



De la place marginale de la narration dans l'éducation

On the marginal place of narration in education

Emmanuel Brassat¹
ebrassat@noos.fr

Résumé: La forme narrative orale fut jadis le médium même de la transmission culturelle entre générations, le vecteur de la mémoire sociale commune et des événements passés vécus. Elle est devenue dans la société moderne une forme plutôt marginale. Se sont peu à peu effacés à la fois les grands récits historiques et philosophiques fondateurs et les formes de la fable et du récit épique relatés oralement. Cela s'est fait au profit d'une information objective et de formes écrites abordées sans parole subjective directement adressée à un public par leur auteur. Le philosophe W. Benjamin déplore un tel effacement de la fonction narrative orale au profit du roman qui ne s'adresse qu'indirectement à ses lecteurs. Néanmoins, une telle transmission par des fables et récits oralisés est toujours pratiquée dans les écoles, dans le cadre de l'étude du langage et des textes et du développement de la cognition. Pour qu'elle reste un vecteur de transmission du passé entre générations, il faudrait que l'enseignant puisse interpréter par lui-même les récits employés et mobiliser en eux son expérience personnelle afin d'établir avec ses élèves un lien réel au passé.

Mots-clefs: Narrateur, transmission, modernité, récits, fables, romans, mémoire commune, témoignage, subjectivité, oralité.

Abstract: The oral narrative form was once the very medium of cultural transmission between generations, the vector of common social memory and of past events experienced. It has become a rather marginal form in modern society. Gradually both the great historical and philosophical founding narratives and the forms of the fable and the epic narrative related orally have faded. This was done for the benefit of objective information and written forms approached without subjective words directly addressed to an audience by their author. The philosopher W. Benjamin deplores such an erasure of the oral narrative function in favor of the novel, which is addressed only indirectly to its readers. Nevertheless, such transmission through oral fables and narratives is still practiced in schools, as part of the study of language and texts and the development of cognition. For it to remain a vector of transmission of the past between generations, the teacher would have to be able to interpret the stories used for himself and to mobilize his personal experience in them in order to establish with his students a real link to the past.

Keywords: Narrator, transmission, modernity, stories, fables, novels, common memory, testimony, subjectivity, oral.

1 Cergy Paris Université – INSPE de l'académie de Versailles – Laboratoire EMA

Introduction

Mon propos sera disons, philosophique, et en cela assez peu « scientifique ». Il relève avant tout d'un acte de parole, d'une interrogation et d'une poétique narrative si l'on veut, et n'est donc pas une communication au sens de la transmission d'un contenu d'information. Je ne vise pas un indice quantitatif de citation dans des publications. Ce n'est donc pas une communication de colloque que je voudrais faire. Mon intention est autre. Je veux vous faire part de quelque chose, vous confier comme un secret pour lequel je n'attends aucune reconnaissance éditoriale. Je vais donc m'efforcer de vous raconter quelque chose qui, par définition, ne peut que difficilement s'écrire et vous le dire à ma façon, subjectivement donc. Et si le proverbe latin affirme : *verba volant, scripta manent*, mon propos est tout le contraire. Posons une thèse axiologique inverse. Seul ce qui est adressé par quelqu'un à un autre que soi dans une narration orale singulière, dans un dire qui raconte et vise une sagesse, a pouvoir de laisser quelque trace, de donner lieu à du commun partagé. Les écrits, les dits consignés objectivés, s'effacent et ne sont guère lus, si ce n'est à l'école et au prix des plus grands malentendus. Ils ne font pas lien, ni mémoriel ni social. C'est là, reformulé à ma façon, la thèse du philosophe W. Benjamin qui soutenait durant les années trente que la modernité en ayant substitué le roman à la narration, à la fable, avait fait de la sorte disparaître la mémoire intergénérationnelle et individualisé l'expérience à un tel point qu'elle était devenue intransmissible.

