

Il était une fois...

Réglons nos contes



Sommaire

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 04 | Prologue aux Contes | 10 | Formulettes |
| 06 | L'enchantement des contes au fil des degrés scolaires entre tradition et innovation | 11 | Voyager dans des milliers de mondes... |
| 08 | Contez des récits qui vous intéressent! | 12 | Propositions pour une approche comparative différentielle et dialogique des contes |

Prologue aux Contes

Le choix du thème de la Semaine romande de la lecture 2022¹ est né d'un intérêt partagé par les membres du Groupe de pilotage pour les contes. Cet intérêt et cette pratique de lecture que nous savons appréciés par beaucoup d'enseignant-es, nous a également incité-es à proposer à nos lectrices et lecteurs un dossier qui rompt avec des certitudes bien ancrées que l'on n'interrogerait plus.

Cherchant à présenter de manière concise et claire «les contes» et espérant pouvoir en donner une définition dans mon introduction au thème, je me suis vite aperçue que le sujet est d'une complexité extrême et ne supporte pas les simplifications ou les représentations à priori, pire encore l'alignement de lieux communs. Pour ce faire, j'ai fait appel à mes collègues et à différent-es spécialistes et chercheur-es pour assurer un tour d'horizon de la problématique plus exhaustif que je n'aurais pu le faire moi-même.

Bouger le curseur

Il s'agit ici, entre autres, de donner à nos lecteurs et lectrices des clés pour les inciter à déconstruire des représentations sur la supposée origine orale des textes des contes de Charles Perrault, de Madame d'Aulnoy, des frères Grimm et bien d'autres, appartenant aujourd'hui à notre patrimoine littéraire occidental dit classique. Nous espérons leur donner accès à des outils de pensée et de lecture dont iels ne sont pas familièr-es, susceptibles de faire «bouger leur curseur» pour ouvrir de nouvelles perspectives sur ce corpus fascinant qui réserve encore bien de surprises. L'ambition de cette démarche est de sensibiliser les enseignant-es des écoles, mais aussi d'augmenter leur maîtrise du domaine et par ricochet celle des élèves ou étudiant-es.

Les genres

Il existe pléthore de formes brèves de textes qui s'apparentent aux contes: fables, mythes, contes de fées, mythologiques, contes philosophiques, nouvelles, histoires, parodies, pour ne citer qu'elles.

Qu'ils soient contemporains, antérieurs ou postérieurs aux contes, ces textes courts et les titres mêmes des recueils donnés par les auteur-es et/ou les éditeurs – tels *Fables et contes philosophiques* de Ph. Barbe ou *Histoires ou contes du temps passé. Avec des moralités* de Charles Perrault – montrent bien la perméabilité des frontières qui a toujours existé entre ces différentes pratiques et formes génériques, tout comme leur évolution permanente.

Le conte ne saurait être conçu comme un macro-genre universel et demande que chaque texte soit étudié sous l'angle des forces qui le relie à d'autres textes, d'autres

Le conte est bon



discours et d'autres genres. Ainsi Ute Heidmann et Jean-Michel Adam ont développé le concept de généricité: «Dans cette optique, il est moins question de classer un texte dans un genre comme le "conte" que de mettre en évidence "les tensions génériques" qui le traversent. Dans la perspective discursive qui est la nôtre, chaque conte est pris dans une dynamique de relations génériques, intertextuelles et co-textuelles.»²

Au lieu de figer les contes dans des catégories et stéréotypes convenus, il s'agit, dans cette perspective, d'ouvrir le regard sur leur potentiel créatif, relationnel et évolutif.

¹ Du 21 au 25 mars 2022

² Ute Heidmann & Jean-Michel Adam, *Textualité et intertextualité des contes*. Paris. Classiques Garnier. 2010

Les textes, objets (re)construits

Les contes tels qu'on les connaît aujourd'hui sont des réécritures et des reconfigurations de textes antérieurs, qui eux-mêmes à leurs époques respectives avaient déjà été réécrits et reconfigurés sur la base de textes plus anciens et/ou contemporains. Par ailleurs, il existe conjointement des textualisations éditoriales multiples et variées, voire même réalisées par les autrices et auteurs eux-mêmes, qui arrivent jusqu'à nous pour un même conte. Croire ou faire croire que les différentes versions d'un conte relèveraient d'un banal phénomène d'emprunt, de vol ou de copie, ou encore d'une retranscription des contes oralisés dans les campagnes, s'avère une interprétation trop simple et ne tiendrait pas compte des comparaisons extrêmement fouillées menées sur des textes. Chaque texte ainsi reconfiguré est original et nouveau bien qu'il porte en lui des traces de ceux qui l'ont précédé ou qui l'entourent. Tout auteur-trice se positionne et transmet un message particulier et situé.

Le terrain

Tenir compte des travaux issus d'une recherche comparatiste proche de la langue et des textes tout en cherchant à les implémenter simultanément en didactique, est un défi que nous rêvons de relever.

Des étudiant-es de la Spécialisation en Littératures européennes comparées (CLE, UNIL), dirigée par Ute Heidmann, sont allé-es sur le terrain dans les écoles du canton de Vaud pour proposer des activités autour des contes, susceptibles de les faire mieux connaître et comprendre par les élèves. L'idée était de les inciter à mieux connaître les contes par des jeux et des activités élaborés pour eux par les étudiant-es, d'autres sont encore à créer, à réaliser avec les élèves, même les plus jeunes entre eux et elles, pour les amener non seulement à lire et à écouter les contes, mais aussi à découvrir les contextes historiques dont ils sont issus, les spécificités de leur textualité et la complémentarité de leurs illustrations, ainsi que leur appartenance à des recueils et leurs diverses éditions.

Dans les activités élaborées par les étudiant-es comparatistes, nous trouvons par exemple l'étude d'un conte, tel que *Le Petit Poucet* de Charles Perrault, lu et vu dans différentes versions. À travers la manipulation, l'observation et la comparaison de livres d'époques, facsimilés ou éditions originales, avec divers livres actuels du même conte, les enfants peuvent visualiser les particularités des titres, des didascalies, des moralités et autres procédés auctoriaux et éditoriaux. Iels peuvent constater, entre autres, les variations orthographiques et iconiques, les choix et formes des lettres dans les objets livres fournis.

Forcément, cette manière de construire l'accès aux savoirs conditionne, positivement, la manière d'appréhender ce conte précis. Elle permet un accès situé historiquement, autant par les objets physiques livres que par les discussions découlant de constats et de questionnements sur son auteur-trice et les destinataires de l'histoire.



Des activités type «jeu de l'oie», contenant des cases judicieusement agencées, sont une stratégie qui renvoie de façon ludique les joueurs et les joueuses à des cartes informatives ou des questions factuelles ou des questionnements plus complexes qu'ils doivent lire et auxquels iels doivent répondre. Cet exercice leur fait mieux connaître les contenus des contes et les contraint à s'interroger sur des problématiques liées aux contes.

Lire des contes, les apprécier et les faire apprécier, peuvent être une fin en soi. Pouvoir faire émerger des connaissances supplémentaires par une étude fouillée des textes et de leur contexte ainsi que leurs co-textes, tout en manipulant les objets physiques, induit une meilleure compréhension. Ces démarches permettent de sortir des propos type lieux communs ou vérités non discutées et non remises en question.

Pour conclure

Pouvoir apprécier «gratuitement» un conte, prendre plaisir à le lire ou à l'écouter, provient, à notre sens, de la perception par son récepteur, sa réceptrice d'un sentiment (état) non conscient, mais bien réel, d'appartenance à une culture. Plaisir qui naît certainement, au moins en partie, de la capacité apprise, par un-e auditeur-trice ou un-e lecteur-trice, à rattacher le contenu véhiculé par le conte à des souvenirs et valeurs construites par la culture littéraire au sens large à laquelle iel appartient. Le contenu du texte conte qui est mis en mots et textualisé par un double jeu entre cohérence du sens du texte et cohésion à la surface par son auteur-trice, rend possible à chacun-e la découverte du sens. Sens qui ravit ses sens.

Nous faisons le pari que des concepts aussi complexes que l'historicité des textes et leurs procédés de textualisation peuvent être premièrement étudiés pour soi-même par chacun-e, puis didactisés efficacement afin que les apprenant-es les découvrent d'eux-mêmes ou pour le moins, puissent se les approprier par le biais d'activités bien construites.



L'enchantement des contes au fil des degrés scolaires, entre tradition et innovation

Anne Monnier et Christophe Ronveaux enseignent la didactique du français à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ils forment des enseignant·es du primaire et du secondaire. L'Éducateur les questionne sur la place du conte dans la formation des enseignant·es.

Le Plan d'études romand (PER) prescrit d'enseigner le conte à tous les niveaux, n'est-ce pas ?

Anne Monnier et Christophe Ronveaux: C'est le genre par excellence pour travailler le texte narratif aux cycles 1 et 2. Au cycle 3, le conte n'est pas prescrit explicitement, même si, dans les pratiques, il est parfois étudié en 9e HarmoS pour travailler avec les élèves le schéma narratif. De même, dans la voie gymnasiale, le conte n'est abordé que ponctuellement, à travers le rôle de Charles Perrault dans la *Querelle des Anciens et des Modernes*, ou à travers les contes philosophiques – *Candide* de Voltaire notamment – travaillés traditionnellement par le truchement de l'exercice d'analyse de texte.

