce que je vais faire” (l. 1) : moment de l’énoncé et moment de l’énonciation coïncident ; Adrien fait en même temps qu’il dit ou, plus exactement, il va faire quelque chose qui est dans du futur immédiat par rapport au temps de l’acte de parole. “L’après-midi, i retournait à l’école, il prenait le bus...” (l. 14) : temps vécu et temps raconté se différencient grâce au “comme si”. L’après-midi dans le récit n’est pas l’après-midi du jour de la production de ce récit mais l’après-midi d’un petit garçon imaginaire dont l’expérience du temps est pareillement fictive et, de ce fait, relève d’un autre système de temps qui est organisé de façon interne et ne réfère plus au moment de la production.

- Prenons maintenant “t’as vu comment j’fais ?” (l. 7) et “t’as oublié ton sac” (l. 13). On a à faire dans les deux énoncés à la même unité linguistique “tu”, mais le premier “tu” s’adresse à ma propre personne (Adrien s’adresse à moi qui suis en face de lui), tandis que le second s’adresse au petit garçon, personnage imaginaire. Dans le premier énoncé, c’est Adrien comme locuteur qui parle, dans le second, c’est Adrien comme narrateur donnant sa voix à un autre personnage imaginaire, la mère. Le récit de fiction dans l’oralité, comme le texte écrit, intègre toutes ces différences de niveaux énonciatifs où les repères n’ont plus rien à voir avec ceux du dialogue interactif, pas plus d’ailleurs qu’avec ceux d’une description d’images. Comme pour les temps, les renvois au cours du texte à des personnages par des pronoms personnels doivent se faire de façon interne et non plus externe.

- Sur un autre plan, les textes écrits donnent une autre dimension aux événements comme le fait le récit de fiction. Les événements ne restent pas une occurrence familière et ne s’ordonnent pas dans une simple juxtaposition. Ils ne prennent sens que de leur contribution à l’ensemble de l’intrigue. Il s’agit en quelque sorte de prendre ensemble des actions diverses et banales pour les mettre dans un autre contexte et en faire une histoire qui ait une unité thématique et une unité spatio-temporelle propres. Dans le récit d’Adrien, aller à l’école, manger dans sa cabane, utiliser différents moyens de transport, se faire punir sont des événements des plus ordinaires qui, dans la vie pratique sont éclatés en autant de temps nécessaires à l’action. Dans ce récit, ils sont tous liés pour, symboliquement, nous conter l’histoire d’un petit garçon en quête d’attention de ses parents. Pour pouvoir faire cela, l’enfant doit avoir suffisamment stabilisé et interrelié ses représentations du monde pour qu’elles servent de base à son imagination qui les déformera pour quitter la référence immédiate à la réalité vécue et servir son projet narratif.

- Il peut ainsi faire de l’homogène avec de l’hétérogène, ce qui est la caractéristique de tout texte écrit :

- hétérogénéité des types d’énoncés : on peut avoir se mêlant et s’enchaînant des énoncés de type descriptif, narratif, argumentatif, des dialogues, des monologues, ces deux derniers nécessitant un traitement linguistique particulier (introduction par un verbe déclaratif ou réflexif).

- hétérogénéité des “parlers” : on peut avoir une reprise-modification des discours parentaux, de l’institution scolaire, du monde du sport, de personnages et de thèmes de contes ou de dessins-animés.

- hétérogénéité des mondes : celui de la famille, celui de l’école, celui des contes, celui des loisirs...

- hétérogénéité des points de vue des personnages mis en scène par rapport aux événements racontés, points de vue qui sont mis en perspective et évalués par le narrateur.

Ces changements de point de vue qui sont marqués par l'utilisation de termes modaux dans les textes (peut-être, bien, toujours, assez, très...) participent de façon importante à l'intérêt qu'on porte à un texte et à la façon dont il sera compris. Ils donnent de l'épaisseur aux personnages et aux événements et nous font sentir la présence de celui qui a dit-écrit. Ce qui donne la possibilité à celui qui écoute-lit de réagir, de prendre position à son tour, d'être ému, énervé, bref, d'exister en face du discours d'un autre qu'il soit oral ou écrit. Lire et écrire sont de bien peu d'intérêt s'ils ne sont pas un moyen de dialoguer à distance. Et je crois qu'il est tout à fait regrettable de ne pas faire prendre conscience aux enfants que ce qui est écrit est aussi le discours de quelqu'un et qu'il est en attente de réponse. On voit ici combien est grand le réinvestissement dans l'écrit de tout ce que l'enfant a construit dans l'oralité du point de vue de son identité narrative et de sa capacité à exister face à autrui comme semblable et différent en même temps.

