

**Université Paris V - René Descartes  
U. E. R. de Psychologie  
Laboratoire de Psychologie Clinique**

**Directeur de Recherche Mme LEDOUX**

**Mémoire de Maîtrise (C3)  
présenté par Claudia Maria DE LIMA BRANDAO**

**DES LIVRES DES LE BERCEAU :  
Transmission Culturelle et prévention**

**Septembre 1993**

# SOMMAIRE

	Pages
<b>INTRODUCTION</b> .....	3
<b>I) APPROCHE THEORIQUE</b> .....	3
<b>II) METHODOLOGIE</b> .....	11
1) Terrain de recherche .....	11
2) L'observation directe .....	11
3) Réflexion sur l'expérience professionnelle et les nombreuses séances animées dans divers lieux.....	11
- Une séance à une crèche municipale du XIII <sup>e</sup> arrondissement de Paris : la section des "moyens".....	12
- Une séance en salle d'attente de P.M.I.....	13
<b>III) ETUDE CLINIQUE</b> .....	16
<b>A) Comment une problématique liée au développement psychique normal de l'enfant peut s'élaborer à partir de leur vécu avec les livres</b> .....	16
1) L'arrivée d'un petit frère .....	16
2) Arnaud: Une phobie chez un enfant de deux ans et demi .....	16
3) La problématique de la permanence et de l'intégrité du corps, telle qu'elle apparaît au contact des images et du texte conté.....	17
Marie, Paul, Yann, Alex .....	17
Sébastien, Sabrina, Sammy.....	18
4) Les processus d'identification aux héros dans les livres.....	18
Nicolas .....	19
Sarah, Frédéric.....	19
Yves-Laurent, Anouska .....	20
Adeline, Tiffany .....	21
5) "Jouer à avoir peur" comme moyen de maîtriser la peur et l'angoisse de la séparation.....	21
Gilles.....	21
Christophe, Olivier .....	22
Djessica .....	22
<b>B) Comment l'enfant s'appuie sur les histoires et les livres pour prévenir lui même une souffrance psychique.</b> .....	23
1) Fuzia: "un traumatisme réel" .....	23
2) Paul et Samuel: "Les enfants de la souffrance" .....	25
Paul .....	25
Samuel.....	26
3) Adèle ou comment une petite fille passe d'une phase passive, "conformiste" à l'opposition et à l'affirmation de soi, dépassant ainsi une angoisse importante, grâce aux activités-livres.....	28
4) "Les Enfants Hyperactifs" .....	29
Wilfrid, Aurélie .....	30
Philippe, Aba.....	30
Pamela .....	31
<b>C) La valeur positive des différences d'âge dans un groupe</b> .....	33
Vincent, Mohamed .....	33
Un groupe dans un HLM du XIII <sup>e</sup> arrondissement de Paris .....	33
Ahmed .....	34
<b>CONCLUSION</b> .....	35
Guillaume .....	35
Arnaud.....	36
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	38
<b>ANNEXE : Le géant de Zéralda, Les trois brigands - Résumés</b> .....	40
<b>BIBLIOGRAPHIE DES LIVRES POUR ENFANTS CITÉS</b> .....	41

# INTRODUCTION

Depuis presque dix ans maintenant, je travaille avec le Groupe A.C.C.E.S. (Action Culturelle Contre les Exclusions et les Ségrégations) en tant qu'animatrice-conteuse du livre pour les tout-petits, et depuis 1985, également en tant que telle, je fais des animations au Centre Alfred Binet et dans d'autres structures de la petite enfance.

Ces animations purement culturelles ont une répercussion tout à fait fondamentale sur le développement psychique des enfants et chez les adultes qui les entourent. J'ai découvert aussi, au fil de mon expérience, leur valeur dans la prévention de difficultés psychologiques ultérieures. Ce sont ces deux aspects que je me suis efforcée d'approfondir dans ce mémoire, à partir des observations d'enfants faites dans ces groupes d'animation-livres

## I) APPROCHE THEORIQUE

Il m'a semblé intéressant d'exposer dans un premier temps, quels étaient les buts d'ACCES, les théories et les travaux scientifiques qui ont contribué à sa création, les hypothèses et idées spécifiques de l'équipe, et l'importance d'un tel travail dans le domaine de l'hygiène mentale.

A.C.C.E.S. (Action Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) fut créée en 1980 et a pris comme point de départ le colloque sur l'apprentissage de la langue écrite, qui fit date en 1979, sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale<sup>1</sup>, rassemblant différents spécialistes : linguistes, psychologues, psychanalystes, enseignants, et éducateurs; quelques travaux présentés ont été retenus comme particulièrement importants et ont constitué l'amorce du groupe ACCES.