Je vais donc tenter de vous raconter une histoire, une fable, d'être moi aussi un narrateur, d'être de bon conseil au sens de Benjamin. Celui-ci écrit : *Tout véritable récit présente toujours un aspect utilitaire [...] Le narrateur est un homme de bon conseil [...] Un conseil, en effet, est peut-être moins une réponse à une question que suggestion à propos de la continuation d'une histoire en train de se produire. Pour qu'on nous le donne, ce conseil, il faut que nous commençons par nous raconter.* (Benjamin, 1991, p. 143). Ma parole ne devrait donc pas relever de l'essai, du roman, du traité, ni de l'exposé en 180 secondes. Bien évidemment, cela n'est pas tout à fait vrai, je vais prononcer un discours, comme il est de règle dans un colloque universitaire. Je vais vous parler du récit, de la place de la narration dans l'éducation de façon argumentative et problématique. Ce ne sera donc probablement pas vraiment une narration. Indiquons seulement que la théorie de la narration de W. Benjamin sera le vecteur sous-jacent de mon propos. Je lui donnerai dans celui-ci la valeur d'une quasi-fable, pour ne pas dire d'une idée régulatrice au sens de Kant (Kant, 1984).

Constats : Récit et historicité politique, l'effondrement des grands-récits.

Par définition, ce qui fonde la communauté, au sens du collectif social et politique, se perd la plupart du temps dans une sorte de nuit temporelle archaïque tissée de mythe et d'inconscient culturel. Il s'agit d'une mémoire plus ou moins oubliée que le récit confié et dévoilé de l'histoire d'un peuple vient parfois ressusciter collectivement. Les institutions culturelles de la modernité industrielle, encore

romantique à ses débuts, auront substitué au récit religieux, plus ou moins lui-même légendaire et temporalisé, le récit historique dont on sait l'origine en partie théologique et messianique, construite à partir de cette notion de révélation qui s'est diffusée dans les monothéismes. De sorte qu'au devin et au roi thaumaturge, se seront substitués le prophète-législateur, puis le prêtre-prédicateur et après l'historien-écrivain dont le récit doit se voir situé entre la littérature épique, l'enquête sociale et temporelle, et l'édification politique et culturelle. Michelet (Michelet, 1833) fut en France l'artisan de la fable historique et politique commune, relayé par un Lavis (Lavis, 1913) pour l'enseignement scolaire élémentaire à la fin du XIXe siècle. Depuis, au delà de la grande fresque épique-lyrique qui justifiait alors du présent de l'Etat-nation républicain émergent, le récit historique s'est vu livré à la déconstruction de ses présupposés, donnant lieu à une historiographie désormais plus objective et toujours problématisée s'efforçant d'être une science. Ce faisant, ce qui restait de mythique ou de légendaire dans la philosophie de l'histoire s'est vu destitué. La structure récit de la temporalité passée en tant que clef herméneutique et/ou prédictive des temps à venir est tombée. L'historiographie, en se détachant de la fable narrative a pu devenir plus objective et moins spéculative. Elle a mis en crise les notions de peuple, de nation, d'humanité, de civilisation, de communauté. Elle aura dû pour cela distinguer idéologie philosophique ou politique et science historique, voire séparer méthodologiquement analyse des faits et téléologie de l'histoire, y compris celle sous-jacente au matérialisme historique des marxistes. Les grands récits fondamentaux de la liberté et de la justice à venir, les récits dits de l'émancipation, en ont été déstabilisés et révoqués, comme le notait J-F Lyotard (Lyotard, 1979). Rappelons qu'il désignait surtout deux grands récits majeurs à son avis, celui universitaire de la science allemande et celui républicain du droit politique français, dont les grands mouvements politiques des XIXe et XXe siècles se seront revendiqués.

Les conséquences de cela ne sont pas négligeables dans nos appréhensions actuelles du monde humain, à la fois quant à l'origine de ce qui fait collectivité sociale et politique et quant à la destination collective de l'évolution sociale. Les cycles de la temporalité qui restaient encore présents dans les périodes de l'historicité, depuis Vico (Vico, 2001) jusqu'à Marx et Engels (Marx, Engels, 1982), y compris comme autant de déterminismes, ont cessés de nous guider dans l'analyse du passé et dans l'anticipation de l'avenir. L'interprétation du passé, des temps passés au pluriel, ne délivre plus de clef universelle quant à ce qui est à venir. De plus, toute analyse factuelle objective des faits humains, historique, anthropologique, sociale, économique, culturelle, ne peut plus se soutenir d'une logique de récit, si ce n'est comme recueil de témoignages, fiction poético-littéraire ou comme récit de soi, comme autofiction ou roman familial au sens de Freud (Freud, 1973). La narration a changé de statut. Elle est passée du registre de l'institution culturelle fondatrice et fondamentale, de la fonction symbolique de légende commune, voire politique, à

