

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE CONTE EN CONTEXTE :
ETHNOGRAPHIE DE LA PRATIQUE DU CONTE EN FAMILLE
DANS LE QUÉBEC CONTEMPORAIN

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SÉMIOLOGIE

PAR
JULIE ST-PIERRE

MAI 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À Yannic,
mon petit Kirikou*

*À Mireille,
ma princesse au petit pois*

Et à tous ces héros de contes du quotidien.

REMERCIEMENTS

Ma gratitude va d'abord à deux femmes : ma directrice, Rachel Bouvet, et ma codirectrice, Françoise-Romaine Ouellette. Tout au long de la mise en œuvre de cette thèse de doctorat, elles se sont montrées disponibles, ouvertes, encourageantes et stimulantes. La rigueur de leur travail de direction ainsi que leur confiance inébranlable en ma réussite m'ont été d'un précieux soutien. Je suis aussi infiniment reconnaissante envers toutes les familles qui m'ont gentiment laissée entrer au cœur de leur intimité, témoignant d'une générosité et d'une ouverture immenses qui m'ont, à chaque fois, profondément touchée. Je dois aussi beaucoup à toutes ces personnes qui ont accepté de m'aider à trouver des participants en faisant circuler mon annonce dans leurs réseaux respectifs. De même, je remercie chaleureusement Karine pour sa relecture juste et minutieuse ainsi que Fabien pour sa patience au moment fatidique.

Mention spéciale aussi à mes compagnons de route du doctorat en sémiologie, dont certains sont devenus d'indispensables complices : Pierre-Louis, Mariève, Mauricio, Mimi, Jonathan, Valérie et tous les autres croisés au gré des mondanités étudiantes.

De plus, je tiens à souligner l'appui inconditionnel de mon amoureux, Frédéric, qui non seulement a directement contribué à ma thèse en réalisant le graphisme de tous mes croquis d'observations, mais qui, surtout, a su faire taire mes doutes et me redonner confiance dans les moments difficiles. Merci également à mes parents, Claude et Francine : vos conseils, vos encouragements et votre inépuisable foi en moi m'auront, encore une fois, permis de me dépasser.

Merci enfin, à chacune de vous, mes étoiles, pour l'inspiration vivante que vous êtes : Annie (mon étoile polaire), Nadia, Geneviève, Christine, Sophie, Laura-Kim, Julie, Dominique, Véronic, Aurélie et Pascale.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I CONTE MERVEILLEUX : ÉTAT DES SAVOIRS.....	7
1.1 Savoirs théoriques.....	9
1.1.1 Théories structurelles.....	9
1.1.2 Théories socio-culturelles.....	17
1.2 Savoirs pratiques.....	24
1.2.1 Particularités de la tradition privée ou familiale.....	25
1.2.2 Conte et quotidien des familles : d'hier à aujourd'hui.....	28
1.2.3 Influence des médias contemporains.....	36
1.2.4 Différentes formes de la narration.....	40
CHAPITRE II APPROCHE SÉMIO-ANTHROPOLOGIQUE DU CONTE.....	57
2. 1 Cadre théorique : anthropologie et sémiologie.....	58
2.1.1 Langue et culture.....	59
2.1.2 Fonction communicative du langage.....	64
2.1.3. Structure des systèmes symboliques.....	66
2.1.4 Sémiotique des cultures.....	68
2.1.5 Tournant interprétatif.....	70
2.1.6 Culture et action.....	72
2.1.7 Intersubjectivité et rôle des acteurs sociaux.....	75

2.2 Cadre méthodologique : sémio-anthropologie du quotidien	78
2.2.1 Pragmatique du langage selon Wittgenstein	79
2.2.2 Interactionnisme symbolique selon Goffman	85
2.3 Ethnographie de la pratique du conte dans la famille.....	92
2.3.1 Terrain de recherche	93
2.3.2 Contexte sociologique : échantillon de recherche	95
2.3.3 Étapes du travail.....	97
2.4 Analyse du corpus	104
CHAPITRE III PRATIQUE DU CONTE : CONTEXTE, CONTENU ET RAISONS	107
3. 1 Cadre performatif.....	107
3.1.1 Qui raconte?.....	108
3.1.2 Déroulement de la pratique	109
3.1.3 Supports de la médiation.....	132
3.1.4 Métissage des différents médias	138
3.2 Répertoire.....	141
3.2.1 Qu'est-ce qu'on raconte?.....	142
3.2.2 Différence entre le conte au choix et le conte imposé par le chercheur .	144
3.2.3 (Re) définition de l'objet de recherche : le sens commun du conte	145
3.2.4 Critique du « genre » conte	150
3.2.5 Appropriation du contenu symbolique du conte	153
3.2.6 Choix des enfants et choix des parents	158
3.2.7 Figure récurrente du conte : la princesse.....	161
3.2.8 Morale de l'histoire... ..	163
3.3 Fonction	166
3.3.1 Pourquoi raconte-t-on?	166
3.3.2 Rapport réalité/fiction.....	169
3.3.3 Transmission	174

CHAPITRE IV	MOMENT DU CONTE EN FAMILLE	177
4.1	Espace sensible du récit.....	177
4.1.1	Temps	178
4.1.2	Espace	181
4.1.3	Scénario	185
4.2	Rituel du quotidien.....	202
4.2.1	Qu'est-ce qu'un rituel?	202
4.2.2	Conte et rites d'endormissement	207
4.2.3	Livre pour enfants : objet rituel ?.....	210
4.3	Création et récréation	221
4.3.1	<i>Blanche-Neige</i> en trois temps.....	224
4.3.2	Quand l'image stimule l'imaginaire... ..	237
4.3.3	Jeu et mimésis	239
4.3.4	Imagination et action	247
4.4	Rencontre entre l'intime et le social	249
4.4.1	Devoir de lecture	250
4.4.2	Liberté d'interprétation	254
4.4.3	Devenir de l'enfant.....	257
4.4.4	Arrière-plan : ethnothéories et pratiques de la parentalité.....	260
4.4.5	Fondements anthropologiques du récit.....	265
CONCLUSION	270
ANNEXE A	DOCUMENTS DE RECHERCHE	275
A.1	Annonce de recherche de participants	276
A.2	Formulaire de consentement.....	277
A.3	Fiche socio-démographique	279
A.4	Questionnaire.....	280
A.5	Liste des contes proposés.....	283

ANNEXE B GRILLES DE SAISIE	284
B.1 Grille d'observation	285
B.2 Grille d'analyse 1 : Analyse du contexte	286
B.3 Grille d'analyse 2 : Analyse du contenu.....	287
ANNEXE C DONNÉES DU TERRAIN	288
C.1 Statistiques de l'échantillon	289
C.2 Liste des œuvres choisies dans les familles.....	290
C.3 Croquis d'observation	291
BIBLIOGRAPHIE.....	299

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Frontispice de l'édition de 1695 des Contes de la mère l'Oye de Charles Perrault, illustré par François Clouzier	29
Figure 2	Frontispice de l'édition de 1892 des Contes de la mère l'Oye de Charles Perrault, illustré par Gustave Doré.....	31
Figure 3	Reproduction d'une peinture de Louis-Léopold Boilly (1761-1845) intitulée <i>Et l'ogre l'a mangé</i>	32
Figure 4	Reproduction d'une peinture de James Jebusa Shannon (1862-1923) intitulée <i>Contes de fées</i>	33
Figure 5	Image d'une scène tirée du film <i>Bedtime Stories</i> réalisé par Adam Shankman (2009) pour les productions Disney.....	37
Figure 6	This bedtime story is brought to you by your good friends at the toy shop, dessin de Lindsay Foyle.....	38
Figure 7	Publicité pour les culottes d'entraînement Good Nites	39
Figure 8	Illustration de Clément-Pierre Marillier tirée du conte <i>Le Serpentin vert</i> de Madame D'Aulnoy	50
Figure 9	Illustration de Gustave Doré tiré du conte <i>Le Petit Chaperon Rouge</i> d'après Charles Perrault.....	51
Figure 10	Illustration de Céline Chevrel du conte <i>Le Petit Chaperon rouge</i> adapté par AnneRoyer	237

RÉSUMÉ

Le conte est un récit originel qui fait partie des œuvres de la création humaine depuis toujours. Son omniprésence dans toutes les cultures en a fait un objet universel transportant des significations propres à l'imaginaire commun des sociétés. Cette définition large et inclusive tend toutefois à rendre l'appréhension de ce dernier fugitive et instable, d'où la nécessité de revisiter les fondements d'une telle conception. Les nombreuses manifestations contemporaines de la persistance du conte dans les différentes sphères de la réalité nous obligent en effet à nous demander comment celui-ci réussit encore à s'immiscer aussi profondément dans nos vies et à y créer du sens. L'étude que nous proposons en s'appuyant sur les bases théoriques déjà établies cherche à réintégrer la nécessité pragmatique du conte au cœur de sa signification. En ce sens, un bref historique de l'épistémologie des sciences de la culture démontre la pertinence de rallier sous un même vocable les disciplines que sont la sémiologie et l'anthropologie. L'approche sémio-anthropologique développée dans cette thèse constitue en effet le cadre théorique et méthodologique à partir duquel il devient possible de saisir cette dimension de la *praxis* du conte trop souvent ignorée par la recherche. La pragmatique du langage de Wittgenstein et la méthode interactionniste de Goffman sont réunies et mises au service d'une analyse qui voit dans le quotidien un champ riche et éloquent de la socialité humaine. À travers la démarche du terrain ethnographique réalisé auprès de vingt et une familles québécoises, l'étude révèle cette forme narrative comme une pratique du quotidien qui rythme la vie familiale. Le moment du conte en famille dévoile celui-ci non plus comme un texte mais bien comme un contexte structuré à l'intérieur duquel les parents et les enfants expérimentent une façon d'être ensemble les reliant au reste de la société. L'exploration des dimensions sensible, rituelle, récréative et sociale de la pratique permet de comprendre comment celles-ci opèrent avec le récit pour lui donner une signification particulière. Aussi, le livre comme objet rituel matérialisant le passage de la réalité à l'univers de la fiction revêt une importance capitale sur la pratique familiale dans le Québec contemporain. Ce dernier s'avère même, dans certaines familles, indispensable à son exercice. Par l'animation du livre de conte, le parent construit un récit sémiotiquement métissé qui veut transmettre le goût de la lecture à l'enfant. En conclusion, la perspective de recherche originale prônée ici parvient à la démonstration que le conte s'inscrit effectivement aux fondements anthropologiques du récit, non seulement parce qu'il possède une structure ou un symbolisme universels, mais surtout parce qu'il suppose un contexte d'interaction au cœur de la relation humaine.

Mots clés : conte, pratique, quotidien, famille, Québec.

INTRODUCTION

Le conte merveilleux est l'une des créations imaginaires les plus anciennes dans l'histoire de l'humanité. Les Russes disent qu'il est le début du commencement (littéralement *natchal natchaya*). Or, malgré sa présence lointaine dans le temps et universelle dans l'espace, le conte n'est jamais un élément statique de l'imaginaire des sociétés. Bien au contraire, il constitue un facteur puissant du dynamisme de ce dernier. Au cours des époques et au gré des contrées, les contes se transmettent et se transforment. De leurs périples, ils retiennent divers traitements narratifs et différentes interprétations qui modifient à la fois leur nature et leurs usages. Les inventions techniques, culturelles, sociales ou artistiques qui jalonnent l'histoire humaine contribuent ainsi à façonner les formes d'émergence du conte dans une société donnée, à un moment précis de son existence. Faisant l'objet d'un intérêt qui ne se dément pas dans plusieurs domaines, autant en ethnologie qu'en littérature, mais aussi dans les arts et la psychologie, le conte se présente tantôt comme instrument thérapeutique, tantôt comme outil pédagogique, tantôt encore comme pur divertissement. Dans plusieurs sociétés occidentales contemporaines, on parle paradoxalement d'une reviviscence du conte construite à l'aune d'un répertoire hétéroclite et métissé de contes traditionnels et modernes en provenance de tous les pays.

Le répertoire et le style du conte auxquels s'abreuve le Québec d'aujourd'hui s'enracinent dans ce type d'imaginaire collectif travaillé par des identités multiples et des appartenances plurielles. L'engouement pour les soirées de contes traditionnelles va de pair avec la nécessité d'une redéfinition des identités nationales au sein d'une société québécoise qui s'est fortement transformée au cours des dernières décennies. La quête de balises morales et une nécessité d'inscrire le particulier dans l'universel fait de ce mouvement de « renouveau du conte » (Massie, 2001; Robitaille, 2001; Morneau, 2005) un espace de sens où se

construit et s'actualise l'imaginaire de la société. Le dialogue commun qu'offre le conte devient un moyen collectif de se penser au sein d'un monde en mouvement. Dans l'acte de conter, le passé, le présent et le futur sont convoqués pour créer du sens. Ainsi, non seulement des conteurs professionnels, mais aussi des psychologues, des enseignants, des dramaturges, des écrivains, des scénaristes et des cinéastes revisitent les contes de tout temps et de toutes origines en les interprétant, les adaptant, les transformant ou les réinventant à leur façon. La popularité dont jouit le conte n'est donc pas tant imputable à sa re-naissance qu'à la plasticité prodigieuse de ce type de récit.

En fait, on peut affirmer que les contes sont faits pour être défaits et remaniés. Charles Perrault, lui-même, n'a rien inventé. Il a seulement compris le potentiel redoutable que renfermaient ces récits. Aussi, s'en est-il saisi en adaptant des contes racontés par la nourrice de ses enfants à l'usage qu'il souhaitait en faire : divertir la cour à l'aide de gentilles historiettes bien tournées. Les frères Grimm, dans le respect des mœurs de leur époque, ont, eux aussi, retouché les contes populaires recueillis auprès des conteurs de village en transformant, par exemple, les images issues de cultes païens qui s'y trouvaient en symboles chrétiens. Ainsi, tout au long de l'Histoire, le conte a constamment été appelé à des transformations, des réinterprétations et des ré-appropriations. Travaillé par les forces en présence au lieu de sa création ou de sa résurgence, le conte est à la fois le résultat et la conséquence de la quête de sens perpétuelle se trouvant au cœur de l'existence humaine. Il interroge. Il recrée. Il est porteur d'un « message » au sens où Lévi-Strauss l'entend pour les mythes, c'est-à-dire qu'il exprime une pensée dont le dévoilement n'est pas inhérent à la démarche rationnelle. Il apporte à la fois sens et non-sens, mensongé et vérité. Il nous plonge dans la fiction pour nous parler de la réalité.

La visibilité du conte dans le paysage culturel du Québec contemporain, si elle a d'abord piqué notre curiosité et stimulé notre intérêt, nous a finalement poussée à détourner notre regard vers ce qui se trouvait dans l'ombre du phénomène de masse mis de l'avant par les médias. C'est la découverte de la face

enthousiasme collectif qui nous a intéressée. Nous avons eu envie de nous pencher sur la dimension secrète et intime de la pratique du conte, plutôt que sur le déploiement de ses usages dans les sphères de la vie artistique et culturelle. Nous avons voulu saisir l'influence silencieuse des récits chuchotés au foyer et, par là, comprendre comment la pratique quotidienne du conte dans les familles peut agir à la fois sur sa persistance historique et sur ses transformations dans le temps. L'absence flagrante de réponses concrètes à nos interrogations concernant cet aspect privé du conte dans nos vies est ce qui nous a convaincue du bien-fondé d'une recherche doctorale sur le sujet.

Certes, une multitude d'études ont porté sur le conte. Peu d'entre elles, cependant, ont cherché à mettre en évidence son importance dans le cadre de la pratique en famille. Les travaux de George Jean (1990, 1991, 1999) sur le pouvoir des contes ont illustré l'apport positif indéniable de la lecture à voix haute des histoires merveilleuses sur la capacité d'apprentissage des enfants, fondant même sur ces dernières une véritable pédagogie par le symbole. Plusieurs études en psychologie, dont celles de Bruno Bettelheim (1976) ou plus récemment de René Diaktine (1998), se sont pour leur part attardées à démontrer les possibilités thérapeutiques de la pratique assistée du conte avec les enfants en difficulté. Or, le projet de thèse que nous proposons vise essentiellement à étudier la « pratique du conte » dans le contexte de l'interaction proximale entre le parent et l'enfant. En ce sens, notre recherche s'inspire des travaux antérieurs effectués sur le conte, mais elle s'inscrit avant tout dans une démarche novatrice et interdisciplinaire ayant pour objectif de comprendre comment le conte se fonde non seulement sur un texte dont la forme ou le genre peuvent être définis, mais aussi sur l'interprétation qu'en font ceux qui le mettent en scène et le partagent dans un contexte précis.

Sous l'apparence du loisir quotidien, le moment du conte dans la famille québécoise contemporaine présente toutes les caractéristiques d'un acte social de communication (Kvideland, 1990). Médium de transmission, avéré ou non, l'acte de raconter met les êtres qui y participent au cœur d'une rencontre entre société et psyché. Le moment du conte, son déroulement, son contenu, les personnages qu'il

met en scène, mais aussi le rituel qui l'entoure sont donc tous des éléments précieux pour une étude approfondie de la signification qu'on lui confère. L'importance d'analyser les récits imaginaires qui appartiennent au genre « conte » à l'aune du lien social et affectif qui les fonde apparaît d'autant plus cruciale, de nos jours, que ceux-ci menacent de se dissiper dans une profusion de récits pour enfant produits en séries dans le seul but de divertir. Il importe de se pencher non seulement sur ce qui est raconté, mais sur l'espace à l'intérieur duquel se déploie le récit qui est fait à l'enfant. Nous proposons, en cela, d'élargir le cadre d'interprétation du texte au contexte, afin d'intégrer à l'analyse les paramètres culturels et sociaux de la circulation du récit. Dans le cas particulier du conte merveilleux raconté aux enfants, il importe plus encore de saisir comment parents et enfants intègrent les éléments sémiotiques proposés non seulement en tant qu'émetteurs et récepteurs du récit, mais aussi en tant qu'acteurs au centre du processus narratif. Les questions auxquelles nous souhaitons répondre sont donc celles-ci : Comment se déroule la pratique du conte dans les familles québécoises? Qu'est-ce que les parents racontent à leurs enfants? Pour quelles raisons le font-ils? L'enquête de terrain de type ethnographique est la méthode de recherche que nous avons choisie puisque nous croyons qu'elle nous permettra d'atteindre une forme de « sémiologie populaire » du conte appréhendée dans le cadre pragmatique de l'interaction parent-enfant.

La justification de la problématique élaborée et de la démarche dans laquelle nous souhaitons l'inscrire est fondamentale. Si nous connaissons le risque que présente l'ambition pragmatique d'étudier le conte comme objet « littéraire », il nous permet toutefois d'espérer poser un regard différent et original sur ce type de récit. Pour cette raison, nous prendrons d'abord le temps de poser notre objet de recherche comme objet théorique et pratique. À cet égard, nous passerons d'abord en revue la littérature savante sur le conte. Afin de ne pas nous perdre dans la profusion des écrits consacrés au conte, nous nous sommes restreinte aux études explorant sa dimension symbolique, soit à partir de sa structure textuelle (cadre littéraire) ou de son ancrage socio-culturel (cadre anthropologique). Puis, dans le but d'intégrer la pragmatique du conte aux réflexions théoriques qui l'ont traversé, nous

nous pencherons sur l'évolution historique de la pratique du conte. Nous nous attarderons plus particulièrement à dégager les particularités de la pratique familiale et privée en y observant les diverses formes que prend la narration et comment celles-ci ont pu transformer la pratique au fil du temps.

À la suite de ce portrait exhaustif de la recherche sur le conte, nous établirons, pour notre propre étude, la nécessité d'un cadre théorique interdisciplinaire reposant sur l'alliance de l'anthropologie et de la sémiologie. Pour ce faire, nous démontrerons qu'en plus d'être nécessaire à notre réflexion, la valeur de la perspective «sémio-anthropologique» que nous préconisons est historiquement démontrée. Afin d'affirmer toute la pertinence d'une telle approche dans le cas précis d'une étude sur la pratique du conte, nous revisiterons donc brièvement les grands courants de pensée ayant animé ces deux disciplines et l'influence qu'elles ont pu exercer l'une sur l'autre. Le but de ce portrait épistémologique et historique est de favoriser le rapprochement de l'anthropologie et de la sémiologie, non seulement dans ce travail, mais dans toute étude portant sur les pratiques sémiotiques. L'interdisciplinarité, dans ce cas, vise à réunir au sein d'une même démarche de recherche des savoirs complémentaires sur la question du langage et de la pensée symbolique.

Soutenue par cette alliance, nous proposons de fonder ce que nous appellerons une sémio-anthropologie du conte au quotidien. Cette méthode de terrain puise son inspiration dans la réflexion de deux grands penseurs du quotidien : Ludwig Wittgenstein et Erving Goffman. Le premier contribue à nous placer de plain-pied dans la pragmatique du langage revendiquant la place souveraine du contexte dans le processus de signification. Le second nous offre une démarche méthodologique solide nous permettant de concrétiser l'importance du contexte d'énonciation et d'interaction et, par conséquent, de l'immersion du chercheur sur le terrain. Une fois les fondements de cette approche établis, nous nous attarderons à définir clairement chacune des étapes de la méthodologie élaborée sur le terrain. Nous décrirons minutieusement de quelle façon nous sommes parvenue à constituer notre corpus de données, mais aussi la façon dont

nous avons choisi de les analyser. Les résultats de cette enquête de terrain seront pas la suite énoncés en détail selon qu'ils appartiennent au contexte de la pratique du conte en famille, à son contenu ou encore aux raisons qui la justifient et ce, dans l'objectif de répondre aux trois questions élaborées précédemment¹. Enfin, nous interpréterons les résultats obtenus en redonnant à la pratique contemporaine du conte toute sa complexité en déployant les dimensions multiples (sensible², rituelle, récréative et sociale) qu'elle met en scène au sein de la famille. Nous concluons sur les questions ouvertes par notre recherche et sur les nouvelles pistes à suivre afin d'y répondre.

¹ Comment se déroule la pratique du conte dans les familles québécoises? Qu'est-ce que les parents racontent à leurs enfants? Pour quelles raisons le font-ils?

² En référence au sensible dans son acception philosophique, c'est-à-dire ce qui est susceptible d'être perçu par les sens.

CHAPITRE I

CONTE MERVEILLEUX : ÉTAT DES SAVOIRS

Qu'est-ce que le conte? Le Petit Robert 2008 en donne la définition suivante :

1. (v.1130, de conter) Récit de faits réels. Histoire.
2. (v.1120) Court récit de faits, d'aventures imaginaires, destiné à distraire.
3. (1538) VX ou LITTÉR. Histoire invraisemblable et mensongère.

Cette première définition « académique » ou « instituée » du conte offerte par le dictionnaire nous montre déjà que celle-ci a évolué considérablement avec le temps. Les trois propositions successives qu'elle comprend illustrent également à quel point le conte est enchevêtré dans des significations contradictoires (par exemple, à la fois récit de faits et histoire mensongère) qui dénotent sans doute les changements ou les transformations survenus au cours de l'Histoire dans le rapport qu'il entretient entre réalité et fiction. Donner une définition juste du conte n'est pas simple. Chaque individu aura sans doute la sienne. Il est possible néanmoins d'établir certaines caractéristiques de base. Le conte est un récit fictif anonyme qui s'est transmis entre les générations et qui, au fil du temps, a subi diverses modifications suivant les cultures et les époques. De plus, il est reconnaissable à sa structure narrative particulière ainsi qu'aux figures et thèmes qu'il aborde et qui sont récurrents dans toutes les cultures. Sous le couvert de la fiction, il véhicule les conceptions du monde, les systèmes de représentation et les principes d'organisation sociale qui régissent la vie humaine.

De nos jours, on peut ajouter qu'il est aussi un genre littéraire reconnu qui se déploie en une multitude de sous-genres (conte fantastique, philosophique, érotique, etc.) difficiles à départager. C'est pourquoi il importe de préciser que notre

étude se concentre sur le conte merveilleux (aussi appelé conte de fées). Ce dernier peut être défini comme suit :

Le conte merveilleux populaire est entièrement sous le signe de la fictivité. Il suppose un « jeu » de la part de l'auditeur, qui peut sans trouble aucun feindre de prêter foi aux événements narrés, parce que le conte, secrétant son espace, son temps, ses personnages propres, est entièrement coupé de la réalité — qu'il ne peut donc menacer. Loin d'être une marque de la crédulité populaire, il témoigne d'une grande sophistication. [Dictionnaire des littératures de langue française, Bordas, 1987]

Nous souhaitons nous pencher sur ce type de contes plus spécifiquement puisque ce sont ceux qui ont le plus souvent été assimilés à la narration en famille. La définition qu'en donne Walter Benjamin est, par ailleurs, tributaire de cette assimilation du conte à l'enfance et à la pratique familiale :

« Et s'ils ne sont pas morts, ils vivent aujourd'hui encore » dit le conte de fées. Ce conte, qui encore aujourd'hui, reste le premier conseiller de l'enfance, parce qu'il fut jadis le premier conseiller de l'humanité, se survit de façon mystérieuse à travers l'art de la narration. La première narration authentique est celle du conte de fées — et elle reste telle. Là où il était malaisé de trouver un bon conseil, le conte féérique a su le donner; là où la détresse était la plus grande, c'est lui qui fut le mieux en mesure de porter secours à l'homme. [...] L'enseignement que le conte de fées livre depuis toujours aux hommes, celui qu'il continue de dispenser aux enfants, c'est que le plus opportun, pour qui veut faire face aux violences de l'univers mythique, est de combiner la ruse et l'insolence. Ainsi, le conte dialectise le courage entre les pôles de la ruse et de l'insolence. Son charme libérateur ne met pas la Nature en jeu sur un mode mythique, il la présente plutôt comme complice de l'homme libéré. Cette complicité, l'adulte ne la perçoit que de façon intermittente, dans ses instants de bonheur; l'enfant la rencontre d'entrée de jeu, et elle fait son bonheur. [Benjamin, 1987 :169-170]

Les quelques définitions présentées, qu'elles soient dogmatiques ou plus libres, posent le conte comme un récit particulier qui se caractérise par sa structure narrative et son contenu figuratif. Dans le conte, structure et contenu s'articulent l'un à l'autre pour faire un récit original qui demeure reconnaissable entre tous. En outre, son universalité et les origines mythiques qu'on lui prête en font un trésor de la

pensée symbolique humaine possédant une intrication unique à l'histoire même du genre humain, tel que l'exprime Benjamin.

1.1 Savoirs théoriques

Ce statut unique du conte dans la culture humaine a inspiré la curiosité d'une diversité de chercheurs fascinés par son mystère, sa profondeur et sa popularité : il possède donc une assise théorique solide et bien documentée. Nous avons préalablement choisi de nous limiter, ici, aux théories qui s'intéressent aux aspects structurels ou socio-culturels du conte. Les aspects esthétiques, psychologiques ou thérapeutiques bien qu'ils soient eux aussi abondamment documentés ne seront pas ou peu explorés de prime abord. Nous nous concentrons sur un ancrage théorique structurel et culturel afin de faire ressortir plus précisément l'importance de ces deux pans de recherche sur le conte et l'impact qu'ils ont pu avoir sur sa pratique en famille.

1.1.1 Théories structurelles

L'origine exacte des contes est difficilement identifiable. Sans doute nés avec le désir d'enseigner, de prêcher ou encore de divertir, ces récits anciens se sont forgés dans la tradition orale et forment un corpus de récits avant tout populaires. La langue qui y est employée encore aujourd'hui est truffée de répétitions, de régionalismes et de formulettes hérités de ces origines immémoriales. Les folkloristes, en cherchant à retrouver la provenance des contes, ont fait l'étonnant constat de l'universalité de ceux-ci. Le conte de *Cendrillon*, pour ne prendre que cet exemple, est répandu partout : on le retrouve chez les Finnois, chez les Russes, chez les Grecs, chez les Égyptiens et encore dans une foule d'autres sociétés. Il en existerait, par ailleurs, pas moins de 345 versions connues (Roalfe Cox, 1893). Cette récurrence dans toutes les cultures a rapproché le conte du mythe, lesquels se sont tous deux vus étudiés selon les mêmes procédés

théoriques. Or, Lévi-Strauss démontrera plus tard qu'il existe une différence claire entre mythes et contes qui ne peuvent être analysés à partir du même canevas :

[...] l'expérience ethnographique courante incite à penser que, bien au contraire, mythe et conte exploitent une substance commune, mais le font chacun à sa façon. Leur relation n'est pas celle d'antérieur à postérieur, de primitif à dérivé. C'est plutôt une relation de complémentarité. Les contes sont des mythes en miniature, où les mêmes oppositions sont transposées à petite échelle, et c'est cela d'abord qui les rend difficiles à étudier. [Lévi-Strauss, 1973 : 156]

Cependant, les contes ont longtemps été considérés comme une catégorie d'histoires populaires inférieure aux mythes (Muller, 2002)³ et, en cela, ils n'ont d'abord reçu que peu d'intérêt de la part des chercheurs. Au cours de leurs premières études, ceux-ci se sont intéressés principalement à retracer la forme mère du conte qui permettrait de le rattacher au mythe. Ce type de recherche a rapidement démontré sa vacuité si l'on en croit Joseph Bédier (1893) qui établit qu'il existe deux types de contes : les uns renferment, sous leur forme organique, des éléments qui en limitent la diffusion dans l'espace et la durée et les autres basés sur des sentiments généraux ou un merveilleux universel qui n'implique aucune croyance. Ces derniers, pour lesquels ont été bâties des théories, sont ceux dont la recherche des origines est vaine : ils sont nés un jour, quelque part, et se trouvent partout parce qu'ils auraient pu naître partout. L'analyse historique, psychologique, morale ou littéraire des contes ne nous informe donc en rien sur le caractère propre de leur origine, sinon qu'elle siège quelque part dans le cerveau de tout homme.

Les témoignages écrits que l'on garde de la tradition orale confirment que le conte y tient une place de choix en Inde et dans les cultures orientales depuis très longtemps. En Occident, même si sa présence est attestée dès le Moyen-âge (Paris, 1905), c'est au 17^e siècle principalement, avec l'engouement des salons précieux et de la haute bourgeoisie pour les contes de fées, que ceux-ci ont pris leur envol sur la scène littéraire. À travers les *Contes* mis en prose par Charles Perrault et ceux

³ Max Muller affirme : « Les contes sont le patois de la mythologie, ils tiennent par toutes leurs racines aux germes mêmes de l'ancien langage et de l'ancienne pensée. » (Muller, 2002 : 235)

relatés par quelques autres auteurs, tels que Mlle L'Héritier ou Mme Leprince de Beaumont, les contes se sont vus transportés d'une popularité anonyme toute relative au vaste monde du spectacle, se présentant comme une création artistique acclamée pour le divertissement fin qu'elle procure. Si, auparavant, les contes ont eu une importance majeure dans les milieux populaires, la mise par écrit de ceux-ci, de concert avec l'invention de l'imprimerie, signe leur consécration. Plus tard, au 19^e siècle, une frénésie similaire s'empare des collecteurs d'un peu partout dans le monde et donne lieu à la multiplication des recueils de contes dont l'un des plus connus est celui des frères Grimm : *Contes de l'enfance et du foyer (Kinder- und Hausmärchen)*. Cette ferveur pour le conte, transmise par le travail considérable des folkloristes, s'est peu à peu étendue aux théoriciens de la culture et de la littérature qui ont rapidement ressenti le besoin d'en définir le genre et d'établir des systèmes de classification permettant de l'analyser.

Dans cette optique, les spécialistes se sont d'abord basés sur des comparaisons entre différents contes afin de catégoriser ceux-ci selon le thème abordé. Le meilleur exemple de ce à quoi aboutit cette catégorisation systématique est désormais internationalement connu : c'est celui établi par Antti Aarne et Stith Thompson dans l'ouvrage *The Types of the Folktales* (1927). Les contes y sont classés par types, c'est-à-dire en fonction du motif qui se dégage du récit. La classification compte aujourd'hui 2340 types qui se répartissent en quatre catégories soit : les contes d'animaux (1-299), les contes proprement dits (ce qui comprend les contes merveilleux et religieux) (300-1199), les contes facétieux (1200-1999) et les contes à formule (2000-2340). Chaque *conte-type* répertorié est défini par le texte de sa version de référence et son schéma narratif, suivis d'une liste exhaustive de toutes les versions recensées ainsi que de l'inventaire de leurs motifs. Ce genre de classification fondée sur la thématique s'avère tout à fait pertinent pour mettre de l'ordre dans la profusion des récits. Par contre, d'un point de vue conceptuel et analytique, son potentiel s'épuise rapidement. La structure narrative, quoique sous-entendue dans la notion de *conte-type*, n'est pas prise en compte dans ce genre de travail. En dépit du fait qu'il soit extrêmement exhaustif, il est impossible de prétendre à une véritable compréhension analytique de l'objet à partir du seul

inventaire des différentes versions opérées à partir d'un même motif. Seul l'avènement de la démarche formaliste va véritablement mettre le conte au centre d'une réflexion théorique beaucoup plus large que celle à laquelle le destinaient les études folkloriques, faisant de lui un objet d'étude privilégié dans l'analyse des processus narratifs.

Les travaux des formalistes russes, tout particulièrement ceux de Vladimir Propp (1895-1970), viennent mettre en lumière toute la potentialité analytique des contes. L'analyse formelle approfondie des contes merveilleux russes dont Propp s'investit tire les trois conclusions suivantes : 1) les éléments constants ou permanents du conte sont les fonctions des personnages, quels que soient ces fonctions et les personnages qui les remplissent; 2) le nombre de fonctions est limité; 3) la succession des fonctions est toujours identique (Gianni, 1997). Le système qu'il met en place s'établit sur la base de ces principes : il comporte 31 fonctions qui organisent deux séquences types à partir d'un manque ou d'un méfait initial. Selon Propp, cette organisation du récit est propre non seulement au conte merveilleux russe, mais pourrait être applicable au conte en général. Ancré sur une base immuable propice à l'analyse de tous les contes (quelle qu'en soit l'origine), le modèle de Propp développé dans la *Morphologie du conte* (1928) devient une référence en la matière lors de sa traduction en français en 1950. En mettant les réseaux de relations formelles au centre de l'analyse, il invente une toute nouvelle manière de penser le récit qui sera reprise par plusieurs théoriciens à sa suite.

Claude Lévi-Strauss est l'un des critiques les plus virulents de la *Morphologie du conte* de Propp, et ce, malgré (ou peut-être en raison de) la proximité des méthodes de travail employées par ces deux grands érudits. Selon lui, l'analyse morphologique proposée par Propp exclut le contenu sémantique et, de ce fait, entrave considérablement le travail d'analyse véritable du système qu'il constitue (Lévi-Strauss, 1973). L'erreur de Propp se situerait au départ dans le choix du matériau puisque pour Lévi-Strauss, le conte populaire ne se prête pas aussi facilement à l'analyse structurale que les mythes. La liberté de création propre au conte est trop grande par rapport à celle du mythe, où les oppositions sont plus

fortes et la soumission à la cohérence logique, à l'orthodoxie religieuse et à la pression sociale, complète. Il affirme en outre que (et c'est là tout l'intérêt de sa critique), réalisée en dehors de son contexte ethnographique, l'analyse formelle des contes conduit inévitablement à des incohérences et à un excès d'abstraction. L'aspect pragmatique et le contenu sémantique de la narration sont, dans le cas du conte, des caractéristiques mêmes du genre. Ils ne peuvent donc ni l'un ni l'autre être laissés pour compte au profit d'une analyse purement syntaxique.

Si Propp prétend qu'il suffit de croiser l'analyse morphologique à la recherche historique, Lévi-Strauss croit qu'il confond histoire et contexte :

La dimension historique apparaît plutôt comme une modalité négative résultant du décalage entre le conte présent, et un contexte ethnographique absent. L'opposition se résout quand on envisage une tradition orale encore « en situation », semblable à celles dont l'ethnographie fait son objet. [Lévi-Strauss, 1973 : 157].

Comprendre le sens d'un terme revient pour lui à « le permuter dans tous ses contextes » (Lévi-Strauss, 1973 : 162). C'est pourquoi l'analyse morphologique s'avère vaine pour Lévi-Strauss si elle demeure hors de toute réalité ethnographique. L'objection de Lévi-Strauss se situe dans le rejet d'un formalisme qui distingue le contenu et la forme afin de privilégier cette dernière comme seule capable d'être soumise à l'analyse. Lévi-Strauss insiste sur le fait que forme et contenu sont de la même nature et procèdent de la même analyse. Si Propp considère à tort le contenu comme arbitraire, Lévi-Strauss démontre, dans son analyse des mythes, que le fait d'être permutable ne le rend aucunement arbitraire, bien au contraire.

Alan Dundes (1964) se défie, pour sa part, des réticences de Lévi-Strauss et tente d'appliquer le modèle de Propp au corpus de contes nord-américains. Dans *The Morphology of North American Indian Folktales*, il réarticule la séquence de fonctions définies par Propp en les groupant par paires afin de marquer l'importance des combinaisons constituées dans le déroulement du récit. Le couple *Manque/Suppression du manque*, par exemple, est générateur du déséquilibre au fondement de presque tous les contes nord-amérindiens. La création du néologisme

« motifème » à partir du concept mieux connu de « motif » vient chez lui enrichir l'idée des fonctions de Propp en introduisant une distinction entre les éléments variables et invariables de contenu. Fondé sur le modèle utilisé par Kenneth Lee Pike (1967)⁴ dans l'analyse des unités structurales du comportement humain, le « motifème » précise la fonction en la mettant en lien avec des motifs et des allomotifs. Le travail de Dundes veut démontrer que la démarche amorcée avec Propp permet de jeter les bases d'un travail de compréhension générale de la structure du récit. Pour lui, l'aspect lexical (revendiqué par Lévi-Strauss comme fondamental) n'est en aucune façon indispensable à une analyse structurale valide.

Dans le sillage des deux auteurs précédents, Algirdas Julien Greimas (1966) développe le modèle actanciel. Ce modèle réduit le nombre de fonctions dégagées par Propp et se fonde essentiellement sur un schéma qui lie les trois paires d'actants fonctionnels/syntactiques (sujet/objet, destinataire/destinateur et adjuvant/opposant) qui correspondent à trois fonctions grammaticales (sujet-objet, complément d'attribution et complément circonstanciel). Le schéma actanciel est le suivant :

Destinateur	---	Objet	→	Destinataire
		↑		
Adjuvant	→	Sujet	←	Opposant

L'opposition au centre de tout récit est celle entre le sujet et l'objet. Elle représente ce que Greimas a nommé l'axe du désir (ou du vouloir). La dynamique narrative naît du manque ou du désir du sujet envers un objet (concret ou abstrait). Le deuxième axe, celui qui opère entre le destinataire et le destinateur est l'axe de la

⁴ Kenneth Pike est celui qui a proposé d'appliquer l'opposition *emic/etic* à l'ensemble des faits culturels et sociaux. La distinction faite par la linguistique classique entre *phonemic* (le système de différences sonores significatives chez le locuteur) et *phonetic* (les ondes produites par les phénomènes articulatoires) sert d'articulation de base pour fonder sa démarche. C'est le côté *emic* qui l'intéresse avant tout : il cherche à déduire de ses analyses des unités culturelles significatives qui agiraient à la manière des unités phonologiques en linguistique. Il fonde ainsi son idée du «behaviorème» culturel ou social, qui serait comparable à celle du «phonème». La pertinence d'une telle démarche paraît aujourd'hui tombée en désuétude, mais Pike demeure cité par plusieurs anthropologues en ce qui concerne l'opposition *emic/etic* dont il est l'instigateur.

communication (ou du savoir). Habituellement, le sujet est chargé par le destinataire de trouver un objet qu'il devra remettre au destinataire visé. Le troisième axe est celui de la lutte (ou du pouvoir). L'adjuvant est celui qui vient aider le sujet dans la quête de l'objet alors que l'opposant est celui qui viendra lui faire obstacle. Pour Greimas, l'analyse fonctionnelle sert à décrire les contenus des actants (sphère d'action) et permet en cela de construire le modèle actanciel. Cependant, l'inventaire des fonctions de Propp est beaucoup trop vaste pour remplir cette tâche. Si bien qu'il se doit d'opérer une réduction des fonctions par interprétation paradigmatique et syntagmatique des relations entre ces mêmes fonctions. Le récit se construit ainsi sur une structure simplifiée où la consécution des fonctions existe, mais n'est plus obligatoire comme chez Propp. L'épreuve est, pour Greimas, ce qui donne sa dimension diachronique au récit.

Partant également du schème d'organisation établi par Propp, Claude Brémond (1973) en déduit quant à lui une véritable *Logique du récit*. Sa structure s'articule autour de trois grandes parties qui se déploient par la suite en plusieurs : une situation initiale, un développement (ou nœud) et une situation finale. Comme chez Propp et Greimas, c'est l'intrigue qui constitue l'objet de l'analyse. Dans la « logique du récit » qu'il tente de saisir, les rôles que tiennent les personnages ont une place prépondérante dans l'organisation du processus narratif. De plus, l'alternative ou le choix prend une importance fondamentale dans le cours de la narration, ce qui n'apparaît pas dans les travaux de Propp :

Chacune des phases [du récit] peut elle-même se développer à l'infini. Mais dans le cours de son développement, il sera amené à se spécifier, par une suite de choix alternatifs, en une hiérarchie de séquences enclavées, toujours les mêmes, qui déterminent exhaustivement le champ du « narrable ». [Brémond, 1966 : 82].

La structure du conte n'est plus simplement une suite d'actions, comme c'est le cas des fonctions chez Propp, mais plutôt une structure de rôles en action. Brémond s'appuie sur l'inventaire des potentialités humaines pour organiser l'univers de rôles par lequel il réalise le « codage » du récit.

Nous avons décomposé le récit en un complexe de rôles, simultanés ou successifs; chaque rôle s'analyse lui-même en une combinaison de processus; chaque processus est susceptible d'être saisi à trois stades de son développement (éventualité, passage à l'acte, achèvement) et, en outre, le récit peut faire référence à un processus, non pour signifier son éventualité, son passage à l'acte, son achèvement, mais pour les nier; les processus qui se combinent pour définir le rôle entretiennent les uns avec les autres certaines relations syntaxiques (succession, simultanéité, causalité, implication). [Brémond, 1973 : 309]

À travers les rôles se dressent les cadres de la narration. Entre ce qui est narrable ou non, une logique du récit apparaît qui reflète les universaux constituant la grammaire générale du récit. Le conte sert donc ici à élaborer une logique du récit qui puisse s'étendre à l'ensemble de la littérature.

Dans son essai intitulé *Le conte populaire : poétique et mythologie*, Joseph Courtès questionne pour sa part la pertinence de dresser une grammaire générale du récit pour l'étude des contes. Selon lui, les analyses antérieures des théoriciens, bien qu'éclairantes du point de vue syntagmatique, ne touchent pas à l'essentiel, c'est-à-dire qu'elles ne parviennent pas à comprendre le *message* des contes. À travers lui, c'est l'objection du vide sémantique décrié par Lévi-Strauss qui revient. Courtès affirme, en conséquence, qu'il est essentiel de lire les contes selon l'axe paradigmatique et d'en faire ressortir les relations d'oppositions entre les figures mises en jeu dans le récit, et ce, quelle que soit leur position dans la structure du récit. De cette façon seulement, on peut prétendre à une « véritable sémantique du conte merveilleux qui – s'appuyant au départ sur notre connaissance de l'organisation syntaxique du récit – pourra éclairer et justifier, de son point de vue, la richesse et la densité de nos traditions populaires. » (Courtès, 1986 : 10). Courtès fait la jonction entre la méthodologie de Propp et la sémantique de Lévi-Strauss, tout en se réclamant d'une parenté lointaine avec la mythologie comparée de Max Müller.

Courtès s'éloigne donc d'une analyse purement structurelle. Il tente plutôt de saisir la matière du conte : ce dont il est fait. Sa « sémio-poétique » du conte tend vers une compréhension des facteurs culturels qui entrent en jeu dans la

signification. Il met l'emphase sur les rapprochements entre les rites, les croyances culturelles des peuples et les contes. Si l'on fait le rapprochement avec la linguistique, sa vision des choses s'attarde beaucoup plus sur la connotation que sur la dénotation. L'approche de Courtès scrute plus en profondeur le contenu (les figures, par exemple : l'ogre, la marâtre, etc.). Il cherche à découvrir ce qui se cache derrière celles-ci et à mettre de l'avant la pluralité des sens implicites, subjectifs ou culturels qui peuvent leur être attribués. L'abstraction excessive de l'approche structurale et la complexité de définir la diversité des formes narratives par un schéma unique (Genette, 1972) amènent progressivement les théories du récit à s'intéresser au récit en action et en situation. La réflexion en ce domaine se dirige alors vers le contexte de la réception et de la lecture qui replace le récit dans des stratégies de communication où l'intention de l'auteur et le rôle du contexte social sont pris en considération (Eco, 1985). Loin de se réduire à la narratologie, les études sur le récit couvrent désormais la diversité des expériences qu'il induit.

1.1.2 Théories socio-culturelles

Les études consacrées à la structure du conte en viennent ainsi, peu à peu, à introduire les composantes contextuelles et historiques du récit au coeur de ce qui le définit. Pour le conte, considéré comme récit porteur d'une culture, cette dimension a une importance cruciale. Comme le souligne Olivier Piffault en introduction à l'ouvrage collectif *Il était une fois... les contes de fées*, loin d'être une création gratuite ou une œuvre livrée sans intention, le conte merveilleux est un élément actif de la vie sociale :

Il fut, bien avant la littérature, le passeur de l'enseignement de la vie humaine qui est son principal sujet : une image enchantée et décalée, un miroir que se tendaient les hommes et qui les présentait en relation avec la nature, le monde animal, les dieux et les autres humains. [Piffault, 2001 : 14].

Les contes sont à l'image d'un univers socio-culturel qui construit leur signification et leur légitimité. C'est pourquoi il est fondamental de prendre en compte cet univers et son histoire dans l'analyse des contes.

Marc Soriano (1968), à travers l'étude du cas précis des réécritures de Charles Perrault, est l'un des premiers à s'être intéressé à l'ancrage culturel et social profond du conte. Postulant que l'histoire, le milieu, la personnalité et les fréquentations de Perrault ont tous pu être des facteurs d'influence dans l'élaboration de son œuvre, il met en lumière l'importance de l'environnement et du narrateur dans la constitution des histoires merveilleuses.

Soriano est un de ceux qui ont souligné la mobilité des textes, la transformation du statut textuel sans pour autant que le texte soit modifié dans sa lettre, mais aussi la mutation textuelle, signalée par des réécritures, des remaniements ou des distributions apparemment anarchiques de l'image au cours du livre. Il en a déduit des rapports de circularité, de réciprocité ou de transfert de compréhension, d'un conte à l'autre, d'un public à l'autre, d'une culture dite savante à une culture dite populaire. [Vellay-Vallantin, 2001 : 30-31]

Selon Soriano, il importe de pousser le simple constat de l'origine orale des contes en s'appropriant les méthodes d'investigation propres aux études folkloriques. Pour lui, les contes de Perrault, si l'on veut vraiment les comprendre, doivent faire l'objet d'une investigation dans la plus pure tradition méthodologique des études de folklore et non simplement dans le cadre de l'analyse littéraire. De plus, il insiste sur la nécessité de prendre en compte l'intrication des contes avec la société dans laquelle ils naissent, vivent et se propagent. L'époque et l'espace du conte doivent inévitablement faire partie intégrante de toute étude qui désire saisir l'essence du conte et le traitement que l'on en fait.

Les travaux de Daniel Fabre (1974) et d'Yvonne Verdier (1979) ont poursuivi l'édification d'une approche socio-historique des contes amorcée par Soriano en les saisissant à partir de la méthode ethnographique et de l'analyse anthropologique. Dans un ouvrage fondé sur sa thèse de doctorat, *La tradition orale*

du conte occitan, les Pyrénées audoises (1973), Fabre se penche sur les savoirs oraux traditionnels d'une société montagnarde des Pyrénées audoises. Il tente de voir quelle est la place de la littérature orale dans cette société en transformation où l'alphabétisation croît de façon exponentielle et où se généralise la diffusion de l'imprimé. Yvonne Verdier publie, en 1979, une monographie intitulée *Façons de faire, Façons de dire*. Elle réalise cette dernière dans le village de Minot en Bourgogne. Traitant de la « parole vive » des femmes du village, elle réalise une analyse approfondie du mode d'organisation du féminin. L'apport de Verdier est déterminant puisqu'il ouvre le réel observé sur le terrain, c'est-à-dire les paroles et les gestes du quotidien des villageois, à la dimension fictive ou imaginée de ceux-ci. Elle s'intéresse donc au conte comme parole énoncée menant à une conception des choses qui règle la vie sociale. Son objectif vise à saisir le lien entre le discours, les gestes, les techniques et les rôles sociaux.

Jack Zipes est également l'un de ceux qui, à sa manière, pousse le champ de l'analyse du texte hors du domaine purement littéraire. À travers ses nombreux travaux sur le conte, il met en lumière les racines linguistiques profondes et la fonction sociale du conte. Pour Zipes, le conte détient même un rôle primordial dans le processus historique et politique général des sociétés :

Les contes de fées que nous révérons comme des classiques ne sont pas hors du temps, universels, et superbes en eux-mêmes ou par eux-mêmes. Et ils ne sont pas la meilleure thérapie au monde pour les enfants. Ce sont des prescriptions historiques, intériorisées, puissantes, explosives, et nous reconnaissons bien volontiers l'immense pouvoir qu'ils détiennent, tout en les mystifiant, sur nos vies. [Zipes 1986 : 27]

Dans l'esprit d'un Michel Foucault, Jack Zipes démontre comment, à travers l'histoire du conte pour enfants, nous pouvons illustrer les changements politiques et sociaux importants survenus puisque ceux-ci sont créés dans une volonté institutionnelle de normalisation et d'intégration des codes sociaux. Zipes explore également le pouvoir subversif des contes en se penchant sur les auteurs contemporains de contes « libérateurs » et leur pouvoir sur les enfants. Il reprend la notion d'*inquiétante*

*étrangeté*⁵ de Freud (1919) et celle de *foyer*⁶ chez Bloch (1977) afin d'analyser l'impact des contes sur la psyché de l'enfant, mais aussi leur influence plus large sur le processus de socialisation et de civilisation de l'humanité. Zipes voit ainsi se profiler derrière les contes une impulsion libératrice qui explique à la fois leur pouvoir sur les enfants et leur potentiel en tant qu'actes politiquement symboliques.

Nicole Belmont, anthropologue française, amène la théorisation du conte à un autre niveau. Elle voit celui-ci, moins comme une création culturelle ou artistique, que comme une pratique. Aussi insiste-t-elle pour remettre le conte au cœur de la tradition orale dont il est issu. Elle précise que la *poétique du conte* perd tout son sens dans les adaptations écrites ou visuelles « toutes faites » qui meublent le contemporain. Référant à une distinction établie par Paul Valéry (1938), elle range le conte dans les œuvres « qui sont créées par leur public » à la différence de celles « qui tendent à créer leur public ». Elle restitue ainsi le pouvoir de subversion aux auditeurs du conte et non aux auteurs ou à l'industrie culturelle qui s'en emparent. Pour Nicole Belmont, c'est le moment de la transmission orale qui lui donne sa dimension propre et celui-ci n'existe malheureusement plus pour elle. Selon Belmont, le parcours évolutif du conte est donc terminé.

Le corpus de contes recueillis au XIX^e siècle en France, jusqu'à nos jours dans des pays atteints plus tardivement par la modernité, représente donc l'aboutissement d'une très longue évolution maintenant close puisque les conditions de sa survie n'existent plus. En effet, la modernité s'accompagne non seulement de l'écriture, qui perturbe et invalide les modes d'élaboration du conte, mais aussi, de l'irruption des mass-médias, en particulier de la télévision qui fournit des images visuelles toutes prêtes, au contraire des images narratives qui se transformaient en figurations

⁵ Zipes reprend le concept d'*étrangeté* à partir de Freud, mais en le défaisant de ses préceptes freudiens, il démontre que contrairement à ce que prétend le père de la psychanalyse, les contes de fées sont une expérience d'étrangeté puisqu'ils isolent le lecteur des limitations de la réalité et lui rendent familier le non-familier réprimé. Le sentiment d'étrangeté qui s'empare de chacun à la lecture du conte serait à la fois effrayant et réconfortant.

⁶ Pour Ernst Bloch le foyer est le lieu où liberté, bonheur et vérité brillent dans l'unité. C'est une utopie, un idéal, un lieu que personne n'a encore trouvé. Pour lui, les contes de fées se fondent sur cette quête du foyer présente en l'homme et indiquent, en quelque sorte, des voies possibles à suivre dans la réalité pour y arriver. Les contes sont des récits qui présentent la condition humaine dans sa volonté de progrès sur elle-même.

mentales, inlassablement en travail chez chacun. [Belmont, 1999 : 232]

En revanche, elle spécifie que le *faire* du conte n'est jamais clos tant qu'il continue de s'élaborer dans la transmission. Elle insiste sur la part vivante et créative qui est toujours à l'œuvre dans l'oralité.

François Flahault, anthropologue français, poursuit dans cette veine. Il affirme pour sa part vouloir, par son travail, déconstruire les idées préétablies sur le conte et nous faire pénétrer dans la *pensée* propre à ceux-ci. Il invite les chercheurs en ce domaine à se défaire des idées toutes faites constituées par les courants romantique, symboliste ou psychanalytique. Flahault met de l'avant l'importance du *dire* des contes qui va au-delà du texte :

Pour l'auditeur ou le lecteur, ce n'est pas le message du conte qui importe d'abord – à supposer qu'il y en ait un –, c'est l'effet que produit le récit sur lui : il vit comme des fins en soi l'étoffe du récit, sa durée et les impressions qu'il éprouve. C'est à travers ce plaisir vécu que le récit contribue à mettre en sens son expérience. [Flahault 2001 : 7]

Le plaisir vécu dans le moment du récit est mis de l'avant par Flahault qui en fait l'élément par lequel on peut parvenir à mieux comprendre la portée symbolique du conte et l'importance qu'il détient dans toutes les sociétés humaines. Pour lui, un conte n'est pas un texte, c'est avant tout un événement pour ceux qui le disent et l'entendent.

Un conte est une suite de paroles dites et entendues, une série d'images et de motifs vécus par les auditeurs. C'est seulement une fois transcrit qu'il devient un texte. Si l'on veut comprendre quelque chose aux contes, on doit partir de ce constat et les considérer non comme des textes, mais comme les supports d'un temps vécu. [Flahault 2001 : 15]

Son approche tend à défaire le conte de la tyrannie de la signification pour le remettre au cœur de la pratique. François Flahault montre que la pensée du conte fonctionne sur un mode relationnel et perceptif indispensable à son exercice. En cela, cet auteur s'inscrit dans une volonté proche de celle des théoriciens de la

lecture qui ont, eux aussi, cherché à remettre le texte littéraire dans sa pratique et à comprendre l'effet produit par celui-ci sur le lecteur (Bouvet et Gervais, 2007).

André Petitat est une autre figure importante des théories socio-culturelles du conte. Ses travaux mettent l'accent sur la normativité qui se dégage de ce type de récits. Il place le conte au carrefour du pluriel et du singulier : dans le conte, « la transcendance de l'individuel – celle de la négation, de la défection, du réversible, de l'ouverture à d'autres possibles – côtoie en permanence celle du collectif – celle du sens et des règles partagés. » (Petitat, 2002 : 52). Partant de la théorie de l'action ordinaire de Wellman (1990), l'auteur élabore une théorie de l'action symbolique où action, virtualité et réversibilité sont des notions fondamentales dans la compréhension de la normativité dans les contes. En effet, l'expérience du conte, que ce soit par le brouillage ou l'affirmation des cadres « normaux » de l'action commune, rappelle la fragilité des codes sur lesquels repose cette dernière. Plus encore, le conte est la démonstration de la vulnérabilité de toute interaction symbolique. En se construisant dans l'écart avec la représentation, le conte explore la réversibilité des règles et donc les fondements de l'action symbolique. Petitat introduit une vision dynamique du conte au cœur d'un travail de configuration narrative jouant avec les possibles interactifs autant qu'avec les modèles normatifs.

En parallèle avec ces travaux de type analytique, une perspective ancrée dans la communication doit également être soulignée : celle de l'ethnographie de la parole et de l'interlocution inspirée des travaux de Dell Hymes (1964, 1972), John J. Gumperz (1971, 1982) et William Labov (1972). Cette approche s'avère importante parce qu'elle arrive à contourner habilement le formalisme d'une ethnosémantique structurale en portant une attention particulière à la mise en forme sociale du langage oral. Dans une étude consacrée au conte facétieux roumain, Micheline Lebarbier examine comment le narrateur façonne le récit et l'inscrit dans un contexte social. L'étude de son corpus lui a permis de voir apparaître des différences dans le choix des thèmes en fonction des villages, mais aussi en fonction des narrateurs. Des différences thématiques seraient aussi clairement marquées par le genre et la classe d'âge de celui qui prend en charge le récit : « Ainsi, la parole du conte ne

protégerait pas entièrement l'individu puisqu'elle laisse transparaître dans sa manière de raconter ses préoccupations, ses peurs, ses désirs. » (Lebarbier, 2000 : 248) Cette étude démontre que le conte n'est pas seulement la narration d'une histoire pour divertir, mais bien une façon de s'exprimer. Cette façon d'envisager le conte comme parole, ancrée dans un contexte spécifique, amène une dimension essentielle qui, nous le croyons, ne s'est pas éteinte avec l'usage de l'imprimé. Selon Lebarbier, le conte facétieux roumain est une forme de communication qui permet au narrateur de dire indirectement ce qu'il pense en mettant la parole du conte de l'avant et non la sienne. L'examen des commentaires ou des silences, de la façon de raconter en détail ou d'omettre certaines choses devient un moyen de mesurer l'intégration de la norme sociale par le narrateur en fonction de son statut social.

D'autres auteurs ont, par ailleurs, démontré qu'il est plus que nécessaire de comprendre comment les individus utilisent la tradition orale, les mots et les gestes pour remodeler leur environnement social et physique (De Certeau, 1994; Bhabha, 1990; 1994). De nombreux anthropologues se sont également intéressés aux transformations de la tradition orale en situation d'immigration. Plusieurs travaux se sont, par exemple, penchés sur le métissage du conte kabyle en France (Decourt et Raynaud, 1999; Decourt 1992, Lacoste-Dujardin, 1991; 1996). Ces études démontrent que, loin de se perdre, la parole contée se renforce dans le contact avec l'autre et s'annonce comme une façon particulièrement appropriée de saisir l'expérience migratoire, cet écartèlement de « l'entre-deux mondes » et sa réunification possible. De multiples recherches se sont aussi intéressées à la tradition orale particulière de différents pays africains (Calame-Griaule, 1970; Lallemand, 1985; Paulme, 1986; Görög-Karady, 1994), antillais (Césaire, 2005) ou amérindiens (Savard, 2004) et à leur signification à l'intérieur de ces aires culturelles. Ces études, quoique toutes différentes, démontrent cependant une chose : quand il s'agit du conte, texte et contexte ne peuvent être séparés. En effet, toutes ces études illustrent l'importance de ne pas restreindre le dire du conte à une analyse symbolique des figures (ogre, princesse, chevalier, etc.) ou des motifs qui le caractérisent, mais bien de considérer le contexte social et culturel dans lequel ils

s'inscrivent pour être en mesure d'en saisir le sens.

Le biais de cette approche de recherche est toutefois la priorité qu'elle donne à la performance. Celle-ci est certes fondamentale puisqu'elle vient donner vie au conte et le départir de la rigidité instaurée par les approches formalistes et structuralistes basées sur le texte. Par contre, en faisant de la performance le centre de leurs préoccupations, certains auteurs en arrivent à provoquer une dichotomie qui rappelle celle faite par Saussure⁷ (1971) entre la voix (oralité) et le texte (textualité). Cet attrait envers le caractère « spectaculaire » de la performance narrative est ce qui a guidé jusque-là l'analyse vers les manifestations culturelles et sociales du conte, délaissant de plus en plus leur usage quotidien et intime. Entre l'objet purement « littéraire » ou purement « oral », dans l'articulation du texte à son contexte, la *praxis* du conte dans la famille contemporaine reste donc une forme performative invisible. Aussi, maintenant que nous avons jeté les bases d'une définition théorique du conte à partir de ses caractéristiques structurelles et socio-culturelles, nous proposons, dans un deuxième temps, de définir le conte en tant qu'activité domestique, c'est-à-dire que nous nous attarderons à l'évolution de sa pratique dans le cadre de la famille.

1.2 Savoirs pratiques

La revue de la littérature effectuée au premier chapitre le démontre : les contes sont ancrés dans l'histoire culturelle et sociale des êtres qui les font exister. L'évolution des pratiques, us et coutumes des peuples qui les racontent transporte leurs motifs et leurs figures en différents lieux et temps de la vie quotidienne, flirtant

⁷ Pour Saussure, la langue et la parole sont distinctes et peuvent être étudiées séparément : « En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : 1) ce qui est social de ce qui est individuel; 2) ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel. La langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement; elle ne suppose jamais de préméditation, et la réflexion n'y intervient que pour l'activité de classement. La parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer : 1) les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle; 2) le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons. » [Saussure, 1971 : 30-31]

au gré des époques et des groupes sociaux avec les différentes activités domestiques, professionnelles ou récréatives en place. De la maisonnée au chantier, des veillées traditionnelles au feu de camp et du réveillon de Noël à la chambre des enfants, la pratique du conte se vit sous de multiples formes pourtant similaires et fortement ritualisées autour de la parole du conteur et de l'auditoire qui l'écoute. La pratique publique ou professionnelle du conte coexiste depuis toujours avec ses manifestations plus discrètes où chacun s'improvise conteur. Le spectacle du conte qui effectue un retour en force ces dernières années tend à nous faire oublier les pratiques habituelles qui surviennent dans plusieurs foyers, où les parents continuent de raconter des histoires mille fois récitées à leurs enfants. Pourtant, cet aspect essentiellement domestique de la tradition du conte, parce qu'il comporte ses spécificités propres, mérite tout autant d'égard. C'est ce que nous tenterons maintenant de démontrer.

1.2.1 Particularités de la tradition privée ou familiale

Les travaux de Gérard Thomas (1983) sur la tradition du conte merveilleux chez les Franco-Terreneuviens démontrent qu'il existe bel et bien deux traditions distinctes du conte : l'une, publique, et l'autre, privée ou familiale. Thomas affirme que l'on peut les distinguer par leur contexte, leur répertoire, leur fonction, leur style et leur performance.

a) Contexte

Le contexte humain et spatial est une différence essentielle entre la tradition privée et la tradition publique, selon Thomas. Dans une veillée publique, l'assistance est nombreuse et attentive. Le conteur étant reconnu et réputé, il mobilise donc entièrement l'intérêt de son auditoire. Or, pour ce qui est de la veillée familiale, le contexte s'avère tout autre : les auditeurs sont plus ou moins attentifs et représentent un public bigarré. Dans les soirées privées, même si les auditeurs sont nombreux (comme c'était le cas auparavant quand la maisonnée réunissait non

seulement plusieurs enfants, mais plusieurs générations sous un même toit), le récit est fait de façon totalement improvisée :

La soirée était sans cérémonie. Il y avait des allées et venues d'une pièce à l'autre, des interruptions de toutes sortes. Il pouvait bien y avoir un noyau d'auditeurs sérieux, mais il y en avait autant qui ne prêtaient au conteur ou à la conteuse qu'une attention passagère. S'il s'agissait d'un conte à l'intention des tout-petits, ceux-ci risquaient de poser des questions, et l'on remarquait les sourires des plus vieux devant les réactions des enfants. [...] Il y avait une suite de commentaires, de questions, de pauses, de rires, d'allées et venues. Cette veillée privée ou familiale était encore moins formelle, lorsque la conversation passait du conte merveilleux à d'autres formes narratives moins structurées. [Thomas, 1983 : 59-60]

Ainsi, dans la pratique privée, le conteur et ses auditeurs ne sont pas régis par un contexte cérémoniel ou par la présence d'un quatrième mur (Diderot, 1758) qu'il faudrait dépasser⁸. Tout au long de son récit, le conteur ou la conteuse émet des commentaires directement adressés au public, se laisse interrompre à tout moment et agit de façon à laisser place à l'intervention de n'importe quel auditeur présent (même lorsque la digression est longue et pas nécessairement liée à l'histoire). L'interaction est au centre de la pratique elle-même. Du coup, la manipulation des symboles présents dans le texte par le conteur, mais aussi par les participants est d'autant plus grande que leur degré d'intimité est important.

b) Répertoire

Les contes racontés sont souvent les mêmes pour la veillée familiale que ceux que l'on présente dans les veillées publiques. Cependant, le caractère informel de la veillée familiale contribue à en faire un récit beaucoup moins rigoureux du point de vue du contenu narratif. Dans le cadre familial :

On pouvait facilement passer d'un conte merveilleux à quelque commérage, d'une légende religieuse à une expérience

⁸ Le conteur professionnel sur scène pour sa part doit s'activer pour abattre ce quatrième mur en interagissant avec le public. Cependant, il le fait toujours de manière prévisible et en limitant les interventions potentielles avec le public (celles-ci sont, par ailleurs, savamment préparées pour avoir l'air naturel).

personnelle, d'une discussion du temps à un spécimen de blason populaire. Et, tout au contraire de la veillée publique, chacun avait l'occasion d'y glisser un mot. [Thomas, 1983 : 60]

Alors que le plaisir de la veillée publique réside dans l'interprétation faite par le conteur, dans l'espace domestique, le plaisir éprouvé est la responsabilité de chaque participant qui à tout moment peut lui-même contribuer au récit. Le répertoire étant plus restreint dans le cas de conteurs amateurs, les mêmes histoires se répètent souvent, soir après soir, sans que leur public se lasse de les entendre.

c) Fonction

Malgré le fait qu'il s'agisse de réunions de personnes qui visent toutes deux à divertir, les veillées publiques et celles qui se déroulent en famille ont également des fonctions différentes. Toujours selon Thomas, les participants à la veillée publique partagent une véritable expérience esthétique. C'est à partir de la façon de raconter du conteur réputé que le public peut apprécier l'art narratif comme tel. Certes, les enfants reçoivent leurs premiers éléments de formation esthétique en participant à la veillée domestique, mais les réelles possibilités de l'interprétation sont accessibles à travers leur caractère artistique et professionnel. Le conteur public est celui qui sait « bien » conter et s'avère donc une référence en la matière. La veillée familiale a plus une valeur d'initiation : elle sert à inculquer le goût de la narration plutôt qu'à promouvoir un véritable « savoir conter ».

d) Performance

Par ailleurs, dans la pratique privée, le conte n'est jamais vraiment une performance artistique. Le « conteur » en famille ne se définit pas comme tel. Dans l'intimité, il y a un refus de la « représentation » au sens théâtral du terme. Les hommes ou les femmes qui racontent le font en toute humilité sans affirmer détenir un talent particulier pour le faire. Aussi, insistent-ils souvent pour ajouter qu'ils ne sont en aucun cas des professionnels, mais qu'ils prennent simplement plaisir à conter des histoires pour divertir le « petit monde ». Les gens qui vont raconter des contes auprès du cercle des intimes ou des petits enfants ne sont, en général,

jamais montés sur une scène pour le faire. Ils ne désirent pas le faire non plus. Ils agissent comme de simples passeurs d'histoires et ne se perçoivent pas comme des artistes. Leur performance se limite à modifier le ton de leur voix pour habiter les différents personnages et à animer le plus simplement possible le récit par leur expressivité. La gestuelle du conteur professionnel est employée de manière beaucoup plus retenue, insistant plutôt sur l'interaction avec l'auditoire afin de capter l'attention que sur une animation spectaculaire de la narration.

1.2.2 Conte et quotidien des familles : d'hier à aujourd'hui

La présence du conte au cœur de l'univers domestique peut difficilement être datée puisqu'il semble y être implanté depuis toujours. Les témoignages de son existence apparaissent avec la publication des premiers recueils de contes de fées dans les représentations peintes du 17^e siècle qui en orne le frontispice. En nous présentant une revue diachronique de la pratique du conte de façon concrète, les images que nous avons sélectionnées vont nous permettre de voir « le conte en action ». Privilégiant une diversité d'artistes et de médiums, le choix des images a été fait dans le but de parcourir plusieurs époques et de démontrer une multiplicité de points de vue. Nous sommes consciente de l'aspect fragmentaire de ce corpus visuel, mais nous croyons tout de même qu'il permet de tracer un portrait général représentatif de l'évolution de la pratique au fil du temps.

Le frontispice des recueils des *Contes de ma mère L'Oye* de Perrault en 1695 (Figure 1) est la première image que nous explorons. Il nous montre une scène typique de la pratique du conte oral telle qu'on la concevait à cette époque : une vieille dame en train de filer – bouche ouverte et main gauche en l'air – raconte une histoire à trois enfants d'âges divers réunis autour d'elle.



Figure 1

La scène baigne tout entière dans l'atmosphère chaleureuse de l'espace intime du foyer : un feu de bois crépitant dans l'âtre, un chat assoupi et la lueur d'une bougie contribuant à créer une ambiance douce et feutrée.

Louis Marin dit de cette image qu'elle représente la « mise en scène de l'oralité à travers ses représentants canoniques : la toute-puissante maîtresse de la voix narratrice (nourrice) et ses destinataires, enfants et adolescents, filles et garçons (de la haute bourgeoisie), dans la fascination de l'écoute. » (Marin, 1990 : 116) Cette illustration de François Clouzier en première page des *Contes du temps passé* met en représentation l'énonciation orale des histoires. Elle met l'accent sur la façon dont les histoires sont racontées et non sur les histoires ou leurs personnages

comme tels. Le frontispice devient ici une prescription quant à la façon de lire. Il illustre les lieux de la genèse du récit et de sa transmission, c'est-à-dire qu'il nous informe à la fois sur la méthode de cueillette du récit en situation de narration orale par l'auteur, mais aussi sur le retrait ultérieur de ce dernier devant l'instance énonciatrice remise au premier plan. Pour Louis Marin, « Il ne s'agit nullement d'une régression à un stade archaïque de la voix tant sur le plan de l'histoire des *publics* des contes que sur celui de leur *consommation* singulière : il ne s'agit pas d'un retour des publics lettrés à l'oralité populaire, ni d'une régression de l'adulte à l'enfance, mais bien plutôt d'un certain jeu de la lecture lettrée avec elle-même. » (Marin, 1990 : 118). L'objectif de tels recueils se dévoilerait tout entier dans cette interaction entre le titre et le frontispice du recueil des contes de Perrault, c'est-à-dire que ces récits se veulent des « modèles » proposés par l'auteur toujours « en attente d'investissements cognitifs et affectifs ». (Marin, 1990 : 118)

Ce constat fait à partir de ce que l'on connaît comme le premier recueil de contes imprimé, reconnu comme tel, est révélateur non seulement de l'origine orale du conte, mais de l'importance de la pratique de l'oralité dans sa définition même. Le livre n'apparaît pas dans l'image-emblème du frontispice de 1695, ni non plus en 1697. Il ne fera son apparition qu'un peu plus tard, mais deviendra vite un élément inconditionnel dans les images représentant la narration du conte. Voyons ce que devient l'illustration du frontispice de l'édition des *Contes de Perrault* en 1862, presque 200 ans plus tard, quand Gustave Doré s'en empare (Figure 2) :



Figure 2

Le livre, immense, trône au centre de la scène. Les enfants, plus nombreux (ils passent de trois à sept), entourent de près la narratrice. L'une d'entre eux est même assise sur elle, la tête posée sur son sein. La quantité de jouets autour de la conteuse et le nombre d'enfants nous laisse également croire que la scène s'est déplacée du coin du feu à la chambre des petits. Une femme que l'on pourrait présumer être la mère fait aussi partie de la scène. Cette illustration nous laisse penser que le livre a rapidement pris une importance considérable dans la pratique du conte. Une étude sémiotique poussée de l'ensemble des représentations visuelles de la situation narrative en famille serait intéressante à réaliser pour voir émerger les transformations historiques de la pratique. Elle démontrerait sans doute à quel moment précis le livre commence à être indispensable comme support à la narration. Sans doute, ferait-elle aussi apparaître toute une diversité de personnages se succédant dans le rôle du narrateur et des auditeurs du récit.

Observons encore d'autres images qui nous montrent de quelle façon a évolué la pratique au sein de la famille. Les deux reproductions de peinture qui

suivent (Figures 3 et 4) ont été faites à différentes époques et sont un témoignage éloquent de l'expérience du conte et des transformations qui l'affectent au fil du temps. La première, intitulée *Et l'ogre l'a mangé*, est une réalisation du peintre Louis-Léopold Boilly (1761-1845).



Figure 3

Dans cette image, on voit encore une fois le livre sur les genoux de la conteuse en lieu et place de la quenouille d'autrefois. Les enfants sont ici plus nombreux. Cependant, dans cette scène, aucun ne touche la narratrice, le bras du fauteuil créant une séparation beaucoup plus nette entre la conteuse et son public. Une figure féminine plus âgée, elle-même auditrice du récit, pourrait être la mère ou la grande sœur des enfants. Ceux-ci semblent apeurés autant que captivés par le récit de la vieille dame. Le titre de l'œuvre ne réfère pas à une histoire en particulier, mais à une phrase récurrente dans plusieurs contes⁹. Il fige l'instant sur une phrase, faisant de celle-ci un moment important, un tournant de l'intrigue, où la narration captive pleinement son auditoire.

⁹ Telle que les formules d'ouverture ou de fermeture (par exemple : « *Il était une fois* », « *Ils se marièrent et eurent plusieurs enfants* », etc.).

La deuxième reproduction (Figure 4), intitulée tout simplement *Contes de fées*, a été peinte au début du 20^e siècle par James Jebusa Shannon (1862-1923). Elle montre une jeune femme faisant la lecture à deux fillettes plus ou moins attentives (celle de droite semble préoccupée par ce qui se passe à l'extérieur de la scène). On imagine ici une mère, plutôt qu'une vieille nourrice. Son public se limite à ses enfants et la lecture du livre se déroule vraisemblablement dans l'intimité de la chambre de ces dernières. On peut, par ailleurs, noter que les deux fillettes portent ce qui semble être des vêtements de nuit, ce qui renforce l'idée d'un degré d'intimité accentué et nous informe également sur le moment du conte (avant le coucher).



Figure 4

Dans cette représentation, le positionnement des corps est également différent par rapport aux images précédentes. La mère est assise sur une chaise devant ses filles qui, elles, sont installées sur un lit. Elle tient le livre à deux mains, sous ses yeux, mais à tout moment, peut le quitter pour regarder ses filles et interagir avec elles. Le regard de l'artiste est aussi modifié du fait de ce positionnement, puisque le visage

de la conteuse est caché. Dans les autres images présentées, l'expressivité du conteur et celle des auditeurs pouvaient être saisies toutes deux à la fois; ici, seule l'attention des jeunes filles est perceptible.

On voit bien à travers ces diverses interprétations de la pratique comment le moment du conte se transforme au gré des mœurs et des configurations familiales. Si les contes n'appartiennent pas d'emblée au public enfantin, les représentations faites de sa pratique privée nous montrent que son usage auprès des enfants est lointain et ancré dans des scènes du quotidien. Bien avant la prescription réalisée à travers le frontispice de Perrault ou par le titre du recueil des frères Grimm (*Contes de l'enfance et du foyer*) qui les associaient à l'enfance, les contes s'inscrivaient déjà dans les pratiques éducatives et récréatives de la maisonnée. Certes, ils n'étaient pas toujours ouvertement destinés aux tout-petits, mais il n'en demeure pas moins qu'ils leur étaient familiers. Par le simple fait de leur présence dans l'espace domestique où survenait la narration, les enfants étaient susceptibles d'entendre ces histoires, sans pour autant être les premiers destinataires de ces récits. L'aura d'interdit qui leur était rattachée a sans doute contribué à la curiosité et à la fascination des enfants pour le « genre », ceux-ci allant souvent jusqu'à feindre le sommeil pour entendre les mystérieuses histoires racontées par les adultes à la nuit tombée. À travers les souvenirs des moments du conte, qu'il leur soit directement adressé ou non, les enfants en sont devenus des passeurs. Les contes détiennent, pour eux, un caractère mystique et magique qui s'intègre parfaitement dans leur mode de pensée de type animiste¹⁰. L'imaginaire du conte, de tout temps et en tous lieux, puise à l'univers enfantin et s'en nourrit tout à la fois.

Dans le Québec d'autrefois, le conte s'enracinait au cœur de la tradition et des rituels des habitants. Dans les veillées d'antan ou sur les chantiers de travail, les contes étaient narrés devant un auditoire constitué de plusieurs personnes : des

¹⁰ Piaget a démontré que la pensée des enfants est animiste : pour eux, les objets sentent et pensent, les animaux comprennent les humains et peuvent leur parler s'ils le désirent, comme c'est le cas dans les contes. Comme le monde de l'enfant est encore empreint de magie, il est par conséquent évident que le conte y trouve une place de choix pour se perpétuer.

enfants et des adultes. Inspiré bien souvent des légendes populaires, le contage¹¹ faisait partie des rites de la vie sociale. Avec le changement considérable du mode de vie des familles depuis cinquante ans, la pratique du conte sous cette forme plus traditionnelle s'est déplacée vers le monde du spectacle. Toujours vivante, la pratique du conte dans l'espace domestique s'est, pour sa part, transformée en une pratique éducative tournée vers l'enfant et centrée sur la lecture orale d'histoires destinées, en première instance, à un jeune public.

C'est la mise par écrit et la diffusion littéraire du conte qui en a fait un véritable « récit pour les enfants ». En adaptant les contes merveilleux de Perrault ou des Grimm, par exemple, les « auteurs » en ont réellement fait des classiques incontournables de la littérature pour enfants. Des premiers recueils aux albums illustrés d'aujourd'hui, ces contes se sont perpétués à travers la pratique de la lecture orale faite aux petits. Le conte oral s'est, par ailleurs, redéfini lui-même par rapport à la culture du livre en prenant place dans les bibliothèques publiques à travers « l'heure du conte ». Cette activité, apparue avec la naissance des bibliothèques pour enfants, démontre encore une fois l'évidence de l'union entre le conte et l'enfance. Ainsi, en 1924, au moment où naît la première bibliothèque pour enfants de *l'Heure Joyeuse* fondée sur l'expérience américaine du *Story hour*¹², l'oralisation du conte se voit orientée vers la découverte de l'écrit, du livre et de la bibliothèque. Cette façon de faire a certainement influencé la pratique privée, la bibliothèque publique étant une institution très proche de la famille. Toutefois, la pratique de « l'heure du conte » survient dans le domaine public et, en cela, elle diffère à plusieurs niveaux de la pratique du conte dans la famille, ne serait-ce qu'en regard du degré d'intimité qu'elle implique entre les participants. D'autant plus intime, par ailleurs, de nos jours que l'« auditoire » est réduit à sa plus simple

¹¹ Le contage est ici entendu comme l'art de raconter un conte.

¹² À l'origine, il y a la *Story hour* de la fin du XIX^e siècle aux États-Unis dont il existe quelques traces. Un programme d'animation de 1899 montre que les bibliothécaires de la bibliothèque Carnegie à Pittsburg pratiquaient l'heure du conte et, en 1900, cinq bibliothèques américaines mentionnent des *Story hours* régulières. Elle-même issue de pratiques de libraires, l'heure du conte est utilisée par les bibliothécaires pour enfants de la New York Public Library comme un moyen favorisant l'intégration de nombreuses populations immigrées, analphabètes pour la plupart. [Benoist, 2007 : 13]

expression : la famille nucléaire typique ne comptant plus que de deux à quatre personnes en moyenne.

1.2.3 Influence des médias contemporains

De fait, de nos jours, le moment de raconter se situe le plus souvent dans un contexte d'interaction proximale parent/enfant ou grand-parent/enfant (tel qu'illustré par la peinture de Shannon, figure 4). Le conteur s'exerce devant un public d'un ou de deux enfants. Ce contexte tend inévitablement à maximiser les interactions. Les enfants, puisqu'ils sont peu nombreux, ont la possibilité d'intervenir plus facilement. On peut aisément croire qu'ils sont même incités à le faire. De plus, l'usage du livre, comme en témoignent les images, s'avère de plus en plus généralisé. Ce dernier devient par le fait même un « acteur » au cœur de la pratique. Le nombre décroissant de participants au fil du temps contribue en outre à lui donner une place prépondérante, faisant en sorte que chacun puisse le voir, ce qui n'était pas toujours possible à plusieurs. Cependant, même s'il possède une place de plus en plus importante dans la pratique, le livre agit ici dans un contexte interactif particulier, celui de la lecture orale. Pour être transmis, le conte est lu à voix haute, mis en acte par le lecteur. Les enfants ne sachant pas lire sont ainsi initiés par la médiation du parent-conteur qui se donne une certaine liberté dans l'interprétation et prend souvent une certaine distance du texte. Le moment du conte en famille se voit donc pétri de l'idéologie parentale en matière d'éducation.