Depuis une dizaine d'années, les travaux de recherche en USA, Angleterre, Suisse et France, avaient bousculé les idées anciennes concernant l'écrit.

**René Diatkine**<sup>2</sup> fait remarquer, que déjà après les années 60, la situation socioculturelle de la famille de l'écolier, était reconnue comme étant le facteur le plus évident d'échec au début de l'école élémentaire. Seuls de grands changements sociaux pourraient résoudre un tel problème, ou alors il faudrait, que l'école valorise des disciplines ne faisant pas appel à un usage important de la langue et des abstractions. Une telle mesure aurait peut être soulagé la détresse de l'enfant en échec, mais n'aurait pas résolu le problème de fond, qui se manifeste aujourd'hui sous forme d'illettrisme et sa conséquence inévitable de nos jours, la désinsertion sociale. Examinant de plus près la vie psychique de l'enfant, René Diatkine affirme, que *"l'évolution différentielle de l'intelligence et du langage dépendent des facteurs sur lesquels on peut intervenir de manière positive et précoce"*.

Les travaux d'**Emilia Ferreiro**<sup>3</sup>, élève de PIAGET, présentés au colloque de 1979, ont confirmé la nécessité de travailler dans cette direction.

E.Ferreiro a étudié de manière systématique, ce que les jeunes enfants comprenaient des textes écrits dont ils sont entourés (qu'il s'agisse d'étiquettes sur des emballages, des affiches, ou toute autre écriture qu'ils ont quotidiennement sous les yeux, des spots à la télévision ....)

L'acquisition de la langue écrite est une acquisition préscolaire, comme la langue maternelle et très tôt les enfants savent que les signes écrits ont une signification et ils font des hypothèses à leur sujet. Ces hypothèses s'inscrivent dans un processus psychogénétique d'acquisition de la langue écrite. Elle divise la genèse de ce processus en cinq périodes, qui vont de la différenciation des marques iconiques, déjà à l'âge de 2-3 ans, jusqu'à l'étape finale supposant l'acquisition du système alphabétique.

Dans une recherche comparative entre des groupes d'enfants de milieux défavorisés et des groupes d'enfants de milieux aisés (en Argentine, à Genève, puis à Mexico, dans des favelas et dans des quartiers aisés), elle s'est intéressée à l'étude du comportement des jeunes enfants devant la langue écrite. Le résultat s'est avéré très important: avant la troisième année il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes, qui ont une appétence égale pour la langue écrite et pour l'objet- livre, mais à partir de la quatrième année l'écart devient significatif, l'influence du milieu devenant prépondérante.

Ce point a vivement encouragé Marie Bonnafé, René Diatkine et Tony Lainé à développer une activité culturelle le plus précocement possible et justifiait la création d'interventions constituant un apport aussi bien pour les enfants d'un milieu défavorisé que pour les autres. On peut supposer, à partir de cette

---

<sup>1</sup> Colloque sur l'apprentissage de la langue écrite, sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale, Paris, CNDP, 1979

<sup>2</sup> Colloque National d'ACCES, Dès la première année, des livres: une carte majeure contre l'exclusion, édition ACCES-IDEF, 15 novembre 1991

<sup>3</sup> FERREIRO E. et SINCLAIR H., L'enfant et l'écrit, Médecine et Hygiène, Genève, 1979, 37. 3530-3536

constatation, que l'intérêt pour l'écrit, ne dépend pas des mêmes facteurs, au début de la vie et dans les années suivantes; que cette grande divergence à la fin de la quatrième année, est due à des différences de stimulations produites beaucoup plus tôt.

**François Bresson**<sup>4</sup> a étudié l'importance de la langue du récit parallèlement à la langue factuelle et dans une étude avec des grands enfants, il montre que les difficultés d'apprentissage de la langue écrite sont liées à une carence ancienne de celle-ci.

Tous les enfants, même les débiles, apprennent à parler quelle que soit la langue, sans que cela implique un enseignement au sens strict du terme. Bien plus, si l'homme se trouve dans un milieu, qui parle une autre langue que sa langue maternelle, il apprendra à parler cette nouvelle langue et ceci d'autant mieux qu'il est plus jeune, sans aucun enseignement spécial non plus. Par contre, le déchiffrement du corps d'une langue inconnue est pratiquement impossible ou tout au moins d'une extrême difficulté, même pour des savants. Cette dissymétrie prouve que l'écrit n'est pas simplement la transcription du langage oral sur un support matériel.

François Bresson souligne la différence entre le langage de l'action et le récit pour éclairer les difficultés de l'écrit.