celle d'un récit de soi ou de nous autres, plutôt d'ordre et de valeur psychosociale ou psychologique. Nous avons appris à déconstruire la forme-récit et renvoyé la fable à ses dimensions littéraires, morales ou religieuses, mais certainement pas à une objectivation du social, du politique et du légal qui serait d'ordre constitutionnel, au sens le plus fort de ce terme. Là est le contexte le plus général de sociétés actuelles où les études historiques savantes et critiques sont pléthoriques, mais où le récit de l'histoire, avec une majuscule, relève de la nostalgie, plus que de la science et du politique. On peut le constater très largement, y compris dans ses effets négatifs de désorientation collective de sociétés qui se cherchent désormais une histoire et en restaurent parfois l'illusion fondatrice. Cependant la puissance du lien narratif au-delà de l'explication causale objective nous manque le plus souvent.

On pourra voir là un bien, un progrès de l'esprit et de la rationalité. La philosophie occidentale, dès ses plus anciens commencements, avait opposé le discours et le mythe, la fable mystificatrice et la rationalité analytique et démonstrative, instaurant là une tension dialectique entre science et croyance, entre tradition et investigation, ouvrant également à un rapport objectif possible au temps passé comme enquête historique, avec Hérodote (Hérodote, 1964) et Thucydide (Thucydide, 1990). Cependant, la chute des grands récits fondateurs, y compris rationalisés par l'historien, n'est pas si satisfaisante, cela pour plusieurs raisons. Nous manquons désormais de perspectives, notamment quant à la promesse révolutionnaire d'une émancipation universelle à venir qui s'éloigne de nous devant le réalisme affiché de la technologie et de l'économie. Il engendre un certain affaiblissement du droit comme accomplissement universel de la liberté humaine, une situation par ailleurs synonyme de régression de ces droits. Il n'est pas impossible de voir dans ce réalisme, dans cette rationalité instrumentale qui parfois prétend à une fin de l'histoire humaine globale, une nouvelle idéologie, dans le sens négatif d'illusion nouvelle, voire un métarécit substitutif, post-historique, occultant le défaut d'histoire globale et la collapse des récits fondateurs que nous ressentons et dont nous souffrons. C'est là une première hypothèse. Mais parler de régression, montre bien que nous ordonnons encore la temporalité selon l'idée ou l'idéal d'un progrès, du passage positif d'une antécédence à une succession, selon la loi d'une amélioration significative. N'y-aurait-il pas là quelque nécessité ? Laissons la question en suspens.

Analyses : Y-a-t-il marginalisation de la narration dans l'enseignement ?

Venons-en au terrain de l'éducation. W. Benjamin déplorait depuis la modernité la disparition du récit oral porteur de la mémoire populaire, plus précisément de la position du narrateur, cette figure du *bon conseil*. Il constatait une déperdition de l'art de raconter propice à la mémoire collective au profit du roman et de la lecture, facilitant l'individualisation. Il écrivait : *l'art de narrer est en déclin parce que l'aspect épique de la vérité, la sagesse, tend à disparaître* (Benjamin, 1991). Cette déperdition

brisait les continuités traditionnelles de la société et du travail, portant atteinte à la mémoire commune des événements et aux liens sociaux en effaçant la mortalité et exposant les vécus individuels à la dimension traumatique de l'existence historique, à un temps disloqué. Or il semble que le récit, au sens large ici d'un texte ayant structure de récit, de narration, aujourd'hui s'enseigne à l'école de multiples façons, même s'il n'est plus transmission orale de la tradition ou d'un vécu énigmatique par un conteur. Défini comme tel, il n'est donc pas apparemment si marginal à l'école et n'en a pas disparu. Certes, c'est peut-être plus sous la forme littéraire écrite type du roman ou du fait historique que sur le modèle oralisé du conte et de la fable. Alors pourquoi le prétendre devenu marginal dans l'éducation ? Voyons tout ceci plus précisément sur les deux plans du récit social et du récit littéraire, tous deux usités à l'école.