Comment vous y prenez-vous ?

CR: Dans la continuité du travail initié par nos ainé·es, nous racontons nous-mêmes aux étudiant·es deux ou trois contes pour adultes tirés de l'immense patrimoine des littératures orales, comme le font les grands-mères conteuses depuis les années quatre-vingt. Au primaire, c'est le genre oral du conte que nous privilégions. Mais sur les genoux, les yeux légèrement orientés vers le haut, comme le ferait le conteur aveugle, Henri Gougoud ou Nacer Khémir, nous mettons en scène une situation de contage oral puis observons les éléments à enseigner et comment forcer le trait pour bien amener le contexte de production du conte. Un bain de contes oraux à faire entendre ou à jouer pour s'imprégner de ce qui caractérise la littérature orale!

AM: Profitant de la magnifique exposition *La Fabrique des contes* qui s'est tenue au musée d'ethnographie à Genève en automne 2019, nous avons mis sur pied à l'Institut universitaire de formation des enseignants à Genève (IUFE) un atelier de didactique sur l'enseignement du conte avec les futur·es enseignant·es de français du secondaire. L'objectif était de (re)découvrir des conteurs et des conteuses quelque peu oubliés des corpus scolaires en vigueur dans les établissements du secondaire I et II, et d'explorer des pistes didactiques encore peu présentes aujourd'hui dans les pratiques de l'enseignement de la littérature au secondaire.

Mais encore ?

AM: L'atelier comprenait trois volets. La visite de l'exposition *La Fabrique des contes* nous a initié·es à une approche ethnographique des contes, mettant en évidence

notamment leur utilisation dans la construction des identités nationales en Europe entre la fin du XVIIIe et le début du XXe siècle, mais aussi plus récemment dans la publicité. Puis, une formation sur le travail du conteur grâce à l'intervention du conteur fribourgeois Olivier Fasel nous a permis de nous familiariser avec les techniques de mémorisation et d'oralité des contes à travers la découverte notamment de l'outil «cartographie» (schéma narratif sous forme de dessin). Enfin, les futur·es enseignant·es ont été amené·es à élaborer et à expérimenter dans leur classe de stage une séquence didactique sur ce genre littéraire, puis à mener une analyse à posteriori des apprentissages réalisés par les élèves dans le cadre de celle-ci.

Que reprenez-vous de ces expériences ?

AM: Outre l'enthousiasme des étudiant·es lors de la visite au musée et lors du moment d'échange avec un conteur professionnel, les séquences didactiques de ces dernières témoignent d'une inventivité qui traduit le désir de renouveler aussi bien les corpus en vigueur au secondaire que la manière de les aborder. Plusieurs stagiaires se sont penché·es avec leurs élèves sur le conte en tant que genre oral, et ont ainsi axé leur séquence sur la mémorisation d'un conte choisi par l'élève, en vue de son oralisation devant un public restreint. Dans la voie gymnasiale, cette séquence a servi pour un étudiant d'activité propédeutique à l'étude de la littérature médiévale.

CR: La modélisation didactique du genre bouscule les étudiant·es qui voient là une piste pour travailler cette oralité si difficile à planifier systématiquement. Mais surtout, plus généralement, le genre du conte est la voie royale pour travailler les stéréotypes des rapports sociaux de sexe, bien documentés aujourd'hui, d'une part, et les bibliothèques intérieures, d'autre part.

AM: En effet, au secondaire, des stagiaires ont choisi d'étudier sous le prisme des stéréotypes de genre les contes de fées de Mme d'Aulnoy, jusque-là absents des corpus scolaires de Suisse romande. Enfin, un groupe d'étudiant·es a décidé d'articuler l'étude de certains contes avec leur exploitation dans les films actuels – *Grimm* d'Alex van Warmerdam ou *Le Chaperon Rouge* de Catherine Hardwicke – en vue de réfléchir avec les élèves aux phénomènes d'intertextualité et de réécriture des contes dans l'univers culturel d'aujourd'hui.

Quelques mots pour conclure...

AM et CR: Le retour réflexif en atelier sur ces différentes séquences didactiques a permis de réfléchir avec les étudiant·es à une progression possible dans le choix des corpus et dans la manière de les aborder, des premiers degrés du primaire à la fin du secondaire post-obligatoire. Ainsi, si certains points de continuité – l'oralisation des contes – mais aussi de rupture – la question de l'ironie dans les contes de Mme d'Aulnoy – ont été mis en évidence, il est surtout apparu que l'enseignement du conte à l'école n'avait pas dit son dernier mot et qu'il répondait à l'utopie d'enseigner de tout, à tous·tes, et à tous les degrés.

Pour aller plus loin

Baroni, R. & Jost, F. (2016/1). Repenser le récit avec les séries télévisées. *Télévision*, 9-12.
 Bonjour, C. (2015). *Les stéréotypes de genre dans les dessins animés de Walt Disney*. (En ligne) <http://artehistoire.over-blog.com/2015/08/les-stereotypes-de-genre-dans-les-dessins-animés-de-walt-disney.html>
 D'Aulnoy, M.-C. (2008). *Contes de fées*. Choix de Constance Cagnat-Debœuf. Paris: Folio classiques.
 Page web d'Olivier Fasel, conteur à Fribourg: <https://olivierfasel.ch>.
 Welch, M. M. (1989). Rébellion et résignation dans les contes de fées de Mme d'Aulnoy et Mme de Murat. *Cahier du dix-septième*, 2: 131-142.

Le conte est bon

«Ils vécurent enfants et firent beaucoup d'heureux»

Quelques sites internet intéressants

Pour inviter une conteuse ou un conteur, écouter des contes...



Association L'arbre à contes:
<https://arbre-a-contes.ch>

- Contes à lire et à écouter:
<https://arbre-a-contes.ch/contes-a-lire-ou-ecouter/>
- Pour réfléchir sur la signification profonde des contes: RTS – CQFD – 5 mars 2020, *Les contes et la neuropsychologie*.
<https://arbre-a-contes.ch>



Le calendrier de l'Avent de l'Association des conteuses et conteurs du Jura:
<https://ju-racont.art/>

Contes écrits, à lire uniquement:

- Contes du monde:
<https://www.iletaitunehistoire.com>
- Contes du canton de Fribourg:
<https://www.fribourgregion.ch>
- Contes de la Suisse:
<https://www.lasuisseraconte.ch>



Pour le cycle 1: les animaux

- *La moufle*, un conte de randonnée:
<https://www.youtube.com>



Pour le cycle 2: les contes qui font peur

- *La Barbe Bleue*, de Charles Perrault:
<https://www.youtube.com>
- *La femme qui mangeait les hommes*:
<https://www.iletaitunehistoire.com>
- *Le bouc aux cornes rouges*:
<https://www.fribourgregion.ch>



Pour le cycle 3: les contes de votre région

- Chez Auzou, *Les plus beaux contes de Suisse*:
36 contes de Suisse romande:
<https://www.auzou.ch>
- Une vieille histoire neuchâteloise:
<https://www.rts.ch>
- Un conte de Noël valaisan:
<https://www.rts.ch>



«Contez des récits qui vous intéressent!»

Marie-Adèle Hemmer¹, conteuse, art-thérapeute (DF spécialisation par le théâtre et la parole) et médiatrice scolaire répond à nos questions.

Pourquoi êtes-vous devenue conteuse?

Marie-Adèle Hemmer: J'ai découvert ce monde lorsque j'ai pris part à un cours d'initiation à l'art du conte. C'est devenu une passion. Puis stages et formations se sont enchaînés. J'ai eu ensuite beaucoup de chance, avec de nombreuses opportunités de conter et un plaisir grandissant à partager cette passion.

La particularité du conte est qu'il est issu de la tradition orale. C'est un produit culturel, enraciné dans la mémoire collective. Porteurs d'archétypes, inscrits dans l'inconscient collectif, les contes abordent des thèmes universels et intemporels: la vie, la mort, la réalisation de soi, les ressources, les relations aux êtres vivants...

Ce qui me passionne particulièrement, ce sont les vertus du conte. Certes, il peut distraire l'auditoire mais, l'air de rien, il structure, rassure, apaise, rassemble, éveille la curiosité, permet une connexion aux sens, active le phénomène d'identification aux personnages et à leurs émotions et favorise l'empathie. Il questionne. Actuellement, il éveille de nombreuses questions en lien avec les rôles dévolus traditionnellement aux femmes et aux hommes. Effectivement, il y a lieu de le comprendre comme récit symbolique, les contes de fées ne se limitant pas à la princesse qui attend son prince.



© Gianni Chirignelli

Lorsque vous racontez, partez-vous d'une forme écrite?

J'ai envie de répondre oui, car même si je conte un récit entendu, je vais m'inspirer de différentes versions afin d'en faire mon propre conte. Je lis beaucoup de contes et j'évite les livres illustrés afin de laisser les images naître en moi. Les conteurs et conteuses d'aujourd'hui, nous bénéficions du travail précieux des collecteurs.

Combien de temps vous faut-il pour vous approprier un conte?

On dit qu'il faut neuf mois pour qu'un conte soit prêt à éclore. Il est néanmoins fréquent qu'un conte lu ou entendu reste quelque part dans un coin de ma tête, comme s'il doit germer, et ensuite, après un travail d'appropriation, il est mûr, prêt à être raconté.

Comment ça se passe lorsque vous vous rendez dans des classes?