Un exemple bien contemporain de la pratique du conte en famille est parfaitement mis en scène dans le récent film *Bedtimes stories* des productions Disney¹³. Dans ce film, l'oncle de deux enfants dont les parents viennent de divorcer (joué par l'acteur Adam Sandler) est appelé à les garder pendant une semaine. À l'heure du coucher, les enfants lui demandent de leur raconter une histoire. Rebuté par les livres qu'ils possèdent, il leur propose d'inventer lui-même une histoire et

¹³ Réalisé par Adam Shankman (2009) *Bedtimes Stories*, Disney, 99 min.

choisit de se personnifier comme le héros de celle-ci. Assis au milieu des lits jumeaux des enfants, leur faisant face, mais à bonne distance, l'oncle Skeeter se met à raconter. La chambre des enfants (Figure 5), dans laquelle se déroule la pratique, est remplie d'objets et de jouets de toutes sortes. L'ordinateur trône au centre de la pièce entre les deux petits lits. On pourrait presque croire que le narrateur raconte son histoire à l'ordinateur autant qu'aux enfants.

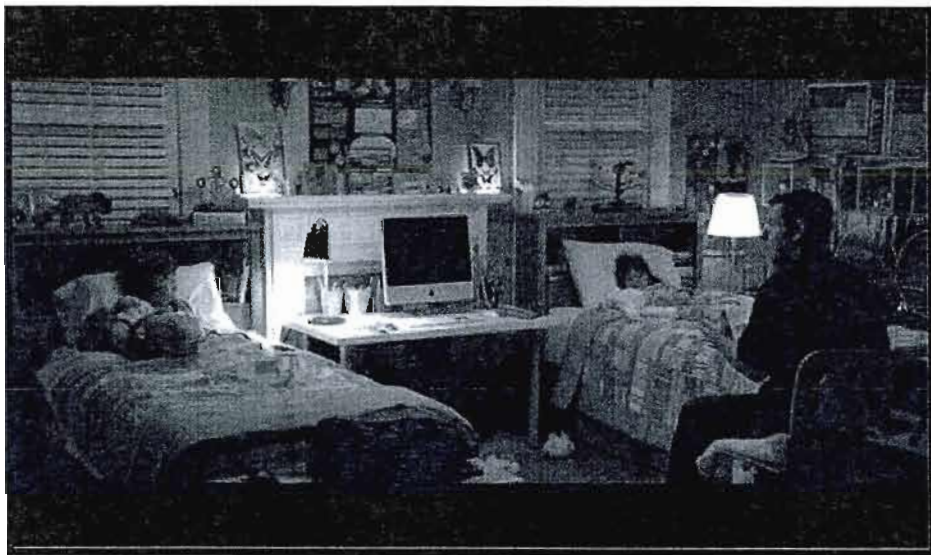


Figure 5

Cette simple mise en scène de l'espace démontre dans quel contexte se déroule la pratique du conte dans les sociétés contemporaines, c'est-à-dire dans une sorte de compétition avec tout ce qui est produit par l'industrie du divertissement. Et surtout, elle nous confronte à la dimension marchande de l'univers enfantin d'aujourd'hui.

Un dessin de Lindsay Foley (Figure 6) s'inscrit dans cette même prise de conscience propre à la pratique contemporaine du conte en famille. Ici, c'est la marchandisation des pratiques intimes qui est dénoncée.



Figure 6

Comme nous le démontrent ces figurations récentes, la pratique du conte est encore liée à un moment précis de la journée, celui de se mettre au lit. Cependant, elle ne convoque plus désormais qu'un adulte (plus souvent le parent) et un ou deux enfants (rarement plus de trois) dans la plus stricte intimité.

La publicité nous offre un autre exemple du même type, tiré celui-là d'une annonce imprimée de sous-vêtements d'entraînement pour enfants (Figure 7). Elle nous montre cette scène :



Figure 7

Il est fascinant de comparer les représentations de la pratique dans ces divers médiums qui ont des vocations toutes différentes. Dans cette publicité, le livre s'avère encore être l'objet qui capte l'intérêt du père et du fils, mais la chambre de l'enfant semble elle-même envahie par le contenu du livre. Les animaux de la jungle et les objets familiers (ballon de basketball, lampe de chevet, réveille-matin, lit, etc.) se côtoient dans un espace magique recréé où l'imaginaire fait son entrée dans le quotidien. Derrière le père et le fils obnubilés par le livre se dresse un monde exotique qu'ils paraissent traverser ensemble. L'évasion offerte par le conte sert les besoins du message publicitaire : pour ne pas gâcher ce bon moment, « il faut à l'enfant la meilleure protection qui soit ». Cette image nous renseigne non seulement sur l'importance donnée de nos jours à l'imagination, mais aussi sur la conception sociale et culturelle de la préparation au coucher comme moment pour « sécuriser » l'enfant.

La brève analyse des quelques images que nous avons prises en exemple démontre bien l'évolution de la pratique au fil du temps et nous permet de nous

poser la question du sens qu'elle prend aujourd'hui. Certes, la transmission des contes emprunte plusieurs voies parallèles à celle de la parole (albums, films, bandes dessinées, dessins animés, etc.). Toutefois, dans le contexte du conte présenté à un jeune enfant, la nécessité de l'oral subsiste. À travers la lecture du conte, la voix du parent anime le texte. Ce premier contact avec le conte construit les références ultérieures au genre et les relectures qui en seront faites plus tard. Nous soutenons donc qu'il est possible que persiste à l'intérieur de cette pratique privée contemporaine plusieurs des caractéristiques propres à la poétique de la tradition orale que Nicole Belmont (1999) prétend éteinte. Nous croyons, en effet, que loin d'être éteinte, cette poétique de la tradition orale nous est seulement invisible. Nous pensons que les familles d'aujourd'hui arrivent à recréer à partir d'éléments, de techniques et de valeurs contemporaines, une pratique du conte qui s'inscrit dans le continuum d'une tradition qui n'est pas purement orale, mais bien sémiotiquement métissée.

1.2.4 Différentes formes de la narration

Voyageant sans cesse de la culture orale à la culture écrite, de celle du livre à celle de l'image, la narration des contes se transforme. Elle ne suit pas une trajectoire temporelle linéaire et contrainte qui la propulserait de l'oralité vers la picturalité. La transition de l'une vers l'autre et le mouvement constant qui les anime mutuellement, encore aujourd'hui, démontrent toute la vitalité des récits contés. Marie-Agnès Thirard en donne un bon exemple dans son article intitulé « *La Chatte blanche* » de *Madame d'Aulnoy* (2004), mais il en existe des milliers d'autres tout aussi probants. Dans cet article, l'auteure se penche sur le passage du conte oral au conte littéraire, puis sur le passage subséquent du conte littéraire au conte illustré avec l'image d'Épinal. La démonstration est faite à partir d'un conte en particulier, *La Chatte Blanche* écrit par Marie-Catherine D'Aulnoy et publié dans ses *Contes nouveaux ou Les Fées à la mode* (1698). Thirard expose bien, dans son analyse, les transformations et adaptations multiples qui peuvent s'opérer sur le conte au fil du

temps : « La création du merveilleux va ici de pair avec un jeu culturel à la fois basé sur l'intertextualité et la mise en abyme de l'œuvre elle-même, le mode des contes trouvant ainsi en son sein ses propres références. » (Thirard, 2004 : 51) Les contes, nous l'avons vu, ont une structure qui met leur matière même en mouvement et qui n'a de cesse de les réinventer.

a) Oralité

Maurice Houis définit l'oralité comme « la propriété d'une communication réalisée sur la base privilégiée d'une perception auditive du message. » (Houis, 1980 : 12) L'oralité suppose à la fois la parole et la réception de celle-ci. Elle implique une interaction face à face marquée par l'improvisation et la variation de l'expression. On la rattache souvent à la tradition à qui elle donnerait littéralement son caractère propre (Belmont, 1999). Pour le conte, l'importance de la voix qui récite est fondamentale. C'est à travers elle que se construisent la force et l'essence de celui-ci, sa poétique dirait Nicole Belmont (1999). Dans la voix qui « se dit alors même qu'elle dit » (Zumthor, 1983), le conte prend son sens. À travers la fugacité et le dépouillement de la parole en train de se dire, le conte véhicule toute la créativité et le mouvement qui l'animent :

Pour le conteur oral, le texte n'est pas rigoureusement fixé. Le conteur n'a pas la même conception de la répétition des mots. Il n'a tout simplement pas de représentation du mot, des vers et des rimes. Il répète les motifs qu'il connaît dans des ordres différents. Son œuvre est donc par essence ouverte. [Landry, 2005 : 16]

Alors que l'écriture force une codification plus élaborée de l'expression des récitants pour comprendre le sens d'un énoncé, la parole prend différentes formes au gré des individus qui l'invitent à se manifester à travers eux :

[...] les mécanismes de la mémoire orale, plus aléatoire sans doute, mettent en jeu une inventivité, une créativité – pensons à la remémoration générative de J. Goody – qui s'inscrit parfois même dans le corps et dans l'histoire de l'individu. [Belmont, 1997 : 6]

Ce corps à corps avec le récit dont parle Nicole Belmont donne une forme propre au genre lui-même. Tout au long de son évolution, par delà son adaptation au monde

du texte et de l'image, le conte a démontré sa plasticité exceptionnelle. Les traces de l'oralité ont survécu aux transformations successives subies par l'arrivée des nouvelles techniques de la mise en récit. Dans le contexte du conte fait aux enfants, par exemple, la voix est toujours fondamentale. Pour cette raison, il s'avère donc essentiel de ne pas restreindre l'étude au texte puisque celui-ci représente toujours un aspect fragmentaire de l'expérience du conte.

Certes, les analystes du fait littéraire appliquent parfois à l'écrit ce même qualificatif, en vertu de l'inachèvement d'une Écriture qui traverse le texte sans s'y arrêter; en vertu de la tension qui s'instaure entre ce mouvement infini et les limites du discours... Ces traits se retrouvent dans le texte oral, qui ne peut, en tant que *texte*, séquence linguistique organisée, foncièrement différer de l'écrit. Mais la linguistique n'est que l'un des plans de réalisation de l'« œuvre »; c'est de la combinaison de ces divers plans que provient ici la fragmentarité. La tension en effet à partir de laquelle cette « œuvre » se constitue, se dessine entre la parole et la voix, et procède d'une contradiction jamais résolue au sein de leur inévitable collaboration; entre la finitude des normes de discours et l'infinité de la mémoire, entre l'abstraction du langage et la spatialité du corps. C'est pourquoi le texte oral n'est jamais saturé, ne remplit jamais tout à fait son espace sémantique. [Zumthor, 1983 : 56]

Malgré ce qu'en pensent plusieurs anthropologues et folkloristes que l'on pourrait qualifier de pessimistes ou nostalgiques, la mise à l'écrit ou en image ne tue, ni ne fossilise la parole. Elle matérialise certes la mémoire, mais offre par là l'impulsion nécessaire à sa résurgence et à sa conservation. C'est pourquoi, malgré l'usage de médiums culturels diversifiés (écrits, audio ou vidéo), l'oralité conserve toujours une présence marquée dans la vie quotidienne :

La société occidentale, en dépit d'un usage massif et valorisé de l'écrit, n'a pas banni l'oral de ses activités institutionnelles. La parole reste essentielle dans de nombreux champs, comme le religieux et le politique. [Belmont, 1997 : 6]

Il n'y a qu'à se pencher sur les pratiques contemporaines du *storytelling* aux États-Unis (Salmon, 2007) pour constater que la parole n'a pas perdu de son pouvoir dans les usages du quotidien. La « machine à raconter » mise en place dans les sphères du marketing, du management et de la communication politique vise désormais à

« vendre » du récit. Christian Salmon, à la suite d'une longue enquête auprès des tenants de cette idéologie, parle littéralement d'un nouvel ordre narratif où la production d'une « bonne histoire » est synonyme du succès de toute entreprise, de tout projet ou de tout homme qui désire obtenir le soutien populaire. Nous croyons souvent à tort que le passage vers des sociétés alphabétisées, avec la prolifération des récits écrits qu'il entraîne, diminue l'importance de la voix alors qu'elle y tient toujours une place centrale. La parole demeure, même dans ce type de société, l'un des plus puissants outils de communication que nous possédons et dont nous usons quotidiennement.

Si le conte persiste depuis si longtemps, c'est non seulement parce qu'il touche cette impulsion narrative qui habite tout être humain, mais aussi parce qu'il sait marier plusieurs formes de médiation de la pensée en une seule et même pratique : on peut l'entendre, le lire, et le voir se répandre aujourd'hui avec la même efficacité qu'autrefois. En témoignent les versions et adaptations innombrables faites des contes merveilleux partout dans le monde. En 2009, à Montréal, il était possible de voir à la fois *Cendrillon sur glace* par l'Imperial Ice All Stars¹⁴, *La Belle au bois dormant* par Les Grands Ballets Canadiens¹⁵ et *Hansel et Gretel*, film coréen réalisé par le Phil-Sung Yim présenté dans le cadre de Fantasia¹⁶. Les puristes soutiennent que la tradition orale du conte est morte. Pour notre part, nous interrogeons cette conviction d'autant plus sérieusement que tout semble indiquer le contraire.

b) Textualité

Des chercheurs modernes comme Lucien Febvre (1958), Marshall McLuhan (1962, 1972), Walter Ong (1982), Eric Havelock (1986), Jack Goody (1986, 1994) et David R. Olson (1999) ont, chacun à leur manière, souligné l'importance psychologique et sociale du passage de l'oral à l'écrit. Il est certain que la collecte des contes folkloriques et leur transcription ont marqué un tournant

¹⁴ *Cendrillon sur glace*, de Imperial Ice All Stars, spectacle de patinage artistique, Théâtre Maisonneuve, Place des Arts, Montréal.

¹⁵ *La Belle au bois dormant* de Mats Ek, 7-16 mai 2009, Théâtre Maisonneuve, Place des Arts, Montréal.

¹⁶ *Hansel et Gretel* (2009) film fantastique de Phil-Sung Yim, Corée. Le festival Fantasia est un festival de films asiatiques (fantastique, horreur, gore, etc.) qui a lieu chaque année à Montréal.

important dans l'histoire de l'évolution de leur transmission. L'écriture possède des avantages connus en ce qu'elle permet la conservation du discours dans le temps et l'espace. Or, il est également admis que les systèmes d'écriture ne retiennent inévitablement que certains aspects de la production langagière. Par exemple, ils sont inaptes à transcrire l'accentuation et l'intonation de la voix, la gestuelle, les hochements de tête, les clins d'œil, les sourires et les grimaces, tous ces petits détails de l'expressivité humaine qui sont utiles à l'interprétation du discours à l'oral.

Les premières transcriptions connues de l'oralité conteuse sont nées, comme nous l'avons déjà mentionné, avec Charles Perrault. Si l'on retourne à ce premier recueil manuscrit *Des contes de la Mère L'Oye* (1695), la transcription écrite visait alors à recréer la performance langagière du conteur. Dans le conte *Le Petit Chaperon rouge*, au moment où le loup doit dire « C'est pour te manger mon enfant ! », le récitant est invité par l'auteur à « prononcer ces mots d'une voix forte pour faire peur à l'enfant ». Dès 1697, cette incitation performative a disparu du livre imprimé. Déjà, l'œuvre orale s'efface au profit de l'œuvre littéraire en devenir. La transcription originale apportait cependant le témoignage de l'importance que Perrault accordait à conserver, lors de la lecture d'un conte, la dynamique interactionnelle propre à l'oralité. Sans doute était-il soucieux de la perte culturelle et linguistique que pouvait représenter l'évolution de la tradition orale vers une forme purement littéraire. L'effet de sens du frontispice et de la première page est toutefois demeuré le gage qui permettait, selon lui, de « construire et de proposer des scénarios efficaces d'appropriation de l'ouvrage, pour définir, avec des types spécifiques de lecture, des types de lecteurs à la fois probables et souhaités. » (Marin, 1990 : 118).

Plus tard, au 19^e siècle, la montée des nationalismes européens a instigué une autre vague de récolte et de mise à l'écrit des contes. La volonté pour chaque nation de préserver les trésors de sa culture orale pousse ces dernières à réclamer que les contes du folklore soient recueillis et transcrits par les spécialistes pour être ensuite diffusés. Folkloristes, ethnologues ou linguistes s'appliquent alors à adapter (malgré ce qu'ils ont pu en dire) les contes et les transforment en véritable

patrimoine national. Dans la veine de la philosophie d'Heider, en Allemagne, les contes ont été classés dans ce qui appartient à la poésie de nature, c'est-à-dire celle qui émane de la vie organique et qui se reproduit à son image. Les contes sont des phénomènes naturels dont la vie se perpétue dans le reflet de l'existence de la nation au sein de laquelle ils prennent racine. Cette prétention à faire des contes un véhicule de l'idéal national (quoique fallacieuse¹⁷) ainsi que les revendications politiques rattachées à leur cueillette, à leur réécriture, à leur impression et à leur diffusion ont servi la mise en valeur d'une mémoire orale jusque-là dénigrée et ont permis à nombre d'histoires d'assurer leur survie.

Or, le transfert massif des contes vers l'écrit a inévitablement bouleversé la conception de ce genre de récit. Les techniques d'adaptation stylistique employées par les « auteurs », lui donnent une nouvelle couleur alors même qu'ils désirent en restituer l'authenticité. Les procédés narratifs, répétitifs, descriptifs et dialectologiques utilisés démontrent bien, selon l'étude qu'en a fait Tristan Landry dans son ouvrage *La mémoire du conte folklorique de l'oral à l'écrit*, que les contes sont organisés par leurs dépositaires pour répondre aux attentes du public visé et aux mœurs de l'époque à laquelle ils surgissent. L'esthétique du verbe (liée à la construction d'une *esthétique nationale*), les répétitions enfantines et locutions verbales doubles, l'introduction de rimes, la dramatisation et l'amplification de la version orale du conte sont quelques-uns des procédés qui ont permis à celui-ci d'acquérir sa valeur littéraire tout en se réclamant d'un ancrage dans la langue parlée. Le remplacement du discours direct par le discours indirect, l'ajout de dialogues ou monologues, l'ajout de descriptions, l'ajout de régionalismes ou de formules stéréotypées (« Il était une fois », « s'ils n'ont pas cessé de danser, ils dansent encore », etc.) sont également quelques-unes des stratégies employées par les folkloristes de l'époque pour rappeler l'origine orale du récit.

Il semble bien que le travail des premiers auteurs de contes s'articule davantage autour des choix esthétiques qui traduisent l'idéal de la nation ou les

¹⁷ Les contes recueillis prenaient en partie racine dans une tradition étrangère française (Perrault, Chevalier de Mayer) ou italienne (Straparola, Basile).

valeurs morales en vigueur que de la mémoire effective des générations qui les ont précédés. C'est en quelque sorte à la manière des conteurs que les folkloristes arrangent et réarrangent les histoires afin de livrer ce qui leur apparaît comme « la bonne histoire » ou la « vraie histoire ». Cependant, il est juste d'affirmer, comme le fait Tristan Landry, que le passage de l'oral à l'écrit offre au conte un profil différent, non pas tributaire de l'adaptation faite par celui qui l'écrit, mais bien par la mise en texte elle-même qui l'inscrit socialement et qui prend une vocation déontique :

Le conte imprimé, parce qu'il ne répète jamais qu'une seule variante d'un conte et toujours la même, a une forme institutionnelle, mais aussi cérémonielle. [...] Si le conte oral est œuvre de mémoire, le conte imprimé, parce que sa forme est fixée à jamais, est un lieu, c'est-à-dire un espace qui est appelé à être pratiqué, mais qui sera toujours égal à lui-même. En fait, on pourrait comparer le conte oral à un happening et le livre de conte à un musée : si on ne sait jamais à quoi s'attendre avec le premier, le second ne peut jamais être que visité. [Landry, 2005 : 16]

L'inscription textuelle du conte en fait un « lieu de mémoire »¹⁸. C'est donc dire qu'avec l'écrit, la pratique du conte tend vers une autre forme d'existence, mais que celle-ci n'exclut pas la persistance de l'oral. Il s'avère aujourd'hui de plus en plus évident aux yeux des divers spécialistes que l'oral et l'écrit coexistent dans les cultures traditionnelles, dans les sociétés bureaucratiques, tout comme dans notre psychologie personnelle, et continuent d'y jouer des rôles différents (Olson, 2005). L'oralité et la textualité sont deux facettes de la pratique du conte qui agissent en interdépendance.

Il va de soi que le conter et le lire restent deux domaines séparés : les publics, les stimulations circonstancielles, les fonctions témoignent pour la différence entre les deux activités. Mais l'exercice de l'une d'elles, le lire, est subordonné aux références orales et à leur reconnaissance. Quant à l'autonomie de l'autre, le conter, elle peut être elle-même entamée, à l'occasion par la préséance d'un texte transformé par l'alchimie des contaminations. Une constante subsiste : dans ce perpétuel circuit d'échange où coexistent de multiples « effets de billard », chaque conte risque sa propre évolution, indépendante malgré tout des enjeux éditoriaux

¹⁸ Tristan Landry se réfère à l'ouvrage de Pierre Nora (1992) *Les lieux de mémoire*, Paris : Gallimard.

ou des pratiques d'un lieu ou d'un moment. [Velay-Vallantin, 1987 : 176]

Les échanges entre l'oral et l'écrit ont façonné l'essence même de ce qui fait le conte aujourd'hui. Ils en ont fait une matière vivante et en constante transformation. Il importe donc de considérer la pratique de ce dernier à la confluence des multiples formes de médiation qu'il revêt dans la vie contemporaine, dont l'une des plus puissantes est sans doute celle de l'image.

c) Mise en image

Presque inévitablement couplées au texte, les illustrations associées au conte nous permettent de le penser non plus seulement en mots, mais en images. Elles représentent une forme d'interprétation ou une variante du conte qui nous amène à réfléchir plus spécifiquement sur la relation entre mémoire et imaginaire. Elles tissent un pont entre notre monde et celui des figures traditionnelles du héros, des ogres, des fées, des animaux ou des sorcières. Les images tirées des contes sont souvent révélatrices de l'imaginaire socio-culturel particulier dans lequel ils sont racontés. Elles s'imprègnent des images des origines de la tradition du conte, mais peuvent aussi s'en affranchir totalement. Si Bruno Bettelheim dans la *Psychanalyse des contes de fées* parle de l'illustration des contes comme d'une limite posée à leur interprétation personnelle, Colette dans *La maison de Claudine*¹⁹ propose plutôt de la voir comme un incitateur à la parole narrative et à l'imaginaire. Quoi qu'il en soit (le débat fait toujours rage aujourd'hui), l'omniprésence de l'image dans le monde contemporain fait que celle-ci prend une dimension fondamentale dans la pratique du conte et qu'elle doit inévitablement être prise en considération dans toute étude sérieuse qui s'y consacre. Le choix des séquences du récit sujettes à l'illustration ainsi que les moyens empruntés pour produire l'image ont une importance majeure

¹⁹ « De livres enfantins, il n'en fut jamais question. Amoureuse de la princesse en son char, rêveuse sous un si long croissant de lune, et de la Belle qui dormait au bois, entre ses pages, prostrée; éprise du Seigneur Chat botté d'entonnoirs, j'essayais de retrouver dans le texte de Perrault les noirs de velours, l'éclair d'argent, les ruines, les cavaliers, les chevaux aux petits pieds de Gustave Doré ; au bout de deux pages, je retournais, déçue, à Doré. Je n'ai lu l'aventure de la Biche, de la Belle, que dans les fraîches images de Walter Crane. Les gros caractères du texte couraient de l'un à l'autre tableau comme le réseau de tulle uni qui porte les médaillons espacés d'une dentelle. Pas un mot n'a franchi le seuil que je lui barrais. » Colette, *La Maison de Claudine*, 1922.

dans la signification du conte. Ils exercent une influence directe sur sa réception. L'image vient ajouter une couche de sens.

L'importance qu'elle détient est d'autant plus fondamentale quand le conte s'adresse à un lecteur débutant ou à des enfants (comme c'est le cas dans notre étude). Les illustrations permettent alors une première « lecture » du conte qui ne nécessite pas la compréhension littéraire du récit, mais qui permet tout de même une incursion dans l'univers narratif particulier du conte. Dans les livres destinés aux enfants, les images parlent, elles permettent de stimuler la curiosité et l'imagination. Dans l'album, texte et image s'interpellent et se complètent pour raconter une histoire et faire de celle-ci un lieu de création artistique et littéraire unique. Plusieurs enfants gardent longtemps en mémoire les images tirées des livres de leur enfance : c'est souvent à partir d'elles qu'ils parviennent à se remémorer l'histoire pour la raconter à leur tour. L'expérience puisée dans la mémoire visuelle sera ainsi propre à éveiller dans le présent le souvenir d'un passé revitalisé et à inscrire le conte en continuité dans la transmission entre les générations. La place des images dans le récit est donc un pan essentiel de la pratique familiale pour nous permettre de mieux comprendre l'impact du conte dans l'héritage imaginaire des sociétés actuelles.

La diversité des représentations iconographiques des contes depuis l'époque de Charles Perrault jusqu'à nos jours est impressionnante. Si l'on se contentait au départ d'un simple frontispice ou d'une vignette pour décorer la couverture des recueils de contes, avec le temps et la progression des techniques d'illustration, celle-ci en vient carrément à envahir le livre.

L'invention de nouvelles techniques permet non seulement de qualifier de nouvelles modalités de l'imaginaire narratif, mais aussi, dans une certaine mesure, de les promouvoir. L'optique permet aux phénomènes mentaux mis en scène dans le conte de se matérialiser sous forme de scènes, de figures ou de tableaux ce que l'image et le vocabulaire ont enregistré. [Vellay-Vallantin, 2004 : 220, citant Starobinski, 1970]

C'est au 18^e siècle qu'un tournant majeur s'est produit, lorsqu'est née, en Angleterre comme en France, une véritable littérature jeunesse à portée didactique. L'imagerie

populaire a, par la suite, pris peu à peu son essor à travers le développement et la diffusion des images d'Épinal produites par Nicolas Pellerin au début du 19^e siècle. Les images d'Épinal ont offert la possibilité à l'image de s'imposer comme maître de la structure. Dans ce procédé, le texte est minimisé et toute la trame narrative se construit à partir de la succession des images. La planche s'émancipe donc du texte fondateur et transforme le lecteur en spectateur. La théâtralisation du conte choisi par l'illustrateur en fait une représentation au sens iconographique et scénique. L'arrivée de la lithographie remplace plus tard la gravure sur bois puisqu'elle permet de réaliser de plus grands tirages, et par conséquent d'assurer une meilleure diffusion. De plus, grâce à cette technique nouvelle de l'imprimerie, la composition de l'ensemble devient beaucoup plus originale : au lieu d'aligner les vignettes et le texte en bandes parallèles, celles-ci s'entrecroisent à la manière des fils de l'intrigue. Le style moins académique permet, de plus, aux illustrateurs de s'émanciper lentement du cadre strict du récit pour se laisser transporter par l'univers du conte lui-même. La féerie caractéristique du conte propulse peu à peu l'illustrateur à distance de la lettre et lui permet de donner libre cours à son imagination.

Carine Picaud insiste, par ailleurs, dans son article « L'illustration du conte de fées : enjeux d'images, visions d'imagiers » sur la façon dont l'image permet d'exploiter les potentialités du genre du conte et de transfigurer le texte sans épuiser la liberté de création du dessinateur.

À l'instar du texte qu'elles mettent en lumière, ces images opèrent sur le registre de l'essentiel, dégageant les temps forts du récit. Ainsi, le conte de « Barbe-Bleue » dans l'édition de Victor Lecou est scandé, outre la lettre initiale ornée, de six vignettes d'après Napoléon Thomas : la remise des clés, la réception des amies, la découverte macabre des épouses, le nettoyage vain de la clé, la restitution des clés au mari, enfin la désormais célèbre scène où Barbe-Bleue, le coutelas dans une main, tient de l'autre la chevelure de sa femme implorant à genoux tandis qu'arrivent les deux frères. Loin d'être figée, l'imagerie décline ses variantes. [...] Ainsi, tout en illustrant le texte à la lettre l'image en oriente la lecture, érigeant de fait l'illustrateur en conteur bis. [Picaud, 2001 : 158]

Le choix des scènes est capital lorsqu'il s'agit d'illustrer un conte puisque les séquences illustrées interagissent directement avec la structure narrative du conte. En comparant un même conte illustré par différents artistes, on constate que le choix des scènes est souvent assez semblable, ce qui indique l'existence de moments incontournables. Par contre, chacun choisit de les illustrer à sa façon. La mise en image de l'histoire permet à l'illustrateur d'offrir sa propre version du conte. Elle s'impose comme une réécriture, une autre façon de le raconter. L'illustration, à elle seule, peut en venir à redéfinir l'esprit du conte. Nous étudierons deux de celles-ci pour démontrer notre propos. D'abord, celle du conte *Le Serpentin vert* de Mme d'Aulnoy réalisée par Clément-Pierre Marillier (Figure 8), extraite du *Cabinet des Fées* (1789) :



Figure 8

Alors que l'histoire nous présente une jeune femme terrorisée par la découverte d'un fiancé animal, la gravure de Marillier nous montre une jeune femme qui paraît plus fascinée que terrorisée par ce constat. Même chose pour l'illustration de Gustave

Doré (Figure 9) qui met carrément le Petit Chaperon rouge dans le lit avec le loup et lui donne une expression de curiosité plutôt que d'effroi.



Figure 9

Comme nous pouvons le voir, les images présentent souvent des écarts révélateurs par rapport au texte. Les artistes prenant plus de liberté à l'égard des tabous et des conventions, les illustrations ont même parfois un caractère ouvertement suggestif comportant des connotations sexuelles évidentes ou encore jouant sur l'ambiguïté de certaines situations. L'impact de l'image sur le récit est indéniable et d'autant plus susceptible d'influencer l'imagerie populaire et la mémoire culturelle que son concepteur saura faire transparaître l'essence mythique du conte. La subtilité avec laquelle les éléments sémiotiques sont convoqués pour construire l'univers diégétique du conte contribuera grandement à la popularité de certains maîtres de l'illustration auprès des enfants autant que des adultes.

Certains illustrateurs ont même contribué à refonder l'imaginaire du conte. Gustave Doré en est l'exemple le plus probant, mais on peut également nommer d'autres artistes dont le travail a définitivement marqué le monde du conte : Arthur Rackham, Ivan Bilibine, Edmund Dulac, Walter Crane, Félix LORIUX, et Maurice Sendak en sont quelques-uns. Chez ce dernier, le dialogue entre le texte et l'illustration est, par ailleurs, complètement accompli. À la fois auteur et illustrateur, Sendak joue de l'interaction texte-image et les rend parfaitement adhérents l'un à l'autre :

L'illustration intervient comme une extension picturale du texte, en prolongeant les mots pour que l'on puisse mieux les comprendre — prolongement qui les renforce, les complète et même les interprète. Puis, le texte donne à son tour la réplique pour ponctuer, nommer, préciser ou signifier, bref pour lire ce que l'image nous a proposé. [Sá, 2002 : 128]

Le monde de la féerie est propice à inspirer les créateurs d'images par le défi qu'il pose à la représentation. Certains prodiges du merveilleux sont difficilement traduisibles visuellement sans attenter au potentiel féerique. Il faut donc user de subterfuges dans la transposition afin de ne pas perdre la magie qui fait le conte.

Le rôle joué par les récits imagés, qu'ils soient dessinés ou filmés, a souvent été perçu comme une menace à la capacité imaginative de l'enfant. Or, il n'est en aucun cas démontré que le récit oral stimulerait plus l'imaginaire et que l'élément visuel viendrait l'appauvrir. Bien au contraire, comme le dénote Serge Tisseron : « Entre le conte raconté et le conte filmé, il y a plus que le passage du récit à l'image, il y a la marque de changements culturels majeurs. » (Tisseron, 2002 : 97) Ce qui signifie que de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'image, de l'image animée à la voix, les échanges sont multiples et font évoluer le conte avec son temps. En ce sens, ni l'image, ni l'écriture avant elle n'annoncent la mort de la tradition du conte; elles confirment plutôt sa persistance comme forme de médiation en mutation perpétuelle.

d) Amalgame entre l'oralité, la textualité et la mise en image

Ainsi, la narration du conte est toujours un *re-contage* qui s'effectue non seulement dans une double médiation de la transmission orale et écrite, mais dans

une performance polymorphe où le faire narratif du conteur impose « la réalité imaginaire du conte » (Fabre et Lacroix, 1974 : 47). La pratique contemporaine du conte combine un artisanat du dire (Benjamin, 1987) et un art personnel du lire auquel on peut surajouter une conjonction de l'image au texte du conte. Bien entendu, une foule d'autres jeux, associations, bricolages sont possibles entre les versions et les techniques. L'aspect pragmatique du conte que l'on tente ici d'atteindre tend vraisemblablement à superposer des pratiques sémiotiques que l'histoire de la narrativité occidentale et de ses usages sociaux, comme le souligne Greimas (1973 : 65-72), a progressivement et presque irréversiblement disjointes.

L'anthropologue Ruth Finnegan a pourtant montré que les paroles, les textes et les images sont étroitement liés et fonctionnent en s'appuyant les uns sur les autres. Elle affirme, par conséquent, qu'il faut se défaire du modèle ethnocentrique sur lequel se fonde le dualisme oralité/textualité pour en faire une réalité spectrale à multiples dimensions sur laquelle les individus fondent de manière active et originale leur communication et leur expression :

This brings insights into the many-sided interactions of co-participants/co-creators even within and during one "single" "performance"; into the multiplex processes humans are actively engaged in across the many dimensions of textualization, of exegesis, of "meta"-perspectives, of using language; and—currently closest to my own heart—into the multiple modes and media that are so often, in their multi-dimensional ways, bound in with that simple little term "oral." When examining the actual practice and experience of a (so-called) "oral" performance, researchers now pay growing attention to how people are deploying not just "words" but a selection from that huge array of auditory, kinesic, visual, spatial, material, tactile, somatic, and olfactory resources that humans have creatively developed and put to their purposes. [Finnegan, 2003 : 86]

La communication suit différentes modulations dans l'histoire socio-culturelle. Il est possible d'en saisir les éléments communs même s'ils sont personnifiés dans des contenus divers. Étant donné que les contes suivent l'évolution des nouvelles technologies, ils s'incarnent sous une multitude de formes qui s'immiscent l'une dans l'autre, se fécondent, s'entrechoquent pour produire la

mosaïque des motifs auxquels puisent les récitants lorsqu'ils les reproduisent. De plus, d'après le conteur Bruno De La Salle :

Depuis plusieurs siècles notre civilisation s'attache à déployer sa pensée scientifique à travers l'écriture, l'imprimerie; il s'en est suivi une relégation progressive de la parole. On nous a amenés à parler comme un livre, dit-on, et cette mainmise de l'écriture dans la transmission de la pensée a formaté nos transmissions d'informations à partir de l'imprimerie. Aujourd'hui il se trouve que, par un bizarre renouveau de cette société qui n'est plus seulement livresque, mais aussi audiovisuelle, la parole reprend son importance. Le citoyen redécouvre qu'il est nécessaire pour lui de savoir parler, s'exprimer, se présenter en public; la maman, de savoir raconter des histoires à ses enfants, que dépassant sa modestie elle peut le faire; même chose pour les jeunes filles et garçons. Bref, l'oralité, les arts de la parole, qui avaient été pratiquement abandonnés au XX^e siècle, sont l'objet d'un intérêt nouveau. [De la Salle, 2004 : 161]

Dans cette perspective, il importe de se donner les moyens théoriques et pratiques de saisir le conte comme ce qu'il est, non pas un reflet du passé, mais un récit on ne peut plus contemporain. Plus encore, c'est à travers la façon de raconter des hommes et des femmes d'aujourd'hui au quotidien qu'il est possible de saisir la nature fondamentalement dynamique et changeante du conte. C'est en observant les pratiques contemporaines que l'on peut voir apparaître les transformations qui s'opèrent dans la tradition sans pour autant prétendre en expliquer ni l'origine ni l'aboutissement.

C'est là, dans le *hic et nunc* de l'actualité elle-même, que se trouve la mine d'or. Car c'est toujours à partir des hommes vivant dans leur présent que se fixe la mémoire communicative, et toujours à partir de la communauté qui s'identifie à son présent que se construit la mémoire culturelle. Dans le domaine de l'oralité, la mémoire et la tradition sont constamment formées ou déformées par l'expérience vécue de ceux qui se souviennent et la racontent. Le passé n'est pas ressenti comme un simple objet de connaissance; il est un moyen pour doter de sens un présent toujours nouveau face à un futur toujours énigmatique. [Marchal, 2001 : 588-589]

Les histoires que l'on se raconte, et plus encore, celles que l'on bricole pour les enfants, entre tradition et modernité, entre universalité et diversité, véhiculent du

sens pour ceux qui en font usage dans le présent. Elles sont à la fois des témoins du bricolage de représentations, discours et interprétations propres à notre époque et à la société dans laquelle nous vivons, mais aussi des créations imaginaires au fondement de la mémoire culturelle et du patrimoine immatériel.

C'est dans la collision des usages qu'une œuvre peut agir; une œuvre est en un sens une exemplarité solidifiée ou cristallisée d'usages, dont certains peuvent détoner au milieu du reste des usages courants tout en restant lisibles (parce qu'ils fonctionnent par dérivation, recontextualisation d'usages antérieurs, etc.). Ni mode d'action aussi coercitif que magique, ni absolument inactive, la littérature s'inscrit et opère dans notre monde, devenant en définitive cette interface à la croisée des usages qu'en fait le public et des formes d'action qu'elle met en œuvre à son attention. Produit dynamique d'une interaction, elle est à la fois instituée et instituante. [Coste et Mondémé, 2008 : 61]

C'est exactement à partir de ce point de vue que nous souhaitons orienter notre étude, c'est-à-dire que nous voulons voir comment le conte est « agi » par la vie quotidienne, plus précisément dans le contexte de la famille contemporaine au Québec.

La description du conte en théorie et en acte que nous venons de faire nous a permis de mettre en perspective les représentations et les discours qui le traversent. La pratique du conte et son évolution contemporaine démontrent bien comment cet objet de recherche complexe convoque désormais en un même lieu trois processus narratifs : celui du texte, de la parole et de l'image. Sa pratique se situe donc dans un espace d'intermédialité²⁰. Ce constat important fait au terme de ce premier chapitre nous impose, par conséquent, de fonder notre cadre théorique sur une perspective interdisciplinaire qui nous permette d'intégrer de manière

²⁰ Nous utilisons ici ce terme dans le sens où l'entend Silvestra Mariniello dans une communication intitulée « Médiation et intermédialité » : « On entend l'intermédialité comme hétérogénéité; comme conjonction de plusieurs systèmes de communication et de représentation; comme recyclage dans une pratique médiatique, le cinéma par exemple, d'autres pratiques médiatiques, la bande dessinée, l'Opéra comique etc.; comme convergence de plusieurs médias; comme interaction entre médias; comme emprunt; comme interaction de différents supports; comme intégration d'une pratique avec d'autres; comme adaptation; comme assimilation progressive de procédés variés; comme flux d'expériences sensorielles et esthétiques plutôt qu'interaction entre textes clos; comme faisceau de liens entre médias; comme l'événement des relations médiatiques variables entre les médias [...] » [Mariniello, 1999]

adéquate la complexité de la pratique du conte aujourd'hui sans pour autant la défaire de son unité²¹. La diversité des processus sémiotiques convoqués au sein d'une seule et même pratique, celle du conte telle qu'elle s'impose aujourd'hui dans les familles, nous pousse à travailler dans une perspective réunissant sémiologie et anthropologie dans le but de les faire converger vers une méthodologie qui serait « sémio-anthropologique ». Par le rapprochement de ces deux champs de recherche, nous espérons saisir le conte non seulement comme texte, mais comme contexte d'interaction entre un parent et son enfant donnant naissance à ce que l'on pourrait appeler un acte de lecture oralisé et imagé.

²¹ En isolant par exemple chacune de ses composantes (lecture-oralité-image) plutôt que de les saisir dans leur interdépendance mutuelle.

CHAPITRE II

APPROCHE SÉMIO-ANTHROPOLOGIQUE DU CONTE

Si la réflexion théorique sur le conte s'est penchée à la fois sur sa structure narrative et sur son contexte culturel, elle ne semble pourtant pas être parvenue à les saisir dans leur interdépendance réciproque. Or, nous avons vu que le conte ne peut être appréhendé comme un objet purement théorique, mais qu'il s'inscrit également dans une pratique qui s'avère fort complexe et en constante transformation. Il est une production symbolique et culturelle non seulement par le contenu et le sens qu'il porte, mais parce qu'il donne forme à une activité humaine. Aussi, vu l'ensemble complexe qu'il représente, nous croyons qu'un cadre interdisciplinaire s'impose. Nous désirons nous inscrire par là dans une réflexion qui, partant d'une vision pragmatique du conte, cherche à mettre en lumière les potentialités sémiotiques exceptionnelles de cette pratique culturelle. Plutôt que de nous limiter au conte comme texte, nous voulons élargir le cadre d'analyse à l'ensemble de la pratique du conte en nous penchant plus précisément sur ses manifestations quotidiennes dans le contexte domestique. Dans cette optique, nous nous devons évidemment de bâtir des assises théoriques et méthodologiques solides qui nous permettent de définir clairement notre approche.

Le choix de fonder notre cadre théorique sur l'union de la sémiologie et de l'anthropologie cherche à rallier au sein d'une même réflexion les diverses conceptions sur la culture, le langage et les systèmes symboliques qui ont permis de construire les bases d'une réflexion scientifique sur l'homme et le signe. Chacune des disciplines convoquées va nous permettre de rendre au conte son ampleur et son dynamisme d'un point de vue culturel : la sémiologie va nous amener à penser le conte et sa pratique comme une manière de jouer avec les signes pour produire du sens; l'anthropologie, de son côté, en mettant à notre disposition des données

précieuses pour penser l'humain à la fois dans sa singularité et son universalité, nous permettra de situer l'acte de conter dans un contexte d'interaction structurante entre l'homme et le monde. La première partie de ce chapitre est donc consacré à dresser un bref historique des liens qui peuvent être tissés entre sémiologie et anthropologie et des contributions qu'apporte chacune d'elles à la connaissance générale concernant les pratiques culturelles et les médiations symboliques qu'elles mettent en place. À la suite de ce tour d'horizon théorique, il nous sera possible d'élaborer un cadre méthodologique qui répondra plus précisément à notre volonté de saisir la pratique du conte dans sa quotidienneté. Nous prendrons là aussi le temps d'établir les bases de notre approche en détail à partir des penseurs qui l'ont directement inspirée. Dans un troisième temps, nous nous attarderons à décrire toutes les étapes empiriques découlant du choix de notre méthodologie de travail sur le terrain.

2. 1 Cadre théorique : anthropologie et sémiologie

Subissant depuis longtemps des influences réciproques, sémiologie et anthropologie se sont développées en parallèle dans un dialogue ininterrompu : l'homme étant celui par qui arrive le *faire symbolique*, toute anthropologie relève inévitablement d'une étude des signes et du sens et, inversement, toute réflexion sur le signe, donc toute sémiologie, est une réflexion sur l'humain. Quoique construits de manière indépendante, ces deux champs de recherche vont inévitablement de pair. Même si les liens entre la sémiologie et l'anthropologie paraissent évidents, il importe ici d'en saisir toute la portée dans l'étude que nous avons réalisée. L'originalité de la démarche que nous proposons se situe à un carrefour théorique dont nous devons retracer l'historique pour en comprendre les implications. Cette mise en perspective nous permettra d'expliquer le choix final du cadre méthodologique, de sa pertinence et de son intérêt, dans le cas particulier de notre recherche.

2.1.1 Langue et culture

L'anthropologie et la sémiologie trouvent un premier point d'arrimage au sein de la notion de culture. Introduite au cours du 19^e siècle à travers la création de l'ethnologie et de la sociologie comme disciplines scientifiques, le concept de culture va émerger comme un outil privilégié pour penser le problème de la diversité et de l'unité humaine. Archétype de l'éternel débat franco-allemand sur la culture, défendant soit une position particulariste ou une autre universaliste, le concept de culture sur lequel va se construire l'alliance entre la sémiologie et l'anthropologie s'ancre dans cette même dualité. Ainsi, les diverses écoles de pensée qui se sont développées à partir du concept de culture se sont articulées sur leur usage de ce dernier, parlant de la *Culture* ou *des cultures* selon la même acception (universaliste ou particulariste).

Les réflexions philosophiques sur la langue et la culture de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), si elles ne sont pas les toutes premières du genre, sont toutefois un témoignage sans équivoque de l'alliance fructueuse des études systématiques qui portent sur la langue et de celles qui portent sur l'homme en général. Pour Humboldt, la vie de l'esprit est déterminée par la langue :

L'homme est moins cet être qui donne forme à la langue que celui qui s'émerveille d'en découvrir à ses côtés les développements pour ainsi dire spontanés, la langue se trouve conditionnée dans son opération même par les circonstances au milieu desquelles elle vient à se manifester. [Humboldt, 1974 : 416]

Autrement dit, l'esprit est une force inhérente à l'humain. Son potentiel est infini, mais n'est pas nécessairement actualisé. Il se réalise par son action dans le monde, notamment par la langue qui lui permet de se déployer sous certaines formes. C'est la langue qui organise pleinement les facultés intellectuelles et affectives de l'être humain. La réalité du monde et la pensée ne lui sont pas préexistantes. C'est à travers le langage que se fait la coordination entre réalité et pensée. Le langage est donc « le moyen, sinon absolu, du moins sensible, par lequel l'homme donne forme en même temps à lui-même et au monde, ou plutôt devient conscient de lui-même

en projetant un monde hors de lui. » (Humboldt 1974 : 17) Aussi, en vient-il à offrir une portée métaphysique au langage puisqu'à travers sa diversité, linguistique et ethnique, il est ce qui permet l'activité productrice de la dynamique spirituelle de l'humanité. La langue est profondément engagée dans le développement spirituel de l'humanité dont elle accompagne pas à pas les flux et reflux : elle est le reflet fidèle de chaque phase culturelle.

Par là, Humboldt part d'une théorie du langage pour s'engager sur le terrain anthropologique. Sa pensée s'érige sur un constat de la diversité humaine qui peut se rapprocher du postulat de base de l'étude anthropologique ou ethnologique. Ses travaux sur la langue Kavi relèvent d'une ethnologie linguistique plus que de la linguistique pure, et surtout, la réflexion qu'il en dégage s'inscrit incontestablement dans une anthropologie du fait linguistique. Ainsi, s'il voit dans la diversité une richesse dynamique, créant sans cesse de nouvelles formes et propulsant par là l'évolution humaine, Humboldt ne délaisse pas pour autant un horizon d'universalité. Pour lui, l'individuel et l'universel ne font qu'un, ils sont irréductibles à l'un ou l'autre, car ils font partie d'une même tension dynamique qui constitue le tout. Il affirme que « chaque sujet porte, immanente à lui-même, quoique promise à un développement singulier, l'essence entière de l'homme » (Humboldt 1974 : 173). C'est précisément à travers la diversification que peut s'achever la réussite de l'universel. Dans son livre sur la philosophie de Humboldt intitulé *La révolution copernicienne du langage : dans l'œuvre de Wilhelm von Humboldt*, Ole Hansen-Løve écrit :

L'individualité s'approfondit – gagne en compréhension – dans la mesure où elle s'élargit – gagne en extension – par l'effort incessant de l'homme pour se « transcender » en quelque sorte lui-même, c'est-à-dire pour se rapprocher asymptotiquement de la totalité, c'est-à-dire ici de l'humanité. C'est le langage qui rend possible une telle entreprise. La langue implique toujours une situation d'interlocution, la représentation, « en s'ouvrant à la médiation d'autrui, se raccorde à ce que l'espèce humaine a en commun et dont chaque individu possède une variation telle qu'elle porte en elle-même le désir de s'accomplir et de se parachever dans le commerce des autres »²². Le langage opère ici une ultime

²² Humboldt, Wilhelm (1971) *Sur la diversité de structure du potentiel linguistique de l'humanité*, Paris : Seuil.

synthèse entre l'individualité et la totalité, le langage qui lie tout en isolant et qui inclut dans les plis de l'expression la plus individuelle possibilité d'une compréhension universelle. [Hansen-Løve, 1972 : 82]

Chez Humboldt, en somme, la réflexion sur le signe (sémiologie) est tout entière fondée sur la langue qui est, selon lui, le seul et unique moyen de comprendre et de pouvoir définir un peuple et sa culture. Par delà les mœurs et les coutumes, la langue est le médiateur qui rend visibles les différences entre les multiples visions du monde. Le caractère de la langue est donc le meilleur indicateur de la nature profonde d'une nation. Cette pensée traduit bien comment sa réflexion sur le signe s'ancre à la fois dans un travail rigoureux d'analyse « grammaticale », mais aussi dans une étude de la culture. Son ouvrage intitulé *Introduction à l'œuvre sur le Kavi* (1974) en offre, par ailleurs, une démonstration convaincante.

Cette connaissance anthropologique de la culture qui se forme à partir de la langue est aujourd'hui le propre d'une spécialisation reconnue : l'ethnolinguistique. Les tenants de cette branche de l'anthropologie sont les héritiers directs des travaux de Humboldt. Leurs études sont fondées sur l'idée du relativisme linguistique. L'hypothèse de Sapir-Worf, au cœur du fondement de la variabilité des représentations et des catégorisations du monde, est, en fait, une formulation « scientifique » des idées humboldtiennes explorées plus haut. Cette hypothèse stipule que la langue crée des habitudes de parole qui organisent et font naître des schèmes particuliers de pensée. En se fondant d'abord sur cette hypothèse, l'ethnolinguistique s'affirme par la suite plus largement comme une discipline herméneutique qui se penche sur le sens et la signification culturelle qui se dégagent de la pratique du langage. William Foley en dit ceci : « It is an interpretive discipline peeling away at language to find cultural understandings. » (Foley, 1997 : 3)

L'anthropologue américain, Franz Boas²³ (1858-1942), avant même que Edward Sapir et Benjamin Lee Worf s'intéressent au relativisme linguistique, s'était

²³ Franz Boas est tout à la fois ethnologue, anthropologue, folkloriste et linguiste. Il s'est d'abord intéressé à la géographie historique des Inuits de l'Île de Baffin (1883-1884) pour en tirer la conclusion

livré au même constat et en avait largement usé dans ses travaux. Dans la perspective boasienne, le travail anthropologique comme tel passe non seulement par l'étude de la langue, mais s'inscrit dans un champ élargi qui vise rien de moins que « la description de l'histoire de l'humanité [...] depuis les premières traces qui sont enfouies dans le sol jusqu'au temps présent et partout dans le monde » (Boas, 1948). C'est à travers l'ambition de ce chercheur que naît l'anthropologie comme discipline académique reconnue et enseignée dans les universités. Dans cette volonté d'élaboration d'un secteur proprement anthropologique, le fossé entre linguistes et anthropologues se creuse peu à peu :

Et pourtant, l'histoire de l'anthropologie, particulièrement dans sa version américaine, est en grande partie l'histoire des relations entre la linguistique et l'anthropologie. Keesing (1992) montre que ces relations n'ont pas été faciles. Elles ont été marquées par des périodes de rapprochement et d'éloignement qui ont vu de brillants pas de deux, mais aussi les plus douloureuses chutes au fur et à mesure de la transformation de la discipline, alors que les intérêts des chercheurs oscillaient entre le particularisme et l'universalisme, entre le culturalisme et le mentalisme. Ces rapports difficiles ont toutefois permis l'union de modèles, l'échange de paradigmes et le rejet et l'emprunt de concepts centraux qui ont fait fructifier les deux disciplines : pensons au relativisme linguistique, à l'ethnoscience et l'ethnosémantique, au structuralisme et, plus récemment, à l'anthropologie cognitive, au dialogisme et à la créolisation culturelle. [Jourdain et Lefebvre 1999 : 6]

Parallèlement au développement de l'anthropologie culturelle américaine boasienne se constitue une perspective nouvelle en linguistique : la linguistique structurale. Ferdinand de Saussure (1857-1913) peaufine les concepts opérateurs d'une théorie qui va littéralement révolutionner la conception du langage. Dans son *Cours de linguistique générale*, Saussure affirme que : « Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet. » (Saussure 1971 : 23) Il insiste, par conséquent, pour placer la langue comme une

que la géographie ne peut expliquer à elle seule les raisons de telle ou telle coutume. Ce constat l'a donc poussé à émettre l'hypothèse selon laquelle la seule façon de connaître la culture consiste à en faire une description de manière exhaustive à travers l'ensemble des traits culturels qui la construisent : sa mythologie, sa religion, ses tabous sociaux, ses formes d'alliances, ses traits physiques, son alimentation, son artisanat, ses outils, ses techniques, etc. Il se penche, à partir de 1886, sur la culture des Kwakiutl en Colombie-Britannique et fondera avec cette démarche « culturaliste » le modèle de l'anthropologie américaine classique.

norme qui déterminerait toutes les autres manifestations du langage. Il affirme ainsi l'universalité de la langue comme principe de classification : pour lui, « c'est la langue qui fait l'unité du langage » (Saussure 1971 : 27). Le langage est hétérogène alors que la langue est un phénomène homogène qui se définit en tant que système. L'union du sens et de l'image se réalise dans la langue. Par le consentement collectif qu'elle leur offre, les associations de significations approuvées deviennent des réalités tangibles telles que le sont, par exemple, les signes de l'écriture.

Dans cette perspective structuraliste s'affirme timidement le parallèle entre la sémiologie et l'anthropologie. C'est, en effet, à travers le développement de « la langue comme système de signes exprimant des idées » que Saussure en vient à constituer une discipline qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale : la sémiologie. Comme dans le cas de l'anthropologie, la linguistique ne doit être qu'une partie de cette approche générale. À l'époque, Saussure rapprochait la sémiologie de la psychologie et croyait même qu'elle y serait académiquement rattachée. Or, l'histoire épistémologique des sciences humaines démontre que cet amalgame entre sémiologie et psychologie ne s'est jamais vraiment réalisé. Mais l'importance des travaux de Saussure passe par le fait que celui-ci instaure une réflexion sur le signe comme entité ancrée et déterminée dans un système et qu'il fait du problème linguistique une question d'ordre véritablement sémiologique. Pour parvenir à saisir la nature de la langue, il faut la prendre dans ce qu'elle a de commun avec les autres systèmes du même ordre :

Par là, non seulement on éclairera le problème linguistique, mais nous pensons qu'en considérant les rites, les coutumes, etc. comme des signes, ces faits apparaîtront sous un autre jour, et on sentira le besoin de les grouper dans la sémiologie et de l'expliquer par les lois de cette science. [Saussure, 1971 : 35]

L'étude des rites et des coutumes étant l'apanage de l'ethnologie et de l'anthropologie, n'est-on donc pas en droit, avec Saussure, de constater l'apport direct que peut représenter l'anthropologie pour la sémiologie?

2.1.2 Fonction communicative du langage

Poursuivant sur le chemin ouvert par Saussure, Roman Jakobson (1896-1982), dans un article intitulé *Linguistique et poétique*, imagine un schéma de la communication à six pôles qui vient définir les fonctions du langage. Un émetteur transmet un message à un récepteur par un canal (auditif, visuel, etc.) en utilisant un code dans un contexte particulier. Les fonctions qui en découlent sont également au nombre de six : la fonction expressive (sentiments, émotions, mimiques et autres réactions du destinataire), la fonction conative (impact du destinataire sur le destinataire), la fonction phatique (contact entre destinataire et destinataire), la fonction référentielle (dénotation du monde environnant), la fonction métalinguistique (explication du code, langage sur le langage) et la fonction poétique (forme du message). L'idée de la communication de Jakobson ajoute une dimension importante aux thèses développées par Saussure en articulant les fonctions du langage sur deux plans : d'abord celui de la diversité des éléments qui composent le langage, mais aussi ce qu'en font les individus quand ils l'utilisent. Cette approche sera par la suite fortement critiquée pour sa linéarité et son réductionnisme. La communication y est effectivement réduite à un échange d'information, ce qui traduit mal la complexité du phénomène comme tel. Or, cette approche a aussi le mérite d'établir une méthode d'analyse claire et précise d'un des rôles joués par la communication dans les sociétés.

Du côté de l'anthropologie, les travaux de Bronislaw Malinowski²⁴ (1884-1942) viennent enrichir considérablement l'épistémologie et la méthodologie de la discipline. Homme de terrain avant tout (1922), Malinowski met en place le cadre de recherche nécessaire à une anthropologie qui tente de saisir l'altérité. Pour lui,

²⁴ Malinowski a réalisé son premier terrain de recherche sur les îles Trobriand, archipel situé au nord-est de la Nouvelle-Guinée. Il s'est principalement intéressé au rituel à caractère économique de la *Kula*, une forme d'échange intertribal de grande envergure formant un large cercle de circulation en circuit fermé au sein des archipels. Malinowski insiste sur l'importance de constamment référer dans l'analyse aux autres domaines culturels (organisation sociale, magie, mythologie, etc.) si l'on veut saisir toute la portée du rite observé. Par son travail d'immersion au sein de la société trobriandaise (il acquiert une connaissance quasi-parfaite de la langue vernaculaire au cours de son séjour prolongé), Malinowski peut donc être présenté, ni plus ni moins, comme l'inventeur de l'anthropologie de terrain sans intermédiaire et de la méthode de l'observation participante.

l'immersion dans la culture de l'Autre est au centre de la démarche scientifique. Tout chercheur qui prétend à une compréhension de la culture doit inévitablement apprendre la langue et habiter au sein du village dont il souhaite étudier les mœurs et coutumes. La théorie du langage et de la signification qu'il développe se rapproche des travaux sur la pragmatique du langage. En effet, le sens, selon Malinowski, a ses racines dans la culture et ne peut être expliqué qu'en référence au contexte dans lequel surviennent les énoncés. De plus, ce même contexte ne peut être compris qu'en référence au cadre situationnel.

Ainsi, différents genres de langage sont reliés à diverses situations sociales et le sens d'un énoncé dépend du contexte des autres énoncés ainsi que de sa fonction dans les diverses situations sociales. Chez Malinowski commence à poindre, par le biais de l'expérience du terrain ethnologique, non seulement l'idée de comprendre la fonction du langage, mais aussi celle de prendre en considération le contexte d'énonciation dans l'élaboration du sens. Selon Milton Singer (1991), la lecture de l'ouvrage de Charles Kay Ogden et d'Ivor Armstrong Richards, *The Meaning of Meaning* (1923) a pu contribuer à familiariser Malinowski à une perspective du signe se rapprochant de ce qu'allait devenir la sémiotique puisque ces auteurs réfèrent abondamment à Charles Sanders Peirce²⁵ dans l'élaboration de leur théorie de la signification.

À la fin des années cinquante, certains anthropologues reconnaissent d'ailleurs que la combinaison du style fonctionnaliste de l'ethnographie²⁶ de Bronislaw

²⁵ Reconnu comme l'un des fondateurs du pragmatisme et de la sémiotique, Charles Sander Peirce est à la fois philosophe, logicien, mathématicien, physicien et l'on pourrait dire bien plus encore selon Max H. Fisch (1981) qui le décrit comme « le plus versatile et le plus original des intellectuels que l'Amérique ait produit ». Si le spectre des apports scientifiques de Peirce est vaste et diversifié, l'une des contributions majeures de son œuvre est celle d'avoir intégré le mode de l'argumentation triadique à la théorie logique (déduction, induction, abduction). Il en fait non seulement des arguments formels, mais des étapes propres à la démarche scientifique. En ce qui concerne la théorie du sens, le signe est pour lui une triade : un *représentamen* (premier) dénote un objet (second) grâce à un interprétant (troisième). La priméité est le *ground* du signe. Mais le processus sémiotique se poursuit à partir de l'interprétant qui est lui-même interprété et peut faire naître d'autres interprétants jusqu'à épuisement réel du processus de la pensée. C'est le processus de la *sémiiose*.

²⁶ Si le fonctionnalisme comme théorie peut être écarté, la méthode d'investigation de la réalité qu'elle met de l'avant s'avère fort utile pour toute analyse se voulant rigoureuse : recherche empirique des données concrètes, saisie des relations, reconstitution d'un tout après étude fonctionnelle des variables et de leurs liaisons, corrélations et interactions.

Malinowski et d'une théorie pragmatique de la signification permet d'analyser le symbolisme culturel. Or, seuls quelques rares anthropologues se réclament directement d'une démarche fondée sur l'analyse du signe. Dans l'un des chapitres de l'ouvrage *Aspects of Primitive Art* intitulé « Art and Icon », Robert Redfield (1897-1958), figure importante de l'École de Chicago, fait explicitement référence à Peirce dans sa définition de la notion d'icône, mais il est difficile de trouver d'autres anthropologues y renvoyant directement à cette époque. Quoiqu'il en soit, la théorie contextuelle de la signification sur laquelle s'appuie Malinowski, qu'elle ait ou non été influencée par la conception du signe chez Peirce, aura pour conséquence de réunir progressivement anthropologues et linguistes autour d'une approche commune qui s'échafaude peu à peu sur le symbolisme pour constituer ce que l'on peut appeler une véritable anthropologie symbolique.

2.1.3. Structure des systèmes symboliques

À la suite de l'apport convaincant de l'approche développée par Saussure pour les sciences du langage, le mouvement structuraliste s'est peu à peu étendu vers les autres sciences humaines. La théorie structurale et la définition des règles d'organisation de la langue qu'elle permet sont applicables à tous les systèmes socialement constitués. C'est surtout à travers les travaux de Claude Lévi-Strauss (1908-2009) que s'accroît le cercle d'influence du structuralisme dans les sciences sociales en général. Ce dernier analyse d'abord le système de la parenté comme système de communication et d'échange entre des statuts et des rôles sociaux (Lévi-Strauss, 1949). Il démontre que cet échange repose sur un principe de réciprocité qui consiste à interdire l'union avec un parent proche pour pouvoir l'échanger avec un conjoint venant d'un autre groupe. Le projet structuraliste vise essentiellement à mettre de côté la question de l'origine des phénomènes afin d'en étudier les formes. Dans *l'Anthropologie structurale* (1958), Lévi-Strauss définit la structure comme un type de formalisation qui s'adapte à un contenu varié. Pour lui,

la structure n'est pas une réalité, mais bien une construction intellectuelle qui nous permet d'interpréter des phénomènes sociaux qu'il considère comme inconscients.

Ainsi, à l'opposé des constats élaborés par Malinowski, le structuralisme valorise les discours plutôt que les pratiques, les formes abstraites de la logique plutôt que les rapports réels au sein de la structure. Dans son étude des mythes, Lévi-Strauss insiste, par exemple, sur l'importance de saisir le modèle logique derrière la pensée mythique. Pour lui, les mythes, à l'instar de la langue, sont constitués d'unités significatives (mythèmes) dont la nature n'est pas attribuable à des relations isolées, mais à des paquets de relations. C'est à travers la combinaison de ces paquets de relations « que les unités constitutives acquièrent une fonction signifiante » (Lévi-Strauss, 1958 : 234). Dans cette optique, la pensée mythique serait comparable à la pensée scientifique en ce qu'elle représente « une spéculation sur le monde physique, social, culturel, dont les moyens et la forme diffèrent selon les sociétés » (Pouillon, 1993 : 44). Le travail de Claude Lévi-Strauss sur les mythes est l'un des exemples les plus probants de l'apport de la sémiologie dans les sciences humaines. L'analyse des mythes qu'il met en place est, de toute évidence, un outil de travail qui permet de mettre le signe au cœur de la démarche anthropologique.

C'est dans le même esprit, que Julien Algirdas Greimas a développé l'idée de sa *Sémantique structurale* (1966). À partir d'elle, il fonde son schéma actanciel qui, comme nous l'avons vu plus tôt, trouvera son application directe dans l'analyse des contes. Le structuralisme traditionnel ou ce que certains appellent la sémiotique standard (Natopka, 2009) de Greimas vise à décrire la signification. Pour lui, cette description ne peut être faite qu'en étudiant des systèmes clos (un mythe, l'œuvre d'un écrivain, un genre littéraire), tels que ceux envisagés par les sciences humaines non-linguistiques. Il conçoit la culture comme une médiation sémiotique entre l'homme et la réalité, c'est la « société érigée en signification » (Greimas, 1984 : 121). Cette signifiante rapproche Greimas du projet de l'anthropologie culturelle qui fut la première à aborder la culture sous cet angle. En établissant la possibilité d'une description de la signification par l'identification d'invariants universels de l'esprit

humain, le structuralisme instaure un cadre de réflexion scientifique sur la question du sens.

La pensée structuraliste a, en cela, représenté une planche de salut vers la reconnaissance d'une objectivité scientifique possible pour les sciences dites « molles ». La description exhaustive ainsi que la schématisation de phénomènes difficilement explicables tels que les mythes sont venues apporter une légitimité aux connaissances sur le langage symbolique. En faisant correspondre l'analyse des productions symboliques à une démarche de recherche exhaustive sur les formes caractéristiques de son contenu sémantique, le structuralisme a pu exercer le pouvoir attractif que lui confère l'histoire de l'épistémologie des sciences humaines. Cependant, malgré l'influence incontestable de l'approche structuraliste en anthropologie, tout comme en sémiologie, celle-ci a rapidement atteint les limites de son entreprise. La principale critique qui lui est adressée est son réductionnisme : la perspective lévi-straussienne ou greimasienne s'appuie sur un texte clos et une recherche des structures internes (Genette, 1982 : 452). Le structuralisme garde toutefois le mérite de démontrer tout l'intérêt et la pertinence de penser la culture comme un fait symbolique partagé par l'ensemble de l'humanité et se manifestant sous les formes diverses de la langue, mais aussi des traditions, des religions, des lois, du politique, de l'éthique et des arts.

2.1.4 Sémiotique des cultures

C'est, par ailleurs, en revenant sur cette idée d'une diversité dans l'unité que se fonde la sémiotique des cultures développée par Youri Lotman et l'école de Tartu. En marge du formalisme russe ou du structuralisme classique, Lotman introduit la diversité des langues au fondement de la culture. Son idée du fonctionnement de la langue est basée sur une pluralité primaire qui, par la suite, peut servir de base à une langue universelle et unique. De la même façon, la culture se crée à partir des rapports entre pluralité et singularité. Ainsi, pour Lotman, la diversité et l'intraductibilité des langues ne sont pas des obstacles à la référence et à la saisie

du monde, mais plutôt sa condition existentielle. Au lieu de rechercher des invariants universels, il se penche sur les variantes ou les particularismes, sur ce que l'individualité traduit du collectif et vice-versa. Le mot (signe isolé) n'est plus le point de départ du sémiotique, il faut inévitablement que celui-ci soit en relation avec un autre mot. Pour que l'on parle d'un espace sémiotique, il doit y avoir un rapport entre deux signes. Le modèle de la *sémiosphère* qu'il propose ne réside donc plus dans la constitution d'un modèle, mais bien dans la dynamique des règles et des principes établis d'un champ culturel.

Par analogie avec la notion de « biosphère » (Vernadsky) nous pouvons parler de « sémiosphère », que nous définissons en tant qu'espace sémiotique nécessaire à l'existence et au fonctionnement des différents langages, et non en tant que somme des langages existants; en un sens la sémiosphère a une existence antérieure à ces langages et se trouve en constante interaction avec eux. [Lotman, 1999 : 10]

La sémiosphère est à la fois la totalité englobante de la culture et la condition nécessaire de son développement. L'espace sémiotique est, dans l'esprit de Lotman, un lieu qui se doit également d'être ouvert en permanence à l'occurrence de l'imprévisible. Alors que les théories structurales ne peuvent que difficilement intégrer ces phénomènes spontanés et inattendus, puisqu'en leur donnant un sens dans le modèle, elles les normalisent, Lotman introduit l'aberration comme un mode de réalisation des possibles. Il ne met pas de côté l'idée de structures principales homogènes, mais celles-ci sont toujours susceptibles d'entrer en interaction avec des éléments impondérables qui peuvent survenir à tout moment, n'importe où. Ainsi, la sémiotique des cultures se dégage du réductionnisme des théories structurales en remettant au cœur de la réflexion sur le signe, la dynamique syntaxique qui fonde la culture, plutôt que les éléments précis qui la constituent. Elle n'échappe pas à certains pièges, néanmoins, comme celui d'en venir à concevoir les cultures comme autant de monades prises les unes et les autres dans une dialectique antagoniste. En cherchant à identifier des critères culturels stables et déterminés, et d'autres révolutionnaires, mais tout de même caractéristiques d'une

culture, la sémiotique des cultures reste vouée à un certain déterminisme, et ce, malgré les efforts entrepris pour en sortir.

2.1.5 Tournant interprétatif

Les travaux de Clifford Geertz (1926-2006) fondent en cela une étape cruciale dans l'étude de la culture et de la pensée symbolique humaine. Anthropologue de terrain reconnu pour ses travaux sur la société balinaise, il a largement contribué au développement de ce qu'on a nommé l'approche interprétative. La conception qu'il se fait du métier d'anthropologue et de l'objectif de l'étude anthropologique est éloquente. Il fait directement référence aux penseurs du courant pragmatiste, en particulier au philosophe Ludwig Wittgenstein²⁷ (sur lequel nous reviendrons un peu plus tard). Geertz pense la réalité comme un continuum d'une extrême complexité qu'il est impossible de traduire en système. En cela, il devient le pourfendeur par excellence du structuralisme pur et dur. Sa démarche s'inscrit en marge de toute visée purement objective. Il insiste sur l'importance pour les sciences humaines de sortir de la logique rationnelle, à visée « scientifique ».

Pour lui, les symboles culturels et leurs significations ne peuvent être fixés : ils se présentent comme des valeurs en puissance, en développement et en transformation à travers le temps et l'espace. Se dégageant de la théorie fonctionnaliste (Malinowski, Radcliffe Brown) et influencé par les travaux de sociologues comme Max Weber (1963, 1964) et Georg Simmel (1949, 1978), Geertz croit que les pratiques culturelles et religieuses forgent et définissent les structures sociales et les orientations technologiques et politiques des sociétés. L'approche dans laquelle Geertz s'inscrit l'amène ultimement à conclure à l'impossibilité d'un langage et d'une culture qui seraient propres à l'individu. La culture n'est pas pour lui

²⁷ « His (Wittgenstein's) attack upon the idea of a private language, which brought thought out of its grotto in the head into the public square where one could look at it, and his proposal of "forms of life" as (to quote one commentator) the "complex of natural and cultural circumstances which are presupposed in... any particular understanding of the world," seem almost custom designed to enable the sort of anthropological study I, and others of my ilk, do. » [Geertz, 2000 : xii]

quelque chose qui se retrouve dans la tête des gens; elle fait corps dans les symboles publics par le biais desquels les membres d'une société communiquent entre eux. La culture n'est plus un ensemble de coutumes et d'institutions, des éléments que l'on peut décrire et inscrire dans un système, mais plutôt l'interprétation que les membres d'une société font de leur expérience : la culture est donc une entité stylistique et expressive.

Avec le tournant interprétatif, l'anthropologie prend donc une tangente littéralement sémiologique²⁸. Dans *Islam Observed* (1968) et *Negara : The Theatre-State in Nineteenth-Century Bali* (1980), des travaux réalisés plus récemment, Geertz dresse une véritable sémiotique de la culture balinaise. Celle-ci se lit comme un texte dont on doit décoder les symboles. Les anthropologues geertziens (James L. Peacock, Richard A. Shweder) à sa suite se montreront, cependant, moins intéressés par la typologie des signes (symboles, signaux, icônes, index, etc.) propre au travail d'analyse des sémioticiens que par la façon dont les symboles opèrent dans les pratiques sociales. Dans le sillage laissé par Geertz, ceux-ci désirent comprendre comment les symboles forment des façons de voir, de sentir et de penser dont usent les acteurs sociaux dans le monde. Cette perspective introduite par Geertz est donc affective et esthétique avant d'être cognitive. Selon lui, la compréhension nécessite une interprétation et l'interprétation nécessite une inscription dans un contexte culturel spécifique.

L'apport de cette nouvelle optique anthropologique est majeur puisqu'elle permet, pour la première fois, de concevoir l'étude de la culture du point de vue de l'acteur (Geertz, 1975). Ainsi, la culture et sa logique ne peuvent être dérivées de principes structurels cachés, mais plutôt de l'organisation de l'action. Cette dernière repose sur la façon dont les gens agissent dans un certain ordre institutionnel et interprètent les situations afin de se comporter en cohérence avec celui-ci (Geertz, 1973). Dans une tradition similaire, mais s'inspirant de Durkheim, Victor Turner (1920-1983) met lui aussi le signe au centre d'une théorie de la culture. Cependant,

²⁸ C'est-à-dire qu'elle devient en quelque sorte elle aussi une « science du signe », cherchant à décoder dans le « texte du monde » ce qui crée son sens.

il envisage ce dernier non pas comme un véhicule de la « culture », mais bien comme un opérateur dans le processus social. C'est-à-dire qu'il pense les symboles comme des choses qui, dans une configuration et un contexte particulier (rituel dans son cas), produisent le changement social. Cette dimension pragmatique du symbole est une addition importante au champ de l'anthropologie symbolique ou interprétative instaurée par Geertz. Elle permet d'examiner plus en profondeur l'efficacité du symbole. Turner se réclame, pour sa part, de la pensée philosophique de Wilhelm Dilthey (1833-1911). Par l'analyse pragmatique du rituel ndembu (*Isoma*), il tente de découvrir une structure sémantique se détachant de l'optique lévi-straussienne du symbole comme facteur de connaissance. Il affirme :

Les symboles et leurs relations tels qu'on les trouve dans *Isoma* ne sont pas un ensemble de classifications cognitives faites pour ordonner l'univers ndembu. Ils sont aussi, et peut-être de façon tout aussi importante, un ensemble de formules évocatoires pour susciter, canaliser et domestiquer de puissantes émotions telles que la haine, la crainte, l'affection et la douleur. Ils sont aussi animés d'une intentionnalité et ont un aspect volitif. Bref, c'est la personne tout entière, et non pas seulement la pensée ndembu qui est impliquée existentiellement dans les questions de vie ou de mort qui sont en cause dans *Isoma*. [Turner, 1990 : 47-48]

2.1.6 Culture et action

Dans les années 70, un rejet encore plus net du structuralisme s'exerce à la fois en linguistique et en anthropologie. Le langage n'est plus simplement perçu comme un système cognitif, mais bien comme un mode de communication et de performance (Bauman et Sherzer, 1974; Cole et Morgan, 1975). Parallèlement, la sociologie d'Anthony Giddens (1977) et l'anthropologie de Marshall Sahlins (1976), pour ne prendre que ces deux exemples, insistent de plus en plus sur l'importance de fonder l'approche théorique sur l'action. À l'époque où, aux États-Unis, la dimension symbolique intéressait davantage les philosophes que les anthropologues, Marshall Sahlins cherche à réintégrer les pratiques culturelles au centre du projet anthropologique. L'articulation entre structure et action est au cœur

de sa démarche intellectuelle. Élève de Leslie White (1900-1975), évoluant dans la tradition de l'anthropologie américaine de Boas, Sahlins est aussi directement influencé par l'approche marxiste, mais l'inscrit en parallèle à des considérations d'ordre symbolique. Ce qui l'amène à fréquenter autant Sartre que Lévi-Strauss. Pour lui, le processus par lequel nous « faisons sens » implique une multitude de possibilités, ce qui explique pourquoi la vie humaine peut s'inscrire dans un ordre culturel précis sans pour autant que ce dernier ne soit prescrit. L'anthropologue, selon lui, cherche à mettre en lumière le processus symbolique, c'est-à-dire les opérations symboliques par lesquelles le phénomène culturel se produit. Il pense les transformations structurelles en termes de processus symbolique. Il conçoit, en ce sens, que le signe est déterminé comme concept à travers sa *relation différentielle* aux autres signes.

As implemented by the subject, the conventional value acquires an intentional value, and the conceptual sense an actionable reference. I am suggesting that the classic distinction between language and speech be expanded into an argument about culture in general – that culture likewise has a dual mode of existence. It appears both in human projects and intersubjectively as a structure or system. Intentionally arranged by the subject, it is also conventionally constituted in the society. But, as a symbolic process, it is differently organized in these two dimensions [...] The sign enjoys an actual being, in presentia, only as it is inscribed in human action. [Sahlins, 2000 : 286]

À peu près à la même période, mais dans la tradition de Durkheim, Pierre Bourdieu (1930-2002) publie *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), un ouvrage présentant un modèle d'analyse de la culture basé sur les pratiques de la vie quotidienne qu'il fonde sur le concept (désormais fameux) d'*habitus*. À partir de cette notion s'explique pour lui le comportement des individus en société. L'*habitus* devient une matrice d'actions qui se transmet dans le temps entre des êtres et qui, de ce fait, structure leur interprétation du monde et leur façon d'agir à l'intérieur de celui-ci. Ce que cherche à expliquer ce courant théorique orienté sur la pratique, c'est le fait que l'émergence, la reproduction et le changement des formes et du sens d'un ensemble socio-culturel définissent plus ou moins sa signification. Le sujet est mis au centre du questionnement, dans l'optique où c'est à partir de lui que se

constitue la matrice d'actions pratiques observables, sans toutefois qu'il soit conscient des raisons qui sous-tendent ses agissements. Pour comprendre comment cette perspective de la raison pratique s'inscrit encore une fois en parallèle d'une théorie du signe, il faut revenir au fondement de la pragmatique du langage dont elle s'inspire.

Si Greimas et Courtès certifient l'existence d'une sémiotique des comportements dans leur article intitulé « Pratiques sémiotiques », ces auteurs n'ont pas développé comme telle cette sémiotique du comportement qu'ils envisagent :

Les modes d'organisation des comportements peuvent être analysés comme des programmes (narratifs) dont la finalité n'est reconnaissable, à la limite, qu'a posteriori : par la suite, on utilisera dans la mesure où elles s'y prêtent, les méthodes et procédures de l'analyse discursive. Dans ce sens, certaines descriptions de rituels et de cérémonials sont assez concluantes. [Greimas et Courtès, 1979 : 289]

Ce sont les travaux d'Erving Goffman (1922-1982)²⁹ sur les « rites d'interaction » qui présentent le meilleur exemple de la richesse d'une approche sémiotique des comportements humains dans le domaine socio-anthropologique³⁰. Avec Goffman, l'analyse du comportement humain atteint un niveau d'analyse où l'anthropologie et la sémiotique arrivent véritablement à s'unir en se mettant au service d'une compréhension des séquences d'action du comportement humain. L'approche développée par Goffman, loin de figer le comportement humain dans un cadre immuable, permet au contraire de démontrer la mouvance et les possibilités ouvertes par l'action. Le regard de celui-ci s'attache, en effet, « à saisir, à la façon de la photographie selon Benjamin, les aspects les plus fuyants et les plus fugitifs, et bien souvent les plus décisifs, de l'existence sociale, telles ces stratégies furtives qui s'échangent dans les occasions les plus banales, et par là les plus inaperçues, de l'existence ordinaire. » (Cité par Bourdieu, 1972) Nous reparlerons plus en détail de

²⁹ Nous verrons plus tard cette perspective élaborée par Goffman puisqu'elle représente notre principale inspiration méthodologique dans la conception d'une sémio-anthropologie du quotidien.

³⁰ Ce pan prometteur de la recherche a, par ailleurs, été rapidement récupéré pour devenir une discipline scientifique à part entière détachée de la sociologie et de la sémiotique : l'éthologie humaine.

l'approche de Goffman puisqu'elle est un fondement de la conception sémio-anthropologique que nous proposons.

