

ESSAI D'ANALYSE DE CONTENU D'UNE SÉRIE DE TEXTES LIBRES D'UN ENFANT DE 8 ANS

Germain RAOUX

La présente tentative voudrait bien modestement s'inspirer des travaux de V. Propp sur le conte populaire russe, C. Lévi-Strauss sur le mythe, et enfin de R. Barthes sur la structure du récit ⁽¹⁾. Mon intention première, restée à l'état d'hypothèse serait de voir s'il n'y a pas la possibilité d'une interprétation psychanalytique du texte libre d'enfant. Certains textes de Freud, notamment "La création littéraire et le rêve éveillé" ⁽²⁾, sembleraient donner carrière à de telles hypothèses. L'interprétation du jeu d'enfants par M. Klein pourrait bien aussi servir de modèle à une interprétation des textes d'enfants ⁽³⁾. Mais cette référence trop exclusive à la psychopathologie risquerait de conduire à une tentation courante, celle de considérer certains textes libres d'enfant uniquement comme des documents cliniques et d'en faire une sorte d'anthologie. Lorsque l'on parcourt quelques classes primaires se réclamant de la Pédagogie Freinet, on nous exhibe nombre de ces textes "pathologiques". Il serait facile et en même temps assez malhonnête de les rassembler

pour réaliser à bon compte un catalogue croustillant pour le "psychologue-voyeur" "d'Oedipes" de "Castrations" et "Transferts" un peu comme certains s'amuse à collecter des "perles enfantines" pour les publier ensuite sous forme de recueils.

Mon propos initial est tout autre, mais pose des problèmes autrement plus délicats que ceux du repérage et de la classification. Il ne s'agit pas pour moi de rechercher le texte "symptomatique" d'un enfant pour en faire ensuite l'exégèse, mais de considérer *tous* les textes libres d'un enfant pendant une période donnée et voir si l'ensemble de ces textes a une signification susceptible d'une interprétation du type freudien, tout en me gardant bien sûr de choisir ce que l'on appelle pudiquement dans les classes un "cas" (j'écarte de mon choix les classes de perfectionnement et même de transition). Au nom de quoi justifier une telle entreprise ?

Ma situation de collecteur de textes, extérieur à la classe, ignorant à peu près tout de la vie et de l'histoire de celle-ci, et encore plus ignorant de l'histoire et la personnalité des individus producteurs de textes, m'interdit d'interpréter les textes en partant d'indices observés empiriquement dans le comportement des enfants. Un certain nombre d'instituteurs pratiquant la Pédagogie Freinet ont tenté souvent avec succès de véritables

(1) V. Propp, *Morphologie du conte* — C. Lévi-Strauss, *Anthropologie Structurale* (chap. XI, La structure des mythes) — *Le Cru et le Cuit, Ouverture* — R. Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*, in *Communication* n° 8.

(2) *Essais de psychanalyse appliquée*, (surtout pages 78, 79).

(3) *La psychanalyse des enfants* (chap. I et II).

psychothérapies en partant d'interprétation freudienne de textes libres (1). Dans ce cas, le texte libre, utilisé par l'instituteur comme un instrument thérapeutique, sert d'indice puis de témoin de l'évolution de la situation traumatisante vécue par l'enfant ; dans cette perspective c'est la dimension verticale et diachronique du texte libre. Ma visée personnelle serait horizontale et synchronique. Que signifie cette opposition ? Dans la première perspective le texte est l'émanation d'une situation significative qu'il symbolise plus ou moins explicitement, c'est ce que j'appelle le point de vue vertical ; on cherche ensuite à voir comment la série chronologique des textes libres traduit l'évolution de la prise de conscience de l'enfant par rapport à cette situation, c'est ce que j'appelle le point de vue diachronique. Dans cette diachronie s'intercale le commentaire interprétant du maître qui facilite la prise de conscience de l'enfant. En revanche dans une visée horizontale et synchronique, je ne cherche pas (provisoirement du moins) à me renseigner sur la situation objective décrite ou symbolisée dans les textes, mais ne considère que la littéralité des textes (point de vue horizontal), et d'autre part je n'envisage pas (toujours provisoirement) les textes dans leur aspect évolutif ou diachronique mais dans leur aspect répétitif ou structural (point de vue synchronique). Mais ce faisant est-ce que je ne me prive pas de ce qui seul m'aurait autorisé à entreprendre ce que je vise ? Il est certain qu'en m'interdisant toute analyse verticale et diachronique, je me ferme une porte ; mais en même temps cet interdit méthodologique m'en ouvre une autre, celle de l'analyse structurale (dans le sens particulier où l'entend R. Barthes) des textes littéraires. En fait je ne fais que déplacer (encore une fois provisoirement) mon hypothèse initiale qui pouvait s'énoncer brièvement ainsi :