D'ordinaire, je débute par un rituel (comptines, chansonnettes à gestes...) qui permet d'être présent-e avec tout son être. Pour les plus grand-es, j'explique ce qu'est le conte par quelques phrases.

La simplicité caractérise le conte. L'enseignant-e n'a pas besoin de préparer l'intervention. C'est au conteur, à la conteuse de choisir la place appropriée de chacun-e selon l'aménagement des espaces et ensuite, il y a lieu de laisser la magie opérer. Dans le cadre scolaire, l'attention des élèves est magnifique. Iels se montrent attentif-ves et ont cette capacité d'être complètement captivé-es. Il se peut chez les 7-8H qu'il y ait quelques résistances, souvent liées à la croyance que les contes sont destinés aux tous petits, d'où l'importance d'adapter le choix des contes au public cible. Chaque conteur, chaque conteuse a ses astuces.

Comment les enseignant-es qui vous accueillent peuvent-ils préparer leurs élèves à votre venue?

Cela dépend de la demande des enseignant-es ainsi que du contexte: introduction du thème des contes, sorties,

¹ Formation d'initiation à l'art du conte (formation continue à la HEP ou sur demande) - Spectacle culture & école (Tourne, tourne petit moulin / Cont'Émotions / Former des enfants conteurs) - Formatrice «Conteur social».



© Gianni Chirignelli

spectacle lié à une période de l'année, travail lié à une thématique etc. Il n'y a pas de préparation qui soit indispensable. Les enseignant-es connaissent leur classe et adaptent leur préparation en fonction de l'intention. Si le spectacle de conte fait partie de la programmation «Culture & école», il y a un dossier pédagogique qui permettra de contextualiser les contes et d'approcher les thèmes traités.

Avez-vous des «trucs» ou des conseils à donner aux enseignant-es s'ils veulent raconter un conte aux enfants?

Osez faire l'expérience de raconter sans support. Racontez comme si vous racontez un souvenir, un film que vous avez vu et vous décrivez les images. Plus vous voyez les images, plus vos élèves les verront et seront captivé-es. Choisissez des histoires que vous avez envie de partager et faites-vous confiance! Votre public est gourmand d'histoires. Bien sûr, il y a des formations si les enseignant-es veulent s'initier à cet art.

Avez-vous un conte favori? Un conteur ou une conteuse?

Il y a des contes qui m'accompagnent depuis longtemps et qui sont toujours présents en moi. L'un d'eux est *Le cœur du monstre* dont il existe quantité de versions. Celle dont je me suis inspirée provient du conteur Bruno de La Salle. Il y a des conteurs que j'admire et dont je m'inspire comme Hassane Kouyaté, Jihad Darwiche.

Quels contes rencontrent le plus de succès auprès des enfants? Pourquoi selon vous?

Cette question est complexe, car la notion de succès est difficilement mesurable. Il y a ce qui se passe au moment où l'on raconte et les résonances du conte ensuite. Il se passe quelque chose lorsque l'enfant est captivé-e et emmené-e dans le monde imaginaire. Les yeux grands ouverts, attentif, iel vit pleinement l'histoire. Iel traverse un processus intérieur en s'identifiant aux différents personnages du conte. Le succès d'un conte dépend tout autant de la façon dont il est narré, que du choix du conte.

Bien sûr que si on demande à un public d'enfants ce qu'il souhaite comme histoire, la réponse habituelle est une histoire qui fait peur, car iels ont besoin de sensations fortes et de vivre des émotions qui sont vécues différemment que devant un écran.

Une émotion enfouie peut s'extérioriser et être vécue par le simple fait qu'un personnage imaginaire la vive et l'exprime. D'où l'intérêt de raconter des histoires sans support pour que l'auditoire se construise ses propres images et les fasse vivre.

Est-il nécessaire d'être un peu comédien-ne pour être un-e bon-ne conteur-euse?

La question du comédien revient lors des cours d'initiation à l'art du conte que je donne. En somme, un comédien a développé des outils et un savoir-faire qui sont utiles au conteur. Le travail du conteur n'est toutefois pas le même que celui du comédien. La spécificité du conteur est d'être en lien avec son auditoire, de nourrir le conte de l'énergie du public. Le conte est un art de la relation. Le conteur est narrateur et incarne tour à tour certains personnages. Comédiens et conteurs ont leur propre identité et leurs territoires peuvent parfois se chevaucher.

Il y a tous types de personnalités chez les conteurs, de l'introverti à l'extraverti. Le travail du conteur est aussi un chemin personnel d'approfondissement de la connaissance de soi.

Que pensez-vous des contes thérapeutiques?

Étant dramathérapeute (art-thérapeute avec comme spécialisation théâtre et parole), mon outil est le conte. J'utilise le conte, récit métaphorique, dans diverses situations lors des séances. Je pense que le conte, issu de la tradition orale est, ou peut avoir une portée thérapeutique. Le héros, l'héroïne qui doit surmonter une épreuve doit mettre en œuvre ses ressources et/ou les développer pour parvenir à un mieux-être. Les contes dits thérapeutiques, donc écrits pour telle ou telle situation, sont de mon point de vue trop explicites. Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas une portée thérapeutique. Le conte traditionnel a toutefois une portée plus globale. On dit que le conte juste raconté au bon moment peut illuminer la personne qui l'entend.

Qu'avez-vous envie de dire aux enseignant-es?

Contez. Racontez des contes et des histoires à vos élèves, choisissez des récits que vous aimez et que vous avez envie de partager. C'est la condition pour que vos élèves soient touché-es. Gardez en tête que le conte traditionnel est porteur d'un message symbolique. Et notez qu'un conte n'est pas fait pour endormir un enfant mais pour l'éveiller².

² Citation adaptée de Pascal Lefevre.

Formulettes

«Il était une fois»... Que celui qui n'a jamais entendu ou lu un conte commençant par ces mots se fasse connaître. Et pourtant, il existe de nombreuses autres manières d'entrer dans le monde intemporel et merveilleux du conte que celle-ci, inventée par Charles Perrault à la fin du XVII^e siècle. Cette clé magique a pour but de titiller l'oreille de l'auditoire, afin qu'il se tourne, se taise... et écoute la suite.

D'autres auteurs et autrices de contes l'ont ensuite reprise, soit à l'identique, soit en l'adaptant selon l'histoire qu'ils souhaitaient partager ou la culture à laquelle ils appartenaient. Ainsi les «C'était», «Il y avait une fois», «Il y avait un jour», «Au temps jadis» ou «*Es war einmal*» et «*Once upon a time*» nous semblent également familiers... D'adaptation en adaptation, la tradition de la formule est restée, mais la forme et la longueur se sont déclinées en d'innombrables variations, jusqu'à ne plus faire référence du tout à cette si célèbre phrase d'introduction.

Frère Ours, un célèbre conteur canadien, a créé sa propre formule de début et commence ainsi ses contes:

– «Asticots gris,
Asticots blancs montrez-moé tous vos dents
Prêtez-moé vos oreilles
afin que les mots que je vais vous conter
coulent à merveille
de ma bouche vers votre cœur!»

À l'instar de Frère Ours, de nombreux autres diseuses et diseurs ont inventé leur propre tournure et s'en servent comme signature.

Cric, crac!

En dialecte haïtien, «Cric crac» signifie «Il était une fois». On retrouve cette expression dans différents incipits: «Cric, crac, je vais dans le pré», «Cric, crac, ah quel malheur, ma petite sœur est tombée dans le beurre», «Cric, crac, sabot, cuillère à pot, je sais un conte»...

La langue d'origine est conservée afin de ne pas perdre la sonorité propre à la version initiale.

De simple formule de conteur, «Cric, crac» est devenu une manière d'interagir avec le public, dans la tradition créole: le conteur dit «Et Cric!»; le public répond «Et crac!». De là sont nés d'autres jeux entre celui ou celle qui parle et ceux qui écoutent:

– «Histoire!»
– «Raconte!»
Ou encore:
– «Yé kric!»
– «Yé krac!»
– «Mistikric!»
– «Mistikrac!»

Ces dialogues sont parfois repris en cours d'histoire, afin de recapter l'attention du public ou de marquer un temps de repos et de rêverie avant d'aller plus loin.

Alice Duffaud, conteuse française, a détourné le «Cric, crac» créole pour en faire une introduction attrayante:

– «Faut vous dire que nous, les conteurs, on a tous, au-dessus de la tête, une armoire. Oui, oui, une grande armoire. Une armoire à histoires! Pour l'ouvrir, il faut une clé spéciale, une clé de conteur: la voici! Je mets la clé dans la serrure... Oh! Elle grince! Comme elle grince! Et ça fait "criiic"! Et pour ouvrir la porte, vous devez me dire "crââc"! Allons-y, "Criiic"!»

Sous d'autres latitudes, la formule eurasiatique «Au temps passé oublié, quand le chameau était beau et le singe naïf...» ou celle, de Polynésie «Écoutez mes paroles, hommes et femmes qui préparez de la bonne nourriture dans de bons fours. Mon histoire raconte les temps anciens, quand...» pourraient indifféremment être utilisées dans d'autres endroits du monde. Les mots, tout comme les histoires, voyagent librement.

Cric, crac, lecteur, es-tu toujours là?

Dans le même ordre d'idées, les «raconteurs et raconteuses» terminent souvent leurs histoires par des mêmes mots.