2.1.7 Intersubjectivité et rôle des acteurs sociaux

Au cours des trente dernières années, plusieurs chercheurs des sciences de la culture ont été amenés à proposer de nouvelles bases sur lesquelles échafauder des théories originales permettant de rendre compte des changements engendrés par le nouvel ordre mondial. Nous n'en ferons encore une fois qu'une brève esquisse. Cette époque est caractérisée par l'introduction des approches fondées sur la cognition et une volonté grandissante à la fois en anthropologie et en sémiologie de réintégrer l'intersubjectivité dans le processus d'analyse des phénomènes culturels. Les travaux du psychologue américain Jérôme Bruner (1986, 1991) exercèrent une influence capitale dans cette voie. Avec une approche théorique à la fois interprétative, mais aussi ancrée dans la pratique, ce dernier contribue à réintégrer l'intersubjectivité au cœur du questionnement symbolique. L'auteur se réclame de John Austin pour fonder sa théorie de l'apprentissage : « Learning a language is learning how to do things with words » (Austin, 1962). Il affirme que l'analyse du langage se doit de considérer, non plus la structure même de celui-ci, mais bien la manière dont il opère, tel un outil, dans le façonnement de la réalité. Il ajoute que la « vérité » du récit ne peut être recherchée dans sa vérifiabilité puisqu'il ne réfère pas directement à la réalité, mais la crée ou la constitue, comme lorsque la fiction crée un monde en elle-même. Aussi, le genre est, dans cette optique, un modèle ou une convention qui permet à la fois au lecteur et à l'écrivain de faciliter l'interprétation herméneutique des événements de la vie quotidienne, ceux-là mêmes dont nous faisons le récit aux autres et qu'ils nous racontent à leur tour.

Pour Bruner, en somme, la culture se fonde sur les divers récits qui se conjuguent de manière diachronique sur la ligne du temps, reliant le passé au présent et au futur et créant l'histoire, les traditions, la légitimité d'un peuple. Sa

pensée peut être avantageusement bonifiée par celle de Jürgen Habermas (1988) concernant *l'agir communicationnel*. Cette perspective, en plus de souligner la possibilité que certains des éléments fondamentaux de la cognition possèdent une forme narrative qui détermine et façonne le contenu de ses nombreuses activités, nous oblige à « examiner l'organisation formelle et pragmatique de la langue comme discours qui maintient ensemble des *mondes vécus* distincts à l'intérieur d'un système social » (Habermas, 1988 : 480). Elle fait donc le pont entre les théories de l'esprit et celles de la culture, en donnant à la pensée une forme (narrative) culturellement et, surtout, socialement ancrée. La question posée est désormais de savoir si les idées, concepts, sentiments et comportements sociaux peuvent exister en dehors des structures profondes et des catégories narratives dont se servent les cultures particulières pour les codifier.

L'un des rapprochements les plus directs entre les études du social et la sémiotique se fait par les travaux récents d'Éric Landowski (1989, 2004). Ce chercheur propose littéralement la constitution d'une *socio-sémiotique* combinant à la fois l'analyse des textes et du contexte qui entoure tout acte de communication entre des sujets. Pour lui, une démarche au carrefour des tendances linguistiques et contextuelles est celle qui permet de contrer les limites que comporte chacune des approches prises individuellement.

Les approches linguistiques stricto sensu présentent l'inconvénient, rédhibitoire dans la perspective d'une « socio-logie » de la signification, d'exclure, par la définition même de leur objet, toute préoccupation relative aux problèmes de la mise en contexte des faits de langage qu'elles étudient. Inversement, l'ensemble des approches que l'on peut regrouper sous la vaste rubrique de la pragmatique – où prend place, notamment, la théorie des actes de langage – tout en se présentant davantage comme une linguistique de la « parole », leur permettrait de maîtriser la prolifération des variables contextuelles (d'ordre psychologique, institutionnel, sociologique, etc.) qu'elles prennent par principe en considération. [Landowski, 1989 : 11]

Ce qui est fondamental en somme pour la socio-sémiotique, c'est d'ouvrir le champ de la sémiotique à tous les systèmes de significations sociales en la dégageant des procédés purement linguistiques. Landowski met l'accent sur la dynamique des

relations intersubjectives entre les sujets qui permet au changement social d'advenir. À son avis, la sémiotique doit s'attacher à analyser et comprendre comment cet échange des significations de l'expérience du réel permet de créer et de recréer des sociétés à l'image de ceux qui les constituent.

Chaque société s'érige autour d'un ensemble de « manifestations hétéroclites » qui toutes contribuent à la construction d'un même espace social de signification. « Cet espace ne reflète pas, par nature, quelque ordre sociétal préexistant » (Landowski, 1989 : 13), mais représente plutôt un lieu à partir duquel le social se construit lui-même en se pensant : « La communauté se donne en spectacle à elle-même et, ce faisant, se dote des règles nécessaires à son propre jeu. » (Landowski, 1989 : 13) La découverte du sens des choses passe alors non seulement par l'étude des signes eux-mêmes, mais avant tout par l'étude des hommes et des sociétés qui en font usage puisque c'est par eux que ces signes trouvent leur sens. Il faut des hommes pour que la signification advienne. Ainsi, « ce ne sera pas en tant que données premières et immédiates, mais – au même titre que les énoncés qui peuvent s'y référer – en tant que produits d'une compétence sémiotique présumée, seule à même de construire le monde naturel (et, *a fortiori*, le monde social) comme univers signifiant » (Landowski, 1989 : 194) que les signes doivent être analysés.

Dans cette optique, le croisement entre anthropologie et sémiologie est explicite, mais nous l'avons vu dans ce bref examen³¹ de leurs influences théoriques réciproques, la coopération est loin d'être aussi transparente dans tous les cas. De la perspective humboldtienne à la socio-sémiotique de Landowski, plusieurs théories sont nées de l'union de l'anthropologie et de la sémiologie sans pourtant s'en réclamer. Bien que suivant des voies distinctes, anthropologie et sémiologie démontrent, à travers le parallèle historique que nous venons de faire, la puissance de leur union. Toute étude portant sur la culture, le langage ou les systèmes symboliques se doit, par conséquent, de considérer le potentiel de leur

³¹ Loin d'être exhaustif (nous l'avons constaté au fil des lectures, les liens entre anthropologie et sémiologie sont nombreux), ce parcours historique cherche à démontrer comment ces deux domaines d'études se sont développés au croisement des idées et des penseurs communs à l'un et à l'autre.

interaction puisqu'au langage et aux structures des systèmes analysés par la sémiologie correspondent des formes du comportement humain étudiées par l'anthropologie et vice-versa. C'est bel et bien vers une telle coopération interdisciplinaire que nous nous orientons, puisant aux connaissances et aux méthodes développées par l'une et l'autre afin de constituer un nouvel ordre de réflexion sur l'objet de notre recherche

2.2 Cadre méthodologique : sémio-anthropologie du quotidien

Maintenant que le cadre général de notre réflexion est posé, nous voulons l'appliquer à l'objet de recherche proposé, c'est-à-dire le conte, dans sa pratique familiale, intime, inscrite dans le quotidien. Constatant la multitude des alliances théoriques entre sémiologie et anthropologie à travers l'Histoire, nous nous sommes permis de considérer d'un point de vue critique les avantages et inconvénients des diverses positions prises par les chercheurs afin d'arrêter notre choix sur un cadre nous apparaissant comme le plus propice à rendre l'expérience domestique et habituelle du conte en famille. C'est par la constitution d'une approche originale, que nous appelons la sémio-anthropologie du conte ancrée dans la pratique quotidienne des familles, que nous espérons arriver à saisir comment s'articulent les différents processus sémiotiques qui sont au cœur de l'interaction entre le parent et l'enfant. La perspective que nous envisageons est fortement inspirée par le courant interactionniste symbolique. Elle se positionne plus particulièrement au croisement de la pensée pragmatique de la signification émise par Ludwig Wittgenstein et de la méthodologie de recherche développée par Erving Goffman. Nous croyons qu'une approche compréhensive partant de ces deux auteurs, mais s'inspirant d'autres penseurs de la micro-sociologie du quotidien, tels qu'Howard Becker (1971), Georg Simmel (1981), Alfred Shütz (1987) et plus récemment Michel Maffessoli (1998), est la plus apte à éclairer de manière originale et judicieuse la pratique du conte comme activité sémiotique inscrite dans la vie ordinaire des familles québécoises contemporaines.

L'idée de saisir la pratique dans ce qu'elle a d'intime et non dans ses manifestations publiques est également fondamentale pour nous. Elle a directement influencé le choix d'un cadre méthodologique qui reconnaît à la fois l'importance du contexte dans le processus de création du sens du langage (littéraire, oral ou visuel) et la pertinence d'y observer les interactions proximales des acteurs. La perspective du quotidien offre non seulement l'occasion d'atteindre à une vision du conte véritablement ancrée dans sa pratique, mais elle promet d'être riche en expériences. Nous croyons comme Bruce Bégout (2005) que *le monde quotidien est loin de se réduire à cette répétition stérile qui lui sert trop souvent d'image*. Tout comme Claude Javeau, nous pensons aussi que :

La vie quotidienne n'est pas que le tissu de banalités, de répétitions aliénantes. Elle sert aussi de terreau à une créativité jamais tarie, celle qui fait des hommes les producteurs de leur propre histoire, même si, comme l'a souligné Karl Marx [...], ils ne savent pas l'Histoire qu'ils font. L'Histoire s'ancre dans le quotidien le plus au ras des pâquerettes, et c'est en lui qu'elle se réincarne ensuite par le truchement des habitus des uns et des autres, selon ce processus de structuration toujours recommencé, avec son entêtement qui est celui des hommes à vivre, mais aussi avec ses essais et ses erreurs, qui renvoient à l'entêtement des hommes à rêver d'une autre vie. [Javeau 2003 : 109]

Voilà en quoi le fait de lire une histoire aux enfants le soir avant de dormir peut nous révéler le conte sous un jour nouveau, ancré dans un ici et maintenant qui le fait revivre à chaque instant. Penser le conte au quotidien relève pour nous d'une posture méthodologique qui présente la vie de tous les jours comme un accomplissement, non simplement comme le reflet d'une habitude (Das, 2010 : 137), et fonde en cela l'originalité de notre thèse.

2.2.1 Pragmatique du langage selon Wittgenstein

D'abord, explorons en quoi les idées émises par Wittgenstein nous aident à poser un cadre pour penser la méthodologie. L'idée de se tourner vers la philosophie du langage plutôt que d'inscrire notre travail dans une théorie du signe ou de la lecture sert à revisiter les bases de la pragmatique afin de réaffirmer notre

conception du terrain de recherche. L'approche compréhensive et inclusive³² de Wittgenstein se voit tout indiquée, selon nous, pour rendre compte de la perspective générale dans laquelle nous voulons inscrire notre démarche sémio-anthropologique. Cette perspective de la compréhension s'intéresse à l'interprétation des actions. Elle intègre aussi les réponses du sujet à la constitution du monde social à partir d'un monde « prédonné » et déjà interprété (Jeffrey, Maffessoli). En cela, elle permet de réintégrer la subjectivité au cœur de l'action qui n'est plus seulement une mécanique à laquelle le sujet se soumet. Les pratiques sémiotiques sont régies par une « grammaire » qui règle, en quelque sorte, la séquence d'actions, mais sans pour autant confiner le sujet à une seule et unique façon de faire. Ce dernier peut, à tout moment, choisir d'en changer et transformer subtilement l'action par son apport.

Wittgenstein, contre le cartésianisme et l'empirisme, part de l'idée qu'il n'existe pas de langage privé. Pour lui, il s'avère impossible de concevoir une langue qui ne serait pratiquée que par un seul locuteur, intelligible par lui seul et dont les mots ne se référeraient qu'à des choses qui ne peuvent être connues que par lui. Dans ses *Recherches philosophiques*, il explicite son point de vue :

Mais pourrions-nous aussi concevoir un langage dans lequel une personne pourrait consigner par écrit ou exprimer oralement ses expériences intérieures – ses sentiments, son humeur, etc. – pour son usage personnel?

Ne pourrions-nous donc pas faire cela dans notre langage habituel?

Mais ce n'est pas ce que je veux dire. Les mots de ce langage devraient désigner ce que le locuteur est seul en mesure de connaître : ses sensations immédiates, privées. De sorte qu'une autre personne ne pourrait pas comprendre ce langage. [Wittgenstein, 1949 : § 243]

Cet argument de l'impossibilité d'un langage privé (Locke, 1972), Wittgenstein l'énonçait déjà dans une phrase célèbre de l'avant-propos de son *Tractatus logico-philosophicus* : « Tout ce qui proprement peut être dit peut être dit clairement, et sur

³² Il ne se limite pas à la langue, mais parle de « pratiques sémiotiques » au sens large.

ce dont on ne peut parler, il faut garder le silence. » (Wittgenstein, 1993 : 31) Le langage privé n'existe pas parce que tout langage nécessite un *système* qui suppose une communauté, une société. Cela ne signifie pas que celle-ci domine l'usage qui en est fait, mais bien que pour qu'il y ait langage, il doit y avoir une accessibilité à l'autre. Wittgenstein nous permet ainsi de dépasser l'opposition entre les théories holistes (Durkheim, Quine) et individualistes (Chomsky) du langage. Il développe, dans son œuvre, une conception générale de la connaissance sociale à travers laquelle le comportement (et non plus l'esprit) humain devient la manifestation *par excellence* de la connaissance. Pour lui, le comportement humain est plein de sens, de pensée, de passion et de volonté. Par conséquent, toute philosophie s'avère avant tout une méthodologie, c'est-à-dire qu'elle se doit de décrire l'usage qui est fait du langage et non pas de l'expliquer.

Dès 1930, apparaît chez Wittgenstein l'expression *jeu de langage* (*sprachspiel*) qui devient par la suite un concept-clé dans sa pensée. Ce concept est, en fait, le résultat d'une extension de l'analogie du jeu aux diverses pratiques sémiotiques dont le langage fait partie sans y être limité.

La comparaison avec les jeux, en laquelle s'enracine le concept wittgensteinien, s'avère éclairante. Pour comprendre nos pratiques, il faut les envisager comme nous envisagerions des jeux qui nous sont inconnus et dont nous voulons saisir les règles. Devant une partie d'échecs, si nous ignorons tout de ce jeu, nous nous dirions ainsi que les gestes accomplis par les participants ne sont pas aléatoires, que tous ne sont pas également possibles en toutes circonstances, que tous ne se valent pas, etc. Nous comprendrions progressivement les possibilités de déplacement des pièces, la valeur des pièces, le but du jeu, etc. Bref, nous appréhenderions peu à peu les règles qui donnent leur sens à cet espace réduit, à ces objets, à ces mouvements – en un mot, à cette pratique, à ce jeu (de langage). [Xanthos, 2006]

Comme le jeu, toute pratique sémiotique possède des règles constitutives, une grammaire, qui définit ce qui est correct ou ce qui a un sens. De plus, les propositions émises, tels les coups possibles aux échecs, dépendent toujours de la situation. Ainsi, pour un coup, des réactions sont intelligibles et d'autres totalement exclues. Wittgenstein déplace la réflexion sur le symbolisme à la pratique humaine.

L'usage est ce qui confère du sens aux signes. Les jeux de langage sont des manières d'utiliser les signes. C'est à travers eux que l'on communique et que l'on apprend une langue. C'est la forme visible, vivante que prennent les pratiques sémiotiques qui les constituent comme telles. La description de l'usage, c'est-à-dire de la mise en acte des règles et de la signification des apprentissages, est donc pour lui la seule méthode qui nous permet de nous dispenser des explications métaphysiques pour nous mener vers une compréhension des faits qui met en lumière ce que nous faisons et savons déjà. Dans cette optique, l'idée de *suivre une règle*, fondamentale pour Wittgenstein, sert à la fois à souligner la variété et la souplesse des règles autant qu'à conjurer la rigidité ou l'uniformité des pratiques sémiotiques en faisant la démonstration de la diversité des modes de signification possibles (jeux de langage).

Wittgenstein croit que la philosophie générale doit avant tout se donner pour objectif d'élucider le sens que donnent les acteurs aux mots et aux concepts dans le contexte où ils les utilisent : « La philosophie est une lutte contre la manière dont le langage ensorcelle notre intelligence ». Ce n'est pas à la raison, et moins encore à la *raison pure* (Kant), mais au *sens pratique* (Bourdieu)³³ que s'intéresse Wittgenstein. De ce fait, l'anthropologie, selon lui, réalise ce retour à l'ordinaire grâce à une recherche du sens dans son usage quotidien et non plus métaphysique : « C'est ce que les êtres humains disent qui est vrai et faux; et ils s'accordent dans le langage qu'ils utilisent. Ce n'est pas un accord dans les opinions, mais dans la forme de vie. » (RP : § 241) Et c'est cette attention au langage *en tant qu'il est dit* qui force le philosophe à s'interroger plus encore sur ces formes de vie qui l'englobent. La notion de *forme de vie* (*lebensform*) chez Wittgenstein, héritée de la tradition de la philosophie allemande (Herder, Hegel, Humboldt), insiste sur l'entrelacement de la culture, des conceptions du monde et du langage. Les jeux de langage sont imbriqués dans des activités non linguistiques, ils se doivent donc d'être saisis dans ce contexte. Pour lui, « imaginer un langage signifie imaginer une forme de vie »

³³ Chez Wittgenstein, la mise en valeur du savoir pratique ne signifie pas, comme c'est le cas chez Bourdieu, le primat de la raison pratique sur la raison théorique.

(1949 : § 7, 19), il est donc indispensable d'expliciter les pratiques globales d'une communauté pour bien saisir les jeux de langage qui s'y jouent.

Une importance majeure est donnée dans sa pensée aux coutumes, aux habitudes collectives et aux régularités instituées. Il y voit non seulement de la réalité sociale devenue langage, mais devenue image et son. François Laplantine, anthropologue français, affirme que c'est dans cette affirmation que réside toute l'originalité de Wittgenstein : « Dans le travail d'élaboration sonore et visuelle du réel, il y a quelque chose d'irréductible au textuel, quelque chose qui ne peut être dit, mais peut néanmoins être montré. » (Laplantine, 2009 : 222). La réalité sociale en elle-même ne peut exister en dehors des catégories de l'entendement et des formes *a priori* de la sensibilité telles que le sont l'espace et le temps. Les cadres de la connaissance immuables n'ont pas de pertinence dans la pensée de Wittgenstein puisque la signification, c'est l'usage du langage ordinaire. Ainsi en va-t-il du travail sur le terrain où l'anthropologue n'a pas accès à des signifiés ou à des signifiants, mais bien à des processus sociaux de signification en train de se faire et de se défaire (Laplantine, 2009).

Le travail de réflexion posé sur le sens des pratiques sémiotiques s'inscrit donc dans une perspective pragmatique chez Wittgenstein. Comme l'a fait remarquer avec justesse Christiane Chauviré (2004), s'il peut être associé à certains tenants du courant pragmatiste, tels que Peirce et Dewey, Wittgenstein rejette toutefois l'explication des actions humaines par les dispositions³⁴. La conception mécaniste qu'il s'en fait l'oblige à les éliminer en tant qu'explications causales.

La notion, purement grammaticale, de capacité, inséparable de celle d'apprentissage, vient à point nommé remplacer avantageusement chez Wittgenstein celle, mécaniste et causale de

³⁴ Le dispositionnalisme défend la thèse métaphysique selon laquelle il existe dans le monde des liens de nécessité objectifs : les pouvoirs causaux et leurs productions d'effets constituent un trait primitif du monde. Jacques Bouveresse donne l'exemple suivant : « Le dispositionnalisme identifie la couleur à la disposition qu'ont les objets à susciter chez un sujet percevant doué d'un appareil sensoriel approprié des expériences visuelles d'une certaine sorte (qualifier un objet de "rouge" consiste à le caractériser comme capable de provoquer chez l'observateur normal, placé dans des conditions normales, des sensations de rouge). »

disposition, et s'insérer dans une explication par les raisons, ce qui préserve en un sens la liberté des agents. [Chauviré, 2004 : 12]

Les raisons évoquées par l'agent pour avoir posé un acte représentent, pour Wittgenstein, la contrainte ou la règle incorporée par l'individu. Ainsi, celles-ci sont toujours sujettes à changement malgré leur très forte stabilité dans le temps. Les raisons permettent de rendre intelligible l'action, mais ne visent pas à l'expliquer (comme le feraient les dispositions). Chauviré nous rappelle en quoi la notion de pratique est fondamentale dans la philosophie de Wittgenstein : « Le rappel d'une pratique oubliée sert de rempart aux explications philosophiques malvenues et inutiles. » (Chauviré, 2004 : 122) La force de l'argument pratique suffit à clore le désir d'expliquer. Il faut bien saisir qu'encore là, il ne s'agit pas d'affirmer la primauté de la raison pratique, mais bien de la remettre au cœur du questionnement philosophique.

Wittgenstein cherche plutôt à recombinaison ce que toute la philosophie occidentale scinde artificiellement : raison pratique et raison théorique, montrant l'intrication des deux dans les pratiques réelles et leur difficile démarcation dans les cas concrets comme l'apprentissage de la lecture, un exemple de choix dans les *Recherches philosophiques*. [Chauviré, 2004 : 124]

La pratique est la démonstration d'une technique apprise, laquelle fait état de notre capacité normative, c'est-à-dire l'aptitude à saisir la règle ou le mot. La stabilité, la régularité et le partage commun de coutumes ou de pratiques suffisent à justifier le fait qu'elles existent. Elles empêchent elles-mêmes qu'on les remette en question.

Le rapport à la réalité envisagé par Wittgenstein n'est donc pas un rapport en soi, mais bien en situation : « Ce qui a lieu, le fait, est la subsistance d'états de choses. » (Wittgenstein, 1993 : 33 §2) Il existe une différence entre lire mot à mot le texte qu'on a sous les yeux et le réciter sans le lire vraiment. La structure préétablie du texte présent sur la page est là non pour nous astreindre à une lecture contrainte, mais bien pour nous guider vers une narration compréhensible et sensible de son contenu.

Et souviens-toi aussi qu'il y a une série de situations intermédiaires entre le cas où une personne répète de mémoire ce qu'elle est

censée lire, et celui où elle épelle chaque mot, sans être en rien aidée par l'anticipation du mot grâce au contexte, ni par une mémorisation préalable du texte. [Wittgenstein, 1949 : §161]

La distinction faite entre une multitude de situations intermédiaires peut cependant être totalement indiscernable dans certains cas, ou encore, décidable seulement à partir de son contexte. C'est pourquoi Wittgenstein insiste tant sur l'idée que le travail du philosophe (et celui du sémiologue et de l'anthropologue, pensons-nous) consiste à ramener le langage à l'emploi que l'on en fait dans la vie de tous les jours.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, notre étude cherche justement à ramener le conte à sa pratique, à son caractère quotidien, intime, familial, sans pour autant glorifier le sens commun de sa définition. La lecture que nous faisons de Wittgenstein nous amène à confirmer que le rapport à la vie ordinaire peut nous informer sur la perception du réel. Il ne s'agit pas de rechercher une signification authentique et originelle de l'objet à l'étude, mais plutôt de rendre compte de ce qu'on en fait en un lieu et un temps précis, ici et maintenant. Le sens comme tel est invérifiable ou injustifiable, mais néanmoins déterminé par la pratique. Ce qui est primordial si l'on suit Wittgenstein, c'est d'apprendre à voir ce qui est juste sous nos yeux. En ce sens, la méthode du terrain ethnographique développée par l'anthropologie s'inscrit directement dans la possibilité d'une telle enquête de l'ordinaire. Dans l'objectif que nous visons, il est indispensable d'adjoindre à la pensée de Wittgenstein une méthodologie rigoureuse qui s'intéresse à la description des pratiques sociales dont émerge le sens dans la vie quotidienne. Selon nous, la méthodologie la plus apte à faire ressortir ce sens se fonde sur les travaux d'Erving Goffman.

2.2.2 Interactionnisme symbolique selon Goffman

Si Wittgenstein soutient que c'est l'extériorité de l'homme, ses actions dans le monde, qui doit être analysée, Goffman a montré quant à lui comment il pouvait être possible de le faire de façon minutieuse et engagée. Le rapprochement entre la

pensée de Wittgenstein et les méthodes de travail de Goffman nous offre l'occasion d'actualiser la philosophie du langage et de la mettre en œuvre à l'intérieur d'une démarche de recherche anthropologique reconnue. Erving Goffman appartient à ce que l'on désigne comme la deuxième génération issue de la tradition sociologique de l'École de Chicago (Howard Becker, Anselm Strauss). Sa thèse (1953), dirigée par Everett Huges, portait sur les relations entre les employés et les clients dans un hôtel des îles Shetland en Écosse. Par la suite, il s'est consacré pendant plusieurs années à l'étude des relations entre les patients et le personnel d'un hôpital psychiatrique de Washington. Ses nombreux travaux, traitant principalement de l'interaction comme lieu de la démonstration de cette grammaire quotidienne dont parle Wittgenstein, offrent un témoignage scientifique important quant à la pertinence et à la richesse d'une approche qui prête attention aux actions et aux interactions les plus anodines de la vie quotidienne.

Par interaction (c'est-à-dire interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres; par *une* interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres. [Goffman, 1973 : 23]

Erving Goffman observe les manières de vivre au jour le jour en se penchant sur les relations sociales, et plus particulièrement sur les interactions qui surviennent à tout moment entre les individus. Il stipule que dans toute rencontre avec l'Autre, l'individu se donne une *définition de la situation* qui lui permet d'interagir. Cette définition de la situation est une action fondamentale de l'interaction en ce qu'elle structure la rencontre sociale. Et « le facteur décisif dans cette structure est constitué par le maintien d'une définition unique de la situation » (Goffman, 1973 : 240). La pensée de Goffman, comme celle de Wittgenstein, ne renvoie pas au fait de suivre des normes ou des règles comme telles, mais bien au fait que ces dernières préexistent à toute action, dans une constante liberté d'être transgressées par les acteurs (même si elles ne le seront que rarement et au prix d'une exclusion possible du « jeu »).

Guidé par sa définition de la situation, l'individu s'engage dans une *représentation* de ce qu'exige celle-ci. Goffman utilise la métaphore théâtrale pour illustrer la façon dont les définitions persistent et sont partagées dans une société. Pour lui, le monde social est un théâtre où les interactions sont des représentations et les individus, des acteurs. En tant que tels, ils ont donc un rôle à jouer selon un modèle préétabli, mais qui peut changer en fonction des circonstances (type d'interaction, public présent, etc.). Goffman se garde toutefois d'user à outrance de la métaphore et rappelle qu'elle ne sert qu'à démontrer le caractère à la fois contraint et libre du comportement humain.

L'affirmation que le monde entier est une scène de théâtre est un lieu commun suffisamment familier aux lecteurs pour qu'ils en voient les limites et en acceptent la formulation; ils savent en effet qu'à tout moment ils peuvent facilement se convaincre qu'il ne faut pas le prendre trop au sérieux. [...] Il faut abandonner ici le langage et le masque de théâtre. Les échafaudages, après tout, ne servent qu'à construire autre chose, et on ne devrait les dresser que dans l'intention de les démolir. [Goffman, 1973 : 240]

Ainsi, la métaphore théâtrale est une perspective et une construction rhétorique dont il se sert au même titre que le jeu (*Encounters*, 1966) ou les rites (*Asiles*, 1968) pour mettre en lumière les dimensions de l'interaction : un schéma *prédonné* avec lequel des individus agissent les uns avec les autres au jour le jour. Les acteurs se soumettent à ce qui est établi, mais peuvent également choisir d'improviser.

Dans *Les cadres de l'expérience* (1991), Goffman affirme que c'est par le corps que nous sommes engagés dans le monde et que nous y expérimentons notre capacité d'agir et d'être affectés par celui-ci. Il travaille donc à partir de la façon dont s'organise l'expérience individuelle de la vie sociale. Peut-être est-ce pour cette raison que les acteurs qui jouent la mise en scène d'une activité telle la pratique du conte en famille n'ont pas l'impression de rejouer un spectacle mille fois répété, mais bien de vivre un moment unique et authentique. Goffman soutient ceci :

On pourrait montrer sans difficulté que, dans la plupart des séquences d'activité ordinaire, malgré le caractère conventionnel et cultivé du comportement corporel et le fait qu'on interprète en

quelque sorte un morceau traditionnel, l'activité est perçue comme directe et non transformée. [Goffman, 1991 : 561]

Avec Goffman, l'imprégnation du corps dans le social et la constitution corporelle de ce dernier est ce qui permet de se défaire d'une conception de l'individu agissant de manière totalement rationnelle. Il nous invite à concevoir le caractère extérieurement construit de toute manifestation de l'intériorité du sujet et porte son attention directement sur ce « réglage » (Quéré, 1989) des corps. Il en infère par la suite les qualités de l'expérience du sujet. Pour lui, l'observation de l'activité des individus en situation est ce qui permet de déterminer un *cadre*³⁵ à l'expérience vécue. C'est parce que ce sont les individus qui produisent et reproduisent du social que nous devons observer ce qu'ils font au jour le jour à partir de ce qui leur préexiste.

Tout événement prend son sens pour le sujet lorsqu'il est placé dans son cadre. Les activités peuvent faire appel à un ou plusieurs cadres interprétatifs à la fois. Goffman distingue deux types de cadres primaires : les cadres naturels et les cadres sociaux. Les premiers sont ceux qui ont trait au monde physique. Ils obéissent à des lois et sont déterminés par des principes fondamentaux. Les cadres sociaux quant à eux ne sont pas déterminés. Ils sont animés par une volonté ou un objectif. Goffman démontre l'importance des cadres dans l'expérience individuelle en décrivant des phénomènes qui mettent le cadre en défaut. Les événements qui sortent des limites du cadre, phénomènes insolites ou surnaturels, produisent inévitablement un trouble dans l'explication rationnelle. Dans ce cas, deux options sont possibles : soit la supercherie est découverte ou alors le cadre se doit d'être modifié. C'est à travers la socialisation que nous acquérons la compétence nécessaire à savoir quel comportement adopter dans quel cadre. Néanmoins, les ratages (trébucher ou renverser son verre) ou les problèmes de ségrégation des

³⁵ Goffman use de la notion de cadre telle qu'établie par Bateson : « Je soutiens que toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme "cadre" désigne ces éléments de base. L'expression "analyse de cadres" est, de ce point de vue, un mot d'ordre pour l'étude de l'organisation de l'expérience. » (Goffman 1991 : 19) Il faut mentionner ici le rapprochement qui peut être fait entre la notion de cadre de référence et celle d'*arrière-plan* chez Wittgenstein. Les deux recouvrent en quelque sorte cette trame de fond de l'action humaine qui nous préexiste et organise les interactions quotidiennes entre les hommes.

cadres (blagues déplacées, familiarité excessive) sont assez nombreux dans la vie quotidienne pour nous rappeler la belle part jouée par le sujet dans ces activités.

La perspective de Goffman s'appuie donc sur une conception du symbolique et du social qui rompt avec celle de Durkheim pour puiser dans la psychologie sociale de Georg Herbert Mead ou dans la sociologie de proximité de Georg Simmel qui permet de renverser les hiérarchies imposées entre pensée et action, homme et animal, société et individu. La pensée de Goffman présuppose que l'action ne doit pas être expliquée par une idée dont elle serait l'application. L'idée même ne peut s'expliquer que dans le cadre d'une action en train de se faire. Pour lui, l'action est ontologiquement première, tout comme pour Mead qui va puiser dans cette affirmation les bases de sa théorie de l'imitation selon laquelle un enfant imite ses parents non pour apprendre à agir, mais bien pour se regarder lui-même en train de les imiter. Goffman transpose au rite le fondement de cette théorie de l'imitation comme un repli de l'action sur elle-même. Il voit ce dernier à la manière d'une action réflexive où l'acteur s'observe et s'entend lui-même refaire les mêmes gestes. La perspective de Goffman ne prend pas pour point de départ la société en entier, mais bien les individus qui la constituent et y interagissent. Et c'est dans le processus dynamique de ces interactions à travers lesquelles se construit l'expérience sociale des individus qu'advient le symbole. Encore ici, la métaphore du *jeu* va être utile à la démonstration du propos.

Dans *La mise en scène de la vie quotidienne*, Goffman use de la métaphore théâtrale pour décrire les rites d'interaction du quotidien où l'individu endossant un rôle doit aussi respecter ceux qu'interprètent ses vis-à-vis, faute de quoi la mise en scène de la relation sociale devient impossible. Il insiste sur l'importance de saisir le rituel, d'un point de vue opposé au spectaculaire, dans ces petites saynètes qui se jouent sans cesse quotidiennement.

Dans la société contemporaine, les rituels adressés aux représentants d'entités surnaturelles sont partout en déclin, de même que les grandes cérémonies, avec leurs longs chapelets de rites obligatoires. Il ne reste que de courts rituels qu'un individu accomplit pour et envers un autre et qui attestent de la civilité et du

bon vouloir de la part de l'exécutant, ainsi que de la possession d'un petit patrimoine de sanctitude de la part du bénéficiaire. Il ne reste en bref que des rituels interpersonnels. Ces petites dévotions ne sont guère un paradis pour les anthropologues. Elles n'en méritent pas moins l'examen. Seule notre vision séculière de la société nous empêche d'en apprécier l'ubiquité et la localisation stratégique, et, en retour, le rôle dans l'organisation sociale. [Goffman 1973 : 74]

Toujours dynamique, représentant un ensemble de présentations et d'interactions qui s'enchaînent de façon contingente et imprévisible, la mise en scène dont parle Goffman est une invitation à se projeter dans le monde social qu'elle représente afin d'y inventer de nouveaux rôles et de nouveaux jeux.

Goffman insiste sur cette *distance au rôle* que possède l'acteur. Dans la vie commune, il peut conserver son *quant-à-soi*. La vie quotidienne ne se réduit pas à une aliénation routinière, mais comporte les racines de l'imagination et de l'inventivité. Si la mise en scène du quotidien se fonde sur un scénario préalablement établi, elle reste toujours ouverte à l'improvisation des acteurs. Comme l'affirme Claude Rivière, les rites profanes sont particulièrement propices à l'inventivité des sujets :

Sans bloquer par du pur répétitif le temps du quotidien, les microrituels rendent ce quotidien supportable, même lorsqu'il a les apparences de la banalité, car ils réaffirment l'alliance, la complicité, la conjonction d'intérêts entre partenaires qui crée de la valeur en se valorisant mutuellement et en amortissant les usures d'un temps qui sombrerait autrement dans la trivialité ou l'ennui. [Rivière, 1995 : 239-240]

Ainsi, *Le Petit Chaperon rouge* est certes une histoire qui a été racontée mille fois auparavant, et ce, en différents endroits du monde, mais ce qui nous intéresse, c'est : « Qu'est-ce qui se passe **ici et maintenant** dans la situation qu'établit le contexte du conte en famille? ». Par une définition de la *situation* de conteage comme telle, c'est-à-dire de l'espace ou du lieu de celui-ci, du temps où il survient ainsi que du scénario qu'il présente, il est possible d'atteindre une compréhension de la signification du conte directement liée à sa pratique. Ajoutée à la réflexivité des

acteurs eux-mêmes sur cette dernière, la description de la situation va nous conduire vers cette connaissance pragmatique du conte tant recherchée.

La pensée de Goffman remanie la compréhension des rôles joués par la structure sociale et par le sujet individuel en mettant en évidence la fonction motrice de toute relation à l'œuvre dans une interaction. Loin d'être antagonistes, l'individu et la société sont intrinsèquement liés l'un à l'autre au sein de l'unité que représente la relation. Ainsi, les structures ne déterminent pas les acteurs et les acteurs ne construisent pas les structures. C'est à travers la relation que s'instaure le processus de subjectivation et de socialisation. La relation est donc l'unité analytique :

Ma préoccupation pendant des années a été de promouvoir l'acceptation de ce domaine du face-à-face comme un domaine analytiquement viable – un domaine qui pourrait être dénommé, à défaut d'un nom plus heureux, l'ordre de l'interaction – un domaine dont la méthode d'analyse préférée est la microanalyse. [Goffman, 1988 : 191]

Dès qu'un individu se voit dans l'œil de l'autre, dès qu'il se retrouve en coprésence d'un interactant, le comportement de celui-ci prend une signification. Goffman cherche en définitive à comprendre ce qu'il appelle l'idiome rituel : le vocabulaire du comportement, les gestes, l'intonation, le débit, les mimiques. Tout cela transporte pour lui une impression du moi modulée par la *face* sociale. La face dont parle Goffman n'est jamais que normalité ou conformité aux conventions : c'est la personnalisation du social dans un corps et un contexte. L'interaction représente, en cela, une célébration du social où les comportements individuels sont le support d'une société qui exerce une pression sur l'image projetée par ces derniers et donc, sur le besoin de confirmation et de reconnaissance qui les anime.

L'angle de recherche ouvert par Wittgenstein et l'application méthodologique au terrain ethnographique que permet d'en faire la micro-analyse de l'interaction établie par Goffman représentent le cadre à partir duquel nous avons voulu poser un regard nouveau et original sur l'objet de recherche. L'enjeu de cette approche sémio-anthropologique est de saisir la pratique du conte en ce qu'elle crée du sens à partir du lien (de l'être ensemble), de l'interaction et des façons de se comporter les uns avec les autres. L'optique de la quotidienneté suggère une exploration

microanthropologique des manières de faire des sujets prenant le présent comme référence sans pour autant se défaire de l'Histoire comme telle. L'idée de mettre le conte en contexte permet justement de l'inscrire dans cette continuité.

2.3 Ethnographie de la pratique du conte dans la famille

La conciliation de la perspective wittgensteinienne des pratiques sémiotiques à celle des méthodes de recherche développées par Goffman, plus précisément de la méthode du terrain ethnographique, vise essentiellement à nous conduire vers une connaissance pragmatique de notre objet de recherche. Nous voulons apporter une réflexion anthropologique sur le conte comme activité faisant partie des pratiques sémiotiques qui meublent le quotidien. Notre démarche s'éloigne ainsi de la description structurale ou culturelle de l'objet à l'étude pour s'orienter vers une description de la pratique en action. Si l'intérêt intellectuel indéniable du décryptage systématique visant l'émergence d'une structure universelle demeure entier dans le cas du conte, nous croyons que sa définition doit également intégrer la vivacité et le dynamisme constatés dans les pratiques. Comme le proposait Marcel Jousse dans *L'Anthropologie du geste* : « Il nous faut étudier le vivant en tant que vivant, et à l'étude trop exclusive du livre mort, ajouter une étude approfondie du geste vivant, expressif et rythmique. » (Jousse, 1974 : 35)

Par conséquent, au lieu de nous pencher sur l'étude de l'invariant du récit, nous souhaitons faire apparaître de quelle façon le conte se construit dans l'acte de raconter, comment il est influencé par les conditions de son usage et le contexte de sa narration. La mise en contexte des faits de signification est essentielle à la définition de notre objet d'étude; par conséquent, nous ne souhaitons pas évacuer complètement l'idée de structure. Au contraire, nous visons à mettre en place un appareil conceptuel et méthodologique unifié qui nous permet de réconcilier le texte et le contexte dans leur nécessaire interdépendance. Nous voulons saisir le contexte du conte, plus précisément son usage contemporain au sein de la famille, afin d'apporter une réflexion originale et créative. Nous voulons également par cette

approche pragmatique intégrer la réflexivité des agents au cœur même d'une définition contemporaine du conte.

2.3.1 Terrain de recherche

Dans cette optique, nous avons décidé de nous pencher non seulement sur les façons de faire sur le terrain (observations), mais aussi sur ce qui motive celles-ci et ce que les acteurs en disent (entretiens). L'observation de la pratique du conte, sa description et enfin la réflexion des sujets sur celle-ci visent à atteindre une interprétation de celui-ci à partir de son contexte, son contenu et des raisons qui justifient son existence. L'observation de la pratique familiale du conte, conjointement aux entretiens avec les parents, offre un contact étroit avec cette pratique sémiotique qui peut nous conduire vers des découvertes inédites, ou du moins, une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. Comme l'affirme Jean-Marie Floch, la confrontation avec le terrain est une étape essentielle pour asseoir la réflexion sémiotique sur des bases solides.

En allant « sur le terrain », confrontée aux objets et aux formes de la vie sociale, la sémiotique ne cherche pas systématiquement des applications, mais d'abord une mise à l'épreuve, en l'occurrence « qualifiante », pour se doter de plus de compétence et mieux comprendre les conditions générales de production et de saisie du sens, et rendre compte davantage des diverses formes de signification. [Floch, 1990 : 16]

Ce que nous proposons donc en nous rendant sur le terrain, c'est un déplacement du regard sémiotique, traditionnellement porté sur le texte, pour l'amener vers le contexte de communication « où se jouent non seulement des signes, mais des processus (image, identité, relation, etc.) » (Boutaud et Véron, 2007 : 8). David Le Breton affirme que :

Si le rapport au monde des individus est affaire de constitution et d'expression symbolique, si le sens est la matière première de la décision d'action, alors il convient de définir des méthodes qui s'inscrivent au plus proche des hommes et recueillent leurs

modalités d'interprétation du monde, comment ils définissent les situations dont ils sont les acteurs. [Le Breton, 2004 : 171]

Le terrain anthropologique fondé sur l'observation participante³⁶ au sein même de l'intimité familiale ainsi que sur des entretiens avec les participants à l'étude a donc pour objectif de documenter les usages et interprétations du conte à partir des êtres qui le font advenir dans la pratique. La démarche ethnographique, au plus près des situations « naturelles » de la vie quotidienne (conversations, routines, etc.), vise ainsi à saisir une « culture en acte » ou une « culture mise en scène » par opposition à ce que l'on appelle une « culture-système »³⁷. Cette démarche méthodologique cherche à produire un corpus de données contextualisées rendant compte du « point de vue de l'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations. Marquée par le contexte et inscrite dans un réseau d'intersubjectivités, la pratique du conte signifie quelque chose pour ceux qui la mettent en œuvre : elle existe pour dire, agir et montrer. Elle assure bel et bien « une fonction pragmatique » qui se doit d'être étudiée par-delà ses fonctions structurantes qui, elles, sont déjà bien documentées.

Élément fondamental de l'intimité familiale, le moment de raconter une histoire aux enfants prend l'allure d'un acte de communication. En étudier les usages dans le quotidien, nous permet, en quelque sorte, d'atteindre une forme de sémiologie « populaire » du conte. Partant de l'acte de raconter, plusieurs questions sont à explorer afin de donner à voir et à faire entendre les usages et représentations du conte propres aux parents québécois : Quels contes racontent-ils? Pourquoi? À quel moment? Comment construisent-ils les récits? Partent-ils des livres disponibles sur le marché ou des souvenirs de leur propre enfance? Racontent-ils de mémoire? Quels ajouts ou soustractions font-ils aux originaux? Inventent-ils eux-mêmes des histoires?

³⁶ Ce terme usité en anthropologie a été inventé par Lindeman, chercheur lié à l'école de Chicago (Kirk & Miller, 1986 : 76). Les autres mots employés pour définir cette méthode de terrain sont : l'immersion, l'insertion, l'implication, l'imprégnation. Toutes connotent que le chercheur « se frotte en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier » (Olivier de Sradan, 2008 : 48).

³⁷ Distinction établie par l'UNESCO dans la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*, adoptée lors de la 31^e Session de la Conférence générale de l'UNESCO, Paris, 2 novembre 2001.

Les observations et entretiens faits sur le terrain auprès des familles cherchent à tracer un portrait qualitatif qui ne se veut pas nécessairement représentatif de l'ensemble de la population, mais bien d'un échantillon particulier de celle-ci³⁸. L'ethnographie suppose une description systématique et minutieuse des faits rencontrés. Les multiples aspects de la pratique y sont donc explorés en détail soit : le lieu, le moment, le matériel utilisé, le rapport entre le médium et les participants, le choix du conte, les rituels autour de la pratique, la mise en scène, les éléments perturbateurs, etc. L'étude proposée s'attarde, en somme, à tout ce qui entoure et englobe l'acte de narrer un conte à son enfant. Les entretiens auprès des parents font, pour leur part, ressortir les éléments qui n'apparaissent pas lors de l'observation, mais qui sont fondamentaux pour mieux comprendre la pratique : la définition du conte selon les parents, l'usage qu'ils en font, l'interprétation qu'ils en donnent, etc. Le terrain, en nous mettant en face d'actions et de réflexions situées, nous amène à revoir notre conception du conte comme discours signifiant, représentant une panoplie d'histoires universelles signifiées, pour en faire un acte réalisé en fonction des conditions qui lui préexistent. Dans *Le Cru et le Su* (1993), Jean Pouillon met en évidence le fait qu'« on a rarement des informations sur ce que les gens pensent réellement de ce qu'ils racontent », aussi notre investigation sur le terrain, à travers l'exploration du contexte, du contenu ainsi que des raisons de raconter veut justement nous fournir ce type d'information rarement prise en considération par la recherche.

2.3.2 Contexte sociologique : échantillon de recherche³⁹

Vingt et une familles québécoises résidant dans la région métropolitaine du grand Montréal ont été visitées entre les mois de juillet et de novembre de l'année

³⁸ Nous ne voulons pas ici mettre au point un système unifié de représentations ou de savoirs sur le conte puisque selon le type de représentations ou de savoirs évoqués ainsi que selon les différents acteurs auxquels nous référons, les modalités de la construction, de l'organisation et l'unification de ces derniers vont différer.

³⁹ Le tableau statistique complet peut être consulté à l'annexe C.

2009. Ces familles ont été recrutées par la diffusion d'une annonce⁴⁰ de recherche de participants à travers différents réseaux, dont celui des CPE (Centre de la petite enfance) et des organismes communautaires familiaux de Montréal. Les parents concernés par l'annonce ont été invités à nous contacter lorsqu'ils souhaitaient participer à l'étude. En aucun cas, nous n'avons effectué de sollicitation directe auprès des parents. L'échantillon final est constitué de parents âgés de vingt-cinq à cinquante ans, ayant entre un et trois enfants. L'âge des enfants participants varie de trois à huit ans. Dans chacune des familles, il a été établi à l'avance qu'au moins un des enfants devait être âgé d'au moins trois ans et d'au plus huit ans. Ce critère a été posé puisqu'il est reconnu que les enfants de moins de trois ans ont encore du mal à suivre une histoire. À partir de cet âge, ils peuvent commencer à apprécier les contes : « L'enfant de cet âge dote tout objet d'une âme, ce qui lui permet d'entrer facilement dans les contes où tout est possible, où les animaux et même les objets ont une âme et éprouvent des sentiments. » (Ferland, 2008 : 59)

Toutes les familles possèdent le français comme langue maternelle. Cette langue est également celle en usage à la maison. Des parents interrogés, neuf sont en union de fait, sept sont mariés et cinq, sont séparés. En tout, trente et un parents ont participé au terrain de recherche. Dix-sept mères et quatre pères ont été observés au moment de raconter une histoire à leur(s) enfant(s). Vingt mères et onze pères⁴¹ ont répondu aux diverses questions sur le conte et sa pratique en famille. Chez les enfants, les fillettes aussi sont deux fois plus nombreuses que les garçons : sept familles ont un ou des garçons, treize ont une ou des filles et une famille était constituée d'un garçon et d'une fille. En ce qui a trait à leur situation économique, les participants proviennent en majorité de la classe moyenne supérieure. Leur revenu familial se situe en moyenne autour de 75 000 \$. Le niveau de scolarité moyen est lui aussi majoritairement élevé, la plupart des participants possédant un diplôme universitaire. Il est à noter aussi qu'une proportion

⁴⁰ L'annonce peut être consultée à l'annexe A.

⁴¹ La sous-représentation des pères s'explique par la réticence reconnue des hommes à se porter volontaires dans ce type de recherche plus que par un désintérêt pour la pratique du conte ou par le fait qu'ils raconteraient moins. En effet, plusieurs pères étaient présents lors de l'entretien et y ont participé activement, mais, dans la majorité des cas, c'est la mère qui avait fait les démarches auprès du chercheur pour participer à l'étude.

étonnamment élevée de participants travaille dans le domaine de l'enseignement (primaire ou collégial). Nous prenons soin de préciser cet élément puisqu'il peut avoir eu une incidence sur les résultats. Dans la très grande majorité des familles (seize des vingt et une familles), les deux parents travaillent à temps plein.

2.3.3 Étapes du travail

Chacun des actes posés par le chercheur sur le terrain a son importance dans le déroulement de la recherche. Il est donc essentiel de décrire toutes les étapes du travail effectué afin de rendre compte non seulement de la minutie dont le chercheur a fait preuve dans la collecte de ses données, mais aussi des limites possibles qu'il a pu rencontrer dans ses démarches.

2.3.3.1 Prise de contact avec le milieu

Le premier contact entre le chercheur et le parent a été fait par téléphone. Nous le répétons, le parent a contacté le chercheur sur une base volontaire après avoir consulté l'annonce. Lors du premier échange, le chercheur a offert au parent de choisir le moment propice à l'observation. Par la suite, il lui a expliqué en détail les procédures de l'observation et de l'entretien en précisant la durée du processus dans son ensemble. Une fois le moment de la rencontre déterminé, le chercheur a invité le parent à le contacter en tout temps s'il avait des questions concernant la recherche ou s'il désirait tout simplement se désister.

2.3.3.2 Rencontre avec les participants

Le chercheur s'est présenté au moment convenu au domicile du ou des parents recruté (s). La première étape de la rencontre a consisté à s'asseoir avec les

parents pour remplir la fiche des coordonnées socio-démographiques⁴² ainsi que pour lire et signer le formulaire de consentement⁴³. À cette occasion, les parents étaient invités à poser des questions afin d'être pleinement éclairés sur les modalités de leur participation à la recherche. Une fois les formalités d'usage complétées, le chercheur a demandé aux parents de procéder à l'activité « conte » comme telle. Lorsque les deux parents étaient présents, l'un des deux était alors désigné pour être le conteur. Le chercheur insistait, dans ce cas, pour que ce soit le parent qui a l'habitude de raconter qui soit désigné. Il est important de spécifier que le chercheur a aussi demandé à chaque fois au parent de s'installer au lieu habituel du conte même si, dans certains cas, cela restreignait considérablement l'espace alloué et le confort du chercheur. Conscient du degré d'intimité très fort de la pratique, le chercheur a cherché à se faire le plus discret possible tout au long du déroulement de la pratique du conte comme telle⁴⁴.

2.3.3.3 Observations

Les observations se sont déroulées entre le moment à partir duquel les parents et les enfants se préparent pour le conte et celui où ils se séparent et passent à une autre activité. Toutes les observations faites dans les familles ont été consignées de façon systématique dans une grille d'observation⁴⁵ qui nous a permis de compiler les données et de les organiser sous forme d'un corpus analysable. Les indicateurs sur lesquels se sont concentrées les observations faites sur le terrain sont :

⁴² Un modèle de la fiche socio-démographique peut être consulté en annexe A.

⁴³ Un modèle du formulaire de consentement peut être consulté en annexe A.

⁴⁴ Par contre, la présence du chercheur a indéniablement affecté l'attitude des parents et des enfants. Les parents ont sans doute fait plus de commentaires et posé plus de questions du fait qu'ils étaient observés. Certains ont également pu être moins loquaces pour les mêmes raisons et s'en tenir à une lecture beaucoup plus stricte. Les enfants ont aussi démontré de la gêne ou au contraire une extraversion et un intérêt à la lecture que les parents ne leur connaissaient pas.

⁴⁵ La grille d'observation peut être consultée en annexe B.

a) Déroulement de la pratique

Les étapes du déroulement de la pratique sont scrutées une à une afin de cerner les enjeux de chacune d'elles. Un modèle de base séparant l'étape de l'initiation, de l'installation, de la narration, de la conclusion et de la séparation a été établi dès le départ pour faciliter la prise de note. Il s'est avéré, par la suite, un outil puissant pour l'analyse de chacune de ces étapes et pour établir diverses comparaisons (rapprochement ou différence) entre les familles dans le scénario de la pratique.

b) Espace

La pièce de la maison choisie est un élément révélateur du caractère donné à l'activité qui s'y déroule. L'espace où se tient la pratique du conte a, entre autres, un impact évident sur le positionnement ainsi que sur la proximité des corps.

c) Moment et durée

L'aspect temporel joue un rôle important dans le contexte de la pratique dans la mesure où il peut influencer le choix de l'histoire ou la façon de la raconter. Pour cette raison, nous avons pris soin de noter le moment et la durée de la pratique dans chaque famille lors de chaque observation.

d) Matériel utilisé

Le matériel utilisé pendant la narration ayant souvent pour but de venir appuyer ou animer le récit, tous les objets utilisés pendant cette activité ont été dûment identifiés. Le livre, bien sûr, mais aussi tous les autres objets (marionnettes, toutous, figurines, etc.) auxquels les parents étaient susceptibles de recourir afin d'ajouter une dimension symbolique originale au récit ont été pris en considération.

e) Interaction entre les participants

Toutes les interactions entre les participants pendant la narration sont importantes. Les questions et commentaires du parent ainsi que ceux des enfants

présents ont donc été notés en détail tout comme les interactions non verbales (regard, gestes, mimiques).

f) Mise en scène

L'initiation et l'installation des participants à la pratique, l'ouverture et la conclusion du récit ont été observées avec autant d'attention que la narration comme telle. Les postures prises par les participants et la proximité des corps de même que les rôles joués par chacun des participants dans le déroulement de la narration ont été colligés avec soin comme des données fondamentales. Aussi, chaque mise en scène, en plus d'être décrite dans la grille d'observation, a fait l'objet d'un croquis d'observation⁴⁶ qui nous montre les postures adoptées par chacun des participants lors de la pratique.

g) Éléments perturbateurs

Tout ce qui est venu perturber la narration ou l'interaction a aussi été noté : par exemple, les interruptions dues à la sonnerie du téléphone ou à l'intervention d'un autre membre de la famille ne participant pas directement à la pratique du conte, mais étant présent dans l'environnement immédiat.

À des fins de comparaison, mais également afin de contrôler la diversité des récits entendus, le chercheur a choisi de laisser d'abord les parents raconter une histoire de leur choix, puis de leur demander d'en choisir une parmi les quatre présélectionnées par le chercheur. L'observation a donc chaque fois nécessité deux narrations :

1) Sans intervention du chercheur

Les parents et les enfants ont été observés et enregistrés (audio seulement) au moment de raconter une histoire. Ils ont été invités à le faire de la

⁴⁶ L'usage de l'appareil photo qui avait d'abord été choisi pour capter la scène s'est révélé trop indiscret sur le terrain mettant à la fois le participant et le chercheur mal à l'aise. De plus, la confidentialité exigeant de ne pas voir le visage des participants, le recours au dessin est apparu comme une manière de rendre cette étape du recueil des données moins embarrassante et immédiatement anonyme. Les croquis d'observations peuvent être consultés en annexe C.

façon dont ils le font habituellement, et ce, en oubliant la présence du chercheur. Les parents étaient priés de procéder à la narration d'une histoire de leur choix. Aucune direction n'a été donnée par le chercheur, ni sur le genre, ni sur la forme, ni sur la durée de l'histoire racontée. Les éléments mentionnés plus haut (l'espace, le moment, le matériel utilisé, la durée, la mise en scène, etc.) ainsi que tout autre élément pertinent survenant au cours de l'activité ont été notés discrètement dans la grille d'observation et le croquis de la scène a été réalisé. Après la rencontre, à l'aide de ces notes, des enregistrements sonores et des dessins d'observation, le chercheur a pu remplir une deuxième grille d'observation qui, elle, portait sur une description plus fine du contexte, mais aussi du contenu de la narration comme telle (titre de l'histoire, personnages, événements, fin, commentaires et interventions diverses du parent et de l'enfant).

2) Avec intervention du chercheur

L'observation s'est poursuivie toujours dans le même cadre (sans prendre de temps de pause ou d'arrêt) au moment de raconter l'un des contes proposés par le chercheur soit : *Blanche-Neige et les sept nains* d'après les frères Grimm, *Le Petit Chaperon rouge* d'après Charles Perrault, *Hansel et Gretel* d'après les Frères Grimm ou *Le Petit Poucet* d'après Charles Perrault. Tous publiés aux éditions Lito dans une même collection de contes classiques⁴⁷, ces récits ont été choisis par le chercheur en raison de leur popularité et de façon à être facilement accessibles à des enfants d'âges variés. De la même façon qu'à la narration précédente, les observations ont été notées dans une première grille de saisie en cours de pratique et ensuite complétées à l'aide des documents audio (enregistrements numériques) et visuels (croquis) recueillis.

⁴⁷ Les références complètes peuvent être consultées en annexe C.

2.3.3.4 Entretiens avec le (s) parent (s)

L'observation ne permettant malheureusement pas d'accéder à toutes les informations que nous croyons nécessaires à la recherche, nous avons souhaité recourir à des entretiens pour compléter celles-ci à l'aide du savoir, de l'expérience et des souvenirs des parents. Des entretiens semi-dirigés⁴⁸ d'une durée d'environ une heure et demie ont donc été conduits à la suite des observations. Le père, la mère ou encore les deux parents ont alors pu répondre aux questions du chercheur. Ces entretiens devaient révéler la perception que les parents ont de l'objet de recherche, l'utilisation qu'ils en font et le sens qu'ils lui donnent. Ils nous ont également permis de saisir une part du contexte de narration qui échappe tout simplement à l'observation (c'est-à-dire ce qui a trait aux dispositions internes du parent à l'égard du conte en lien avec son passé, sa personnalité, etc.) ainsi qu'à mettre de l'avant le point de vue du narrateur sur ce qu'il raconte. Le questionnaire⁴⁹ ayant été élaboré dans ce but, il aborde à la fois l'objet de recherche et sa définition, sa pratique et le sens qui lui est attribué. Il a été construit dans l'optique d'être un guide (ou un canevas) dont le chercheur n'a pas à se servir pendant l'entretien, mais auquel il peut référer pour s'assurer d'avoir épuisé toutes ses questions. L'ordre de celles-ci est tout à fait aléatoire, chaque entrevue s'étant déroulée de manière différente suivant le modèle de la conversation informelle plus que de l'interrogatoire en règle. Les questions adressées aux parents sont des questions ouvertes et ont pu donner lieu à une élaboration plus ou moins longue selon le cas. Nous avons privilégié, en tout temps, un mode de communication familier⁵⁰.

À travers ces deux méthodes de recherche combinées (observation participante et entretiens semi-dirigés), la tâche du chercheur consistait, en fait, à mettre en évidence les significations des acteurs en présence, telles qu'elles sont vécues par eux. Il faut prendre en considération le fait que la méthodologie proposée

⁴⁸ L'entretien semi-dirigé suppose une structure pré-établie, mais flexible comportant des questions « ouvertes », c'est-à-dire incitant l'interviewé à élaborer et à développer ses réponses.

⁴⁹ Le questionnaire complet peut être consulté en annexe A.

⁵⁰ Les entretiens ont souvent débuté autour de quelque bavardage informel incluant parfois les enfants dans la conversation. Ces petits échanges anodins ont habituellement pour effet de rendre la situation d'entretien beaucoup plus près des circonstances d'interaction de la vie des participants.

suppose que l'observateur, en l'occurrence le chercheur, est inévitablement pris dans l'interaction sociale qu'il étudie et dont il rend compte. À ce titre, il importe de rappeler le rôle joué par le chercheur à tout moment dans le processus. Pour ce faire, un indicateur (I) le désignant est utilisé dans les transcriptions tirées de l'observation ou des entretiens au même titre que nous identifions les autres acteurs présents comme suit : la mère (M), le père (P), la fille (F) et le garçon (G). La transcription intégrale de tout ce qui a été dit lors de l'observation et des entretiens participe d'une étape fondamentale du travail de recherche qui n'a pas été négligée. La charge de travail impliquée a, par ailleurs, exercé une influence sur le nombre de familles interrogées. Nous avons délibérément choisi de restreindre le nombre de familles participantes plutôt que de restreindre les données du corpus. Cependant, nous sommes en droit d'affirmer qu'arrivée au terme de vingt et une rencontres, la saturation du thème était suffisante.

Nous tenons à préciser que l'objectif du terrain de recherche n'était pas, ici, de vérifier des hypothèses, mais bien d'en rechercher. Les hypothèses de travail n'ont pas été établies a priori, mais se sont construites de manière inductive dans l'épreuve du terrain, oscillant toujours entre la théorie provisoire émise et le terrain qui vient la remodeler. De plus, la généralisation n'était pas non plus un objectif envisagé puisqu'elle a trop souvent comme conséquence de tomber dans le piège de la surinterprétation, écueil que nous désirions éviter à tout prix. Le terrain s'avère avant tout, pour nous, un moyen de donner à voir une réalité dans son contexte sans toutefois prétendre établir de loi ou de règle générale à partir de celui-ci. Nous avons donc posé la rigueur empirique et scientifique de notre étude sur le double rapport d'adéquation nécessaire à toute recherche en sciences sociales⁵¹, c'est-à-dire : *1) le rapport d'adéquation entre l'argumentation et les données recueillies sur le terrain;*

⁵¹ « Même si le monde (ou ses « morceaux ») est au sens propre in-connaissable, en dernière instance opaque ou incertain, et philosophiquement inaccessible comme réalité externe, les sciences sociales reposent sur un pari : « malgré tout », le monde peut être l'objet d'une certaine connaissance raisonnée, partagée et communicable. » [Olivier de Sadan, 2008 : 8].

2) le rapport d'adéquation entre ces données et le « réel de référence »⁵² des acteurs (Olivier de Sardan, 2008).

2.4 Analyse du corpus

Toujours dans une perspective axée sur le développement d'une connaissance approfondie du contexte, du contenu et des raisons de la pratique du conte dans la famille, la méthode d'analyse que nous avons privilégiée est l'analyse qualitative. Celle-ci consiste à dégager le sens d'un texte, d'une entrevue ou d'un corpus. Il s'agit, plus précisément, de questionner chacun des documents d'observations et chacune des transcriptions (narrations, entretiens) afin d'en dégager les grandes idées et d'en appréhender le sens. Nous avons, ainsi, compilé les données en mettant en relation les propos tenus et les observations faites et nous avons cherché des convergences et des divergences entre les familles. Afin d'ordonner les données de manière compréhensible, nous les avons regroupées sous forme de « codes ». Ceux-ci nous ont permis de constituer une sémiologie du conte qui se veut la plus près possible des définitions et des interprétations des acteurs.

Plusieurs outils techniques peuvent être utilisés, de nos jours, pour procéder à une analyse par codes, avec ou sans logiciel. Dans le cas présent, nous avons choisi d'avoir recours au logiciel d'analyse *QSR NVivo 7.0*. Cette façon de faire possède l'avantage d'être extrêmement polyvalente. Elle peut à la fois s'exercer de manière inductive, en partant des données de recherche afin de générer les codes, mais aussi de manière déductive, puisque nous avons préalablement identifié, dans le questionnaire et dans la grille d'observation, des thèmes ou des codes que nous voulions explorer. La combinaison de cette dimension compréhensive de l'analyse à l'approche déductive permet de faire émerger de

⁵² Le réel de référence ne doit pas être confondu ici avec l'hypothèse réaliste (celle du positivisme classique) qui suppose un accès direct et objectif au réel. Cette perspective omet que ce réel de référence est aussi, lui-même, une construction sociale.

nombreuses découvertes qui n'ont pas nécessairement été envisagées par le chercheur de prime abord, autant qu'elle permet de vérifier les postulats de départ. Le principe d'analyse à la base du logiciel *NVivo* est décrit par Tesch (1990) comme une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus qui tente de rester le plus près possible du codage traditionnel « papier-crayon ».

Cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier. Le « Sujet » regroupant les extraits liés à ce thème s'appelle un code dans le langage de l'analyse quantitative. La recontextualisation, quant à elle, est obtenue en amalgamant les codes et les catégories préalablement décontextualisées pour en faire un tout intelligible et porteur de sens. [Deschenaux 2007, p. 8]

Dans cette optique, les transcriptions des enregistrements audio (les verbatim) ont été découpées en plusieurs unités de sens, notamment à partir de trois champs d'analyse : celui du contexte (Qui? Où? Comment?), du contenu (Quoi?) et des raisons (Pourquoi?) de la pratique. Chaque fois qu'un thème a été repéré dans le corpus de données (par exemple : « Définition du conte » ou « Usage du livre »), les extraits s'y rattachant ont été placés ensemble sous un même code. Ce codage systématique de chacun des documents à la source, en morcelant ceux-ci en différents thèmes, permet de construire une nouvelle structure qui les intègre tous les uns aux autres. Il est ainsi possible de re-contextualiser les données au sein d'une matrice de sens opérable. Les extraits issus des entrevues et des narrations, assortis de notes d'observations et d'autres documents pertinents (fiches de lecture, presse écrite, articles, etc.) ont tous pu être analysés en commun en tant que documents sources des résultats présentés. Ils ont été codés, un à un, à partir des trois grands thèmes sus-mentionnés (contexte, contenu, raisons) qui se subdivisent eux-mêmes en plusieurs sous-thèmes que nous avons utilisés dans la description des résultats (par exemple : les rubriques « Censure », « Morale » ou « Rapport réalité/fiction »). Des trois grands thèmes, nous avons tiré plus d'une cinquantaine de sous-codes que nous avons, par la suite, réduits à une vingtaine, en rassemblant ceux qui pouvaient être réunis sous une thématique commune. Nous avons choisi

de traduire les résultats de cette façon dans le but d'atteindre l'objectif général que nous nous sommes fixée, c'est-à-dire de parvenir à une compréhension de la pratique contemporaine du conte dans la famille à partir de l'analyse d'une « sémiologie » élaborée par l'acteur lui-même.

CHAPITRE III

PRATIQUE DU CONTE : CONTEXTE, CONTENU ET RAISONS

Les résultats sont présentés en trois parties séparées dans le but d'offrir une vision claire et ordonnée de ceux-ci, mais c'est dans l'articulation de ces trois parties que nous pourrons comprendre et interpréter ces données. Nous observerons, dans ce chapitre, chacun des éléments de la pratique de façon indépendante, mais en demeurant toujours consciente de leur interdépendance nécessaire et de leur influence réciproque les uns sur les autres. Nous avons choisi de reprendre les catégories définies pour l'analyse de la tradition privée faite par Thomas (voir chap.I) soit le contexte, le répertoire, la fonction et la performance. Toutefois, dans le but de restreindre la description et de ne pas nous répéter inutilement, nous avons décidé de fondre deux catégories l'une dans l'autre (soit le contexte et la performance) pour former ce que nous appellerons ici le cadre performatif.

3. 1 Cadre performatif

Le cadre performatif est un concept que nous utilisons pour désigner l'ensemble du contexte de l'interaction et de la mise en scène faite par les acteurs dans le déroulement de l'activité. La notion de performatif fait référence à l'idée d'un acte qui fait participer le corps et qui est visible par les autres. Elle fait appel au cadre dans la perspective de Goffman et à la performativité au sens où l'entend Christoph Wulf :

Les notions de performatif, de performance, de performativité, renvoient à l'aptitude du corps à construire un monde. Cette aptitude performative s'exprime dans la langue et dans l'agir social. Lorsque nous parlons du caractère performatif du corps, nous

entendons essentiellement la dimension d'action de la parole et la dimension de mise en scène et de représentation de l'acte social.
[Wulf, 2002 : 93]

Ainsi, pour faire émerger le cadre performatif de la pratique du conte, nous nous attarderons à décrire en détail chacune des étapes du déroulement de celle-ci dans les familles selon l'ordre des actions et des échanges qui nous ont été donnés à voir lors des observations.

3.1.1 Qui raconte?

La majorité des observations ont été faites auprès de mères racontant à un ou à plusieurs enfants. Pourtant, il ne faut pas automatiquement en déduire que ce sont plus les mères qui prennent la responsabilité de raconter l'histoire à l'enfant avant de dormir. En général, dans le type de recherche dans lequel nous nous inscrivons, les femmes sont toujours plus nombreuses à se porter volontaires⁵³. Il faut donc prendre cet état de fait avec un certain recul. D'autant plus que même si seulement quatre pères sur les vingt et une familles se sont prêtés au jeu de l'observation par le chercheur, six autres ont tenu à participer à l'entrevue. Ce qui démontre que les pères participent à la pratique, mais qu'ils sont moins prompts à faire les démarches nécessaires pour prendre part à ce type de recherche. De plus, dans plusieurs des familles (onze sur vingt et une), les parents confirment qu'ils alternent les rôles en tant que conteur. Selon l'horaire de travail de chacun, il arrive toutefois qu'un des deux parents s'en occupe plus souvent. Chez quelques-uns également, la tâche appartient seulement à l'un des deux parents (père ou mère) sans que ce soit plus majoritairement les mères.

⁵³ L'expérience démontre que les hommes sont plus difficiles à recruter que les femmes. Une multitude de facteurs peuvent l'expliquer : les horaires de travail, la pudeur par rapport à certaines questions, l'intérêt général pour ce type d'investigation (questions, discussions), etc.

3.1.2 Déroulement de la pratique

Nous avons observé la pratique du moment de son initiation jusqu'à la séparation des participants. Chacune des étapes est décrite et des exemples sont apportés afin de fournir une description générale du déroulement typique de la pratique dans les familles.

3.1.2.1 Initiation

Quelques minutes avant l'heure déterminée pour dormir, l'enfant est incité à se préparer pour l'histoire. Tous les parents rencontrés demandent à l'enfant de choisir. Ils rapportent que cette façon de faire s'est mise en place afin de faire participer l'enfant et de lui raconter une histoire qui l'intéresse. Ce choix, si l'on en croit l'observation faite au sein des familles, se fait de façon très aléatoire, souvent à partir des couleurs, des images qui plaisent à l'enfant ou encore de son intérêt pour certains personnages récurrents de la culture enfantine (princesses, monstres, etc.). Cependant, si les parents prétendent laisser la liberté de choisir à l'enfant, l'observation nous renseigne sur les stratégies mises en place par les parents pour influencer le choix de ce dernier. Plusieurs parents vont demander à l'enfant de prendre un autre livre que celui qu'il aura d'abord choisi évoquant différentes raisons (« On l'a lu hier. », « Ce n'est pas tellement intéressant... », « Regarde les autres, regarde celui-là. », « Tu es certain que c'est celui-là que tu veux? »). Ainsi, le choix appartient à l'enfant, mais il est orienté par les parents. Le dernier mot appartient toutefois à l'enfant dont la participation revient à faire le choix d'une histoire parmi les livres posés dans sa bibliothèque personnelle. Souvent, l'enfant possède sa propre bibliothèque dans sa chambre. Dans quelques cas, les livres des enfants et des parents se côtoient au sein du même espace dans le salon familial ou encore au sous-sol. Dans un cas seulement, les enfants n'ont pas choisi de livre, mais ont plutôt été stimulés à inventer une histoire. Ce cas particulier est intéressant en ce qu'il démontre une volonté encore plus grande chez le parent concerné de faire participer ses enfants à la pratique. Considérant que le livre pose une contrainte

matérielle qui empêche le déroulement naturel de la pratique, cette mère de deux fillettes de trois et six ans s'est mise à inventer avec elles une histoire chaque soir. Ainsi, dit-elle, « elles peuvent s'abandonner plus facilement au plaisir de l'histoire et y participer plus activement » (FAM-21). Or, cette situation demeure exceptionnelle⁵⁴ puisque dans toutes les autres familles, le livre est présent.

3.1.2.2 Installation

Une fois le livre choisi, l'enfant et le parent s'installent pour la lecture de l'histoire. Chacune des familles a sa façon de faire, mais la plupart s'installent collées, le parent ayant le livre entre les mains et les enfants s'asseyant sur lui ou à ses côtés. Le livre est tenu par le parent de manière à ce que l'enfant ou les enfants voient bien les images. Dans l'une des familles, le père s'est posé sur une chaise devant l'enfant (voir Dessin FAM-08) et tournait le livre face à l'enfant pour lui montrer l'image à la fin de chaque page. Dans une autre famille encore, la mère et son fils étaient assis l'un en face de l'autre et le livre, posé en diagonale sur le lit où ils étaient assis (voir Dessin FAM-07), permettait à chacun de voir l'image, mais aussi de se regarder, de voir leurs expressions. Cette position originale nous permet de noter que dans tous les autres cas, durant la pratique, parents et enfants ne se regardent pas ou peu, prenant souvent une position qui exige qu'ils se détournent complètement du livre pour se voir. Les échanges de regards surviennent alors à intervalles réguliers entre les participants, mais nécessitent la plupart du temps un arrêt dans la narration. Certains parents portent attention à prendre une pause et à regarder les réactions de l'enfant. Les enfants de leur côté ont moins tendance à regarder le parent. Ils semblent bien davantage absorbés par la contemplation des images du livre que par les expressions, la mimique ou le regard du parent pendant la narration. Dans les deux familles où le parent s'est assis devant son enfant à la manière du conteur professionnel, la lecture s'est trouvée entrecoupée de pauses

⁵⁴ L'absence du livre dans la pratique de cette famille apparaît même temporaire. La mère nous a signifié que cette façon de faire a été mise en place parce que la plus jeune de ses filles déchirait les pages du livre ou voulait les tourner trop rapidement. Elle compte réintroduire le livre à la pratique quand sa fille sera un peu plus grande.

pour montrer les images à l'enfant et de difficultés, pour le parent, à lire (livre penché) ou à retrouver le fil du récit. Or, dans ces deux cas, l'interaction parent-enfant a été maximisée par ce positionnement des corps, la dynamique semblant, de ce fait, plus axée sur le mode de la conversation face à face.

Le livre étant l'élément central autour duquel s'agglutinent le narrateur et le ou les auditeurs du conte, l'installation se fait donc à partir de ce dernier. Parent (s) et enfant (s) se disposent autour de lui afin de pouvoir lire ou voir adéquatement les images ensemble. Quand il n'y a qu'un seul enfant, tout dépendant de l'âge de ce dernier, le parent le prend habituellement sur lui, entre ses jambes ou glisse, du moins, son bras autour de lui, assis ou couché à ses côtés. Lorsqu'ils sont deux, les enfants se posent habituellement de chaque côté de l'adulte. Souvent, la tête de l'enfant se pose doucement sur l'épaule du parent pour se rapprocher tout simplement ou encore pour mieux voir. La proximité des corps et, de fait, le haut degré d'intimité qu'elle suggère sont présents dans toutes les familles sans exception.

Le lieu même dans lequel prend place ce moment intime peut différer, mais dans la majorité des cas, la chambre de l'enfant est le lieu privilégié. Plusieurs contraintes (trop petit lit ou fauteuil trop étroit pour s'asseoir avec l'enfant, partage de la chambre avec un bébé, etc.) peuvent, momentanément, déplacer le lieu où il prend place. Dans certains cas, le divan ou le grand fauteuil du salon familial se prêtent mieux à cet exercice. Pour d'autres encore, le confort ultime nécessaire à cette pratique se trouve dans le grand lit des parents. Dans quelques familles, parents et enfants se mettent carrément ensemble sous les couvertures, les uns près des autres. Pour eux, l'atmosphère se doit d'être à la détente, à l'intimité et à la chaleur : « On s'installe... la lumière... on est dans le lit... la grosse couverture. On est bien. Il fait chaud. Et c'est ça le but. » (FAM-16)

3.1.2.3 Narration

Une fois que tout le monde est bien installé, la narration peut réellement débiter. Dans un chapitre précédent, référant à la théorie du conte, nous avons abordé les formules d'ouverture et de fermeture répétitives dans les contes. Le classique « Il était une fois... » est l'exemple le mieux connu pour illustrer ces petites formulettes qui viennent ouvrir et clore l'histoire. Dans la pratique familiale observée, ces locutions sont beaucoup moins stéréotypées, mais s'avèrent tout de même présentes. Fait à noter, encore une fois, ici, l'homogénéité est impressionnante : les familles emploient souvent les mêmes expressions.

1) Ouverture

Si certains parents emploient la formule « Il était une fois... » pour commencer leur histoire, et ce, sans que celle-ci soit dans le texte, la grande majorité ne le fait pas. Les parents, après avoir demandé à l'enfant s'il est prêt à entendre l'histoire, commencent à peu près tous par la lecture de son titre. Le changement de ton dans la voix est perceptible. Les parents adoucissent leur voix, toussotent pour prendre un ton agréable, calme et posé. Certains vont dès lors stimuler la participation de l'enfant en lui faisant lui-même déchiffrer le titre, le nom de l'auteur ou de l'illustrateur (surtout dans le cas des enfants qui se familiarisent avec la lecture). Pour les plus jeunes, c'est souvent l'image en couverture qui servira à attirer leur attention. En gros, le constat que l'on peut tirer de l'observation est que les parents se laissent guider par le livre, dont l'ouverture semble pallier la formule traditionnelle. La fiction fondant son ancrage dans la matérialité du livre, l'ouverture et la fermeture de celui-ci agissent comme les formules d'autrefois pour tracer la frontière entre réalité et fiction :

I : Pour toi, est-ce que c'est important quand tu racontes une histoire qu'ils croient à l'histoire?

M : Oui et non. C'est-à-dire que quand on est dans un univers merveilleux, je préfère que non. Ils peuvent y croire, ils peuvent

embarquer dedans tout en sachant, évidemment, qu'il y a des limites.

G : Comme *Harry Potter*, je n'y croyais pas tellement, je savais que ça ne se pouvait pas, mais je me l'imaginais pareil.

M : Oui, parce qu'avec [nom du plus jeune] ou avec les plus petits, je trouve que c'est important qu'ils comprennent qu'il y a quand même une limite entre la réalité et l'histoire et que, quand on a accès à cet imaginaire là, là tout est permis, mais que quand on ferme le livre, évidemment l'imaginaire reste dans le livre. Et on peut en garder une partie pour soi et s'amuser avec ça, mais il faut comprendre quand même la limite des univers.

I : Si, par après, il te parle de l'ogre ou de l'épée magique, tu ne vas pas lui dire que ça se peut seulement dans l'histoire?

M : Oui, que c'est resté dans le livre. On a refermé le livre et l'ogre est resté là. [FAM-04]

Cette perception est attestée par de nombreuses introductions de films ou émissions de télévision où l'on voit un livre s'ouvrir pour traduire l'entrée dans le monde de la fiction (*Fanfreluche*, *Shrek*, *L'histoire sans fin*, etc.). Donc, le geste prend le pas sur les mots : la main qui ouvre le livre sous-entend elle-même le « Il était une fois ».

2) Narration proprement dite

L'étape de la narration est le cœur de la pratique. Nous avons réuni dans cette étape tout ce qui est de l'ordre du récit, en incluant le texte et les images, mais aussi les questions ou commentaires qui l'entourent.

a) Texte

Le texte intégral tiré du livre représente en moyenne 55 % du verbatim dans le cas du conte choisi par la famille dans leur bibliothèque et 63 % dans le cas des contes classiques. Ces chiffres démontrent que, malgré le fait qu'il occupe une grande part dans la narration, le texte comme tel laisse place à plusieurs autres manifestations verbales qui lui sont surajoutées dans la pratique. Le texte intégral sur papier ne présente donc pas toutes les virtualités intrinsèques comprises dans

l'histoire. Elles n'expriment leur plein potentiel créatif qu'à travers l'acte de raconter. Si certains parents restent très collés au texte (90 % du verbatim est une référence au texte⁵⁵), d'autres au contraire s'en servent comme simple support (25 % seulement du verbatim se réfère au texte). Souvent, les parents prennent des libertés avec le texte soit parce que l'histoire est trop longue ou parce qu'elle ne leur plaît pas. Une mère confirme :

Je ne suis pas collée au texte. Il y a des livres qu'on a ici, entre autres, où je trouve ça... [elle se met à parler tout bas] trop long!
[Rires.] Je... fais un genre de... résumé. J'improvise beaucoup.
[FAM-19]

Les parents disent que certaines histoires se prêtent d'ailleurs mieux à une interprétation plus large : quand le texte est court, par exemple, et que les images sont belles et nombreuses. Le texte est alors plus facile à mettre de côté afin de laisser place à l'imagination. En pareil cas, la narration sera ponctuée de nombreuses occurrences narratives extérieures au texte. Ces dernières prendront alors une importance capitale dans la définition même de la pratique. Observons ce qu'elles sont et comment elles viennent donner une tonalité toute particulière à la lecture pure et simple.

b) Référence à l'image

L'élément qui prend place juste derrière le texte dans la pratique est l'image. Cette dernière est évoquée tout au long du récit, elle entre dans le texte et va parfois même le transformer. Les parents usent abondamment des illustrations présentes dans le livre pour agrémenter leur récit. Celles-ci leur permettent d'interagir autrement avec l'enfant, de le faire participer. Ils prétendent aussi qu'elles offrent une potentialité supplémentaire dans l'apprentissage, ajoutant des éléments au récit ou amenant une précision sur les mots utilisés qui permet à l'enfant de mieux comprendre. Plusieurs ont évoqué le fait que l'enfant est principalement intéressé par les images et que c'est donc important de les regarder et de les commenter avec lui. Interrogée sur cette question, une mère répond : « Je dirais que

⁵⁵ À la suite de l'analyse comparée du texte intégral du livre et de la narration transcrite.

c'est ce qui garde leur intérêt, le fait de regarder les images. » (FAM-14) Une autre ajoute encore :

Souvent, je vais lui faire nommer des trucs [dans l'image]. C'est sûr que l'on va en rajouter ou on va utiliser tout ce qu'il y a là pour alimenter, s'amuser ou compter. [FAM-09]

Ainsi, les images prennent part au rituel de façon très marquée. En moyenne, 17 % de la narration est consacrée à des remarques qui font référence aux images (20,8 % dans le cas des contes au choix, 13,8 % dans le cas des contes classiques). Avant un certain âge, les parents considèrent qu'elles sont même un support indispensable pour l'enfant. A contrario, certains parents ont exprimé une réserve par rapport à l'utilisation systématique des images. Ils invoquent alors le fait de laisser libre cours à l'imagination de l'enfant plutôt que de lui imposer une image déjà faite. Ainsi, l'un des pères insiste sur le fait de ne pas montrer systématiquement toutes les images ou de ne pas les montrer tout de suite à l'enfant :

On ne montre pas toutes les images parce qu'il faut que l'enfant développe son imagination aussi. Mais quand on voit un aspect de l'image qui fait que... Comme tout à l'heure, elle m'a demandé ce que c'était un tonneau, je peux lui dire, mais elle va l'oublier. Avec l'image, c'est beaucoup plus facile de le montrer. Sinon, les images, on les montre assez souvent, mais pas tout, tout, tout. [FAM-08]

En général, les images sont perçues comme « un petit plus ». Elles aident à la compréhension de l'histoire et permettent au parent d'encourager certains apprentissages.

c) Référence à un autre support ou à une autre version

D'autres références extérieures au texte peuvent également être évoquées pendant la lecture. De temps à autre, les parents vont ajouter des éléments en provenance d'un film ou d'un autre récit. La plupart du temps, la référence survient dans une explication faite à l'enfant ou tout simplement dans l'amalgame des différentes versions d'un même récit. Par exemple, à la lecture de *Blanche-Neige*, lorsque sa fille lui demande ce qu'est une biche, une mère répond : « Une biche

c'est comme un cerf. Tu sais comme Bambi. Comme la maman de Bambi. Tu sais c'est quoi? » (FAM-18) Et sa fille acquiesce, bien sûr. Avec les contes classiques, les références sont plus nombreuses que dans les histoires choisies. La référence à Disney est très présente dans le conte de *Blanche-Neige*. Plusieurs cherchent à retrouver les personnages des nains, même si ceux-ci ne font pas partie de la version des frères Grimm : « Ah! C'est Grincheux! » (FAM-05) ou « Lequel, tu penses, est Timide? » (FAM-18) À d'autres moments, des chansons peuvent également être entonnées par les enfants se rappelant un bout du film d'animation de Disney. Par exemple, une fillette, voyant les nains entrer dans la maison, se met à chanter de la même façon que ces derniers dans le film quand ils arrivent du travail : « Hé ho, hé ho, hé ho... la, la, la, la, la... » Si elles sont beaucoup moins présentes que les références à l'image, les références à d'autres supports (littéraires, audio ou vidéo) ou à d'autres versions de l'histoire s'intègrent souvent à la pratique.