(1) Notamment P. Le Bohec (voir la série des "Rémi"). Un certain nombre de ces tentatives sont décrites dans la brochure (Documents ICEM n° 5) intitulée : *Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet*. Cf. aussi sur ce sujet A. Vasquez et F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*.

Le texte libre doit permettre de déceler chez l'enfant ce que Freud appelle "*compulsion de répétition*". Autrement dit dans les textes libres il y aurait un contenu manifeste divers, anecdotique, plus ou moins banal et un contenu latent. Au travers de ce discours banal se manifesterait, pour dire les choses très grossièrement, un "*complexe individuel*" qui se répéterait sans cesse en se déguisant sous diverses formes. Le fait que bon nombre de textes libres de jeunes enfants soient précisément des rêves est à cet égard symptomatique.

Cette première hypothèse se transforme en une autre peut-être moins ambitieuse mais qui a le mérite d'être davantage susceptible d'une vérification empirique. Cette nouvelle hypothèse peut s'énoncer ainsi :

Les textes libres d'un même enfant racontent des histoires apparemment très différentes mais si, au lieu de juxtaposer ces histoires, on les superpose et si, au lieu de les considérer d'un point de vue continu et linéaire, on les considère d'un point de vue discret comme des cartes à jouer, on s'aperçoit :

1. *Que le nombre d'unités sémantiques qui composent les textes est limité (personnages et actions).*

2. *Par suite que les actions et les personnages se combinent de manière à la fois répétitive et différencielle. Soit par exemple 2 personnages A et B et 2 actions a et b, dans un texte on aura A fait a et B fait b, dans l'autre A fait b et B fait a.*

3. *Que les textes ont tendance soit à se répéter en commutant, soit à se répondre.*

V. Propp et C. Lévi-Strauss ont pleinement la paternité d'une telle hypothèse dont je me contente de tenter ici la transposition. Cette hypothèse peut se résumer par l'alternative posée ainsi par R. Barthes : "*Pour en rester à la période actuelle, les Formalistes russes, Propp, Lévi-Strauss nous ont appris à cerner le dilemme suivant : ou bien le récit est un simple radotage d'événements, auquel cas on ne peut en parler qu'en s'en remettant à l'art, au talent ou*

au génie du conteur (de l'auteur) – toutes formes mythiques du hasard –, ou bien il possède en commun avec d'autres récits une structure accessible à l'analyse, quelque patience qu'il faille mettre à l'énoncer" (1). C'est, on l'aura deviné pour le second terme de l'alternative que je parie, mais faisant référence à V. Propp et C. Lévi-Strauss je m'installe dans une filiation difficile à assumer : les textes libres d'un enfant de 8 ans sont-ils passibles du même traitement que les contes populaires ou les mythes ? Le conte et le mythe n'ont pas d'auteurs ; le texte libre en a un. Le conte et le mythe se présentent sous la forme linguistique nette d'un récit ; le texte libre sous une forme littéraire souvent confuse à mi-chemin entre le récit et la description, écrit par un enfant ayant une maîtrise encore rudimentaire de la langue écrite. Je me refuse bien sûr à opérer un décalage entre ce que l'enfant a voulu dire et ce qu'il a effectivement écrit, entre la "pensée" et le "discours" ; ce qui m'intéresse seul ici est le "produit", le "discours" puisque j'ai écarté méthodologiquement toute perspective verticale et toute référence à la subjectivité de l'auteur. Il est peut-être temps dans ces conditions de rappeler le statut littéraire du texte libre.

1. Le texte libre n'a rien à voir avec une rédaction à sujet libre. S'il n'en était ainsi, l'analyse que je tente serait la répétition au niveau du contenu d'analyses déjà faites sur le degré de respect par l'enfant de conventions "littérato-scolaires" (2). Le texte libre est libre non tant dans son sujet que dans sa forme et surtout son mode d'apparition et son statut d'œuvre. Je dirais que sa liberté est doublement spatio-temporelle :

- a) Dans l'espace :
- Il n'y a pas de lieu privilégié pour écrire le texte.
 - Il n'y a aucune limitation spatiale

(longueur, forme, papier sur lequel le texte est écrit, etc.)