– «Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants» sont évidemment les plus connus dans les régions francophones.

Pourquoi, cependant, cette fin se traduit par «Ils vécurent heureux jusqu'à leur mort» («*They lived happily until their deaths*») dans les contes de Grimm et la plupart des contes anglophones? Ou même «Et ils furent heureux et mangèrent des perdrix» en langue espagnole («*Y fueron felices y comieron perdices*»)?

On peut imaginer que le conte doit forcément bien se terminer (pour ne pas décevoir l'auditoire?) et que chaque culture a sa propre vision du bonheur. Ainsi, en Espagne, le fait de bien manger serait un signe de bien-être.

En conclusion, le poids de l'oralité de cette tradition permet à tout un chacun de s'approprier un conte qui l'interpelle, et ce ne sont pas ces quelques exemples de clausus qui nous diront le contraire:

– «Le conte est fini, je vais le replacer sous l'arbre où je l'ai trouvé et où quelqu'un viendra le reprendre.»

– «J'ai remis la clé à sa place, les histoires dans l'armoire, l'armoire dans ma tête, ma tête dans ma poche, en dessous de mon mouchoir, puis je vous dis: Bonsoir!» (Alice Duffaud, conteuse française)

Cric, crac, mon conte est dans le sac.

Voyager dans des milliers de mondes...

Des élèves fréquentant des classes de la 5^H à la 8^H ont été interrogé·es sur leurs connaissances au sujet des contes.

Qu'est-ce qu'un conte?

De manière générale, les réponses données étaient peu étoffées. Ainsi, lorsqu'on leur a demandé la définition du conte, la réponse qui est apparue le plus souvent était tout simplement «C'est une histoire». Quelques-uns ont précisé qu'il s'agissait d'une histoire pour les enfants et d'autres d'une histoire inventée.

Cependant, certaines représentations étaient beaucoup plus développées. Plusieurs enfants ont en effet évoqué la magie, le fantastique ou la féerie qu'on retrouve souvent dans les contes. D'autres connaissaient les formules de début et de fin de conte «Il était une fois» et «Ils eurent beaucoup d'enfants».

Une réponse a été particulièrement intéressante: «À l'époque, c'était un conte qui faisait peur, pour prévenir les enfants des dangers, mais maintenant c'est une histoire qui fait peur ou pas, qui explique des choses et qui a parfois une morale.»

Connais-tu des contes ou des personnages de contes?

De manière surprenante, beaucoup d'enfants ont «séchés» sur cette question.

Le top cinq des contes les plus souvent cités a été le suivant:

- 1) *Blanche-Neige*
- 2) *Le Petit Chaperon Rouge*
- 3) *La Belle au Bois dormant*
- 4) *Cendrillon*
- 5) *Les Trois Petits Cochons*

Quelques autres contes «classiques» ont également été mentionnés, mais à peu de reprises: *Hansel et Gretel*, *Boucle d'Or* et *les Trois Ours*, *Le Petit Poucet* ou *La Princesse au Petit Pois*.

De nombreux élèves ont fait référence à des histoires de Disney. *La Reine des Neiges*, *Vaiana* ou *Raiponce* n'ont aucun secret pour elles et eux, en revanche, ils n'ont jamais entendu parler des frères Grimm et de Perrault. Peut-on à partir de là se demander si cette génération élevée au numérique n'a plus de plaisir à lire un livre ou à écouter une histoire?

Qu'est-ce que tu aimes / n'aimes pas dans les contes?

Si certain·es ont répondu tout aimer dans les contes, d'autres au contraire n'aiment rien. Au palmarès des ré-



ponses au sujet des choses qui déplaisent, on peut citer le côté «tout beau, tout rose» des contes de fées, prince charmant inclus! Peut-être est-ce le moment de faire découvrir à nos chères élèves qu'il existe d'autres contes, dans lesquels ni fées, ni princesses ne figurent? Cependant, certain·es enfants ont avoué que ce qu'ils préféreraient restait quand même les histoires d'amour. Pour d'autres, l'action ou l'aventure est beaucoup plus importante!

Les contes qui remportent le plus de succès sont ceux dans lesquels on trouve de la magie, du suspense, des moments drôles et les contes qui font peur. Les enfants aiment se laisser emporter dans l'inconnu, à l'instar de cet élève qui a dit: «Les contes nous font voyager dans des milliers de mondes...»

Ce qui plaît aux un·es déplaît aux autres: on retrouve ainsi des réponses contradictoires comme «C'est trop long!» ou «C'est trop court!», «J'aime quand ça finit bien» ou «Je n'aime pas les happy ends»...

Parfois, la réflexion a été plus poussée. Comme chez ces deux copines: «Je n'aime pas les princesses qui sont prisonnières et le prince qui sauve le monde» et «Je n'aime pas que les filles soient toujours en danger!».

En conclusion, vous l'aurez compris, chères enseignant·es, vos élèves sont ouvert·es à la découverte de nouveaux contes, dès le moment où on leur propose des thèmes et des personnages VARIÉS. Ils ont envie de vivre des émotions diverses à l'écoute ou à la lecture d'un conte. Offrez-leur ce plaisir!

Propositions pour une approche comparative différentielle et dialogique des contes

Pourquoi ces vieilles histoires de *La Belle au bois dormant*, du *Petit Chaperon rouge*, de *La Barbe bleue*, du *Chat botté* ou de *Cendrillon* plaisent-elles toujours aux enfants et pourquoi continuent-elles à inspirer autant d'écrivain-es, d'artistes, de cinéastes que de psychanalystes, de philosophes et d'enseignant-es? L'engouement pour ces contes que les Anglo-saxons appellent *classical* ou *canonical fairy tales* serait dû à leur caractère «simple», «universel» et «populaire», prétendent les folkloristes se sont emparés dès la fin du XIXe siècle.

Les analyses que je conduis depuis une vingtaine d'années sur cette pratique générique fascinante dans l'optique comparatiste, interculturelle et plurilingue qui est la mienne, mènent à un constat tout à fait différent. Loin d'être «simples», «universels» ou «populaires», ces contes sont tout au contraire d'une grande complexité qui relève de l'art littéraire. Ils sont le résultat du dialogue intertextuel et interculturel que les auteurs français établissent avec les recueils de récits déjà existants dans les littéraires européennes, en particulier avec *Les Métamorphoses (L'Âne d'or)* d'Apulée et les recueils des *favole* du Vénitien Straparola (1550) et des *cunti* du Napolitain Basile (1634-1636). Dans ce dialogisme plurilingue et interculturel, les auteurs français n'imitent pas les pratiques et formes latines et italiennes déjà existantes, mais ils les «reconfigurent» en créant de nouvelles formes et pratiques génériques aptes à répondre aux problèmes de la société de la cour de Louis XIV et du pouvoir absolu.

Ce processus de reconfiguration des pratiques et formes des contes latins et italiens, consolidé et développé dans le vaste corpus des contes écrits sous l'Ancien Régime, sera repris et développé avec autant de créativité par les auteurs allemands, dont Wieland, Tieck, Brentano, Wilhelm et Jakob Grimm qui chercheront, à leur façon, à répondre aux problèmes posés par leur époque et culture. Leurs recueils reconfigurent à leur tour les contes français tout en se référant aussi, mais autrement, aux intertextes latins et italiens dont ils saisissent la présence dans les créations françaises. Le danois Hans Christian Andersen reconfigurera à son tour ce corpus pour créer une nouvelle forme générique adaptée au contexte danois: celle des *aventures racontées aux enfants (Eventyrs fortalte for Børn)*.

Si la métamorphose est un thème important des contes où les princes se transforment en grenouilles, les courges en carrosse et les filles de cendres en princesses, elle est

aussi le principe dynamique fondamental qui régit cette pratique générique et culturelle. Pour analyser ce procédé de reconfiguration dialogique et responsive, j'ai élaboré et mis à l'épreuve une méthode comparative «différentielle» qui se fonde sur une conception discursive des langues, littératures et cultures. Elle permet de montrer que les textes que nous regroupons aujourd'hui dans le macro-genre «conte» ne relèvent pas d'un genre aux caractéristiques universelles, mais de pratiques discursives qui se différencient de façon significative selon les langues, les cultures et les époques.

Le concept de (re)configuration générique

L'inscription d'énoncés dans des configurations de genres existants infléchit les conventions génériques en vigueur et en crée de nouvelles, mieux adaptées aux contextes socioculturels et discursifs qui changent d'une époque et d'une sphère culturelle et linguistique à l'autre. Le concept de *généricité* désigne plus généralement la dynamique et les fluctuations dont relève toute inscription (auctoriale, éditoriale, lectoriale ou traductoriale) d'un énoncé dans une configuration de genres donnée; le concept de *(re)configuration* permet de distinguer dans ces fluctuations générales des phases et des contours plus précis.