3) Interaction verbale parent-enfant

Les moments d'interaction entre le parent et l'enfant sont également un élément important de la pratique. Ils représentent 25 % du temps de la pratique (30 % dans le cas d'un conte au choix, 20 % dans le cas d'un conte classique). L'interaction qui a lieu au moment du conte est, par ailleurs, ce qui rend cette pratique si particulière et lui donne une valeur indéniable aux yeux de plusieurs parents. Le fait d'interagir est une dimension que les parents stimulent tout au long de la narration, de diverses manières : ils posent des questions ou font des commentaires, s'arrêtent pour laisser intervenir l'enfant, l'incitent à narrer lui-même s'il connaît l'histoire ou à inventer un passage de l'histoire, etc.

À chaque fois qu'il y a un mot que je pense qu'elle n'a pas capté, je retourne lui demander c'est quoi. [FAM-08]

Je m'arrête souvent. Je lui pose des questions sur les images. L'action moins, ce serait à travailler. Mais les images : « Qui fait

quoi? », « Qu'est-ce que c'est? », « C'est qui lui? ». Je l'interroge sur les couleurs. Et des fois, lui aussi intervient. Il dit ce qu'il pense. [FAM-10]

Quand je suis rendu là, elle le sait. Elle dit comme dans le texte : « Mais quelle est donc la suite de cette drôle d'histoire? » Et là, je lui dis : « Patience! » Et dès que je lui dis « Patience! », elle tire là-dessus pour conter le reste de l'histoire. Elle le sait et ça la fait participer. [FAM-11]

J'aime bien la formule d'inventer une histoire aussi. On se nourrit. On va lire beaucoup de choses et là on fait des mélanges. À chaque fois qu'une de nous amène quelque chose, l'histoire va dans une autre direction. Et même la plus jeune participe. [FAM-21]

La participation de l'enfant et sa compréhension du récit sont évoquées par les parents pour justifier cette façon de faire très interactive. Le caractère ludique et relaxant de ce moment ne doit cependant pas en pâtir. Les parents prennent garde de ne pas trop stimuler les enfants et de ne pas se prêter à des façons de faire jugées trop « scolaires ». Il importe que l'activité du conte en famille demeure un moment agréable de partage fondé non pas uniquement sur l'apprentissage, mais sur le renforcement du lien entre parents et enfants. La complicité qui peut naître de ce moment est dénotée par quelques-uns des participants :

Des fois, il y a comme une complicité qui se crée. Quand je raconte quelque chose et il se passe quelque chose là! Ah! [soupir] et on se regarde. [FAM-07]

Elle va dire : « Ça se peut pas, hein? » C'est sa manière de demander si, oui ou non, ça existe. Et, en même temps, ça crée une connivence entre toi et l'enfant. C'est comme : « Ça se peut pas, hein? ». Et toi, tu fais : « Ben non! » Et un petit clin d'œil. Et là, c'est encore plus amusant parce que les deux, on le sait bien que... [FAM-09]

C'est ce petit quelque chose, cette petite magie qui se passe entre les parents et leur (s) enfant (s) qui donnent un caractère si spécial et si important à l'acte de raconter.

a) Questions du parent

Poser des questions à l'enfant représente, pour certains des parents, une façon de faire naturelle qui s'inscrit dans le cours du récit, alors que chez d'autres, la difficulté à le faire de manière fluide est palpable. Dans certains cas, on en déduit une forme d'obligation auquel le parent répond pour « bien faire ». Chez d'autres, les questions sont délibérément minimisées pour ne pas perdre le fil de l'histoire. Plusieurs préfèrent aussi laisser venir les questions plutôt que d'astreindre l'enfant à un interrogatoire pendant l'histoire. Malgré tout, les questions provenant des parents sont deux fois plus nombreuses que celles qui émergent du côté des enfants.

En général, les questions des parents portent sur les personnages : qui ils sont, ce qu'ils font, s'ils sont gentils ou méchants. Peu de questions portent sur le déroulement de l'histoire comme tel, sur les péripéties et les aventures. Les images sont souvent l'élément qui stimule les questions des parents. En pointant un élément de l'image, ils vont demander à l'enfant : « C'est qui lui? », « Et elle, c'est qui? », « Comment ils s'appellent? », « Qu'est-ce qu'ils font? », etc. Plusieurs questions portent sur les mots, le vocabulaire utilisé. Nombreux sont également les parents qui demandent à l'enfant d'anticiper les événements : « Où est-ce qu'il (elle) va aller? », « Qu'est-ce qu'il (elle) va faire? », etc. De telles questions reviennent surtout quand il y a de la répétition ou que le scénario est connu à l'avance par les enfants. D'autres encore vont questionner le rapport entre la réalité et la fiction : « Est-ce que ça se peut ça? » Une multitude d'interrogations faites à l'enfant au cours du récit visent, pour leur part, à tisser un lien avec sa réalité propre. Des questions telles que : « Est-ce que tu aimes ça, toi, quand....? » ou encore « Est-ce que tu es capable de faire ça, toi? ». Prenons l'exemple concret d'une mère demandant à sa fille : « Est-ce que tu pourrais, toi, avec tes oreilles, faire comme l'éléphant dans l'histoire? » (FAM-05) À la fin du récit, la plupart des parents demandent également à l'enfant son appréciation de l'histoire.

b) Questions de l'enfant

Beaucoup d'espace est dévolu, dans la pratique, aux questions de l'enfant. La curiosité de ce dernier est hautement valorisée et considérée comme une preuve d'intelligence. Toutes les questions sont donc bienvenues pendant le récit. Les parents n'ont de cesse de se faire interrompre par leurs auditeurs. Ils sont attentifs aux réactions de l'enfant, ménagent des silences entre les pages et incitent celui-ci, dès le départ, à s'exprimer lorsqu'il ne comprend pas. Les parents répondent à toutes les questions du mieux qu'ils peuvent, mais certaines explications ne sont pas toujours faciles à donner. Les enfants posent énormément de questions sur les émotions ressenties par les personnages. Prenons exemple sur un échange tiré du terrain :

G : Jalouse, ça veut dire quoi?

M : Jalouse, ça veut dire... heu... Mon Dieu... Maman ne sait pas comment te l'expliquer de même là. Jalouse, ça veut dire qui envie... heu... non... Comment on peut dire ça? [Elle réfléchit quelques minutes.] Jalouse, c'est un peu parce que tu vois... Jaloux... Des fois, Francis va avoir quelque chose que toi, tu veux beaucoup, beaucoup, beaucoup, OK?

G : OK.

M : Et même, des fois, tu bougonnes parce que tu ne l'as pas parce que tu voudrais bien l'avoir à sa place. Alors ce que tu ressens, c'est un petit peu de la jalousie.

G : Mais elle [référant à la marâtre dans l'histoire...], elle est vraiment jalouse!

M [riant] : Elle est vraiment jalouse! [FAM-07]

Le statut ou les relations entre les personnages sont également l'objet de questions qui mettent parfois les parents dans l'embarras. Abordant la mort, la pauvreté ou les relations humaines, les questions que génèrent les contes classiques, surtout, sont souvent inconfortables pour les parents et reçoivent des réponses très approximatives. Par exemple, une fillette demande à son père :

F : C'est quoi une veuve?

P : C'est ce j'allais te demander. Une veuve, c'est une madame qui était mariée et que son mari est décédé. Donc, elle est toute seule dans sa maison. [FAM-08]

La marâtre, ou belle-mère, figure emblématique de plusieurs contes de fées, est un autre bon exemple de ce type d'interrogation où la curiosité de l'enfant jette un malaise chez les parents. Concernant ce personnage, les parents multiplient les critiques sur la façon dont il est traité dans les contes classiques. Ces derniers affirment que, en plus de les entraîner vers un questionnement (la séparation des parents ou la mort de la mère) qu'ils ne désirent pas nécessairement aborder avec leurs enfants, la marâtre est toujours présentée comme une méchante personne. La malveillance pure de certains personnages est une question délicate pour les parents qui, en général, n'aiment pas les personnages unidimensionnels qui sont, disent-ils, « fondamentalement méchants ». Visiblement, ceux-ci sont mal à l'aise avec l'idée d'avoir à répondre à la question de l'enfant sur la raison de la méchanceté (« Pourquoi il est méchant? ») quand ils ne voient pas d'explication à celle-ci.

Autre sujet d'interrogations fréquent chez les enfants : les mots et les choses. Les « C'est quoi ci? » ou « Ce sont quoi ça? » jaillissent à profusion tout au long du récit. Les images fournissent aussi beaucoup de matière à questionnement et les parents laissent beaucoup de place à l'enfant dans l'interprétation des dessins.

F : Mais c'est quoi ça?

M : Des fleurs. Qu'est-ce que tu penses que c'est, toi?

F : Des feuilles.

M : Des feuilles, voilà.

F : Des fleurs et des feuilles.

M : Oui, c'est possible que ce soit les deux mélangés ensemble.
[FAM-19]

Les questions, en ce qui concerne la frontière entre la réalité ou la fiction, sont également présentes chez les enfants. Cependant, ils interrogent leurs parents beaucoup moins systématiquement que ces derniers. En général, la question qui revient inévitablement est le fameux : « Pourquoi? »⁵⁶ L'histoire du *Petit Poucet* a particulièrement suscité cette question chez les enfants. La trame de cette histoire paraît porter des questions incontournables concernant les motivations du personnage à agir de la façon dont il le fait. Les parents eux-mêmes semblent confus. Plusieurs mères, entre autres, ont clairement signifié par des mimiques diverses leur surprise, dégoût ou perplexité devant les événements dramatiques qui surviennent dans ce conte classique pourtant bien connu. La séquence suivante, tirée du livre, est celle qui fait le plus réagir les mamans :

La femme coucha les sept garçons sous un grand lit. Mais à peine s'y étaient-ils glissés que l'ogre arriva.

- Ça sent la chair fraîche à plein nez ici! tonna-t-il.

Fouillant la maison, il trouva les enfants qu'il voulut tuer sur-le-champ. Sa femme le supplia d'attendre le lendemain. L'ogre accepta en ronchonnant, et se mit à boire. Les enfants, terrifiés, furent installés dans un grand lit faisant face à celui des sept filles de l'ogre. Chacune d'elles portait une couronne d'or. Poucet eut alors une idée : il se leva dans la nuit, prit les bonnets de ses frères et le sien, et les posa sur chacune des têtes des sept filles de l'ogre, après leur avoir ôté leurs couronnes d'or qu'il mit sur la tête de ses frères et sur la sienne.

L'ogre s'éveilla en pleine nuit et décida qu'il avait bien assez attendu comme ça. Mais trompé par les couronnes, ce fut ses sept filles qu'il égorgea, avant d'aller se recoucher en rêvant à son festin du lendemain. Poucet et ses frères s'enfuirent aussitôt et coururent jusqu'au matin, sans oser s'arrêter une seule seconde. À son réveil, l'ogre s'aperçut de son erreur. Fou de douleur, il chaussa ses bottes de sept lieues qui lui permettraient d'enjamber une

⁵⁶ Lié par la psychologie à une phase de développement que l'enfant rencontre entre trois et cinq ans.

montagne en trois pas. Il allait étripper ces misérables! [Perrault, *Le Petit Poucet* : 6-10]

Face à ce texte, les questions des enfants semblent ajouter à l'inconfort du parent. Les efforts pour susciter celles-ci sont beaucoup moins appuyés.

c) Commentaires ou réflexions du parent

Tout au long du récit, les parents prodiguent de multiples réflexions ou commentaires. Ceux-ci peuvent concerner le récit lui-même, mais plus souvent encore ils concernent les images. Les commentaires récurrents dans toutes les narrations sont : « C'est drôle! », « Il (elle) a l'air méchant (e) ou triste », « Il (elle) n'est pas content », « Regarde comme il (elle) est beau (belle) ». La beauté, les émotions fortes telles que colère et tristesse, le caractère humoristique ou étrange des situations présentées sont relevés par les parents dans les images, sans qu'ils fassent nécessairement l'objet de longs prologues. Il s'agit simplement d'identifier plus clairement ce qui est exprimé par les personnages dans le récit. Les parents établissent également des comparaisons soit avec d'autres histoires, d'autres personnages ou avec des éléments de la réalité quotidienne de l'enfant. Ces comparaisons paraissent souvent approfondir la compréhension du récit en remettant certains intérêts ou personnages connus de l'enfant au cœur de la trame narrative. Ainsi, une mère essaie d'intéresser son garçon au personnage de l'histoire en faisant un parallèle avec l'un des personnages favoris de celui-ci : « Il montre ces muscles-là [montrant l'image]. Il est un peu comme Monsieur Incroyable. » (FAM-03). Un père use lui aussi du même stratagème en lisant *Le Petit Chaperon rouge* à sa fille. Parlant du loup, il lui dit :

C'est comme... comment il s'appelle? C'est comme le vilain renard dans Dora. [...] Chipeur! C'est comme Chipeur. Le loup, c'est comme Chipeur. Il s'en va... tend l'écharpe et attrape le Petit Chaperon. Il prend son pain. [FAM-06]

Certains commentaires ou réflexions faits par les parents à la lecture peuvent aussi s'inscrire dans une tangente moralisatrice, en ce sens qu'ils vont

mettre en parallèle le bon ou le mauvais comportement à avoir dans diverses situations. Mais ce type de commentaires restent assez rares et sont souvent redevables à un texte qui va dans ce sens. Les histoires de Caillou ou Cajoline, par exemple, font partie de ce « genre » de récits faits aux enfants dans le but de favoriser un comportement [ex : dormir seul, faire pipi dans le pot, ranger ses jouets, etc.]. Ce sont des histoires qui sont lues surtout aux plus jeunes et que les parents ne considèrent pas nécessairement comme des contes, mais dont ils font pourtant le même usage dans la pratique, c'est-à-dire qu'ils les lisent dans le même contexte.

Au cours de la narration, les parents réfléchissent parfois à voix haute. La présence de l'observateur est sans doute un facteur ayant contribué à favoriser ces petites réflexions «entre adultes» émises pendant le récit. Souvent exclamatifs et ne s'adressant pas nécessairement à l'enfant, ces commentaires sur l'histoire ou les personnages permettent à l'observateur d'obtenir des données supplémentaires sur le degré d'adhésion du parent au récit qu'il est en train de faire à l'enfant. Les mères, surtout, ne se gênent pas pour exprimer en mots ou à travers des mimiques particulièrement éloquentes leur réticence au sujet de certains passages. Par exemple, une mère racontant *Le Petit Chaperon rouge* s'interrompt au moment où le chasseur va prendre les ciseaux pour ouvrir le ventre du loup et dit : « Elle est donc bien intense cette version-là! » (FAM-09). Une autre poussera un « Mes aïeux! » (FAM-17) très révélateur lorsqu'il est question pour les parents du Petit Poucet d'abandonner, pour une deuxième fois, leurs enfants dans la forêt (Perrault, *Le Petit Poucet* : 3).

d) Commentaires ou réflexions de l'enfant

Les enfants, eux aussi, ne sont pas avares de commentaires tout au long de l'histoire. De la même façon que les parents, ils vont surtout porter leur réflexion sur les images. De plus, les mêmes sujets que ceux abordés par les parents reviennent. Beaucoup des commentaires des enfants (surtout chez les filles) portent sur la perception : les couleurs, les formes, la beauté des personnages. D'autres encore concernent le rapport entre la réalité et la fiction. Les enfants sont excités à

l'idée de démontrer qu'ils ne sont pas dupes et qu'ils savent bien que certaines choses sont impossibles, même si, souvent, les événements qu'ils soulignent ne paraissent pas si loin de la réalité. Comme le démontrent ces deux commentaires, les enfants veulent donner la preuve qu'ils savent bien faire la différence entre « ce qui se peut » et « ce qui ne se peut pas » :

Papa, c'est bizarre parce que la madame, elle a un renard dans sa maison. D'habitude, les renards, c'est méchant. [FAM-08]

Maman, ça ne se peut pas des souris qui se lavent! [FAM-15]

Les enfants aiment aussi trouver des ressemblances en comparant leurs amis, leurs parents, leurs sœurs ou leurs frères avec les personnages de l'histoire. Une petite fille affirme :

Maman, moi, j'aimerais ça être le Petit Chaperon rouge. [FAM-09]

Un petit garçon pour sa part se compare au loup : Moi aussi, j'ai un grand nez! [FAM-10]

Une autre fillette, elle, aperçoit son ami dans l'image : Lui, il ressemble à mon ami à l'école. [FAM-15]

Les enfants interrompent les parents à plusieurs reprises pour faire un commentaire personnel ou pour créer des liens entre les différentes versions de l'histoire. Souvent, les enfants vont faire le parallèle avec la version cinématographique :

Dans le film, ils parlaient. Ils disaient : « On va faire une belle fête demain! Et on va crier aux arbres et aux monstres et à la lune ». [FAM-19]

Ou encore, il compare la version lue avec celle qu'ils ont pu entendre auparavant :

À la garderie, c'est écrit que quand la méchante sorcière est poussée dans le feu, elle est transformée... et brûlée en steak! [FAM-07]

[Montrant le capuchon sur la tête du Petit Chaperon rouge...]
Maman, avant, il n'y avait même pas ça dans l'histoire! [FAM-13]

Quelques enfants s'empressent d'anticiper la fin de l'histoire. Ils s'essaient à prévoir l'issue du récit, parfois même au tout début de celui-ci. Par exemple, un petit garçon affirme dès la présentation de la marâtre dans *Hansel et Gretel* :

Mais à la fin, elle va mourir. [Il réfléchit cependant quelques minutes puis se ravise.] Non! Pas elle! Une autre! Une sorcière. [FAM-07]

Lors de la narration du même conte, une autre fillette se prononce sur le dénouement :

M : Est-ce qu'ils sont riches?

F : Non!

M : Non, hein? Tu vois, ils n'ont rien dans leurs assiettes. Le monsieur, il se lamente. Alors, sa femme trouva la pire des solutions. « Nous ne pouvons plus garder tes enfants. Deux qui vivent valent mieux que quatre qui meurent de faim. Demain, nous irons les abandonner dans les bois. » Le père eut beau protester, rien ne fit céder la méchante marâtre. Les deux enfants avaient tout entendu. Gretel fondit en larmes, mais son frère lui chuchota à l'oreille de garder courage, car il savait quoi faire. Qu'est-ce qu'il va faire?

F : Parce qu'ils vont... à la place, elle a dit : « Va regarder toi! » Parce que le foyer, il fallait qu'il soit trop chaud pour que Gretel..., heu... Hansel, il puisse rentrer dedans... donc là : « Va essayer! » et là, elle, elle la pousse, pis là, ils ferment la porte.

M : Oui, oui, oui, mais ça, c'est un petit peu loin, là. Est-ce qu'il le sait, là, qu'il va rencontrer une sorcière?

F : Non.

M : Alors pourquoi il sait quoi faire?

F : À cause qu'ils ont entendu.

M : Oui. Et qu'est-ce qu'il va faire? C'est quoi son idée?

F : Bien, il va mettre des petites graines de pain. [FAM-15]

Si certains sont capables de prévoir l'issue ou se rappellent facilement de la fin d'une histoire déjà entendue, pour d'autres, cela paraît pourtant beaucoup moins évident. Selon la personnalité de chaque enfant, certains se montrent plus passifs

pendant le récit et d'autres vont intervenir à de multiples reprises. Malgré toutes ces différences, cependant, aucun des enfants n'est resté totalement silencieux et impassible pendant le récit.

4) Co-narration

L'invitation à la co-narration vient habituellement du côté des parents. Elle est une autre façon de stimuler la participation active de l'enfant. Si elle ne s'avère pas si fréquente, voire complètement absente dans certaines familles, en revanche les quelques parents qui en usent le font abondamment. Une mère, entre autres, encourage son garçon chaque fois qu'il est possible de le faire à prendre la parole pour réciter quelques mots de l'histoire qu'il connaît par cœur. Cela donne une narration où l'enfant intervient plusieurs fois de façon automatique quand la mère s'arrête. Par exemple :

M : Vers...

G : Minuit.

M : Un bruit de klaxon réveille...

G : Mathieu.

M : Il se lève et aperçoit un autobus rempli de...

G : Pirates! [FAM-03]

La co-narration devient presque un jeu où l'enfant et le parent se renvoient la balle. Peu de familles en viennent à un degré aussi élaboré d'interaction tout au long de récit. La plupart s'en servent lors des passages prévisibles afin de pousser l'enfant à deviner ou à se remémorer, mais sans en faire une dynamique narrative comme telle. Dans les contes classiques, il est intéressant de noter que certains passages plus que d'autres incitent à la co-narration. Souvent, ce sont les passages les plus connus : les paroles proférées par le miroir à la méchante reine dans *Blanche-Neige et les sept nains* ou encore, le passage dans lequel les oiseaux

mangent les miettes de pain dans *Le Petit Poucet* et *Hansel et Gretel*. La fin conventionnelle des contes est aussi le moment où les parents vont inciter leurs enfants à terminer eux-mêmes la phrase puisqu'ils savent que ceux-ci la connaissent :

M : Quant à Blanche-Neige et au prince, ils se marièrent, eurent beaucoup d'enfants et vécurent... comment? Pas heureux?

[L'enfant fait signe que non.]

M : Très heureux?

[L'enfant fait signe que oui.]

M : Pendant combien de temps? Une journée?

E : Na!

M : Deux jours?

E : Na!

M : Trois cents jours?

E : Oui!

M : Au moins! Longtemps, longtemps! [FAM-18]

La co-narration parent-enfant est non seulement un moyen de plus de faire participer l'enfant, elle établit également sa compétence potentielle à devenir lui-même le narrateur de l'histoire. Le constat qui peut être fait à l'observation est qu'elle crée visiblement une complicité entre les parents et leurs enfants. Elle s'avère donc non seulement un moyen privilégié de mémorisation ou d'anticipation utile à l'apprentissage pour l'enfant, mais une façon de se relier à l'autre et de sentir sa participation nécessaire au déroulement de l'histoire. En outre, il permet à l'enfant d'acquérir, par l'exemple qui lui en est donné, la maîtrise de l'art de conter.

5) Expressivité

La narration par le parent d'un conte à son enfant possède une autre facette importante à prendre en considération, c'est l'expressivité qui y est mise. Pas une seule des familles rencontrées n'a négligé cet aspect. Les parents ont, de plus, soutenu que, même fatigués, l'expressivité investie dans la narration demeure pour eux une priorité. Ils en font d'abord une préoccupation majeure parce qu'elle permet de garder l'intérêt de l'enfant. Certains vont même affirmer qu'il vaut mieux ne pas lire si c'est pour le faire de façon molle, désengagée et terne. Pour la grande majorité d'entre eux, le plaisir de la lecture, du livre, d'entendre des histoires ne peut se transmettre qu'à travers une pratique dynamique à laquelle les enfants participent.

Interrogée sur l'importance de faire les voix des personnages et de mettre de l'expression, une mère répond :

Je considère que ça fait partie de l'histoire. Je ne suis pas capable de garder le même ton. Je me suis rendu compte de ça en lui racontant des histoires. Le personnage n'a jamais la même voix. J'essaie de faire pas mal toujours le même genre, mais je ne me souviens pas toujours de la voix de mes personnages. Je ne suis pas nécessairement capable de faire des voix spécifiques pour chaque personnage, mais je trouve que c'est ça qui fait partie de l'histoire. Je veux dire lire une histoire pour lire les mots, quant à ça, lis-moi-la pas! Au secours! [FAM-03]

Une fois, il y a une cousine qui est venue garder. Et avec ma fille, il faut que tu sois motivée pour lire. Moi, je pense que je lis une histoire normalement. Je la lis avec le goût de la lire. Et là, l'autre, elle lisait plus standard, comme une ado qui garde une petite fille. Ma fille lui a demandé : « Est-ce que tu es en train de lire l'histoire? » C'est correct, quand tu gardes, tu as quinze ans, ce n'est pas comme quand c'est ton enfant et que tu as envie de lui transmettre quelque chose. Ce n'est pas du tout le même « trip ». Ma fille est intéressée dans la mesure où tu es motivant. C'est pour ça que je change souvent les voix et tout. [FAM-13]

Chez quelques-uns des parents interrogés, l'expression qu'ils mettent dans l'histoire leur permet de s'immerger dans celle-ci, à un point tel, parfois, que leur propre

enfant en vient à leur dire d'en faire un peu moins. Par exemple, une fillette, visiblement apeurée, a signifié à sa mère d'arrêter de faire la voix de la vieille sorcière. La plupart du temps, pour les parents, le fait d'animer la narration, de la rendre vivante et enjouée s'avère nécessaire à la compréhension et à l'intérêt de l'enfant autant qu'au plaisir que cela leur procure. Aussi vont-ils préférer certaines histoires simplement à cause de leur facilité à s'animer ou de la sonorité particulière qui s'en dégage. Certains avouent avoir un penchant pour ce qui est rimé ou poétique, alors que d'autres disent avoir du mal avec des styles aussi abstraits. Dans ce domaine, les goûts sont très diversifiés et propres à chacun des parents. Cinq formes d'expressivité sont présentes dans les narrations observées :

a) Voix des personnages

Les parents changent leur voix pour les différents personnages et pour faire le narrateur. Ils animent les dialogues en prenant, selon le cas, un ton triste, méchant, drôle, colérique, etc. Ils jouent avec les voix pour créer des réactions (rires ou peur) chez l'enfant.

b) Mimique

Les parents vont beaucoup jouer avec l'expression de leur visage. Ils vont même le faire sans que ce soit délibéré, un peu malgré eux, emportés par l'histoire. Les mimiques adviennent de façon naturelle dans l'animation du texte. Comme les parents et les enfants sont habituellement assis l'un à côté de l'autre, le visage des parents reste parfois inaccessible aux enfants qui ont les yeux posés sur le livre, ce qui fait que les parents se laissent aller à des mimiques plus personnelles (visage interrogatif, sceptique ou étonné) lors de certains passages, sans pour autant que le ton de la voix ne le laisse transparaître.

c) Bruits ou sons

La forme d'expressivité la plus présente dans les récits faits aux enfants est le recours à des mots qui imitent les sons ou le bruit de certaines choses. Souvent, ceux-ci sont combinés à des gestes. Le meilleur exemple est celui des coups frappés à la porte : les parents font à la fois le son, « toc-toc-toc », et cognent par terre, sur un objet ou dans les airs avec le poing.

d) Gestes

Les gestes qui surviennent dans la narration ne contribuent que très peu à agrémenter cette dernière. Les parents en font un usage limité pour mimer ou exprimer des éléments de l'histoire. La main va surtout être utilisée pour pointer des éléments dans l'image, mais le reste du corps demeure plutôt statique. Les baisers, caresses et accolades mutuelles sont, par contre, très présents tout au long du récit.

e) Regard

Le regard de tous les participants à l'heure du conte est posé sur le livre. Le parent se tourne de temps à autre vers le ou les enfants (s) pour voir leur réaction pendant le récit ou pour poser une question. Même chose pour les enfants. Pendant la grande majorité du temps de l'activité, ces derniers regardent les images pendant que le parent lit le texte. Le regard n'est donc pas ici le principal vecteur de l'expressivité du récit.

6) Fermeture

La formule de fermeture caractéristique dans la pratique festive ou traditionnelle du conte est un élément essentiel. Elle sert à clore le monde de la

fiction et à revenir dans la réalité. Comme pour l'ouverture, des phrases classiques, mille fois entendues, sont habituellement utilisées pour la conclusion, tel le fameux « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants » en usage dans les contes de fées. Dans la pratique des familles, le moment qui signe la fin de l'histoire est aussi très important. Si certains parents concluent avec les derniers mots inscrits sur la page, plusieurs ajoutent tout de même quelques mots de leur cru pour clore la narration. Deux mamans usent même de formules traditionnelles rimées :

Cui, cui, cui! Mon histoire est finie! [FAM-01]

Et c'est comme-çi et c'est comme ça que se termine cette histoire-là. [FAM-02]

Beaucoup de parents emploient tout simplement le mot « Voilà! » ou « Et voilà! » ou encore « L'histoire est finie! » pour certifier que l'activité prend fin et que l'on passe maintenant à une autre étape, celle de la séparation et du dodo. Certains vont cependant ajouter quelques commentaires pour bien terminer :

Et finalement, le Petit Poucet, il est content! Il a un beau collier et des papillons! [FAM-06]

Très souvent aussi, le parent-conteur va demander à l'enfant de lui donner rapidement son appréciation de l'histoire : « Alors, est-ce que c'était une belle histoire? » La plupart du temps, les parents se contentent de recevoir un oui ou un non de la part des enfants et ne vont pas plus loin. La réponse enjouée ou déçue des enfants clôt l'activité.

7) Séparation

Avec la fermeture, le moment du conte prend fin pour se diriger vers une autre activité. La proximité physique créée par ce moment s'ouvre vers la séparation du parent et des enfants pour la nuit. Dans le cas des familles visitées, l'enfant se met au lit (s'il n'y est pas déjà), le parent l'embrasse (dans quelques cas, il chante une chanson), puis éteint la lumière pour ensuite quitter la chambre.

3.1.3 Supports de la médiation

Le livre comme objet détient une place doublement importante pour les parents. Il est le matériau par lequel leur arrive le contenu du conte, mais aussi LA référence officielle contemporaine en termes de culture et d'apprentissage. Là où l'on se référait autrefois à l'expérience⁵⁷, les parents disent pour beaucoup s'en remettre au livre. Une mère fait même explicitement le parallèle :

[Les livres], ça te permet de faire un retour et de nommer des choses. S'il y a autre chose qui se présente, des difficultés ou autre, je vais me tourner vers les livres. Je suis tournée pour moi-même vers les livres quand il y a des difficultés ou des questionnements donc, pour elle, je trouve que c'est un outil à portée de main. [FAM-09]

Le livre comme outil ou instrument est un terme usité par les parents. Ils y voient clairement un objet d'usage dont l'utilité dans l'éducation a fait ses preuves. L'amour du livre pour ce qu'il prodigue d'expériences et de connaissances pousse donc de nombreux parents à lire des histoires à leurs enfants de façon quotidienne. Les parents ne gardent pas le souvenir de s'être fait raconter des contes par leurs parents alors qu'ils étaient petits, mais ils se remémorent tous parfaitement leur premier contact avec les livres et la valorisation qui en était faite à la maison.

C'est quelque chose que je fais avec mes enfants, mais je ne me souviens pas que ma mère (mon père, c'est sûr que non...), que ma mère m'ait raconté des histoires quand j'étais petite. Par contre, elle lisait beaucoup et il y avait beaucoup de livres dans la maison. Donc, on avait un accès aux livres. Mais, me faire raconter des histoires avant de me coucher, je n'ai pas de souvenir de ça... peut-être par mes gardiennes. [FAM-04]

Je n'ai pas souvenir de m'en faire lire. Et je serais surprise que ma mère m'en ait lus. S'il y a du monde qui m'ont raconté... Moi, je suis le bébé d'une grosse famille, j'ai neuf ans de différence avec ma sœur avant moi. Donc, ce serait probablement mes sœurs ou même mes beaux-frères qui m'en ont lus. Mais je n'ai pas de

⁵⁷ Comme le savoir scientifique a, par ailleurs, préséance sur le savoir traditionnel. Les parents vont, par exemple, référer à des professionnels reconnus de l'enfance avant de référer à l'expérience de leurs propres parents.

souvenir de ça. J'ai souvenir de mes premiers contacts avec les livres : des Walt Disney! [FAM-07]

Ce qui influence le fait de raconter chaque soir à mon fils, c'est que j'aime beaucoup lire. Je sais que j'ai lu des B.D. dès que j'ai pu lire. On a toujours eu des livres à la maison, J'imagine que ma mère devait raconter... quoique je sais qu'elle était assez essoufflée à la troisième. Donc, je ne sais pas si elle prenait le temps. Mais par contre, moi, j'aime lire et je lis très souvent. [FAM-12]

Ainsi, pour eux, le contact avec l'objet-livre est ce qui prime. C'est sans doute pourquoi, dans le discours de plusieurs parents, cette idée de mettre l'enfant en contact avec le livre, même très jeune, demeure l'élément fondamental guidant la pratique du conte. Une seule des mères interrogées a dit pouvoir se passer du livre, alors que tous les autres parents ont décrit ce dernier comme un objet indispensable à la pratique. À un point tel que des pères ou des mères ont même avoué ne pas avoir songé à raconter un conte sans faire appel au livre. Un père en fait même sa définition du conte : « Le conte, c'est un album imagé avec une histoire » (FAM-08). Pour les parents, le livre permet de raconter de façon intéressante sans avoir à créer une histoire eux-mêmes, ce qui, visiblement, leur demande énormément d'énergie. Diverses raisons sont évoquées pour justifier le recours au livre (la paresse ou le manque d'imagination et de mémoire), mais les parents insistent sur la qualité du moment qu'il leur procure.

Quand Mathieu était tout petit, on utilisait moins le livre qu'on l'utilise avec Loïc. On racontait, on inventait. On se couchait avec la lumière fermée et on inventait. Peut-être parce qu'on est plus fatigués... La paresse fait qu'on ouvre le livre. Et même, mon conjoint est moins paresseux que moi par moments parce qu'il va avoir le livre, mais je l'entends raconter toutes sortes d'affaires qui n'ont pas de rapport. Alors que moi, des fois, je suis fatiguée alors je prends le livre et par paresse, je lis vraiment ce qui est écrit. En jouant avec l'intonation. Je ne me débarrasse pas, mais après une journée, fatiguée, je n'invente plus. [FAM-04]

Je pensais à une de mes sœurs qui avait une imagination fertile. Elle nous racontait des histoires abracadabrantes inventées au fur et à mesure! [...] Moi, je n'aurais pas la même capacité... J'ai déjà essayé une fois et c'était comme une histoire plate. Donc, j'aime

mieux avoir le support d'un livre, même si des fois, je le trafique ou je rajoute des mots, des onomatopées. [FAM-09]

Beaucoup disent aussi son importance capitale pour l'enfant. Ils affirment ne pas pouvoir se passer d'un livre parce que l'enfant le réclame ou parce qu'il ne comprendrait pas l'histoire sans le support visuel qu'il apporte au récit. Une mère explique :

Avec le livre, il regarde, il voit des couleurs, il voit des fleurs, il voit des papillons. Ça suscite son imaginaire. Je ne sais pas, mais il me semble qu'à l'âge de trois ans, je présume qu'on s'imagine à partir de ce que l'on connaît. Donc, il est jeune pour s'imaginer des châteaux avec des chevaliers. Il n'en a pas vus. Il ne connaît pas encore... [FAM-10]

Le livre comme outil et, plus particulièrement, les images qu'il contient sont au centre de la pratique observée dans les familles québécoises⁵⁸ : tous les regards sont tournés vers lui. Les enfants et les parents se posent autour du livre pour bien le voir. Les parents vont même hypothéquer leur confort de lecteur pour permettre à l'enfant d'avoir une meilleure prise de vue sur les illustrations. Le propos des parents lors des entretiens confirme ce qui est clairement démontré à l'observation : ils portent systématiquement beaucoup d'attention aux images des livres non seulement lorsqu'ils en font la lecture aux enfants, mais aussi au moment même où ils choisissent les livres (sans doute conscients de l'intérêt qui leur sera porté dans la pratique). Le visuel est, pour plusieurs, le premier critère qui motive le choix d'un livre. L'aspect visuel prend même carrément le pas sur le texte.

Je te dirais que dans mon cas, je choisis plus les images. Je le réalise parce qu'on en parle, mais je choisis plus souvent les histoires par les images que par les histoires, surtout à la bibliothèque. [FAM-09]

J'y vais beaucoup sur les images. Bizarrement, l'histoire, je la lis très rapidement. Ce n'est pas l'histoire en tant que telle qui va m'accrocher. [FAM-12]

⁵⁸ Les croquis d'observation peuvent être consultés à l'annexe C.

Moi, ce qui me fait choisir un livre, ça va être la présentation. Je prends le livre, je le regarde. Je vais regarder les images. Je ne lis pas l'histoire. Ça, je ne fais pas ça d'avance. Juste le prendre. Je regarde ce que ça a l'air... visuellement. Le visuel m'attire beaucoup. [FAM-16]

I : Qu'est-ce qui va conditionner le choix d'un livre?

M : Deux choses. L'histoire et les illustrations. En fait, d'abord l'illustration, je pense. Quand le livre ne me plaît pas, m'attire pas, j'ai moins le goût de le lire, alors je le laisse là. [FAM-17]

Les images s'imposent dans la pratique pour agrémenter le récit ou même, dans certains cas, pour pallier ce dernier. Les parents vont se servir des images pour expliquer, montrer et interagir avec l'enfant. Les images sont susceptibles de susciter des questions autant chez les enfants que chez les parents. La narration, nous l'avons vu, est maintes fois interrompue par les interactions qui vont survenir en réaction aux images.

L'image sert, en outre, aux parents pour confirmer la compréhension de l'histoire chez l'enfant. Une mère peut, par exemple, demander à l'enfant de lui montrer un personnage de l'histoire à partir de l'illustration. Ou encore, c'est l'enfant qui va lui-même demander au parent de lui confirmer que le personnage illustré est bel et bien celui dont il est question dans le récit. Les dessins sont aussi l'occasion de compter, de jouer ou d'échanger des commentaires. Comme nous l'avons vu dans le déroulement de la pratique, l'enfant est beaucoup plus actif et participatif en ce qui a trait aux images qu'à la trame narrative du récit. Ce sont déjà des symboles avec lesquels il peut jouer pour entrer dans l'histoire.

M : Je trouve que c'est l'un quand c'est attrayant visuellement. C'est sûr que ça donne un petit plus.

I : Et est-ce que tu vas faire participer l'image au récit?

M : C'est sûr que ça peut te donner plus de viande. Ça peut allonger le plaisir! [FAM-14]

Quelques-uns des parents ont même confié pouvoir faire totalement abstraction du texte si les images « leur parlent ». Ainsi, ils vont se baser sur les illustrations pour créer une nouvelle histoire⁵⁹.

Par exemple, j'ai trouvé Bob le bricoleur, une fois, dans une petite bouquinerie. Je n'aimais pas du tout l'histoire. Les structures de phrases étaient mal faites... TOUT était mal fait! Même l'image était mal cadrée parce que c'étaient des photos de l'émission de télévision. Mais je savais qu'il allait aimer ça. C'était pour lui. Je ne trouvais pas que c'était de la qualité. Les textes sont tellement nuls que c'est moi qui invente à partir de l'image. Je sais les grosses parties de l'action, j'ai lu les phrases qui accompagnent, mais je ne m'en tiens pas à ça. [FAM-10]

Si c'est de belles images, mais que je trouve ça insipide, je ne le prends pas. Mais c'est sûr que je dis ça... mais j'en ai acheté un parce que je le trouvais beau comme ça. Par contre, je ne lui ai jamais raconté ce qui est écrit dedans. J'ai fait mon histoire! [FAM-19]

Les parents utilisent également les images pour inculquer à l'enfant des notions esthétiques qu'ils considèrent essentielles de développer dès le plus jeune âge. Et ces critères esthétiques sont eux-mêmes définis à partir du livre. Il ne s'agit plus seulement de juger « l'art de la narration », mais aussi de se familiariser avec le « bien écrit » et le « bien illustré ». Les livres réunissant ces deux éléments ont particulièrement la cote chez les parents. Nous avons vu que l'expressivité prend une très grande place dans la narration des parents. Si animer le récit est pour eux fondamental pour intéresser l'enfant, ils ne considèrent pas pour autant leur performance comme faisant partie de l'œuvre. Ils vont, certes, favoriser des livres dont l'oralisation est facile et produit une sonorité agréable, mais ne portent pas une attention première à ce critère. Ils sont beaucoup plus sensibles à la qualité de l'image ou de l'écriture comme telle (de bons et de beaux mots) qu'à sa propension expressive. Or, à la lecture, ils disent souvent être agréablement surpris par la sonorité de certains textes simples. Les parents insistent toutefois pour dire qu'ils se

⁵⁹ Curieusement, aucun des parents ne semble avoir déjà tenté l'inverse, c'est-à-dire choisir un livre à cause du texte en dépit d'illustrations jugées « laides » ou inesthétiques.

montrent prudents par rapport à la séduction qu'exerce l'image : de beaux dessins n'indiquent pas nécessairement une belle histoire.

Je te dirais que j'ai vu beaucoup de... il faut que je sois polie... de nullités. Écoute, des livres qui étaient très beaux et que j'ai commencé à regarder parce que mon œil a fait : « Oh! » Avec du brillant rose et tout... Mais finalement en regardant : « C'est quoi cette histoire? Qu'est-ce que c'est que ça? Est-ce qu'ils ont oublié d'imprimer une page? » [FAM-13]

Plusieurs parents ont noté que les nouveaux critères esthétiques (par rapport à l'écriture et à l'image du livre) rendent plus difficile la tâche du parent qui veut, par des histoires de son propre cru, concurrencer avec les histoires écrites par des auteurs professionnels de la littérature enfantine. Beaucoup de parents se sentent rapidement « plates » ou « dépourvus d'imagination », comparativement à ce que peut procurer le livre en termes de divertissement. D'où le pouvoir immense que détient ce dernier de nos jours sur la pratique.

Le livre et les images apparaissent bien, dans le contexte de la pratique du conte en famille, comme un stimulus à la créativité et à l'imagination. La sécurité première offerte par le support des images peut, ainsi, conduire les parents à braver les limites du texte pour utiliser leur imagination, surtout s'ils jugent le texte plus pauvre ou inadéquat et que les images sont inspirantes. Ces images permettent, par ailleurs, un plaisir commun pour les parents et les enfants qui peuvent interagir avec ces symboles visuels accessibles à chacun. L'histoire devient une co-création. Un père affirme même que l'essence du conte se retrouve entièrement dans le langage des images :

I : Vous vous servez beaucoup de l'image dans l'histoire?

P : Bien, c'est à ça que ça sert, le conte, je pense. C'est de jouer avec les éléments qui sont là. Un peu comme j'entendais Claudia poser des questions à Marjorie et utiliser l'image. Je veux dire, c'est ça, le conte! [FAM-09]

L'usage du livre et de ses images, décrié par certains comme un barrage à l'imagination⁶⁰, démontre toute son importance dans la pratique. Les parents y voient non seulement une aide à la compréhension, mais aussi un moyen d'aller plus loin, de chercher à éveiller la créativité de l'enfant et, du même coup, la leur. En grande majorité, les parents se montrent également ouverts à tous les autres supports du récit qui existent dans le monde contemporain. Ils privilégient, certes et avec beaucoup de vigueur, le livre aux autres médias, mais ne sont pas contre d'autres formes d'exploration du récit. La télévision et le cinéma ne sont pas à interdire. Ils y voient un moyen pour l'enfant d'ouvrir le champ des possibilités imaginaires et même de parvenir à saisir les différentes interprétations d'une même histoire. Dans la pratique, ils font eux-mêmes directement référence à d'autres médias (souvent le film du conte en question) ou ils puisent des éléments tirés d'autres supports narratifs dans la lecture qu'ils vont faire à l'enfant.

3.1.4 Métissage des différents médias

Lors de l'observation de la pratique dans les familles, de multiples exemples sont survenus où le parent a fait une référence à un film d'animation ou à un autre livre relatant le conte dans le fil de sa narration. *Blanche-Neige et les sept nains* est celui qui est le plus contaminé par l'imaginaire cinématographique. Le dessin animé réalisé par Walt-Disney en 1937 a laissé une empreinte impérissable dans le souvenir des parents d'aujourd'hui. Même dans une version différente (comme celle qui leur était présentée), la narration se teinte de l'« esprit Disney » (ex. : les noms donnés aux nains). Les parents interrogés, âgés de 20 à 45 ans, ont donc eux-mêmes nourri leur imaginaire avec les animations, le cinéma ou la télévision. Aussi apparaissent-ils plus nuancés que la génération qui les précède sur les bons et mauvais côtés que peuvent offrir les nouveaux supports technologiques du récit. Ils s'en servent beaucoup eux-mêmes et considèrent les bénéfiques qu'ils peuvent apporter quand ils sont utilisés judicieusement. Une mère s'exprime ainsi :

⁶⁰ L'image télévisuelle, surtout, a été et est toujours l'objet de multiples critiques sur les atteintes possibles à la capacité imaginaire des enfants. Voir les travaux de Serge Tisseron (2000).

Pour moi, tout support peut être bon pour toutes sortes d'apprentissages. Le film en fait partie. Je ne suis pas non plus pour le fait de passer cinq heures devant la télé. Mais un équilibre dans tout. Et je me dis que peut-être qu'elle a compris des choses en voyant le film de Blanche-Neige qu'elle n'avait pas compris quand je lui lisais. Parce qu'elle voit l'image, je ne sais pas... elle n'élabore pas là-dessus, mais je m'imagine que plus ton spectre est grand, mieux tu comprends. [FAM-05]

Les parents sont d'accord pour dire que lire une histoire et regarder un film sont des activités qui ne relèvent pas du même registre. Avec l'écran, il n'y a que très peu d'interaction, d'échange ou de contact humain. Cependant, les parents, visant d'abord à ouvrir l'enfant à une multitude de façons de se faire raconter des histoires, ne dénigrent pas cette dernière. Pour eux, l'un n'empêche pas l'autre : l'enfant ne perd pas le plaisir de la lecture d'une histoire qu'il a déjà vue à l'écran et vice-versa. Au contraire, certains y trouvent même une façon d'intéresser les enfants en partant d'un personnage de télévision qu'ils aiment pour le retrouver dans des aventures racontées dans le livre. Les animations sont aussi pour les parents une bonne façon d'entrer en contact avec les classiques et de les amener par la suite vers leur lecture.

Blanche-Neige, elle l'a connue par la cassette vidéo que quelqu'un nous a donnée. Et Cendrillon aussi. C'est de cette façon qu'elle a découvert ça. Déjà, elle avait commencé à avoir un intérêt pour les princesses. Et tu vois, avec ça, elle s'est ouvert sur un livre que j'avais acheté dans une vente de garage qui était nettement plus vieux que son âge, mais que, finalement, elle aime parce que ça parle de l'univers des princesses. [FAM-09]

Les parents, conscients du caractère très passif des films ou émissions de télévision, y voient, non pas une menace, mais bien un soutien supplémentaire à l'apprentissage. Et s'ils avouent douter de la qualité ou de la pertinence de certaines productions destinées aux enfants, ils favorisent le fait de varier les supports, tout en supervisant tout de même ce qui entre dans leur salon par le biais de l'écran. Les réflexions des parents en ce qui concerne les divers supports du récit nous renseignent sur ce qui semble être une manière de penser l'éducation des enfants en général. Elles s'inscrivent dans une ligne de pensée qui prône avant toute chose la diversité.

Nous, on a notre créneau côté littérature jeunesse, ça a toujours été la variété. Peu importe si la qualité n'est pas toujours bonne, ça, on le sait. Il y a eu des choix qui ont été faits dans le sens où on voulait que ce soit elle qui choisisse. Donc, plus souvent qu'autrement, j'ai eu plusieurs Dora. Donc, ce n'est pas toujours des histoires... mais c'est un personnage qu'elle connaît. Les princesses aussi ça revient. Mais quand c'est nous qui faisons les choix, on fait des choix différents pour qu'elle puisse avoir cette variété-là. Donc, comme je disais, les recueils de contes réels de Grimm ou de Perrault, on les a achetés pour qu'elle voie que ça ne sort pas d'un film, premièrement, et que ça ne sort pas de Walt Disney. C'est un autre imaginaire, mais il y a un auteur qui a écrit ce livre-là⁶¹. Ce n'est pas les espèces d'images léchées, édulcorées à la Walt Disney, mais qu'il a d'autres images qui peuvent accompagner. C'est comme tout à l'heure quand j'ai fait la lecture, c'est différent. C'est pareil et c'est différent en même temps. [FAM-05]

Le fait de varier les styles et d'inciter l'enfant à lire de nouvelles histoires est généralisé chez les parents. Ils ne vont pas interdire la répétition, mais encouragent l'enfant à s'ouvrir à la diversité des expériences que permettent les différents récits. Les parents disent trouver plus important que l'enfant se familiarise avec cette diversité plutôt que de rester fixé sur ses histoires préférées ou sur celles qui mettent en scène des personnages connus et populaires.

L'offre en ce qui concerne le récit pour enfants est décuplée de nos jours, aussi les parents profitent de la situation pour encourager le changement et la diversification des histoires. Cela nuit inévitablement à la popularité des classiques auprès des parents. Ceux-ci aiment à découvrir autre chose que ce qu'ils connaissent déjà, surtout s'ils sont d'avis que les contes classiques sont des récits convenus ou vieillots. Affranchie du cadre de la veillée traditionnelle, la pratique du conte qu'adoptent les parents, aujourd'hui, permet d'élargir l'horizon d'expérience des enfants en proposant des histoires qui sortent de l'« histoire ancienne ». Les parents s'intéressent beaucoup aux nouveaux contes pour enfants et aux récits d'aujourd'hui, d'autant plus si les auteurs sont connus ou québécois.

⁶¹ Il est intéressant de noter que l'origine populaire du conte n'est pas connue du parent.

Il y a des classiques qui reviennent toujours : *Blanche-Neige et les sept nains*, *La Petite Sirène*, etc. Il y a des classiques. Mais de plus en plus, on voit des auteurs québécois qui sortent des histoires, des contes merveilleux. Ils sont très bons. Je pense que c'est aussi le travail des parents d'aller chercher autre chose que ce qui est déjà connu. [FAM-08]

La pratique du conte dans les familles contemporaines paraît transmettre l'amour du livre avant même de transmettre des valeurs ou un savoir contenu dans le récit. En outre, avec le livre, le talent de conteur est moins nécessaire à l'exercice, mais il l'agrément assurement. Cependant, les parents, comme les conteurs de la tradition orale privée, ne sont pas en représentation. Le moment du conte est une performance qui ne doit pas être du « spectacle ». Les parents retrouvent un certain plaisir à « jouer » le conte, mais ils le font de manière sobre à l'aide des variations de la voix et d'une animation sensible tournée vers le plaisir de l'enfant. C'est un moment de partage où chacun peut rester lui-même. Plusieurs silences, hésitations, interruptions, rires ponctuent l'histoire et sont même encouragés par des questions ou commentaires des parents. Le fait que le parent qui conte et ses enfants auditeurs ne se regardent pas les uns les autres, mais qu'ils regardent tous en direction du livre, nous indique que le devant de la scène a bel et bien été pris par celui-ci.

3.2 Répertoire

À travers la description du répertoire, nous entendons dresser un portrait général du « type » de récits rencontrés sur le terrain. Nous ne souhaitons pas établir une véritable typologie des contes contemporains à partir de notre corpus, mais plutôt faire ressortir des tendances en ce qui a trait au contenu et au discours qui circulent, par rapport au conte et à la pratique de celui-ci.

3. 2.1 Qu'est-ce qu'on raconte?⁶²

Les parents racontent à l'aide de livres pour enfants. Ces livres contiennent toutes sortes d'histoires : certaines associées au genre du conte, d'autres qui ne le sont pas. Or, le contenu des livres pour enfants lus à l'heure du conte se rapproche généralement de la structure que l'on reconnaît au genre du conte. Le livre pour enfant possède une structure compressée qui attire l'attention sur certains détails du récit. Elle ressemble fort à celle établie par les théories du conte. Chaque mot ou chaque phrase compte dans une forme condensée construite autour de la répétition. Les livres choisis ne réfèrent pas toujours à un univers merveilleux, certains sont même très réalistes (ex. : *Caillou range ses jouets*), mais ils ont une structure itérative et interactive qui, à la narration, rappelle fortement la tradition orale. Le livre d'Émile Jadoul lu par l'une des mamans est un bon exemple. La mère débute même l'histoire par « Il était une fois » alors que le texte ne commence pas comme ça. Elle ajoute également beaucoup à l'histoire en commentant les images qui viennent s'inscrire dans la narration.

M : Il était une fois papa bouc et petit bouc. Papa bouc est un papa très pressé. [Elle fait le bruit de la douche en montrant les images.] La douche, en même temps qu'il se lave, en même temps qu'il boit son café. Et petit bouc, c'est un petit bouc qui n'aime pas se dépêcher. Tous les matins, c'est la même chose : vite se lever, vite s'habiller, vite déjeuner et vite partir. [La mère s'adresse à l'enfant.] Regarde. En même temps qu'il se rase, en même temps, il se brosse les dents, en même temps, il met sa cravate, il a sa serviette, une chaussette sur le bras et il essaie de réveiller petit bouc. Quand petit bouc ne va pas assez vite, papa bouc, il est pressé et il est très énervé. Je compte jusqu'à trois : 1, 2, 3! Vite! petit bouc! Lève-toi. Je vais être en retard au bureau. Je compte jusqu'à trois! Si tu n'es pas levé à trois...Voilà! papa bouc. Je suis là. Il se réveille. Regarde. [Elle montre l'image.] Il fait son nœud de cravate et en même temps, vite, il lui donne son chandail. Zoup! Habille-toi! Quand petit bouc est levé, papa bouc lui dit : Vite! Vite! petit bouc! Habille-toi! Je suis très pressée ce matin. Je compte jusqu'à trois! Si, à trois, tu n'es pas habillé... Voilà! papa bouc. Je m'habille. Il met ses chaussettes, il boutonne ses chaussures à lui en même temps. Quand petit bouc est habillé, papa bouc lui dit : Vite! Vite! Viens déjeuner! Je suis pressé ce matin! Et Hop! Hop!

⁶² La liste complète des contes choisis peut être consultée en annexe.

Les « toasts » qui sortent en même temps qu'il lui donne ses chaussures pour qu'il les mette. Et Hop! Hop! Je compte jusqu'à trois! Si, à trois, tu n'es pas à table...Voilà! papa bouc. Je suis à table. Crime, il les mange vite ses « toasts », hein? [En s'adressant à l'enfant qui regarde l'image...]

G [En regardant attentivement...]: Ouais.

M : Quand petit bouc a fini son déjeuner, papa bouc lui dit : Vite! Vite petit bouc! Je suis très, très, très pressé ce matin! Entre vite dans la voiture. Je compte jusqu'à trois et si, à trois... Qu'est-ce qu'il dit, petit bouc?

G : Qu'est-ce qu'il dit?

M : Voilà papa bouc! Je suis là. Il a pris son sac à dos, sa boîte à lunch, il a mis son écharpe. Quand papa bouc arrive devant l'école de petit bouc, il dit : Vite! Vite petit bouc! Un bisou! Je suis très pressé aujourd'hui. Mouah! Il regarde sa montre, il est pressé, il fait un bisou en même temps. Zoup! Zoup! Zoup! À ce soir, petit bouc! Petit bouc dit : Oui! oui! À ce soir, papa bouc! Mais...

G : Non, ce n'est pas... Ah oui!

M : Mais tu sais, papa bouc, à l'école, j'ai appris à compter jusqu'à dix. Si tu veux, je peux t'apprendre. On serait moins pressés le matin, tu ne trouves pas?

[Le garçon se met à rire.]

G : 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. [FAM-01]

La répétition est très présente et ce, selon la même structure de trois qui apparaît dans le conte. De plus, lorsque l'on compare le texte original à la narration faite par le parent, on s'aperçoit que ce dernier est servi par la lecture animée qu'en donne la mère. Comme c'est le cas dans la tradition orale, les livres pour enfants représentent, aujourd'hui, une littérature en mouvement. C'est-à-dire que les textes existent pour être transformés et adaptés lors de la narration. Comme nous venons de le voir, le contexte de la pratique narrative suppose un mode interactif où parents et enfants s'interrogent et commentent mutuellement le récit et les images. L'expérience interactive, avec son et images, que procure la lecture du livre pour enfants fait vivre son contenu pour le rapprocher de plus en plus de la structure et de

la pratique traditionnelle du conte. Aussi, les parents ne font que très peu de différence entre les « genres » de la littérature enfantine.

Les thématiques abordées sont également très proches de celles que l'on rencontre dans les contes classiques. L'articulation des relations entre les parents et les enfants est le thème majeur. L'amitié est aussi un sujet de prédilection. Essentiellement, il est question du rapport des hommes entre eux, de la place de chacun et des sentiments qui nous habitent. Les univers magiques ou imaginaires sont présents aux côtés de certains plus réalistes où l'enfant voit un personnage qui lui ressemble agir dans la vie quotidienne. Les contes dits classiques sont toujours des versions adaptées aux enfants dans leur édition la plus récente. Certains des parents ont conservé l'édition qu'ils se sont eux-mêmes fait lire plus jeunes, mais ils sont peu nombreux (6). L'imaginaire du conte créé par Walt Disney est encore celui qui semble prendre le plus de place dans les familles.

3.2.2 Différence entre le conte au choix et le conte imposé par le chercheur

En comparant la lecture des deux histoires (conte au choix et conte classique), il est possible de voir quelques minimes différences dans la façon de raconter, mais un peu plus dans l'appropriation du contenu symbolique. L'histoire choisie par l'enfant faisant partie de la bibliothèque familiale, elle est en quelque sorte sanctionnée par avance. En ce qui concerne le conte imposé par le chercheur, les parents ont paru manifestement gênés ou embarrassés par certaines histoires. Les mimiques faites par certains parents ou l'omission délibérée de certains détails dans le récit fait par d'autres démontrent qu'ils ne sont pas portés d'emblée à lire des contes classiques aux enfants. De plus, comparativement au conte classique imposé par le chercheur, la lecture de l'histoire choisie s'est révélée plus fluide, plus aisée et beaucoup plus interactive.

Par contre, les difficultés rencontrées à la lecture par certains s'inscrivent directement en lien avec les difficultés du conte comme genre littéraire. La

construction des phrases au passé simple ou en prose typique de Perrault, par exemple, est pour certains quelque chose qui rend la lecture pénible, voire réhébitorie. Les thèmes évoqués dans les contes sont aussi, pour plusieurs, propices à un questionnement : « Est-ce que c'est adapté à son âge? », « Est-ce qu'il comprend? » « Est-ce que ce sont des questions que je veux aborder maintenant? », etc. Si les observations de ces quelques différences nous ont offert l'occasion de faire émerger quelques intuitions en ce qui concerne le « malaise » des parents par rapport aux contes classiques, les entretiens nous ont confirmé l'existence d'une ambiguïté certaine dans le discours des parents sur ce qu'est le conte.

3.2.3 (Re) définition de l'objet de recherche : le sens commun du conte

Lévi-Strauss, qui s'est intéressé principalement à la forme du mythe, disait du conte qu'il était, pour sa part, « comme un satellite sans planète » (Lévi-Strauss, 1973 : 156). Contrairement aux mythes, celui-ci n'est pas entièrement dominé par la cohérence symbolique. Il en possède assurément une, mais celle-ci est assez molle et flexible pour lui donner la possibilité d'être capté par une diversité de pôles d'attraction. Ainsi, on peut le faire entrer dans le champ du littéraire autant que dans celui de la tradition ou de la pédagogie. Le conte exploite une substance commune à celle du mythe, mais ils sont, en quelque sorte, des « mythes en miniatures » (Lévi-Strauss, 1973 : 156). De cette façon, les contes peuvent se composer à l'intérieur du cadre d'un recueil en une fresque d'histoires hétéroclites conservant une seule forme. De plus, le même conte peut subir de multiples transformations et prendre de nouvelles orientations au cours de son évolution sans pour autant perdre son sens. Il en va ainsi sur le terrain où une multitude de définitions différentes, similaires et tout à la fois contradictoires, se conjuguent afin d'offrir une idée du « sens commun » du conte.

Les définitions élaborées par les participants reflètent bien cette perspective émise par Levi-Strauss. Si les définitions théoriques du conte mises de l'avant précédemment nous ont permis de replacer ce dernier comme objet de recherche (*voir* chap.1) et de le soumettre à un cadre théorique spécifique (*voir* chap. 2), le terrain de recherche nous place face au conte vécu comme un élément faisant partie de la réalité quotidienne des familles ciblées. En ce sens, si la définition que nous en offrent les parents peut, à certains égards, être rapprochée de celle de la théorie, elle comporte toutefois une dimension directement attribuable à la pratique qu'ils en font. Il importe donc de se pencher sur cette perception de l'objet même de notre recherche par nos participants.

À chacun des parents, nous avons posé la question suivante : « Qu'est-ce qu'un conte? » La diversité des réponses obtenues à cette question fait la preuve de la fragilité d'une définition stricte ou univoque du conte. Les parents oscillent, en général, entre une réponse faisant appel à une connaissance « littéraire » ou à leur propre expérience. Une mère, étudiante en enseignement au primaire, choisit, par exemple, de nous en donner une définition « théorique ». Après mûre réflexion, elle affirme :

Un conte, ce que j'ai trouvé, c'est qu'il fallait absolument que ce soit imaginaire, dans un temps indéfini. Donc, c'est ça. Il y a un temps indéfini et il faut qu'il y ait des éléments imaginaires. Qu'il y ait quelque chose d'absolument fantastique, d'irréalisable, de magique. C'est ça les deux critères pour un conte. [FAM-03]

Un père y va, pour sa part, d'une définition à caractère « poétique » :

Moi, je te dirais : c'est comme un train pour voyager. Tu embarques dans le train et tu t'en vas sur le rail. Le rail est droit, mais ce que tu vois de chaque côté... tu peux aller d'un bord ou de l'autre parce que tu ne conduis pas. Tu te laisses aller là-dedans. Donc, tu vois ce que tu veux bien voir, du côté droit ou du côté gauche. Et, à un moment, tu arrives au bout et tu es au bout de l'histoire. Pour moi, un conte, c'est ça, c'est une « ride » et tu prends ce que tu veux prendre et tu regardes ce que tu veux regarder. [FAM-11]

Pour la plupart des parents (moins inspirés que ce dernier), les deux modes de définition se recouvrent. Ils vont à la fois évoquer des éléments caractéristiques du genre littéraire tout en ajoutant des critères qui se rapportent à l'expérience qu'ils ont du conte. Voyons comment un père et une mère co-construisent ensemble leur définition de la chose :

I : Qu'est-ce que c'est, pour vous, un conte?

M : Pour moi, c'est une échappée vers l'imaginaire. Développer une façon d'imaginer, le jeu, les jeux de rôles.

P : C'est une histoire. Qu'est-ce qui fait que ça se différencie d'une autre histoire un conte? C'est drôle ça, c'est une bonne question.

M : C'est des visions...

P : Je ne sais même pas c'est quoi la définition d'un conte. Dans le fond, c'est...

M : C'est une histoire. C'est plus féérique. C'est dans l'imaginaire. Ce n'est pas des faits réels.

P : C'est peut-être qu'un conte dans le fond, on le sait que ce n'est pas vrai.

M : Oui. Et c'est dans le fantastique.

P : Il y a des histoires que tu peux douter, un conte, c'est clair. Ça représente quelque chose... Mais, il me semble... c'est vrai qu'un conte, dans le fond, on se dit...

M : Et souvent, tu as des petites morales déguisées.... Pour moi, c'est comme des façons d'amener...

P : Ouin... Comme des espèces de petites paraboles de...

M : Et, en même temps, c'est féérique, fantastique. [FAM-18]

Comme plusieurs autres parents, en voulant définir ce qu'est le conte, ils s'aperçoivent rapidement que beaucoup des histoires qu'ils racontent aux enfants s'inscrivent dans l'imaginaire, mais qu'ils ne les considèrent pas vraiment comme des contes ou, au contraire, que les histoires qu'ils racontent sont toutes considérées comme des contes, même si elles ne font pas toujours appel à l'imaginaire. Confus, certains en viennent à élargir la définition première qu'ils s'en

font pour en donner une qui cadre mieux avec le vécu de la pratique de tous les jours. Par exemple, cette mère qui dit :

[...] le mot *conte*, c'est sûr que c'est tous les contes classiques. Mais après ça, je me suis dit bon... c'est sûr que ce n'est pas juste ça. Peu importe l'histoire, c'est de raconter quelque chose. Mais sur le coup, tu penses à *Peau d'âne*, aux *Trois Petits Cochons*, au *Chaperon rouge*, aux classiques, là. Mais après, tu dépasses ça et il y en a plein d'autres. Et il y a ceux que tu peux inventer et ceux qui sont dans les livres plus récents. Il y a tout ça. [FAM-09]

Son conjoint va dans le même sens et ajoute :

C'est sûr que tout ce qui est conte, justement, c'est les histoires que l'on peut conter, qu'on va inventer puisque, des fois, on sort un peu de l'histoire. Il y a des histoires que l'on connaît trop bien! [FAM-09]

Cette définition plus élargie du conte s'inscrit dans une réflexion sur le contexte à l'intérieur duquel il survient dans leur propre vie. Le parent se place alors dans une position où le conte n'est plus seulement l'objet défini comme tel, mais se situe plus dans un acte, une activité qui elle-même le redéfinit.

I : Si tu avais à me donner ta définition du conte, quelle serait-elle?

M : Le conte que je raconte le soir... [Elle réfléchit.] Une histoire. Le conte, c'est inventé, mais l'enfant finit par croire que c'est vrai. C'est l'histoire, mais c'est surtout le moment. [FAM-01]

Cette façon de percevoir le conte en fonction de l'acte de raconter fait que le conte lui-même devient *contexte*. Le parent se le représente avant tout comme un *moment*. Pour une large part des participants, le moment du conte est non seulement l'élément fondamental de sa définition, mais la raison d'être de sa pratique en famille.

Dans son livre *Le Conte. Du mythe à la légende urbaine*, Jeanne Demers rapporte les paroles de Guy, 60 ans, qui met en mots cette idée qui transparaît dans la perception du conte des parents rencontrés :

Le conte fait appel à l'imagination de celui qui écoute, moment magique entre le conteur et l'auditeur, relation affective qui

s'établit, moment de plaisir pour les adultes et les enfants, moment de délectation pour l'enfant, façon d'établir une relation privilégiée. Ce n'est pas tellement l'histoire qui importe, mais la relation que l'on peut établir grâce à cette histoire. [Demers 2005 : 59]

Le terme « moment » est l'un de ceux qui reviennent le plus souvent dans le discours des participants interviewés : « moment spécial », « moment unique », « moment calme », « moment d'arrêt », « moment pour être ensemble », « moment important », « moment de plaisir », « moment de détente » sont les qualificatifs utilisés par les parents pour parler de ce qu'évoque pour eux le conte. Certains parents, s'appuyant sur l'importance que revêt cet aspect de la pratique, constatent (comme dans la citation sus-mentionnée) qu'elle prend carrément le pas sur l'histoire comme telle. Ainsi, une mère de deux petites filles affirme :

D'être avec l'enfant. Je trouve que c'est super important ce temps-là. Tu es proche. C'est rare que tu sois loin. Tu es proche, tu es collé. Il y a quelque chose qui fait du bien. Comme juste d'être près. [FAM-17]

Et le père ajoute :

C'est vrai que des fois, c'est juste pour ça. Ce petit moment-là, cette petite bulle-là qu'offre l'histoire. On pourrait dire : « Je vais raconter n'importe quoi, ce n'est pas important, c'est un petit rituel. » [FAM-17]

Pour les parents, le conte est donc synonyme de récit ou d'histoire qui se passe dans un monde imaginaire, mais il représente aussi un « moment » qui se déroule dans un espace réel d'échange et de proximité physique entre parents et enfants. Le temps et le lieu indéfinis du récit surviennent en un temps (le soir avant de dormir) et un lieu (la chambre) situés en tant qu'espace concret de l'expérience du conte des familles. Ce caractère fortement abstrait et indéfini a contribué à ce que les contes traversent les époques et les cultures et puissent s'inscrire dans un lieu et un temps concrets, particuliers à chacun.

3.2.4 Critique du « genre » conte

La définition du conte des parents retient quelques éléments caractéristiques de son contenu littéraire (événements imaginaires, bons contre méchants, etc.), mais s'attache surtout à son contexte. Quant au contenu, par ailleurs, les parents ont une approche très critique. Certains contes, souvent les plus populaires chez les enfants, sont l'objet de commentaires acerbes de leur part. *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant* et *Blanche-Neige et les sept nains* sont les plus vertement décriés, autant par les femmes que par les hommes, par rapport aux valeurs qu'ils projettent. La majorité des parents ont exprimé un inconfort évident à la lecture de certains de ces contes considérés « classiques ». Le malaise se situe à différents niveaux pour les participants, mais il n'est jamais suffisant pour dissuader les parents de les lire. La violence inhérente à certains des contes cités en exemple est le point qui suscite le plus de réactions chez les parents. Surtout du côté des femmes qui, presque unanimement, considèrent que les contes classiques sont souvent « rouges », « heavy » ou « trash ». Aucune des mères n'utilise le mot « violents ». Cela suggère toute l'ambivalence dans laquelle les plongent ces histoires. Si elles discriminent d'emblée ce qu'elles considèrent comme « violent » à la télévision ou dans les livres pour enfants (ex : la guerre, les fusils, etc.), les contes se situent à la limite de ce qu'elles qualifient comme tel. Nous l'avons déjà relevé, le malaise ressenti par les parents est relié au fait de parler de sujets « tabous » comme la mort et la pauvreté, deux sujets omniprésents dans les contes de fées. Une mère s'exprime sur le sujet :

On a lu *Blanche-Neige*... En fait, quand elle s'est mise à « triper » là-dessus. Et on a fait : « Mon Dieu! C'est ben heavy! » Il y a des affaires, là-dedans, qu'on n'a jamais abordées avec elle. Des affaires de : « On va la tuer. » C'est comme... Sur le coup, on a comme un malaise. On se dit : « Est-ce qu'on le raconte ou pas? »
[FAM-09]

Une autre maman parlant des contes classiques dit aussi :

Je trouve que c'est plus dramatique. Souvent, on lisait des contes de Grimm ou des choses comme ça. C'est plus... un peu plus lugubre. Il y a toujours une affaire de mort... [FAM-16]

Un père abonde dans le même sens :

J'ai de la difficulté avec les contes classiques parce qu'il y a beaucoup de concepts avec lesquels je suis mal à l'aise et il y a des valeurs qui sont véhiculées là-dedans avec lesquelles je suis mal à l'aise. Le Petit Chaperon rouge, par exemple, qui se fait manger par le loup et la grand-mère qui arrive et qui se fait manger par le loup... [FAM-17]

Le malaise ne conduit pas les parents à abandonner l'idée de raconter les classiques pour autant. L'importance de connaître ces histoires demeure et les incite à ne pas mettre de côté ce type de récit, même s'ils les considèrent parfois comme éculés.

D'un côté, je trouve ça important, mais de l'autre côté, c'est des histoires que je n'aime pas... avec des loups, des ogres, etc. Donc, je suis ambivalente. D'un côté, oui, je veux qu'elle les connaisse, de l'autre côté, je ne veux pas nécessairement mettre l'emphase là-dessus. [...] Mais si on met la main sur le livre... d'une certaine façon, ça fait partie de la culture, ça fait partie de notre folklore. Un peu comme tous les contes d'ogres. Donc, je ne cours pas après, je ne « tripe » pas, je n'insisterai pas, mais je ne censurerai pas. Qu'elle l'entende une fois, je trouve que ça fait partie de notre culture. [FAM-20]

Les parents croient qu'il importe de lire ces contes, mais conservent toutefois une distance par rapport aux valeurs ou aux messages véhiculés par ceux-ci. Les mères, en particulier, sont très prudentes à cet égard par rapport à leurs filles. Pour elles, certains des contes, spécialement les contes de fées populaires, sont empreints de stéréotypes sur le rôle des femmes dans la société qu'elles ne souhaitent pas transmettre à leurs filles.

Blanche-Neige et les sept nains, La Belle au bois dormant, tout ça... Les filles n'ont pas de vie. Elles attendent juste de trouver le prince. La trame est toujours la même. Je me souviens que ma fille l'avait eu en cadeau. Ma mère donnait des livres dans ce temps-là, des grands livres avec tous les contes classiques. Fille là, princesse, « fifille ». Écoute, je haïssais tellement ça que je lui

disais, à ma fille, volontairement : « Qu'est-ce qu'elle aurait pu faire à la place? C'est plate! Elle attend toujours son prince. Qu'est-ce qu'elle aurait pu faire? » Quand même, avec les sept nains, Blanche-Neige, elle était pas mal déniaisée! Elle les a pas mal enlignés! Mais après ça, l'autre qui lui offre la pomme... je m'arrêtais : « Est-ce que tu aurais pris la pomme? » Donc, avec ma fille, il y avait comme plus de ce que tu lègues à une fille. [FAM-02]

Parlant toujours des contes classiques, d'autres mères appuient ce propos :

Bon, les éternelles princesses avec les clichés : la pauvre fille démunie qui attend l'amour inconditionnel... Ça me tape un peu sur les nerfs. Mais coudonc! Je me dis que ça fait partie de l'imaginaire. [FAM-09]

Cendrillon, je trouve ça vraiment... [Mimique de dégoût.] Et le *Blanche-Neige* fait par Walt Disney... La « nunuche » qui fait le ménage et qui parle aux oiseaux! Je trouve ça... [FAM-19]

On sent qu'ici, on touche un point sensible pour les parents. Chose certaine, l'univers des contes merveilleux dits « classiques » ne fait pas l'unanimité chez les parents. Les préjugés, en ce qui concerne le rôle des hommes et des femmes dans la société ou dans la famille, semblent être difficilement admissibles pour ces derniers, même dans la fiction. Les parents considèrent toutes ces histoires d'un œil objectif et croient en majorité qu'elles peuvent influencer la psyché de l'enfant. Prenons pour exemple cette mère qui avoue lire des histoires de princesses à sa fille lorsqu'elle lui en fait la demande et qui affirme à la blague : « On espère qu'elle n'attendra pas le prince charmant! » (FAM-09) Donc, il y a pour les parents un aspect du contenu qui, s'il n'est pas choisi délibérément, se doit d'être en accord avec certaines normes. Si les parents donnent le choix de l'histoire à l'enfant, ils se laissent, par contre, l'option de refuser ou de recommander certaines histoires ou encore de les raconter à leur façon en changeant quelques détails ou en influençant l'interprétation de l'enfant sur le récit ou les personnages.

3.2.5 Appropriation du contenu symbolique du conte

L'ambivalence que suscitent les contes classiques chez les parents va les pousser à critiquer ceux-ci, mais surtout à prendre du plaisir à les transformer. Comme ce sont souvent des histoires qu'ils connaissent bien, les parents se permettent de jouer avec les divers éléments du récit. La métamorphose des classiques suit habituellement chez les participants des tendances semblables à celle que l'on perçoit déjà dans la réappropriation des contes qu'en fait la littérature pour enfants : actualisation du propos, assouplissement ou suppression des actions jugées comme dures ou cruelles, modification des mots ou raccourcissement du récit. En majorité, les parents choisissent de raconter les versions plus actuelles des contes classiques.

1) Adaptation

Les versions contemporaines sont privilégiées au détriment des contes « originaux » dans le but de rendre le contenu plus accessible ou plus pertinent pour les enfants. Les parents prétendent que les nouvelles versions des contes classiques sont souvent surprenantes et amusantes. Cette scène observée dans l'une des familles démontre bien l'intérêt des parents pour les contes adaptés à la société québécoise contemporaine et à l'optique dans laquelle sont éduqués les enfants :

[La petite fille arrive avec un livre.]

F : Je l'ai, maman : *Le Petit Chaperon rouge*.

M : Ah! Tu l'as! C'est celui-là que tu voulais montrer? C'est un Chaperon rouge contemporain, ça!

F : Il a son fusil pour chasser le petit loup. C'est lui le Petit Chaperon rouge!

P : Bien, vois-tu, c'est ça... il n'attend pas que le monsieur vienne la sauver.

M : Il y a des trucs comme ça que, moi, je trouve super le fun parce que ça va avec l'âge. À son âge, au niveau du développement, il y a plein de nouvelles peurs qui apparaissent : la peur du noir, la peur des loups, la peur des monstres, etc. Ce livre-là, par exemple, sans que ce soit vraiment à caractère très pédagogique, il est chouette parce qu'il est complètement rigolo et farfelu, éclaté. Mais en même temps, c'est comme « Heille! Il ne faut vraiment pas avoir peur des loups! » Et on donne plein de trucs. Mais c'est complètement rigolo, farfelu.

P : Ça fait partie des différences entre nos contes d'aujourd'hui et les contes de nos enfances... Aujourd'hui, c'est beaucoup plus éclaté. Ça fait beaucoup plus appel à l'imaginaire. [FAM-09]

Un échange assez similaire dans une autre famille démontre, encore une fois, l'attrait des histoires parodiées :

G : Regarde! Il devient gentil.

M : Dedans, il explique pourquoi le loup est devenu méchant. C'est parce que le Petit Chaperon rouge était trop tannante! Et il a fini par la manger parce qu'il n'en pouvait plus et il a trouvé qu'elle était bonne alors, après, il a décidé que ça continuerait. Parce qu'il ne mangeait que du poisson avant qu'elle vienne le déranger! [...] Il y a aussi une histoire avec un ogre qui veut manger bio. Il lit dans un journal que là... Il veut manger bio parce que c'est meilleur pour la santé. Alors, il cherche une ferme bio et il est découragé parce qu'il n'en trouve nulle part. Il rencontre un poulet qui lui dit qu'il vit dans une ferme, donc il dit : « Ouache! Ce n'est pas bio! » La vache aussi. Après, il rencontre un petit garçon, il veut manger le petit garçon qui lui dit qu'il a mangé du poisson pané la veille et il lui demande où il a pris son poisson et il dit : « Dans le frigo, c'est du poisson congelé. » et là, il fait « Ouache! ». Donc, il y a des épreuves ou des étapes pour en arriver à la fin. Il rentre sur une ferme bio et il mange tout, mais sans le faire cuire, donc il trouve ça bon, mais il manque un petit quelque chose. Et il rencontre le petit garçon qui veut manger aussi, mais le petit garçon dit : « Mais attends, tu as besoin d'un cuisinier pour apprêter tes plats! Donc moi, je vais être ton cuisinier! » Alors, ce qui arrive, finalement, c'est que l'ogre devient un fin gourmet! [FAM-04]

Les histoires qui mettent en scène les personnages connus des contes, mais dans des situations cocasses qui se rattachent à une réalité plus près de la nôtre font sourire les parents comme les enfants. Les parents y retrouvent quelque chose de

leur enfance, mais sans pour autant que ce soit figé dans le temps ou dépassé. Aussi, comme les contes s'y prêtent bien, même avec le texte original, les parents peuvent tisser autour d'un personnage ou d'une histoire classique plus facilement qu'avec tout autre livre. Ce constat corrobore l'idée que la tradition orale subsiste et que de nouvelles versions des contes apparaissent sans cesse dans la pratique.

