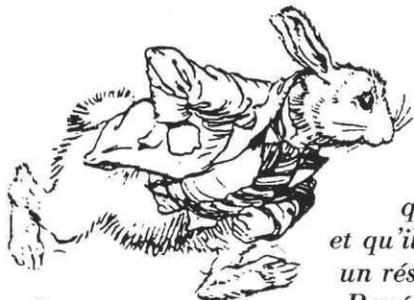


DES LIVRES ET DES RÉCITS :
**AVEC LES
PREMIERS MOTS**

par René Diatkine*



*« Quand l'enfant comprend
que ce que les autres disent a un sens
et qu'il commence lui-même à utiliser le langage,
un réseau infini de possibilités s'ouvre à lui... »
René Diatkine rappelle ici le rôle fondamental
de l'imaginaire et la nécessité
d'un contact précoce avec le livre.*



Mettre des livres dans les mains d'enfants très jeunes n'est pas une mince affaire. Certains enfants sont eux-mêmes lecteurs et ont un grand respect pour les livres. D'autres, par contre, ont fait dans leur enfance des expériences douloureuses avec la langue écrite et ont acquis une horreur sacrée pour les livres que l'on range soigneusement et auxquels on ne touche jamais. Qu'on en ait l'usage ou non, il ne faut surtout pas risquer de les abîmer. Et puis, qu'est-ce qu'un bébé peut comprendre à ça ? C'est vrai que les bébés portent les livres à leur bouche et que si on les laissait seuls pour manipuler ces objets fragiles, ils les rendraient rapidement peu attractifs.

Pour qu'il adienne autre chose, il faut qu'un adulte soit présent et actif. Il faut que ce livre — l'imagier quand il s'agit d'un bébé qui ne parle pas encore — soit beau pour les deux partenaires, qui ont ainsi un plaisir esthétique à partager, véhicule d'une communication qui se démarque de l'urgence.

Le langage du récit

Une aventure se déroule alors, toujours étonnante malgré sa banalité. Très jeune, le bébé manifeste son émotion agréable. Dès le second semestre, il caresse l'image, en distinguant sans doute la figure du fond. Et ce faisant, il apprend aux adultes qu'il existe et qu'il pense, sur un mode auquel certains n'auraient pas songé, qu'il s'agisse de parents ou des personnels s'occupant de la petite enfance. Le nouveau regard qu'ils jettent sur l'enfant entraîne vers de nouveaux développements, l'illusion anticipatrice des adultes leur faisant redécouvrir eux-mêmes des joies oubliées et des espoirs perdus.

Quand l'enfant comprend que ce que les autres disent a un sens et qu'il commence lui-même à utiliser le langage, un réseau infini de possibilités s'ouvre à lui. Le langage de l'enfant ne se réfère d'abord qu'à son corps et à ce qui lui est immédiatement sensible, puis, dans un deuxième temps, il devient plus complexe. Il peut alors se référer à des personnes, à des objets absents (qu'ils soient ailleurs ou dans le passé). L'accès au langage du récit est le signe d'une nouvelle capacité de jeu. Le fait que le récit se rapporte à une expérience réellement vécue ou qu'il s'agisse d'une histoire imaginaire ne change pas la structure des énoncés. **La forme récit est la forme du langage qui permet, très tôt, à l'enfant de jouer à se représenter, sans nécessité, les « traces mnésiques » déjà inscrites dans son souvenir.** Dès la fin de la première année, l'enfant se sépare souvent plus difficilement de ses parents pour dormir et cette situation est prototype de toutes les angoisses. Dans la seconde année, raconter une histoire devient une habitude, geste banal qui permet à l'enfant de se séparer ensuite sans crainte. Encore faut-il que les parents en aient le goût, ce qui leur vient souvent de leur propre enfance. Ce rituel du coucher peut durer plusieurs années, parfois interrompu parce que l'enfant a acquis la capacité de lire lui-même dans son lit. Les thèmes des histoires changent avec l'âge des enfants : combien de héros de contes font l'expérience d'être abandonnés par leurs parents, dans la solitude effrayante de profondes forêts. La reprise ludique du thème sérieux de l'angoisse est au centre d'une littérature qui dépasse largement le cadre des histoires qui passionnent les petits enfants.

(*) Psychanalyste, président d'ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations). Cette association regroupe des responsables de services publics avec des financements culture-santé (ministères et régions), Fondation de France, collectivités locales, etc., pour promouvoir dans les services publics des actions culturelles pour la petite enfance dans un but de prévention. *Siège* : 20 rue Soufflot, 75005 Paris. *Secrétariat* : Le Pradon, 6 rue du Vieux Perray, 91700 Sainte-Geneviève-des-Bois, tél. 60.15.00.64. Le lièvre d'Arthur Rackham (reproduit en haut à gauche) sert de logo à l'association.