L'analyse comparative des dispositifs énonciatifs montre que Perrault reconfigure les formes génériques du conte déjà existantes dans les littératures en langues latine et italienne, très présentes à la cour de Louis XIV, pour créer une nouvelle variation générique adaptée aux préoccupations esthétiques et socioculturelles de la société française de la fin du XVIIe siècle. Il la crée à partir de la *fabella* de Psyché insérée dans les *Métamorphoses* d'Apulée, parangon du *conte ancien* que les *Piacevoli notti (Les nuits facétieuses)* de Gianfrancesco Straparola et *Lo cunto de li cunti (Le conte des contes)* de Giambattista Basile avaient déjà reconfigurée de façon inventive par l'intermédiaire du *Decameron* de Boccace. En inventant un nouveau dispositif scénographique, à la fois semblable

et significativement différent de celui inventé par Apulée et reconfiguré par les auteurs italiens, Perrault parvient à supplanter le modèle ancien. Il crée ainsi une nouvelle variation générique, à laquelle il attribue des fonctions significativement différentes. Par ce nouveau dispositif scénographique dont j'ai mis en évidence le caractère pseudo-naïf et le fonctionnement «en trompe-l'œil» dans mes analyses comparatives¹, Perrault reconfigure la «fable de Psyché», selon lui ingénieuse, mais dépourvue de «morale utile» pour les lecteurs «modernes».

Avant lui, en France, La Fontaine avait élaboré des variations génériques marquantes avec ses *Contes et nouvelles en vers* tirés de Boccace et d'Arioste, très présents sur la scène littéraire depuis 1665 et relancés en 1675 par la publication des *Nouveaux Contes*, immédiatement interdits. En 1669, il avait publié *Les Amours de Psyché et de Cupidon*, roman qui thématise le débat sur les genres anciens et modernes et qui avait transformé la *fabella* de Psyché d'Apulée en *conte galant*. Deux ans plus tard, ce *conte galant* avait été mis en ballet et grand spectacle de cour par Molière, Corneille et Lully, puis, en 1678, transformé en opéra. Tout en reconfigurant le *conte ancien* d'Apulée, Perrault reconfigure aussi le *conte galant* et le *conte frivole* de La Fontaine. Identifiant les dangers que l'ambivalence générée par le style de «badinage» pouvait représenter pour les lectrices et lecteurs jeunes et inexpérimentés, Perrault lui oppose une *autre* façon de recourir à la *fabella* de Psyché et aux ouvrages italiens dont La Fontaine avait privilégié la dimension galante ou grivoise. Par des procédés génériques et intertextuels très subtils, Perrault reconfigure le *conte galant* en un genre moins ambigu et plus «réaliste». Il crée ainsi un genre plus adapté à la situation et au contexte discursif et sociohistorique de la fin du siècle qui avait sensiblement changé depuis le début du règne de Louis XIV.

Le concept de reconfiguration intertextuelle ou dialogue intertextuel

En reconfigurant la généricité des œuvres antérieures, Perrault reconfigure aussi les *histoires* qu'elles contiennent. La *reconfiguration générique* s'avère étroitement liée à ce que l'on peut concevoir comme une *reconfiguration intertextuelle* et plus largement *interdiscursive*. Perrault crée donc non seulement une nouvelle pratique et forme générique, mais aussi de nouvelles histoires à partir des ouvrages latins, italiens et français qui le précèdent. Pour analyser cette interaction très complexe entre genres et textes qui sous-tend, selon mon hypothèse, non seulement les recueils de Perrault, mais plus généralement l'invention des contes au sein des littératures européennes, je propose de recourir au concept de *dialogue* et *dialogisme intertextuel*. Ce concept rend à mon sens mieux compte du caractère dynamique de ce processus que celui d'*intertextualité* qui désigne, selon Genette, la «présence effective d'un texte dans un autre». Plus qu'une simple présence statique, le concept du dialogue permet de concevoir le phénomène de l'*intertextualité* comme un

processus dans lequel un texte répond à une proposition de sens faite par un autre texte en créant des effets de sens nouveaux et radicalement différents. Chaque conte est ainsi pris dans un jeu perpétuel de différenciation, de variation et de renouvellement de sens inhérent au procédé du *dialogue intertextuel*. Cette conception discursive et dialogique permet de concevoir l'intertextualité des contes autrement que sur le mode de l'*influence* et de l'*emprunt*, notions qui ne prennent pas suffisamment en compte le potentiel de renouvellement ou même d'inversion de sens. Ma proposition relève d'une conception discursive et dialogique des littératures et des cultures que Tzvetan Todorov définit en ces termes, en référence à Mikhaïl Bakhtine:

Le caractère le plus important de l'énoncé, ou en tous les cas le plus ignoré, est son dialogisme, c'est-à-dire sa dimension intertextuelle. Il n'existe plus, depuis Adam, d'objets innommés, ni de mots qui n'auraient pas déjà servi. Intentionnellement ou non chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions. La voix individuelle ne peut se faire entendre qu'en s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes. Cela est vrai non seulement de la littérature, mais aussi bien de tout discours, et Bakhtine se trouve ainsi amené à esquisser une nouvelle interprétation de la culture : la culture est composée de discours que retient la mémoire collective (les lieux communs et les stéréotypes comme les paroles exceptionnelles), discours par rapport auxquels chaque sujet est obligé de se situer. (1981: 8)

La complexité de ce *dialogisme intertextuel* et *interdiscursif* exige une plus grande attention aux caractéristiques langagières, textuelles et génériques des discours auxquels un conte répond intertextuellement. Celles-ci sont souvent négligées dans la recherche d'inspiration folkloristique trop focalisée sur la récurrence des motifs constitutifs des *contes-types*. Pour répondre aux énoncés antérieurs et pour faire une contre-proposition de sens, l'énonciateur inscrit son recours aux intertextes dans une logique nouvelle, reconnaissable dans sa différence. Cette logique ne se limite pas à «injecter» dans son énoncé une série de motifs ou de thèmes ponctuels empruntés

¹ Pour les détails des définitions des concepts et des analyses résumées ici, je me permets de renvoyer à la première partie rédigée par mes soins, intitulée *Genres et textes en dialogue: une approche comparative* dans l'ouvrage dont le linguiste J.-M. Adam signe la partie consacrée à l'analyse linguistique et textuelle des contes de Perrault: Ute Heidmann et Jean-Michel Adam, *Textualité et intertextualité des contes*. Perrault, Apulée, La Fontaine, L'héritier e.a., Classiques Garnier, Paris, 2010, pages 15-152. Entre 2010 et 2021, j'ai consacré une série d'autres études consacrées à ces concepts et aux analyses comparatives qui les mettent à l'épreuve qui se trouvent référencées sur ma page Unisciences de l'Université de Lausanne: <https://applicationspub.unil.ch/interpub/noauth/php/Un/UnPers.php?PerNum=27317&LanCode=37&menu=pub>

à l'intertexte (comme une clé ou une chambre interdite, pour prendre l'exemple de *La Barbe bleue*). Pour la créer, il les inscrit dans une nouvelle causalité que le lecteur-interprète doit reconstruire pour comprendre le sens de la nouvelle proposition. La logique d'une nouvelle histoire et d'une autre variation générique ne se comprend que dans la comparaison différentielle de deux énoncés complets et par la confrontation de leurs logiques respectives comme je l'ai montré dans mes analyses consacrées à *La Barbe bleue*.

Le concept de dialogue intertextuel permet de prendre en compte une autre particularité, à laquelle la recherche d'inspiration folkloristique prête peu d'attention. Les contes et nouvelles traités ici recourent le plus souvent à plusieurs intertextes à la fois, en créant des réseaux hautement complexes de strates intertextuelles différentes. *La Barbe bleue* par exemple se constitue simultanément en réponse à la *fabella* d'Apulée, à l'*Enéide* de Virgile et au travestissement par Scarron de l'épopée virgilienne, mais aussi et en même temps au *conte galant* de La Fontaine et à la *Satire X* de Boileau. C'est cette superposition de différents dialogues intertextuels qui fait de ces textes de véritables palimpsestes. Pour les déchiffrer, il importe de considérer que chacun de ces dialogues intertextuels possède une logique propre qui interagit de façon significative avec les autres.

Une telle comparaison textuelle, intertextuelle et, plus largement, discursive des contes de Perrault avec la *fabella* de Psyché d'Apulée, avec certains *favole* et *cunti* de Straparola et de Basile et avec le *conte galant* de Psyché de La Fontaine révèle que, loin de les imiter, l'académicien *reconfigure* leurs intrigues par des procédés intertextuels complexes. En les dotant d'effets de sens nouveaux, lisibles sur le fond des anciens, il leur confère une nouvelle pertinence destinée à «instruire» les lecteurs et lectrices de la fin du XVIII^e siècle. En reconfigurant ces «histoires ou contes du temps passé», Perrault les inscrit dans sa poétique de «Moderne». Cette poétique consiste à opposer aux défenseurs des Anciens non pas un héritage «populaire» ou «gaulois» récupéré auprès de nourrices paysannes, mais des histoires ingénieusement fabriquées à partir des textes et genres latins, italiens et français en «s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes».

La poétique dialogique des recueils de Perrault

Cette poétique fondamentalement dialogique des contes conçus en *réponse intertextuelle et intergénérique* aux ouvrages latins, italiens et français existants se met en place dès le premier recueil de Perrault. Il réunit en 1694 trois textes en vers sous le titre: *Griselidis, nouvelle avec le conte de Peau d'Asne et celui des Souhais ridicules*. Le titre simplifié de *Contes en vers*, souvent utilisé aujourd'hui, efface la différence générique des textes réunis pourtant explicitement signalée dans le titre original, probablement pour faire écho aux *Contes et Nouvelles en vers* de La Fontaine. Perrault ouvre ce premier recueil par

une préface qui ne présente pas seulement les textes en vers, mais qui esquisse déjà le projet des contes en prose. *Griselidis* explicitement désignée comme «nouvelle» réécrit la centième *novella* qui clôt le *Decameron* de Boccace. Mais la nouvelle de Perrault répond en même temps à la réécriture du texte de Boccace par Pétrarque, en latin et sous forme épistolaire. Cette lettre ne contient pas seulement une réécriture exempte des allusions grivoises de la *novella* de Boccace, mais aussi un commentaire éclairant sur les raisons et les modalités de cette réécriture, sur la nature invraisemblable de ce «conte» et sur les problèmes que pose son interprétation. La lettre de Pétrarque devait intéresser Perrault autant pour sa propre réflexion sur la différence entre *nouvelle* et *conte* que pour son projet de reconfigurer les contes «un peu libres» (1695: 7) de La Fontaine.