Sur le plan du récit social fondateur garanti par un roman historique national, comme ce fut le cas en France, il est clair que le récit épique ou la fable sont devenus marginaux. Et si l'Etat-nation au XIXe siècle a pu substituer la légende historique nationale aux récits religieux ou populaires, celui-ci n'est plus aujourd'hui dominant, ou s'il l'est c'est à défaut. Il n'y a plus quelque chose comme un manuel de lecture qui raconterait le voyage initiatique de deux écoliers dans la France républicaine actuelle permettant d'en découvrir à la fois l'histoire, la géographie, l'économie, la culture. Ce que fut jadis le fameux *Tour de France de deux enfants* (Bruno, 1904). La culture commune des faits historiques des institutions éducatives est désormais structurée par les études historiques savantes qui impliquent une mise à distance de l'idéologisation de l'histoire, de toute mystification édifiante par celle-ci. Et si parler du passé humain nécessite toujours de convoquer des éléments de récit, ceux-ci sont présentés de la façon la moins narrative possible, comme une analytique documentée impliquant un travail d'établissement des faits de type explicatif et quasi expérimentaliste. Le narrateur, qu'il soit subjectivé idéalement ou présent en personne, n'est plus le référent du récit temporel. Par ailleurs, les Etats se réfèrent bien plus aujourd'hui pour se légitimer à une histoire juridique, au droit constitutionnel, qu'à un roman national sur lequel serait fondé la collusion de l'Etat, du peuple et de la nation. L'édification du citoyen par le partage imaginaire d'un récit légendaire du peuple depuis son origine antique, de ses « racines », n'a plus lieu d'être comme fondement commun évident du politique. Il y a des nostalgies, mais elles sont à rebours de l'état réel de la culture commune. Par ailleurs, l'économie industrielle du capitalisme en universalisant massivement modes de production, de consommation et de communication, a ruiné les différentes légendes nationales en fondant l'Etat sur l'économie, les technologies, le droit positif et les traités commerciaux internationaux. En quelque sorte, la mondialisation aura, pour l'opinion des sociétés industrielles, aplati l'histoire commune, locale et globale, en la réduisant à de grands processus peu reliés au vécu social local, à des expériences intimement partagées.

Sur le plan du récit littéraire ou langagier, la situation est bien différente. Lecture de contes, romans, fables, rédaction de fictions ou de comptes-rendus narratifs, semblent des pratiques largement répandues dans les institutions éducatives et théorisées sur le plan didactique. On sait la place qu'a pu prendre la littérature de jeunesse dans les écoles en France et ailleurs. La production éditoriale en est par ailleurs pléthorique. Par ailleurs, on enseignait dans les écoles comme modèle narratif, il y a peu, la morphologie structurale des contes, analysée par le linguiste russe W. Propp (Propp, 1965). Mais le récit oral traditionnel n'est peut-être pas tout à fait comme la découverte d'un texte écrit, y compris lu à haute voix collectivement, ni non plus encore l'expression écrite avec des clauses d'invention, voire la pratique du texte libre inhérente aux pédagogies nouvelles. Tout cela relève d'une économie de la culture écrite propre à l'école et à la culture savante, elle n'est pas en soi directement conservation d'un lien social et d'une mémoire intergénérationnelle. De cela, les récits oraux des cultures populaires étaient autrefois le viatique, avant l'alphabétisation et la scolarisation massives, ainsi que du développement des média modernes de communication et d'information : presse, téléphone, radio, cinéma, télévision, informatique, audio-visuel. Et si à l'école, on lit bien des histoires, des récits, des contes, des fables, on n'y raconte pas pour autant des histoires, au double sens de ce mot : récits d'un passé vécu et fictions narratives faites pour transmettre un secret, un impossible à écrire qui relie présent et passé, aïeux et jeunes générations. De cela, un professeur de lettres françaises aura fait témoignage en transcrivant à l'écrit, en breton et en français, le récit épique de sa vie et des siens, reliant passé et présent, paysans et lettrés, langue du peuple dialectale et langue savante nationale. Il s'agit de Pierre-Jakez Hélias (Hélias, 1975). En quelque sorte, il se sera fait conteur, narrateur, cela par delà son savoir de la langue, réinstaurant paradoxalement ici le témoignage de l'oral dans un écrit. Car selon Benjamin, dans la narration orale du conte, il y a un effet de subjectivation mutuelle, qui se produit entre le narrateur, son expérience, le récit et les auditeurs, effet qui fait exister un partage commun. Qui écoute une histoire forme société avec celui qui la raconte. De plus, dans la narration du conteur, une constellation symbolique et signifiante est émise qui fait tissage de la mémoire commune et permet de transmettre et de conserver des significations messianiques où les liens entre souffrances et liberté sont transfigurés.