Quand les enfants s'ennuient

Quand les adultes attendent et que les enfants s'ennuient, les animatrices d'ACCES apportent leurs « paniers », présentent des livres et lisent... Elles lisent à des enfants d'âges différents, laissés dans une grande liberté. Ils manipulent ces livres à leur gré. Les uns ne parlent pas encore, d'autres ont acquis le langage. Ceux-ci ne perdent pas un mot de l'histoire, ceux-là se laissent bercer par le rythme du récit. Le groupe est organisé par cette lecture, les uns tout contre l'adulte, les autres à distance. Certains ne perdent pas de vue celle qui « conte le livre », d'autres écoutent en tournant les pages d'un autre livre, et il ne saurait être question d'évaluer sur le vif ce qu'ils sont en train d'imaginer. Les parents, les nourrices, les puéricultrices sont à chaque fois étonnés que cette activité ait ainsi institué à elle seule cet ordre et ce calme, même s'il n'est pas immobilité, attention repérable.

Nous avons organisé des rencontres entre différents personnels s'occupant d'enfants depuis leur plus jeune âge, autour de ces expériences qui apportent quelque chose de différent dans les pratiques habituelles de chacun. Les participants sont des pédiatres, des psychiatres et des psychanalystes d'enfants ; des puéricultrices, des enseignants, des bibliothécaires, des psychologues, des éducateurs, liste non limitative et non hiérarchisée.

Les expériences promues consistent en des animations hebdomadaires autour du livre pour les tout-petits. Elles se déroulent dans des lieux habituellement fréquentés par les enfants, à des moments qui paraissent favorables. Les temps que nous privilégions sont ceux de l'attente, quand l'enfant s'ennuie, s'impatiente ou s'agite. Là encore, la liste des occasions n'est pas limitative : salles d'attente des consultations médicales dans les dispensaires de protection maternelle et infantile, jour de paiement des assistantes

maternelles dans les crèches familiales, garderies plus ou moins improvisées pendant des stages pour femmes de travailleurs migrants organisés par les caisses d'Allocations familiales, etc., et développement parallèle des prêts en bibliothèque..

Il ne s'agit pas d'instituer de nouvelles « activités » pour enfants, ni de les regrouper dans un local spécialisé pour des séances programmées à cet usage. Cependant, l'analyse de ce qui a été fait dans ces conditions apporte quelques élé-



ments utiles pour répondre à des questions importantes aujourd'hui concernant, il est vrai, des enfants plus âgés. Doit-on dégager l'école maternelle et l'école élémentaire de leur fonction de garderie et, pour ce faire, doit-on imaginer que les collectivités publiques organisent des maisons de l'enfance qui apporteraient à leurs jeunes utilisateurs une transmission culturelle avec des méthodes nécessairement différentes de celles des écoles ? Différentes, voire opposées, mais complémentaires et indispensables l'une à l'autre.

Une politique d'hygiène mentale

Ces animations, que nous souhaiterions voir se développer, sont des actions culturelles par elles-mêmes et sans détour, mais elles entrent également dans une politique cohé-

rente d'hygiène mentale. Le développement psychique de l'être humain ne peut se comprendre qu'en fonction de la rencontre du sujet avec les personnes et les groupes qui en ont successivement la charge. Les stimulations et la protection (psychique tout autant que matérielle) qui créent son environnement ont un effet déterminant sur son désir de connaître, sur ses capacités à imaginer, sur sa faculté à devenir une personne autonome. Le psychisme de l'enfant est partagé entre une nécessité contraignante imposée et une créativité ludique, qui va lui permettre d'élaborer à partir de ces contraintes de la réalité. Dès les premiers mois de sa vie, la dépendance de l'enfant à l'égard de sa mère ou de la personne qui prend soin de lui rend difficiles les ruptures de contact, inévitables pourtant et multiples dans la vie quotidienne, et cette difficulté devient très vive dans le second semestre de la vie. Mais dès cette période, l'enfant développe une capacité de jeu qui lui permet d'assurer une autonomie indispensable.



C'est dans ce mouvement que se développe un intérêt grandissant du sujet pour ses propres représentations mentales. Très tôt, quand les conditions sont favorables, le souvenir d'une expérience agréable lui permet le retour de circonstances analogues, c'est-à-dire de désirer. La reconnaissance des images et, plus tard, les premiers rudiments de la langue maternelle surviennent alors, témoins de la prodigieuse capacité de l'enfant à utiliser des symboles et à trouver dans cette pratique une source personnelle de

satisfaction et un moyen d'assurer son équilibre psychique.

Ces acquisitions ne se font pas dans le désert. Elles demandent que ceux qui s'occupent de l'enfant aient eux-mêmes la capacité d'imaginer ce qui est en train de se passer, et aussi que cette transformation du bébé en personne autonome soit pour eux une évolution désirée, c'est-à-dire que l'on puisse imaginer que l'enfant ait, dès son plus jeune âge, une vie psychique. Or, il est plus facile de croire que le nourrisson n'a besoin que de soins matériels, si l'on n'a pas le loisir d'imaginer qu'il est un être humain à part entière. Cette impossibilité peut venir des difficultés matérielles de la vie quotidienne, elle provient souvent d'un fatalisme pessimiste qui aggrave la dureté de la vie. Parfois, c'est au contraire dans l'insouciance de leur propre adolescence à peine engagée que des parents démunis ne désirent rien changer à leur vie d'avant et ne consacrent pas à l'enfant la part indispensable d'imagination et d'illusion.