- b) Dans le temps :
- Il n'y a pas de moment privilégié encore moins imposé pour écrire le texte.
 - Le rythme de succession et le nombre des textes sont libres.

C'est, selon moi, cette double liberté qui conditionne la liberté du sujet. La liberté d'inspiration de l'enfant est à la fois évidente et aussi très ambiguë, mais après tout ni plus ni moins que celle de n'importe quel écrivain. L'enfant écrivant un texte libre a finalement un statut tout à fait comparable à celui de l'écrivain de métier : il écrit quand il veut, ce qu'il veut, dans une forme qu'il choisit, il a un public (sa classe, les correspondants) qui l'apprécie, le juge (élection du texte), et un éditeur (le journal de classe). Il est évident que je prends le texte libre là où il est réellement, c'est-à-dire dans les classes Freinet (3).

2. Le texte libre n'est pas une activité isolée dans la classe : "*Le texte libre ne doit pas être un à côté de votre travail scolaire. Il doit en devenir le point de départ et le centre.*" (4)

3. On a fréquemment opposé le texte libre "objectif" au texte libre "d'imagination" en pensant plus ou moins explicitement que le premier était le fait d'enfants "équilibrés" et le second d'enfants "ayant des problèmes". Cette opposition n'a pour moi aucun sens tant du point de vue psychologique que du point de vue littéraire.

– Du point de vue psychologique lorsque l'enfant décrit un événement qu'il a réellement vécu, il opère dans son expérience un tri significatif ; lorsqu'il écrit un récit imaginaire c'est le même tri qui s'opère avec des combinaisons différentes, la plupart du temps d'ailleurs réel et imaginaire s'imbriquent et il serait possible pour une personne connaissant bien l'enfant de repé-

(1) op. cit. page 2.

(2) cf. J. Sumpf : *Les performatifs : instructions et consignes.* et D. Bouix, B. Soulié, J. Dubois et J. Sumpf : *Analyse linguistique des rédactions.* in. Langue Française n° 5 février 1970.

(3) Cf. C. Freinet, *Le texte libre*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 3.

(4) C. Freinet, op. cit. page 16.

rer dans le texte ce que Freud appelle "matériel du rêve". Que le récit ait les caractères de la vraisemblance ou non n'a rien à voir à l'affaire.

— Du point de vue littéraire d'ailleurs la distinction entre texte réaliste et texte imaginaire est dépourvue de signification, R. Jakobson l'a définitivement montré (1).

En conclusion, je considérerai le texte libre comme un texte littéraire au même titre que tous les autres.

Les textes qui suivent représentent la totalité de la production d'une petite fille du cours élémentaire 1, Françoise, pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire 69-70. Les textes transcrits sont les textes bruts, recopiés sur son cahier de brouillon. Je me suis contenté de corriger les fautes d'orthographe sauf une fois (texte 6) où la faute "surdéterminait" le sens pour reprendre l'expression employée par Freud à propos des images oniriques. L'ordre de présentation des textes n'est pas un ordre chronologique, mais l'ordre alphabétique des titres, autant dire qu'il est pratiquement arbitraire (2). Chaque texte porte un numéro qui le désignera par la suite.

1. La buse et l'épervier

Elle mange des poussins. Elle a un bec crochu. Le plumage de la bête est gris noir et marron. Elle vit dans la montagne et dans la forêt. Pour capturer le poussin elle survole au-dessus de la petite bête puis elle se pose et elle attrape la bête dans son bec crochu. Puis elle vole et de là-haut nous entendons les cris du poussin : cui cui. La poule n'est

(1) "Analysons la notion de vraisemblance artistique. Si en peinture, en art figuratif, on peut encore avoir l'illusion d'une fidélité objective et absolue à la réalité, la question de la vraisemblance "naturelle" (suivant la terminologie de Platon) d'une expression verbale, d'une description littéraire, est dépourvue de sens." R. Jakobson, Du réalisme artistique, in Théorie de la littérature, page 100.