2) Censure

Les parents amortissent, adoucissent ou coupent souvent certains passages du récit lorsqu'ils les jugent trop difficiles, trop noirs ou inadaptés à l'âge de l'enfant. Les passages sanglants ou évoquant la mort, la pauvreté, la méchanceté ou l'abandon sont amputés ou délibérément omis par les parents-conteurs soucieux de ne pas apeurer leur auditoire. La narration du conte *Le Petit Poucet* faite par une mère à son garçon de cinq ans montre bien la censure subtile qui s'exerce dans la pratique familiale du conte. Voici le passage textuel tiré du texte de Perrault :

Un soir, plus triste qu'un arbre mort, il parla ainsi à sa femme :

— Je ne peux supporter de voir nos garçons mourir de faim. Demain, nous les perdrons dans la forêt où les bêtes sauvages abrègeront leurs souffrances.

La mère pleura beaucoup, puis se rangea à l'avis de son époux.
[Perrault, *Le Petit Poucet* : 2]

Et en comparaison, la narration de la maman⁶³ :

M : Un soir, il était si triste qu'il dit à sa femme : « Je ne peux plus supporter de voir nos garçons mourir de faim, demain... » [La mère s'interrompt et s'adresse à l'interviewer.] **Tu vois, ça, habituellement, je ne le dis pas.** [Rires.] « Demain, nous irons les porter dans la forêt **et ils vont essayer de se trouver à manger tout seuls parce que là, moi, je n'ai plus de sous pour les nourrir.** » **Ah! La maman pleurait, pleurait, pleurait. Elle disait : « Non! Moi je ne veux pas me séparer de mes enfants! C'est vrai qu'on a tellement plus de sous... »** [Montrant l'image à son fils...] **Regarde la bougie. Il y a un morceau de pain pour le**

⁶³ Les éléments narratifs transformés par le parent sont soulignés en caractère gras.

papa, pour la maman, le Petit Poucet et les six frères. Penses-tu que c'est assez ça?

G : Non.

M : **La maman pleurait beaucoup et finalement elle a dit : « Tu as raison ».** [FAM-01]

Cet extrait nous montre combien la marge peut être grande entre ce qui est écrit dans le livre et ce qui est narré par les parents. Ceci est d'autant plus vrai que les enfants sont jeunes. Dès qu'ils commencent à vieillir et à maîtriser un peu la lecture, l'écart se fait moins criant. L'âge est, certes, un facteur, mais les valeurs ou la sensibilité du parent sont aussi pour beaucoup dans la censure qu'ils exercent lors de la lecture de certaines histoires. La capacité de compréhension de l'enfant est également évoquée pour éviter de lire tel ou tel passage du conte comme pour cette mère dont nous venons d'examiner la narration du conte *Le Petit Poucet*. Elle nous confirme ses appréhensions en entrevue :

Les parents vraiment méchants avec les enfants, le père qui bat, les histoires où les enfants se font maltraiter.... je vais plutôt dire « le papa ou les parents n'étaient pas fins ». Je trouve ça délicat parce que, dans le conte, il y a des trucs que toi tu comprends et que les enfants ne comprennent pas. [...] Nous, on est capable de relativiser, eux, non. Donc, à un moment donné, tu te censure. Moi, il a cinq ans, il n'en a pas sept ou huit. Je pense qu'à sept, huit ans, c'est une autre affaire. Quand tu commences à lire par toi-même, tu as une autre capacité de réflexion et de compréhension de l'histoire. Mais si tu te fais raconter ça..., c'est qu'il y a tellement de place à l'interprétation que... Oui, je fais attention. [FAM-01]

La prudence est de mise chez les parents lorsqu'ils ouvrent un livre. Plusieurs ont, par ailleurs, fait mention de la piètre qualité de certains livres pour la jeunesse mis sur le marché. Ils se montrent donc vigilants lors de l'achat de livres en librairie (à la bibliothèque, ils avouent être moins sélectifs). Cependant, ils le sont inévitablement, comme nous l'avons préalablement noté, concernant certains sujets.

Tout ce qui serait du sang, des monstres, des affaires de fantômes ou encore des affaires que je ne considère pas de son âge, je ne le raconte pas. Des histoires avec des mauvais mots, ça ne rentre

pas chez nous. Des mauvais exemples de vie, ça ne rentrera pas non plus. [FAM-03]

Les histoires pour faire peur subissent la censure à l'unanimité chez les parents interrogés. Contrairement à leurs propres parents ou à leurs grands-parents, les parents ne racontent plus « d'histoires de Bonhomme Sept Heures » à leurs enfants. Ils s'insurgent même contre cette pratique qu'ils considèrent non seulement dépassée, mais malsaine. Les parents interrogés sont contre le fait de créer des peurs chez l'enfant afin de le protéger de certains dangers potentiels. Un père questionné sur ce qu'il refuse de raconter à ses enfants affirme :

Des affaires de peur! Comme moi, on m'en racontait des histoires de peur pour que j'aie me coucher, et ça, je ne raconte pas ça. J'ai coupé la tradition. J'ai cassé avec la tradition! [FAM-06]

Un autre papa se montre du même avis :

En tous les cas, les licornes, ça ne fait pas de mal... si tu parles du Bonhomme Sept Heures qui vient te manger si, à sept heures, tu ne dors pas... Non! Ça, on va éviter ces histoires-là. On va essayer d'éviter ça le plus possible. [FAM-08]

Autre constat flagrant, le caractère religieux ou moral de certains contes est aussi susceptible de déplaire aux parents et de recevoir leur censure. Si, pour certains, la Bible elle-même est vue comme un conte⁶⁴ qu'il fait bon de raconter aux enfants, pour d'autres, les récits à caractère religieux sont tout à fait bannis. Voyons deux opinions contradictoires sur ce point. Une mère d'abord voit dans les contes qui comportent des éléments religieux, une façon d'aborder la question avec les enfants :

M: Il y a beaucoup de signification dans nos mots, dans nos expressions qui font référence à la Bible alors que là il y a beaucoup de gens qui ne savent plus d'où ça vient et qu'est-ce que ça veut dire. Et souvent, quand on lit les histoires, on dit : « Ah! Quand on dit ça, ça vient de là! » Et ça, c'est intéressant parce que tu te dis, ça ne vient pas de nulle part et là, on ne sait plus ça vient

⁶⁴ À une question du chercheur au sujet de son conte préféré, une des fillettes participant à l'étude a tout bonnement répondu : la Bible. Les parents m'ont ensuite expliqué qu'ils lui racontent effectivement la Bible comme les autres contes à partir d'un livre pour enfants dont ils font la narration le soir.

d'où. Et là, elle [sa fille] pose des questions. Elle commence à dire... à l'école ils ont commencé à parler de ça : « Nous, notre religion, c'est quoi? », « Ah! Elle, sa religion, c'est ça. » Et c'est intéressant d'avoir ces racines-là. [FAM-14]

Dans une autre famille, c'est tout à fait autre chose :

P : Nous, ce que l'on ne raconte pas, c'est tout ce qui est conte religieux. Personnellement, notre famille à nous. Sinon, le reste, ethnies et tout ça, au contraire, c'est important. Mais plus religieux, non. Ça, c'est nos croyances à nous. [...] Kirikou, je vais le lire parce qu'il fait appel à des esprits, il fait appel à des astres et tout ça. Ça ne me dérange pas. Mais si on avait un conte où le personnage dit : « Je vais m'en remettre à Dieu.... » Non, non! Je prône plus la croyance en eux-mêmes que la croyance en autre chose. [FAM-08]

La censure des parents, malgré le fait qu'ils prônent l'ouverture d'esprit et la diversité, s'exerce tout de même à la faveur des valeurs qu'ils désirent transmettre. Dans la pratique, il est probant que les croyances et les préférences de ceux-ci jouent un rôle majeur dans le choix des histoires.

3.2.6 Choix des enfants et choix des parents

Ce constat s'avère d'autant plus évident quand on scrute le propos des parents sur l'univers marchand de l'imaginaire enfantin. Les contes issus de l'industrie de la culture enfantine contemporaine sont sujets à de nombreuses critiques qui vont, pour leur part, jusqu'à l'interdiction. Dans ce cas (contrairement aux classiques), certains parents vont carrément refuser à l'enfant de lire telle ou telle histoire afin de contrer la surexposition de leurs enfants à certains personnages connus de la télévision ou des films pour enfants. Ceux qui sont particulièrement détestés par les parents sont Dora et Caillou. Les parents ont maille à partir avec les recettes toutes faites, moralistes à l'extrême ou trop pédagogiques. S'ils laissent entrer quelques produits dérivés ou permettent à leurs enfants d'écouter le DVD ou l'émission de télévision, les parents rechignent à ce que ces personnages envahissent la pratique du conte de leurs « récits insipides ». Par contre, comme ces

derniers sont souvent les préférés des enfants et que ceux-ci font le choix de l'histoire, les parents sont parfois sommés de raconter à répétition des histoires qu'ils n'aiment pas. Un père exprime son ras-le-bol :

En fait, où c'est fatigant, c'est quand on a l'impression que le livre est acheté à cause qu'il a été publicisé. Je ne dirai pas comment je l'appelle.... mais la fameuse Dora... Je ne suis plus capable de la sentir! Elle passe encore à la télévision et je laisse faire, mais c'est sûr que je ne lui lis pas du Dora! [FAM-07]

Malgré le fait qu'ils laissent le choix à l'enfant de prendre le livre qu'il désire dans sa bibliothèque, les parents usent comme nous l'avons vu dans le cadre performatif de quelques stratagèmes pour influencer sa décision. En dernier recours, ils vont carrément interdire certaines histoires de la pratique du conte comme telle. Ils affirment alors qu'elles peuvent être nocives pour leurs enfants ou justifient cette interdiction en faisant appel au regard subjectif⁶⁵ qu'ils portent sur ces récits.

S'ils peuvent mettre leurs préférences de côté pour laisser l'enfant libre de choisir les histoires qui lui plaisent, les parents avouent devoir trouver un plaisir dans la pratique pour raconter de façon intéressante. Il faut donc que les histoires les touchent au moins « une fois de temps en temps ». Ils n'interdisent que rarement, mais essaient surtout de contrer la répétition.

Tu vois Caillou, c'est parce que quelqu'un lui a donné. C'est proche de sa réalité, mais crime que c'est plate! Moi, je n'ai aucun plaisir à lire ça! [FAM-03]

Caillou, je n'ai pas aimé. J'étais libraire jeunesse, alors je connais beaucoup de choses. Mais à un moment donné, ça fait partie de son univers et je l'ai laissé baigner là-dedans. Et, des fois, on y revient. Ce n'est plus vraiment de son âge, mais je ne dénigre pas parce qu'il y a des choix personnels qu'elle doit faire. Mais c'est sûr que, des fois, je lui demande de choisir et je lui dis : « Non, là, ce n'est pas un Dora ou un Caillou qu'on choisit. Tu fais un autre choix. » Elle n'est pas non plus complètement libre là-dedans. [FAM-05]

⁶⁵ La teneur de l'échantillon de parents, tous de classe moyenne et éduqués, est sans doute pour beaucoup dans le caractère des thèmes sujets à la censure. Tout ce qui a trait à la violence, à la peur, à l'égalité entre les hommes et les femmes, aux valeurs capitalistes ou religieuses est susceptible de causer un inconfort ou d'être écarté.

On le voit bien les parents ont des goûts assez arrêtés en matière de littérature pour enfants. Comme ils sont critiques envers les contes plus classiques, ils ne se laissent pas non plus embobiner par la nouveauté. Pour eux, il faut surtout que ce soit original, rigolo et que « ça fasse travailler l'imaginaire ». Les histoires trop ancrées dans le quotidien ou détenant un aspect pédagogique ou moralisateur ne sont pas mauvaises en soi (plusieurs disent en faire usage), mais ils préfèrent de beaucoup celles dont la seule visée consiste à offrir du plaisir à ses auditeurs. Les histoires préférées des parents ne sont pas celles qui plaisent nécessairement aux enfants. Les parents mettent beaucoup l'accent sur des critères esthétiques qui ne rejoignent pas nécessairement les enfants, mais apparaissent projeter une conception de ce qu'est « le beau ». Voici deux mères qui avouent le décalage entre leurs goûts et ceux de leurs filles :

C'est un livre que j'ai pris parce que, les images, je les trouvais magnifiques. Mais l'histoire, c'est assez abstrait. On l'a lu une fois et, visiblement, elle [sa fille] est restée sur sa faim. Elle n'a pas passé beaucoup de commentaires. C'était trop poétique. C'est presque plus pour les adultes que pour les enfants. [FAM-09]

Le Géranium. Ma fille ne « tripe » pas là-dessus. C'est des aquarelles. Celui-là, elle n'accroche pas. Mais des fois, je les achète quasiment pour moi, parce que je les trouve beaux. [FAM-19]

Autre préférence marquée chez les parents, les contes venus d'ailleurs (africains, par exemple) ou les histoires qui favorisent l'ouverture aux autres et sur le monde. Ils sont cités parmi les favoris de plusieurs des participants interrogés.

Moi, j'aime les belles histoires simples : Kirikou, par exemple. C'est tellement beau! Ça, on l'a lu! On le lit, on le lit, on le lit. J'adore ça! On est allé le voir au cinéma. C'est vraiment très beau. C'est un beau conte, une belle histoire, des belles images, de beaux personnages. Le méchant est méchant, mais il est bon au fond. Le héros n'est pas standardisé. Kirikou, il est petit, mais... J'aime beaucoup les contes africains. Moi, personnellement, j'accroche. [FAM-01]

On a aussi des livres jeunesse. Je ne le sais pas, mais... je les trouve... les nouveaux livres... je ne les lis pas si souvent parce que ce n'est pas le premier choix des enfants, mais j'aime bien mieux ces histoires-là. Je trouve que c'est plus actuel. Cendrillon... peut-être parce qu'on la connaît, mais... les affaires de princesses, il y a plein de stéréotypes là-dedans. Tandis que celles qui sont présentées, c'est plus des histoires ouvertes sur le monde et ouvertes sur la différence. Je trouve qu'il y a une belle sensibilité et un vocabulaire plus intéressant. [FAM-16]

Les parents aiment également que les histoires sortent de l'ordinaire. Ils veulent eux-mêmes être surpris. Les histoires toutes tracées que l'on connaît trop bien : non merci ! La majorité d'entre eux aiment les contes classiques, même s'ils les critiquent, mais préfèrent de beaucoup les versions contemporaines qui permettent de renouer avec la « bonne vieille recette », sans tomber dans le schéma conventionnel ou le cliché.

3.2.7 Figure récurrente du conte : la princesse

Nous désirons ici faire mention d'un phénomène observé dans toutes les familles dont les enfants sont des petites filles : l'allusion à la « période princesse ». Comme toutes les familles concernées semblent avoir eu à affronter cette étape, il nous semble important de lui accorder une attention particulière. Fascinante en plus d'être répandue, cette expression, à quelques variantes près (« phase princesse », « "trip" de princesse », etc.), fait allusion à la passion des petites filles pour la figure de la princesse comme à un stade « nécessaire » du développement de l'enfant. Le caractère quasi inévitable de cet engouement de la petite fille pour les princesses est accepté par ces derniers comme quelque chose qu'ils ne peuvent empêcher et qui finira bien par passer. De tels propos nous font penser à ceux tenus sur d'autres périodes du développement de l'enfant, telles que l'adolescence, ce fameux « âge ingrat ». Le « branding »⁶⁶ de la princesse au plan commercial et l'influence des

⁶⁶ À l'origine, ce mot signifie la technique de marquage au fer rouge. De nos jours, elle est principalement utilisée dans le domaine du marketing et du design graphique pour signifier le « pouvoir de la marque ».

pairs sont aussi évoqués par les parents comme des éléments qui ne font que renforcer le caractère inéluctable de cette fascination des fillettes pour cette figure. Un père et une mère en discutent entre eux :

P : Premièrement, les princesses, je ne pourrais pas me battre contre ça.

M : Bien, elles vont influencer d'une façon...

P : C'est partout! Elle « tripe » là-dessus. Et « I gave up »....Dans le sens que je n'essaierai pas d'aller contre ça. Je me dis, regarde... Ben non! c'est vrai que... J'allais dire les filles passent toutes par ça... mais c'est vrai que dans ton temps, ce n'était pas de même. Ce n'était pas autant « too much ».

M : Non, on n'était pas aussi princesses, il me semble.

P : Je ne sais pas ce que ça va donner.

M : Parce que c'est aussi tous les produits dérivés. C'est fou!
[FAM-18]

Certaines mères se questionnent. Chez elles, la figure de la princesse n'est pas particulièrement populaire. La représentation « dépassée » (FAM-17) ou « révolue » (FAM-02) de la femme qu'elle évoque la rend antipathique à plusieurs. L'exaltation de leurs filles pour cet univers les pousse à s'interroger ou à s'affirmer en désaccord avec certaines valeurs promues par l'intermédiaire de ce personnage.

Blanche-Neige, je ne sais pas pourquoi, elle « tripe » tant là-dessus : la fille qui fait le ménage! Et Cendrillon : la fille qui faut qu'elle ait une belle robe! C'est toujours... La Belle au bois dormant, on l'a écouté l'autre jour... Ils lui font trois dons au début : il faut qu'elle soit belle, qu'elle ait une belle voix... C'est tellement superficiel! C'est tellement... C'est des nunuches! C'est des princesses! C'est des cocottes! Il ne faut pas qu'elles soient brillantes et empathiques, non, il faut qu'elles soient belles et un peu cocottes. Donc, ça me fait « rusher » parce qu'elle est dans une passe de princesses, mais en même temps, elle « tripe » sur le rose et je ne peux pas l'empêcher, elle est là-dedans. [FAM-19]

Une autre mère confie également à propos de sa fille :

Elle est dans le « trip » princesses et je laisse aller parce que je me dis que c'est ça. Je ne veux pas trop intervenir, mais en même temps, je donne mon point de vue. Je trouve ça important. [FAM-21]

Le point de vue en question est souvent une occasion de redéfinir le modèle de la femme en insistant surtout sur le caractère secondaire des valeurs mises de l'avant par la figure de la princesse, c'est-à-dire beauté, richesse et soumission. Aucune des mères n'a pourtant banni cet univers malgré leurs réticences avouées. Si elles n'encouragent pas la fascination de leur fille, elles font confiance à leur propre exemple, aux valeurs qu'elles véhiculent, ou encore, tout simplement, au temps et à la réalité quotidienne qui feront leur œuvre. Ainsi, les parents s'accommodent tant bien que mal de cette étape qui leur semble difficile à contourner pour toute fillette. On peut certainement postuler qu'il y a là une preuve du développement propre d'une culture enfantine et de l'influence croissante des pairs de l'enfant au sein de la famille contemporaine.

Ce constat nous amène à voir se fracturer l'univers familial en deux « cultures » qui, si elles ne sont pas directement concurrentes, s'avèrent en confrontation sur quelques aspects, comme nous avons pu le voir avec les princesses. Cette opposition se manifeste sur le plan symbolique : les parents ont une vision des choses et les enfants, une autre. Dans une vision très « démocratique » de l'éducation, ces différents univers symboliques cohabitent au sein des familles québécoises dans une relative harmonie. Chacun a droit à son point de vue et doit avoir la possibilité de l'exprimer. Les parents ne considèrent pas les enfants comme un prolongement d'eux-mêmes, mais bien comme des êtres humains à part entière.

3.2.8 Morale de l'histoire...

L'aspect moral ou plutôt « moralisateur » associé aux contes n'a pas la cote auprès des participants à l'étude (nous l'avons vu dans les commentaires critiques adressés au genre). La morale peut même gâcher toute la portée symbolique du

conte qui, pour eux, doit rester mystérieuse. Une mère embêtée par la morale explicite des contes de fées classiques nous confie :

L'histoire des petits monstres⁶⁷ je trouve ça intéressant dans la mesure où ça joue et ça déjoue l'aspect trop moralisateur. Parce que moi, ça m'embête un peu quand c'est trop moralisateur. Ce n'est pas important qu'il y en aille. Pourvu que l'on comprenne la mesure que ça prend. Mais je préfère qu'il n'y en ait pas. Surtout Perrault, avec ses moralités à la fin... Je ne les lis pas! [Rires.] [FAM-04]

En ce sens, la «morale à la fin l'histoire» est considérée comme une limite posée à l'interprétation. Quand le sens de l'histoire est exprimé de façon explicite, les parents jugent le message trop direct. Les parents aiment que l'aspect moral d'une histoire intervienne de façon subtile et que l'enfant puisse en tirer ce qui lui plaît. Rares sont ceux qui questionnent l'enfant après une histoire sur ce qu'ils ont compris. Ils tiennent plutôt à laisser celle-ci « faire son chemin » dans la tête de l'enfant. L'influence des études en psychologie sur la symbolique des contes de fées, notamment celle de Bruno Bettelheim, est présente chez quelques parents. Toutefois, ceux-ci conviennent malgré leur intérêt pour ces questions qu'il ne faut pas trop chercher la signification de ce type d'histoire. Une mère nous expose son point de vue en prenant pour exemple *Le Petit Chaperon rouge* :

I : Et la moralité à la fin de l'histoire, est-ce que tu...

M : Là, il est trop jeune, mais plus vieux, je lui dirai. Pour l'aider à déduire les réalités derrière le conte. Pour moi, on ne l'a pas fait. Je ne savais pas avant que le Petit Chaperon rouge, c'était... que le loup, c'était comme un violeur potentiel qui voudrait faire du mal à une petite fille. Je n'avais jamais vu ça avant qu'on me l'explique. Par moi-même, je n'aurais pas fait le lien. Donc, je pense que c'est important de l'expliquer. [FAM-10]

Cependant, elle se ravise un peu plus loin :

On s'adresse quand même à des enfants. Pour moi, avant, le Petit Chaperon rouge, c'était une petite fille qui se promène seule... J'avais compris qu'elle était seule et qu'elle rencontrait un loup. Mais le loup représentait un loup, c'est tout! Quand on m'a expliqué

⁶⁷ Livre de contes classiques revus et corrigés à la sauce contemporaine.

que c'était une histoire de viol et que le chasseur qui vient la sauver, c'est aussi un homme, mais un homme humain, là j'ai fait : « Ah! OK ». Je me suis dit : « Mais, je suis inculte ou quoi? » Je n'avais pas compris ça moi! [Elle réfléchit quelques secondes.] Finalement, est-ce que c'est si pertinent d'expliquer la morale derrière? Peut-être pas. Eux [les enfants] ont besoin de quoi? Apprendre le respect, ne pas arracher les jouets des autres, demander la permission, etc. Est-ce qu'il faut absolument décortiquer une histoire comme *Le Petit Chaperon rouge*? Non, peut-être pas. [FAM-10]

Quelques parents évoquent également le fait que la société elle-même se charge de « faire la morale » aux enfants. Une mère (FAM-01) stipule que nous sommes dans une génération qui moralise les histoires, ainsi que les émissions de télévision dédiées aux enfants en leur présentant toujours des gens gentils. Un autre père affirme que les enfants sont effectivement dans un monde où ils sont « bombardés de morale à longueur de journée » (FAM-07). Aussi, ce qu'il aime particulièrement quand vient l'heure du conte, c'est de voir son enfant se détendre et s'amuser :

Moi, ce que j'aime, c'est l'entendre rire. Parce que ce n'est pas vrai qu'on ne lui fait pas de morale, c'est même déprimant comment, dans une journée, on les moralise les enfants. Donc, on n'a jamais visé ça dans les histoires. [FAM-07]

Aux dires des parents, les histoires servent bien à transmettre des valeurs, mais celles-ci ne sont pas décrites comme « morales ». De plus, elles sont inscrites plus dans le fait de « pratiquer » que dans le conte lui-même. Les valeurs qui sont mises en œuvre à l'intérieur de la pratique sont des valeurs familiales ou personnelles qui se concentrent autour d'une volonté de « passer du bon temps ensemble » et de « favoriser les apprentissages ». Les parents, à de multiples reprises, ont évoqué les dimensions sensorielle (beauté des images, chaleur, proximité des corps), communicative (regards, gestes, mimiques) et interactive (questions, réponses de l'enfant) comme créant l'ensemble du moment qui distingue la pratique de l'heure du conte en famille. La signification que l'on peut dégager des histoires est importante, mais reste toujours sujette à l'interprétation que chacun veut bien en faire. La morale de l'histoire, c'est ce qui reste : c'est cet instant, ce **moment** du partage d'un univers symbolique commun à travers la narration.

3.3 Fonction

En dernier lieu, nous explorons l'aspect fonctionnel que revêt le conte dans la famille contemporaine. De tout temps, le conte s'est vu attribuer des fonctions esthétiques, éducatives ou cognitives, morales ou éthiques, qu'en est-il aujourd'hui? Est-ce que le conte est toujours vu comme utile ou même nécessaire dans les familles?

3.3.1 Pourquoi raconte-t-on?

Les parents d'aujourd'hui sont non seulement influencés dans leur choix de contes par des préférences esthétiques, mais aussi par l'usage qu'ils souhaitent en faire avec leurs enfants dans la vie quotidienne. De multiples raisons motivent ou justifient la pratique du conte telle qu'elle a été observée dans les familles interrogées. Et s'il y a une très grande homogénéité dans le déroulement de la pratique, les raisons évoquées par les parents pour raconter chaque soir une histoire à leur enfant convergent, sans pour autant être les mêmes. Lorsque nous avons demandé aux participants pour quelles raisons ils s'adonnaient quotidiennement à cette activité avec leurs enfants, ils ont d'abord signalé l'importance de le faire pour transmettre le goût de la lecture.

Pour moi, ç'a toujours été important de se faire raconter des histoires ou d'en entendre, même si je ne les invente pas. Le goût du livre, l'amour du livre, l'amour des histoires. Je trouve ça super important. C'est non négociable! [FAM-03]

Moi, c'est pour l'amour des livres, de lire moi-même. [...] L'évasion que ça procure. En ce moment, même si on a moins le temps de lire ou de lire des livres différents... c'est juste l'évasion. Le petit quinze minutes avant de te coucher où tu n'es plus dans tes problèmes. Tu es juste dans le livre. Je me dis : « Ça, c'est précieux! » [FAM-14]

Pour leur donner le goût de lire. À mon avis, c'est la base de tous les apprentissages. C'est leur donner le goût de lire. Le plaisir de lire. Le plaisir d'écouter des histoires. [FAM-15]

Moi, j'aime beaucoup lire. Je pense que c'est une bonne chose. Ça ouvre notre esprit à toutes sortes de choses. [FAM-20]

À l'unanimité, les parents ont reconnu une qualité pédagogique indéniable à cette pratique. Le fait d'apprendre de nouveaux mots, mais aussi de permettre à l'enfant de se confronter à des situations fictives qu'il pourra comparer avec des situations de sa propre vie donne à l'activité de lecture en famille une dimension éducative hautement valorisée chez les parents québécois.

Un conte, ça devient une façon d'entrer dans le monde imaginaire des enfants, mais on a un devoir, comme parent, d'éduquer aussi là-dedans. Donc, de lui montrer les nouveaux mots, de lui expliquer c'est quoi. Parce que l'enfant ne captera pas l'essence du conte s'il ne sait pas les mots. Donc, c'est de l'aider là-dedans. [FAM-08]

Il y a des univers que l'on visite avec la petite, du vocabulaire qu'on ne verrait jamais en dehors du conte. [FAM-09]

C'est très formateur. Très formateur. Pour le vocabulaire, la formation de la pensée. Les contes sont bons pour ça : il y a des méchants, il y a des bons. La petite est quand même là. C'est le début. Tu ne peux pas commencer tout de suite avec un cours de sociologie, mais... [FAM-18]

Une mère affirme même, de son côté, raconter dans une intention délibérée et très claire d'aider l'enfant dans ses apprentissages :

C'est plus rationnel qu'émotif pour moi. Ce n'est pas dans le but de transmettre un héritage. C'est vraiment dans le but de donner le goût de la lecture et du vocabulaire. C'est plus rationnel. [FAM-20]

Par contre, pour la grande majorité des parents, cette visée pédagogique n'est pas le seul intérêt. L'aspect ludique, le plaisir de rire et de s'amuser sont aussi indiqués comme des éléments importants. Une mère souligne justement : « Il faut que ce soit ludique. [...] Il faut qu'on ait du plaisir. » (FAM-16) Une autre ajoute : « C'est en même temps pour s'évader et pour éduquer. » (FAM-13) Les parents en général insistent sur cette dimension d'évasion et d'aventure que représente le conte :

C'est une histoire imaginaire dans laquelle les enfants peuvent se perdre, oublier un peu qui ils sont, puis partir à l'aventure! [FAM-04]

Et qu'ils soient en contact avec le monde, qu'ils puissent arranger leurs histoires entre eux autres. Moi, en fait, je suis beaucoup attachée à « Va vivre ta vie, va rencontrer du monde, si tu as telle chose que tu ne sais pas, va poser des questions, essaie. », l'exploration de la vie. Les contes, ça fait partie de ça aussi. [FAM-21]

Le partage d'un bon moment ou d'un temps exclusif avec son enfant, la qualité du moment que procure cette activité calme et intime entre parents et enfants détonne souvent avec le rythme de vie effréné dont les familles québécoises ayant des enfants et dont les deux parents travaillent à temps plein⁶⁸ font l'expérience quotidiennement. Ce temps d'arrêt est donc fondamental pour eux.

Pour moi, c'est plus le moment qui est important. Ce n'est pas l'histoire, en fait. Ça l'intéresse, mais ça pourrait ne pas l'intéresser. Remarque, je ne sais pas s'il y a des enfants qui n'aiment pas se faire raconter des histoires. Peut-être. Mais c'est plus le moment qui est important pour moi. Le moment qu'on passe ensemble, où on s'arrête, on est calme, on choisit quelque chose qui nous intéresse toutes les deux. Donc, ça fait un bon moment. Donc, c'est plus dans ce sens-là que ç'a été intégré dans notre vie que de dire : « Il faut lire ». C'était plus de passer un bon moment ensemble. [FAM-16]

C'est un temps. Un temps avec eux qui est vraiment de qualité. Tu es près physiquement. En même temps, c'est d'apprendre à raconter, à parler et à échanger. C'est de base. [FAM-18]

Une autre raison qui motive la pratique du conte en famille est l'immersion dans le monde imaginaire qu'elle permet. L'univers merveilleux du conte est souvent le premier plongeon de l'enfant dans une réalité parallèle à la sienne qui lui permet d'exploiter, en compagnie du parent, son potentiel de créativité.

C'est l'imaginaire! C'est de faire fonctionner ça. Pour moi, c'est un univers qui est important... raconter des histoires. Est-ce que c'est en lien avec mon métier⁶⁹ ou c'est juste que je trouve ça le fun de raconter des histoires? Comme je trouve que ce qui manque... mais il commence à le faire un peu... c'est de partir et de s'inventer un monde : grimper dans les arbres avec ses épées parce qu'il est

⁶⁸ Ce qui, nous le rappelons, est le cas pour la majorité des familles interrogées (19/21).

⁶⁹ La mère citée est comédienne.

en combat. Je pense que raconter des histoires tôt, ça stimule ça et c'est l'fun! [FAM-07]

Avec les histoires, par les histoires, essayer de développer leur imagination. Essayer qu'ils voient... C'est facile s'enfermer dans une vie plate qui tourne toujours autour des mêmes affaires. Les contes permettent de s'évader. [FAM-11]

3.3.2 Rapport réalité/fiction

Or, le flot incessant d'histoires dont on abreuve les enfants aujourd'hui représente aussi une arme à double tranchant. La profusion et la diversité des récits imaginaires (surtout des récits animés) portent parfois l'inconvénient de les mettre au cœur d'univers fictifs qu'ils ne sont pas toujours aptes à différencier de la réalité. Les images présentées à la télévision entrant directement chaque jour dans la vie des familles, elles sont celles que les parents gèrent avec le plus de prudence. La conception de la limite entre réalité et fiction chez les parents interrogés est souvent attribuable à cette distance qu'ils jugent nécessaire quant au discours et aux images présentées à la télévision. En ce sens, les parents disent répéter souvent à leurs enfants, et ce, dès le plus jeune âge, que ce qu'ils voient à la télévision n'est pas la réalité. Même s'ils définissent de manière tout à fait différente la pratique du conte, on perçoit tout de même l'influence de cet univers sur la façon dont les parents conçoivent la fiction. Pour certains, elle flirte avec le mensonge et inventer des histoires, c'est en quelque sorte berner l'enfant. Dans cette optique, les parents vont lui expliquer que ce n'est pas vrai.

Je m'assure juste qu'il comprenne que ce n'est pas vrai parce que des fois, j'aurais peur. [...] Je lui explique que ce n'est pas vrai. S'il me dit : « Oui, ça se peut ». Alors, on en jase. [...] J'ai mis la télévision pas mal dehors depuis qu'on a un petit parce qu'ils ne font justement pas la différence à cet âge-là. S'il regarde, je suis assise à côté. Mais c'est pas mal, le « boycott », pour moi. Mais on en discute, on va regarder : « As-tu vu ça? Est-ce que tu penses que ça se peut? » C'est des questions. Mais s'il bogue et qu'il dit que ça se peut, je ne m'obstinerai pas. D'habitude, il va dire non. À cet âge-là, ils sont pas pires. Mettons un renard. On est allés au

zoo : « Est-ce que ça parle un renard? Est-ce que ça marche sur le bout des pieds? Pas vraiment! Les trois petits cochons, est-ce qu'ils peuvent construire une maison? La dernière fois qu'on les a vus, ils étaient à quatre pattes dans la boue! [Rires.] » J'utilise des réalités pour démontrer que ça ne se peut pas, c'est une histoire. C'est comme le Père Noël, c'est une histoire. C'est quelqu'un qui a écrit ça. C'est une personne qui fait semblant que... Et non, les monstres n'existent pas, c'est dans l'imagination. [FAM-03]

Particulièrement lorsqu'ils sont en bas âge et qu'ils sont en contact avec toutes sortes de médias, les parents soulignent l'importance de bien établir la frontière entre réalité et fiction. Plusieurs se servent du livre ou de la télévision comme objet pour délimiter cette frontière :

Avec les plus petits, je trouve que c'est important qu'ils comprennent qu'il y a quand même une limite entre la réalité et l'histoire et que, quand on a accès à cet imaginaire là, tout est permis. Mais quand on referme le livre, évidemment l'imaginaire reste dans le livre. On peut en garder une partie pour soi et s'amuser avec ça, mais il faut comprendre quand même la limite des univers. [FAM-04]

Il a été exposé rapidement à des films... *Le Seigneur des anneaux* est arrivé rapidement, *Harry Potter* et *Star Wars*. C'est les quatre qu'il écoute, écoute, écoute... Et voyons... *Indiana Jones*! Malgré le fait qu'on soit là et qu'on saute des affaires, il y a quand même des bouts qui sont plus... plus... C'est violent! C'est rock'n'roll! Il faut faire attention avec le mot « violent » parce qu'il le répète à toutes les sauces. Mais c'est plus rock'n'roll. Alors, rapidement, je lui ai expliqué : « Ce n'est pas vrai, c'est une histoire. C'est dans un film. Ça n'existe pas. » Pour moi, c'était important parce que comme tout petit il a été là-dedans, il fallait rapidement le ramener [sinon] il a peur. Et il est dans sa période « J'ai peur. », en ce moment, il se réveille la nuit. Tu as vu comme est faite la maison, il est tout seul en haut. Donc, il est loin de nous. Et son imagination marche. Alors, il fallait rapidement que j'essaie de couper ça le plus vite possible : « C'est possible dans les films, mais ça ne se peut pas dans la vie! » Déjà que j'ai du mal à m'en sortir avec les voleurs... j'ai de la misère à mentir. Donc, c'est important que je le fasse comprendre. [FAM-07]

Comme nous le démontrent les extraits d'entretiens ci-dessus, l'empressement des parents à faire comprendre la différence entre l'histoire et la vraie vie vise essentiellement à prévenir les angoisses et les peurs de l'enfant. En cela, les

parents jonglent avec des idées contradictoires puisqu'ils se voient conduits à établir une frontière stricte entre réalité et fiction, mais sans pour autant enlever aux enfants leur monde imaginaire.

On ne sait pas ce qui se passe dans leur tête. Donc, il pourrait avoir peur à un moment donné. Et une fois que la peur s'installe, c'est un travail supplémentaire pour les parents de déconstruire cette peur-là. Il faut la transformer en autre chose. Pas que je veuille détruire sa capacité à s'imaginer, mais il faut prendre ça en considération. [FAM-10]

La crainte de générer une angoisse quand il s'agit d'histoires « épeurantes »⁷⁰ ou encore l'incapacité qu'ils ont à mentir à leurs enfants font en sorte que les parents choisissent délibérément de leur « dire les vraies choses ». Pour beaucoup, la pratique sert donc à faire comprendre à l'enfant la différence entre fiction et réalité. Le fait que l'enfant comprenne cette différence est important pour certains parce qu'il peut influencer le comportement ultérieur ou les croyances futures de l'enfant. Un père explique :

Pour moi, c'est important qu'il fasse la différence entre la réalité et l'histoire. Quand il raconte lui-même une histoire, je le laisse aller, je sais que ce n'est pas vrai, mais après, je vais lui dire : « C'est une histoire que tu m'as racontée, hein? » Pour qu'il fasse la différence... Pour ne pas qu'il devienne menteur! Pour pas qui se croit comme on dit! [FAM-02]

Une autre famille affirme de son côté :

M : On a une culture religieuse assez approfondie pour des gens de notre âge. Mais dans ma famille, c'est très religieux. Donc, on a reçu beaucoup de livres adaptés à leur âge qui parlent de la Bible. C'est fascinant de voir comment elles aiment ces livres-là. Beaucoup, beaucoup. Même si c'est dur à comprendre. Même moi, j'ai de la misère à rendre ça intéressant. Tu aimerais que ce soit agréable, mais c'est ardu quelquefois. Il va y avoir des pages sur Adam et Ève... ça, par exemple, je leur dis que ça n'existe pas pour de vrai! Je ne veux pas qu'elles deviennent créationnistes! [Rires]

⁷⁰ Expression employée par les participants, enfants et parents.

P : Toute la gang à Harper là!⁷¹

M : Je leur dis : « OK, les amis! Ça là, c'est vraiment une histoire inventée! Ils se sont fait une belle histoire parce qu'ils ne savaient pas, dans ce temps là, comment ça existait. Donc, ils se sont fait une histoire. Et ils l'ont écrite, mais ce n'est pas comme ça que c'est arrivé. » Ça, je pense que c'est une des seules choses que j'ai avisées. [FAM-14]

Quand on parle de rapport réalité/fiction, on constate à quel point la variabilité est grande entre les familles. Plus encore, des visions contradictoires peuvent coexister au sein d'une même famille sur la question. L'extrait qui suit présente deux conjoints voyant les choses de façon diamétralement opposée sans pour autant être en désaccord :

I : Est-ce que vous faites la part entre la réalité et la fiction?

M : Moi, je le fais souvent. Lui, il est plus : « Tout se peut! ».

P : Moi, c'est ça : « Tout se peut! »

M : Lui est comme ça, moi non.

P : Même, disons, on va lire des histoires de pirates... Puis, on va arriver dans une situation dans la vie, une semaine ou deux plus tard, et je vais dire : « Regarde! C'est un bateau de pirates! » ou encore autre chose en rapport avec les pirates. On est allés chez son oncle, l'autre fois, au bout de la rue, il y a une maison qui ressemble à une maison en pain d'épices. J'ai dit : « Regarde! C'est une maison en pain d'épices! »

M : Oui, mais là, elle a peur!

P : Bien, c'est sûr qu'elle a peur, mais... J'amène beaucoup les contes dans la vie réelle.

M : Mais moi, je suis la terre-à-terre qui fait : « Ben non! Tu le sais! Les sorcières, ça n'existe pas pour vrai. Et les maisons en pain d'épices non plus! » [FAM-11]

⁷¹ En référence à Stephen Harper, premier ministre du Canada. Dans le contexte, le père réfère à la « gang de Harper » pour évoquer l'idéologie des partis politiques d'extrême droite.

Il y a aussi chez les parents une discrimination entre des choses auxquelles les enfants peuvent croire et d'autres non. Les parents favorisent la magie, la féerie et les univers imaginaires « positifs », mais récusent tout ce qui est noir, triste ou agressif. Les parents auront ainsi tendance à laisser planer le doute dans la tête des enfants seulement si le fait de croire ne peut pas leur causer de tort.

M : J'ai tendance à jouer le jeu : « Ben oui, ça existe! C'est sûr! »
Avec un petit sourire en coin. J'aime jouer à ça.

I : Laisser planer le doute... Et si c'est épeurant?

M : Si c'est épeurant, je n'irai pas dire que ça existe. Non.

I : Les monstres, les ogres... peut-être?

M : Non. Je ne joue pas là-dedans. J'ai tendance plus à étouffer, à garder ça mort. On veut qu'ils continuent à faire leurs nuits et dormir. On est beaucoup dans la magie très positive, très enchantée, magique. [FAM-21]

La tendance générale en éducation à vouloir inculquer aux enfants très jeunes un esprit critique et une capacité de réflexion sur ce qu'ils voient et entendent se reflète également dans le discours des parents sur le bénéfice de la pratique du conte en famille. À l'observation de la narration, les enfants démontrent qu'ils ont bien appris à reconnaître les éléments ou situations invraisemblables; aussi se hâtent-ils de le faire remarquer à leurs parents. Comme dans la situation suivante observée dans une des familles :

F [Regardant l'image.] : Il y a un petit oiseau.

M : Bien oui, parce que Blanche-Neige parlait aux animaux des fois.

F : Ça ne parle pas, les animaux.

M : Je le sais. Mais dans Blanche-Neige, ils parlaient. Tu ne le sais pas. Peut-être qu'ils parlent et tu ne les comprends pas.

F : Les pommes, ça ne parle pas. Les robots non plus, ça ne parle pas.

M : Bien, il y a des robots qui parlent. Comment ça parle un robot?

F : Je ne sais pas.

M : Des fois, tu me parles comme un robot. Tu me dis [Elle imite la voix mécanique d'un robot.] : « Ma-man-je veux-un-bis-cuit. »

[FAM-19]

Si la ligne entre fiction et réalité n'est pas définitive et plutôt élastique, les enfants intègrent rapidement les concepts vérifiables dans la vie de tous les jours, plus particulièrement, comme le démontre cet extrait, ce qui concerne les animaux. Les fausses croyances qui pourraient subsister dans la tête des enfants sont le plus souvent démystifiées par les parents pour qu'ils comprennent bien que dans « la vraie vie, ça ne se passe pas comme dans les contes de fées! »

3.3.3 Transmission

La transmission de valeurs est aussi évoquée par certains parents comme bénéfique direct de la pratique. Cette transmission est entendue par eux, non pas dans l'esprit de la tradition, mais dans celui de la socialisation. Une mère explique bien en quoi elle a l'impression de transmettre un héritage qui ne s'inscrit pas tant dans une tradition particulière (québécoise, par exemple) que dans des valeurs personnelles qu'elle choisit de léguer à sa fille à travers ce moment consacré à la lecture des contes :

Il y a un côté très « être ensemble », valeurs familiales. [...] C'est un moment privilégié où je te lègue quelque chose, je te raconte quelque chose. [...] Avec ce que je choisis, j'ai l'impression que je lui lègue certaines valeurs et ma philosophie de la vie ou encore comme gérer certaines situations. Des fois, je le fais peut-être même inconsciemment à travers les contes. [FAM-19]

Dans aucune des familles, la transmission des contes rattachée à la tradition québécoise ne s'est avérée importante. Les familles se montrent, au contraire, ouvertes à une multitude de traditions différentes. Elles choisissent ce qui leur

ressemble plus que ce qui s'apparente à un « héritage culturel ». Les valeurs importantes pour les parents québécois sont transmises moins dans le contenu des histoires que dans le temps qu'ils prennent pour les raconter et le dialogue qu'elles peuvent ouvrir avec l'enfant sur différents sujets traités. Les parents fondent leur pratique sur une idée de l'éducation des enfants qui, à l'échelle du Québec, se traduit dans un discours politique tourné vers la revalorisation du rôle fondamental joué par les parents dans la socialisation, entendue, de ce fait, comme le présage de l'adaptation future des enfants à l'institution scolaire.

On remarque bien l'influence des experts de l'enfance dans les familles. Les parents se montrent très sensibles aux conseils ou suggestions de lectures d'autres enseignants (es), éducateurs (trices), orthopédagogues ou de tout autre expert reconnu du monde de l'enfance. Ceux-ci semblent exercer un pouvoir déterminant sur le comportement parental. Certains modifient ou orientent même leur pratique de la lecture en fonction de l'information qu'ils ont pu récolter des professionnels .

J'achetais des livres plus ciblés des fois. Comme celui qu'on a lu..., c'est une de mes sœurs qui m'a dit que ces livres-là... parce qu'elle est orthopédagogue..., elle disait qu'ils étaient l'fun, complètement éclatés et que mon fils allait « triper » là-dessus. Elle m'a dit : « Achète cet auteur-là, tu vas voir, tu vas avoir du plaisir! » Et comme de fait, il a accroché très vite. [FAM-07]

Je me souviens, quand j'ai accouché, le gouvernement du Québec nous donne une brique. C'est un livre de format carte postale, mais très épais. C'est *Comment prendre soin d'un bébé naissant et d'un enfant?* Ça va jusqu'à l'âge de trois ou cinq ans. Je l'ai lu au complet et je me souviens qu'ils expliquaient bien l'importance de lire une histoire. Et c'était une histoire chaque soir. Ils conseillaient de commencer à partir de l'âge de six mois. Moi, j'ai commencé... bon peut-être pas une histoire chaque soir... mais j'ai commencé à six mois à lui lire des histoires. Mais depuis qu'il a un an, c'est une histoire chaque soir. [FAM-10]

Mais je réfléchissais... c'est que peut-être je n'aurais pas commencé aussi tôt. Mais je sentais... J'ai lu plein de trucs qui disaient : « Commencez tôt, commencez tôt, commencez tôt. ». Donc, je me suis dit : « OK, on va commencer tôt. » Donc, j'ai commencé tôt parce qu'on me l'a conseillé par diverses lectures. [FAM-10]

Je sais que... ma mère est une prof de français à la retraite... et elle m'a dit que c'était très bon de poser des questions parce qu'ils se sont rendu compte que les enfants lisent, mais finalement ils ne comprennent rien. Donc, elle me dit qu'elle, quand elle leur lit des histoires, elle leur pose beaucoup de questions. Des fois, j'essaie d'y penser, d'en poser plus. Des fois, ça vient naturellement et des fois moins. Mais je sais que c'est bon pour qu'elles comprennent... au fur et à mesure et à la fin... pour qu'elles comprennent. [FAM-14]

La visibilité publique des intervenants qui gravitent autour du monde de la petite enfance démontre qu'ils jouissent d'une grande influence auprès des familles dans les sociétés contemporaines. Et celle-ci est parfaitement perceptible sur le terrain dans le discours des parents que nous avons rencontrés. La parentalité elle-même peut s'acquérir par la lecture, possédant la science infuse du savoir-faire éducatif. Les parents sont de friands consommateurs d'un savoir livresque autant que du divertissement qu'il apporte.

Finalement, les résultats obtenus nous guident vers des pistes d'interprétation multiples. Le terrain réalisé nous a bel et bien permis d'appréhender cette pragmatique du conte que nous cherchions à remettre au cœur de la définition de celui-ci. Il nous a aussi amenée à saisir les tendances en ce qui a trait aux types d'histoires racontées dans les familles québécoises aujourd'hui. Plus encore, nous sommes désormais à même de comprendre les raisons qui motivent la pratique du conte des familles et de pouvoir les mettre en lien avec un discours social plus large concernant l'éducation des enfants. À partir de ces éléments, il devient possible de poser les bases d'une interprétation solide qui nous permettra de redéfinir le conte à partir de sa pratique familiale contemporaine au Québec.

CHAPITRE IV

MOMENT DU CONTE EN FAMILLE

La définition du conte offerte par les parents sur le terrain est significative du bien-fondé de notre problématique de départ puisqu'elle s'inscrit dans cette ambiguïté flagrante entre une définition « savante » et une définition « ressentie ». Elle démontre l'impact que peut avoir le contexte sur la signification et offre, par là, un point d'arrimage solide qui nous pousse à explorer plus avant la dimension sensible de la pratique du conte. La description faite par les familles de l'objet tel qu'elles l'utilisent et le vivent quotidiennement, met en lumière le paradoxe entre ce qu'est le conte comme genre, c'est-à-dire sa définition en théorie, et ce qu'il représente dans l'usage. Les résultats du terrain nous positionnent par rapport à la problématique de départ en nous démontrant qu'il existe bel et bien quelque chose qui échappe à la théorie et qui fait du conte, ici et maintenant, plus qu'un genre littéraire et plus qu'un témoin vivant de la tradition ancestrale. Réalisées dans l'esprit de Wittgenstein et selon la démarche méthodologique de Goffman, les observations et entrevues faites sur le terrain nous amènent vers une description de l'objet de recherche en accord avec le contexte dans lequel il survient. Dans le but de bien saisir cette dimension pragmatique du conte, nous nous devons de scruter avec précision l'ensemble de la situation que nous identifions comme : « le moment du conte en famille ».

4.1 Espace sensible du récit

D'abord, il apparaît judicieux de tenter de restituer avec le plus de précision possible l'univers sensoriel puissant qu'il nous a été possible d'observer sur le terrain pendant ce moment. Pour décrire la situation vécue en détail selon la

méthode goffmanienne, nous examinerons plus précisément trois paramètres : le temps, l'espace et le scénario de la pratique. À travers l'analyse de chacun de ces trois paramètres, nous serons à même de voir comment le contexte exprime une dimension fondamentale du conte, dimension qui se lit dans cette perception sensible du moment qu'il représente.

4.1.1 Temps

Les observations faites dans les familles ont révélé que les parents ont l'habitude de raconter une histoire à l'enfant chaque soir (sauf exception⁷²) juste avant l'heure de dormir. Ce qu'ils appellent eux-mêmes « l'heure du conte » ne dure, en fait, jamais une heure. La durée de la narration d'une histoire est en moyenne de quinze minutes. En général, les parents vont consacrer un même nombre de minutes, chaque soir, à raconter. Ainsi, si l'histoire est courte, ils en liront plus d'une. Si elle est trop longue, ils la finiront un autre soir. L'enfant manifeste presque inévitablement la volonté d'étirer ce temps au maximum. L'adulte a tôt fait de lui rappeler que « toute bonne chose a une fin ». La journée se termine avec le dénouement de l'histoire, la séparation d'avec le parent et le moment angoissant (pour plusieurs) de trouver le sommeil. Les parents, soucieux de préparer l'enfant à ce moment, mettent l'accent sur la durée de l'activité dès le choix de l'histoire. Ils lui demandent de sélectionner un conte, mais si ce dernier paraît trop long, ils lui recommandent d'en choisir un autre.

Le temps social joue donc un rôle important dans la pratique contemporaine du conte en famille. Pour preuve, tous les parents ont pu indiquer l'heure précise à laquelle ils racontent l'histoire puisque celle-ci s'intègre directement à l'horaire quotidien souvent réglé au quart de tour. De plus, elle suit, pour plusieurs, le calendrier scolaire : l'été et les congés constituent des jours où la pratique se voit omise ou déplacée. L'emploi du temps et les horaires de travail de chacun des

⁷² Pendant l'été, les fins de semaine ou lors d'un événement spécial.

parents viennent aussi jouer un rôle dans la pratique : ils font en sorte que l'un ou l'autre des parents sera désigné pour raconter l'histoire. Parfois, les deux parents vont alterner le rôle du narrateur un soir après l'autre. Plus souvent, l'un des deux va être le « conteur » officiel. Généralement, ce sera le parent disponible ou celui qui, arrivé plus tard du travail, n'a pas eu d'autres moments avec l'enfant. Raconter l'histoire avant de dormir fait de ce moment une transition entre le jour et la nuit. Cette activité initie l'enfant à la manière dont les hommes ont choisi de structurer le temps, séparant les activités diurnes et nocturnes en deux, les unes consacrées à l'éveil et les autres, consacrées au sommeil et au rêve.

Les parents définissent ainsi leur façon de faire à partir des conventions du temps social, mais les temporalités individuelles jouent également un rôle majeur. Dans la sphère intime, les rythmes de chacun influencent aussi l'organisation du temps et les pratiques. Ainsi, les parents font la différence entre le temps du bain ou des repas et le temps du conte. Ils parlent de la « qualité » du temps, plus que de la quantité. L'insistance de plusieurs des participants à notre enquête sur le terme « moment », pour décrire la pratique du conte en famille, est ce qui a plus particulièrement retenu notre attention. Pourquoi ce mot apparaît-il de manière si récurrente⁷³ dans la définition que les parents se font de l'heure du conte? Qu'est-ce qui est exprimé dans l'usage spécifique de ce terme? Il semble détenir une forte signification pour les parents qui ne cessent de le prononcer afin d'affirmer le caractère particulier de l'activité concernée. En général, un « moment » fait référence à un intervalle de temps de plus ou moins courte durée. Dans le discours des parents, il rend compte, avant tout, d'un temps commun. Ceux-ci n'insistent pas sur l'intervalle ou la durée, mais bien sur la qualité du temps consacré à la pratique du conte. Ils soulignent la densité que prend le temps dans ces quelques minutes et l'impression qu'il donne d'une interruption du cours des événements. Ils qualifient ce moment de « rare » et de « précieux ». Dans un monde où chaque minute est comptée, les parents s'investissent émotionnellement dans l'heure du conte parce que ce moment leur procure quotidiennement un espace commun « hors du temps ».

⁷³ Au total, 263 occurrences dans le discours des parents.

Ainsi que démontré par notre échantillon, dans la majorité des familles, les deux parents travaillent à temps plein et doivent faire entrer une multitude d'activités dans une plage horaire très serrée. Ce constat s'accorde, par ailleurs, aux statistiques du Québec où, dans 68 % des familles biparentales⁷⁴, les deux parents sont actifs (Statistique Canada, Recensement de 2001). Il confirme également le constat de multiples chercheurs dont Laurent Lesnard, chercheur au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et membre de l'Observatoire sociologique du changement (OSC), qui affirment que la conciliation de deux horaires de travail, entre désir croissant de loisirs en commun et contraintes extérieures inégalement maîtrisées, place les parents face à un quotidien complexe où le temps obtient une valeur inestimable. Chaque moment de plaisir volé à l'incessant bourdonnement des activités pécuniaires ou autres est considéré et investi comme une rare occasion de souder les liens en famille. De même, les enfants aussi vivent souvent à un rythme effréné, conciliant l'école avec de nombreuses activités artistiques, sportives ou autres. En ce sens, la parcelle temporelle qu'offre le moment du conte agit telle une petite soupe, libérant un peu de pression chaque soir, dans ce quotidien organisé.

Le moment de la narration du conte représente une pause, un temps d'arrêt qui permet la congruence des affectivités. C'est un instant de calme dans une vie de famille mouvementée où les activités extérieures à la famille (travail, école, garderie) occupent la majeure partie du quotidien. Les parents et les enfants n'ont alors que peu d'occasions d'accorder leurs besoins réciproques à l'intérieur d'activités qui ne leur permettent pas de se côtoyer. Dans la pratique du conte, les besoins affectifs de chacun s'harmonisent : le parent et l'enfant s'offrent à une coprésence intense, visible dans la position des corps qui se touchent, s'étreignent, s'embrassent. Les parents insistent pour dire qu'ils cessent toute activité et mettent les préoccupations de côté pour « être avec l'enfant ». Le temps se vit alors dans une catharsis de la relation familiale. Pendant ces quelques minutes, chaque jour, parent et enfant se retrouvent paradoxalement dans ce « hors-temps pré-réglé » que devient le moment du conte en famille. Dans cet instant particulier, ils se montrent totalement

⁷⁴ Vocabulaire attribué aux familles formées d'un couple avec enfants. Lorsque les conjoints n'ont pas d'enfants, il est alors question de « couple sans enfants ».

disponibles l'un à l'autre, retrouvant momentanément, grâce au récit, le plaisir « d'être véritablement ensemble ». La pratique condense donc, au sein de ce court moment privilégié, l'essence de la soirée en famille ou même de la veillée d'autrefois : elle permet le répit et le rassemblement des membres de la famille autour d'une même activité de détente et d'échange.

4.1.2 Espace

Le lieu où se déroule en général l'heure du conte, la chambre, est l'espace d'intimité par excellence de la maison. Il révèle donc lui aussi plusieurs choses sur ce qu'est devenue sa pratique dans la vie contemporaine. Si, auparavant, elle pouvait avoir lieu au coin du feu ou dans la cuisine, des lieux communs fréquentés par tous les membres de la maisonnée, la récitation des histoires s'est aujourd'hui déplacée vers l'un des retranchements les plus intimes de l'univers domestique. En s'installant dans la chambre à coucher, la pratique contemporaine du conte en famille rassemble tous les éléments propices à la préparation au sommeil de l'enfant. Les parents disent choisir la chambre pour son utilité pratique, les enfants pouvant déjà se mettre au lit pendant le conte, mais là n'est pourtant pas le seul motif guidant le choix de ce lieu hautement symbolique.

La chambre, et plus encore, le lit disposent les corps et suggèrent une intimité qui s'accorde avec le caractère affectif que les parents prêtent à ce moment. Le lieu inspire le rapprochement et traduit la profondeur des liens entre les membres de la famille.

Lieu d'expression privilégié et souvent unique des sentiments, la chambre, ou plutôt le lit, dans l'abandon du corps libère l'esprit. La volupté, l'épanchement des cœurs, les conversations familières, les enfants et même le désespoir et les larmes, tout concourt à développer cette sensibilité que génère et cimente la famille et surtout le couple. [Dibie, 1987 : 107-108]

Parce qu'elle nous met à l'abri du regard et nous dispense de la représentation, la chambre est l'espace du partage des sentiments les plus privés. C'est le lieu où l'on

va, par exemple, demander à l'enfant de se retirer pour réfléchir lorsqu'il a mal agi, mais c'est aussi le lieu où se règlent les conflits familiaux et où surviennent les discussions plus émotives entre les parents (les fameuses « conversations sur l'oreiller »).

La chambre représente les frontières de l'intimité personnelle entre les parents et les enfants. Le libre accès des enfants à celle des parents, plus particulièrement au lit conjugal, est une question toujours épineuse. Selon les cultures et les époques, elle reçoit des réponses toutes différentes. Dans les familles québécoises contemporaines, les enfants et leurs parents possèdent des chambres séparées. Les enfants partagent souvent la leur entre eux, mais dans un espace suffisamment grand pour laisser place aux individualités (chacun a son propre lit). L'espace qui est consacré aux enfants dans les familles québécoises est généralement vaste, même dans de petits appartements. Dans les familles rencontrées, tous les enfants possédaient leur propre chambre. La recherche d'une intimité conjugale complètement séparée de celle des enfants est généralement considérée comme indispensable dans toutes les sociétés occidentales; le Québec n'y fait pas exception.

Or, lors de la lecture de l'histoire avant de dormir, quelques parents offrent l'accès au lit conjugal. Invoquant des raisons d'espace et de confort, ceux-ci vont laisser les enfants pénétrer l'antre sacré de la vie intime du couple parental. Les parents prennent, par contre, le soin de préciser à l'enfant qu'ils considèrent ce moment comme une « permission spéciale » (FAM-01, FAM-16, FAM-17). Cette façon de faire contribue à donner au moment du conte cette affectivité toute singulière qu'on lui pressent. La transgression d'une frontière spatiale fondamentale entre le domaine réservé aux parents et aux enfants fait de cet instant un moment « hors-norme », où l'un et l'autre s'abandonnent à l'illusion d'une relation fusionnelle originaire : « Pour bien des enfants, se jucher sur le lit des parents, s'y réfugier comme dans un cocon, c'est retrouver le paradis perdu. » (Perrot, 2009 : 139) De plus, pour les parents, cet accroc à la règle vient également combler un besoin

affectif fusionnel sans pour autant déranger l'ordre général des choses et remettre en question leur rôle.

Néanmoins, pour la majorité des familles, la chambre de l'enfant demeure le lieu de prédilection pour raconter l'histoire. Investie de manière importante par les parents qui en font, aujourd'hui, un lieu d'autonomie et d'expression, la chambre d'enfant possède généralement les attributs nécessaires à ce que la famille puisse s'y retrouver confortablement installée pour la lecture : bibliothèque remplie de livres jeunesse, coin de lecture désigné, mobilier accueillant, etc. Certaines chambres paraissent carrément organisées dans l'esprit de la pratique du conte en famille. Chez d'autres, au contraire, parents et enfants devront s'entasser les uns sur les autres pour tenir ensemble sur un petit lit ou entre les bras d'une chaise berçante. Une constante demeure : partout, on s'arrange pour être au plus près les uns des autres.

De nos jours, il faut ajouter le fait que la chambre de l'enfant est *sa* chambre. L'enfant y est chez lui, c'est son domaine. Les magazines, catalogues et livres de décoration contemporains sont éloquents sur l'importance de considérer cette pièce comme un espace propre à l'enfant et de l'adapter à ses besoins. Le « *chacun sa chambre* » acquis de la vie contemporaine des familles va de pair avec l'individualisation générale et la valorisation de l'autonomie conséquente de cette dernière. Le fait pour le parent de pénétrer la chambre des enfants est donc aussi une certaine forme d'intrusion consentie qui relève de la « permission spéciale ». L'heure du conte offre l'occasion au parent et à l'enfant de franchir spatialement les frontières qui les séparent, de dépasser leurs rôles et statuts pour établir une intimité commune.

Dans la chambre d'enfant contemporaine, l'univers des contes est matériellement présent dans la chambre. À l'instar de cette *écriture sur le mur* qu'évoquait William Edis (1924), les murs de la chambre d'enfant vont souvent matérialiser cette présence de l'univers imaginaire enfantin dans l'étalage d'objets ou d'affiches représentant les héros de leurs histoires préférées. La chambre pour enfant est un espace où l'on peut à la fois entendre, voir et rejouer les récits

entendus. Ceux-ci en viennent à faire partie du quotidien des familles. Le lieu de l'enfant, sa chambre, est pour lui un espace qu'il nourrit des frasques de son imaginaire, mais aussi un espace vécu. Peuplée des monstres et des fées autant que de jouets, de livres et de peluches, elle s'adapte parfaitement à l'univers merveilleux des contes. La narration du parent vient, en quelque sorte, mettre en mouvement toutes ces ombres tapies dans le noir et prêtes à investir le rêve.

Le partage du lit (certains se glissent même ensemble sous les couvertures⁷⁵) au moment du conte est une habitude assez répandue dans les familles québécoises que nous avons observées. S'ils ne sont pas sur le lit, parents et enfants s'assoient dans le coin lecture, au sol, sur une chaise berçante ou encore dans un grand fauteuil. Enlacés dans une étreinte ou plus librement accolés les uns aux autres, ils se partagent un espace, souvent réduit, qui se doit cependant d'être confortable pour tous (même si l'on en doute parfois à l'observation). Le lit, espace significatif, invite inévitablement ceux qui le partagent à la plus grande intimité. Le passage de la narration en son sein nous informe sur le dialogue inconscient qu'il entretient peut-être avec la pratique elle-même.

Un lit nous voit naître et nous voit mourir. C'est le théâtre variable où se jouent tour à tour des drames incessants, des farces risibles et des tragédies épouvantables. C'est un berceau garni de fleurs. C'est le trône de l'Amour. C'est un sépulcre. [Xavier de Maistre, 1794]

Le lit est un espace de confort, de chaleur, que l'on ne partage qu'avec les intimes. Il est le lieu du rêve et des fabulations. Il n'est donc pas étonnant, par ailleurs, qu'on s'y retrouve pour se raconter des histoires merveilleuses. Celles-ci viennent s'inscrire dans une préparation éveillée à ce que va offrir le sommeil. Le lit devient la scène sur laquelle viennent danser les fées que poursuivront les petits dans leur sommeil.

L'observation faite et les témoignages subséquents des parents sur la pratique du conte nous indiquent que l'espace de la chambre est, en général, le lieu

⁷⁵ Voir Famille 01 dans les croquis d'observations en annexe C.

le plus propice à son exercice. Le choix de cet espace précis contribue à renforcer le caractère privé de cette activité familiale. Il met également l'accent sur la proximité nécessaire des individus et sur la dimension affective des interactions qu'elle génère. En se retranchant entre les murs de la chambre et jusque sous les couvertures du lit, le conte prend une dimension intime qui s'affranchit définitivement de toute comparaison possible avec le spectacle public. Pour les parents, l'espace choisi doit être confortable, accueillant et vise à préparer l'enfant au sommeil, mais surtout à créer un nid ou un cocon où s'expriment, par la proximité physique, l'attachement et l'amour de chacun.

4.1.3 Scénario

Le moment du conte se déploie selon une séquence d'actions prédéterminées qui se répète, soir après soir, dans toutes les familles rencontrées. Comme nous venons de l'établir, le déroulement de la pratique est non seulement défini par le temps et l'espace, mais également par une série d'actes précis qui mettent en scène la narration. Pour faciliter la collecte des résultats, nous avons préalablement divisé en cinq étapes distinctes le déroulement d'une séance de contage familial typique : initiation, installation, narration, conclusion, séparation. Chacune de ces étapes est exécutée dans cet ordre, mais il arrive fréquemment que certaines soient écourtées ou tout simplement absentes. La conclusion est, par exemple, une étape changeante : certains parents privilégient celle-ci en discutant longuement avec l'enfant ou en fermant le récit sur une formule connue, en chantant parfois ou en ajoutant des détails à l'histoire de leur propre cru. Dans d'autres cas, les parents terminent l'histoire et passent immédiatement à l'étape de la séparation. Il n'y a pas d'échange ni de conclusion personnelle du récit. Il se termine avec la fin de la narration et la fermeture du livre. Voyons plus précisément comment chacune de ces actions en vient à composer un scénario prévisible.

1) Initiation : « choisis ton histoire »

L'initiation à la pratique, c'est-à-dire le fait de préparer le terrain en demandant une histoire pour l'enfant ou en indiquant à l'enfant que l'on va lui raconter une histoire, est une étape indispensable. Elle varie d'une famille à l'autre en fonction des rôles qu'y joue chacun des participants. Les parents sont, la plupart du temps, les initiateurs du récit. C'est-à-dire que ce ne sont pas les enfants qui réclament de se faire raconter une histoire, mais bien les parents qui incitent ceux-ci à se « préparer pour l'histoire ». Les parents réclament de cette façon que l'enfant se mette dans certaines dispositions : ils l'incitent de revenir au calme et de se préparer à l'idée d'aller dormir. Dans plusieurs cas, afin d'initier le moment du conte, le parent va demander à l'enfant « d'aller se choisir une histoire ». Dans l'ensemble des familles, l'enfant se dirige alors vers sa bibliothèque personnelle ou vers la bibliothèque familiale afin d'y choisir un livre. Les parents indiquent dans les entretiens que cette façon de procéder les assure de l'intérêt de l'enfant pour l'activité. Sans doute peut-on déceler, dans cette façon de faire, un indice des transformations de la conception de l'enfant dans la société québécoise. Examinons plus à fond ce qui se dégage de ce constat.

Dans le Québec contemporain, l'enfant joue un rôle fondamental dans toutes les décisions qui affectent la famille. S'il y a moins de cinquante ans, les enfants n'avaient pas le droit de parole à la table, les choses ont rapidement évolué. Autrefois fondée sur l'autorité inaliénable du père, la conception de la famille s'est métamorphosée, devenant peu à peu cette petite entité démocratique que l'on connaît aujourd'hui, beaucoup moins rigide et transparente qu'elle ne l'était. D'où une impression générale de perte des repères traditionnels décriés par certains et la difficulté pour tous de redéfinir celle-ci à la lumière des changements radicaux qui l'ont transformée. Or, si la structure de l'entité ainsi que les rapports entre ses membres se modifient avec le temps, les valeurs familiales ne semblent pas pour autant menacées au Québec. La hausse récente des mariages et les revendications des familles monoparentales, recomposées ou homoparentales à être considérées comme des familles à part entière offrent la démonstration d'une complexité qui, loin

d'épuiser la notion de la famille, nous montre la variabilité des conceptions qu'elle peut contenir.

D'un tel contexte se dégage l'importance de l'enfant comme fondateur de la famille : c'est désormais le fait d'avoir des enfants, d'être parent, qui engendre le statut de famille reconnue. De ce fait, l'enfant y est considéré comme un acteur central. Il n'y a qu'à observer les habitudes de consommation pour voir émerger l'importance de l'enfant dans les décisions prises dans les familles en cette matière.

Depuis une cinquantaine d'années, le développement de la société de consommation et de loisirs, l'évolution du statut de l'enfant et de l'adolescent font des plus jeunes des consommateurs culturels bien plus autonomes que leurs aïeux. Le nombre et le développement des bibliothèques publiques ainsi que ceux des rayons spécialisés pour la jeunesse ont offert aux jeunes des terrains où exprimer leurs choix personnels, même s'ils le font à partir d'ensembles choisis. [Diament, 2008 : 530]

Le pouvoir croissant des enfants sur la consommation des ménages est une chose que les stratégies du marketing de masse ont eu tôt fait de comprendre. Aussi, dans les dernières décennies ont émergé une série d'interdictions formelles concernant la publicité et les stratégies de vente directement adressées aux enfants. Des lois qui, si elles ont eu un certain degré d'efficacité à la base, peuvent facilement être contournées, surtout avec l'importance croissante que prennent aujourd'hui les médias alternatifs. Nous l'avons constaté dans les familles que nous avons visitées : la place accordée à la culture enfantine est considérable. Non seulement matériellement (jouets, livres, etc.), mais aussi culturellement. Les personnages et les univers imaginaires créés par l'industrie du divertissement pour enfants font partie intégrante du quotidien des familles québécoises. Tous les parents connaissent, par exemple, Dora ou Caillou et, sans exception, possèdent à la maison au moins un article à l'effigie de l'un ou l'autre de ces personnages. Ceux-ci s'affichent sur les mille et un petits produits du quotidien : brosses à dents, diachylons, couches, assiettes, verres, papiers mouchoirs, sacs à dos, etc. Ces personnages deviennent de véritables icônes de l'enfance incarnées dans les plus

menus objets. Leur usage quotidien rappelle constamment leur présence : ils en viennent, en quelque sorte, à faire partie de la famille.

Plusieurs des parents ont, par ailleurs, dénoncé cette promotion abusive de certains personnages qui viennent envahir le quotidien. Une mère nous a dit :

Donc, tous les produits dérivés, cochonneries, quant à moi, ça ne devrait pas exister. Mais je sais bien que c'est avec ça qu'ils font de l'argent plus qu'avec les films. Mais j'essaie de.... j'en achète pas. À moins de, comme ça, sur le gâteau... Et *Les Bagnoles*, j'ai rien trouvé de vraiment trop mauvais. En réalité, *Spiderman*, je n'aime pas ça parce que ça amène plein d'autres choses. Des films pour adultes, ce n'est pas pour eux. Mais, ses petits copains à la garderie, ils en parlent tous. J'avoue qu'il a fait un peu figure de « twit ». Mais ça ne me dérange pas. Il répète les mots, donc c'est comme ça que je fais la différence entre ce qu'il apprend ici et à la garderie. Parce que quand il répète des mots de même, je sais bien que ce n'est pas ici qu'il a appris ça. Mais bon, tu ne peux pas y échapper. Je me dis, dans une société, tu ne peux pas y échapper malheureusement. Mais ce n'est pas moi qui vais payer... Je n'irais pas lui acheter des souliers avec quelqu'un dessus. Ça ne marche pas avec moi, les produits dérivés. J'aime mieux lui acheter... comme même quand je choisis des cahiers à colorier, je vais prendre des choses comme ça [elle montre au chercheur un album avec des images de camions], je ne prendrais pas des marques. À moins, vraiment... comme sa casquette, il en avait besoin d'une autre et il y en avait une chez Dollorama avec Diego. Diego et Dora. Je me suis dit, ce n'est pas trop pire. Mais les personnages : le moins possible. [FAM-03]

Une autre mère s'exprime sur le sujet :

Mais je l'ai vécu avec Dora. Moi, je l'ai plus senti avec Dora, mettons, qu'avec les princesses. Ça a commencé plus jeune Dora. Et, tabarouète, c'est que tout là... si tu veux des kleenex, du papier de toilette, n'importe quoi : Dora là. Ils sont en train de faire des stérilets. On se tanne là, tout le monde. Mais c'est incroyable, il y a tout! Un pot de fleurs... Tout, tout. Il y a même des produits qui ne sont pas nécessairement pour enfants qui sont de Dora, des conneries de jardinage. [FAM-13]

Les parents semblent soumis à cette dictature du personnage populaire qui s'impose dans l'imaginaire familial parce qu'il sait plaire aux enfants. L'industrie culturelle enfantine, à travers la production d'une foule de produits dérivés des univers qu'elle

a créés, a trouvé une manière indirecte de s'adresser aux enfants et d'entrer dans le quotidien des familles afin d'en influencer la consommation. Beaucoup de parents nous ont dit que s'ils ne cautionnaient pas eux-mêmes ce type de produits, ils les recevaient inévitablement en cadeaux ou ils avaient parfois dû céder aux pressions exercées par l'enfant pour les obtenir. C'est donc dire la profusion et l'importance que détiennent ces univers de la culture de masse, produits et conçus pour les enfants, dans la vie des familles.

Dès leur plus jeune âge, les enfants d'aujourd'hui appartiennent à une pluralité de mondes. Éduqués par les parents en premier lieu, mais fréquentant quotidiennement, pendant de longues heures, une diversité d'autres milieux (CPE, garderie, maternelle), ils sont influencés par les groupes de pairs et les médias. La famille est donc fortement concurrencée comme nous venons de le voir dans les deux extraits cités. Au sein même de la famille, entre les parents et les grands-parents, par exemple, plusieurs positions et comportements peuvent coexister. Aussi, tel que le soutient Bernard Lahire (2006) dans *L'Homme pluriel*, l'héritage culturel (Bourdieu) n'est plus un capital hérité intact, mais bien susceptible de subir des *adaptations*, des *distorsions* et autres *interprétations*. Elle résulte du *combat* engagé par les parents au quotidien pour transmettre des valeurs et des goûts qu'ils jugent importants.

Le fait pour l'enfant de choisir l'histoire qui lui sera racontée le soir s'inscrit, par conséquent, dans un cadre où non seulement l'enfant, mais aussi tout ce qui le concerne, prend une place primordiale dans la famille. L'enfant est invité dès qu'il le peut à faire des choix en fonction de ses champs d'intérêt. Les parents parlent de cette façon de faire comme d'un droit inaliénable de l'enfant à exercer son individualité qui se doit d'être respectée. Martine Ségalen fait un constat qui s'applique parfaitement à l'interaction observée dans les familles québécoises rencontrées :

À cet enfant si désiré, si chouchouté, on demande, dès un âge tendre, son avis sur tout : se vêtir, ce qu'il lui plaît de manger, s'il consent à se coucher... Lorsqu'ils s'adressent à eux, les parents

achèvent souvent leur demande par un « C'est d'accord? » interrogatif. [Ségalen, 2010 : 92]

Les parents d'aujourd'hui se voient comme des guides plus que des prescripteurs. Ils peuvent tenter d'influencer le choix de l'enfant sans pour autant l'imposer. En cela, l'éthique du parent contemporain consiste à offrir la liberté de choix à l'enfant dès le plus jeune âge, orientant fortement celui-ci dans un désir sincère et affirmé de l'ouvrir à une diversité plutôt que de le confiner aux univers du « populaire ». Comme nous venons de le voir, l'univers enfantin est souvent assujéti au monopole de quelques personnages connus (princesses, Caillou, Dora, etc.) produit par la culture de masse. Or, les parents préfèrent toujours que leurs enfants soient en contact avec tout, plutôt que d'interdire. Aussi, vont-ils s'astreindre à entrer dans le « trip »⁷⁶ des enfants sans pour autant être en accord avec ce qui est véhiculé par les histoires ou les personnages chéris.

En laissant le choix aux enfants, les parents revendiquent le droit à la différence : « Chaque enfant est différent, on y va selon les intérêts de chacun. » (FAM-08) Ils insistent aussi sur l'autonomie et la confiance qu'il faut inculquer aux enfants dans le quotidien. Le choix de l'histoire est donc fondamental dans le scénario contemporain du conte en famille. Il indique une métamorphose du rôle autoritaire du parent vers celui de guide. Il fait aussi apparaître la transition du sens de la pratique privée du conte : de la transmission de notions morales livrés par l'histoire vers un savoir-faire pratique qui s'inscrit dans l'acte de raconter lui-même. Comme les enfants choisissent les histoires parmi les livres qui constituent leur bibliothèque, sélectionner celle-ci devient une étape vers l'autonomie de l'enfant ainsi qu'une initiation au développement des critères esthétiques qui soutiennent ce choix.

⁷⁶ L'usage de ce terme est intéressant. Le mot « trip » provenant du langage courant au Québec est utilisé aussi pour parler d'une hallucination causée par la drogue. Plusieurs parents vont plus loin encore et parle du « brainwash » exercé par l'industrie sur leurs enfants. Ainsi, ils considèrent que les enfants vivent dans l'illusion créée par ces univers construits dans l'optique de la consommation.

2) L'installation : vers la recherche d'une intimité partagée

Les croquis réalisés à partir des observations démontrent une certaine homogénéité dans les postures prises pour s'adonner à la pratique du conte en famille⁷⁷. Les positions adoptées par les différents membres de la famille lors de cette activité sont prévisibles et presque exactement les mêmes partout. La position assise ou même couchée est privilégiée ainsi que la proximité des corps. Une fois en position, les participants bougent très peu. Ils agitent seulement les membres supérieurs (bras, mains, doigts) pour tenir le livre, tourner les pages, faire des gestes ou se toucher les uns les autres. Les participants restent donc, somme toute, assez statiques, mais tout en étant actifs. Voyons plus précisément comment cela influence la pratique.

D'abord, il faut réaffirmer la base épistémologique et théorique qui donne une direction à notre démarche. Le corps, dans la ligne de pensée de l'interactionnisme symbolique hérité de Goffman, est conçu non seulement comme « un corps affectif éprouvant le monde, les autres et les choses, ou encore un corps acteur des processus de sémiotisation, mais aussi un corps qui construit les individus, génère du lien social et de la culture » (Martin-Juchat, 2008 : 87). En ce sens, le choix d'une posture, de la distance entre les corps ainsi que les gestes et mouvements sont, pour nous, aussi importants que les paroles échangées au cours de l'activité. D'autant plus lorsqu'il s'agit d'une pratique telle que celle du conte en famille, où la visée éducative est évidente. Les corps en action dans la pratique sont porteurs, au même titre que le discours, de la construction des affects oscillant entre l'individuel et le collectif.

Première constatation sur le terrain : le parent et les enfants prennent position autour du livre. Centre d'intérêt pour l'enfant et instrument de lecture pour les parents, le livre doit être visible pour tous les participants. Aussi, lors de

⁷⁷ Voir les croquis d'observation en annexe C.

l'installation, de multiples ajustements visent à permettre à chacun (surtout s'ils sont plus de deux) de bien voir. Les parents tiennent le livre devant eux, souvent avec les deux mains. La mobilité du haut du corps ainsi que les gestes sont alors limités au minimum. Les parents sont habituellement ceux qui tiennent le livre du début à la fin. Certains vont, cependant, permettre aux enfants de tourner les pages. Or, l'observation nous a démontré que l'enfant a de la difficulté à attendre le bon moment pour tourner la page. Cette façon de faire conduit même certains parents à empêcher l'enfant de toucher au livre ou encore à ne plus l'utiliser (FAM-21) pendant un certain temps.

Un deuxième constat découlant du premier est qu'au lieu de se faire face, comme lors d'une conversation, les participants sont assis ou couchés l'un à côté de l'autre. Par conséquent, leur regard est dirigé vers le livre et non orienté les uns vers les autres. Le support visuel offert par ce dernier à travers l'illustration prend la place de l'observation du visage et des gestes autrefois portée sur le locuteur du récit. L'importance des images dans le choix même des histoires que l'on raconte ou pas démontre la très grande influence que celles-ci exercent sur la pratique aujourd'hui. L'emphase mise sur le sens de la vue et sur l'esthétique visuelle de la pratique du conte s'inscrit à même le corps, dans les postures recherchées et les restrictions qu'elle impose à la gestuelle et au mouvement. Parce qu'ils veulent avant tout que l'enfant puisse apprécier les images (qu'ils jugent même indispensables pour soutenir son intérêt), les parents s'obligent à tenir le livre à deux mains, bien ouvert, dirigeant l'attention générale vers l'expressivité des images en repérant ou en identifiant les éléments du récit qui y sont représentés.