Cela m'amène au problème de la compréhension qui soulève de multiples controverses. Je ne veux pas entrer ici dans des polémiques qu'elle suscite. Je dirai simplement que, dans la suite de ce que j'ai tenté d'expliquer jusqu'ici, comprendre un texte, ce n'est pas comprendre chaque proposition l'une après l'autre, ce n'est pas non plus seulement activer les schémas mentaux qui nous donne une représentation cohérente et stéréotypée de la réalité. En effet, ce qu'un texte reflète, ce n'est pas quelque chose qui préexiste à ce texte, ce n'est pas quelque chose qui existe déjà dans la réalité (pensez aux contes pour enfants). C'est quelque chose qui est créé par le texte, par la sélection d'un lexique et sa combinaison dans une macrostructure et qui résiste à une adéquation à des représentations canoniques. Les personnages, les situations construits par un texte sont irréductibles à du banal et à du connu. C'est déjà visible dans le récit d'Adrien. Att-on déjà vu un enfant qui prend le taxi, le bus puis marche pour aller à l'école ? Le problème n'est pas de savoir si cela existe ou pas dans la réalité mais de savoir si cela peut faire sens pour nous. N'est-ce pas une bonne façon de marquer la distance énorme qui existe entre le monde des loisirs, le monde de l'école et le monde familial sur le plan de la relation à soi-même, à autrui et à la loi ? Tous les schémas stéréotypés qu'on s'est construits pour catégoriser le monde sont bien sûr nécessaires à l'interprétation d'un texte, mais ils ne sont que la condition de l'interprétation qui va les dépasser et les remettre en cause pour construire un objet mental inédit qui nous parlera d'une autre façon du monde et de nous. Et ce mouvement interprétatif met en jeu autant de significations communes à tous que de phénomènes d'écho et de résonance d'ordre émotionnel et plus ou moins conscients.

L'élaboration de récits de fiction à l'oral et la réception de textes écrits ont, à mon avis, quatre processus fondamentaux en commun :

- il faut quitter la référence aux objets de la réalité, aux schémas typiques et aux normes pour pouvoir libérer de nouveaux contenus sémantiques et de nouvelles façons de dire qui existent potentiellement dans la vie "sérieuse" et le langage pratique mais ne peuvent pas s'y révéler. Certains enfants demeurent tellement attachés aux données brutes de la perception et à leur expérience pratique qu'ils ne peuvent pas les mettre à distance, les interrelier et en faire autre chose ;

- il faut mettre sa pensée en mouvement : j'ai parlé de l'hétérogénéité constitutive des récits ; l'auteur-narrateur comme le lecteur, se déplacent d'un personnage à un autre, d'une situation à une autre, les mettent en perspective et font des synthèses permanentes de ces différents points de vue. Cela crée des attentes sur la suite du récit qui seront validées ou non, modifieront l'interprétation ou la conforteront. Certains enfants n'ont pas une identité suffisamment construite pour séparer, assembler, moduler, créer de nouvelles coordinations. Ils n'arrivent pas à jouer avec les possibles, anticiper, dépasser une expérience chronologique de l'action dans le temps ;

- construire un monde qui n'est pas une représentation d'un monde déjà là en sélectionnant et en mettant ensemble dans un espace-temps hors du réel des objets et des événements éprouvés séparément dans le temps et dans l'espace et d'un point de vue logique.