Griselidis, nouvelle de Perrault répond à mon sens encore à une troisième variation générique publiée dans *Bibliothèque bleue* à partir d'une forme vulgarisée de la lettre de Pétrarque. Perrault dit avoir sorti ce texte de «son papier bleu où il est depuis tant d'années»². Le triple dialogue intertextuel avec ces variations génériques de l'histoire proposées par Boccace, Pétrarque et la *Bibliothèque bleue* donne à la nouvelle de Perrault un statut programmatique dans le processus de reconfiguration générique qu'il engage dès son premier recueil de 1694 et qu'il poursuit dans les contes en prose. *Le conte de Peau d'Asne* et *Les Souhais ridicules*, explicitement désignés comme «contes», se définissent en se différenciant de *Griselidis*, «nouvelle». Ils s'en distinguent notamment par leur recours à des intertextes différents, en l'occurrence latins. *Peau d'Asne*, selon moi très loin d'être le *Conte de Vieille* pour lequel on le prend encore souvent, engage un dialogue intertextuel avec la *fabella* de Psyché d'Apulée et avec certains textes des narrateurs italiens. Comme nous le verrons, Perrault poursuit ces dialogues intertextuels de façon très cohérente dans les contes en prose.

En 1695, Perrault rassemble cinq contes en prose dans un manuscrit d'apparat qu'il dédie à Mademoiselle, fille du duc d'Orléans et de la princesse Palatine, nièce de Louis XIV. Il réunit ainsi dans un recueil dont la couverture porte le titre manuscrit *Contes de ma mère Loye* les premiers états textuels de *La Belle au bois dormant*, *Le Petit Chaperon rouge*, *La Barbe bleue*, *le Chat botté* et *Les Fées*. Cette «mise en recueil» de 1695 correspond selon moi à une **deuxième phase** dans l'élaboration de son projet de reconfiguration générique.

La mise en recueil des huit contes, en 1697, correspond à une troisième phase. Son premier conte en prose, *La Belle au bois dormant*, poursuit le dialogue intertextuel déjà engagé dans *Peau d'Asne* avec la *fabella* de Psyché d'Apulée. Il amorce en même temps le dialogue avec plusieurs *cunti* de l'ouvrage de Basile dont *Sole*, *Luna* e

² Dans la lettre «À Monsieur *** en lui envoyant *Griselidis*» (1695: 63).

*Talia*³. La *fabella* de Psyché constitue selon mon hypothèse un intertexte important commun à Basile, La Fontaine et Perrault: c'est à partir du texte latin que *La Belle au bois dormant* répond à *Lo cunto de li cunti* Basile et aux *Amours de Psyché* et de *Cupidon* de La Fontaine. Ce dialogue intertextuel multiple prête au premier conte en prose le caractère d'un palimpseste d'une densité comparable à celle déployée dans *Le Petit Chaperon rouge* et *La Barbe bleue*.

Le Petit Chaperon rouge et *La Barbe bleue*, deuxième et troisième textes dans le recueil manuscrit et imprimé poursuivent un dialogue complexe avec les textes d'Apulée, de Straparola, de Basile et de La Fontaine, qui n'avait pas été perçu par la critique. Les analyses comparatives différentielles et intertextuelles montrent que, très loin de relever d'un présumé «folklore» et loin aussi de renoncer au jeu intertextuel constitutif de tout texte littéraire, ces deux célèbres contes se configurent dans une interaction complexe avec la *fabella* de Psyché et avec des textes écrits par Virgile, Scarron, Straparola, Basile, La Fontaine, Fénelon, Lhéritier et d'autres encore.

Le quatrième conte du recueil manuscrit de 1695, *Le Maître Chat ou le Chat botté* poursuit le dialogue avec le recueil de Straparola et plus précisément avec la première *favola* de la onzième nuit qui raconte l'histoire de Constantino Fortunato, ainsi qu'avec le quatrième *cunto* de la deuxième journée du recueil de Basile intitulé *Cagliuso*. *Les Fées*, cinquième et dernier conte du recueil de 1695, engage un dialogue avec l'histoire de *Blanchebelle* de Straparola (III.3) et avec *Le tre fate*, dixième *cunto* de la troisième journée et avec *Le doie Pizzelle*, septième *cunto* de la quatrième journée de l'ouvrage de Basile et sans doute d'autres intertextes encore.

Le dialogue générique de Perrault avec Marie-Jeanne Lhéritier et Catherine Bernard

Pour composer son recueil *Histoires ou Contes du temps passé*. Avec des *Moralitez*, publié chez Barbin deux ans plus tard, Perrault apporte des modifications significatives aux cinq premiers contes et en ajoute trois: *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, *Riquet à la Houppe* et *Le petit Poucet*. Ce recueil correspond selon moi à une troisième phase de l'élaboration du projet discursif et poétique et de la reconfiguration générique du conte entrepris par l'académicien. Cette troisième phase relève de ce que je propose de considérer comme une «expérimentation générique»: elle implique le dialogue avec les membres de la même communauté discursive dont les écrits se répondent et s'élaborent en une interaction intense, autant sur le mode de la complicité que sur celui de la contre-proposition. La culture des salons favorise un tel échange sur les textes avant et après leur publication. Dans cet échange s'expérimentent pour ne pas dire se négocient aussi les formes et fonctions à donner aux variations génériques des contes et nouvelles en cours d'élaboration. Ces réflexions trouvent une place de prédilection dans les nombreux commentaires méta-poé-

tiques des préfaces et dans les épîtres dédicatoires ainsi que dans les lettres qui accompagnent souvent, en guise de préface ou de postface, les contes, histoires et nouvelles envoyés aux uns et aux autres. L'expérimentation générique autour du conte se trouve aussi inscrite dans les dialogues intertextuels qui sous-tendent les histoires racontées qui se répondent, comme le montrent les analyses comparatives, les unes aux autres. En récrivant les cinq contes du manuscrit de 1695 et en augmentant leur nombre pour le recueil de 1697, Perrault prend activement part à une telle expérimentation. Il répond notamment à deux ouvrages parus en 1696: les *Œuvres meslées* de Marie-Jeanne Lhéritier et *Inès de Cordoue, nouvelle espagnole* de Catherine Bernard.

Lhéritier configure, dans la première partie de ses *Œuvres meslées*, un ensemble cohérent de quatre *nouvelles*. La première, intitulée *Marmoisan, ou l'Innocente Tromperie*, est désignée comme «Nouvelle Héroïque & Satyrique». La deuxième est intitulée *Artaut, ou L'Avare puny* et désignée comme «Nouvelle Historique». La troisième, *Les Enchantements de l'Éloquence*, et la quatrième, *L'Adroite Princesse ou les Aventures de Finette* sont appelées «nouvelles» sans autre précision. La «Lettre à Madame De G***», qui sert d'épilogue à cette sorte de recueil dans le recueil, répond sur plusieurs plans à la préface du premier recueil de Perrault de 1694. Lhéritier commente ses quatre *nouvelles* par rapport à leurs différences génériques: «Il n'y a point de merveilleux par les enchantements dans Marmoisan, ni dans Artaut: tout s'y passe dans l'ordre naturel: mais pour les deux autres, Les Fées y jouent leur jeu, & et outre cela ces deux Historiettes roulent sur des Proverbes» (1696: 310). La première nouvelle, *Marmoisan ou l'Innocente Tromperie*, adressée «À Mademoiselle Perrault», reprend des éléments du dispositif scénographique du recueil manuscrit de Perrault pour les reconfigurer dans une nouvelle scène de parole plus appropriée au projet discursif et poétique de Lhéritier.

La troisième nouvelle, *Les Enchantements de l'Éloquence, ou les effets de la douceur*, répond selon moi à la première écriture des *Fées* de 1695, que la narratrice cite en signalant le passage cité en italiques. Perrault répond à son tour à la nouvelle de sa nièce en apportant en 1697 des modifications significatives aux *Fées*, dont l'ajout d'une deuxième moralité.