Le langage de l'action est énoncé par rapport à une situation et à un interlocuteur présents. C'est celui qui accompagne les faits et gestes de la vie; c'est un commentaire continu, sans début ni fin. Il nécessite un contexte pour être compris.

Le langage du récit relate les événements à distance, avec un début, un milieu et une fin. Il introduit une notion de temporalité: le début fait attendre la fin et entre les deux les événements de l'histoire se déroulent, en alternance rythmée. Le récit ne peut être référé qu'à lui-même, le sens d'un énoncé est lié au contexte du discours lui-même. La forme du récit, qui correspond à une utilisation du langage très distincte du langage de l'action, est différente de la forme de ce dernier langage.

L'enfant apprend d'abord le langage de l'action et apprend à parler par le langage de l'action, mais le langage du récit n'existe pas de manière égale dans l'environnement de chaque enfant.

Le langage de l'action ne peut pas s'écrire, contrairement au récit, la langue du raconté, qui est une langue orale proche de l'écrit, car elle a la même structure. Ecrire, implique donc que l'on ait un bon maniement de la langue du récit.

F. Bresson, nous montre combien les difficultés de l'écrit sont fortement liées à ces deux formes de langues: celle de l'acte et celle du récit, bien avant l'apprentissage de l'écrit.

**Marie Bonnafé**<sup>5</sup> insiste sur la nécessité "du jeu avec les deux langues", parce que l'activité avec le langage est une activité ludique. *"Il faut, pour que l'enfant soit prêt à apprendre à lire et à écrire, qu'il ait joué pendant plusieurs années avec cette langue du récit; la langue factuelle ayant elle aussi son importance. C'est le jeu entre ces deux langues, qui va constituer l'acquisition du langage chez l'enfant et avec l'acquisition du langage, la constitution d'un espace psychique intérieur pour l'imaginaire, où s'exerce sa capacité à jouer en lui-même avec les situations et les personnes de son entourage et sa capacité à jouer seul dans sa pensée. Par là, il peut acquérir une liberté suffisante pour mieux se dégager de ses conflits intérieurs"*. On verra plus loin, comment les enfants organisent tout un jeu d'essai de maîtrise de ses peurs et de ses conflits internes *"Si l'enfant parle, même si son vocabulaire est pauvre, c'est qu'il y a eu le jeu entre les deux langues"*. Quelques observations illustreront cette "capacité d'être seul", de jouer dans sa pensée.

L'observation des adultes et des bébés nous montre, que l'adulte parle beaucoup aux nourrissons et ne se pose pas la question de savoir si le bébé comprend ou pas. Tout en sachant que le nourrisson ne comprend pas, il lui parle avec l'illusion anticipatrice qu'il comprend. R. Diatkine insiste sur l'importance de cette contradiction de l'adulte: elle est nécessaire pour que le psychisme de l'enfant se construise et ait la possibilité de se développer.

Cette disposition chez l'adulte est plus facile avec le nourrisson que quand l'enfant commence à parler.

M. Bonnafé pense, qu'il y a une raison purement linguistique; *"le bébé entraîne l'adulte, parce qu'il a un jeu phonatoire extrêmement important"*.

Si on observe le développement du langage chez l'enfant, on peut constater que les nourrissons, pendant le premier semestre de leur vie, même ceux qui sont silencieux, ont la possibilité d'émettre une gamme des sons élémentaires, dont le nombre dépasse celui des sons de la langue maternelle, et ont une possibilité de jeu avec les phonèmes très variés. Jacobson a parlé de "babil universel".

Bénédicte de Boysson-Bardies<sup>6</sup>, dans une recherche pour vérifier la possible existence d'un parallélisme entre la structure phonétique du babillage des bébés de 6-8 mois et la structure phonologique des premiers mots prononcés, conclut qu'à partir du huitième mois, le babil prend déjà des caractéristiques de

---

<sup>4</sup> BRESSON F., Langage oral et écrit, in La dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972

<sup>5</sup> BONNAFÉ M.(1986), Alerte les Bébés!, Un regard sur la petite enfance, Bulletin des Bibliothèques de France, Paris, Tome 31, n° 1, 1986

<sup>6</sup> BOYSSON-BARDIES B., Les bébés babillent-ils dans leur langue maternelle? La Recherche, n° 129, Janvier 1982

la langue maternelle. Il y a une sélection et le bébé va utiliser les dimensions phonétiques et intonatives du langage des adultes qui l'entourent. A cet âge on peut, par le babil, distinguer un bébé Français d'un bébé tunisien ou chinois. *"Cette non-langue est un jeu phonétique et intonatoire plus riche, que la langue véhiculée par la mère et cela est peut être, très stimulant pour l'adulte, s'identifiant à ces premières traces du bébé qu'il garde en lui même"*, dit M. Bonnafé à propos de la disponibilité de l'adulte à parler plus facilement aux nourrissons.