L'interaction autour de l'image est à ce point importante dans la pratique contemporaine qu'elle impose une façon de disposer les corps les uns par rapport aux autres, mais surtout par rapport à l'objet de fascination que devient le livre. À l'exception d'une famille, où le parent lisait d'abord le texte à l'enfant avant de lui montrer les images⁷⁸, les familles s'agglutinent autour du livre afin de découvrir simultanément le texte et les images. Cette utilisation généralisée dans les familles

⁷⁸ Voir Famille 08 dans les croquis d'observation en annexe C.

québécoises du livre illustré dans la pratique nécessite un rapprochement des corps favorisant de plus en plus l'intimité. L'usage du livre et l'introduction des images dans la pratique du conte modifient donc les caractéristiques affectives des corps autant qu'il conditionne la perception de l'histoire.

Mis au centre de la pratique du conte en famille, le livre engage le corps dans des postures variables où le conteur est contraint à rester presque immobile. Les enfants, quant à eux, possèdent une plus grande liberté de mouvement, mais ils resteront généralement dans une position assez fixe afin d'avoir accès aux images et ainsi de participer au récit. Les parents insistent fortement sur le caractère détendu, le « calme » associé à cette activité en famille. Le temps de raconter se présente comme une transition du mode actif et trépidant des événements du jour vers le monde du sommeil. La manière dont les parents envisagent ce moment les pousse aussi à favoriser une position commune suggérant la détente et le sommeil. À l'observation, on constate un laisser-aller général dans le maintien du corps. Les parents incitent également leurs enfants à se coller à eux : ils les rapprochent, les enlacent avec un de leurs bras, les embrassent. Cette attitude contribue à leur témoigner leur amour et à les sécuriser, mais sans doute aussi à leur éviter de se mouvoir avec excès.

La chaleur créée par le rapprochement des corps est un élément mis de l'avant par certains parents en entrevue. Elle peut apparaître comme un élément supplémentaire menant vers un état de sécurité, de confort et de détente du corps. Ceux qui se couchent ensemble sous les couvertures pour raconter les histoires privilégient cet élément au détriment d'une position plus aisée pour la lecture et la perception des images. La pratique du conte en famille met le corps affectif au centre de son activité. Le maintien et la *face sociale* sont mis de côté. Le conte en tant que tel n'est pas reçu comme un texte lu et entendu, mais bien comme une expérience affective partagée. Les corps, au plus près l'un de l'autre, font ensemble le récit et concourent à l'émotion qui s'en dégage. Il est impossible, dans un tel contexte, de dissocier le conte de l'environnement affectif à l'intérieur duquel il prend place. Les histoires lues aux enfants ne sont pas, ici, celles qui sont dans les livres

sur le rayon de la bibliothèque; elles font partie d'une expérience sensorielle qui nous apparaît évidente dès l'installation des participants. Cette dernière révèle le degré d'intimité de la pratique et, par le fait même, le caractère indiscret de l'observation effectuée par le chercheur.

3) La narration : variations autour de la voix

La voix prend une importance majeure dans la pratique du conte. Souvent mise de côté au profit de l'analyse purement textuelle, l'oralité du conte va pourtant de pair avec ce genre de récit depuis toujours. Les origines orales qu'on lui attribue sont reconnues quoique de plus en plus critiquées (Bottigheimer, 2009)⁷⁹. Or, qu'ils soient issus de la tradition orale ou littéraire, les contes sont faits pour être racontés. Comme le dit si bien un père : « Il n'y a personne qui a lu *Hansel et Gretel*, on se l'est fait lire. » (FAM-07) C'est un constat similaire qui fait dire à plusieurs parents que les histoires qu'ils ont aimé se faire raconter quand ils étaient petits, s'avèrent bien différentes à la lecture : « La Belle au bois dormant qui s'étouffe et qui se réveille cent ans plus tard... avoir su que c'était ça l'histoire! » (FAM-17) C'est donc que dans le cas de contes, la voix donne sa tonalité, sa couleur au récit.

La voix de l'adulte n'est pas une simple onde voyageuse qui apporterait à l'enfant le contingent fixe de mots qu'il pourrait obtenir en lisant lui-même le livre. La voix de l'adulte crée le livre pour l'enfant. Elle lui donne vie, elle en fait une possession commune dont le lecteur et l'auditeur jouissent ensemble... Quand la voix adulte interprète l'histoire, elle accomplit une partie du travail qui consiste à décider à quoi ressemble l'univers de l'histoire. [Spufford, 2002]⁸⁰

⁷⁹ Dans son livre *Fairy Tales : A New History*, Ruth B. Bottigheimer soutient que les contes merveilleux (qu'elle distingue des contes traditionnels) ne sont pas nés de la tradition orale typique de la vie paysanne, mais bien d'une tradition littéraire et urbaine. Elle défend la nécessité d'une histoire littéraire des contes de fées.

⁸⁰ Traduction de Geneviève Brzustowski pour *La voix* de Anne Karpf. Citation originale de l'article dans *The Guardian* du 13 mars 2002 : « The adult's voice isn't just a carrier wave, bringing to the child's ear the same fixed batch of words they could obtain if they read the book to themselves. The adult voice creates the book for the child. It brings it to life between the speaker and the hearer, as a shared possession both can enjoy. The two of you share the pleasure in the language, in the

Contrairement à ce que prétendent les pessimistes ou les nostalgiques, la voix constitue encore un élément au centre de la culture humaine contemporaine. Le texte ne l'a pas exclue, l'image ne l'a pas non plus dépassée. Les espaces les plus intimes de notre vie sont toujours animés par l'oralité. La voix est un trait humain en constante évolution, l'histoire de la pratique du conte en fait la démonstration. L'intonation (le volume, le débit et la hauteur) de la voix du parent lecteur est ce qui donne sa couleur au texte. Dans les familles observées, tous les parents changent leur voix en fonction des différents personnages, c'est-à-dire qu'ils modulent leur intonation selon le personnage qui parle. De plus, ils modifient leur voix au commencement de la lecture de façon très significative, passant d'une voix plus neutre ou autoritaire à une voix douce, basse et très expressive. Certains vont presque murmurer l'histoire à l'oreille des enfants. Les doux chuchotements, les formulations chantantes, le ton mélodieux de la voix du parent alternent avec les expressions d'effroi, de surprise ou de terreur au fil de l'aventure.

L'observation des familles en situation de contage et le témoignage des parents permettent de rendre justice à cet aspect trop souvent oublié qu'est la puissance symbolique de la voix. Une mère exprime bien ce plaisir qui réside encore dans l'oralité :

M : Les fables de La Fontaine, c'est des bijoux extraordinaires.
J'aimerais ça leur en lire.

I : Et c'est en vers en plus! Toi qui aimes les vers, tu aurais du plaisir!

M : Oui! Le plaisir d'entendre ce que l'on lit!

[FAM-21]

Plusieurs autres parents ont souligné l'importance de la sonorité dans le plaisir qu'ils ont à raconter une histoire. Ainsi, une autre mère nous a confié aimer les histoires qui sonnent bien :

characters, in the jokes. And as the story goes on, the adult is there in it with the child as a companion : as a guardian during the scary bits, as a co-conspirator when things turn silly. »

Il y a des fois où c'est juste phonologique. Ça sonne. Je lis le texte et c'est comme un petit peu poétique. Il y a certains livres auxquels je pense qui sont vraiment... C'est le fun à raconter et elle aime le son que ça fait. Et c'est rendu qu'elle le sait par cœur. [FAM-19]

Contrairement à d'autres composantes théâtrales (mimiques, gestes, etc.), la voix est considérée par les parents comme essentielle au partage de l'histoire. Non seulement elle aide l'enfant à comprendre cette dernière, mais elle permet de lui donner vie. Pour les parents, raconter une histoire sur un ton neutre, sans l'animer par l'expression de la voix, équivaut à ne pas en raconter. Le mime ou la théâtralisation à l'aide d'objets (marionnettes, toutous, figurines, etc.) n'est pas l'usage, mais la personnalisation et l'expression de la voix sont fondamentales. La voix s'avère pour eux le médium de prédilection pour faire passer l'émotion.

D'ailleurs, certaines émotions qui arrivent difficilement à s'exprimer autrement passent par le truchement d'une histoire. Par la médiation de personnages ou de situations fictives, les enfants et les parents touchent des sujets qui peuvent être délicats à aborder de façon directe. Ils peuvent également se laisser aller à des émotions plus grandes que nature. Des parents nous ont avoué se laisser emporter par certaines histoires. Une mère a affirmé que sa fille l'arrête parfois parce qu'elle est trop « dans son personnage » : « Je suis trop dedans! [Rires.] Comme tantôt, juste la voix de la sorcière, c'est trop! Ça devient trop vrai. » (FAM-19) En animant l'histoire, le parent lui donne vie et incarne une émotion qui vient rompre avec le caractère purement fictionnel de l'histoire. Les enfants sont particulièrement sensibles aux émotions transmises par les fluctuations de la voix.

Si les gradations de sentiments s'expriment aussi par l'expression faciale et le geste, la voix est le canal privilégié qui permet à un parent de faire savoir à son enfant à quel point il s'implique dans son état, à quel point il l'a remarqué et il le reconnaît. [Karpf, 2008 : 137]

La voix ferait office de tissu conjonctif entre les parents et les enfants selon une étude dirigée par Betty Hart et Todd Risley réalisée en 1995 auprès de familles américaines résidant à Baltimore (Maryland). Jusqu'à l'âge de la scolarisation, la voix est un élément fondamental de la communication parents/enfants. La sensibilité

des enfants à ce que leurs parents ressentent passe par la voix bien avant d'être décodée sur leur visage. Le bonheur, la tristesse ou la colère sont lus avec acuité par l'oreille du nourrisson. En grandissant, le mode visuel prendra peu à peu le pas sur le mode auditif dans l'intelligence des émotions. Toutefois, l'environnement acoustique des enfants joue incontestablement un rôle capital dans l'acquisition des fondements de cette dernière.

Dans une autre étude sur l'importance de l'acoustique dans la vie des gens, Richard Thorn (1996), un anthropologue britannique, a soumis à des étudiants un questionnaire leur demandant d'identifier deux ou trois sons importants de leur enfance. Les réponses obtenues à ce questionnaire sont éloquentes. Elles ont démontré une diversité d'associations profondes et très personnelles entre son et émotion. Par exemple, le frottement du rasoir paternel ou encore les fredonnements maternels dans la cuisine avant le repas éveillaient un profond sentiment de sécurité chez ceux qui les évoquaient comme des sons importants de leur enfance. Aussi puissant que n'importe quel objet connecté au toucher, à l'odorat ou à la vue, le souvenir sonore réussissait à provoquer l'émotion chez celui qui l'évoquait. L'effet que possède la voix sur l'affectivité est corroboré aussi par une foule d'expériences qui mettent en jeu sa puissance émotive. Il suffit de songer à la peur que peut nous inspirer le cri d'un enfant en détresse ou le tendre murmure de l'être aimé.

La voix donne corps au langage et, par conséquent, au texte écrit encore inaccessible à l'enfant. Pour lui, écouter sa mère ou son père lui raconter une histoire représente le moyen d'atteindre non seulement l'œuvre écrite, mais surtout l'émotion qu'elle traduit par la voix du parent. Le conte mis en voix n'est pas un texte pour l'enfant. Passant dans le corps du parent pour être retransmis par la voix, il devient partage d'une émotion, d'un ressenti :

Quoi qu'évoque, par des moyens linguistiques, le texte dit ou chanté, la performance lui impose un référent global qui est de l'ordre du corps. C'est par le corps que nous sommes temps et lieu : la voix le proclame, émanation de nous. L'écriture, il est vrai, comporte aussi mesure d'espace et mesure de temps : mais sa visée ultime est de s'en affranchir. La voix en accepte bienheureusement la servitude et, à partir de ce oui primordial, tout

se colore dans la langue, rien n'y est plus neutre, les mots ruissellent, chargés d'intentions, d'odeurs, ils sentent l'homme et la terre (ou ce que l'homme lui substitue). [Zumthor, 1983 : 149]

La voix du parent qui raconte ancre le langage fugace dans la présence du corps : les signes deviennent des choses. Pour l'enfant qui ne sait pas lire, les mots écrits inaccessibles se transforment dans la voix du parent en une réalité communicable. Plus encore, par l'intonation toute particulière que mettent les parents dans le récit, l'enfant comprend qu'il s'agit d'un moment spécial. La voix expressive l'introduit aux dimensions tout à la fois affectives, sensuelles, ludiques et esthétiques de la pratique.

Les gestes présents dans la narration sont orientés vers cette dimension du récit et non vers une théâtralisation de l'histoire. Si les conteurs professionnels usent des gestes pour illustrer le récit, dans le cadre de la pratique familiale, ceux-ci servent presque exclusivement à se témoigner de l'affection ou à se faire rire les uns les autres. Les chatouillis, les petits baisers posés sur la tête de l'enfant et les multiples caresses échangées durant la narration (surtout avec les plus petits) sont autant de témoignages du déploiement d'un espace sensoriel d'intimité dans la pratique. Pour Marcel Jousse, le geste est l'expression organisée par le corps : la pensée et l'action sont gestuelles par essence. Les gestes qui adviennent lors de la narration sont l'expression de l'amour parental. La liberté avec laquelle les parents et les enfants se livrent à de telles manifestations vient donc réaffirmer la dimension privée de la pratique contemporaine. Les parents qui racontent une histoire ne sont pas en représentation. En aucun cas, ils ne prétendent au titre de conteur. Tous les parents s'impliquent à fond dans la lecture du conte parce qu'ils le font pour leur enfant.

Du côté de l'enfant, le geste contribue à signifier sa présence et sa participation au déroulement de l'histoire. D'où l'insistance avec laquelle certains veulent tourner les pages et le plaisir qu'ils pourront avoir à découvrir des choses et des personnages en jouant de leurs mains. Le geste possède alors une puissance créatrice, car il contribue en quelque sorte à l'avènement des choses au monde. La popularité des albums animés (communément appelés « pop-up ») est sans doute

liée à cette importance du geste pour l'enfant dans la rencontre avec le « monde » du livre. Cet univers mis en mouvement par le geste le guidera, par la suite, vers l'aventure plus vaste de la culture et de l'analyse des diverses figures de l'image et du signe. Les parents apprécient beaucoup les livres qui favorisent la participation de l'enfant et y voient une façon de conserver leur intérêt tout au long du récit. La manipulation du livre permet également d'initier les enfants aux gestes qu'il suppose : les parents démontrent la façon correcte de le tenir, il leur offre le plaisir de tourner les pages, etc. Moins essentiels que la voix, les gestes des participants au cours de la narration contribuent, toutefois, à donner vie au texte et à le mettre au cœur de l'interaction parent-enfant.

L'interaction dans la narration est constante au cours du récit et centrée sur l'expression des émotions. En cette matière, l'observation sur le terrain parle d'elle-même. Les échanges concernant les émotions ressenties par les personnages sont au cœur de l'interaction entre le parent et l'enfant pendant la narration. Chez certains enfants, le questionnement peut même devenir incessant. Une petite fille, entre autres, a démontré comment chacune des expressions du visage du personnage dans une image peut être la source d'une interrogation dirigée vers le parent. « Pourquoi il fait comme ça? », « Pourquoi il est triste? » ou encore « Jalouse, ça veut dire quoi? ». Ces quelques exemples de questions qui se répètent au fil des narrations observées font la démonstration d'un intérêt pour l'enfant à comprendre et à savoir lire l'émotion chez l'autre. Si l'enfant ne vient pas au-devant du parent en lui posant la question, c'est le parent lui-même qui, souvent, incite l'enfant à décoder les émotions : « Regarde, elle n'a pas l'air contente. », « Tu vois, il pleure, il est triste. », « Est-ce que tu sais ce que ça veut dire "envier"? ». Les représentations imaginaires de l'ordre social telles que la discrimination entre les bons et les méchants, le bien et le mal prennent aussi une place importante dans la narration. Les parents vont s'arrêter pour dire « Il est méchant, hein? » ou encore « Est-ce que c'est bien gentil ce qu'il vient de faire? ». Les questions et interventions du parent vont mettre l'accent sur une certaine éthique du comportement humain.

4) La conclusion : en fin de conte...

Les résultats démontrent que les parents finissent souvent l'histoire en ajoutant un simple « Voilà! » ou « L'histoire et finie! », en fermant le livre. Cette façon de faire se veut une conclusion de la journée elle-même. La parole agit comme une formule magique qui signifie : « Il est temps de dormir maintenant! ». Avec cette dernière phrase ou ce dernier mot, l'enfant sait que le moment de la séparation va survenir. La formule de fermeture n'a donc pas pour fonction, comme c'est le cas dans la tradition publique du conte, d'ouvrir vers d'autres récits ou d'inciter l'auditoire à en redemander, mais bien de signifier de manière draconienne la fin non seulement du récit, mais de la journée. De temps en temps, les parents vont conclure de façon moins drastique sur des questions ou sur une discussion avec l'enfant, mais habituellement, ils préfèrent en rester à une formule répétitive et expéditive qui sonne le glas de la pratique. Connaissant leurs enfants, ils savent que la négociation du moment de dormir peut s'avérer éternelle si elle ne reçoit pas des balises strictes. Le fait que certains parents ne prennent pas la peine de conclure et passent tout de suite aux intimations pratiques (du type, « Est-ce que tu dois aller faire pipi? », « Tu as bien brossé tes dents? », etc.) après les derniers mots de l'histoire, témoigne aussi du caractère expéditif que les parents doivent donner à la fin pour préparer les enfants à ce qui vient.

5) La séparation : apprendre à se détacher

Le fait que les enfants dorment seuls dans leur propre chambre crée une séparation nécessaire à la suite de la conclusion. Si ce fait nous apparaît évident, il n'a pourtant pas toujours existé. En outre, il demeure aujourd'hui absent dans plusieurs cultures. Dans la culture africaine, pour ne prendre que cet exemple, les parents et les enfants dorment souvent tous ensemble dans une même pièce. En ce sens, cette conception des choses dans les sociétés occidentales comme la nôtre, où les parents et les enfants dorment chacun dans leur chambre, exacerbe l'importance du contexte de contage en lui attribuant une fonction transitoire qui

permettra la séparation⁸¹. Il n'est pas étonnant, dans pareil cas, de voir les parents profiter de ce moment pour témoigner leur amour et leur attachement à l'enfant. Il est aussi légitime dans l'esprit de l'amour parental contemporain de le faire dans la plus stricte intimité. Le moment du conte est la permission pour l'enfant d'entrer seul dans le monde du rêve, mais en sachant que papa ou maman est toujours là, l'aime et l'attend jusqu'à demain matin. Cette étape finale qui pourrait paraître anodine ne l'est donc en rien. C'est même la séparation qui donne à la pratique du conte toute sa portée pour les parents. Elle fonde le caractère affectif qu'elle revêt pour eux. Et l'importance aussi qu'elle détient pour l'enfant.

En somme, la situation à laquelle nous convie le moment du conte dans les familles peut être définie comme une interaction parent-enfant caractéristique de l'intimité familiale où les sens de chacun sont mis à profit pour fonder une expérience commune du récit. Une expérience qui diverge donc d'autres expériences narratives contemporaines par le fait qu'elle met ses participants au cœur d'une interaction de nature sensuelle et affective. Cette dernière donne au récit fait à l'enfant un potentiel de signification d'autant plus grand qu'il s'ancre dans une relation quotidienne avec le parent. L'intimité créée par le contexte de la pratique fait la démonstration de l'étroitesse des liens entre parents et enfants aujourd'hui et devient pour les parents un témoignage de l'amour et de la solidarité familiale. Le besoin de ressentir concrètement ce lien chaque jour prouve qu'elle contribue à souder la famille autour de la pratique et de l'expérience qu'elle procure : le scénario construit dans le temps et l'espace par les parents met en scène l'unité familiale. Les actions accomplies créent donc du sens en elles-mêmes.

⁸¹ Marcel Mauss a démontré à quel point les « sociétés du berceau » ont une conception de l'enfant comme un être en fusion avec la mère et que l'on doit rendre autonome afin d'en faire un être humain à part entière. La séparation est en cela une préoccupation majeure dans le quotidien des familles qui perçoivent cette dernière comme fondamentale dans l'éducation des enfants.

4.2 Rituel du quotidien

Dans la perspective de la pratique familiale, le moment du conte est non seulement, comme nous venons de l'établir, un espace sensible où peut s'épanouir le récit, mais c'est également une activité significative, répétitive et prévisible à laquelle parents et enfants participent quotidiennement pendant plusieurs années. Les parents en parlent comme d'un moment spécial et même comme d'un rituel⁸². Un père affirme ceci :

C'est vrai que des fois, c'est juste pour ça. Ce petit moment-là, cette petite bulle-là qu'offre l'histoire. On pourrait dire : « Je vais raconter n'importe quoi, ce n'est pas important, c'est un petit rituel. » [FAM-17]

Comme nous venons de le démontrer en détail, l'acte de raconter une histoire à l'enfant est non seulement défini, mais bel et bien structuré dans un temps, un espace et un scénario qui se répète dans toutes les familles. Mais est-ce à dire que nous sommes face à un rituel?

4.2.1 Qu'est-ce qu'un rituel?

Historiquement, on peut distinguer plusieurs approches théoriques du rituel, cependant, il n'existe pas de réel consensus autour de cette notion. La pluralité est de mise dans l'étude de ce phénomène qui traverse les frontières de plusieurs disciplines. Dans un premier temps, on peut distinguer une approche du rituel qui l'envisage dans le contexte du religieux, du mythe et de la culture. On peut alors en référer à des penseurs tels que James Frazer (1911-15), Roger Caillois (1940), Jean Cazeneuve (1958) et Mircea Éliade (1965). Une deuxième façon de concevoir le rituel est celle qui fut introduite par la sociologie, venant élargir considérablement le spectre des études précédentes. En effet, avec Arnold Van Gennep (1909), Émile

⁸² En somme, 31 occurrences dans le discours des parents.

Durkheim (1912), Max Gluckman (1962) et Victor Turner (1966), et la recherche consiste à analyser les rapports entre rituels et structure sociale et à voir comment ceux-ci nous renseignent sur les valeurs véhiculées dans la société. Une troisième approche ayant vu le jour dans les années 70 appréhende, pour sa part, le rituel comme un texte qu'il faut lire. Il s'agit plus précisément de saisir la dynamique culturelle et sociale qui préside à l'existence du rituel afin d'analyser l'importance de celui-ci dans la symbolisation culturelle et dans la communication sociale. Cette perspective est celle défendue par Clifford Geertz (1973), Erving Goffman (1974) et Marshall Sahlins (1976). Enfin, un quatrième courant de pensée s'intéresse plus particulièrement aux formes de l'agir rituel, c'est-à-dire à ce qui permet aux sociétés de naître, de se maintenir et de gérer les conflits. Pierre Bourdieu (1972) est l'une des figures phares de ce courant, mais on peut également citer Richard Schechner (1977) ou Stanley Tambiah (1979) comme des représentants de cette vision.

Pour les parents, c'est l'aspect répétitif, structuré et quasi instinctif de la pratique du conte qui détermine le recours au mot « rituel » en tant que tel. Le rituel est vu par ces derniers comme une pratique éducative : intégrer une activité commune prévisible qui revient soir après soir, telle que la pratique du conte, est pour eux un élément qui permet de rassurer l'enfant, de lui construire un environnement sécurisant. L'histoire est attendue et elle revient chaque soir pour offrir à l'enfant un repère sûr auquel il peut se fier.

Pour moi, lire une histoire avant de se coucher, c'est un rituel. Ça fait partie de son rituel. À moins que je ne sois pas là..., c'est papa qui va être pogné pour la raconter. Mais c'est vraiment un rituel que j'ai instauré pour le dodo. C'est l'histoire, une chanson et dodo. C'est vraiment notre petit rituel. Pour moi, ç'a toujours été important de se faire raconter des histoires ou d'en entendre même si je ne les invente pas. [FAM-03]

Moi, je trouve ça important [le moment du conte] pour le rituel. [FAM-05]

Ça arrivait quand même que nos parents nous racontent des histoires, mais ce n'était pas aussi... Ça n'embarquait pas autant

dans un rituel. Maintenant, on nous dit : « C'est important, c'est un moment d'intimité, ça aide à développer le langage, ça aide à favoriser la lecture, ça va faciliter les apprentissages à l'école, etc. ». Bien sûr que dans notre vie, où il n'y a jamais une personne qui est à la maison tout le temps, c'est un moment privilégié d'arrêt. [FAM-09]

Comme plusieurs l'affirment, la répétition d'une séquence connue joue un rôle important sur la pratique du conte. La ritualisation dans laquelle elle se déroule est même ce qui lui donne sa pertinence. Le mot « routine »⁸³ revient également dans plusieurs bouches. Et contrairement à l'aspect péjoratif que ce mot revêt souvent dans le langage commun, il se pare dans ce contexte d'une aura de « sacré ».

Moi, j'ai commencé à six mois à lui lire des histoires. Mais depuis qu'il a peut-être un an, c'est une histoire chaque soir. Ça fait partie de sa routine! Oh oui! C'est inévitable! Et même que si j'essayais de passer par-dessus, ça ne marcherait pas. C'est tellement ancré maintenant que je pense qu'il aurait du mal à dormir. [FAM-10]

Les parents se prêtent donc au jeu chaque soir avant le coucher par plaisir, mais aussi par devoir. Quelques-uns le font en après-midi également, mais ils vont affirmer alors qu'ils le font plus librement et à la demande de l'enfant. Sinon, c'est le même schéma qui se répète, et ce, dans toutes les familles rencontrées, avec quelques variantes certes, mais où domine tout de même une grande homogénéité dans le temps, l'espace et le scénario suivi. Ainsi, on peut dire que la séquence d'actions et de gestes qui caractérise le moment du conte est organisée et significative, mais surtout qu'elle se répète de façon individualisée quoique collectivement partagée dans toutes les familles. Plus qu'un rituel personnel instauré au bénéfice d'un ou deux individus, on voit bien que le moment du conte est une forme d'être ensemble qui s'inscrit dans la nature même des interactions quotidiennes.

Dans le discours des parents, les mots « rituel » ou « routine », qui reviennent abondamment, désignent une séquence d'actions préétablies et répétitives dépassant le moment du conte comme tel : « Les enfants prennent le

⁸³ Au total, 20 occurrences dans le discours des parents.

bain, se brossent les dents, vont faire pipi et on lit l'histoire. » L'aspect péjoratif du rituel, son pendant contraignant et sclérosé quand il est question de religion, est en total décalage avec l'aspect positif qui s'en dégage dans le langage parental en ce qui a trait à l'éducation des enfants. Les parents apparaissent tous convaincus de l'efficacité des rituels ou de la routine pour les enfants. Aussi, affirment-ils créer des routines autour de plusieurs activités afin de « sécuriser » l'enfant. Ce discours est, certes, redevable de l'apologie contemporaine du rituel fait par les spécialistes de l'enfance et non d'une idée théorique du rituel. Leur appréhension du rituel se base sur une réalité convenue qui est qu'en général, dans un monde où tout va si vite et où tout change constamment, les enfants ont besoin de repères, ce que peut leur offrir le rituel. Les parents sont donc encouragés à créer ou recréer des séquences d'actions qui se répètent jour après jour. La participation des enfants aux activités quotidiennes dans la maison (repas, bain, tâches domestiques) est recherchée puisqu'il a été démontré qu'elle possède une incidence critique sur la construction des relations sociales et de la signification culturelle (Super et Harkness, 2001).

De plus, il est aussi généralement reconnu que la nature récurrente et prévisible des interactions routinières offre un espace fertile à l'enfant pour lui permettre de reconnaître et d'interpréter des situations, comportements ou émotions. Elles constituent la structure toute désignée pour lui apprendre à parler et à agir en étant sensible au contexte dans lequel se déroule la communication (Ochs, 1986). L'enfant y exerce son influence sur la sphère sociale puisqu'il peut y être un acteur au même titre que les autres, contrairement à la situation générale que lui assigne son statut (Corsaro, 1997). Les parents d'aujourd'hui (dont plusieurs s'abreuvent de lectures savantes ou pseudo-savantes sur la « bonne » façon d'élever des enfants) sont conscients de l'importance de ces interactions routinières dans le quotidien de l'enfant et vont spontanément évoquer l'importance qu'elles détiennent dans la vie familiale en général. Les propos recueillis sur le terrain démontrent donc que le rituel est non seulement une construction théorique de chercheurs qui pensent et analysent les pratiques sociales, mais aussi une expression du sens commun apte à définir une composante essentielle de la vie de famille. Le rituel est un produit

historique et culturel né des études qui lui ont été consacrées, autant que de l'appréhension commune et des usages qui en sont faits.

Aussi, il n'est pas un automatisme ou un fait de nature. Si le moment du conte, par exemple, paraît s'être installé de façon tout à fait naturelle pour plusieurs, certains affirment se l'être « imposé » (FAM-10). Que ce soit à la suggestion de lectures ou à travers les conseils directs d'un spécialiste, des parents décident d'instaurer ce « rituel » afin d'offrir un environnement propice à stimuler la confiance et le sentiment de sécurité de l'enfant. Il est à noter que plusieurs n'ont pas connu eux-mêmes le moment du conte dans leur enfance, donc pour eux, il s'agit véritablement de suivre la tendance contemporaine. Dans un contexte marqué par ce que l'on décrit comme le déclin du social, ces petits rituels quotidiens semblent pouvoir offrir, à la fois dans leur contenu éthique et esthétique, une constance et une stabilité dite nécessaire à l'individu. Ceux qui prennent place dans la famille se révèlent même indispensables non seulement à l'éducation et à la socialisation des enfants, mais à l'existence même de la société et de toutes les formes de la vie collective.

Ils [les rituels] aident l'homme à ordonner et à interpréter le monde et sa situation propre, à en faire l'expérience et à la construire intellectuellement. Les actions rituelles établissent un rapport entre l'histoire, le présent et l'avenir. Elles rendent possibles à la fois la continuité et le changement, la structure et le lien social, les expériences du passage et de la transcendance. Dans la mesure où ils sont des mises en scène et des représentations des corps, les rituels ont, en général, plus de poids que de simples discours.
[Wulf, 2005 : 11]

En faisant appel à l'émotion et au symbole, au geste et à la parole, les rituels créent des liens entre les individus. Les techniques du corps (manières de se mouvoir, de se tenir, de garder une distance ou au contraire de se rapprocher) ainsi que toutes les postures et les gestes adoptés dans la pratique du conte desservent la communication entre les parents et les enfants. Celle-ci se fonde alors moins sur l'échange de messages ou de significations que sur la performance culturelle (Yves Winkin, 2001) qu'elle représente. En ce sens, chaque famille redéfinit le rituel en y participant comme elle redéfinit le récit en le racontant.

En somme, la narration d'un conte avant de dormir relève non pas du rite au sens fort, mais bien de cette ritualité quotidienne, de ce que le sens commun qualifie de « routine ». Certes, parents et enfants investissent ce moment de partage d'une aura toute particulière, mais en l'englobant dans le cadre organisé de l'intimité familiale. Dans les sociétés occidentales, l'enfant est appelé à dormir seul dès son plus jeune âge (ce qui n'est pas le cas dans toutes les sociétés). Ce simple fait culturel contribue à l'importance de l'histoire et lui donne également cette dimension affective caractéristique. Par la médiation du conte, le rituel du dodo en entier prend toute sa force : des mots s'échangent, des émotions sont canalisées, des expériences imaginatives se mettent en marche et permettent d'ancrer les participants dans un univers commun. C'est une sortie du quotidien, mais totalement liée à la temporalité qui le définit : l'heure d'aller dormir.

4.2.2 Conte et rites d'endormissement

Génératrice d'anxiété, l'heure du coucher des enfants s'entoure de toute une préparation au sommeil qui vise à atténuer la transition en cumulant une série de tâches (se laver, se brosser les dents, faire pipi) que doit accomplir l'enfant avant de se mettre au lit. La pratique du conte s'intègre dans la suite de ces prémisses au sommeil. Elle agit même parfois comme un incitatif que les parents brandissent pour accélérer le déroulement de la routine préparatoire. Ceux-ci vont inciter l'enfant à se dépêcher s'il veut avoir une histoire ou s'il veut que celle-ci dure plus longtemps. Cette étape de la routine quotidienne des familles fait souvent naître des négociations de toutes sortes entre les parents et les enfants : les uns voulant retarder l'heure de tombée du rideau par diverses stratégies de diversion, les autres souhaitant faire respecter l'ordre préétabli de l'heure du coucher sans brusquer la séparation qu'il sous-tend. Une fois cette étape accomplie, les enfants se retrouvent au lit ou du moins fin prêts à s'y glisser.

C'est là qu'advient le moment du conte et que se met en marche le scénario de la pratique tel que nous l'avons établi : les enfants choisissent le conte, tout le

monde s'installe, la narration démarre, puis se termine et avec la fin de l'histoire arrive le moment de la séparation. Le parent embrasse l'enfant et lui souhaite de passer une bonne nuit. Il éteint la lumière et quitte la chambre. Pour Karen Gainer Sirota (2006), qui a réalisé une étude sur les routines de préparation au coucher dans 32 familles provenant de la classe moyenne de Los Angeles en Californie⁸⁴, la lecture de l'histoire avant de dormir constitue une étape fondamentale de la routine qui permet sans conteste de passer à l'étape décisive des adieux pour la nuit. Tel que nous l'a démontré notre propre terrain de recherche, à travers l'expérience sensorielle qu'il met en œuvre, le moment du conte assure une transition vers la séparation en réaffirmant, dans la proximité des corps et des esprits, le lien parent-enfant. En cela, cet instant significatif donne l'assurance nécessaire à l'enfant pour envisager et vivre la séparation. Il n'est pas anodin de voir le conte prendre place dans ce contexte particulier puisque son contenu et sa structure même, nous l'avons vu beaucoup plus tôt, vise à symboliser cette difficile articulation entre autonomie et interdépendance que doit assumer tout être humain. Les contes ont même souvent été comparés aux rites de passage (Picard, 2002), agissant tels des récits d'initiation où l'enfant est mis devant des personnages qui, pour devenir adultes, doivent se séparer des parents et parcourir un certain nombre d'étapes ou d'épreuves⁸⁵. Le conte a fonction de « passeur » au même titre que le rituel.

Une étude sur les rites d'endormissement faite par la pédopsychiatre Sophie Sauzade et l'anthropologue Daniel Bley, auprès de mères et d'enfants camerounais et français, a révélé que les enfants éprouvant des problèmes psychiatriques étaient des enfants sans rites d'endormissement. Dans les familles qu'ils ont rencontrées, la pratique du conte ne fait plus partie du rituel de l'heure du coucher et les enfants passent le plus souvent assez drastiquement des activités du repas ou du jeu au sommeil : « la nuit n'est plus ritualisée » (Sauzade et Bley, 2003 :

⁸⁴ Les données proviennent de l'analyse d'un corpus de vidéos tournées de façon naturelle (appareil caméra seul) pendant une semaine, les caméras se mettant en marche le matin, la fin d'après-midi et le soir durant trois jours, soit deux jours en semaine et le dimanche. Les interactions de la préparation au coucher ont donc pu être observées trois soirs dans chaque famille.

⁸⁵ En comparaison avec le récit initiatique fait du conte, la perspective des parents québécois, pour qui la séparation, nous le répétons, est un élément fondamental de l'autonomie et de la construction identitaire de l'enfant s'articule autour de la socialisation et de l'éducation.

20). Le conte en cela est vu comme une porte d'entrée vers le monde du rêve. Aussi, ces chercheurs ont pu constater que plusieurs enfants vont eux-mêmes recréer l'univers du moment du conte en écoutant un DVD ou une cassette de leur film de Disney préféré juste avant de dormir. L'heure de dormir devient alors moins brutale et s'inscrit comme la poursuite des aventures entreprises dans le conte à travers le rêve. L'analogie entre le conte et le rêve a d'abord été notée par Freud pour être ensuite reprise par diverses théories psychanalytiques. De plus, des études empiriques auprès des enfants sont venues confirmer les intuitions de Bettelheim (1976) concernant la signification dense des contes merveilleux pour les enfants ainsi que la réflexion profonde et le calme qu'elle induit chez eux (Crain, D'Alessio, McIntyre et Smoke, 1983; Lafforgue, 1995). Le conte amène doucement l'enfant dans une zone d'endormissement (Fédida, 1975) rassurante. Il se présente comme une sortie du réel accompagnée, par la voix et la présence du parent, mais aussi par la structure du texte et les figures archétypiques qu'il met en jeu.

Profondément ancré dans les pratiques du quotidien en famille, le rituel du dodo dont le conte fait partie représente une forme de ce que Sirota appelle les « habitudes du cœur »⁸⁶. Ce sont des petits rituels banals auxquels tous se livrent en permanence sans y penser et qui constituent le cœur de la vie familiale.

US parents and children, in concert, employ communicative resources to negotiate and carry out culturally meaningful relational work, extending and deferring the moment of bedtime separation and forging relational bonds through collaborative participation in everyday social practices and household routines. Importantly, such bedtime interactions constitute a consequential relational nexus, revealing, creating, and transforming rich contours and cadences of human interaction—as personal experience and cultural process—that take form and are shaped reciprocally amidst daily rhythms of post-industrial, US middle-class family life. [Sirota, 2006 : 509]

La pratique du conte, orientée dans le sens que lui offre le rituel plus large de la préparation au coucher, suit son propre scénario tout en s'intégrant dans une mise en scène plus large conduisant le comportement des participants vers la

⁸⁶ Traduction libre de « habits of the heart ».

consécration finale de la séparation. La ritualisation du moment du conte à travers les rites de l'endormissement permet au texte de prendre une dimension symbolique pour l'enfant et le parent qui peuvent, ensemble, concrétiser la fin. L'usage du livre, de nos jours, apporte là une matérialisation encore plus présente de cette dernière. Le livre qui se referme sur lui-même vient mettre un terme à l'histoire, mais demeure comme objet. Il affirme donc la permanence des choses : l'expérience est renouvelable. Cet objet-livre, matériau brut de la narration, élément phare de la pratique, est, par ailleurs, un élément qui concourt à fonder la ritualisation contemporaine du conte en famille.

4.2.3 Livre pour enfants : objet rituel ?

Jean Perrot dit que « selon la tradition, le livre de Dieu disposait de l'ordre des choses; réciproquement, le livre de l'homme, par la grille qu'il projette sur l'univers, est l'ordonnateur de la raison pratique. » (Perrot, 1987 : 94). Cette affirmation s'inscrit de pair avec le constat d'un usage généralisé du livre dans les familles au moment du conte. En fait, le livre représente littéralement la pierre angulaire du rituel mis en place par les parents. Si nous y regardons de plus près, il n'y a rien de bien étonnant à cela. Livre et rituel sont depuis longtemps associés l'un à l'autre : nous n'avons qu'à penser au caractère solennel que détient encore aujourd'hui la Bible, par exemple, dans le cadre judiciaire du serment. Dans la pratique du conte, le livre tient incontestablement une place particulière. Comme nous l'avons mentionné, il se situe au cœur de la pratique. Plusieurs parents fondent désormais les raisons de leur pratique du conte sur le livre et l'importance de la lecture. C'est donc dire que cet objet (particulier s'il en est un, mais objet tout de même) constitue plus qu'un guide dans l'expérience rituelle. Il génère, en quelque sorte, cette expérience.

Entre les objets et nous se créent des liens, comme si la possibilité dont nous disposons, grâce à eux, de nous situer dans l'espace, et par là même, de parvenir à une connaissance de nous-mêmes, se traduisait par une reconnaissance (au sens affectif) à leur égard

des repères qu'ils nous offrent et que nous appréhendons avec nos sens. C'est ce qui nous permet de nous investir dans ces objets, de les charger de sens de telle sorte qu'ils nous renvoient quelque chose de nous-mêmes, nous donnant ainsi la possibilité d'approprier notre environnement. Les rituels sont des façons d'affirmer et de rappeler ces investissements. [Johannot, 1997 : 240]

Pour les parents, le livre représente un repère dans l'espace et dans le temps. L'observation des familles a su démontrer que les membres de la famille participant au rituel du conte se positionnent par rapport à lui. De plus, le rituel se déroule en adéquation avec l'objet-livre tel qu'il est constitué : la longueur de l'histoire prescrit sa durée, sa forme et sa dimension maximisent la proximité et minimisent la mobilité physique des corps des participants. L'une des familles nous a offert l'occasion d'observer l'effet rassembleur du livre en inventant une histoire dans un premier temps, et en lisant l'autre par la suite⁸⁷. Lors de la première histoire, la mère se tient sur l'un des lits (celui de la plus jeune) et sa fille est sur l'autre (le sien). Elles se tiennent donc à bonne distance l'une de l'autre et se font face. Quand elles prennent le livre pour le conte suivant, la fillette s'assoit sur sa mère et elles restent collées l'une à l'autre tout au long du récit. La différence évidente entre les deux narrations sur le plan corporel montre à quel point, dans ce cas, le livre joue un rôle fondamental.

En outre, l'espace physique dans la maison lui étant consacré nous informe sur la place qu'on lui accorde. Les familles rencontrées avaient au moins deux bibliothèques : l'une trônant généralement dans l'une des pièces communes de la maison (salon, boudoir), et l'autre, dans la chambre de l'enfant. Cette dernière s'est d'ailleurs avérée imposante chez plusieurs. La présence, l'accessibilité, la familiarité et la monstration du livre ont pour plusieurs parents une influence majeure dans l'appropriation de l'objet par l'enfant. Ils tiennent donc à ce qu'il côtoie les livres au quotidien. La pratique du conte sert, en ce sens, à le mettre en valeur et à faire la démonstration à l'enfant de son usage et du plaisir qu'il recèle. L'oralisation du livre dans le cadre rituel consacre ni plus ni moins que la « sacralisation » de celui-ci pour

⁸⁷ Voir la comparaison entre l'histoire inventée et l'histoire lue de la Famille 21 dans les croquis d'observation en annexe C. 3.

les familles. Mis à l'avant-scène par les parents, il s'impose non seulement comme un moyen, mais bien comme une fin.

La pratique du conte dans les familles s'opère par le concours du livre « pour enfants ». La place dévolue à ce livre spécifiquement dédié à l'enfance, de nos jours, démontre la spécificité de son public, de sa fonction ainsi que des usages qui en sont faits. Les parents ne vont pas puiser les contes dans les éditions originales ou dans les livres généraux, mais bien dans les livres s'adressant aux enfants. Il suffit d'entrer dans une librairie ou une bibliothèque pour constater l'importance qu'on accorde aujourd'hui à cette catégorie de livres : une importante exposition en est faite et une vaste superficie y est consacrée. Apparue comme genre littéraire reconnu et secteur éditorial au cours du 18^e siècle, la littérature pour enfants (devenue aujourd'hui « littérature jeunesse ») s'est véritablement distinguée avec la reconnaissance du statut particulier de l'enfant.

De nos jours, cette affirmation de l'enfant comme « être à part entière » introduite à travers les philosophies de John Locke et de Jean-Jacques Rousseau s'est encore transformée et a mené à une conception de l'enfant comme « sujet de droit ».

Un regard nouveau est porté sur l'enfant. On le considère désormais comme un être autonome, une personnalité *naturelle, créatrice, supérieure* (Maria Montessori) dont les potentialités ne demandent qu'à s'épanouir. [Gibello-Bernette, 2008 : 18-19]

Conçu et édité par des adultes, le livre s'adapte sans cesse à cette évolution des mentalités. Aussi, s'il a longtemps eu pour objectif d'enseigner la bonne façon de se comporter et de transmettre une morale, le livre pour enfants se conçoit aujourd'hui comme un objet favorisant l'épanouissement du sujet en devenir, et s'adaptant à une sensibilité qui lui est propre. Le livre pour enfants est pensé en fonction des destinataires des récits qu'il contient, de sa fonction, mais aussi des usages de la pratique de la lecture en famille.

Le livre pour enfants a une présence matérielle forte. Aussi fait-il l'objet d'un investissement physique et sensoriel différent du livre pour adultes. Premier constat

évident : dans le livre pour enfant, le texte et l'image sont indissociables. Ils conditionnent ensemble la lecture et l'interprétation du récit. Dans certains cas, il renverse même la primauté de l'écrit sur l'image en utilisant celui-ci à titre de commentaire ou de prolongement des illustrations. Le texte est alors élaboré dans l'optique d'une dépendance à l'image. Le texte et l'image peuvent en venir à se confondre totalement dans la pratique. Nous en avons eu de multiples exemples sur le terrain.⁸⁸ L'image est l'opérateur du récit au même titre que le texte inscrit sur la page. Certains livres de contes vont même jusqu'à délaissé complètement le texte et donner la parole aux images. Parents et enfants deviennent alors maîtres du récit, créant oralement leur propre version de l'histoire à partir des images, faisant appel aux souvenirs qu'ils ont du conte, mais aussi à leur imaginaire.

La liberté offerte par l'image permet au parent de s'écarter de la lecture proprement dite et d'entrer dans toutes les potentialités narratives du conte. Les illustrations permettent aussi à l'enfant de prendre part à l'histoire de manière plus active. Il peut y déceler des détails qui s'ajoutent à l'histoire et qui ne se retrouvent pas dans le texte. Il peut identifier les personnages, les lieux, les actions mis en scène dans le récit et les faire revivre. Selon les observations de la pratique du conte faites dans les familles, la majorité des interactions entre les enfants et le parent qui raconte se situent autour de l'image. Certains parents vont même, de temps à autre, se servir exclusivement de l'image et improviser une histoire pour le simple plaisir de décoder ensemble les émotions et les événements vécus par les personnages. L'image ne semble pas nuire à l'imagination dans le cadre de la pratique du conte en famille, mais apparaît bien la stimuler. Les images agissent comme des alternatives interprétatives au texte élargissant sa portée symbolique.

En conséquence de cette place majeure dévolue à l'image, le livre pour enfants est un objet fortement soumis au jugement esthétique. Les parents sont unanimes sur ce point : le livre se doit d'être extérieurement attrayant, coloré, original. Le livre pour enfant est un livre investi sur le plan visuel. C'est un « bel objet », souvent offert en cadeau, il peut même être exposé à titre décoratif. Les

⁸⁸ Nous en verrons un exemple concret un peu plus loin.

formats variés des livres destinés à l'enfance, démesurément grands ou miniaturisés, laissent place à la créativité des auteurs et illustrateurs plus que ne le permet l'édition adulte. Contrairement au livre en général, dont la forme classique offre une valeur sûre, le livre pour enfants voit ses limites constamment repoussées pour stimuler l'intérêt d'un public défini comme dissipé, si ce n'est récalcitrant. Exploitant le goût pour la « gullivérisation » (Durand, 1969) ou le surdimensionnement des objets de la vie courante, le livre pour enfants se fait et se montre objet, même jouet, en même temps que récit. Il possède une « valeur ajoutée » qui le fait se travestir autant à l'univers de l'art visuel et du design graphique qu'à celui de la littérature. Les termes « chef-d'œuvre » et « œuvre d'art », usités dans le propos des parents pour qualifier certains livres, reviennent beaucoup plus souvent dans la critique de la littérature jeunesse⁸⁹ que dans la littérature générale. L'illustration d'albums pour enfants se voit liée à un ensemble de références iconographiques, stylistiques et techniques qui en font un art à juste titre.

Les parents vont faire référence à la peinture, aux grands courants artistiques pour qualifier le style d'un illustrateur. En cela, ils démontrent qu'au cours du temps, les critères esthétiques en la matière ont beaucoup évolué. On ne juge plus le « beau » et le « laid » de la même manière.

La certitude d'une esthétique propre à l'image pour enfant s'est effondrée. De la valorisation presque exclusive des illustrations intelligibles, aux couleurs fraîches et au dessin soigné, on en est arrivé à apprécier aujourd'hui jusqu'au noir, au sale et au gribouillis. [Niéres-Chevrel, 2005 : 18]

De plus, les techniques contemporaines ont permis de décroisonner le monde de l'illustration enfantine. Infographie, technique mixte, photogravure, modélisation en trois dimensions dans ce qu'on appelle les livres « pop-up » viennent redéfinir l'esthétique du livre pour enfant. Comme nous l'avons vu avec la première édition des *Contes de la mère l'Oye* par Charles Perrault, le livre de contes d'autrefois se

⁸⁹ Les critiques usent de ce terme pour qualifier nombre de rééditions des classiques de la littérature, mais aussi pour des créations originales d'auteurs et d'illustrateurs contemporains. Pour de nombreux exemples, voir la *Revue des livres pour enfants* publiée par la Bibliothèque nationale de France (www.laioieparleslivres.bnf.fr).

résumait à un recueil volumineux dont l'illustration unique en frontispice servait à définir la fonction à laquelle il était destiné. Aujourd'hui, les ressources exploitées par l'édition pour rejoindre l'enfant et la famille sont infinies : livres-jeu, livres animés, livres à sentir, à toucher, à croquer, livres en carton, en papier glacé, en plastique, en caoutchouc, en peluche, etc. Les étagères des bibliothèques et des librairies sont envahies par une foule d'objets-livres qui se prêtent littéralement à tout, sauf à l'ordre strict des rayons.

Par conséquent, les contes merveilleux classiques se présentent eux aussi sous toutes les formes. Plusieurs regroupements sous diverses appellations (contes de Grimm, contes africains, contes d'animaux, premiers contes, etc.) apparaissent pour les catégoriser, mais on peut dire que le conte, en général, a maintenu sa popularité comme récit adressé aux enfants et a évolué de concert avec le reste de la littérature consacrée à l'enfance. Il est très rare, par exemple, aujourd'hui, de voir de volumineux recueils de contes, contenant peu d'images comme ceux du 17^e siècle, destinés aux enfants. Avec l'avènement de l'album contemporain, plusieurs contes, surtout les classiques littéraires, se sont affranchis du recueil pour vivre une existence indépendante. *Le Petit Poucet*, adapté par François Ruy-Vidal chez Grasset Jeunesse (1974), est un bon exemple de ce que peut apporter cette émancipation. L'album permet d'exploiter le dialogue entre le texte et l'image et de faire ressortir les nombreuses résonances symboliques du conte. En somme, le livre pour enfants tel qu'on le connaît maintenant s'inscrit en parfaite continuité avec la pratique traditionnelle du conte dans la famille d'autrefois. Il est, néanmoins, porteur des particularités propres à la pratique contemporaine et à la façon de la concevoir.

Children's books are, in many ways, the heir to the oral tradition in passing on cultural knowledge through relatively new forms of fiction, non fiction, and illustration. Just as storytelling served as an effective tradition bearer in preliterate societies, children's literature now forms a cultural cornerstone in literate societies. [Hearne, 1992 : 38]

Le livre pour enfants donne forme à l'acte de raconter en famille où il devient le médiateur de la relation de communication. Les participants au rituel du conte

n'observent plus directement le conteur, mais regardent ensemble dans la direction du livre. Ils s'y projettent les uns les autres tout en gardant la distance des spectateurs. Le livre se fait écran pour leur renvoyer une image du monde, une expérience, un savoir que chacun est invité à commenter ou à interroger. Le livre, et ses images surtout, est un espace pour explorer le monde abstrait de l'émotion. L'immobilité et la proximité avec lesquelles les images sont considérées permettent à chacun d'entrer dans l'histoire et de décrypter les actions autant que les expressions. Les personnages, leurs visages, postures, gestes, mimiques sont l'objet d'interventions récurrentes de la part des parents et des enfants qui cherchent à comprendre derrière ces manifestations ce qui est à l'œuvre dans l'histoire.

L'image en ce sens n'est pas une abdication de l'intelligence : elle est au contraire, un enrichissement, une manière de faire fonctionner toutes les potentialités de l'esprit. [...]L'image est une espèce de « mésocosme », un monde du milieu entre le macro et le micro, entre l'universel et le concret, entre l'espèce et l'individu, entre le général et le particulier. D'où son efficace propre et l'enjeu qu'elle représente. [Maffesoli, 1993 : 90-91]

Les images du livre accolées au récit qu'on en fait pour l'enfant ont une fonction agrégative, elles le mettent en lien avec l'autre. À l'intérieur d'un rituel tel que celui de raconter une histoire avant de dormir, les images servent le déploiement et le partage d'un *monde imaginal* (Durand, 1969) commun, encore inaccessible par les mots seuls. Par l'interaction qu'elle stimule entre le parent et l'enfant, l'image devient reliante. La fréquence et l'intensité des échanges qui surviennent autour de l'image entre les participants confirment son importance autant pour les parents que pour les enfants. Étant inexorablement liées au monde dans lequel nous évoluons, les images fondent notre rapport à celui-ci. Il semble donc que les illustrations du livre soient une partie intégrante du rituel éducatif en ce qu'elles permettent d'élever le regard autant que l'esprit. Un regard qui quittera par la suite le livre pour se porter vers d'autres médias avec cette acuité nouvellement acquise. Plus qu'agrément ou que fioriture, l'image dans les livres que l'on raconte aux enfants fait de l'objet-livre un élément indispensable du rituel du conte puisqu'il

favorise indubitablement une approche sensible du monde à laquelle les parents adhèrent fortement.

Le caractère indispensable du livre dans la pratique du conte en famille, aujourd'hui, n'est pas seulement redevable au fait qu'il soit devenu un palliatif à la mémoire, mais aussi au fait qu'il offre en lui-même une expérience accessible à tous. Dispositif réflexif, plastique et spatial, le livre donne une dimension toute particulière à l'acte de raconter. Bien que certains puristes jugeront cette façon de faire bien loin de la « tradition du conte » ancrée dans la mémoire et l'oralité, la pratique contemporaine du conte en famille, telle qu'elle se présente dans les familles québécoises, est une expérience affective et sensorielle qui dépasse le cadre de la lecture. Ce moment comprend tout à la fois un acte de lecture, de parole et de perception. Le conte, dans sa pratique, réunit trois actes sémiotiques au sein d'une seule et même activité qui fait du livre la source et le carrefour du sens. Si la littérature jeunesse connaît une telle popularité de nos jours, c'est que les parents reconnaissent l'importance de raconter des histoires aux enfants et de les intéresser aux livres de plus en plus jeunes. L'instinct du récit s'incarne désormais dans le livre et dans ses images qui viennent ajouter à l'expérience sémiotique vécue par les parents et leurs enfants soir après soir.

Or, même si la lecture est désormais au cœur de la pratique du conte⁹⁰, celle-ci agit toujours en interdépendance avec l'oralité. Elle devient par là une pratique de lecture qui s'exerce à l'intérieur d'une interaction entre le lecteur et l'auditeur. Dans cette optique, la pratique du conte dépasse largement l'acte de lecture et se présente comme un acte de langage. La lecture faite par les parents se rapproche plus d'un fait de communication que de l'interprétation d'un texte par un lecteur. Ce que l'on observe, en fait, c'est du « littéraire oralisé ». En cela, nous sommes, comme le dirait Gilles Thérien (1992), dans « un tout autre univers mental » que celui d'une lecture *stricto sensu*. La lecture littéraire « ne s'établit pas sur le mode de l'échange [...], mais elle s'accomplit dans une perspective de

⁹⁰ La place centrale occupée par le livre dans les images qui mettent en scène la pratique nous l'a particulièrement bien démontré (voir chap. I, p. 36-49).

décodage intime, personnel, privé fait de mots que l'acte de lecture entreprend de constituer, de construire » (Thérien, 1992 : 97). Une lecture littéraire en est une qui extirpe les mots de l'emprise de la communication, alors que celle dont on parle vise, au contraire, le partage entre les êtres.

La pratique du conte se situe dans le passage du domaine de l'écriture à celui de l'oralité et se voit donc d'emblée soumise à la communication et à un usage « actif » des signes. L'oralisation de la lecture du conte à l'enfant transporte la signification vers l'acte d'exprimer, qui est à la fois production et interprétation. Ce point de vue nous met au cœur d'une *praxis* du lire qui se détache de la lecture littéraire et démontre bien l'importance de considérer la situation pluri-sémiotique particulière de ce que représente le moment du conte en famille. À noter que nous ne supposons pas que la lecture soit elle-même un acte de communication, comme le fait Wolfgang Iser⁹¹ (1985), mais plutôt que la situation d'ensemble que présente le conte comme pratique familiale suppose de considérer ses deux dimensions dans leur interaction réciproque. La place du livre montre, en cela, l'importance de la lecture dans l'interaction des composantes sémiotiques de l'ensemble de la pratique, mais restitue le caractère essentiel du jeu des acteurs en présence sur les différents langages (parole, écriture, image) qu'elle met en scène.

Tel que nous avons pu l'observer auprès des familles, le livre agit comme un outil pour des parents qui ne se sentiraient pas les compétences pour inventer de « belles » ou « bonnes » histoires. L'édition de livres de contes a démocratisé la pratique de ce « genre » en permettant à chaque parent de s'improviser conteur, sans même avoir à connaître de mémoire ou à inventer des récits. Le livre constitue néanmoins un support et non une panacée pour les parents. Ils insistent pour dire qu'il y a du bon et du mauvais dans le fait de se servir du livre. La grande majorité affirme haut et fort que l'usage de celui-ci ajoute au plaisir qu'ils prennent à l'activité grâce à l'apport des images et qu'il aide, sans conteste, à la compréhension de

⁹¹ Dans sa perspective, le lecteur est vu comme un destinataire passif et l'auteur, comme le destinataire du sens. Selon la théorie de la communication, l'acte de lecture est considéré comme un acte de parole (Austin, Searle) d'un auteur communiquant un message à un lecteur. Le texte est lui-même conçu telle une structure rigide dictant les conditions de sa lecture.

l'histoire chez l'enfant. Plusieurs ont avoué ne pas pouvoir raconter sans l'aide d'un livre. Pour eux, la pratique du conte n'existe pas sans lui. Cette façon de voir la pratique du conte révélerait-elle une certaine paresse de la mémoire et de l'imaginaire chez les parents québécois ou, au contraire, un désir toujours plus grand d'élargir leurs horizons de lecture, repoussant ainsi les limites de leur connaissance? Ou peut-être encore est-ce une conséquence du déploiement de l'activité de lecture qui s'inscrit dans un contexte beaucoup plus large qu'auparavant?

Le livre permet aux parents d'offrir à l'enfant un accès direct et dynamique à une culture et à un imaginaire vaste et diversifié qu'il découvre, souvent, en même temps que lui. L'oralisation donne au conte une dimension humaine et vivante. Mis en mouvement par la parole, le livre comme cadre du conte s'anime dans le corps du parent et met en mouvement son langage et ses figures. La pratique du conte fait naître le livre au monde de l'enfant et se métamorphose aussi elle-même par son usage. La disparition ou, du moins, l'inconstance des formules d'ouverture et de fermeture peuvent, en ce sens, être reliées à l'usage du livre. Dans la pratique des familles, le livre en tant qu'objet matériel sert à définir les frontières entre réalité et fiction. La transition de l'univers réel du quotidien à celui de la fiction et de l'imaginaire se fait en ouvrant ou en refermant les pages du livre. Le « Il était une fois... » du conte se matérialise dans le geste qui consiste à ouvrir le livre. Il permet littéralement de matérialiser les frontières de la fiction. En ce sens, les livres-objets ont la fonction de petites portes qu'on ouvre quotidiennement sur le rêve et l'imaginaire. Les parents désirent que leur enfant perçoive le livre comme le témoin matériel de cette occasion potentielle de visiter l'Ailleurs, de se plonger dans une autre vie, un autre monde. C'est la même chose qui se produit avec la clôture de la lecture du conte : il suffit de refermer le livre pour indiquer la fin de l'histoire. Ce dernier incarne également la volonté des parents de développer l'autonomie de l'enfant et de le voir adopter une habitude de lecture individuelle.

Revenons à la question de départ : le moment du conte est-il un rituel? Nous pouvons désormais confirmer qu'il est bel et bien un moment rituel, mais certes d'un caractère particulier. Conçu en vue de la préparation au sommeil et de

l'appréhension du livre, il possède une efficacité indéniable, mais sans pour autant être rigide dans son déroulement. Moins en accord avec des croyances comme telles qu'entendu comme une adhésion flottante, souple ou habituelle à un style de vie, à une sous-culture ou à un ensemble de valeurs et de comportements, ce moment de la vie contemporaine des familles s'inscrit avant tout dans une participation active à l'institution même que représente la famille. Le modèle à géométrie variable qu'elle représente aujourd'hui, basé sur l'amour et l'intimité entre parents et enfants, est une réalité à laquelle adhèrent les interviewés. Aussi, le comportement rituel des parents ne réfère pas à des actes à caractère magique ou religieux, mais bien à des manières d'être ou à des formes de communication qui créent un « esprit de famille ».

Plus encore, le rituel se voit détaché de l'idée de tradition comme telle. La tendance qui nous portait à croire que le rituel provient nécessairement d'un héritage du fond des âges sous des formes inchangées n'est plus. Gérard Lenclud le rappelle ainsi : « [...] le terme *tradition* vient du latin *traditio* qui désigne non pas une chose transmise, mais bien l'acte de transmettre » (Lenclud, 1987 :112). Ainsi, le rituel est moins une façon de transmettre quelque chose dont on aurait hérité que de faire l'expérience comme telle. Les individus engagés dans l'action reconnaissent un schéma d'action déjà éprouvé et réagissent avec et en fonction de ces expériences (Hatchuel, 2005). Dans les familles, il n'est pas important de raconter les histoires héritées des parents, ni de le faire à leur manière. C'est le sentiment qu'offre le rituel dans l'instant qui lui donne sa valeur et son intensité. L'importance de raconter une histoire chaque soir ne se situe pas dans un contenu spécifique à transmettre, mais bien dans l'agir rituel par lequel il est transmis.

Dans cet agir rituel, le livre pour enfants est celui qui détient tout le potentiel sémiotique. D'usage dans toutes les familles que nous avons rencontrées, son influence est déterminante. Il se présente comme un objet essentiel au déroulement rituel. Rituel qui se révèle initiatique par le fait qu'il vise à enseigner à l'enfant un savoir pratique, mais aussi à l'introduire à sa dimension « sacrée ». La ritualisation du moment du conte consiste donc en deux choses : la démonstration de

l'intégration du temps social par ses participants, mais aussi de celle d'un discours⁹² sur le livre et les images. Vecteur du lien plus large de la famille avec sa communauté d'appartenance, la ritualisation de la pratique du conte révèle sa dimension « normative », en même temps qu'elle insuffle son pouvoir de création et de transformation infini.

4.3 Création et récréation

Jusqu'ici, nous avons vu comment le fait de s'ancrer dans un espace sensible et de participer à une ritualisation contraint l'organisation comme telle du moment du conte. Cependant, nous n'avons pas encore exploré quelle liberté de contenu offre la pratique dans ce contexte particulier. La dimension rituelle de la pratique, l'ancrage dans l'enfance et les étapes de la socialisation ainsi que l'usage du livre, contrairement à ce que certains ont pu avancer, ont contribué à la persistance sociale du conte, tout en favorisant les métamorphoses de l'univers symbolique auquel il se rattache.

La manière de raconter a beaucoup évolué et l'adulte accueillant l'enfant cherche à lui offrir une présence paisible et chaleureuse, une proximité physique suscitant un partage heureux de l'album dont ils tournent ensemble les pages et à qui l'adulte conteur prête sa voix. Dans cette rêverie partagée, le tout-petit est invité à penser, à imaginer, à s'émouvoir, à rire, à vivre ses peurs. Loin de la contrainte de l'apprentissage, c'est à une rencontre libre qu'il est convié. Il importe qu'il ressente la disponibilité de l'adulte, son écoute, la gratuité de l'instant partagé; il importe aussi qu'il perçoive que seul compte dans ce moment privilégié le plaisir qu'il découvre à jouer avec ses pensées. [Blurey, 2008 : 141]

Prenons-en pour preuve le fait que, dans toutes les familles rencontrées, le choix de l'histoire revient à l'enfant. Ce constat, quoiqu'il puisse paraître étonnant,

⁹² Le discours est entendu tel que Michel Foucault le définit : « Il est tout autant dans ce qu'on ne dit pas, ou qui marque par des gestes, des attitudes, des manières d'être, des schémas de comportement, des aménagements spatiaux. Le discours c'est l'ensemble des significations contraintes et contraignantes qui passent à travers les rapports sociaux. » (Foucault, 2001 : 123)

souligne bien que le parent d'aujourd'hui ne cherche pas nécessairement à transmettre une histoire en particulier ou un message à l'enfant. Son objectif n'est pas de donner un sens à l'histoire, mais de donner à l'enfant l'occasion de faire advenir lui-même le sens. Rares sont les parents qui sont intervenus auprès de l'enfant pour savoir ce qu'il a compris du récit. Bien au contraire, les parents disent laisser la signification « faire son chemin ». Ils donnent des explications sur les mots ou les personnages, mais l'enfant doit demeurer libre d'interpréter l'histoire à sa façon. On peut noter que cette façon de faire, dans les familles contemporaines, fait aussi la démonstration de ce sur quoi se fonde réellement la pratique : l'interaction. En donnant le choix de l'histoire à l'enfant d'abord, puis en l'incitant à poser des questions ou à commenter le récit, à tourner les pages et à pointer dans l'image les choses qu'il reconnaît, le parent veut faire participer celui-ci au récit. Le moment du conte permet au parent d'entendre l'enfant, d'observer ses préférences et ses goûts se développer, de laisser advenir son individualité. Le conte n'est pas offert comme un enseignement, mais comme un récit dans lequel l'enfant a un rôle à jouer.

Les parents insistent d'ailleurs sur cet élément. L'enfant doit pouvoir créer sa propre histoire. En cela, le rituel du conte s'insère dans la panoplie des rituels contemporains de l'éducation où il n'est pas seulement question d'éprouver et de partager valeurs et délimitation de la communauté, mais aussi d'acquérir un sens défini de soi et une autonomie (Blum-Kulka, 1997; Goodwin, 2003). Le propos des parents reflète le discours postmoderne de l'invention de soi (Kauffman, 2004). L'identité en devenir de l'enfant est quelque chose qui se construit à travers diverses expériences qu'il se doit de faire par lui-même. Il s'agit de trouver le chemin de la définition de ses propres règles d'action (Castoriadis, 1975). L'autonomie et l'individualité des enfants et des parents sont vénérées par les familles, mais sans pour autant que ce soit au détriment de la solidarité familiale.

Le caractère démonstratif et ludique du rituel du conte est aussi un élément essentiel de sa pratique. Dans les familles rencontrées, les parents se sont montrés intraitables sur cette question. Le plaisir et le divertissement sont indispensables. Ils

ne s'adonnent pas à cette pratique par devoir ou conformité, mais bien parce qu'ils y prennent du plaisir et leurs enfants aussi. Si cet élément n'est pas présent, le rituel n'a plus d'effet, il ne devient qu'une méthode d'apprentissage. Conscients qu'il ne s'agit pas seulement ici d'enseigner ou de mettre l'enfant en contact avec le récit (ce qui se fait abondamment à la garderie ou à l'école)⁹³, les parents veulent avant tout partager un bon moment qui, en lui-même, transmet des valeurs liées à l'importance de la famille. Tel que l'affirment les anthropologues allemands Christoph Wulf et Gunter Gebauer :

Les rituels oscillent entre jeu et sérieux, et une partie de leurs effets se développe du fait qu'ils possèdent un élément ludique leur permettant de reprendre des actions rituelles traditionnelles sans se limiter dans leur mise en scène aux formes et aux structures qu'elles ont héritées du passé. C'est le caractère ludique des arrangements rituels qui rend possible leur transformation innovatrice en accentuant leur actualité, leur capacité d'expression et de représentation. [Wulf et Gebauer, 2004 : 115]

La diversité des mises en scène du rituel fait sa richesse et sa complexité. Chaque famille visitée sur le terrain a sa propre façon de mettre en scène un même scénario de base en y intégrant ses propres visées.

La même histoire, lue dans le même livre, va se révéler légèrement différente d'une famille à l'autre du fait qu'elle sera lue mot à mot ou qu'elle s'inspirera à la fois du texte, des images et de la mémoire du parent-conteur pour être récitée. Dans sa pratique familiale, le conte se présente sous une série de *situations intermédiaires* (Wittgenstein, 1993). Des situations si près pourtant les unes des autres qu'elles demeurent souvent impossibles à distinguer, mais font du conte ce qu'il est et ce qu'il sera. Dans cette optique, on ne peut plus ignorer que le conte (bien au-delà du genre) se définit non seulement par une structure narrative, mais aussi par une structure rituelle qui participe au sens et à la portée qu'on lui attribue. C'est ainsi que, malgré la diversité de ses contenus, le conte conserve son

⁹³ Une mère affirme même : « Je pense que c'est un équilibre qu'il faut y avoir. Ma fille, à l'école, juste cet automne, elle a commencé la maternelle et elle disait : 'Mais là, trois histoires dans une journée! Ça pas de bon sens!' Elle disait qu'elle avait son prof qui lisait une histoire et là, après, une autre madame et après une autre madame. Elle en avait plein son casque. »

actualité. Et qu'en dépit des définitions contradictoires et des nombreuses critiques qu'on lui adresse en tant que genre littéraire, il reste profondément ancré dans l'imaginaire et la mémoire de chacun. L'action de raconter transcende la forme littéraire du conte et permet à ce dernier de prendre corps, de s'intégrer dans un ressenti, une expérience vécue et partagée du récit. La définition du conte s'élargit dans cette perspective où la catégorie fermée du genre ne suffit plus. C'est ce qui pousse certains parents à revoir la définition préalable qu'ils nous en ont donnée, comme cette mère de deux enfants citée précédemment :

[Elle réfléchit...] Le mot *conte*, c'est sûr que c'est tous les contes classiques. Mais après ça, je me suis dit : «Bon... c'est sûr que ce n'est pas juste ça.» Peu importe l'histoire, c'est de raconter quelque chose. Mais sur le coup, tu penses à *Peau d'âne*, aux *Trois Petits Cochons*, au *Chaperon rouge*, aux classiques là. Mais après, tu dépasses ça et il y en a plein d'autres. Et il y a ceux que tu peux inventer et ceux qui sont dans les livres plus récents. Il y a tout ça. [FAM-09]

Le terme « conte » se rapporte, bien sûr, à un objet de recherche théorique, dont nous avons établi la définition et l'évolution en tout début de parcours, mais dans la vie de tous les jours, derrière cette conception se trouve aussi une expérience. Une expérience sensible, inscrite dans un rituel du quotidien, qui, comme nous venons de le voir, s'avère déterminante dans son exercice.

4.3.1 *Blanche-Neige* en trois temps

Nous allons prendre deux exemples pour illustrer notre propos. Tout d'abord, nous nous pencherons sur le conte *Blanche-Neige et les sept nains* à partir de la version écrite des frères Grimm publiée et adaptée aux Éditions Lito. Voici ce que contient le livre :

Il était une fois... une petite fille à la peau blanche comme la neige, aux lèvres rouges comme le sang, aux yeux et aux cheveux noirs comme l'ébène. Juste avant de mourir, sa mère lui donna le doux nom de Blanche-Neige. Très vite, son père, le roi, se remaria avec

une reine aussi belle que cruelle et jalouse. La reine avait un miroir magique. Tous les matins, elle lui demandait :

— *Miroir, miroir joli, qui est la plus belle du royaume?*

— C'est vous, ma reine, la plus belle du royaume, répondait-il.

Un jour, cependant, le miroir répondit :

— Vous êtes belle, ma reine, mais aujourd'hui, Blanche-Neige est encore mille fois plus belle que vous...

La reine entra alors dans une terrible colère. Folle de jalousie, elle fit appeler son chasseur.

— Conduis Blanche-Neige dans la forêt, tue-la et rapporte-moi son cœur pour preuve de ton obéissance...

Le chasseur emmena Blanche-Neige dans la forêt. Il la trouva si belle qu'il eut pitié et la laissa s'enfuir. Pour que la reine ne se doute de rien, il lui rapporta le cœur d'une biche. Seule et terrifiée, Blanche-Neige courut sur les sentiers, jusqu'à la tombée du jour. Épuisée, elle se réfugia dans une maisonnette perdue au milieu des bois : elle s'endormit sur un des sept petits lits qu'il y avait dans la grande pièce.

La maison était habitée par sept nains. En rentrant d'une longue journée de travail, ils trouvèrent Blanche-Neige qui dormait profondément.

— Quelle belle enfant!, s'écrièrent-ils.

Quand elle se réveilla, Blanche-Neige s'effraya tout d'abord, puis, rassurée par la gentillesse des nains, elle leur raconta toute son histoire.

— Tu peux vivre ici avec nous, décidèrent les sept nains, mais ne laisse entrer personne pendant notre absence. Et surtout, méfie-toi de la reine...

De l'autre côté de la forêt, la reine pensait de nouveau être la plus belle du royaume.

— *Miroir, miroir joli, dis-moi que je suis la plus belle, demanda-t-elle.*

— Vous êtes la plus belle ici, ma reine. Mais, au fond des bois, dans la maison des sept nains, Blanche-Neige est encore plus belle que vous...

Tremblante de colère, la reine décida alors de tuer elle-même Blanche-Neige. Elle se déguisa en vieille marchande, et posa sur le dessus de son panier de fruits une pomme empoisonnée seulement d'un côté. Puis, traversant les bois sombres, elle alla frapper à la porte des sept nains.

— Bonjour, jolie jeune fille, puis-je t'offrir une belle pomme bien rouge?

— Non merci, répondit Blanche-Neige méfiante. Je n'ouvre à personne.

— Partageons alors. Je mange cette moitié, goûte au moins l'autre, dit la vieille marchande, en mordant du côté qui n'était pas empoisonné.

Blanche-Neige hésita, mais ne put résister bien longtemps. Elle croqua alors dans la partie empoisonnée. La princesse tomba aussitôt à terre, morte.

— Les nains ne pourront pas te sauver. C'est moi maintenant la plus belle du royaume!, s'écria la reine folle de joie.

Les sept nains pleurèrent Blanche-Neige trois jours durant, et la placèrent dans un cercueil en verre pour la garder auprès d'eux. Même morte, Blanche-Neige, avec son teint frais et ses joues roses, restait jolie. De retour dans son château, la reine interrogea son miroir :

— *Miroir, miroir joli, dis-moi que je suis la plus belle.*

— Sans aucun doute, vous êtes la plus belle du royaume, ma reine, répondit le miroir.

Des années après, un prince passa dans la forêt. Dès qu'il la vit dans son cercueil de verre, le prince tomba amoureux de Blanche-Neige, et ne put se résoudre à vivre loin d'elle. Avec l'accord des sept nains, il fit emmener le cercueil jusqu'à son palais. Mais l'un des gardes qui portaient le cercueil trébucha. La secousse libéra le morceau de pomme empoisonné coincé dans la gorge de Blanche-Neige.

— Où suis-je?, demanda la belle en se réveillant.

— Dans mon palais, répondit le prince. Jolie Blanche-Neige, voulez-vous m'épouser?

Apprenant ce mariage, la méchante reine mourut aussitôt de colère et de jalousie. Quant à Blanche-Neige et au prince, ils se marièrent, eurent beaucoup d'enfants, et vécurent très heureux pendant très longtemps.

[*Blanche-Neige et les sept nains*, d'après les Frères Grimm : Lito]

Voyons maintenant ce que le texte devient dans la bouche des parents. Même si la simple transcription de l'enregistrement de la narration ne peut traduire l'ensemble de l'expérience du récit en contexte, nous serons à même de constater les différences possibles entre le texte et la narration oralisée de celui-ci. Dans la narration qui suit, un père raconte l'histoire à sa fille : ils sont tous les deux assis confortablement au salon (un bébé occupant la chambre), le père entoure sa fille de son bras droit et tient le livre devant eux, de ses deux mains (voir dessin FAM-11). La petite choisit le livre qui lui plaît, le père ouvre le livre et commence la narration⁹⁵:

P : Blanche-Neige. *Blanche-Neige et les sept nains*. **Ah! Ils sont beaux les nains.** Il était une fois une petite fille à la peau blanche comme la neige, aux lèvres rouges comme le sang et aux yeux et aux cheveux noirs comme l'ébène. Juste avant de mourir, sa mère lui donna le doux nom de Blanche-Neige. Très vite, son père le roi se remaria avec une reine aussi belle que cruelle et jalouse. La reine avait un miroir magique. Tous les matins, elle lui demandait... **Qu'est-ce qu'elle lui demandait?** [Il regarde sa fille, mais sans attendre sa réponse, il poursuit.]

— « Miroir, miroir joli, qui est la plus belle du royaume? »

Le miroir dit :

— « C'est vous, ma reine, la plus belle du royaume ».

Un jour, cependant, le miroir répondit :

— « Vous êtes belle, ma reine, mais aujourd'hui Blanche-Neige est encore mille fois plus belle que vous ». [Il tourne la page.]

La reine entra alors dans une terrible colère. Folle de jalousie, elle fit appeler son chasseur :

— « Conduis Blanche-Neige dans la forêt, tue-la et rapporte-moi son cœur pour preuve de ton obéissance ».

Le chasseur emmena Blanche-Neige dans la forêt et il la trouva si belle qu'il eut pitié et la laissa s'enfuir. Pour que la reine ne se douté de rien, il lui rapporta un cœur de biche. Seule et terrifiée, Blanche-Neige courut sur les sentiers jusqu'à la tombée du jour.

⁹⁵ Les éléments narratifs ajoutés par le parent ou par l'enfant sont présentés en caractères gras et les éléments gestuels ou expressifs notés lors de l'observation sont colligés entre crochets [].

Épuisée, elle se réfugia dans une maisonnette perdue au milieu des bois. Elle s'endormit sur un des sept petits lits qu'il y avait dans une grande pièce. [Il tourne la page.] La maison était habitée par sept nains. [Le père, en murmurant, montre l'image.] **Lui, il siffle.** [La petite se met à compter les nains.]

En rentrant d'une longue journée de travail, ils trouvèrent Blanche-Neige qui dormait profondément.

— « Quelle belle enfant! », s'écrièrent-ils.

Quand elle se réveilla, Blanche-Neige s'effraya tout d'abord. Puis rassurée par la gentillesse des nains, elle leur raconta toute son histoire.

— « Tu peux vivre ici avec nous. », décidèrent les sept nains. « Mais ne laisse entrer personne en notre absence et surtout, méfie-toi de la reine. »

De l'autre côté de la forêt, la reine pensait de nouveau être la plus belle du royaume.

— « Oh! Miroir, miroir, joli miroir! **Dis-moi qui est la plus...** Dis-moi que je suis la plus belle. », demanda-t-elle.

— « Vous êtes la plus belle ici, ma reine, mais au fond des bois, dans la maison des sept nains, Blanche-Neige est encore plus belle que vous! » [Il tourne la page.]

Tremblante de colère, la reine décida alors de tuer elle-même Blanche-Neige. Elle se déguisa en vieille marchande et posa sur le dessus de son panier de fruits, une pomme empoisonnée. Mais empoisonnée seulement d'un côté. Puis traversant les bois sombres, elle alla frapper à la porte des sept nains.

— « Bonjour jolie jeune fille! Puis-je t'offrir une belle pomme bien rouge? »

— « Non merci. », répondit Blanche-Neige.

— « Je n'ouvre à personne. »

— « Partageons-la alors! Je mange cette moitié, goûte au moins l'autre. », dit la vieille marchande en mordant du côté qui n'était pas empoisonné.

Blanche-Neige hésita, mais ne put résister bien longtemps. Elle croqua alors dans la partie empoisonnée. La princesse tomba aussitôt **raide** morte.

— « Les nains ne pourront pas te sauver. C'est moi maintenant la plus belle du royaume! », s'écria la reine folle de joie.

[Il tourne la page.] Les sept nains pleurèrent Blanche-Neige trois jours durant. Ils la placèrent dans un cercueil de verre pour la garder auprès d'eux. Même morte, Blanche-Neige, avec son teint frais et ses joues roses, restait jolie. [Regardant l'image, tout bas à sa fille...] **Ah! oui, elle est encore jolie hein?** [Il reprend.] De retour dans son château, la reine interrogea son miroir :

— « Miroir, miroir joli, dis-moi que je suis la plus belle! »

— « Sans aucun doute, vous êtes la plus belle du royaume, ma reine. », répondit le miroir.