L'Adroite Princesse, ou les Aventures de Finette, quatrième nouvelle, relève, elle aussi, de ce dialogue intertextuel avec les contes de Perrault. L'analyse comparative montre que Lhéritier reprend de façon ingénieuse des éléments du *Petit Chaperon rouge* et de *La Barbe bleue* pour les lier dans une nouvelle intrigue qui met en scène

³ La «correspondance» (*Uebereinstimmung*) de certains *cunti* de Basile avec les contes de Perrault a été notée par les frères Grimm (1856: 294) qui dressent des listes comparatives des contes de Straparola, Basile, Perrault, d'Aulnoy et de leurs propres *Kinder- und Hausmärchen* dans l'important volume contenant leurs annotations et des analyses des recueils antérieurs.

une protagoniste féminine plus «adroite» que celles qui sont représentées dans les *Contes de ma Mère Loyer*. La nouvelle raconte l'histoire d'une jeune femme qui, à la différence notable du petit chaperon rouge, triomphe de son agresseur. Finette n'évite pas seulement le destin tragique du petit chaperon rouge, elle se montre aussi plus adroite que l'épouse de Barbe bleue. Perrault répond à son tour à la nouvelle de Lhéritier par les modifications subtiles qu'il apporte aux textes et aux *Moralitez* des trois premiers contes. Il s'agit donc d'un dialogue intertextuel en deux temps dont j'ai montré l'originalité et la complexité dans mes travaux. L'importance de ce dialogue entre Lhéritier et Perrault est considérable pour l'histoire des contes en Europe et mérite particulièrement d'être mis en évidence dans des analyses comparatives de leur contes et nouvelles aussi dans le cadre de l'enseignement scolaire.

Le premier nouveau conte que Perrault ajoute à son recueil de 1697, *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, reconfigure *La Gatta Cenerentola*, sixième *cunto* de la première journée de l'ouvrage Basile, tout en répondant également à *L'Adroite Princesse* de Lhéritier. Ce dialogue intertextuel est rendu plus complexe encore par le fait que *L'Adroite Princesse* reconfigure de son côté *Sapia Liccarda*, quatrième conte de la troisième journée de Basile. Lorsque Perrault y répond par *Cendrillon*, il y répond donc aussi par une autre façon de recourir à Basile. Les deux auteurs français mettent ainsi en dialogue leurs façons respectives de raconter l'histoire d'une protagoniste féminine en difficulté, mais ils confrontent aussi et en même temps leurs façons de récrire et d'adapter le *cunto* napolitain au contexte français de la fin du siècle. L'analyse comparative de *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre* de Perrault avec *L'Adroite Princesse* de Lhéritier m'a permis de découvrir un dialogue intertextuel amusant qui engage des quenouilles de verre qui se brisent quand les deux sœurs de Finette cèdent aux avances d'un prétendant rusé et les pantoufles de verre que la marraine fée donne à Cendrillon et qu'elle évite de briser en fuyant le prince amoureux au coup de minuit, dialogue intertextuel qui montrent bien que les pantoufles que Perrault attribue à sa protagoniste sont vraiment de verre et non pas de *vair* comme l'ont prétendu Balzac et Littré!⁴

Dans le recueil de 1697, l'académicien poursuit cette expérimentation générique aussi par le biais du deuxième conte ajouté, *Riquet à la houppe*. Celui-ci reconfigure, autant sur le plan intertextuel que générique, *Inès de Cordoue, nouvelle espagnole* publiée en 1696 par Catherine Bernard. La nouvelle raconte comment Elisabeth de France, épouse de Philippe II d'Espagne, «qui avait conservé le goût de la conversation» (1696: 6), propose à des membres de sa cour «d'imaginer des contes galants» (1696: 7). Les deux protagonistes féminines de la nouvelle racontent chacune un *conte galant* dans le but de gagner les faveurs du Marquis de Lerme. Le premier intitulé *Le Prince Rosier* est raconté par Inès de Cordoue (1696: 11-45), le second intitulé *Riquet à la Houppe*, est conté par sa rivale

Leonor de Silva (1696: 46-73). Perrault se saisit du deuxième, dont il reprend de façon explicite même le titre, pour le reconfigurer sur le plan générique autant que sur le plan de l'intrigue. Il fait ainsi du *conte galant* enchâssé dans la nouvelle espagnole de Bernard une «Histoire ou Conte du temps passé. Avec des Moralitez». Le caractère expérimental de cette transformation générique n'a certainement pas échappé aux lecteurs et lectrices contemporains amenés à comparer les deux variations génériques.

Dans *Le petit Poucet*, dernier conte du recueil de 1697, Perrault poursuivra le dialogue avec Basile, plus particulièrement avec *Ninnillo e Nennella*, huitième *cunto* de la cinquième journée et sans doute d'autres intertextes encore. Si cette «correspondance» a déjà été notée par les Grimm, le réseau très dense d'intertextes latins qui sous-tend ce conte de clôture et qui le reconnecte, selon mon hypothèse, aux intertextes des premiers contes du recueil, reste encore à explorer.

Réponses et nouvelles (re)configurations: D'Aulnoy et de Murat

L'expérimentation fascinante autour des contes et de leurs différentes formes et fonctions se poursuit dans les quatre tomes des *Contes des fées*. Par Mme D*** que Marie Catherine d'Aulnoy publie seulement trois mois après la parution des *Histoires ou Contes du temps passé* chez le même éditeur, Claude Barbin. Dans l'Épître du recueil de 1697, elle s'adresse à la Princesse Palatine, mère de la dédicataire du recueil de Perrault, Elisabeth-Charlotte d'Orléans. Familière des ouvrages d'Apulée, de Straparola et de Basile et de La Fontaine, d'Aulnoy saisit aussitôt la signification programmatique du dialogue intertextuel et de l'expérimentation générique menés par Perrault et Lhéritier. Elle y répond, entre autres, par *Finette Cendron* dont le titre amalgame sans détours les noms des héroïnes de Lhéritier et de la «Cendrillon-Cucendron» de Perrault. *Finette Cendron* est une réponse parodique et une contre-proposition à la fois à *Cendrillon* et à *L'Adroite Princesse*.

D'Aulnoy répond aux deux écrivains non seulement sur le plan de l'histoire racontée, mais aussi sur le plan générique en créant une variation générique significativement différente qu'elle désigne comme des *Contes des fées*. Par Mme D***. Dans ses recueils, d'Aulnoy crée également des dispositifs scénographiques significativement différents du dispositif en trompe-l'œil mis en place dans les *Histoires ou Contes du temps passé*. Au début du troisième tome de 1697, par exemple, elle décrit la visite, par une compagnie de nobles, de Saint-Cloud, lieu de résidence de la Princesse Palatine, dédicataire de son recueil. Elle y installe une certaine «Mme D*» (qui est aussi le sigle abrégé de son propre nom sur les pages de couverture de

ses livres) au bord d'une fontaine. Cette Mme D* s'adresse à la compagnie qui s'empresse d'aller visiter les lieux en ces termes: «Laissez-moi ici, dit-elle; peut-être quelque Sylvain ou quelque Dryade ne dédaigneront pas de venir m'entretenir» (1997: 294). À leur retour, elle leur dit avoir écrit le cahier contenant la *nouvelle espagnole* dont une des protagonistes raconte *Finette Cendron*. Contrairement à ce que la compagnie lui demande, elle ne «conte» pas à son tour, mais elle «lit» la nouvelle précédemment écrite par elle.

L'expérimentation générique au sein de la communauté discursive se poursuit lorsque, un an plus tard, Henriette-Julie de Castelnau, comtesse de Murat, publie les *Contes de fées* (1698) et les *Histoires sublimes et allégoriques, dédiées aux Fées Modernes* (1699). Marie-Jeanne Lhéritier avait fait d'elle la narratrice de la conversation au cours de laquelle est racontée *L'Adroite Princesse, ou les Aventures de Finette. Nouvelle*. Dédiées «Aux Fées modernes» (qui désignent probablement Lhéritier et d'Aulnoy), les *Histoires sublimes et allégoriques* explicitent, par la référence aux *Piacevoli notti*, le dialogue intertextuel et intergénérique qui traverse la production des contes au sein de cette communauté. De Murat souligne, dès le début de son «Avertissement», l'intérêt que les écrivaines portent, au même titre que Perrault, à l'histoire des contes et à l'expérimentation générique:

Je suis bien aise d'avertir le Lecteur de deux choses. La première que j'ai pris les idées de quelques-uns de ces Contes dans un Auteur ancien intitulé, les Facecieuses nuits du Seigneur Straparolle, imprimé pour la seizième fois en 1615. Les Contes apparemment étaient bien en vogue dans le siècle passé, puis que l'on a fait tant d'impressions de ce livre. Les Dames qui ont écrit jusques ici en ce genre, ont puisé dans la même source au moins pour la plus grande partie. (1699, non paginé)

Cette première remarque n'est point l'aveu d'un vol ou d'un pillage, mais la description précise d'un procédé intertextuel tout à fait délibéré, porté par une intention de variation artistique d'un texte et d'un genre littéraire existant depuis plus d'un siècle en Italie qu'il s'agit de récrire pour l'adapter aux préoccupations et aux goûts d'une autre culture. De Murat explicite le potentiel variationnel du recueil de Straparola en soulignant qu'il est possible de prendre des «routes différentes» dans la réécriture des *favole* sans pour autant verser dans le plagiat:

La seconde chose que j'ay à dire, c'est que mes Contes sont composez dès le mois d'Avril dernier, & que si je me suis rencontrée avec une de ces Dames en traitant quelques-uns des mêmes sujets, je n'ay point pris d'autre modele que l'original, ce qui seroit aisé à justifier par les routes différentes que nous avons prises. (1699, non paginé)

Les ouvrages des écrivaines désignées par elle comme les «Fées modernes», élaborent en effet, comme Perrault, des formes et des variations génériques nouvelles et originales en dialoguant avec les textes d'Apulée, de

Straparola, de Basile et de La Fontaine et d'autres encore. Si l'on veut analyser cette interaction constitutive de la création des contes à la fin du XVIIe siècle, il importe de prendre au sérieux les différences génériques explicitement signalées par les auteurs eux-mêmes dans les titres de leurs recueils, au lieu de les amalgamer dans une seule classe appelée «conte de fées littéraire». Lhéritier crée des *nouvelles satyriques* ou *d'héroïques*, d'Aulnoy des *contes des fées*, de Murat des *histoires allégoriques* et *sublimes* ainsi que des *contes de fées*, au même titre que Perrault avait inventé la variation générique des *Histoires ou Contes du temps passé*. Avec des *Moralitez*. Leurs écrits s'inscrivent, comme les siens, dans des projets discursifs et esthétiques précis qu'il importe d'analyser et de différencier à la fois dans leur singularité et dans leur intense interaction.