(2) Une de nos ambitions serait de tenter de montrer avec C. Lévi-Strauss comment : "L'ordre chronologique se résorbe dans une structure matricielle atemporelle". Cité par R. Barthes, op. cit. page 12.

pas contente car elle a perdu un poussin. Maintenant il ne reste plus que 10 poussins. L'épervier fait pareil mais avec son bec plus crochu il peut tuer les oiseaux qui volent. Les pauvres petits oiseaux.

2. Le chaton

Chez ma cousine il y a un chaton, il s'appelle Mascotte. Il est très gentil. Mon frère le caresse tout le temps. Un jour le chaton l'a griffé. Le chaton a les griffes crochues. Il se couche dans une caisse, dedans la caisse il y a de la paille il s'y plait. Nous lui donnons du pain mouillé. Le pelage du chaton est gris et marron les yeux verts.

3. Le cochon

Le cochon est gros, c'est une femelle. Pour la tuer il faut attendre le jour. Un monsieur est venu. Il est venu. Il est rentré dans la porcherie. Nous lui avons donné 2 cordes pour attacher les pattes du cochon. Puis tout en attachant il se salissait. Ma grand-mère est arrivée avec une bassine à la main et une louche et un grand couteau. Mon oncle a fait une grande fente. Le sang coulait dans la bassine. Avec la louche ma grand-mère remuait le sang. Après l'autre oncle et moi nous sommes partis chercher des bottes de paille. Nous avons fait un grand feu pour faire cramer le cochon. Il devient tout noir. Après tous mes oncles et le monsieur ont pris un couteau et l'ont pelé.

4. La gelée

Un jour je suis sortie de chez moi il faisait très froid. "Brr" il fait froid. Je suis rentrée. Je me suis vite peignée avec le peigne. J'ai pris mon manteau et mon écharpe et aussi mes gants J'ai vu une flaque pleine de glace. J'ai marché sur la flaque.

5. Le gland

Je partais à l'école et je suis passé devant un chêne. Il y avait des glands jolis, j'ai pris le plus joli, il était brillant. Je l'ai mis dans mon manteau. Puis je suis repartie sur mon chemin. Ce jour-là il pleuvait et j'avais oublié mon parapluie je m'étais mouillée.

6. Le jardin chez ma grand-mère

Mon père avait semé des carottes. Un jour un canard est venu dans le jardin il a mangé toutes les carottes. Mon papa n'était pas content. Ma grand-mère a dit de tuer le canard. Mon grand frère ne voulait pas le tuer parce que quand il voit le sang ça lui dégoute. Le plumage du canard était blanc et vert. Ils NON pas tué le canard.

7. Le parapluie

Ma mère avait acheté un parapluie. La couleur du parapluie était rose avec des fleurs blanches. Le bout du parapluie a été tordu. Maman n'était pas contente. Puis ma mère a essayé de le redresser elle ne pouvait pas, alors mon papa est arrivé il a pris le parapluie et il a essayé de le redresser, impossible comment faire.

8. Le Pays basque

Ma grand-mère habite dans un petit village entouré de montagnes. Quand le jour se lève la rosée brille je bois mon café au lait puis je sors et je respire un bon coup. Au printemps dans le pré je fais un bouquet de jonquilles fraîches. Le soleil brille. Dans le pré l'herbe est verte. Tous les animaux sortent.

9. Le petit canard

Chez ma grand-mère une canne a pondu un œuf. Mon oncle a mis l'œuf dans la couveuse. Le troisième jour le caneton était sorti. Nous l'avons mis avec les autres petits canards. Mais un jour un rat lui a mordu le bec. Maintenant il a le bec tordu. Alors mon père l'a mis dans le four mais rien à faire.

10. Les petites oies

Chez ma grand-mère une mère oie a pondu 6 œufs. Mon père les a mis sous une glousse. Deux jours après les petites oies étaient sorties. Mon oncle leur a donné des petits granulés. Quand elles sont devenues grandes je leur ai donné des feuilles de chou. Un jour nous les avons sorties et nous les avons lâchées. La mère oie les a retrouvées.

11. Mon frère

Il est grand, il a 14 ans. Quand il va à l'école il prend son grand cartable noir et sa bicyclette.

12. Le repas

Maman prépare le dîner il est bon. Au repas ma mère nous a fait du lapin farci pendant que nous étions à l'école. Puis quand je suis revenue il sentait bon. J'ai mangé 2 tranches de lapin farci. Mon frère en a mangé 4.