[Regardant l'image...] **Oh! Même le lapin est triste!** [Il tourne la page et voyant l'image...] **Oh! Oh! Oh! Le prince est drôle!** [Il reprend.] Des années après, un prince passa dans la forêt, dès qu'il la vit dans son cercueil de verre, le prince tomba amoureux de Blanche-Neige et ne put se résoudre à vivre loin d'elle. Avec l'accord des sept nains, il fit emmener le cercueil jusqu'à son palais. Mais l'un des gardes qui portaient le cercueil trébucha. La secousse libéra le morceau de pomme empoisonnée coincé dans la gorge de Blanche-Neige. [Le père prend une petite voix aiguë.]

— « Où suis-je? », demanda la belle en se réveillant.

— « Dans mon palais », répondit le prince. « Jolie Blanche-Neige, voulez-vous m'épouser? »

Apprenant ce mariage, la méchante reine mourut aussitôt de colère et de jalousie. Quant à Blanche-Neige et au prince, ils se marièrent, eurent beaucoup d'enfants et vécurent très heureux pendant très longtemps. [En regardant l'image et en montrant à l'enfant l'un des personnages...] **As-tu vu, lui, il fait du cheval? Ça, on dirait que c'est [nom de la petite sœur de l'enfant].**

F [Toujours en montrant les personnages dans l'image...]: **On dirait que ça, c'est moi. Et ça, c'est maman et ça, c'est toi.**

P : **Oui. Et est-ce que ça finit comme d'habitude? C'est pas comme d'habitude...**

F : **Non.**

P : **Notre autre histoire de Blanche-Neige, elle ne finit pas comme ça. [FAM-11]**

Dans la narration du conte en famille, plusieurs éléments se distinguent d'une simple lecture du texte. Les commentaires et questions du parent et de l'enfant entrent constamment en interférence avec le texte. Ainsi, alors que la mise à l'écrit et l'édition des contes ont servi à polir le discours oral de ses erreurs, répétitions et formulations propres au langage de tous les jours, sa relecture par les parents est l'occasion de les remettre au cœur de la pratique. Les digressions et remarques à propos de l'image ou du récit lui-même qui ponctuent la narration lui réinsufflent le rythme de l'oralité perdu dans le texte. Qu'ils aient ou non véritablement été collectés à partir de l'oral n'est plus la question ici. De toute évidence, ils sont principalement utilisés dans cet objectif d'oralisation du texte en famille. Et en ce sens, le frontispice du premier recueil de Perrault ou le titre choisi par le frère Grimm (*Conte de l'enfance et du foyer*) étaient des plus explicites.

Par conséquent, la majorité des contes et surtout ceux que l'on entend comme « les classiques » ne sont pas des contes qui sont lus, mais bien entendus. Contrairement à d'autres classiques, les contes ne feront que très rarement l'objet d'une lecture autonome. Le plaisir du conte sera renouvelé dans une adaptation cinématographique, théâtrale ou musicale, mais on ne le relira que rarement pour soi. Sur le terrain, aucun des parents rencontrés n'avait relu de façon autonome, une fois adulte, les contes classiques. Plusieurs se sont, par ailleurs, montrés surpris à la lecture de certains passages. La plupart ne se souvenaient pas de l'histoire « de cette façon-là ». Beaucoup ont paru même décontenancés par les questions abordées comme la pauvreté, la méchanceté, la beauté, l'envie. Même s'ils connaissent les contes classiques, les parents se sont pourtant dits incapables de les raconter sans le support du livre. Une exception, cependant : *Les Trois Petits Cochons*. Ce conte, pour plusieurs parents, est le seul qui soit assez facile à retenir pour en faire une récitation orale de mémoire⁹⁶.

⁹⁶ Il est à noter que ce conte, s'il appartient à la tradition orale comme ceux retenus pour l'étude, est, cependant, reconnu comme plus récent dans la tradition. Il daterait du 18^e siècle. La version connue de la plupart des parents est celle qui fut popularisée par les Studios Disney en 1933. Dans cette version, les deux premiers petits cochons sont sauvés par le troisième et le loup se fait ébouillanter, mais ne meurt pas.

Nous le voyons, malgré un usage généralisé du livre, l'oralité du conte, mais aussi la diversité des façons de raconter demeurent. Pour en faire la preuve, comparons la narration précédente avec une autre faite par une mère à sa fille à partir du même livre :

F : **J'aimerais ça acheter le livre comme ça moi.**

M : **Tu aimerais ça qu'on achète celui-là? Veux-tu qu'on le regarde?** [La mère attend, la fillette hésite, puis la mère décide.]
Blanche-Neige! **Hé! Là! là! OK!**

F : **Ça me fait un petit peu peur, mais pas beaucoup.**

I : **Tu la connais déjà, donc ça fait moins peur un peu...**

M : **Oui, ça fait moins peur dans ce temps-là.**

F : **Avec la sorcière. La sorcière.**

M : **Je le lis comme je lis d'habitude... parce que moi, je change des petites affaires des fois. J'adapte.**

La M ouvre le livre.

M : **Oh! Regarde ici, il y a les personnages. Ça, c'est qui?** [Elle attend un peu.] **La méchante reine. Ça? Ils ne sont pas juste trois. On les a comptés tantôt, il y en avait combien? Sept! Et lui, c'est le...?**

F : **Roi.**

M : **Le prince, c'est ça.**

F : **Le prince.**

M : **Un prince charmant.** [Elle tourne la page et commence la narration.] **Il était une fois une petite fille à la peau blanche comme la neige, aux lèvres rouges comme du sang...**

F : **Du sang!**

M : **Oui. Bien rouges comme des framboises.** [Elle s'apprête à continuer, mais est toute de suite interrompue par sa fille qui pointe l'image.]

F : **C'est elle, Blanche-Neige?**

M : **Oui.** [Elle reprend.] Aux yeux et aux cheveux noirs comme l'ébène. **Est-ce que tu sais ce que c'est, l'ébène? C'est un bois tout noir. Elle avait les cheveux noirs comme la nuit.** [Elle poursuit.] Juste avant de mourir, sa mère lui donna le nom de Blanche-Neige. **Regarde, c'est Blanche-Neige quand elle était petite.** Très vite, son père, le roi...

[Interruption par le téléphone.]

M : Très vite, son père, le roi se remaria avec une reine aussi belle que cruelle et jalouse. **Elle était bien méchante. Regarde, elle n'a pas l'air très gentille, hen?**

F : **C'est elle?**

M : **Ouin... Trouves-tu?... qu'elle a l'air méchante.** [Elle continue.] La reine avait un miroir magique. **Le vois-tu son miroir magique?** [La petite le pointe dans l'image.] **Oui.** [Elle continue.] Tous les matins, elle lui disait :

— « Miroir, miroir, dis-moi qui est la plus belle? »

F [Tout bas...] : **Blanche-Neige.**

M : Mais non, il répondait toujours : « C'est vous, ma reine, la plus belle! » Mais un jour, le miroir, est-ce que tu sais ce qu'il a dit :

— « Vous êtes belle, ma reine, mais aujourd'hui, Blanche-Neige est encore mille fois plus belle que vous ».

M : **Oh!** [Surprise.] **Comment tu penses qu'elle a réagi, la reine? Qu'est-ce qu'elle a fait? Est-ce qu'elle était contente ou fâchée d'apprendre ça?** [La petite ne répond pas, la mère poursuit.] **Alors, la reine était très, très, très en colère. Elle était folle de jalousie! Elle a fait appeler un chasseur.** Elle a dit :

— « Conduis Blanche-Neige dans la forêt, tue-la et rapporte-moi son cœur! » **Hé! Là! Là!!** Le chasseur amena Blanche-Neige dans la forêt. Il la trouva si belle que... **il a décidé de la laisser partir et pour que la reine ne se doute de rien, il a rapporté le cœur d'une biche.**

F : **Une biche, c'est quoi?**

M : **Une biche, c'est comme un cerf. Tu sais, comme Bambi. Comme la maman de Bambi. Tu sais c'est quoi.**

La F acquiesce.

M : Seule et terrifiée... **Là, Blanche-Neige était dans la forêt toute seule et elle courait dans les sentiers jusqu'à tant qu'il fasse nuit. Là, elle était fatiguée et elle s'est réfugiée dans une petite maison au milieu du bois. Et là, elle s'est endormie sur l'un des sept lits qu'il y avait dans la grande pièce.** [La mère se rend compte qu'elle est allée un peu vite et elle récapitule en montrant les images.] **Alors, tu vois, elle a couru, couru, elle a trouvé la petite maison et elle s'est couchée sur un des lits. La maison était habitée par sept...** [La mère attend la réponse de l'enfant, mais la petite reste muette.] **Sept nains. Ils avaient travaillé toute la journée et là, ils ont trouvé Blanche-Neige qui dormait profondément.**

— « Ah! Quelle belle enfant! », s'écrièrent-ils.

Mais là, quand Blanche-Neige se réveilla, elle avait peur, un petit peu peur. Et elle s'est rendu compte que les nains étaient très gentils et elle leur a raconté toute son histoire. Que c'était sa méchante belle-mère qui l'avait chassée parce qu'elle était plus belle et tout ça. Alors là, les nains lui ont dit :

— « Tu peux vivre ici avec nous! Mais tu ne laisses entrer personne dans notre maison. **Et fais attention à la reine, si elle revient, tu te caches!** »

C'est ça qu'ils lui ont dit. De l'autre côté de la forêt, **la reine, elle, elle pensait être la plus belle, là, maintenant que Blanche-Neige était partie. Elle pensait qu'elle était morte.** Alors là, elle a continué à regarder son miroir. Elle lui a dit :

— « Miroir, miroir, dis-moi qui est la plus belle? »

— « Mais vous êtes la plus belle ici ma reine, mais au fond des bois, dans la forêt, dans la maison des sept nains, Blanche-Neige est encore plus belle que vous. » **Hon! Ben là, la reine elle était très, très, très en colère.** Elle a dit :

- « **Bien si c'est comme ça, je vais aller la tuer moi-même Blanche-Neige!** » Et là, elle s'est déguisée en vieille marchande. [Regardant l'image...] **En vieille marchande qui ressemblait vraiment à une sorcière. Pis là...**

F [Tout bas...] : **Elle est méchante.**

M : **Ouin, elle n'est pas très gentille. Sur le dessus de son panier de fruits, elle avait mis une pomme. Très belle, très rouge. Regarde ça! Mais cette pomme-là, elle était empoisonnée... mais seulement d'un côté. Puis là, elle a traversé**

les bois, la forêt et elle est allée frapper... [La mère cogne sur le livre.] **à la porte de la maison des sept nains.** [La mère prend une voix de vieille femme.] :

— « Bonjour jeune fille! Est-ce que je peux t'offrir une belle pomme toute rouge? »

— « Heu... non merci! », dit Blanche-Neige. **Elle se doutait que ça avait l'air un petit peu louche, là.**

— « Heu... je n'ouvre pas à personne la porte, moi! »

— « Mais partageons alors! Je vais manger cette moitié, goûte au moins l'autre moitié! »

Et là, elle a mordu dans le côté qui n'était pas empoisonné, mais Blanche-Neige... Regarde ici, on voit là... il y a une petite tête de mort. Elle a mordu dans ce côté-là. Elle a hésité un peu, mais elle n'a pas résisté très longtemps **et elle a croqué la partie empoisonnée. Et là... Boum! Elle est tombée par terre, morte. Hen!**

— « Les nains ne pourront pas te sauver! C'est moi maintenant la plus belle du royaume! » **Hen! Ha! Ha! Ha! Ha! Hen!**

[Et la mère se met à faire un rire terrifiant de sorcière.]

F [Effrayée...]: **Arrête!**

M: **Les sept nains sont revenus et ils ont trouvé Blanche-Neige toute...** [Elle cherche des yeux dans le texte.] **Tout allongée par terre. Et là, ils pleuraient.** Ils ont pleuré pendant trois jours. **Et là, ils l'ont mis comme dans une petite maison de verre pour la garder près d'eux.** Et même si elle était morte, là, Blanche-Neige, elle était toute belle. Elle avait encore ses joues roses. Et là, de retour dans son château, la reine a dit :

— « Miroir, miroir, dis-moi qui est la plus belle? »

— « Maintenant, c'est vous, la plus belle du royaume! »

Bon, elle était contente, elle. Mais regarde les nains, eux autres, comment ils étaient tristes! As-tu vu ça? Même les écureuils pleuraient, même les lapins pleuraient, tout le monde pleurait. Est-ce qu'elle était vraiment morte, tu penses? Qu'est-ce qui lui était arrivé? Est-ce qu'elle faisait juste dodo? [La petite fille ne répond pas.] **On va voir qu'est-ce qui arrive.** [La mère tourne la page et poursuit sa narration.]

Des années après, longtemps, longtemps après ça, il y a un prince qui est passé dans la forêt et dès qu'il a vu la petite cage de verre, son petit cercueil, le prince tomba amoureux de Blanche-Neige. Et lui, il voulait vivre avec elle avec l'accord des sept nains. Les sept nains ont dit :

— « On est d'accord, tu peux l'amener avec toi jusque dans ton château. »

Mais l'un des... Il y avait des personnes qui transportaient la petite cage, **la petite cage de verre**, le petit cercueil de verre... il est tombé! **Et là, sais-tu quoi? Il y avait un morceau de pomme qui était coincé dans sa gorge. Et là...** [La mère tousse et crache.] **Elle l'a craché et elle s'est réveillée.**

— « Oh! Où suis-je? » [Faisant comme si elle était endormie, la mère bâille.]

— « Mais dans mon palais! », répondit le prince. « Jolie Blanche-Neige, voulez-vous m'épouser? » **Il lui a demandé d'être son amoureuse.**

F : **Son amoureuse?**

M : **Ben oui!** Après ça, la méchante reine quand elle a appris ça, elle était tellement fâchée qu'elle est morte! De jalousie et de colère. **C'est tragique ça!** Mais Blanche-Neige, elle et son prince, ils se sont mariés et ils ont eu beaucoup d'enfants. **Regarde : un, deux, trois, quatre. Lui est-ce que c'est un de leurs enfants, tu penses? Un enfant avec une barbe? Non, c'est qui tu penses, lui?**

F : **Un petit nain.**

M : **Oui. Et ils ont vécu heureux longtemps, longtemps dans le beau château du prince. Voilà!**

I : **Est-ce que ça ressemble à l'histoire que tu avais entendue?**

M : **Il y a des choses qui ne sont pas pareilles, hen? Comment elle se réveille Blanche-Neige dans notre histoire à nous? Est-ce que tu te rappelles? Est-ce qu'elle se réveille parce qu'il y a un morceau de pomme qui sort de sa bouche?**

F : **Na!**

M : **Comment elle se réveille? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui lui donne un bisou?**

La F fait oui de la tête.

M : Dans notre histoire, c'était le prince. Même des fois, tu voulais jouer à ça. Tu faisais semblant de me donner une pomme et après tu me donnais un bisou comme ça [La M embrasse sa F.]. [FAM-19]

Cette narration est un exemple encore plus probant que le précédent d'oralisation du texte écrit. Le texte est mis à distance et agit simplement à titre de repère pour la mère qui y jette un œil de temps à autre, sans pour autant s'y limiter. Elle s'inspire des mots sur la page plutôt que de les suivre docilement. Cette façon de faire exige que les parents puissent anticiper le déroulement de l'histoire ou qu'ils aient la créativité suffisante pour se baser sur les images et leur mémoire personnelle du conte. Mais la fatigue, la paresse ou simplement le manque de confiance vont souvent freiner les parents et les pousser à s'astreindre au mot à mot.

Par contre, les deux extraits que nous venons de consulter témoignent de l'écart entre le texte écrit et le texte agi, c'est-à-dire passant non seulement par la bouche, mais aussi par l'interprétation du parent. Premier constat flagrant : la mise en bouche donne de l'espace au texte. Si l'on compare le texte sur papier à la narration, l'ampleur que lui donne la voix est évidente : alors que le texte original prend une demi-page, la narration peut en prendre trois. Mais, sur le terrain, elle l'est encore plus. La voix du parent emplît la chambre, le récit vient habiter les participants. La parole stimulant d'elle-même l'interaction, elle fait naître d'autres voix qui se conjuguent et composent la narration d'un conte qui devient unique même s'il a été mille fois rejoué. Les imitations sonores faites au cours du récit par les parents sont autant d'occasions pour le texte de prendre une expansion physique que ne lui permet pas le livre. Le livre lui-même et les images contribuent aussi à propulser le récit hors du texte. Dans la narration des parents, les références continues à l'image nous montrent bel et bien le déploiement inattendu qu'elle peut offrir au récit.

4.3.2 Quand l'image stimule l'imaginaire...

Un autre exemple tiré des observations faites sur le terrain est éloquent sur cette vitalité offerte au texte par l'image. Un père, racontant *Le Petit Chaperon rouge* à sa fille, invente carrément la fin de l'histoire à partir du dessin sur la dernière page. Le texte et le dessin qui figurent à la dernière page sont les suivants :

. Un chasseur, passant par là, entendit d'énormes ronflements.

— « Qu'a donc mère-grand à ronfler ainsi? », se dit-il.

Intrigué, il entra dans la maison. Lorsqu'il vit le loup allongé, le chasseur comprit tout. Se disant qu'il y avait peut-être encore quelque chose à faire, il prit de grands ciseaux et ouvrit le ventre de l'animal.

Mère-grand et la fillette en sortirent saines et sauvées! Le Petit Chaperon rouge, encore tout tremblant de peur, promit alors que plus jamais elle ne parlerait à un loup, même s'il savait se montrer gentil



Figure 10

Et voici la narration faite par le papa conteur :

P : Un chasseur passant par là entendit d'énormes ronflements [Le père se met à faire le son d'énormes ronflements : Ronppffffff! Ronppffffff! Roonppffffff!].

— « Qu'a donc mère-grand à ronfler ainsi? », se demanda-t-il.

Intrigué, il rentra dans la maison. Lorsqu'il vit le loup allongé, le chasseur comprit tout. Se disant qu'il y avait peut-être encore quelque chose à faire, il prit de grands ciseaux et **ouvrit** [Il appuie sur ce mot.] le ventre de l'animal. [Il fait le mime et le son du découpage : fut a fut a fut a fut...]

F :Wow!

P : Mère-grand et la fillette en sortirent saines et sauvées. **Parce qu'il n'avait pas eu le temps de digérer.** Le Petit Chaperon rouge encore tout tremblant de peur promit alors que plus jamais il ne parlerait au loup même s'il savait se montrer gentil. **Tu sais qu'est-ce qu'il est devenu le loup?**

F : Non.

P : **Un beau tapis devant la cheminée. C'est une belle histoire, hein?**

F : **Un beau tapis devant la cheminée** [Rires.].

P : **Bien sûr! Comme les tapis d'ours, mais un tapis de loup! Et tu sais qu'est-ce que la mère-grand et le Chaperon rouge font le soir? Quand elles sont tranquilles l'été et qu'elles sont devant la cheminée...**

F : Non.

P : **Elles prennent le museau du loup comme ça** [Le père mime le geste de prendre le museau entre ses mains et de le mettre devant son visage.] :

— « **Tu vois! Tu n'aurais pas dû nous manger!** » [Rires.]
[FAM-08]

L'oralisation du conte par le père donne ici à la fin toute sa puissance d'évocation. Elle lui permet d'ajouter les détails que lui inspire l'image et de concevoir une fin amusante qui reflète bien les possibilités infinies de relecture du conte qu'elle peut offrir. La fin écrite par Perrault est vue comme une fin moralisatrice inscrivant cette

histoire dans la catégorie du conte d'avertissement. Déjà l'adaptation faite par la maison d'édition Lito atténue cet aspect en choisissant d'évacuer la morale finale en vers. Puis, dans le contexte de sa narration, le père prend également ses distances sur ce point et offre au conte une dimension originale en lui attribuant une fin heureuse et rigolote en décalage total avec la visée première de son auteur (si elle est bien ce qu'on prétend qu'elle fût). Cela dit, la finale du père rejoint la logique du conte établie par Vladimir Propp en ce qu'elle vient infliger la fameuse « punition de l'agresseur » (Propp, 1970).

Une signification univoque du conte *Le Petit Chaperon rouge* telle que celle élaborée par Bruno Bettelheim est-elle encore pertinente dans ce contexte précis? Les analyses faites à partir du texte permettent-elles de dénouer toute la symbolique derrière cette petite histoire? L'univers culturel dans lequel elle s'inscrit ne permet-il pas d'interpréter autrement cette histoire aujourd'hui? L'apport d'une image différente et ludique à la fin de l'histoire ne redéfinit pas tout le conte, mais vient lui apporter une fraîcheur et un souffle nouveau. Le conte-texte et le conte en contexte sont donc les deux facettes interdépendantes du conte qui se nourrissent l'une et l'autre et alimentent les variations et transformations de celui-ci. De cette façon, il ne peut être conçu seulement comme texte ou contexte, mais bien dans l'union indispensable de ces deux éléments.

4.3.3 Jeu et mimésis

L'importance de l'aspect ludique tout comme l'expressivité investie dans la narration sont essentielles pour les parents québécois que nous avons interviewés. Ils insistent sur le fait qu'il faut rendre l'histoire attrayante pour l'enfant en l'animant. Pour eux, l'impact d'une histoire procède souvent de la façon de raconter plus que du contenu. Surtout avec les tout-petits. Dans cette famille, par exemple, la mère justifie le fait que ses deux filles aient été captivées par le conte *Les Trois Petits Cochons* par sa manière de leur raconter de façon très expressive :

I : Et est-ce qu'il y a une histoire qui les a marquées?

M : *Les Trois Petits Cochons*.

P [Approuvant...] : *Les Trois Petits Cochons*, oui. C'est drôle parce que c'est un classique. C'est un conte classique. Mais c'est de la façon dont tu le contais aussi, là!

M : Ah! Je le racontais très, très bien. Tu reviendras!

P : Tu repasseras pour *Les Trois Petits Cochons*!

I : Est-ce que tu le faisais avec un livre?

M : Oui, j'avais le livre, mais dans la version que j'avais, le loup cogne à la porte... Je faisais : « TOC! TOC! TOC! » sur le livre et les filles, avec leurs petits poings, faisaient : « TOC! TOC! TOC! » Et c'est quoi donc qui disait le petit cochon?

P & M : « Par la barbiche de mon petit menton! »

M : Et là, je les chatouillais sur le petit menton et elles aimaient ça. Ce n'était pas tant l'histoire, je pense, que la façon dont c'était raconté. Mais on l'a lu! On l'a lu, ce livre-là! Elles le savaient par cœur! [FAM-17]

La notion de plaisir dépasse ainsi, pour bien des parents, celle de la compréhension de l'histoire ou de l'impact de son message pour l'enfant. Ce qui compte avant tout, c'est ce moment de partage que permet l'histoire. Dans l'esprit du jeu, les parents favorisent l'interaction (par exemple, chercher ou compter des objets dans l'image) au détriment souvent du texte qui sera amputé pour laisser place aux lubies de l'enfant. Les parents laissent également l'enfant libre de faire sa propre interprétation de l'histoire, ce qui a pour incidence directe de stimuler l'interaction du fait que l'enfant sent qu'il a son mot à dire. Les parents insistent sur la participation active des enfants et très peu sur l'importance de comprendre ce que signifie le conte.

Par contre, l'expérience de situations fictives présentées dans les contes du soir, inscrite dans le cadre de la socialisation et de l'éducation de l'enfant, nous laisse aussi entrevoir la fonction que les parents leur attribuent au niveau expérientiel.

Un récit n'est pas une fuite, un temps perdu ou un monde imaginaire. C'est une manière de travailler sur soi-même, sa relation au monde, aux autres, à la société, à son entourage et son époque. [Riondet, 2008 : 6]

Les parents nous ont explicitement dit que les contes sont des façons pour l'enfant d'expérimenter une diversité de situations présentées à travers les histoires. Dans le conte, l'enfant s'engage (et est encouragé par le parent à le faire) dans un processus d'identification avec des personnages et leurs actions en les mettant ouvertement en parallèle avec ses propres actions. Les parents font constamment référence à des situations de la vie de l'enfant pour les comparer avec ce qui arrive dans le conte. Certains vont même chercher à trouver des contes avec des personnages qui portent le nom de l'enfant (FAM-03, FAM-11). Prenons l'exemple d'un père qui met en parallèle la relation entre deux personnages d'un conte et celle vécue entre l'enfant et sa sœur :

P : Flac! Flac! Flac! Flac! Il n'arrêtait pas de rire. Au moment de rentrer, ils se promirent de passer leurs journées ensemble. Regarde comme ils s'amuse bien tous les deux. [Il montre l'image.] Dans l'eau. Comme toi et ta sœur dans la piscine.
F : Dans la piscine à grand-maman. [FAM-08]

Les comparaisons établies par les parents sont facilement assimilables pour les enfants dont la pensée est essentiellement fondée sur ce processus de comparaison. Walter Benjamin (1978) affirme que l'enfant, « tel un magicien des temps anciens », s'affaire sans cesse à créer des correspondances entre lui et le monde. Il va ainsi se transformer en « moulin à vent » en faisant tourner ses bras ou en princesse en enfilant une robe rose et un diadème. Les histoires dans lesquelles se plongent ensemble parent et enfant leur permettent donc de s'enrichir de mots nouveaux et de mieux comprendre une diversité de situations, mais agissent aussi comme des expériences pouvant guider les modes de représentation et d'expression de chacun. L'heure du conte offre l'occasion de parfaire un savoir « être » et « agir » par le biais de l'imaginaire.

Ce savoir nomologique, ce savoir d'arrière-plan (Searle) de l'action quotidienne n'est pas seulement le fruit de l'expérience vécue, « réelle » de l'individu. Il consiste également en l'ensemble de situations « pensées » par l'individu. Il s'agit donc aussi et surtout

d'expériences imaginaires, qui sont le fruit de la variation par l'imagination des situations historiques sur le principe de la probabilité et de la possibilité. [Chritias, 2003 : 8]

Les exemples ou contre-exemples de comportements affluent dans les histoires même si elles ne sont pas à visée proprement morale. Ils agissent pour les enfants et les parents comme une possibilité offerte d'expérimenter des situations de la vie tout en étant détachés de leurs rôles respectifs. La majorité des parents croient qu'il s'agit d'un bon moyen de faire comprendre certaines choses à l'enfant en les délestant du caractère autoritaire qu'elles peuvent avoir dans la bouche du parent.

Dans la narration du conte *Rox et Rouky* de Walt Disney faite par un père, conte choisi par l'enfant parmi les livres de la bibliothèque familiale, on voit bien le type d'échange qui peut survenir entre le parent et l'enfant :

P : Un matin, comme il ne trouvait pas Big Mama, Dinky et Piqueur pour jouer avec eux, Rox s'aventura hors de la ferme et partit dans le bois. [Avec un ton terrifiant...] Est-ce que c'est brillant de partir comme ça? Non, hen?

F [Faisant non de la tête...] : Moi, je ne le ferais pas. [FAM-08]

En lisant certaines histoires, le parent interroge l'enfant pour savoir ce qu'il ferait à la place du personnage. Les réponses peuvent donner lieu à des échanges, mais les observations que nous avons réalisées ont démontré que la majorité des enfants répondent ce que les parents désirent entendre et que l'histoire se poursuit.

La relation mimétique au héros du conte comme modèle de comportement est une composante de l'éducation exploitée depuis longtemps par ses tenants. Elle est fondée sur un désir des enfants de faire comme les grands. Le processus mimétique dans ce cas vise à réduire la différence entre ce qui est considéré comme supérieur (beau, désirable) en s'habillant et en s'exprimant de la même manière que lui. Sur le terrain, la figure récurrente de la princesse s'est avérée le meilleur exemple de la mimésis opérée par le conte. Un père nous dit comment la lecture des contes favorise l'« agir symbolique » :

P : Les contes permettent de s'évader là-dedans. Comme pour ma fille, les princesses sont belles, elles ont des robes... et elle se fait des histoires où elle a des robes de princesses, elle se fait ses propres histoires. Elle est comique à voir aller. [...] Des fois, elle met sa robe... parce que même sa mère [mère de la conjointe] lui a fait une belle robe de princesse... Elle la met et elle s'en va se coucher sur notre lit et elle dit : « Papa, tu es mon prince et moi, je m'en vais dormir pour 100 ans. » [FAM-11]

Le processus mimétique fait ressentir à l'enfant des ressemblances et l'aide à établir des correspondances avec l'environnement social. C'est de cette façon qu'il va expérimenter le sens. La ré-interprétation mimétique qu'il donne d'une figure est une nouvelle perception, ce que Wittgenstein appelle un *voir-comme* du monde (Recherches philosophiques, 1949). Les mères québécoises, terriblement sceptiques quant aux valeurs qui correspondent à l'image ou aux représentations sociales de la princesse, n'en laissent pas moins leur petite fille vivre leur « trip ». En y référant comme une « période » ou une « phase » de développement, elles démontrent qu'elles font confiance à cette forme d'expérience d'identification dans la formation de la subjectivité de l'enfant.

P : Tu te dis qu'elle va le [le livre] regarder, elle va le voir, elle va le trouver plate, des fois elle va le trouver bon, tu ne sais pas. Elle aime tel truc dedans. C'est aussi : « Je suis qui, moi, pour juger qu'un enfant... » Je veux dire ce n'est pas des valeurs si dérangeantes, si ça l'était vraiment je ne les ferais pas regarder ça, mais grosso modo, c'est quand même assez « sweet » ces histoires-là. C'est justement peut-être trop « sweet » des fois, il ne se passe plus... Comparés aux vieux contes d'antan où c'était pas mal plus sanglant. Les histoires de vampires... C'est...

M : Oui, oui, c'est bonbon.

P : C'est des affaires de filles : de jalousie, de ci, de ça. En même temps, ça fait partie de la vie aussi. C'est peut-être moins impressionnant comme contes et je suis porté, même, à trouver ça comme... arf! [Mimique de dégoût.] [FAM-18]

L'échange entre les parents se poursuit de la même façon en évoquant l'esprit critique de l'enfant par rapport aux stéréotypes qui sont véhiculés par les

personnages ou les scénarios de certaines histoires pour enfants. Ils discutent du fait que les enfants savent dans le fond que ce n'est pas la réalité et qu'ils en font un jeu :

P : Donc, on le sait que c'est un jeu.

M : C'est de jouer. D'être capable d'inventer.

P : C'est pour ça que ça ne m'inquiète pas trop. Je ne sens pas que ça va la mettre en danger qu'elle regarde trop de *Barbie* pour l'instant. Je sais qu'elle a quand même une certaine distance par rapport à ça. Elle sait que ce n'est pas la réalité. Selon moi. Peut-être que je me trompe et quelque part ça influence son inconscient.

M : Mais en même temps, elle voit ses parents qui sont tellement... Je ne dis pas si moi-même j'étais une Barbie, si je montrais que c'est super important, tout le temps, comment je suis habillée et je me maquille beaucoup... Je ne sais pas... [FAM-18]

Les processus mimétiques par lesquels les enfants font l'expérience du sens ne sont pas simplement reproductifs, ils sont aussi créatifs. L'enfant met en relation les éléments du monde de la féerie avec son propre monde. En imitant la princesse, la petite fille apprend comment ses mouvements, ses gestes, son habillement transforment sa position au sein de l'espace social, comment ces derniers agissent sur les autres et comment ils permettent d'ordonner le monde des objets. La « technicisation »⁹⁷ du corps féminin offerte par le personnage de la princesse permet d'expérimenter le pouvoir d'expression de celui-ci. La féminité est performée par la petite fille par des marques qui caractérisent son statut social. Le port de la robe (rose de préférence) est l'élément par lequel se reconnaît une vraie princesse :

I : Est-ce qu'il y a d'autres histoires que tu aimes bien?

F : Heu... *Cendrillon*.

P : Toutes les princesses, là!

F : Pas Jasmine!

P : Jasmine, c'est laquelle donc ça?

⁹⁷ En référence à ce que Marcel Mauss définit comme les techniques du corps : la façon dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps.

F : Attends. [Elle part chercher quelque chose.]

M : C'est dans *Aladin*.

P : *Aladin!* Oui, c'est vrai. Elle est plus [du type] Blanche-Neige, Cendrillon...

F : Parce que Jasmine, elle a des pantalons.

P : Ah! Pis oui, ça prend une robe de princesse. [FAM-11]

Ce traitement « instrumental » du corps féminin est ce qui dérange certaines mères qui y voient une dévalorisation de la femme. Plusieurs se sont dites mal à l'aise face à un personnage représentant une féminité si « caricaturale ». L'attitude passive ou séductrice de la femme dans les contes n'est pas en accord avec les valeurs que les mamans désirent transmettre à leurs filles. Cependant, certaines des femmes interrogées ayant elles-mêmes été élevées par des mères féministes nuancent leur position. L'une d'entre elles nous a confié :

M : Donc, ça me fait « rusher » parce qu'elle est dans une « passe » de princesses, mais en même temps... Elle « tripe » sur le rose et je ne peux pas l'empêcher. Elle est là-dedans. J'essaie de lui choisir des princesses un peu plus allumées.

I : Les nouvelles princesses mousquetaires!

M : Oh! Mon Dieu! Non! Non! C'est sûr que dans les livres que je lis j'essaie de la rendre un petit peu plus super héros dans le sens que... elle a un petit quelque chose, elle n'est pas juste belle et cocotte là, elle a un petit quelque chose de spécial. Et elle est rusée. Elle ne se laisse pas marcher sur les pieds. Mais je ne tomberais pas non plus dans le discours...

I : Inverse?

M : Oui.

I : Féministe?

M : Ma mère n'a pas voulu m'acheter de Barbie parce qu'elle trouvait ça trop... elle trouvait ça épouvantable. Bon. Moi, je... Il y a des affaires comme les Bratz, ça je serais incapable d'acheter ça. Ça, tu vois, c'est une affaire. Si elle me demandait ça, je ne pourrais pas. Un livre des Bratz, je ne sais trop... ou une émission des Bratz. Non. En même temps, je le vois, ma mère a été

drastique aussi et ç'a juste fait que, moi, je voulais des Barbie et je fantasmais sur les Barbie. Un moment donné, j'en voulais, j'en voulais. Elle m'avait acheté le gars avec son cheval : « Mais maman, je voulais des talons hauts pis des robes! » Un Ken, seul sur le cheval, c'était plate au bout! [FAM-19]

Dans un texte intitulé *De l'histoire du Petit Chaperon rouge ou des transformations d'une histoire de femme*, Pierre-Yves Jacopin dit que ce qui importe dans le conte, « c'est le rapport que ses usagers entretiennent avec la sexualité considérée d'un point de vue social » (Jacopin, 1993 : 56). Le propos des parents sur la figure de la princesse dans le conte reflète la présence d'une telle préoccupation chez les parents. Le discours sur « l'hypersexualisation des jeunes filles », omniprésent dans les médias par les temps qui courent, se traduit par une prudence accrue des parents par rapport à tout ce qui touche les mises en scène du corps féminin. Il y aurait matière à développer une thèse en entier sur la question de la figure de la princesse et de la féminité dans la société québécoise, mais tel n'est pas notre propos. Nous nous contenterons de faire remarquer que cette figure typique du conte merveilleux occupe une place majeure dans l'imaginaire quotidien des petites Québécoises (3-5 ans) et, par conséquent, confronte les mères à une certaine « image » de la femme qui ne cadre pas toujours avec les valeurs d'indépendance et de liberté qu'elles désirent transmettre à leurs filles. Or, contrairement à la génération précédente, les mamans rencontrées insistent pour dire qu'elles ne veulent pas interdire à leurs filles de « jouer les princesses ».

Au contraire, le jeu mimétique avec certains personnages est favorisé par les parents comme mode d'expression de l'enfant et le rituel du conte permet de renforcer cette complicité entre l'enfant et les parents dans le jeu. Les histoires donnent aux enfants les bases narratives pour développer leurs propres créations. Les contes sont des canevas dont ils vont pouvoir se servir pour s'inventer d'autres scénarios imaginaires mettant en scène les personnages qu'ils y ont rencontrés. En racontant les histoires, les parents participent donc à la création de l'univers imaginaire enfantin. C'est pourquoi, sur le terrain, le moment du conte nous est

apparu détenir un tel impact sur le quotidien des familles. Au-delà du contenu, au-delà de son caractère traditionnel, il possède un pouvoir relationnel puissant qui se répercute non seulement au sein de la famille elle-même, mais aussi de la société. Le rituel du conte en famille, fait en coulisse, dans l'intimité du foyer, loin du regard public, n'est pas une performance, mais il possède un pouvoir relationnel : il crée du lien social. L'espace sensible, la corporéité (la voix, les gestes) de la pratique lui donnent un caractère unique. Plus que la réalisation d'intentions (pédagogiques, éducatives, éthiques ou esthétiques), le moment du conte est un acte créatif et expressif qui prend une portée symbolique multidimensionnelle.

4.3.4 Imagination et action

Les contes ne sont pas que des textes littéraires. Il faut les envisager comme des composantes intrinsèques du système social, donc bel et bien comme des pratiques sociales. Tout comme Malinowski (1971) et Hocart (1973) l'ont démontré à propos de la mythologie, les contes sont définis à la fois par les spécificités de leur structure et de leur langage, mais aussi par la fonction sociale particulière qu'ils accomplissent. Les contes de fées, posés dans des univers fictifs hautement symboliques, sont une porte ouverte vers les mondes possibles. Le genre comme tel indique un objet, mais ne l'exprime pas. C'est dans son rapport d'interprétation avec le monde que le conte tisse véritablement son sens. Son potentiel de créativité se construit dans l'action.

Le *magma* de significations (Castoriadis, 1975) que transporte plus particulièrement l'imaginaire du conte merveilleux en fait un récit à teneur mythique dont l'essence est inscrite dans le partage du sens et des sens mis en œuvre dans la pratique. En cela, la pratique du conte observée dans les familles reflète le rôle important joué à la fois par cette « source inconsciente et collective » de symboles, mais aussi par le processus même de la confrontation de celle-ci avec le contexte de l'interaction. Nous avons vu comment parents et enfants dans la pratique ne semblent pas s'attarder à définir le contenu ou la signification d'un conte, mais

parlent plutôt de vivre intensément le moment qu'il offre. C'est dire que ce qui importe ici, c'est la fonction remplie par sa pratique.

Adorno et Horkheimer (1974) suggèrent que « dans un monde rationalisé la mythologie envahit le domaine du profane » (Adorno et Horkheimer, 1974 : 44). La pratique quotidienne faite par les familles semble bien constituer un exemple probant de cette constatation. Si Durand en fait une soupape de sécurité en cas de trop-plein idéologique, les parents eux-mêmes font de la lecture du conte un moment quotidien de suspension du réel. Or, en disant se sortir du carcan réel, les parents restent profondément attachés à celui-ci. La mise en forme pratique ne peut se faire qu'à travers le livre, l'image, le texte et la parole qui rendent le conte au réel. À partir de cet instant précis, il ne peut plus être séparé du contexte qui le fait exister.

La principale erreur dans l'interprétation d'un conte populaire réside ainsi dans le refus de considérer sa dimension historique, ce qui fait qu'on ne parvient pas à déterminer la mentalité collective d'une société puisqu'elle ne s'appuie pas sur les fondements particuliers de celle-ci. En outre, l'interprétation du conte est souvent l'objet d'une erreur analogique : le conte est considéré comme une histoire irréelle impliquant une analyse construite à partir de l'irréalité de ses éléments constitutifs. Et c'est là que se situe le contresens : nous n'avons pas besoin nécessairement d'aborder leur aspect réel en les comprenant comme des symboles, c'est-à-dire comme des éléments également irréels. Si l'histoire repose sur une base fictive, cela n'empêche pas que les éléments qui la constituent sont issus de la réalité quotidienne. Enfin, c'est bien plus le « comment » qui doit guider l'interprétation que le mot « quoi »; les éléments symboliques du conte en dépendent. [Legros, Monneyron, Renard et Tacussel, 2006 : 121]

Chaque fois qu'un parent s'assoit avec son enfant pour lui lire un conte merveilleux, celui-ci devient une création unique imprégnée d'un sens collectif. Les intentions (pédagogiques, ludiques, etc.) que le parent met dans celle-ci, sa perception esthétique de l'œuvre ainsi que du support (le livre) qu'il utilise, la nature de l'interaction avec l'enfant influencent tous la création et la compréhension d'un monde perçu par la fiction collective. Le conte en contexte est un récit à la fois répétitif et toujours à venir.

La diversification des modes d'interprétation et d'expression contemporains des contes confirment la valeur qu'ils détiennent dans toutes les sociétés humaines. Ils constituent un corpus narratif fictionnel servant de socle à l'imaginaire collectif. Leur narration dans le cadre relationnel de la famille stimule l'imagination et ouvre la voie au réarrangement des liens entre la fiction et la réalité. Comme Paul Ricœur le dit avec justesse :

C'est à la faveur de ce jeu complexe entre la référence indirecte au passé et la référence productrice de la fiction que l'expérience humaine, dans sa dimension temporelle profonde, ne cesse d'être refigurée. [Ricœur, 1986 : 21]

L'activité de l'heure du conte proposée chaque soir à l'enfant s'offre ainsi comme une expérience initiatique profondément ancrée au cœur de ce qui lie l'intime et le social.

4.4 Rencontre entre l'intime et le social

Lévi-Strauss affirmait dans son *Introduction à l'œuvre de M. Mauss* :

Il est de la nature de la société qu'elle s'exprime symboliquement dans ses coutumes et dans ses institutions; au contraire, les conduites individuelles normales ne sont jamais symboliques par elles-mêmes : elles sont les éléments à partir desquels un système symbolique, qui ne peut être que collectif, se construit. [Lévi-Strauss, 1950 : XVI]

La société existe à travers la pensée symbolique dans un imaginaire social qui lui permet de se représenter, de se mettre en jeu et en scène. La pratique du conte en famille, par l'espace sensible qu'elle déploie, par la ritualisation du quotidien qu'elle assure et par le libre jeu de l'interprétation qu'elle offre affirme non seulement sa fonction à la fois affective, normative, et créative sur l'agir individuel, mais certifie par là son appartenance à la sphère sociale. En se penchant sur l'acte de raconter comme élément de la définition de ce qu'est le conte, nous touchons directement à ce qui en fait une pratique sémiotique si particulière. C'est autour du partage sensible et rituel, à la fois perception et représentation présentes dans l'action, que

le conte merveilleux peut prendre tout son sens. Un sens qui se définit lui-même à la confluence de l'intime et du social. Pratique du quotidien pour les familles, la lecture du soir s'inscrit dans le champ plus vaste des pratiques sociales. Voyons donc comment le moment du conte observé en contexte dans les familles nous renseigne sur la société dans laquelle il prend place.

4.4.1 Devoir de lecture

La pratique contemporaine de l'heure du conte par l'usage rituel qu'elle fait du livre entre dans le discours plus large que la société tient sur la lecture. La pratique du conte dans les familles comporte un acte de lecture. Encore une fois, nous tenons à préciser que dans l'optique que nous avons choisie, la lecture n'est pas considérée comme activité de réception d'un texte écrit, mais bien comme une pratique culturelle et un mode de communication. En cela, la pratique du conte est une pratique du livre qui fait partie d'un ensemble d'autres pratiques culturelles. Les parents lisent des contes à leurs enfants pour les raisons mentionnées, mais aussi parce que, socialement, « c'est important que les enfants aiment lire ». Le *devoir-lire*⁹⁸ (Bonaccorsi, 2007) est une injonction sociale à laquelle les parents participent activement. Ceux interrogés ont tous mentionné des visites fréquentes, souvent hebdomadaires, à la bibliothèque, démontrant ainsi la nature de la relation de la famille à cette institution. Incluse dans une panoplie de contextes de « lecture » hétéroclites, la pratique de l'heure du conte en famille s'inscrit dans une volonté socio-politique plus large de familiarisation et d'éducation précoce aux joies de la lecture et au plaisir du livre.

Le *devoir-lire* prend ainsi le pas sur le *devoir de mémoire*, la mémoire et le savoir se trouvant incarnés dans le livre. Devenu l'objet par lequel transite l'expérience, le livre est l'enjeu social sur lequel se fonde l'intention avouée de la

⁹⁸ Julia Bonaccorsi précise que « ce devoir-lire n'est pas réductible à une injonction centrale – qui reviendrait à le penser comme idéologie dominante – mais se ramifie en une multitude de discours sur la lecture dont l'imbrication et la circulation sont à plusieurs sens, plusieurs échelles, plusieurs vitesses. Dit autrement, le devoir lire est à la fois un projet sociétal et un opérateur de l'action. » [Bonaccorsi, 2007 :16]

pratique d'une majorité de parents. Le livre est, comme le stipule Julia Bonaccorsi, « intensément médiateur » (Bonaccorsi, 2007 : 7). Il est au coeur des pratiques et modes d'action qui relient l'individuel au collectif. Le discours social fait du livre un objet par lequel transite l'expérience du monde que l'on recherchait autrefois dans la mémoire des ancêtres. Par conséquent, la « familiarisation de l'enfant avec le livre », citée comme l'un des facteurs motivant la pratique par une majorité de parents dans notre étude est une expression usitée du discours sur la lecture promue par l'État, l'école et les institutions consacrées à l'enfance. L'objet en lui-même possède une réelle force de cohésion sur le plan collectif, comme nous avons déjà pu le constater dans le rituel. Mais plus encore, la simple présence physique du livre dans le quotidien de l'enfant est assimilée à un éveil précoce et au développement progressif de la lecture.

Dans son article intitulé « Patterns of Sound, Sight and Story : From Literature to Literacy », Betty Hearne (1992) suggère que les motivations primaires qui poussent l'individu vers la lecture de fiction peuvent être synthétisées autour de huit raisons principales : (1) l'activité physique avec le livre (manipulation du livre, toucher), (2) l'utilisation de modèles rythmiques oraux et visuels, (3) l'identification avec le personnage et l'expérience de l'empathie (dynamiques de la situation et des comportements des personnages), (4) la curiosité et la symbiose surprise/satisfaction, (5) l'expérience du contrôle et de la consolidation, (6) l'évasion et la sécurité (explorer le danger à l'intérieur des limites de la fiction), (7) le défoulement et la catharsis et (8) la stimulation de l'imaginaire. Pour cette auteure, le livre pour enfant perpétue aujourd'hui la tradition orale sous la forme imprimée. Le *devoir-lire* intègre cette idée d'une littérature comme contexte et non plus seulement comme texte. Avant d'être une expérience intellectuelle, la lecture est de plus en plus reconnue comme une expérience physique et émotive.

La pratique contemporaine du conte met en lumière ce dispositif singulier qui lie le texte, le livre et le social ensemble. La médiation apparaît dans l'articulation des éléments de sens, mais aussi des facteurs relationnels ou sociaux à l'intérieur d'un tel dispositif. Le livre comme média se caractérise par la fixité de son contenu

qui agit en lieu et place de la mémoire. Trop souvent opposé à l'oralité qui représente le mouvement, le livre possède pourtant des potentialités multiples en matière de communication. La pratique du conte faite par les parents démontre la pluralité communicationnelle dont il peut être le support. L'animation du récit, le plaisir partagé et la sonorité de la langue permettent de faire vivre le texte. La façon de « lire » l'histoire au cœur de la pratique transforme le livre et en fait un « outil multimédia ». L'oralisation du livre crée une œuvre interactive où l'écrit, les images et la parole se mêlent à la faveur de l'intersubjectivité des participants. Le conte, grâce à sa structure, se prête particulièrement bien à cette mixité sémiotique puisqu'il la porte en lui, comme nous l'avons fait (voir chap.I, p. 64-67). Bien qu'ils possèdent des statuts différents, le texte et les images du livre vont s'articuler dans le récit construit par les parents et les enfants de manière à fonder une pratique qui met tous les sens (et tout le sens!) en éveil. La pratique du conte offre une diversification et une fusion des médias de communication qui démontre la puissance d'un tel amalgame au niveau symbolique et qui témoigne sans doute de l'intérêt qu'on lui porte de nos jours.

Pour les parents, la pluralité des supports (télévision, ordinateur, jeux vidéo) est majoritairement conçue comme pouvant aider le développement rapide des connaissances et des capacités de l'enfant. Le livre demeure toutefois, pour eux, l'outil de base en ce qui concerne l'apprentissage et la transmission des savoirs. Allant de pair avec la future réussite scolaire de l'enfant, les activités qui supposent la fréquentation des livres se trouvent fortement encouragées⁹⁹. Aussi, toutes les bibliothèques de la grande région de Montréal sont pourvues de programmes d'activités comprenant une « heure du conte » et des ateliers de familiarisation avec

⁹⁹ Rappelons ici la présence importante des professionnels de l'enseignement parmi les parents interrogés. Sans qu'il soit possible de déduire quoi que ce soit de très officiel de ce constat, il est intéressant d'en faire mention. Nous pouvons présumer que ce facteur a joué dans l'intérêt qu'ils ont porté au sujet de notre recherche. Le fait que, pour ces parents plus particulièrement, le livre soit un objet d'usage courant dans l'apprentissage a sans doute eu un impact sur leur perception de la pratique du conte et l'importance qu'ils lui accordent. Aussi, il est probable que ces parents soient plus sensibilisés à l'impact de telles activités sur l'ensemble du développement de l'enfant et plus enthousiastes à se porter volontaires pour une recherche sur le sujet. Nous sommes donc consciente que ces données ont pu influencer la teneur des résultats obtenus, surtout en ce qui a trait à la proximité entre le discours des professionnels de l'enfance, de la politique sociale québécoise et celui des parents.

le livre qui incitent les familles à venir même avec leurs bébés. Dans les CPE, les livres sont mis de l'avant à l'intérieur de diverses activités, dont l'heure du conte avant la sieste. Des parents nous ont également fait part du fait que les enfants qui encouragent les autres à s'intéresser aux livres sont félicités par les éducatrices (FAM-09, FAM-11) du service de garde. La profusion de livres destinés à l'enfance et l'espace qu'ils prennent physiquement se sont aussi montrés révélateurs de l'importance qu'on leur donne dans les familles autant que dans la société en général.

Le livre, palliatif à la mémoire, est aussi d'une aide précieuse en ce qui a trait à l'imaginaire. Les parents se disent pour la plupart dépourvus d'atouts en ce domaine. Plusieurs se sont dits fascinés par l'imagination dont font preuve certains auteurs de contes contemporains. Ils disent ne pas pouvoir rivaliser avec l'originalité et la fraîcheur des histoires qu'ils lisent dans les livres. Si certains tentent parfois l'expérience de l'histoire inventée, ils affirment ne pas ressentir le même plaisir dans la pratique. L'absence du livre rendrait même le moment périlleux, difficile ou interminable. Comme nous l'avons vu, le livre délimite la durée de l'activité et réussit rapidement à capter l'intérêt de l'enfant. Il s'avère un bon rempart contre le manque de mémoire, mais aussi d'imagination, ce qui permet au parent et à l'enfant de s'abandonner ensemble au plaisir de la lecture. Parce que lire est l'un de ces verbes qui ne s'écrivent pas à l'impératif, comme le dit Daniel Pennac, c'est ce plaisir qui est par-dessus tout souhaité. Cet aspect fondamental du moment du conte souligné par les parents à plusieurs reprises trouve son pendant collectif dans une association comme celle de *Lire et faire lire*¹⁰⁰ qui n'a qu'un seul mot clé, le plaisir : « plaisir de se faire raconter une histoire, plaisir de lire, plaisir d'échanger et de créer des liens ».

¹⁰⁰ Le projet *Lire et faire lire*, d'envergure nationale, consiste à recruter des bénévoles âgés de 50 ans et plus qui vont faire la lecture à des petits groupes d'enfants âgés de deux à cinq ans. En plus d'encourager et de développer le goût de la lecture, ce projet vise la création d'un lien entre les générations. Créé à Brest, en Bretagne, dans les années 1980, le programme fut implanté en France à l'échelle nationale en 1999 ainsi qu'en Suisse. Au Québec, plus de 40 associations locales réparties dans différentes régions du Québec sont membres de l'association (www.lireetfairelire.gc.ca).

4.4.2 Liberté d'interprétation

Le discours sur le conte et sa pratique rituelle nous fait découvrir des parents soucieux de concilier à la fois des impératifs sociaux scandés par les institutions publiques sur le développement de l'enfant et une désaffection générale pour tout ce qui se veut porteur d'une vérité unique et indiscutable. En laissant à l'enfant le choix de l'histoire et en encourageant la diversité des récits et des supports, les parents veulent lui offrir un accès à tous les modes d'expression et d'interprétation possibles. La curiosité et la créativité sont de plus en plus valorisées auprès des enfants¹⁰¹. Les imaginaires débridés et farfelus des nouveaux contes sont hautement sympathiques aux parents. De façon générale, dans la société québécoise, l'originalité et l'inventivité sont hautement valorisés. La polyvalence et le fait pour l'individu de pouvoir constamment se renouveler sont des qualités prisées dans un monde en perpétuel changement¹⁰². Sur le terrain, les parents nous disent qu'il est important de « mettre l'enfant en contact avec une diversité d'univers et de supports ». De plus, ils pensent aussi, comme nous l'avons dénoté plus tôt, que l'enfant doit apprendre à interpréter lui-même ce qui lui est proposé. L'heure du conte est un moment où l'enfant forge cette compétence. L'histoire racontée permet de passer du monde pratique de la connaissance sensible au monde symbolique de l'activité représentationnelle (Duveen, 1998). Elle est donc une activité phare dans l'acquisition de la fonction sémiotique (Piaget, 1968).

Aussi, l'imaginaire comme tel est directement associé au monde de l'enfance (Machin et Davies, 2003). L'imagination est, selon cette assertion, aussitôt conçue comme une capacité de penser, libre et sans limites, opposée à la pensée rationnelle, adulte. Les enfants sont ainsi encouragés à explorer et à développer leur potentiel imaginatif à travers une foule d'activités qui vont les conduire à traverser

¹⁰¹ Selon un sondage réalisé entre le 19 et le 24 mai 2010 par Opinion publique Angus Reid auprès d'un échantillon représentatif de 841 parents québécois avec des enfants la valeur la plus importante que l'école devrait transmettre aux enfants du Québec, la curiosité ou la créativité, arrive au quatrième et cinquième rang avec respectivement 15 % et 8 % des répondants qui trouvent ces valeurs comme les plus importantes.

¹⁰² Il n'y a qu'à dénombrer le nombre de publicités où sont mises en valeur ces qualités autant pour les personnes que pour les objets. Les capacités de transformation et d'adaptation sont mises de l'avant comme des qualités incontournables.

les univers fantastiques qu'ils affectionnent. Alors que la tradition philologique, pédagogique et surtout scientifique se montre réfractaire à l'imagination, les penseurs contemporains y voient plutôt un élément essentiel à la compréhension du monde. Plusieurs écrivains s'intéressant à la fiction pour enfants ont fait état des bienfaits de la féerie chez les enfants (Young, 1997; Tatar, 1992; Winn, 1983, Postman, 1982; Tolkien, 1980). De plus, comme nous l'avons mentionné en introduction, les spécialistes de l'enfance, dont Bruno Bettelheim (1976) et Georges Jean (1981) ont insisté sur l'importance des histoires merveilleuses dans la psychologie infantile. Les experts de la puériculture considèrent non seulement que l'imaginaire est le domaine de l'enfance, mais que l'enfant possède un pouvoir imaginaire qui se doit d'être stimulé pour se développer. Dans cette optique, l'heure du conte devient, pour les parents, une activité essentielle du quotidien leur permettant d'atteindre cet objectif. Fortement préféré à la télévision qui pour certains éteint l'imagination, le moment de la lecture du conte est utilisé pour permettre à l'enfant de faire fonctionner cette propension qu'il a à imaginer, à inventer et à croire.

Quand les parents nous parlent de l'imaginaire, ils font, cependant, toujours référence à un univers où les frontières du monde réel et de la pensée rationnelle sont transgressées. L'imaginaire, c'est l'irréel, l'impossible, le rêve. Opposé à la pensée logique, c'est un mode de pensée dominé par la libre association et la confusion entre les désirs et la réalité. Les contes merveilleux font partie de ces productions imaginaires. Or, contrairement à ce que prônaient autrefois les fervents défenseurs de la pensée rationnelle (Aristote, par exemple), les histoires de fées et de princes charmants paraissent de nos jours encourager l'enfant à « penser le monde autrement » et à stimuler son développement intellectuel (Harris, 2007). La valeur que possèdent les contes de fées en matière d'imaginaire, même si les parents les trouvent vieux ou remplis de stéréotypes, leur assure une place de choix dans la bibliothèque des familles contemporaines. Ces contes de fées, même dans leur vision idéaliste des relations, font sens dans la mesure où ils permettent à l'enfant et au parent de jouer ensemble avec des symboles construits socialement et de les faire signifier à leur tour dans le monde. En cela, ils ne sont pas des constructions arbitraires dont il suffit de tirer la signification, mais constituent avant

tout une mise en forme pratique de la pensée symbolique qui devient le lieu de la création même du sens qu'on leur donne. Le trajet anthropologique (Durand, 1979), pourrait-on dire, par lequel se forme l'imaginaire propre au conte de fées est donc une recréation constante des symboles et figures qui lui sont associés à partir de significations partagées, mais toujours réactualisées dans l'acte de raconter. De plus, les imaginaires littéraires et graphiques des contes ne sont pas figés par le recours au livre puisqu'ils sont interprétés dans un contexte familial où la créativité, la participation de chacun et le développement de l'imagination sont mis de l'avant. Chaque conte-texte se voit donc adapté à la situation de contage, à la réalité des familles, ainsi qu'à l'imaginaire du conte de fées tel qu'il est défini par l'expressivité du monde contemporain.

L'imaginaire ludique mis en place par le parent dans cette activité correspond à un besoin de détente, de divertissement et de plaisir en dehors des obligations professionnelles ou domestiques. Le moment du conte joue le rôle d'amortisseur entre le monde intérieur et extérieur, et ce, à la fois pour les parents et les enfants. Cadrée dans un espace-temps limité, l'heure du conte garantit aux familles un instant de magie, source de plaisir pour chacun. Dans un monde où le ludique confirme son omniprésence dans la vie domestique par la quantité d'objets technologiques mis au service du divertissement (télévision, ordinateur, consoles de jeux vidéo, etc.), le moment du conte apparaît comme l'une des formes quotidiennes de sa consécration. Plusieurs parents insistent pour voir dans l'aspect ludique de l'activité la seule et unique fonction qu'elle remplit. Les parents d'aujourd'hui, contrairement à leurs propres parents, répètent l'importance qu'ils mettent à « passer du temps avec les enfants », mais aussi à le faire dans le cadre d'activités de loisir qui leur permettent d'échapper au quotidien. Le jeu et les activités récréatives ont, pour eux, une fonction sociale en ce qu'elles contribuent à mettre l'enfant en contact avec le monde en s'amusant. L'usage du terme ludique¹⁰³,

¹⁰³ Huizinga (1951) en dit ceci : « Le domaine expressif du terme ludique est particulièrement vaste dans la généralité des langues européennes modernes. Aussi bien dans les langues romanes que dans les langues germaniques, le terme ludique s'étend à toute espèce de notion de mouvement et d'activité, sans aucun rapport avec le jeu dans un sens étroit et formel. [...] Tout se passe comme si la notion de jouer couvrait peu à peu un domaine toujours plus grand – beaucoup plus grand que celui de

employé à plusieurs reprises dans le discours des parents, est lié à l'idée de ne pas se prendre au sérieux et de rendre la pratique de la lecture tout simplement agréable. L'humour, l'irrévérence même, sont particulièrement appréciés.

4.4.3 Devenir de l'enfant

Le 20^e siècle a fait naître avec lui les enfants comme êtres de droit dont la vulnérabilité particulière nécessite la protection et la surveillance accrue de l'État afin d'assurer leur respect (Ariès, 1975). La conscience de la particularité enfantine, de plus en plus renforcée par les diverses catégorisations de l'enfance (nourrisson, bébé, petit enfant, préadolescent, etc.), distingue l'enfant des autres et lui donne son statut social. Objet d'amour et d'attachement pour ses parents, l'enfant est aujourd'hui conçu comme sujet dès qu'il arrive au monde. Les parents se présentent comme des guides qui le conduisent vers la réalisation de son plein potentiel. Tout dans le comportement parental est tourné vers la satisfaction des besoins non seulement primaires, mais surtout affectifs et psychologiques de l'enfant. La quantité d'ouvrages consacrés à la parentalité suffit à démontrer les interrogations suscitées par la transformation du statut de l'enfant et au développement des savoirs experts sur l'enfance.

Au Québec, les institutions locales telles que les centres de la petite enfance et l'école jouent un rôle fondamental dans l'éducation. Cependant, l'idéologie en vigueur repose sur la responsabilisation du rôle du parent dans le développement de l'enfant. Les campagnes telles que celle intitulée *Bien grandir*¹⁰⁴, déployée par la fondation Lucie et André Chagnon, est un bon exemple de la mentalité qui règne en ce domaine. Cette campagne cherche à promouvoir l'importance de stimuler les enfants de diverses façons dès la petite enfance. Basés sur de nombreuses études confirmant que la période de zéro à cinq ans en est une

paizô ou de *ludere* – où la signification spécifique se dissoudrait en quelque sorte dans celle d'une action ou d'un mouvement facile. » (Huizinga, 1951 : 70)

¹⁰⁴ www.biengrandir.com

d'apprentissages où l'enfant construit les bases de son futur développement, des messages publicitaires présentés à la télévision visent à *inciter les parents à offrir aux tout-petits un environnement riche en expériences positives*. Cette campagne fait du parent « une vedette » pour l'enfant. Le parent est encouragé à se mettre en scène dans les activités quotidiennes. La publicité réalisée par Jean-François Rivard montre le parent sur une scène immense et l'enfant seul en salle, captivé et attentif aux paroles et aux gestes du parent. Cette campagne, soutenue par à peu près tous les organismes familiaux, communautaires et gouvernementaux¹⁰⁵ qui s'intéressent à l'enfance, à la famille et à l'éducation démontre dans quel contexte social plus large s'inscrit la pratique du conte dans les familles.

Le moment du conte tel que nous avons pu l'observer dans les familles québécoises est une pratique qui s'intègre dans un discours plus large sur l'éducation et le développement de l'enfant. C'est une activité familiale qui est jugée « positive » socialement, et même politiquement. Les parents y voient un exercice qui « ne possède que des avantages et bénéfices pour l'enfant ». Si l'aspect « tradition »¹⁰⁶ s'y retrouve beaucoup moins de nos jours, l'activité vise toujours la transmission de savoirs. Mais cette transmission s'articule, cependant, sur un savoir ponctuel, des connaissances ou une éthique du quotidien plus que sur une mémoire ancestrale ou sur l'édification d'une « morale » au sens fort. C'est que la pratique du conte dans les familles met les participants au cœur de ce que constitue la socialité. Le malaise des parents, constaté lors des narrations observées face à certaines questions ou sujets, est directement lié au malaise social face à ces mêmes questions : la pauvreté, la mort, la féminité, etc. Cette interaction quotidienne que crée la pratique du conte autour de significations imaginaires est un espace

¹⁰⁵ Association des grands-parents du Québec, Autonomie Jeunes Familles, Commission scolaire des Bois-Francs, Association des centres jeunesse du Québec, Association pour la santé publique du Québec, Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance, Fédération québécoise des centres communautaires de loisirs, Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale, Association québécoise des CPE, Québec Enfants, CHU Ste-Justine, Fédération des comités de parents, Institut national de santé publique et Agence de santé et des services sociaux de Montréal sont quelques-uns des partenaires dans cette campagne au fort pouvoir médiatique.

¹⁰⁶ Nous mettons ici le terme entre guillemets du fait que la notion de tradition elle-même s'est passablement transformée (voir Gérard Lenclud, 1987).

d'échange des émotions et des sensations. En cimentant le lien affectif entre le parent et l'enfant, elle construit aussi, plus largement, du lien social.

Cette mise en commun d'émotions ou de sensations qui se diffuse dans les actes les plus courants ou qui se cristallise dans de grands événements ponctuels ou commémoratifs (anniversaires, révolutions, mouvements de masse, grèves, rassemblements, etc.), est, stricto sensu, ce qui fonde la vie sociale ou ce qui rappelle sa fondation. Le ludique n'est donc pas un divertissement à usage privé, c'est fondamentalement l'effet et la conséquence de toute socialité en acte. [Maffesoli, 1998 : 64]

Le rituel qui se répète soir après soir dans chaque famille, mais aussi les contes eux-mêmes, répétant inlassablement les mêmes constantes anthropologiques liées à la société humaine dans des formes culturelles différentes, mettent en scène des passions existentielles qui agissent aujourd'hui comme des mises en situation imaginaires. Parents et enfants interagissent ensemble à travers ces dernières, jouant avec les différentes valeurs et représentations sociales véhiculées par le récit. La ritualisation contemporaine de ces histoires met en forme des contenus symboliques en les cadrant dans un horaire fixe (le soir avant de dormir) et sous une forme de médiation déterminée (la lecture oralisée du livre pour enfants) qui fonde à la fois culturellement et socialement sa signification pour les acteurs en présence.

La mise en scène de ces valeurs dans le rituel les rend visibles et accessibles. Le fait qu'elles fassent, ou non, l'objet d'une compréhension intellectuelle par les participants au rituel est ici secondaire. L'important, c'est que dans la représentation rituelle, les membres de la communauté partagent l'expression de ces valeurs et le rapport qu'elles ont avec les situations sociales représentées. Cette participation se fait par la mise en scène rituelle et par les émotions qu'elle suscite chez les acteurs et chez les spectateurs. Pour que le rituel atteigne toute son efficacité, ces émotions doivent être vécues collectivement. C'est du caractère collectif des émotions que naît l'effet de fondation communautaire exercé par les rituels. Le rituel met en scène des modes d'action et de comportements collectivement acceptés qui montrent comment on peut agir en société. [Wulf, 2007 : 57]

La pratique du conte détient une valeur symbolique non seulement à cause des symboles et des figures qu'il véhicule, mais surtout en raison du caractère socialement légitime que lui offre le rituel dans l'éducation des enfants. L'aspect anodin de ces petites historiettes au quotidien n'enlève rien à leur intensité, bien au contraire. La pratique familiale du conte, rythmée par l'ordinaire domestique, vécue et exprimée dans l'interaction, conserve sa portée collective. L'approche ludo-éducative du conte, aujourd'hui prônée par les parents québécois, s'avère une manière de dire la société, et inversement, pour la société, de se dire.

4.4.4 Arrière-plan¹⁰⁷ : ethnothéories et pratiques de la parentalité

Les rapports entre la vie publique et la vie privée ayant beaucoup changé, nous assistons, comme le souligne Luc Ferry (2007), à une véritable sacralisation de l'intimité. La pratique du conte en famille nous a plongés au cœur de cette intimité faite de partages d'émotions, de sentiments, d'affection entre les parents et les enfants. L'activité, telle que nous l'envisageons fait partie d'un mouvement général de retour aux valeurs familiales et témoigne de l'importance mise sur l'amour parental dans la société québécoise. Elle reflète également les croyances culturelles des parents par rapport à la famille et au développement de l'enfant. Par conséquent, la pratique du conte est définie dans un contexte quotidien familial qui en fait une pratique du « soin »¹⁰⁸. Le « moment privilégié » du conte en est un de contact avec l'enfant où toute l'attention est dirigée vers ses besoins affectifs. Le choix du conte, les gestes d'affection, le ton de la voix emprunté par le parent ainsi que les postures prises par les participants vont tous apporter un réconfort, sécuriser l'enfant.

¹⁰⁷ Wittgenstein a repris cette expression à Searle. L'arrière-plan (*Hintergrund*) indique une représentation que nous nous faisons : « Nous jugeons une action d'après son arrière-plan dans la vie humaine (...). L'arrière-plan est le train de la vie. » (Wittgenstein, 1980 : § 624-625). L'arrière-plan constitue donc l'action prise dans le grouillement ou la texture des formes de vie.

¹⁰⁸ En référence à l'expression anglophone du *care*. Le *care* est un anglicisme utilisé dans les sciences humaines pour décrire à la fois la sollicitude pour les autres et le soin qu'on leur porte. La philosophie développée autour de l'idée du *care* évoque donc non seulement les pratiques du soin, telle que l'éducation des enfants au sein de la famille, mais s'inscrit comme une véritable question éthique, politique et sociale. C'est une attitude morale, un humanisme.

Une étude de Sara Harkness et de Charles Super (2001) rend compte des différences entre les ethnothéories¹⁰⁹ et les pratiques de parents grecs et américains. Ces deux chercheurs, travaillant à saisir tous les aspects de la niche de développement¹¹⁰ de l'enfant par une approche sur le terrain, comparable à celle que nous avons choisie, font un parallèle qui s'avère éclairant entre les logiques de ces deux groupes de parents concernant l'éducation des enfants et l'organisation de la vie familiale. Contrairement aux parents grecs qui vont mettre l'accent sur le temps passé en famille, les parents américains vont insister sur le temps accordé à l'enfant. Ce constat semble être le même dans les familles québécoises rencontrées. Celles-ci insistent sur cette idée de prendre le temps d'être seul à seul avec l'enfant, un temps exclusif où tout s'arrête et où l'on se consacre entièrement à ce moment. Quand les parents laissent le choix de l'histoire à l'enfant, c'est directement à cette croyance qu'ils se réfèrent : « Je le laisse choisir : c'est **son** moment. » (FAM-01, souligné par le parent).

Une autre étude faite par Colette Sabatier a comparé dans cette même optique des mères québécoises, vietnamiennes et haïtiennes établies au Québec. Elle a démontré des différences significatives entre ces trois groupes en ce qui concerne la conception de l'éducation et du développement de l'enfant. Une différence majeure a trait à ce que les mères québécoises valorisent le développement affectif et cognitif de l'enfant. Elles situent leur rôle de parent à ce niveau¹¹¹.

¹⁰⁹ L'ethnothéorie est une construction logique qui supporte une façon d'agir individuelle au quotidien.

¹¹⁰ La niche de développement de l'enfant est ce « système » mis en place par la famille afin de structurer les expériences de l'enfant. Elle comprend trois dimensions : l'environnement physique et social, les coutumes culturelles de soins et d'éducation et les représentations et croyances parentales. Ces trois composantes fonctionnent en interdépendance. Elles servent à inculquer à l'enfant des caractéristiques personnelles et des compétences nécessaires à son intégration sociale. La niche s'ajuste aux capacités de l'enfant, elle n'est donc jamais fixe. Les pratiques éducatives ainsi que les croyances relatives au développement varient en fonction de l'âge. Il y a donc un ajustement mutuel produit entre la niche et l'enfant au fur et à mesure de son évolution.

¹¹¹ Colette Sabatier se base sur les trois niveaux hiérarchisés des objectifs parentaux définis par LeVine (1974) : le premier niveau est celui de la survie de l'enfant et de sa santé, le deuxième niveau est celui du développement des aptitudes et des habiletés qui lui permettront de subvenir à ses besoins et le troisième niveau est celui de la maximisation d'autres valeurs culturelles telles que les valeurs religieuses, morales, la réalisation de soi, l'autonomie, etc.

Pour elles, le développement cognitif consiste en l'acquisition d'habiletés de base (curiosité, attention, etc.) et non pas de savoirs formalisés. De plus, le développement harmonieux d'un bébé se remarque à sa santé, à la stabilité de ses rythmes de base, mais aussi, et c'est là où elles se distinguent des mères haïtiennes et vietnamiennes, à ses sourires, à sa gaieté et à la qualité de ses jeux. [Sabatier, 1999 : 99]

La distinction faite dans cette étude est le reflet du constat réalisé sur le terrain quant à la place accordée au ludique et à l'imaginaire chez les parents québécois et dans la société en général. Les parents québécois dans leur pratique du conte au quotidien s'inscrivent dans le contexte plus large des sociétés nord-américaines où le développement précoce et individuel de l'enfant est l'objectif central autour duquel gravitent les pratiques parentales.

L'idée de raconter des histoires à l'enfant fait partie d'un ensemble de normes, de valeurs et de croyances culturelles sur la famille et le développement de l'enfant que l'on peut appeler « ethnothéorie ». Le fameux « Tout se joue avant six ans » est le meilleur exemple d'une ethnothéorie. Ce type de savoir est caractérisé par l'impression qu'il donne d'être naturel, d'aller de soi. Alfred Schutz (1987) a bien décrit le « style cognitif » qui caractérise cette « attitude naturelle » : ce sont tous les actes, discours, perceptions, interprétations qui sous-tendent la vie quotidienne; les symboles et significations tacites, indéfinis, partagés par tous, non négociables¹¹² tant ils sont à l'arrière-plan des comportements et des interactions élémentaires de tous les jours. Schutz dit de ces domaines de la réalité qu'ils constituent « des régions finies de sens » (Schutz, 1987). Les parents rencontrés ont tous paru prendre le moment du conte comme une de ces pratiques « qui vont de soi ». Le moment du conte s'impose à eux comme une activité totalement intégrée au quotidien et à laquelle ils ne portent plus attention. Dans leur discours, nous l'avons vu, ils font référence à une foule de raisons qui les incitent chaque jour à mettre en place ce rituel, mais ils en parlent comme des évidences. Les bénéfices qu'ils jugent pouvoir faire ressortir de la pratique du conte nous informent précisément sur les modèles culturels partagés et implicites à la base des pratiques parentales. Le

¹¹² Ce terme est même utilisé par une mère en entrevue pour définir l'importance de la pratique au quotidien (voir chap.IV, extrait FAM-03, p. 158).

devoir-lire et l'imaginaire qui, nous venons de le voir, prennent une place majeure dans la société contemporaine québécoise, en font irrémédiablement partie :

Je trouve ça super important que mes enfants aient accès à un univers qui déborde celui dans lequel ils vivent. Et aussi, je pense qu'un accès privilégié au livre quand tu es tout petit, ça laisse des traces importantes sur la personnalité de l'enfant, mais aussi sur son rapport à la lecture, qui va s'en trouver enrichi. [FAM-04]

C'est important pour développer le vocabulaire, éveiller l'esprit. Ce n'est pas juste pour le vocabulaire, c'est les péripéties, la manière dont le récit est structuré. Comme on a dit tantôt, ça passe des messages aussi. Donc, c'est comme des leçons de vie en même temps. Ça développe l'imagination. Je pense qu'il y a beaucoup d'avantages. Je ne sais pas quels seraient les désavantages. [FAM-10]

Ces témoignages, ainsi que plusieurs autres déjà cités (*voir* chap. III, p. 149-152), nous montrent que les raisons évoquées par les parents se recoupent toutes sur certains points qui se retrouvent en général dans une vision de l'éducation et de la socialisation de l'enfant promue par l'ensemble de la société. Si, dans la tradition, le moment du conte a servi à transmettre une mémoire, la pratique qui en est faite aujourd'hui dans la famille vise à inculquer un style de vie. Les parents se consacrent à la pratique en fonction de l'idée qu'ils se font de ce qui est « bon pour le développement de l'enfant ». Dans l'optique du *care*, cette pratique est orientée vers le partage de sentiments et d'émotions entre le parent et l'enfant, la ritualisation du quotidien et le développement de la créativité. Elle fait partie des pratiques valorisées à la maison par les parents, mais aussi culturellement dans le discours social sur l'enfance.

En retournant en arrière, nous nous apercevons également que la définition du conte que nous ont donnée les parents est elle-même influencée par ces croyances, valeurs et normes qui nourrissent l'idée qu'ils se font de l'éducation de l'enfant. En ce sens, le moment, l'âge et la personnalité de l'enfant sont des facteurs pris en compte dans l'idée qu'ils se font d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » histoire pour l'enfant. Parce qu'ils lisent un conte juste avant que l'enfant s'endorme, ils ont une prédilection pour certaines histoires. Aussi, en ce qui concerne l'âge, les parents ont une conception souvent très précise ou très floue de ce qu'il convient ou

non de raconter, mais sont inévitablement influencés par ce facteur. Les livres pour enfants leur viennent par ailleurs en aide en affichant presque inévitablement, l'âge des destinataires sur leur couverture. On peut voir dans cette pratique la manifestation concrète de cette préoccupation parentale de raconter la bonne histoire, au bon moment. Enfin, la personnalité de l'enfant joue aussi un rôle. Le genre, certes, mais surtout le caractère de l'enfant vont guider la façon de raconter autant que le choix des histoires.

La définition du conte donnée par les parents est fondée sur la pratique. Une comparaison des variations à ce sujet entre diverses cultures pourrait nous informer encore davantage sur la manière dont le contexte de la pratique des parents québécois influence leur définition du conte par rapport à celle de parents de cultures différentes. Les différences culturelles notoires entre les conceptions de l'éducation des enfants ayant été mises en évidence dans plusieurs études, l'importance des croyances parentales dans ce type de pratique nous mettrait sans doute en présence de représentations hétéroclites. Dans les pratiques et l'organisation du quotidien de la vie familiale, même s'il ne semble pas examiné en fonction de tels critères, le comportement des parents est pourtant régi par des croyances, normes et valeurs fortement intégrées par ceux-ci (Axia, Prior et Carelli, 1992; Goodnow et Collins, 1990; Harkness et Super, 1996; Wolf, Lozoff, Latz et Paludetto, 1996; Rubin et Chung, 2006).

Les croyances du parent concernant l'éducation et le développement de l'enfant agissent en fait comme l'arrière-plan (Wittgenstein) ou le cadre de référence (Goffman) de la pratique contemporaine du conte en famille. Comme le dit si bien Marcel Mauss (1934) : « L'éducation des enfants est pleine de ce que l'on appelle des détails, mais qu'ils sont essentiels » (Mauss, 1934 : 12). Ces détails ou ces *a priori* sur lesquels les parents fondent leurs pratiques et l'organisation du quotidien viennent structurer la pratique du conte et l'engagement subjectif des parents envers celle-ci. Parce qu'ils en attendent quelques bénéfices importants sur l'enfant et la famille, bénéfices liés à l'idée qu'ils se font de l'éducation et du développement de l'enfant, les parents s'investissent dans la pratique d'une manière à la fois

culturellement légitimée, mais aussi profondément ancrée dans les valeurs qu'ils défendent (autonomie, confiance en soi, individualisme, etc.). En cela, l'adéquation entre le discours sur la lecture et l'usage nécessaire du livre prôné par les parents représente certainement l'exemple le plus probant du rôle joué par les croyances parentales dans le rapport entre l'intime et le social.

Ainsi, malgré une multitude de définitions et d'opinions différentes répertoriées sur le terrain en ce qui a trait au conte, la référence ultime à un cadre commun émerge dans le « consensus d'action » de la pratique : le temps, l'espace et le scénario suivi par les parents sont essentiellement les mêmes dans toutes les familles. Les manières de se comporter et les rapports entre l'adulte et l'enfant observés pendant la pratique du conte démontrent que ce moment est l'occasion d'exprimer une « manière de voir la vie » et de la transmettre aux enfants. Dans le scénario mis en place s'affirment les positions des parents. La situation est également le lieu de négociation d'opinions et de décisions. Des conflits peuvent également survenir entre les enfants ou entre l'enfant et l'adulte. Ce moment et les interactions qu'ils supposent contribuent à définir à la fois les rapports des membres de la famille entre eux, mais aussi les rapports de la famille au monde extérieur. Tout comme le rituel du repas en famille, le moment du conte est l'incarnation de valeurs, conceptions et représentations familiales (Ochs et Taylor, 1992; Blum-Kulka, 1994; Audehm/Zirfas, 2004).

4.4.5 Fondements anthropologiques du récit

Si la narratologie a défini le conte par sa structure, et l'anthropologue par sa dimension socio-culturelle, les parents définissent le conte à travers l'usage qu'ils en font. L'organisation du temps et des pratiques familiales à partir du modèle culturel de l'éducation et du développement de l'enfant dans la société québécoise produit un discours sur le conte qui reconstruit l'objet en fonction des normes de celui-ci. Au terme de notre parcours, le conte est donc l'objet défini par tous ces usages, mais aussi par ce qui en fait l'essence : un récit.