On peut soutenir depuis Platon, qu'il y a dans tout enseignement une part exotérique qui relève du savoir démonstratif et une autre ésotérique qui relève de l'initiation à l'invisible (Platon, 1966). Quelque chose se transmet explicitement, dans l'ordre du reproductible et du transmissible, pouvant faire savoir, et quelque chose se dit, se prononce oralement et ne peut se reproduire directement. Il y a un indicible du dit de la vérité qui se transmet dans l'intervalle d'un secret, d'une confidence, d'une initiation, d'une presque-intransmissible et qui ne peut jamais se reproduire directement. Selon Benjamin, la mémoire du passé et le lien intergénérationnel serait de cet ordre, d'une institution orale du dire qui ne peut jamais tout à fait

s'écrire et qui rend compte des événements passés. Aucun enseignement ne serait possible sans cette clause du secret, d'un secret à partager, qu'il soit douloureux, victorieux, édifiant, glorieux, ou devant être conservé en marges des avenues de l'écrit et du texte. A un tel partage, l'identité collective virtuelle est attachée. Lui seul la rend possible. En son absence, rien de commun, de collectif, ne peut se voir conservé et l'atomisation de l'individualité prolifère. Dans la narration, il s'agit d'une parole qui atteste par le moyen d'un récit de la part secrète du récit commun en tant qu'elle rend possible, par delà la mort, l'existence commune. Car du récitant à son auditeur, il y a toujours la distance de la mort qui fait séparation et qui doit faire lien, qui rend possible que ce qui a eu lieu ne soit pas effacé et soit renouvelé et interprété par les générations nouvelles. C'est ce que soutient W. Benjamin.

Perspectives éducatives : L'enseignant à la place du narrateur

Pour contredire Benjamin, il se trouve que beaucoup de textes publiés et rédigés pour les enfants auront transposé à l'écrit et à des fins de lecture collective à haute voix les formes de l'art de la narration, du récit oral épique, du conte de sagesse en l'agrémentant par des illustrations. C'est ce que soutient le critique littéraire H. H. Ewers (Ewers, 2002) en montrant que la littérature de jeunesse de la modernité aura su conserver les formes et les structures de l'art du récit léguées par la tradition. Un lien image-texte dont le pédagogue tchèque Comenius avait identifié la nécessité avec les enfants et que l'on peut suivre jusqu'à P. Faucher, le fondateur en France des éditions du *Père Castor* (Faucher, 1927). Dans une étude assez récente, deux chercheuses canadiennes, H. Makdissi et A. Boisclair (Makdiisi, Boisclair, 2004), ont montré comment le récit fictif, celui de ces contes de littérature de jeunesse lus aux enfants à l'école, était amené à structurer l'intelligence langagière, logique et sémantique des élèves. Selon cette étude, on peut distinguer six niveaux successifs d'élaboration du contenu d'un texte narratif entendu à l'oral par les élèves avec un support visuel au fur et à mesure des discussions et interrogations menées avec eux par les enseignants. Ces niveaux progressent selon une analyse-compréhension de complexité croissante qui n'est jamais interprété comme l'illustration d'un processus génétique de développement psychique, à la façon par exemple d'un Piaget (Piaget, 1923). Il s'agit seulement de décrire les effets linguistiques et cognitifs de la réception d'un récit-fable à destination des enfants.