Peut-on fixer un modèle a priori d'analyse de ces textes ? Cela m'a semblé impossible malgré les travaux déjà cités de V. Propp, C. Lévi-Strauss et ceux plus récents de A.-G. Greimas ⁽¹⁾, travaux dont je m'inspire ici très librement. Ma méthode a consisté tout d'abord en une lecture successive des textes en variant arbitrairement l'ordre de lecture. On peut reprendre en la modifiant quelque peu la métaphore du jeu de cartes employée par C. Lévi-Strauss dans le chapitre déjà cité de l'*Anthropologie Structurale* : j'avais primitivement recopié les textes sur des petits bristol, ce qui me permettait de les disposer comme des cartes à jouer. A première lecture ces cartes n'ont pas beaucoup de rapports entre elles si ce n'est qu'il est souvent question d'animaux (8 textes sur 12), que la famille y tient une grande place (9 textes sur 12) et que le mot "je" est employé dans 4 textes seulement ; ces remarques ont certes un intérêt psychologique mais que nous ne retiendrons pas ici. Si l'on répète la lecture, au hasard d'une distribution, on s'aperçoit que deux cartes se répètent différenciellement : les cartes 7 et 9.

— 7 : parapluie tordu - (maman pas contente) - (maman) puis papa essaient de redresser, échec.

— 9 : canard bec tordu - papa essaie de redresser, échec.

Je mets les deux cartes à côté l'une de l'autre comme un joueur ramassant sa donne

(1) A.-G. Greimas, Sémantique structurale.

met ensemble les cœurs, les carreaux, etc. A partir de ce moment les rapprochements s'enchaînent : le canard au bec tordu (9) se retrouve mangeant les carottes (6), d'agressé

il devient agresseur, mais cette fois c'est papa qui n'est pas content (rappel, mais permuté, de 7) d'où en rapprochant les 3 textes :

6 : canard agresseur
papa pas content

7 : parapluie agressé
maman pas contente

9 : canard agressé
papa redresseur

Il faut noter aussi que le parapluie tordu (agressé) est rose et blanc, le canard agresseur (6) est blanc et vert. Si l'on continue la recherche des couleurs on voit que la buse (1) personnage agresseur et au bec crochu (comme le bout du parapluie et le bec du canard agressé), a un plumage gris noir et marron, et aussi que le chaton (2) qui lui aussi est agresseur et a les griffes crochues est gris et marron presque comme la buse. Ainsi les seules notations de couleur sont réservées aux animaux agresseurs

et qui ont soit le bec ou les griffes tordues avec toutefois un glissement pour le canard qui, dans le texte (6), n'est qu'agresseur alors qu'il est agressé en (9) ; ce "glissement" du canard sur deux textes permet d'ailleurs peut-être de justifier la couleur du parapluie (7) qui lui est à la fois tordu (comme tous les personnages colorés) et agressé. Ainsi ces trois textes 6, 7, 9 constituent une sorte de noyau autour duquel les autres viennent s'agglutiner ; il peut se schématiser ainsi :

canard agresseur

(blanc et vert)

papa pas content

grand-mère veut le tuer

frère proteste

grand-mère et papa ne le tuent pas

(échec)

parapluie agressé

(rose et blanc)

maman pas contente

maman puis papa tentent de redresser

(échec)

canard agressé

papa tente de redresser

(échec)

A noter sans commentaire, les trois échecs de papa. A noter sans plus de commentaire que la carotte (de papa), le bec du canard et le bout du parapluie pourraient bien être considérés comme symboles phalliques, et que l'on pourrait construire une "chaîne significative" allant de la mère au père ou vice versa par l'intermédiaire du bout du parapluie tordu de la mère, du canard au bec tordu au canard mangeant les carottes... du père. En fait dans ces trois textes nous avons repéré un certain nombre de personnages (père, mère, frère, grand-mère, canard, parapluie) et un certain nombre d'actions (être tordu, essayer de redresser, manger, ne pas être content) que l'on va retrouver diversement commutés dans les autres textes. Au texte 1, la buse mange des poussins (6), elle a un bec crochu (7. 9), la poule n'est pas

contente (6, 9) etc. Le parapluie de 7 se retrouve en 5. Le sang qui dégoute le frère en 6, semble bien plaire à la grand-mère en 3, laquelle grand-mère prend la revanche de son échec de 6 en participant à la mort du cochon (3) etc. On peut ainsi de proche en proche construire une sorte de réseau englobant les 12 textes, mais cet exercice tâtonnant demeure très empirique et on peut aisément lui reprocher son caractère trop inductif. Ne serait-il pas possible de construire un "modèle" des textes de Françoise pour voir ensuite si ce modèle est fidèle ou non.