Réponses et nouvelles (re)configurations par les Grimm

Ce processus de reconfiguration et d'expérimentation générique se poursuit tout au long du XVIIIe siècle en passant, au début du XIXe, dans une autre culture et une autre langue. Les *Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm* sont une autre étape importante dans le dialogue interculturel et interlinguistique entre genres et recueils. De nombreux *Märchen* des Grimm répondent aux contes de Perrault, aux *nouvelles* de Lhéritier et aux *contes des fées* de Marie Catherine d'Aulnoy autant sur le plan intertextuel que sur le plan générique. Comme eux, ils demandent à être travaillés avant tout comme des textes littéraires insérés dans un recueil, c'est-à-dire caractérisés par un dispositif énonciatif et scénographique particulier, porté par un projet discursif et poétique spécifique. Les recueils des Grimm reconfigurent à leur tour les textes et formes génériques précédents en «fabriquant» une nouvelle variation générique étroitement liée à l'esthétique romantique et adaptée aux préoccupations de l'époque. Si leur conception et réalisation du genre est encore aujourd'hui déterminante dans l'idée commune du conte comme genre universel, il n'en reste pas moins que les *Kinder- und Hausmärchen* émergent d'un contexte énonciatif et sociodiscursif très particulier et construisent leurs effets de sens en étroite relation avec lui.

Comme les contes français de la fin du XVIIIe siècle, les *Kinder- und Hausmärchen* participent d'un processus complexe d'«expérimentation générique» en cours dans la communauté discursive à laquelle appartiennent Jacob et Wilhelm Grimm. Âgés de 28 et de 27 ans au moment de la première publication du recueil en 1812, les Grimm sont des nouveaux venus dans l'atelier très animé de la fabrication générique et de la réflexion sur le genre conte désigné en allemand par le terme de *Märchen* ou *Mährchen*, diminutif de *Mähre*, qui signifie, en référence à Luther et à l'Évangile, littéralement *bonne nouvelle*. Parmi les auteurs qui avaient pratiqué ce genre avec succès figuraient Herder, Wieland, Musäus, Tieck, Chamisso, Hof-

⁴ Ute Heidmann, *Reconfigurer les contes pour moraliser autrement*. Fuseau, *quenouille de verre et pantoufle de verre, Féeries 13*, 2016, pp. 65-85. <https://doi.org/10.4000/feeries.997>

fmann, de même que Brentano et von Arnim qui avaient invité Jacob, bibliothécaire au service du roi Jérôme, frère de Napoléon, et son frère Wilhelm à constituer un recueil de contes sur le modèle de leur recueil composé de chants et ballades, *Des Knaben Wunderhorn (Le cor merveilleux de l'enfant)*, paru entre 1805 et 1808. Les formes génériques du conte déjà existantes relevaient de poétiques différentes par rapport auxquelles les Grimm se devaient de prendre position, implicitement ou explicitement. Tout en se distanciant de ces formes et de leurs réalisations, ils s'attachent à concevoir et à créer une nouvelle forme générique du conte, significativement différente de celles qui existaient déjà.

À la différence notable du conte «pseudo-naïf» créé par Perrault, qui indique ses intertextes par des sortes de «clins d'œil» à décrypter par des lecteurs avertis, le type de conte élaboré par les Grimm *dissimule* sa nature intertextuelle et composite pour donner l'apparence de contes «d'origine», primitifs dans le sens temporel, qui auraient «poussé» comme des plantes dans le terroir et que les deux auteurs n'auraient fait que «collecter». Le choix et la réalisation de cette scénographie en trompe-l'œil nécessitent un travail qui consiste à «purger» les contes de toute trace de leur provenance européenne et de leur caractère intertextuel composite par le biais de récritures successives ainsi que d'extension et de recomposition du recueil d'édition en édition. Les Grimm poursuivent ce travail tout au long des nombreuses refontes qu'ils font subir au recueil de leur vivant, travail dont résulte la création d'un style archaïsant, homogène, simple en apparence, mais en réalité hautement complexe⁵. Ce style (principalement élaboré par Wilhelm Grimm, qui était en charge des récritures) est jusqu'à aujourd'hui considéré comme le style du conte «par excellence». Ce qui signifie que les Grimm ont réussi à imposer durablement leur propre idée du genre.

La seconde stratégie mise en œuvre en vue de l'élaboration du nouveau genre «authentique» et «d'origine» en apparence – et donné pour universel par la suite – consiste à créer un appareil paratextuel qui référence et qui commente les ouvrages dont un grand nombre sont clairement identifiables comme des intertextes des *Kinder- und Hausmärchen*. Les Grimm ne les désignent toutefois pas comme tels. Ils les détournent en quelque sorte pour légitimer et valider leurs propres contes comme étant plus «authentiques» (*echt*) et moins «faux» (*verkehrt*) que les contes déjà existants, notamment les contes français et certains recueils allemands.

Il importe de reconnaître et de déconstruire ces deux stratégies discursives en tant que telles pour rendre possible le travail sur le dialogisme intertextuel et interdiscursif très complexe qui sous-tend les *Kinder- und Hausmärchen* et pour ouvrir ce champ de recherche passionnant aux études littéraires et aux études plus généralement (inter)culturelles.

Parmi les *Kinder- und Hausmärchen* annotés «*die Hassenpflugs*» ou «Marie», «Jeannette» ou «Amalie»

figurent un bon nombre des *Kinder- und Hausmärchen* du recueil de 1812 qui se réfèrent de façon évidente aux contes français de la fin du XVII^e siècle que les sœurs Hassenpflug, d'éducation et de langue française, devaient en effet très bien connaître. Accessibles dans le célèbre *Cabinet des Fées* (Paris et Genève 1785-1787) que les Grimm citent précisément dans leurs commentaires sur Perrault, d'Aulnoy, Lhéritier, *La Force et les autres auteurs français* réédités dans cet ouvrage monumental, ou encore dans la *Blauwe Bibliothek aller Nationen* de Friedrich Justin Bertuch (publiée entre 1790 et 1800); les contes et nouvelles français avaient été par ailleurs largement diffusés tout au long du XVIII^e siècle dans toute l'Europe par la voie du colportage. Avant que l'imagination encore «non troublée» des jeunes filles Hassenpflug s'en empare pour les raconter à leur façon et de vive voix aux jeunes frères Grimm lors de leurs amusantes soirées, le corpus fascinant des contes et nouvelles français avaient déjà incité nombre d'autres narrateur-trices, amateur-trices et écrivain-es, doté-es d'imagination plus ou moins pure de les re-aconter de «vive voix» ou par écrit et de les mettre dans les couleurs locales du Hesse.⁶

Je propose de faire un autre usage de l'appareil paratextuel: de le lire à rebours en quelque sorte pour inverser la stratégie des Grimm et pour en faire un outil non pas de *dissimulation*, mais de *découverte* et de *révélation* du dialogisme intertextuel dans les contes. Celui-ci sous-tend non seulement les contes des Grimm, mais aussi les ouvrages d'Apulée, de Straparola, de Basile, de Cervantès, des auteur-trices français-es, allemand-es, anglais-es et scandinaves que Jacob et Wilhelm mettent utilement en relation, de même qu'une foule d'auteur-trices oubliés qui attendent d'être redécouvert-es. Inverser leur stratégie signifie alors aller chercher les ouvrages dévalorisés ou oubliés, les étudier sans adhérer aux jugements dévaluatifs préconstruits, les comparer les uns aux autres, non par rapport à quelques motifs isolés et récurrents érigés en universaux, mais dans leur qualité d'énoncés et de discours complexes ancrés dans l'histoire. Une comparaison discursive, différentielle et non évaluative qui accorde la même attention à tous les textes, genres et ouvrages comparés permettra d'entendre et de distinguer les voix individuelles de ce chœur complexe des autres voix déjà présentes et encore à venir, dont parle Todorov en référence à Bakhtine. Elle permettra aussi de saisir l'extraordinaire richesse et la diversité d'un genre qui est fondamentalement plurilingue, international et interculturel et qui nous apprend beaucoup sur les interactions des langues, littératures et cultures.

⁵ Pour l'analyse de ce processus, je me permets de renvoyer aux travaux sur les contes des Grimm présentés dans J.-M. Adam et U. Heidmann, *Le texte littéraire*, 2009, chapitres 1, 2 et 3.

⁶ Pour une étude plus complète, je renvoie à mon article: Le dialogisme intertextuel des contes des Grimm, *Féeries* 9.2012, (En ligne), URL: <https://journals.openedition.org/feeries/806>; DOI: <https://doi.org/10.4000/feeries.806>