Brièvement exposés, ce sont les suivants : 1/ L'enfant nomme les personnages comme des objets visibles dans une image. 2/ L'enfant décrit les actions isolément et par juxtaposition. 3/ L'enfant identifie le problème ou décrit des épisodes structurés ou identifie une fin. 4/ L'enfant établit un lien temporel entre deux éléments du récit : problème-épisodes ou épisodes-fin. 5/ L'enfant établit des liens de causalité explicatifs et transitifs entre problème, épisodes et solution ou fin du récit. 6/ L'enfant dégage la thématique générale du récit et en discerne les différentes déclinaisons selon les personnages, donnant lieu à une explication de l'explication. De sorte que

si l'on emploie ici les termes d'une progression dialectique, l'enfant avance de la dénomination des éléments à la désignation de la série des actions, puis de celles-ci à l'intuition analytique de la structure formelle du récit et de ses articulations logiques, puis ayant accédé au lien temporel historique se saisit synthétiquement des liens de causalité entre les parties, et, pour finir se livre à une interprétation sémantique globale ou synoptique du texte et en discerne par dichotomie les causalités plurielles et les différentes déclinaisons psychologiques.

Remarques et discussion : Persistance et atténuation de la narration à l'école

Trois remarques permettront d'ouvrir à la discussion.

Premièrement, ce processus d'appropriation à la fois du sens et de l'organisation d'un récit se fait collectivement par la médiation d'une lecture à voix haute et sur la base d'illustrations imagées dans un dialogue collectif des élèves entre eux et avec l'enseignant. C'est donc une situation d'interaction sociale au sens de Vygotsky (Vygotsky, 1997) et non pas une lecture individuelle. Elle implique un partage dynamique du sens et du discours, ainsi que de l'intelligence de la fable. L'enseignant y joue un rôle majeur en tant que lecteur-narrateur face aux élèves et comme régulateur de la progression des analyses et interprétations menées par ceux-ci. Sa présence et ses interventions configurent un effet de médiation qui n'est pas sans rapport avec la transmission intergénérationnelle de l'expérience telle que la présente Benjamin. On retrouverait donc ici une situation narrative interactive très comparable à celle de la forme archaïque de la narration antérieure à la communication et au roman modernes, hormis ici le recours à des albums qui sont des ouvrages écrits. Mais dans la mesure où leur utilisation n'est pas individuelle et appelle à des échanges essentiellement oraux et mobilisant l'attention, la sensibilité et la mémoire des auditeurs, elle est assez similaire à celle d'un auditoire avec un conteur.

Deuxièmement, bien qu'il y ait transmission d'une fable, celle-ci ne provient pas de la subjectivité vécue de l'enseignant qui se trouve parmi ses élèves à la place du conteur. Là est peut-être la différence avec la narration traditionnelle de Benjamin. Ce qui est transmis dans le discours est médié par des écrits, par des livres, et le contenu d'expérience des auteurs de ces livres n'est pas directement investi dans la relation à des auditeurs. Il faut alors que ce soit l'enseignant qui joue ce rôle et investisse de sa propre parole et personne le sens de ces récits et fables pour leur donner cette valeur de transmission de l'expérience. Pour cela, il lui faut s'adresser subjectivement à ses élèves, leur parler de lui-même. Benjamin écrit : le narrateur emprunte la matière de sa narration, soit à son expérience propre, soit à celle qui lui a été transmise. Et ce qu'il narre devient expérience pour qui l'écoute (Benjamin, 1990). L'enseignant peut le faire, mais son exercice est alors celui d'un interprète-auteur qui ne se contente plus d'instruire et d'expliquer des contenus, du savoir, des formes littéraires ou d'installer des compétences cognitives, des règles, d'être un

explicateur, mais il devient un initiateur averti de son expérience qui produit du sens auprès et avec ses élèves dans un geste intergénérationnel qui implique l'existence commune possible de ce sens à venir. Et pour parler avec H. Arendt, il est alors celui qui fait donation du monde à ses élèves et en cela fait figure d'autorité (Arendt, 1989).