Reprenons la métaphore du jeu de cartes. Lorsque je reçois une donne, je repère un certain nombre de couleurs et un certain nombre de valeurs diversement combinées ;

la même valeur peut être couplée avec des couleurs différentes et vice versa, par exemple cette donne de 3 cartes :

7 de pique
10 de pique
10 de carreau

ce qui donnerait par exemple si je considère les textes 6, 7, 9 :

parapluie au bout tordu
canard au bec tordu
canard mangeant des carottes.

Si je reçois un nombre suffisant de donnes, je peux reconstituer la totalité du jeu de cartes sans le connaître. Pour cela il faut seulement que je connaisse la totalité des couleurs, la totalité des valeurs et que je fasse toutes les combinaisons possibles. Ne

pourrait-on pas faire la même chose pour les textes de Françoise ? Si je considère d'un côté les personnages et d'un autre côté les actions, je puis alors construire une matrice qui serait la matrice de toutes les séquences possibles des textes de Françoise. La différence entre le jeu de cartes et les séquences de textes libres est que les cartes du jeu réalisent la totalité des possibles, alors que Françoise ne réalise que certaines séquences. C'est d'ailleurs ce "manque" qui donne à la matrice de Françoise son sens. Autrement dit, l'ensemble des séquences contenues dans ces textes peut se figurer comme un jeu de cartes, à la fois incomplet et dont certaines sont en double, ce que l'on peut représenter ainsi :

	Manger (a)	Agresser (b)	Ne pas être content (c)	Essayer de redresser (d)	Etre tordu (e)	Etre agressé (f)
Je A	8 (12)					
Papa B			6	7 9		
Maman C			7	7		
Frère D	(12)		6			2
Grand-mère E		6				
Oncle F		3				
Animaux G	1 6 8	2	1		1 2 9	1 9
Choses H					7	

Ce modèle est-il représentatif des textes ? Oui et non car il étudie les séquences et non pas les récits. Il permet cependant une lecture des statuts (lecture horizontale) et une lecture des actions (lecture verticale), il permet aussi des comparaisons et des exclusions, il met à jour des "paquets de relations" (1).

Mais cette matrice a un certain nombre de défauts :

(1) C. Lévi-Strauss, op. cit. page 234

1. Un certain nombre de textes (4, 5, 10, 11) ne figurent pas sur cette matrice, je reviendrai plus loin sur cette question.

2. Il manque à cette matrice une troisième dimension. En effet on a sur la matrice le sujet de l'action et l'action ou celui qui subit l'action et l'action, mais non pas celui qui fait l'action (agent), l'action et celui qui la subit (patient).

3. En synchronisant ainsi les textes, je les ai émiéttes ce qui m'a conduit à court-circuiter les récits.

Comment palier ces défauts ? Il est possible de réécrire de manière formelle les récits en reprenant les lettres majuscules (personnages) et minuscules (actions) qui figurent sur la matrice, ce qui donne ceci :

- 1 : GaG, Ge, GbG, Gc, GaG, Ge, GaG.
- 2 : GbD, Ge.
- 3 : FbG.
- 4 : A, H.
- 5 : A, H.
- 6 : GaH, Bc, EbG, Dc,
BEbG b̄ = n'ont pas tué).
- 7 : He, Cc, CdH, BdH.
- 8 : E, AaH.
- 9 : E, F, GbG, Ge, BdG.
- 10 : E, G, B, F, A.
- 11 : D.
- 12 : C, AaG, DaG.