Pendant longtemps, le mythe et le conte n'ont pas été considérés comme récit, mais comme ornement sous la forme de merveilleux ou comme réservoir d'une sagesse primitive. Lorsqu'ils sont devenus l'objet d'une approche plus scientifique, l'attention s'est portée tantôt sur l'origine, tantôt sur les contenus, tantôt sur la classification. Dans le cadre du modèle historiciste qui domine le XIX^e siècle, on s'est demandé d'où venaient les mythes et les contes, et l'on a proposé de nombreuses théories pour en rendre compte : origine linguistique ou religion de la nature pour les mythes, mythologie pour les contes qui ne seraient que des mythes dégénérés. On tentait, pour chacun, de remonter à la forme primitive, comme la linguistique historique reconstituait la langue mère à partir de la comparaison des langues filles. [Molino, 2003 : 14-15]

Le conte en tant que récit nécessite une vision synthétique de sa nature qui se rattache à ses fondements anthropologiques : « Conter est un acte naturel. C'est raconter quelque chose qui vous intéresse et que vous voudriez faire partager comme une bonne nourriture. Cela se fait simplement depuis que l'homme parle. » (Lafforgue, 1995 : 50) Comme nous avons voulu le montrer dans ce travail, il importe de dépasser le point de vue théorique de l'objet pour le poser au cœur de l'action humaine. Pratique sémiotique du récit, l'heure du conte est une technique à travers laquelle les parents font entrer les enfants dans l'univers de la culture. De tout temps, l'objet narratif s'est imposé comme un mode de représentation et d'expression propre à l'humain nous permettant d'avoir accès au monde vécu. À travers le récit, l'enfant découvre ce que le monde fut, ce qu'il est et ce qu'il sera. L'émergence du récit permet non seulement d'appréhender l'être humain et le monde dans une perspective spatio-temporelle particulière et de mémoriser les faits et les événements de la culture, mais il permet aussi de légitimer cette façon d'organiser le monde, cette *re*-présentation de la culture pour reprendre les mots de Lyotard (1979).

Dans la vie quotidienne, nous pensons, imaginons, prenons des décisions suivant une structure narrative. « Nous apprécions le récit parce que sa structure habite notre cerveau. Notre cerveau est façonné pour le narratif, le séquentiel » soutient Doris Lessing (citée par Fulford, 2001). Toute l'activité humaine s'articule autour du fait de raconter et d'entendre des histoires. Dans nos actions et nos

pratiques, comme dans la fiction, nous sommes en quelque sorte des « animaux racontant » (MacIntyre, 1981) ou encore des « storied selves » (Sarbin, 1986; Rosenwald et Ochberg, 1992). Charlotte Linde (1993) ajoute que nous avons besoin de raconter des histoires afin de revendiquer et de négocier notre appartenance à un groupe, mais aussi afin de démontrer que nous sommes dignes d'en faire partie, que nous comprenons et que nous respectons ces valeurs et principes. En ce sens, les histoires que nous construisons pénètrent largement les schèmes sociaux d'organisation puisqu'elles sont construites autour de présuppositions qui concernent ce qui est attendu socialement parlant, c'est-à-dire qu'elles traduisent les normes et démontrent comment un système de croyances peut être utilisé afin de créer de la cohérence (Linde, 1993).

Postulant qu'il est à la base du rapport de l'homme au temps, Ricœur définit le récit comme une manière de configurer l'expérience à travers le recours à une structure temporelle. Dans son livre *Temps et Récit I*, Ricœur croise la conception du temps d'Augustin et la *mimésis* d'Aristote. En cela, il s'attaque dès le départ à la question de la confrontation entre ce qui est de l'ordre de la représentation, de l'art et ce qui est de l'ordre de la réalité, de la vie. Il établit d'emblée que le récit n'est pas structurellement aliéné à la représentation temporelle des événements de la réalité. Avec le concept de la *mimésis*, il démontre comment le récit prend sa source dans la vie pratique, plus spécifiquement dans la sémantique de l'action, dans le caractère symbolique des événements de la vie humaine ainsi que dans l'aspect temporel de la vie quotidienne. De cette façon, pour lui, l'intelligence narrative ne peut être réduite à une rationalité interne au récit tel que le revendique la sémiotique narrative. De plus, l'intelligence des récits n'épuise pas la signification pratique qu'ils possèdent au plan humain. La narration ancre le concept dans le réel. Le récit se fait production, invention et non simple reproduction de la réalité. Il prend son essence dans la vie, mais surtout la transforme.

La pratique du conte telle qu'elle nous apparaît désormais peut s'inscrire dans cette perspective de l'anthropologie philosophique élaborée par Ricœur puisqu'elle fait partie de ces médiations qui font l'homme, qui donnent sens à son

expérience et à sa condition. L'étude de sa praxis, intégrée au cœur d'un rituel se rapportant lui-même aux croyances qui forment *le réseau symbolique de la culture*, telle que nous l'avons menée avec le conte, nous amène à comprendre la *dialectique entre l'intime et le social*. L'ethnographie du conte dans la famille québécoise contemporaine permet de faire émerger celui-ci comme partie d'une *action symboliquement médiatisée* à l'intérieur de laquelle subjectivité, intersubjectivité et socialité se nourrissent mutuellement. Les parents lisent avec le souci de laisser l'enfant interpréter ce qu'il voit et ce qu'il entend lui-même, tout en commentant leur lecture, en ajoutant leur propre interprétation et en se soumettant aux normes et aux règles préexistantes dans la culture. En d'autres mots, l'interaction « devant l'œuvre » (Ricœur, 1983) que permet le moment du conte en famille est la concrétisation du dynamisme et du caractère interdépendant de la relation entre individu et société.

Le moment du conte réalise la jonction entre l'intime et le social en démontrant comment une pratique privée et familiale intègre en son cœur des préceptes de la culture et comment celle-ci est elle-même constituée par les croyances des individus sur la bonne façon d'agir dans un contexte donné. Les croyances en mouvement bousculent les pratiques qui, à leur tour, construisent des croyances. L'échange est perpétuel et dynamique. La lecture d'un conte à l'enfant est à la fois la projection de toutes ses interprétations possibles et sa réduction à une seule. Le dialogue ouvert par la pratique telle qu'elle se présente dans la famille est d'autant plus large que les interprétations sont multipliées, aujourd'hui, par le vaste monde des communications où le texte et les images, mais aussi toute une diversité de supports technologiques au récit viennent nourrir le potentiel du réseau de signification.

La postmodernité, ère du savoir et de l'information, nous a réellement fait entrer au cœur d'un questionnement de fond sur le récit : fin des grands récits, avènement du *storytelling* (Salmon, 2007). L'époque nous oblige à étudier de plus près notre définition de celui-ci. Le récit ne sert pas simplement à échanger de l'information, à engranger le savoir humain, à se remémorer des événements ou à

partager un vécu. Il est la concrétisation de l'instinct symbolique de l'homme autour duquel nous forgeons des pratiques et des croyances. L'humanité est une « espèce fabulatrice », comme l'affirme Nancy Huston. Selon des études récentes (Turner, 1996; Palmer, 2004; Carroll, 2004; Zunshine 2006; Boyd, 2009), raconter et écouter des histoires serait caractéristique du genre humain, de la même manière que la station debout, le langage ou la vie en société. Certains chercheurs y voient même un avantage évolutif (Gotchall et Wilson, 2005) : la fiction narrative permettant de séduire en procurant du plaisir. La capacité à produire ou la chance d'entendre une bonne histoire serait également potentiellement avantageuse en ce qu'elle offre la possibilité de forger une expérience virtuelle du monde. La fiction présentée dans les contes se base sur une dramaturgie de l'existence à forte composante existentielle (relations familiales, amour, mariages, mort, vieillesse, pouvoir, conflit, etc.) dont les enfants, mais aussi nombre d'adultes, sont de friands consommateurs.

De nos jours, les parents croulent presque sous le poids des histoires conçues pour être racontées aux enfants. Les moyens disponibles à cette fin, eux aussi toujours plus nombreux et plus fiables, ne font qu'augmenter la masse disponible. Selon Lyotard (1979), les grands récits qui forgeaient auparavant le ciment de la culture sont mis à l'épreuve par la postmodernité et remplacés par une profusion de petits récits parmi lesquels chacun se forge sa culture. L'avènement de nouvelles technologies (radio, télévision, Internet), qui contribuent chacune à leur façon à disséminer les récits, fait sans cesse augmenter la quantité et l'accessibilité de ceux-ci. Or, les familles loin d'y être réfractaires, sont ouvertes à la diversité et en font même un argument qui va en faveur de la richesse de l'expérience qu'elle présente. « L'important », disent les parents, « ce n'est pas tant le sens qui se dégage d'une histoire étant donné qu'on ne peut entièrement le contrôler, mais bien le fait de partager cette histoire. » Le constat général qui en ressort donc est que : « Tout ce qui compte, c'est de conter! ».

CONCLUSION

Comme le fait remarquer avec justesse Michel Mafessoli dans son *Éloge de la raison sensible* (1996), il y a en général dans le raisonnement intellectuel propre à la pensée occidentale une « rage de conclure ». Cependant, cette façon de chercher rapidement à en venir à une conclusion, comme l'aboutissement d'un travail achevé, s'épuise avec le constat de la pluralité et du dynamisme du monde contemporain. C'est pourquoi nous nous proposons en conclusion de tendre vers une ouverture. L'étude que nous avons menée jusqu'ici nous a conduite à confirmer l'importance des manifestations intimes du conte, mais nous a également amenée à nous poser plus de questions et à nous défaire des certitudes préétablies. En nous plongeant au cœur de sa pratique dans la famille et du sens commun forgé autour de lui, cette thèse a voulu révéler le conte sous un jour nouveau. Rappelons brièvement comment nous nous y sommes prise.

D'abord, partant d'un état général des savoirs sur cet objet de recherche, nous avons pu établir toute sa complexité et, par conséquent, la nécessité d'une approche conjointe de la sémiologie et de l'anthropologie qui nous a permis de saisir le conte dans ses dimensions multiples à la fois théoriques et pratiques. L'exploration historique subséquente des liens entre ces deux champs d'étude complémentaires nous a par ailleurs convaincue du potentiel heuristique d'une telle collaboration. Ce constat nous a par la suite conduite vers l'élaboration d'une démarche de recherche originale : la sémio-anthropologie du quotidien. Les résultats obtenus par le biais d'une ethnographie de la pratique du conte en famille ont ainsi permis de tracer un portrait inusité du conte en famille ancré dans un « moment du conte » qui lui donne toute sa signification. Au terme de cette exploration, notre souhait est d'avoir su démontrer l'actualité, la corporéité et la matérialité du conte au quotidien et d'avoir pu propulser la recherche en ce domaine vers de nouvelles perspectives et découvertes.

Plus que la transmission d'un imaginaire symbolique ancestral, c'est l'actualisation quotidienne de cet imaginaire dans le moment du conte en famille que ce travail vient poser. En cela, il remet le conte au cœur de l'interaction narrative primaire qui l'a fait naître : l'instinct du récit irréprensible qui surgit entre les humains. Espace sensible, rituel quotidien, lieu de création et de récréation, point de rencontre entre l'intime et le social, le moment du conte en famille traduit à la fois la nécessité originelle du conte et ses usages contemporains. La pratique du conte observée dans les familles démontre avec force l'influence majeure qu'elle exerce sur sa persistance historique. Nous avons pu le constater : la sensibilité, la ritualité et le jeu qui rythment le moment du conte en famille sont non seulement des facteurs de son évolution narrative, mais aussi de sa perpétuation même au quotidien. Les parents parlent d'un moment qui permet véritablement d'« être ensemble ». En outre, notre recherche démontre que la puissance structurelle du conte n'est pas purement textuelle, mais se dévoile comme structure temporelle et rituelle de l'ordinaire familial (transition entre les activités diurnes et nocturnes, séparation entre le monde des parents et des enfants, etc.).

La démarche dans laquelle cette thèse s'est inscrite, en nous poussant d'abord à ramener le conte à ses origines orales, nous en a finalement restitué sa nécessité littéraire dans la pratique contemporaine. En reconnaissant en lui toutes les potentialités d'une structure fictionnelle de base avec laquelle le discours contemporain se joue et se réinvente, notre thèse a fait la démonstration que l'essentiel au cœur de ces récits se trouve dans l'acte de les raconter. En outre, c'est principalement à travers l'appropriation du livre qui passe par cet acte de raconter que les parents fondent la transmission : en développant l'amour du livre, objet pérenne d'une mémoire et d'un imaginaire contemporain vu comme défaillant, ils assurent à l'enfant l'accès à un univers fictionnel infini, à la multitude des mondes possibles. L'histoire du *Gros monstre qui aimait trop lire*, histoire publiée aux éditions Dominique et compagnie, est une illustration parfaite du discours social ambiant présent dans le propos des parents québécois. Cette histoire relate l'aventure d'un monstre qui trouve un livre dans la forêt et tente de le manger, mais n'y trouve aucune saveur, jusqu'au moment où, initié à son contact par la lecture que lui en fait

Mémère Dragon, le monstre ne peut plus s'en passer. Ce conte contemporain est une mise en abyme de la pratique du conte en famille, une ode au plaisir de la lecture qui doit être transmis par les adultes aux enfants. Plus encore, ce récit pose le livre et les lecteurs comme des vecteurs de la transmission du plaisir narratif comme tel, c'est-à-dire du plaisir que procurent les histoires sous toutes leurs formes. Cette façon de penser est le reflet exact du discours des parents rencontrés sur le terrain.

L'une des découvertes majeures de notre étude est donc cette matérialisation du moment du conte que permet le livre, qui révèle aussi la volonté de durer de ces récits. Sous la déferlante offre littéraire pour la jeunesse, constatée autant dans les librairies que chez les familles elles-mêmes, se cache un fort désir d'organiser le monde à l'intérieur de la structure du livre. Non pas pour figer l'imaginaire, mais afin de fournir des repères stables dans le temps. La permanence de l'objet permet d'envisager la répétition soir après soir de la même histoire. En outre, le livre présente plus concrètement les limites de l'histoire que ne le ferait une histoire orale. Il offre de cette façon aux parents et aux enfants un espace balisé qui leur permet de s'abandonner ensemble à la fiction sans avoir peur de s'y perdre. Or, même si nous avons établi que le recours au livre n'engendre pas la perte de toute oralité, il nous est certes permis de nous interroger sur les causes de cette diminution des récits inventés ou racontés de mémoire et sur les conséquences que peut avoir cette dernière sur la pratique du conte. L'idée de transmettre un patrimoine spécifique appartenant à une tradition familiale ou nationale se voit bel et bien remise en question par le recours au livre, mais elle offre en même temps la possibilité de la préserver. Par exemple, les éditions Goélette ont publié récemment un album intitulé *Mon premier livre de contes du Québec* qui rassemble une foule d'histoires typiquement québécoises adaptées pour les enfants; des histoires qui, même si elles n'ont pas été racontées aux parents, pourront tout de même retrouver le chemin d'une transmission oralisée par la pratique familiale.

En fait, nous avons pu observer que, dans les familles actuelles, le moment du conte conserve plusieurs des paramètres de la tradition privée de la veillée

familiale d'antan, mais il se pare désormais d'un discours ambiant (experts, spécialistes de l'enfance, etc.) fondé sur les préoccupations actuelles des familles (scolarisation, autonomie de l'enfant). L'enjeu social autour de l'importance de la lecture (le *devoir-lire*) est pratiquement indissociable de la pratique. Le constat de cette intrication forte entre le monde domestique intime de la famille et les politiques mises en place pour consolider les pratiques éducatives des parents est une piste intéressante qu'il serait bon de suivre ultérieurement. On peut se demander par exemple quelle importance a ce discours, ancré dans une idéologie éducative typiquement québécoise, au sein des familles immigrantes pour qui la pratique du conte se fonderait sur la tradition purement orale, plutôt qu'autour du livre. Il serait en effet pertinent de poursuivre la recherche entamée ici dans une perspective comparatiste où l'on pourrait mettre en parallèle non seulement la pratique du conte comme telle, mais aussi son contenu et les raisons qui la motivent avec ce qui se fait dans d'autres cultures ou d'autres sociétés. De la même façon, il serait sans doute fascinant de chercher à voir comment, par de telles comparaisons, il peut être possible de faire ressortir certains caractères propres à la pratique du conte dans la famille québécoise. La figure de la princesse que nous avons pu dégager comme étant un personnage hautement récurrent du répertoire des contes entendus est-elle aussi présente dans les histoires que l'on raconte dans les familles russes ou haïtiennes?

En ce qui concerne la place du livre dans la pratique contemporaine du conte justement, le témoignage de Louis, un libraire de 28 ans, recueilli par un journaliste pour la revue XXI dans le cadre d'un dossier spécial intitulé *Histoires de livres*, décrit bien comment, dans le contexte de la pratique du conte, le livre peut avoir quelque chose de *la madeleine de Proust*. Louis raconte qu'il est incapable de lire assis, mais n'arrive pas bien à expliquer pourquoi, sinon que chaque page tournée sur son lit évoque un détail profondément ancré dans sa mémoire : « Petit j'étais assis sur les genoux de mon père, légèrement à sa gauche, bien calé, et il me lisait des histoires. Je me souviens encore de la pression de ses bras quand il tournait les pages. » (XXI, Hors-série, 2009 : 54). Se plonger dans un livre avant de dormir fait naître les souvenirs de l'enfance. En cela, le passage du récit conté par

l'objet du livre possède l'avantage de retrouver un peu de cette magie du moment du conte en famille lors de nos lectures subséquentes. Le conte réside donc profondément en chacun, grâce à ce moment de partage unique qui fait advenir le plaisir du récit et fait découvrir toute la puissance du narratif. En cela, son essence est préservée, et non figée dans le livre, puisque le conte y revit dans la multitude des êtres qui chaque jour le font exister.

ANNEXE A

DOCUMENTS DE RECHERCHE

- A.1 Annonce de recherche de participants
- A.2 Formulaire de consentement
- A.3 Fiche socio-démographique
- A.4 Questionnaire
- A.5 Liste des contes proposés

A.1 Annonce de recherche de participants

Étude sur les contes dans la famille québécoise

Nous recherchons des mères ou des pères québécois (es) d'origine pour participer à une recherche sur la pratique du conte en famille .



Les participants recherchés :

- Ont entre 25 et 45ans
- Leurs enfants sont âgés de 3 à 8 ans
- Ils sont mariés ou en union libre
- Ils ont le français pour langue maternelle

Si vous correspondez à ce profil et que vous êtes intéressés à contribuer à l'avancement de la recherche, contactez-nous :

Julie St-Pierre, Étudiante au doctorat en sémiologie, UQAM

Adresse courriel : stpierju@gmail.com

Numéro de téléphone : (514) 463-3717

A.2 Formulaire de consentement

Titre de la recherche :

Chercheur : Julie St-Pierre, étudiante au doctorat en sémiologie, UQAM (514-463-3717)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre et documenter la pratique du conte dans la famille québécoise contemporaine.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche suppose que vous acceptez d'être observé(e) par le chercheur au moment où vous raconterez un conte à votre ou vos enfant(s). Votre participation vous engage également à répondre aux questions du chercheur dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative d'une heure. Votre enfant est libre de répondre ou non selon votre accord aux quelques questions de l'interview qui s'adresse à lui.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des participants et des numéros qui leur sont attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 1 an après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la pratique du conte dans la famille contemporaine. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de réfléchir sur vos pratiques familiales. Il est possible que certaines des questions qui vous seront posées (ainsi que les réflexions qui suivront) provoquent ou raniment, en raison de leur caractère intime, des souvenirs ou des émotions liés à votre propre enfance.

5. Droit de retrait

Votre participation ainsi que celle de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice, et sans non plus devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis seront détruits au moment de votre retrait.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but et la nature de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part avec mon enfant à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom(en caractères d'imprimerie) :

Signature :

Date :

Je déclare avoir expliqué le but et la nature de la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées par le participant.

Nom du chercheur : Julie St-Pierre

Signature du chercheur :

Date :

Pour toute question relative à cette recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez en tout temps communiquer avec Julie St-Pierre, chercheur principal, au numéro de téléphone suivant : (514) 463-3717 ou par courriel à l'adresse suivante : stpierju@gmail.com.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université du Québec à Montréal, au numéro de téléphone (514) 987-3000, poste 3151 ou consulter le site web : www.ombudsman.uqam.ca.

A.3 Fiche socio-démographique

Âge de la mère :

Âge du père :

Quartier de résidence :

Statut matrimonial :

Nombre d'enfants :

Âge des enfants :

Niveau de scolarité de la mère :

Niveau de scolarité du père :

Profession de la mère :

Profession du père :

Statut de l'emploi :

- a) temps plein
- b) temps partiel
- c) contractuel
- d) travailleur autonome
- e) sans emploi
- f) retraité (e)
- g) congé parental
- h) étudiant

Dans quelle tranche de salaire se situe votre revenu familial?

Moins de 20 000\$	40 000\$ - 50 000\$	70 000\$ - 80 000\$
20 000\$ - 30 000\$	50 000\$ - 60 000\$	80 000\$ - 90 000\$
30 000\$ - 40 000\$	60 000\$ - 70 000\$	90 000\$ et plus

A.4 Questionnaire

Le conte : définition

Qu'est-ce qu'un conte pour vous?

Quelle définition en donneriez-vous?

Est-ce que vous considérez les histoires que vous racontez à vos enfants comme des contes?

Pouvez-vous me donner quelques exemples de contes que vous racontez?

Pour vous, qu'est-ce qui fait un conte? Est-ce la façon de raconter, les personnages, la trame, le contenu, ou autre chose encore?

La pratique du conte

Dans le passé....

Est-ce que l'on vous a raconté des contes quand vous étiez petit (e)?

Qui est-ce qui vous racontait?

Décrivez-moi comment cela se déroulait. Avec un livre? D'autres objets? Y avait-il un moment particulier réservé à raconter des histoires? Un lieu particulier?

Quel était votre conte préféré? Est-ce que vous pourriez me le raconter?

Est-ce que vous avez repensé souvent à cette histoire? L'avez-vous relue ou revue en image? A-t-elle toujours le même sens aujourd'hui? Est-ce que vous croyez que cette histoire a pu influencer votre vie ou votre personnalité?

Est-ce que vous aviez un personnage de conte auquel vous vous êtes identifié quand vous étiez petit?

Dans le présent....

Aujourd'hui, racontez-vous les mêmes contes à vos enfants? Pourquoi?

À quel moment racontez-vous des contes aux enfants?

Où le faites-vous habituellement?

Comment est-ce que ça se déroule? Est-ce votre enfant qui demande à se faire raconter? Est-ce lui qui choisit l'histoire qu'il veut se faire raconter?

Quel est le conte préféré de votre enfant? (Si plusieurs enfants demander l'histoire préférée de chacun)

Si c'est vous qui faites le choix de l'histoire comment vous y prenez-vous pour choisir?

Utilisez-vous un livre? Ou des objets particuliers? Si oui, comment le (s) choisissez-vous?

Est-ce que vous racontez les contes de mémoire?

Y-a-t-il des contes que vous ne pouvez ou ne voulez pas raconter? Lesquels? Donnez-moi des exemples. Pourquoi?

Concernant les contes de fées classiques quelle est votre référence? Que pensez-vous des diverses adaptations en dessins animés, films ou livres qui sont faites de ces derniers?

Est-ce que vous appuyez sur un texte? Des images?

Est-ce que vous ajoutez des composantes théâtrales (voix différentes pour chacun des personnages, gestes, utilisation d'objets divers)?

Est-ce qu'il vous arrive de changer les histoires que vous connaissez de mémoire ou celles qui sont écrites pour inventer autre chose (une autre fin par exemple)? Donnez-moi des exemples.

Est-ce que votre enfant vous questionne sur l'histoire avant? Pendant? Après?

Est-ce qu'il vous arrive de ne pas pouvoir répondre à toutes ses questions à partir de l'histoire elle-même?

Y-a-t-il une différence selon vous entre le fait de raconter une histoire à votre enfant et l'écoute d'un enregistrement sonore ou d'un DVD? Si, oui, laquelle?

La signification du conte

Est-ce que pour vous les contes possèdent une signification particulière?

Pourquoi est-ce que vous racontez des contes?

- Qu'est-ce que le fait de raconter ces histoires vous apporte? Et à l'enfant?
- Est-ce que vous croyez que le conte a une fonction particulière? Si, oui, laquelle?

Est-ce important pour vous que l'histoire s'achève sur une morale?

Est-ce que vous vous servez de certains contes pour faire comprendre à l'enfant des expériences de la vie de tous les jours?

Est-ce que les histoires que vous racontez aujourd'hui vous semblent différentes de celles qui vous ont été racontées lorsque vous étiez enfant? Si oui, en quoi sont-elles différentes?

- Est-ce que les histoires signifient quelque chose de différent maintenant que vous êtes adulte que ce qu'elles signifiaient, pour vous, comme enfant?
- Est-ce la façon de raconter qui n'est pas la même?

Est-ce que vous croyez qu'il soit important de raconter des contes aux enfants? Pourquoi?

Est-il important pour vous que l'enfant croie l'histoire? Les animaux qui parlent? Les princesses et les princes? L'ogre et la sorcière? Les fées? Les objets magiques?

Est-ce que le fait de raconter est pour vous une simple habitude, une routine, un devoir ou l'occasion de vous divertir aussi?

Est-ce que certains contes, thèmes ou personnages ont une importance particulière pour vous? Pour votre famille?

Éprouvez-vous un attachement particulier pour les contes traditionnels québécois? Ou ceux d'une autre culture? Lesquels et pourquoi?

A.5 Liste des contes proposés

Le Petit Chaperon rouge de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Céline Chevrel, 2009, Éditions Lito.

Le Petit Poucet de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Amandine Wanert, 2009, Éditions Lito.

Blanche-neige et les sept nains des frères Grimm, adapté par Anne Royer et illustré par Bérengère Delaporte, 2009, Éditions Lito.

Hansel et Gretel des frères Grimm, adapté par Anne Royer et illustré par Mélanie Allag, 2009, Éditions Lito.

ANNEXE B

GRILLES DE SAISIE

B.1 Grille d'observation

B.2 Grille d'analyse 1 : Analyse du contexte

B.3 Grille d'analyse 2 : Analyse du contenu

B.1 Grille d'observation

Interaction	Famille X				
	Initiation	Installation	Narration	Conclusion	Séparation
Corps du parent (gestes, regard, mimiques)					
Corps de l'enfant (regard, mimique, agitation)					
Proxémie (distance entre les corps, postures, gestuelle, toucher)					
Langage (vocabulaire, personnalisation, voix, silences, paroles, ouverture)					
Médium (utilisation du livre, du matériel, des images)					

B.2 Grille d'analyse 1 : Analyse du contexte

Contexte	Famille X
Lieu	
Moment et durée	
Matériel utilisé	
Organisation de l'échange (tour de parole)	

B.3 Grille d'analyse 2 : Analyse du contenu

Contenu	Famille X
Titre de l'histoire	
Personnages	
Intrigue	
Interventions (questions ou commentaires)	
Formules (ouverture/fermeture)	

ANNEXE C

DONNÉES DU TERRAIN

C.1 Statistiques de l'échantillon

C.2 Liste des œuvres choisies dans les familles

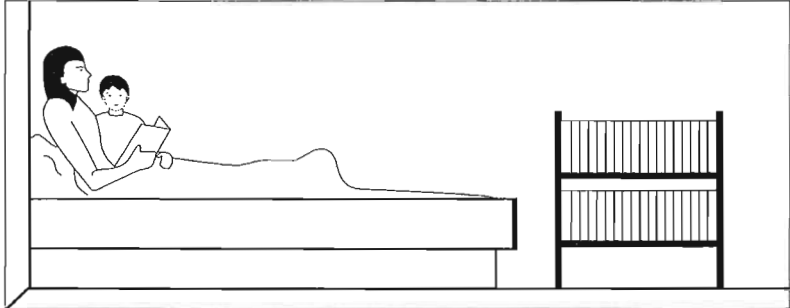
C.3 Croquis d'observations

C.2 Liste des œuvres choisies dans les familles

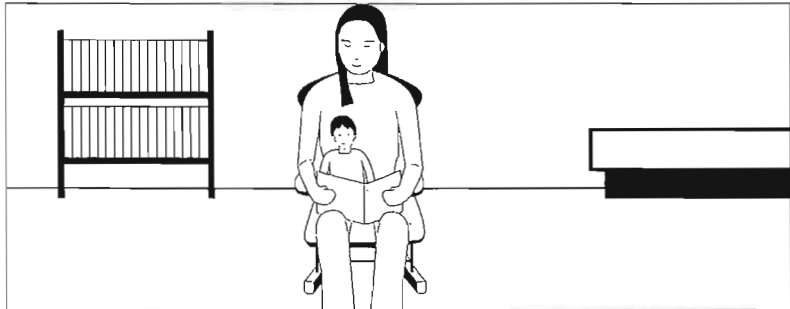
- Andersen, Hans Christian (2009) *La princesse au petit pois*, Zurich : Nord-Sud.
- Atkins, Alison (2007) *Les fées de minuit*, Saint-Lambert : Héritage Jeunesse.
- Bélineau, Nathalie (2007) *La moto de Marco*, Paris : Fleurus.
- Bellier, Sophie (2006) *Un papy, ça sert à quoi?* Paris, Fleurus.
- Collectif d'auteurs, « Bonjour Lapin! », *Popi*, n° 260, Paris : J'ai lu.
- D'Aoust, Louise (2009) *Fafounet : le mystère d'Halloween*, Montréal : Les Malins.
- Disney, Walt (2004) *La Belle et la Bête*, Paris : Hachette Jeunesse.
- Disney, Walt (1981) *Rox et Rouky*, Paris : Nathan.
- Disney, Walt (1980) *Mickey et le haricot magique*, Montréal : Livre-Loisirs.
- Freudberg, Judy (1984) *Le comte compte ses invités*, Montréal : Laffont.
- Garth, Tony (1999) *Armand Gourmand*, Paris : Mango Jeunesse.
- Grim, Jacob & Wilhelm (2005) « Outroupistache », *Mille ans de contes classiques*, Paris : Milan.
- Hargreaves, Roger (2008) *Monsieur à l'envers*, Paris, Hachette Jeunesse.
- Jadoul, Émile (2005) *Je compte jusqu'à trois*, Paris : École des Loisirs.
- Jolin, Dominique (2007) *Toupie se déguise*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Morgan, Allan (1998) *En avant, pirates!*, Montréal : La Courte échelle.
- Müller, Hildegard (1999) *Une trottinette pour trois*, Paris : Casterman.
- Munsch, Robert (1997) *Un bébé alligator?* Richmond Hill : Scholastic.
- Rocard, Ann (2003) *Danger au carnaval : une aventure de la sorcière Serpillière*, Trois-Ponts : Lipokili.
- Sanschagrin, Jocelyne (2008) *Caillou range ses jouets*, Montréal : Chouette.
- Sendak, Maurice (1967) *Max et les Maximonstres*, Paris : École des Loisirs.

C.3 Croquis d'observation

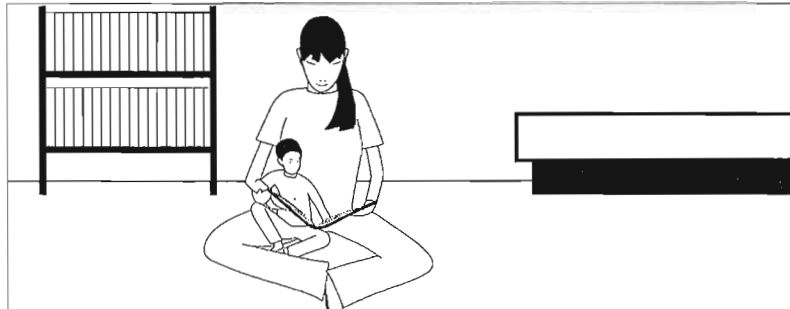
Famille 1



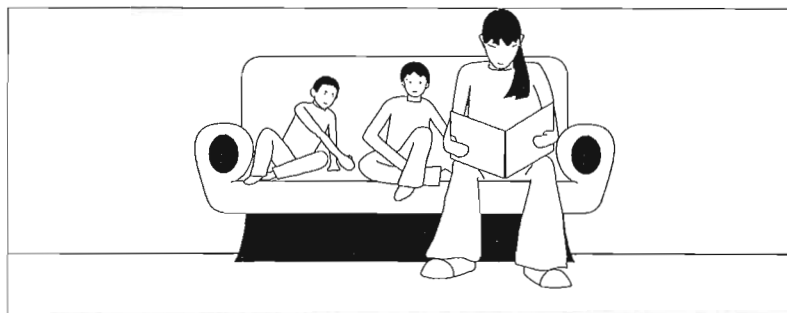
Famille 2



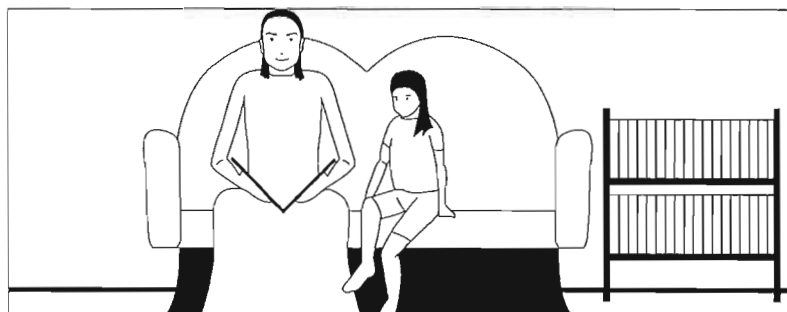
Famille 3



Famille 4



Famille 5



Famille 6



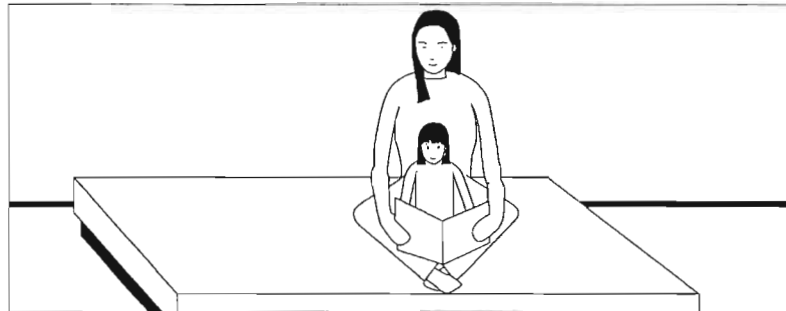
Famille 7



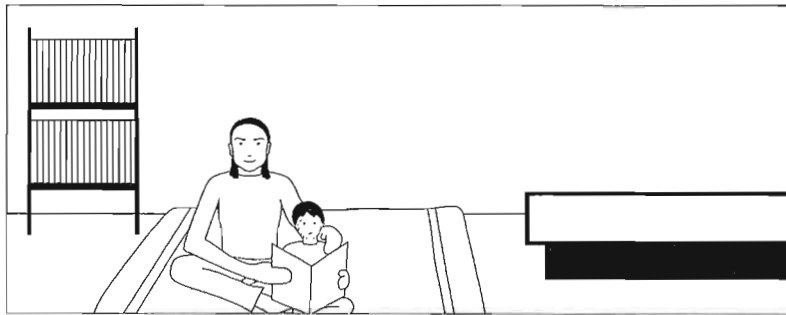
Famille 8



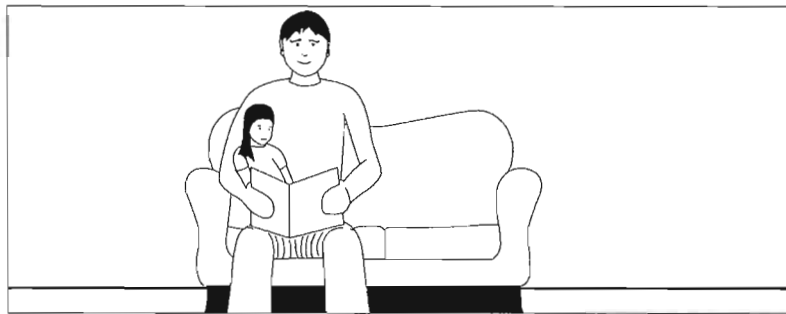
Famille 9



Famille 10



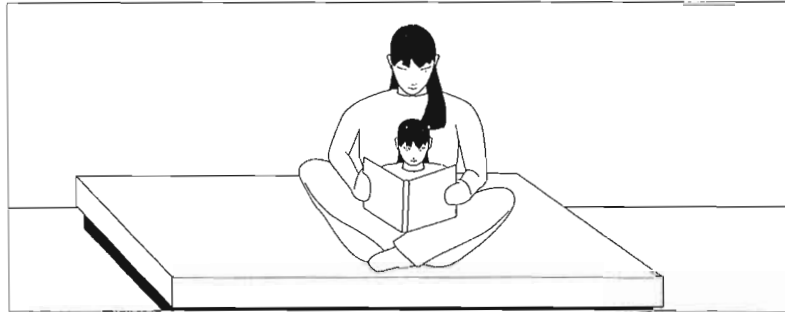
Famille 11



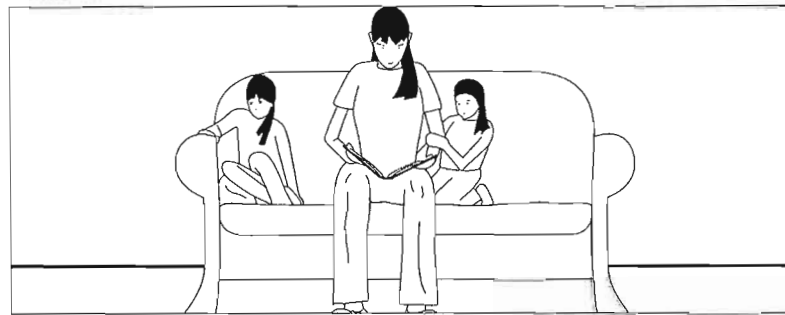
Famille 12



Famille 13



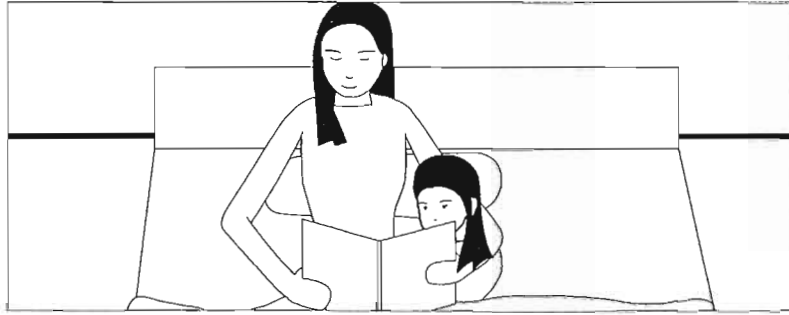
Famille 14



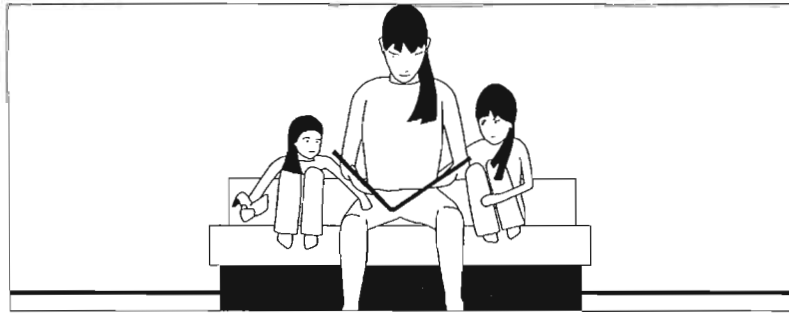
Famille 15



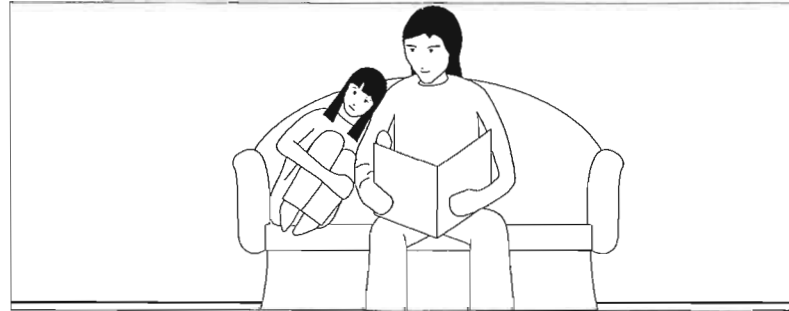
Famille 16



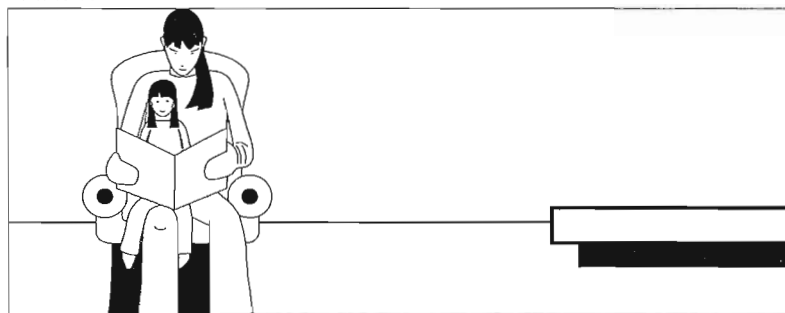
Famille 17



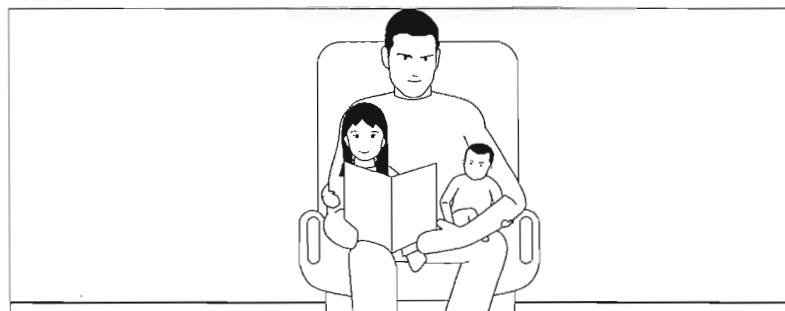
Famille 18



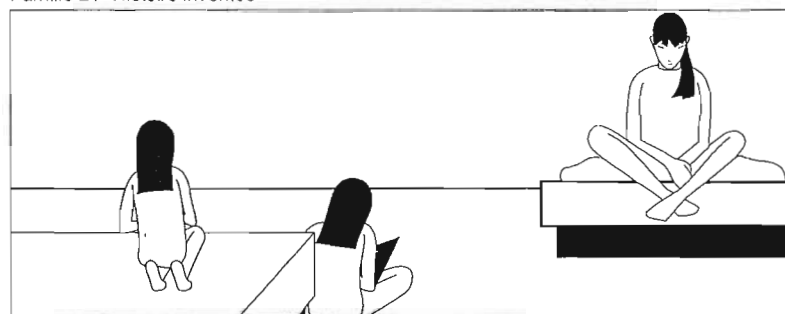
Famille 19



Famille 20



Famille 21- Histoire inventée



Famille 21 Histoire lue



BIBLIOGRAPHIE

- Aarne Antti et Stith Thompson (1928) *The Types of the Folktale*, Helsinki : FFC.
- Adorno, Theodor W. et Max Horkheimer (1974) *La Dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, Paris : Gallimard.
- Ariès, Philippe (1975) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil.
- Assman, Jan (2008) « Communicative and Cultural Memory » dans Astrid Erll, Ansgar Nünning et Sara B. Young (dir.), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlin, New York : Walter de Gruyter, p. 109–118.
- Audehm, Kathrin et Jörg Zirfas (2004) « Le cadre de vie rituel de la famille », dans Christoph Wulf (dir.), *Penser les pratiques sociales comme rituels*, Paris : L'Harmattan, p. 51-144.
- Augé, Marc et Daniel Fabre (1987) « D'un rite à l'autre. Entretien entre Marc Augé et Daniel Fabre », *Terrain*, n° 8, p. 71-76.
- Austin, John (1962) *How to do things with words*, Cambridge : Harvard University Press.
- Axia, Giovanna, Prior, Margot et Grazia Carelli (1992) « Cross-cultural Influences on Temperament : A comparison of Italian, Italo-Australian and Anglo-Australian Toddlers », *Australian Psychologist*, vol. 27, n° 1, p. 52-56.
- Bhabha, Homi K. (1990) *Nation and narration*, Londres : Routledge.
- Bhabha, Homi K. (1994) *The location of culture*, Londres : Routledge.
- Bauman, Richard et Joel Sherzer (1974) *Exploration in the Ethnography of Speaking*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Bauman, Richard (1984) *Story, Performance, and Event. Contextual Studies of Oral Narrative*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Bédier, Joseph (1969; 1^{re} édition 1893) *Les fabliaux : études de littérature populaire et d'histoire littéraire du Moyen-Âge*, Paris : Champion.
- Bégout, Bruce (2005) *La découverte du quotidien*, Paris : Allia.
- Belmont, Nicole (1999) *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*, Paris : Gallimard.

- Belmont, Nicole et Jean-François Gossiaux (1997) *De la voix au texte. L'ethnologie contemporaine entre l'oral et l'écrit*, Paris : Éditions du CTHS.
- Benjamin, Walter, (1987) « Le narrateur. Réflexions sur l'œuvre de Nicolas Leskov », dans *Rastelli raconte... et autres récits*, Paris : Seuil, p. 143-178.
- Benjamin, Walter (1978) « Enfance berlinoise » dans *Sens Unique*, Paris : Lettres nouvelles.
- Benoist, Cécile (2007) *Les médiathèques à l'heure du conte. Enquête ethnographique et regard socio-anthropologique*, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bettelheim, Bruno (1976) *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : Robert Laffont.
- Bloch, Muriel (1992) « Avoir du conte comme nourriture », *Autrement*, n° 129, p. 122-136.
- Blum-Kulka, Shoshana (1997) *Dinner Talk : Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Blum-Kulka, Shoshana (1994) « The Dynamics of Family Dinner Talk : Cultural Contexts for Children's Passages to Adult Discourse », *Research on Language & Social Interaction*, vol. 27, n° 1, p. 1-50.
- Blurey, Marie-Claire (2008) « Des livres pour les bébés? », *Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : BNF, p. 140-149.
- Boas, Franz (1948) « The Aims of Anthropological Research », dans Franz Boas, *Race, Language and Culture*, New York : Macmillan Company.
- Bohanek, Jennifer G., Kelly Marin, Robyn Fivush et Marshall P. Duke (2006) « Family Narrative Interaction and Children's Senses of Self », vol. 45, n°1, p. 39-54.
- Bonaccorsi, Julia (2007) *Le devoir de lecture. Médiations d'une pratique culturelle*, Paris : Lavoisier.
- Bonitto, Céline (2007) « Goffman et l'ordre de l'interaction. Un exemple de sociologie compréhensive », *Philosophie*, n° 1, p. 31-48.
- Bottigheimer, Ruth B. (2009) *Fairy Tale : A New History*, Albany : State University of New York Press.
- Bourdieu, Pierre (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Droz.
- Bourdieu, Pierre (1982) « Erving Goffman est mort », *Libération*, 2 décembre 1982.
- Bourdieu, Pierre (1980) *Le sens pratique*, Paris : Minuit.

- Boutaud, Jean-Jacques et Eliseo Veron (2007) *Sémiotique ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*, Paris : Lavoisier.
- Boyd, Brian (2009) *On the Origin of Stories : Evolution, Cognition and Fiction*, Cambridge, London : Belknap Press of Harvard University Press.
- Brémond, Claude (1973) *La logique du récit*, Paris : Seuil.
- Brémond, Claude (1966) « La logique des possibles narratifs », dans *Communications, n° 8 : L'analyse structurale des récits*, Paris, Seuil.
- Bruner, Jerome (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge : Harvard University Press.
- Caillois, Roger (1940) *L'homme et le sacré*, Paris : PUF.
- Calame-Griaule, Geneviève (1970) *Le thème de l'arbre dans les contes africains*, Paris : SELAF.
- Calame-Griaule, Geneviève (1987) *Des cauris au marché : Essai sur les contes africains*, Mémoires de la Société des Africanistes.
- Caroll, Joseph (2004) *Literary Darwinism. Evolution, Human Nature, and Literature*, New York, London : Routledge.
- Castoriadis, Cornélius (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Gallimard.
- Cavell, Stanley (1991) *Une nouvelle Amérique encore inapprochable. De Wittgenstein à Emerson*, Paris : De l'Éclat.
- Cazeneuve, Jean (1958) *Les rites et la condition humaine. D'après des documents ethnographiques*, Paris : PUF.
- Césaire, Ina (2005) *La faim, la ruse, la révolte. Essai d'analyse anthropologique du conte antillais*, Fort-De-France : Collection du Musée Régional d'Histoire et d'Ethnologie.
- Chauviré, Christiane (2004) *Le moment anthropologique de Wittgenstein*, Paris : Kimé.
- Chartier, Roger (dir.) (1987) *Les usages de l'imprimé*, Paris : Fayard.
- Christias, Panagiotis (2003) « Le sens commun. Perspectives pour la compréhension d'une notion complexe », Présentation de *Sociétés*, n° 89, p. 5-9.
- Cole, Peter et Jerry L. Morgan, (1975) *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts*, New York : Academic Press.

- Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press.
- Coste, Florent et Thomas Mondémé (2008) « L'ordinaire de la littérature. Des bénéfiques pragmatistes dans les études littéraires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 15, n°2, p. 47-65.
- Courtés, Joseph (1986) *Le conte populaire : poétique et mythologie*, Paris : PUF.
- Crain, William, C., Esterina D'Alessio, Brenda McIntyre et Leslee Smoke (1983) « The Impact of Hearing a Fairy Tale on Children's Behavior », *Journal of Genetic Psychology*, vol. 143, n° 1, p. 9-17.
- Cronon, William (1992) « A Place for Stories : Nature, History, and Narrative », *The Journal of American History*, vol. 78, n° 4, p. 1347-1376.
- Das, Veena (2010) « Listening to Voices. An interview with Veena Das », *Altérités*, vol. 7, n° 1, p. 136-145.
- David, Alfred et Mary Elizabeth (1963) « A Literary Approach to the Brothers Grimm », *Journal of the Folklore Institute*, vol. 1, p. 180-196.
- De Certeau, Michel (1994) *La prise de parole et autres écrits politiques*, Paris : Seuil.
- Decourt, Nadine et Michelle Raynaud (1999) *Contes et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre*, Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Decourt, Nadine (1992) *La vache des orphelins. Conte et immigration*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- De La Salle, Bruno (2004) « Conte et mémoire, entre écriture et oralité », dans Jean Perrot (dir.), *Les métamorphoses du conte*, Bruxelles : P.I.E.-Peter Lang, p. 159-172.
- De Maistre, Xavier (2002 ; 1^{re} édition 1794) *Voyage autour de ma chambre*, Paris : Mille et une nuits.
- Demers, Jeanne (2005) *Le Conte. Du mythe à la légende urbaine*, Montréal : Québec Amérique.
- Deschenaux, Frédéric (2007) « Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7 », *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, Montréal, BNQ : ARQ.
- Diament, Nic (2008) « Mais que lisent-ils vraiment? Best-sellers et lectures réelles des enfants et des adolescents », *Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : BNF, p. 528-536.

- Diaktine, René (1998) «Le dit et le non-dit dans les contes merveilleux», *La Psychiatrie de l'enfant*, vol. 41, n° 2, p. 333-353.
- Dibie, Pascal (1987) *Ethnologie de la chambre à coucher*, Paris : Grasset & Fasquelle.
- Dundes, Alan (1983) *Cinderella : A Casebook*, New York : Wildman Press.
- Dundes, Alan (1964) *The Morphology of North American Indian Folktales*, Helsinki : FF Communications.
- Durand, Gilbert (1969) *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris : Bordas.
- Durkheim, Émile (1968) *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.
- Duveen, Gerard (1998) « The Psychosocial Production of Knowledge : Social Representations and Psychologic », *Culture and Psychology*, n° 4, p. 455-472.
- Eco, Umberto (1985) *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset.
- Edis, Robert William (1881) *Decoration & furniture of town houses*, New York : Scribner and Welford.
- Éliade, Mircea (1965) *Le sacré et le profane*, Paris : Gallimard.
- Fabre, Daniel et Jacques Lacroix (1973) *La tradition orale du conte occitan, les Pyrénées audoises*, Paris : PUF.
- Febvre, Lucien et Henri-Jean Martin (1958) *L'Apparition du livre*, Paris : Albin Michel.
- Fédida, Pierre (1975) « Le conte et la zone d'endormissement », *Psychanalyse à l'Université*, vol. 1, p. 1.
- Ferland, Francine (2008) *Raconte-moi une histoire. Pourquoi? Laquelle? Comment?*, Montréal : CHU Ste-Justine.
- Ferry, Luc (2007) *Familles je vous aime. Politique et vie privée à l'âge de la mondialisation*, Paris : XO.
- Finnegan, Ruth (2003), « "Oral Tradition" : Weasel Words or Transdisciplinary Door to Multiplexity? », *Oral Tradition*, vol. 18, n° 1, p. 84-86.
- Firth, Raymond (1973) *Symbols : Private and Public*, London : George, Allen & Unwin.
- Flahault, François et Nathalie de Heinich (2005) « Vérités de la fiction », *L'Homme*, n° 175, p. 1-418.

- Flahault, François (2001) *La pensée des contes*, Paris : Economica.
- Flichy, Patrice (2004) *Une histoire de la communication moderne. Espace public et vie privée*, Paris : La Découverte.
- Floch, Jean-Marie (2002) *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes les stratégies*, Paris : PUF.
- Foley, William (1997) *Anthropological Linguistics. An Introduction*, Oxford : Blackwell Publishers.
- Foucault, Michel (2001) *Dits et écrits : 1976-1988*, Paris : Gallimard.
- Foucault, Michel (1966) *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard.
- Frazer, Sir James (1915) *Le Rameau D'Or*, Paris : Robert Laffont.
- Fulford, Robert (2001) *L'instinct du récit*, Québec : Bellarmin.
- Garaud, Christian (2001) *Sont-ils bons? Sont-ils méchants? Usages des stéréotypes*, Paris : Champion.
- Geertz, Clifford (2000) Préface de *Available Light : Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, Princeton : Princeton University Press.
- Geertz, Clifford (1975) « On the Nature of Anthropological Understanding », *American Scientist*, vol. 63, n° 1, p. 47-63.
- Geertz, Clifford (1973) « The Cerebral Savage : On the Work of Claude Levi-Strauss », dans *Interpretation of Cultures*, New York : Basic Books.
- Genette, Gérard (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris : Seuil.
- Genette, Gérard (1972) *Figures III*, Paris : Seuil.
- Gennep, Arnold van(1981) *Les rites de passages*, Paris : Picard.
- Gennep, Arnold van(1943) *Manuel de folklore français*, Paris : A. Picard.
- Gervais, Bertrand et Rachel Bouvet (2007) *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gianni, Rodari (1997) *Grammaire de l'imaginaire*, Paris : Rue du Monde.
- Gibello-Bernette, Corinne (2008) « Brève (s) histoire (s) du livre pour enfants en France : de l'*Orbis sensualium pictus* aux *Trois brigands (1658-1968)* », dans Olivier Piffault (dir.), *Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : BNF, p. 17-37.
- Giddens, Anthony (1977) *Studies in social and political theory*, Londres : Hutchinson.

- Gluckman, Max et Cyril Daryll Forde (1962) *Essays on the ritual of social relations*, Manchester : Manchester University Press.
- Goffman, Erving (1991) *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit.
- Goffman, Erving (1988) *Les moments et leurs hommes*, Paris : Minuit.
- Goffman, Erving (1975) *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris : Minuit.
- Goffman, Erving (1974) *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit.
- Goffman, Erving (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Minuit.
- Goffman, Erving (1968) *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris : Minuit.
- Goffman, Erving (1966) *Encounters*, Indianapolis : Bobbs-Merill.
- Goffman, Erving (1953) *Communication Conduct in an Island Community*, Université de Chicago, thèse de doctorat n-publiée.
- Goodnow, Jacqueline J. et W. A. Collins (1990) *Development According to Parents : The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*, London : Erlbaum.
- Goodwin, Marjorie H. (2003) *Styles of Parent-Child Interaction in Directive-Response Sequences*, UCLA Sloan Center on Everyday Lives of Families Working Paper Series, n° 19, Los Angeles : University of California.
- Goody, Jack, (1986) *La Raison graphique*, Paris : Minuit.
- Goody, Jack, (1986) *La Logique de l'écriture* (1986) Paris : Armand Colin.
- Goody, Jack (1994) *Entre l'Oralité et l'écriture*, Paris : PUF.
- Görög-Karady, Veronika (1994) *Le mariage dans les contes africains : études et anthologie*, Paris : Karthala.
- Gotchall, Jonathan et David S. Wilson (2005) *The Literary Animal : Evolution and the nature of narrative*, Chicago : Northwestern University Press.
- Greimas, Algirdas J. (1984) « Entretien », *Langue Française*, n° 61, Paris : Larousse.
- Greimas, Algirdas J. et Joseph Courtès (1979) *Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette.
- Greimas, Algirdas J. (1966) *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris : Larousse.

- Gumperz, John J. (1982) *Language and Social Identity*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1971) *Language in Social Groups*, Standford : Standford University Press.
- Habermas, Jürgen (1988) « Questions et contre questions », *Critique*, n^{os} 493-494, p. 4.
- Habermas, Jürgen (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard.
- Hansen-Løve, Ole (1972) *La révolution copernicienne du langage dans l'œuvre de Wilhelm von Humboldt*, Paris : J. Vrin.
- Harkness, Sara & Charles M. Super (2001) « The Ties that Bind », *Ethos*, vol. 29, n^o 3, p. 357–370.
- Harris, Paul L. (2007) *L'imagination chez l'enfant*, Paris : Retz.
- Hatchuel, Françoise (2005) « Rituels d'enseignement et d'apprentissage », *Hermès*, n^o 43, p. 93-100.
- Havelock, Eric (1986) *The Muse Learn to Write*, New Haven Connecticut : Yale University Press.
- Hearne, Betsy (1992) « Patterns of Sound, Sight, and Story : From Literature to Literacy », *The Lion and the Unicorn*, vol. 16, n^o 1, p. 17-42.
- Herzfeld, Michael (1983) « Signs in the Field : Prospects and Issues for Semiotic Ethnography », *Semiotica*, n^o 46, p. 99-106.
- Hocart, Arthur Maurice (1973) *Le mythe sorcier et autres essais*, Paris : Payôt.
- Houis, Maurice (1980) « Oralité et scripturalité », dans Maurice Houis, *Éléments de recherche sur les langues africaines*, Pointe-à-Pitre : AGECCOOP.
- Humboldt, Wilhelm von (1974) *Introduction à l'œuvre sur la Kavi et autres essais*, Paris : Seuil.
- Huizinga, Johan (1951) *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris : Gallimard.
- Hymes, Dell (1972) *Reinventing Anthropology*, New York : Pantheon Books.
- Hymes, Dell et John J. Gumperz (dir.) (1964) « The Ethnography of Communication », *American Anthropologist*, vol. 66, n^o 6, partie 2.
- Hymes, Dell (1964) *Language in culture and society*, New York : Harper & Row.

- Iser, Wolfgang (1985) *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Sprimont : Pierre Mardaga.
- Jacopin, Pierre-Yves (1993) « De l'histoire du Petit Chaperon rouge ou des transformations d'une histoire de femme », *Ethnologie française*, vol. 23, n° 1, p. 48-61.
- Janouch, Gustav (1978) *Conversations avec Kafka*, Paris : Lettres nouvelles.
- Javeau, Claude (2003) *Sociologie de la vie quotidienne*, Que sais-je?, Paris : PUF.
- Jean, Georges (1999) *La lecture à voix haute*, Paris : De l'Atelier.
- Jean, Georges (1991) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris : Casterman.
- Jean, Georges (1990) *Le pouvoir des contes*, Paris : Casterman Tournai.
- Jeffrey, Denis (2003) *Éloge des rituels*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Johannot, Yvonne (1997) « Qu'en est-il des rituels autour du livre? », dans Monique Segré (dir.), *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, Paris : L'Harmattan, p. 239-257.
- Jourdan, Christine et Claire Lefebvre (1999) « L'ethnolinguistique aujourd'hui. États des lieux », *Anthropologies et sociétés*, vol. 23, n° 3, p. 5-13.
- Jousse, Marcel (1974) *L'Anthropologie du geste*, Paris : Gallimard.
- Kant, Immanuel (1796) *Qu'est-ce qu'un livre? Textes de Kant et de Fichte*, Paris : PUF.
- Karpf, Anne (2008) *La voix*, Paris : Autrement.
- Kaufmann, Jean-Claude (2004) *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris : Colin.
- Kessing, Roger (1992) « Anthropology and Linguistics » dans Martin Putz (dir.), *Thirty Years of Linguistic Evolution*, Amsterdam : John Benjamin, p. 593-609.
- Kilani, Mondher (1993) « La culture comme texte. Sur la nature de l'objet anthropologique », dans Denis Miéville (dir.), *Approches sémiologiques dans les sciences humaines*, Lausanne : Payot, p. 87-111.
- Kvideland, Reimund (1990) « Storytelling in Modern Society », dans Röhrich, Lutz et Sabine Wienker-Piepho (dir.), *Storytelling in Contemporary Societies*, Fribourg : Gunter Narr Verlag Tübingen, p. 15-21.
- Labov, William (1972a) *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.
- Labov, William (1972b) *Le parler ordinaire*, Paris : Minuit.

- Lacombe, Stéphanie (2009) « Chut! Je lis », *XXI*, Hors-série : Histoires de livres, p. 40-57.
- Lacoste-Dujardin, Camille (1996) « De l'acculturation à l'interculturalité en passant par les contes, exemple en immigration maghrébine » dans Claude Ravelet (dir.) *Études sur Roger Bastide. De l'acculturation à la psychologie sociale*, Paris : L'Harmattan, p. 89-98.
- Lacoste-Dujardin, Camille (1991) *Le conte kabyle. Étude ethnologique*, Paris : La Découverte.
- Lafforgue, Pierre (1995) *Petit Poucet deviendra grand. Le travail du conte*, Bordeaux : Mollat.
- Lahire, Bernard (2006) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : F. Nathan.
- Lallemand, Suzanne (1985) *L'apprentissage de la sexualité dans les contes de l'Afrique de l'Ouest*, Paris : L'Harmattan.
- Landowski, Eric (2004) *Passions sans nom*, Paris : PUF.
- Landowski, Eric (1989) *La société réfléchie. Essai de socio-sémiotique*, Paris : Seuil.
- Landry, Tristan (2005) *La mémoire du conte folklorique de l'oral à l'écrit*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Langellier, Kristin M. et Eric E. Peterson (2004) *Storytelling in Daily Life. Performing narrative*, Philadelphia : Temple University Press.
- Laplantine, François (2009) « L'expérimentation anthropologique : mettre à l'épreuve la simplification du réel », *Réinventer l'anthropologie?*, Montréal : Liber, p. 221-236.
- Leach, Edmund (1976) *Culture and Communication : the Logic by which Symbols are Connected*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Lebarbier, Micheline (2000) « Les dires du conte. L'exemple de quelques contes facétieux roumains », dans Bertrand Masquelier et Jean-Louis Siran (dir.), *Pour une anthropologie de l'interlocution. Rhétoriques du quotidien*, Paris : L'Harmattan, p. 247-280.
- Le Breton, David (2004) *L'interactionnisme symbolique*, Paris : PUF.
- Legros, Patrick, Frédéric Monneyron, Jean-Bruno Renard et Patrick Tacussel (2006) *Sociologie de l'imaginaire*, Paris : Armand Colin.
- Lenclud, Gérard (1987) « La tradition n'est plus ce qu'elle était », *Terrain*, vol. 9, p. 110-123.

- Le Vine, Robert A. (1974) « Parental Goals : A Cross-cultural View », *Teachers College Record*, n° 76, p. 226-239.
- Lévi-Strauss, Claude (1973) « La structure et la forme. Réflexions sur un ouvrage de Vladimir Propp », dans *Anthropologie structurale II*, Paris : Plon, p. 156-170.
- Lévi-Strauss, Claude (1958) *Anthropologie structurale I*, Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, Claude (1950) « Introduction à l'œuvre de M. Mauss », *Sociologie et anthropologie*, Paris : PUF.
- Lévi-Strauss, Claude (1949) *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris : Mouton.
- Linde, Charlotte (1993) *Life Stories. The Creation of Coherence*, New York : Oxford University Press.
- Locke, John (1972) *Essai concernant l'entendement humain*, Paris : Vrin.
- Lotman, Youri (2005) « On the Semiosphere », *Sign Systems Studies*, vol. 33, n° 1, p. 205-229.
- Lotman, Youri (2004) *L'explosion et la culture*, Limoges : Presses Universitaires de Limoges.
- Lotman, Youri (1999) *La sémiotique*, Limoges : Presses Universitaires de Limoges.
- Liotard, Jean-François (1979) *La condition post-moderne*, Paris : Minuit.
- Machin, David et Messenger M. Davies (2003) « Future Generations : The Implied Importance of the Fantasy World in the Development of a Child's Imagination », *Childhood*, vol. 10, n° 1, p. 105-117.
- MacIntyre, Alasdair (1984) *After Virtue : A Study in Moral Theory*, Notre Dame : University of Notre Dame Press.
- Maffesoli, Michel (2009) *Le réenchantement du monde*, Paris : Perrin.
- Maffesoli, Michel (1998) *La conquête du présent. Pour une sociologie de la vie quotidienne*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Maffesoli, Michel (1996) *Éloge de la raison sensible*, Paris : Grasset.
- Maffesoli, Michel (1993) *La contemplation du monde*, Paris : Grasset.
- Malinowski, Bronislaw (1974) *Les Jardins de corail*, Paris : F. Maspero.
- Malinowski, Bronislaw (1971) *Myth in Primitive Psychology*, New York : Negro Universities Press.

- Malinowski, Bonislaw (1922) *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris : Gallimard.
- Malinowski, Bonislaw (1920) « Classificatory Particles in the Language of Kiriwina », *Bulletin of the School of Oriental Studies, University of London*, vol. 1, n° 4, p. 33-78.
- Marchal, Guy (2001) « De la mémoire communicative à la mémoire culturelle. Le passé dans les témoignages d'Arezzo et de Sienne (1177-1180) », *Annales, Histoire, Sciences sociales*, vol. 3, p. 563-589.
- Marin, Louis (1990) « Préface-image. Le frontispice des Contes-de-Perrault », *Europe*, n°s 739-740, p. 115-122.
- Mariniello, Sylvestra (1999) « Médiation et intermédialité », Conférence dans le cadre du premier colloque international du Centre de recherche sur l'intermédialité (CRI), *La nouvelle sphère intermédiatique*, Montréal, 2 mars 1999.
- Martin-Juchat, Fabienne (2008) *Le corps et les médias. La chair éprouvée par les médias et les espaces sociaux*, Bruxelles : De Boeck.
- Masoni, Licia (2007) « Two Different Approaches to the Retelling of Traditional Tales Among Non-Stotrytellers in a North Italian Village », *Fabula*, n° 48, p. 33-49.
- Masquelier, Bertrand et Jean-Louis Siran (2000) *Pour une anthropologie de l'interlocution. Rhétoriques du quotidien*, Paris : L'Harmattan.
- Massie, Jean-Marc (2001) *Petit manifeste à l'usage du conteur contemporain : le renouveau du conte au Québec*, Montréal : Planète rebelle.
- McLuhan, Marshall (1962) *The Gutenberg Galaxy*, Toronto : University of Toronto Press.
- McLuhan, Marshall (1972) *Pour comprendre les médias*, Montréal : Hurtubise HMH.
- Molino, Jean et Raphaël Lafhail-Molino (2003) *Homo Fabulator. Théorie et analyse du récit*, Paris : Leméac/Actes Sud.
- Morneau, Jean-David (2005) *La réactualisation des récits traditionnels dans le contexte du renouveau du conte québécois*, Mémoire de maîtrise en études littéraires, Université du Québec à Montréal.
- Muller, Max (2002 ; 1^{ère} édition 1856) *Essai sur la mythologie comparée*, Paris : Robert Laffont.
- Nières-Chevel, Isabelle (2005) « Avant-propos », Isabelle Nières-Chevrel (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières : colloque de Cerisy la Salle*, Paris : Gallimard jeunesse, p. 9-27.

- Ochs, Elinor and Carolyn Taylor (1992) « Family Narrative as Political Activity », *Discourse Society*, vol. 3, p. 301-340.
- Ochs, Elinor (1986) « Introduction », dans Bambi B. Schieffelin et Elinor Ochs (dir.), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 1-13.
- Odgen, Charles Kay et Ivor Armstrong Richards (1923) *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, Magdalene College : Cambridge University Press.
- Olsen, David R. (1999) *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
- Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy*, Londres : Methuen.
- Palmer, Alan (2004) *Fictional Minds*, Lincoln : University of Nebraska Press.
- Paris, Gaston et Bruno Paulin (1905) *La littérature française au Moyen-Âge : XI^e-XIV^e siècle*, Paris : Hachette.
- Paulme, Denise (1986) *La mère dévorante : essai sur la morphologie des contes africains*, Paris : Gallimard.
- Peirce, Charles Sanders (1987) *Textes fondamentaux de sémiotique*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- Peirce, Charles Sanders (1978) *Écrits sur le signe*, textes rassemblés, traduction et commentaires de Gérard Deledalle, Paris : Seuil.
- Pennac, Daniel (1992) *Comme un roman*, Paris : Gallimard.
- Perrot, Jean (1987) *Du jeu, des enfants et des livres*, Paris : Cercle de la Librairie.
- Perrot, Michelle (2009) *Histoires de chambres*, Paris : Seuil.
- Petitot, André (2002) *Contes : l'universel et le singulier*, Lausanne : Payot.
- Piaget, Jean (1968) *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF.
- Picard, Catherine (2002) « Contes et thérapie », *Dialogue*, vol. 2, n° 156, p. 15-22.
- Picaud, Carine (2001) « L'illustration du conte de fées : enjeux d'images, visions d'imagiers », dans Olivier Piffault (dir.), *Il était une fois... les contes de fées*, Paris : Seuil/BNF, p. 155-165.
- Piffault, Olivier (2001) « Le Chaudron des contes », dans Olivier Piffault (dir.), *Il était une fois... les contes de fées*, Paris : Seuil/BNF, p. 13-19.

- Pike, Kenneth C. (1971) *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, La Haye : Mouton.
- Postman, Neil (1982) *The Disappearance of Childhood*, New York : Delacorte.
- Pouillon, Jean (1993) *Le Cru et le Su*, Paris : Seuil.
- Propp, Vladimir (1970) *La morphologie du conte*, Paris : Gallimard.
- Québé, Louis (1989) « La vie sociale est une scène », dans *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris : Minuit, p. 47-82.
- Redfield, Robert (1959) « Art and Icon », dans Robert Redfield, Melville J. Herskovits et Gordon F. Ekholm, *Aspects of Primitive Art*, New York : Museum of Primitive Art, p. 11-40.
- Reimund, Kvideland (1990) « Storytelling in Modern Society », dans Röhrich, Lutz et Sabine Wienker-Piepho (dir.), *Storytelling in Contemporary Societies*, Fribourg : Gunter Narr Verlag Tübingen, p. 15-21.
- Ricœur, Paul (1986) *Du texte à l'action*, Paris : Seuil.
- Ricœur, Paul (1985) *Temps et récit 3. Le temps raconté*, Paris : Seuil.
- Ricœur, Paul (1984) *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris : Seuil.
- Ricœur, Paul (1983) *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique*, Paris : Seuil.
- Riondet, Odile (2008) « Paul Ricœur : le texte, le récit et l'Histoire », *BBF*, n° 2, p. 6-11. En ligne : <http://bbf.enssib.fr>.
- Rivière, Claude (1995) *Les rites profanes*, Paris : PUF.
- Roalfe Cox, Marian (1893) *Cinderella: Three Hundred and Forty-five Variants of Cinderella, Catskin, and Cap O' Rushes, abstracted and tabulated*, London: David Nutt for the Folklore Society.
- Robitaille, Renée (2001) *Le renouveau du conte au Québec : la naissance des enfants magiques et des communautés émotionnelles*, Mémoire de maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal.
- Röhrich, Lutz et Sabine Wienker-Piepho (1990) *Storytelling in Contemporary Societies*, Fribourg : Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Rosenwald, George C. et Richard L. Ochberg (1992) *Storied Lives : The Cultural Politics of Self-Understanding*, New Haven : Yale University Press.

- Rubin, Kenneth H. et Ock Boon Chung (2006) *Parenting Beliefs, Behaviors and Parent-Child relations : A Cross Cultural Perspective*, New York : Taylor and Francis.
- Sá, Maria Teresa (2002) « Une lecture psychanalytique de Max et les maximonstres de Maurice Sendak », *Enfances & Psy*, vol. 2, n° 18, p. 128-134.
- Sabatier, Colette (1999) « Conceptions sur l'enfant chez les mères québécoises, haïtiennes et vietnamiennes », dans Blandine Bril, Pierre Dasen, Colette Sabatier et Bernd Krewer (dir.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures?*, Montréal : L'Harmattan, p. 91-110.
- Sahlins, Marshall (1976) *Culture and Practical Reason*, Chicago : Chicago University Press
- Sahlins, Marshall (2000) *Culture in Practice. Selected Essays*, New-York : Zone Books.
- Salgues, Camille (2008) « Un nouveau Wittgenstein encore inapprochable. Le rôle et la place du philosophe dans l'anthropologie », *L'Homme*, n°187-188, p. 201-222.
- Salmon, Christian (2007) *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris : La Découverte.
- Sarbin, Theodore (1986) « Narrative as a Root Metaphor for Psychology », dans Theodore Sarbin (dir.) *Narrative Psychology : The Storied Nature of Human Conduct*, New York : Praeger Press, p. 3-21.
- Saussure, Ferdinand (1971) *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- Sauzade, Sophie et Daniel Bley (2003) « Le sommeil chez les enfants, approche ethno-psychologique (France-Cameroun) », *Psy Cause : Le sommeil et le rêve*, n° 38, p. 17-21.
- Savard, Rémi (2004) *La forêt vive : récits fondateurs du peuple innu*, Montréal : Boréal.
- Schwarcz, Joseph H. (1982) *Ways of the Illustrator. Visual Communication in Children's Literature*, Chicago : American Library Association.
- Schutz, Albert (1987) *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Schechner, Richard (1977) *Essays on Performance Theory 1970-1976*, New York : Drama Book Specialists.
- Schuhl, Pierre-Maxime (1969) *L'imagination et le merveilleux. La pensée et l'action*, Paris : Flammarion.

- Sebeok, Thomas Albert (1981) *The Play of Musement*, Bloomington : Indiana University Press.
- Segalen, Martine (2009) *Rites et rituels contemporains*, Paris : Armand Collin.
- Simmel, Georg (1981) *Sociologie et épistémologie*, Paris : PUF.
- Simmel, Georg (1978) *The Philosophy of Money*, Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Simmel, Georg (1949) *The Sociology of Sociability*, Indianapolis : Bobbs-Merrill.
- Singer, Milton (1991) *Semiotics of Cities, Selves, and Cultures. Explorations in Semiotic Anthropology*, Berlin - New York : Mouton de Gruyter.
- Sirota, Karen Gainer (2006) « Habits of the Heart : Children's Bedtime Routines as Relational Work », *Text & Talk*, vol. 26, n^{os} 4-5, p. p. 493-514.
- Sirota, Régine (2005) « Le brouillage des frontières d'âge », *Littérature de jeunesse, incertaines frontières : colloque de Cerisy la Salle*, Paris : Gallimard jeunesse, p. 52-63.
- Soriano, Marc (1968) *Les contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires*, Paris, : Gallimard.
- Spufford, Francis (2002) « Pillow talk », *The Guardian*, 13 mars 2002. En ligne : <http://www.guardian.co.uk/books/2002/mar/13/booksforchildrenandteenagers.familyandrelationships>.
- Starobinski, Jean (1970) *La relation critique*, Paris : Gallimard.
- Sturm, Brian W. (2000) « The "Storylistening" Trance Experience », *The Journal of American Folklore*, vol. 113, n^o 449, p. 287-304.
- Tambiah, Stanley (1979) « A Performative Approach to Ritual », *Proceedings of the British Academy*, vol. 65, p. 113-163.
- Tatar, Maria M. (1992) *Off with their Head! Fairy Tales and the Culture of Childhood*, Princeton : Princeton University Press.
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research. Analysis types and software Tools*, New York : The Falmer Press.
- Therien, Gilles (1992) « Lire, comprendre, interpréter », *Tangence*, n^o 36, p. 96-104.
- Thirard, Marie-Agnès (2004) « *La Chatte Blanche* de Madame D'Aulnoy », dans Jean Perrot (dir.), *Les métamorphoses du conte*, Bruxelles : P.I.E.-Peter Lang, p. 41-60.

- Thomas, Gérald (1983) *Les deux traditions. Le conte populaire chez les Franco-Terreneuviens*, Montréal : Bellarmin.
- Thorn, Richard (1996) « Virtual Reality : A Sound Proposition? », Colloque *Hearing is Believing*, University of Sunderland, 02 mars 1996. En ligne : <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/WFAE/readings/Thorn.html>.
- Tisseron, Serge (2000) *Enfants sous influence : la télévision rend-elle les jeunes violents?*, Paris : Armand Colin.
- Tisseron, Serge (2002) « Contes et mythes du cinéma contemporain », *L'esprit du Temps : Imaginaire & Inconscient*, vol. 3, n° 7, p. 97-105.
- Tolkien, John Ronald R. (1980) « Children and fairy stories », Sheila Egoff, G.T. Stubbs et L. F Ashley (dir.), *Only connect. Readings on children's literature*, Toronto : Oxford Press University.
- Turner, Victor (1966) *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, New York : Aldine Publishing Company.
- Velay-Vallantin, Catherine (2001) « Le conte de fées : une invention française », dans *Il était une fois ...les contes de fées*, Paris : Seuil/BNF, p. 20-32.
- Velay-Vallantin, Catherine (1992) *L'histoire des contes*, Paris : Fayard.
- Velay-Vallantin, Catherine (1987) « Le miroir des contes », dans Roger Chartier (dir.), *Les usages de l'imprimé*, Paris : Fayard, p. 129-185.
- Verdier, Yvonne (1979) *Façons de dire, façons de faire*, Paris : Gallimard.
- Watier, Patrick (2005) « Compréhension et savoir ordinaire » dans Denis Jeffrey et Michel Maffesoli, *La sociologie compréhensive*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Weber, Max (1964) *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris : Plon.
- Weber, Max (1963) *Le savant et le politique*, Paris : Union générale.
- Wellman, H. M. (1990) *The Child's Theory of Mind*, Cambridge : MIT Press.
- Winkin, Yves (2005) « La notion de rituel chez Goffman. De la cérémonie à la séquence » *Hermès*, n° 43, p. 69-76.
- Winn, Marie (1983) *Children without childhood*, New York : Pantheon.
- Winnicott, Donald W. (1975) *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, Ludwig (1996) *Le cahier bleu et le Cahier brun*, Paris : Gallimard.

- Wittgenstein, Ludwig (1993 ; 1^{ère} édition 1922) *Tractatus logico-philosophicus*, Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, Ludwig (1949) *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.
- Wolf, Abraham, Lozoff, Betsy, Latz, Sara et Robert Paludetto (1996) « Parental theories in the management of young children's sleep in Japan, Italy, and the United States », dans Sara Harkness et Charles M. Super (dir.), *Parents' Cultural Belief Systems : Their Origins, Expressions, and Consequences*, New York/London : Guilford Press, p. 364–384.
- Wulf, Christoph (2007) *Une anthropologie historique et culturelle. Rituels, mimésis sociale et performativité*, Paris : Téraèdre.
- Wulf, Christoph (2005) « Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, vol. 43, p. 11-20.
- Wulf, Christoph et Gunter Gebauer (2004) *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris : Economica.
- Wulf, Christoph (2004) *Penser les pratiques sociales comme rituels*, Paris : L'Harmattan.
- Xanthos, Nicolas (2006) « Les jeux de langage chez Wittgenstein », dans Louis Hébert (dir.), *Signo*, Rimouski. En ligne : <http://www.signosemio.com>.
- Xiberras, Martine (2002) *Pratiques de l'imaginaire. Lecture de Gilbert Durand*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Young, Jonathan. (1997) « Once Upon a Time : How Fairy Tales Shape Our Lives » Inside Journal Magazine. En ligne : <http://www.folkstory.com/articles/onceupon.html>
- Zipes, Jack (2005) « To Eat or to be Eaten : The Survival of Traditional Storytelling », *Storytelling, Self, Society*, vol. 2, n° 1, p. 1-20.
- Zipes, Jack (2000) *The Oxford Companion to Fairy Tales*, Oxford : Oxford University Press.
- Zipes, Jack (1988) « The Changing Functions of Fairy Tales », *The Lion and the Unicorn*, vol. 12, n° 2, p. 7-31.
- Zipes, Jack (1997) *Happily Ever After. Fairy Tales, Children and the Culture Industry*, New York, Londres : Routledge.
- Zipes, Jack (1986) *Les contes de fées et l'art de la subversion*, Paris : Payot.
- Zonabend, Françoise (2000) *La mémoire longue*, Paris : Jean-Michel Place.
- Zumthor, Paul (1983) *Introduction à la poésie orale*, Paris : Seuil.

Zunshine, Lisa (2006) *Why We Read Fiction : Theory of the mind and the novel*,
Columbus : Ohio State University Press.