Troisièmement, les enseignants peuvent-ils être véritablement des narrateurs? Pour cela, il leur faut accepter de passer du régime discursif du savoir à celui du récit, de la compréhension rationnelle du monde à la narration de ses tensions et contradictions, de ses secrets, de ses impossibilités et de ses miracles, de ses désastres et silences aussi. Il leur faut entendre la parole vive de leurs élèves. Quelque chose de l'expérience ne peut se dire que sur le mode du récit, du conte, dans l'art de traduire en images et récits ce qui ne peut directement se symboliser. En cela un conseil utile ne saurait porter sur quelque chose de simplement objectif, se traduire par l'émission d'un savoir positif. Il faut beaucoup de folie pour faire un sage, disaient les grecs. En bordure du monde connu, il y a toute la démesure d'un réel qui nous échappe, à la fois terrifiant et merveilleux, dont étaient tramés les contes, les récits légendaires, les fables. Il y a aussi le réel de nos histoires, le fracas de l'histoire oubliée des peuples et populations qui fait parfois entendre la clameur souterraine des vaincus, des survivants de la catastrophe. Nul savoir ne nous en protège, si nous n'entendons pas au-delà du temps disloqué, la narration salutaire qui nous fait ensemble les témoins de la promesse de liberté et de bonheur à laquelle nous incite le bon conseil du récit. Il est permis de l'entendre quand on lit attentivement les *Dits de Mathieu* de Célestin Freinet (Freinet, 1994). Un art de conteur, s'il en est. Car Freinet et Benjamin eurent en commun tous deux le souci des enfants et du récit, ainsi que celui de l'émancipation des vaincus. Car dans les marges de l'histoire et sur les bordures des contes, luit toujours encore le récit possible d'une liberté à venir malgré la tragédie.

Bibliographie

- ARENDE, H. (1989). « La crise de l'éducation », *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, Folio. Benjamin, W. (1991). « Le narrateur. Réflexions à propos de l'œuvre de Nikolas Leskov », *Ecrits français*. Paris, Gallimard.
- _____. (2013) *Sur le concept d'histoire*. Paris, Payot, Pbp.
- BRUNO, G. (1904) *Le tour de France de deux enfants*. Paris, Belin Frères.
- EWERS, H-H. (2002). « La littérature de jeunesse entre roman et art de la narration. Réflexions à partir de Walter Benjamin », *Revue de littérature comparée* 2002/4 (n° 304), p. 421-430.
- FAUCHER, P. (1927) Paris, Collection du Père Castor, Flammarion.
- FREINET, C. (1994) *Les dits de Mathieu. Œuvres pédagogiques*, Vol. II. Paris, Seuil.
- Freud, S. (1973) *Névrose, psychose et perversion*. Paris, PUF.
- HELIAS, P-J. (1975) *Le cheval d'orgueil*. Paris, Plon. Hérodote. (1964) *L'enquête*. Paris, Gallimard.
- KANT, I. (1984) *Critique de la raison pure*. Paris, PUF.
- LAVISSE, E. (1913) *Histoire de France : cours élémentaire*. Paris, Armand Colin.
- Liotard, J-F. (1979) *La condition postmoderne*. Paris, Minuit.
- MAKDISSI, H. Boisclair, A. (2004). *La lecture interactive : un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*. Document IV: Rapport de recherche soumis au *Programme de partenariats en développement social*, Développement des ressources humaines, Canada.
- MARX, K. Engels, F. (1982) *L'Idéologie allemande. Œuvres*. Vol. III. Paris, Gallimard, Pléiade. Michelet, J. (1833, 1837, 1840, 1841, 1844) *Histoire de France*. Paris, Hetzel.
- PIAGET, J. (1923) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Platon. (1966) *La République*. Paris, Garnier-Frères.
- PROPP, W. (1965) *La morphologie du conte*. Paris, Seuil.
- THUCYDIDE. (1990) *Œuvres*. Paris, R. Laffont, collection « Bouquins ».
- VICO, G. (2001) *La science nouvelle, Principes d'une science nouvelle relative à la nature commune des nations*. Paris, Fayard.
- VYGOTSKY, L. (1997) *Pensée et langage*. Paris, La Dispute

Revista digital: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.