Ce tableau rend compte très imparfaitement d'un certain nombre de textes, en particulier de 3 qui est pourtant un texte assez riche. Mais est-ce que toute formalisation de textes littéraires ne laisse pas obligatoirement tomber certains éléments même

GaG				Ge
	GbG	Gc		Ge
GaG				
GaG			Bc	
GaH			Dc	
	EbG			
	BEbG			He
		Cc	CdH	
			BdH	
	GbG			Ge
			BdC	

Que penser de ces différents modèles d'analyse ? Il est certain que, d'une part bien sûr ils ne rendent compte que très imparfaitement du contenu des textes, d'autre part il n'est pas du tout sûr qu'ils puissent s'appliquer à toutes les séries de textes d'enfants. Leur mérite est je crois d'éviter de tomber dans le "psychologisme" qui préside trop souvent à l'interprétation des textes d'enfants. Je n'ai pas essayé de décoder les textes en fonction de catégories psychologiques ou même psychanalytiques, mais de les superposer afin de parvenir à un code plus simplement thématique. Ce faisant je n'ai pas cherché à interpréter mais à re-

pertinents ? Mon souci principal a été de privilégier ce que R. Barthes appelle les "fonctions cardinales" ou "noyaux" au détriment des "catalyses" (1). Mon critère de "cardinalité" a été bien sûr la répétition.

Certains textes qui ne figuraient pas dans la matrice, sont ici représentés. Est-ce à dire que ce sont textes à part ? Non car les agents ou personnages que l'on y rencontre sont les mêmes que ceux des autres textes. Ces textes ne sont dépourvus ni d'intérêt ni de signification, il s'agit plutôt de ce que R. Barthes appelle des êtres très fortement "indiciaires" qui renseignent sur les autres et montrent chez Françoise l'importance compulsifonne de la famille (10) et des animaux (2).

Ce tableau diachronique peut être résorbé dans une synchronie si l'on superpose les actions en respectant l'ordre diachronique de celles-ci comme le fait C. Lévi-Strauss à propos du mythe d'Oedipe (3). Ce qui pour les textes 1, 6, 7, 9 :

pérer, puis à mettre de l'ordre dans mon repérage, c'est la raison des tentatives de synchronisation matricielle et de formalisation qui demeurent encore, je l'avoue, très balbutiantes et incertaines. L'important pour moi n'est pas là, il est dans la possibilité même d'introduire de l'ordre là où à première lecture il n'y en a pas, même si l'ordre découvert est loin d'être entièrement satisfaisant.

(1) R. Barthes op. cit. page 9

(2) Id. page 8

(3) C. Lévi-Strauss op. cit. page 236

Jusqu'à présent je me suis efforcé de considérer le texte libre d'enfant comme "texte littéraire" car il me semble fondamental de considérer le texte d'enfant (dans les classes Freinet) comme de la littérature. Peut-on maintenant après cette analyse de contenu, revenir à ma première hypothèse, et légitimer une interprétation psychanalytique. La place centrale donnée dans ces textes à la constellation familiale, et au thème de l'agression entre autres n'autorisent-elles pas une interprétation dans le style de celles faites par Ch. Mauron sur les tragédies de Racine ? Ne pourrait-on pas

parler avec lui du "mythe personnel" de Françoise ⁽¹⁾ ? Je ne m'y risquerai pas dans les limites de cette première tentative limitée, car il est des préalables qu'il faudrait analyser avec minutie. Un de ces préalables qui me semble le plus fondamental est l'existence ou non d'une situation transférentielle et contretransférentielle dans la "situation-texte-libre". Le problème ne peut d'ailleurs être réglé une fois pour toute mais dépend du statut institutionnel de chaque classe de référence.

G. Raoux

(1) Ch. Mauron, Phèdre, page 23.

JEAN VIAL NOUS RÉPOND

à la suite de l'article paru dans le numéro 4 page 4 :

Je ne reprendrai pas les objections techniques opposées par G. Gros à mon article sur le texte libre. Après tout je sais que dans une classe d'esprit Freinet, les risques de déviation que dénonçait déjà Célestin Freinet n'existent guère.

Mais je ne peux "laisser croire" que la seconde partie de mon article "puisse laisser penser" que je caviardais une circulaire ministérielle : ce n'est pas dans mes humeurs. Je ne peux laisser croire "en sous-entendu" que mon propos sur "les risques du métier" concernait les instituteurs qui pratiquent le texte libre alors qu'au contraire je dénonçais ceux qui les accablent, du dehors. Par pitié, que l'on me relise. S'agissant de Douvres je n'ai pas hésité à m'engager. Interrogez mes collègues et mes étudiants de Caen. Le vieil instituteur que je suis resté peut avoir des vues *techniques* différentes de celles de quelques-uns de ses amis. Il serait cruel de lui reprocher de trahir ses amis, et singulièrement, car il y tient, ceux du Mouvement Freinet.

Jean VIAL