Ainsi, les enfants ne se présentent pas de la même façon devant les professionnels de la petite enfance suivant les premières expériences qui ont marqué le début de leur vie et cependant, durant les premières années, tout est encore réversible.

L'évolution de la famille et l'égalisation du statut des hommes et des femmes conduisent la communauté à prendre aujourd'hui une part grandissante dans l'éducation des enfants, ce qui nécessite des formes nouvelles d'intervention et ouvre de grandes possibilités d'action.

Un objet culturel privilégié

Les expériences brièvement énumérées plus haut se déroulent dans des services publics. Cela ne signifie pas pour autant que les parents soient tenus à l'écart. Une de nos ambitions est de faire découvrir aux adultes que très tôt l'enfant a la capacité d'être

mobilisé par une mise en contact avec des « objets culturels ». Ces derniers peuvent être familiers aux grandes personnes intéressées, mais ils n'imaginaient pas que les enfants puissent s'y intéresser aussi. Ils peuvent être devenus étrangers aux adultes, ou ceux-ci peuvent découvrir tardivement leur existence. D'une manière ou d'une autre, **enfants et adultes font en même temps une découverte**, l'enfant est surpris et l'adulte est doublement étonné par la surprise de l'enfant et son appétence, et par son vif intérêt pour le livre ressurgissant du passé.

Objets culturels, avons-nous dit plus haut. Que les enfants soient très tôt intéressés par la musique est banal. Cela conduit souvent à des facilités qui ne mènent pas loin. Boîtes à musique et cassettes sont plus souvent destinées à permettre aux parents de s'esquiver qu'à faire une expérience commune avec leur enfant. Les arts plastiques ouvrent de multiples possibilités de rencontres, mais ils n'ont pas été au centre des expériences en cours. Le livre nous est apparu, par contre, être l'objet culturel par excellence, surtout dans la dimension où nous nous sommes placés. Le livre, par ses deux aspects, les jeux de représentations qu'il véhicule, et l'objet esthétique qu'il est dans sa matérialité.

Les enfants savent très tôt que l'écrit qui les entoure a un sens, et les travaux d'Emilia Ferreiro* ont montré la richesse des hypothèses qu'ils peuvent élaborer dès les premières années de la vie. Mais tous n'ont pas accès aux textes qui apportent infiniment plus que des informations sèches, sur des données directement utilitaires. Que les histoires avec lesquelles leur esprit peut jouer soient conservées dans l'écrit est autrement plus important. Les petits enfants aiment

qu'on leur raconte souvent la même histoire, exactement dans les mêmes termes. Ce classicisme les conforte dans l'attente de la fin heureuse, ce qui, à cet âge, n'est pas un détail inutile. C'est en effet toujours de l'anxiété de séparation et de mort qu'il s'agit, et le besoin de connaissance, le besoin de maîtriser l'inconnu s'inscrivent dans le goût pour les textes qu'on retrouve identiques chaque fois qu'on reprend.

Jouer avec la fiction

C'est dans ce champ du ludique et de l'agréable que s'organisent symboles et représentations de représentations. Si l'on veut acquérir de nouvelles connaissances, découvrir les propriétés et les lois de la nature, il faut d'abord supporter que chaque élément d'un énoncé n'ait pas de sens par lui-même et savoir attendre tranquillement la fin pour qu'il soit déchiffirable. Chaque exemple ne correspond pas à l'expérience réelle de l'enfant, sans qu'il ait à s'en décourager pour autant. La compréhension d'un texte de lecture comme de tout énoncé d'un problème demande que l'enfant possède déjà la capacité de jouer avec la fiction d'un texte bien structuré. Aucune information ne peut être utilisée sans qu'intervienne ce registre, le jeu avec la fiction, avec l'imaginaire qui permet les élaborations du psychisme dans sa défense contre l'anxiété, contre la désorganisation. Dans des lieux où on ne s'y attend pas, mettons à la disposition des enfants des livres, des histoires poétiques, et les grandes personnes les plus sérieuses s'émerveillent qu'ils s'émerveillent. C'est la voie la plus sûre pour qu'un jour ils comprennent le monde qui les entoure et qu'ils aient le désir de le transformer. ■

(*) *Les jeunes enfants et les livres*, par René Diatkine, Marie Bonnafé et Jacqueline Roy, avec la collaboration de Cécile Camus et Claudia Brandao. « Psychiatrie de l'enfant », XXIX, 2, 1986, pp.319-361 (P.U.F.).