Chez certains enfants, la représentation du monde est tellement morcelée et parcelaire qu'ils n'arrivent pas à faire de lien entre ce qui est perçu, expérimenté dans des espace-temps différents, avec des personnes différentes. Ils subissent plus qu'ils ne sont acteurs ;

- être dans un rapport dialogique qui fait le lien entre soi et le socioculturel dans un système de reprises et de modifications des discours et des textes entendus et lus avant et ailleurs. Il s'agit en fait de la création d'un espace entre soi et soi, entre soi et les autres où les représentations individuelles sont sans cesse confrontées aux représentations sociales. C'est dans cet écart qu'un sens pour soi s'élabore et que l'on peut couler ses propres discours oraux et écrits dans des genres socioculturels et les rendre communicables.

## CONCLUSION

Je dirai pour conclure, qu'à l'oral comme à l'écrit, l'acquisition de sa langue maternelle et l'apprentissage de l'écrit sont dialogues :

- dialogue avec le destinataire présent ou absent ;
- dialogue dans l'interprétation que l'on fait des paroles et des textes. P. Ricoeur 1985 dit que "lire, c'est en toute hypothèse, enchaîner un discours nouveau au discours du texte";
- dialogue avec les mots qui gardent en eux la trace des sens qu'ils ont pris dans d'autres contextes et avec les genres qu'institue notre socioculture et que chacun reprend, modifie ;
- dialogue de l'écrit avec l'oral et de l'oral avec l'écrit car on retrouve dans la lecture les intonations expressives, les accents, le phonétisme des mots parlés ;
- dialogue avec soi car il y a toujours un décalage entre une intention de dire et ce qui est dit du fait des contraintes du code de la langue et de notre inconscient. A l'écrit, beaucoup plus qu'à l'oral, cette réflexivité prend une grande importance. La permanence de la trace écrite et l'absence du destinataire impliquent un retour permanent sur soi pour ajuster ses dires.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la Création Verbale*. Paris : Gallimard.
- BRONCKART J. P. (1985). *Le Fonctionnement des Discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J. P. (1995). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, 20 p.
- BRUNER J. (1983). *Le Développement de l'Enfant : Savoir Dire, Savoir Faire*. Paris : P.U.F.
- CHARMEUX E. (1991). Combinatoire et compétences langagières dans l'apprentissage de la lecture. *Voies Livres*, 55, 1-16.
- COIRIER P. et al. (1996). *Psycholinguistique Textuelle. Approche Cognitive de la Compréhension et de la Production de Textes*. Paris : A. Colin.
- DANON-BOILEAU L. (1987). *Le Sujet de l'Énonciation*. Paris : Ophrys.
- DELEAU M. (1990). *Les Origines Sociales du Développement Mental. Communication et Symboles dans la Première Enfance*. Paris : A. Colin.
- DIATKINE R. (1993). Jeu et réalisme. *Les Cahiers du Centre Alfred Binet*, 21, 1-17.
- FRANÇOIS F. (1993). *Pratiques de l'Oral*. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS F. (1990). *La Communication Inégale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- FRUMHOLZ M. (1997). *Écriture et Orthophonie*. Berne : Peter Lang.
- GOODY J. (1994). *Entre l'Oralité et l'Écriture*. Paris : P.U.F.
- GROSSMANN F. (1996). *Enfances de la Lecture*. Berne : Peter Lang.
- ISER W. (1985). *L'Acte de Lecture. Théorie de l'Effet Esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- JAUSS R. (1978). *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris : Gallimard.
- NETCHINE et al. (1994). *Des Enfants Hors du Lire*. Paris : Bayard.
- PICARD M. (1986). *La Lecture comme Jeu*. Paris : Ed. de Minuit.
- POUECH F. (1997). Le Jeu Symbolique dans la Perspective de l'Écrit. *Rééducation Orthophonique*, 190, 171-187.

- RICŒUR P. (1985). *Temps et Récit. 2. La Configuration dans le Récit de Fiction*. Paris : Points Seuil.
- RICŒUR P. (1986). *Du Texte à l'Action*. Paris : Seuil.
- SCHNEUWLY B. (1988). *Le Langage Écrit chez l'Enfant*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- STERN D. N. (1989). *Le Monde Interpersonnel du Nourrisson*. Paris : P.U.F
- VYGOTSKI L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- WINNICOTT D. W. (1975). *Jeu et Réalité*. Paris : Gallimard.
- ZAVIALOFF N. (1990). *La Lecture, Le Sens et l'Émotion*. Tome 3. Paris : L'Harmattan.