R. Diatkine souligne, que l'apprentissage de l'usage des langues chez l'enfant, ne se fait pas seulement avec les propos qu'on lui adresse, mais aussi avec ce qui est dit dans son entourage propre, entre les adultes. On peut dire que ce socle, qui se construit très tôt, peut être un point d'appui sur lequel les échanges autour des récits continueront de s'établir ultérieurement.

**Dorothy Butler**<sup>7</sup> dans son travail avec les tout-petits, exprime quelques idées intéressantes:

- Le livre doit être un plaisir à partager entre enfants et adultes
- S'il est présent à la maison et montré très tôt au bébé, il aide à établir et à maintenir une relation privilégiée avec l'adulte. Si la communication devient difficile entre l'enfant et l'adulte, comme par exemple à l'époque de l'adolescence, souvent le livre reste le seul point de contact possible.
- Le livre permet au bébé de se trouver plongé dans un bain de langage, ainsi, dans les familles défavorisées, la lecture des histoires devient un excellent moyen pour le développement du langage. Elle constate, que beaucoup d'enfants, qui ne lisent pas, n'ont pas eu d'expériences de lecture antérieurement et le langage du livre pour eux, reste une langue étrangère. Leurs expériences du langage et des concepts sont réduites. Il faut donc, qu'ils sachent écouter. Raconter des histoires devient alors essentiel pour ces enfants.

Ce que dit D. Butler, rejoint ce qui a été dit plus haut des travaux de F. Bresson, que nous possédons deux langues, la langue factuelle et celle du récit et que toutes deux sont importantes pour le développement de l'enfant et pour sa maîtrise de l'écrit.

Les travaux de Dorothy Durkin<sup>8</sup> portent sur "les enfants qui lisent tôt". Des psychologues ont observé deux groupes d'enfants lecteurs précoces, ayant appris à lire à l'âge de trois ou quatre ans. Ils ont cherché à comprendre comment des enfants, qui n'ont pas bénéficié d'une méthode d'enseignement scolaire ont pu apprendre à lire. *"Un début de lecture précoce signifie, que l'apprentissage a commencé à la maison"*.

Ils ont fait une recherche longitudinale sur plusieurs années, avec deux groupes d'enfants, sachant lire en entrant à la maternelle et leurs familles.

Les résultats ont montré, que certains enfants sont très doués, d'autres se situent autour de la moyenne dans les tests de niveau d'intelligence globale. Ils sont décrits comme des enfants actifs, curieux, questionneurs et stimulant leurs parents. Ils ont une bonne sociabilité et une grande capacité à jouer seul, mais s'intéressent aussi à la télévision ...

Ce qui semble compter principalement c'est la présence à la maison d'un parent, qui consacre beaucoup de temps à l'enfant, qui leur lit beaucoup des livres, répond à ses questions, l'aide et surtout démontre que la lecture est une source d'information, de plaisir et de détente.

Sa conclusion est qu'il ne s'agit pas d'une catégorie particulière d'enfants qui apprend à lire tout seul, selon l'intelligence ou le milieu socio-économique, mais grâce à un environnement familial sécurisant, capable de bien répondre aux demandes de leurs enfants.

**Margareth Meek**<sup>9</sup> elle, parle de l'importance du contact ludique, gratuit avec une production littéraire, qui doit précéder et accompagner la scolarité de l'enfant. Pour elle, l'acquisition du langage passe par tout un chemin des rythmes, chansons, comptines, dès les premiers mois de la vie et se poursuit vers la deuxième année par les histoires lues dans les albums; rythmées et courtes d'abord, plus longues ensuite. M. Meek insiste sur l'importance de l'écrit, qui "étend le champ de nos connaissances, et surtout nous aide à développer nos idées, à penser". Ce qui ouvre le premier les portes de l'écrit est le feuilletage des albums, des imagiers, l'écoute des histoires, même s'il est entendu que l'enfant naît dans un bain de parole et entouré de l'écrit. Le rôle de l'adulte qui lit avec l'enfant est important: *"... il (l'enfant) partagera avant tout votre attitude vis à vis de la lecture, si vous aimez, il aimera"*.

En résumé, ces quelques divers travaux, présentés au colloque de 1979 et ceux de Margareth Meek nous apprennent :

- que la connaissance de l'écrit est très précoce chez l'enfant du 20<sup>e</sup> siècle qui vit entouré des mots;
- qu'à la fin de la deuxième année, un enfant différencie le texte du dessin;
- que le langage écrit n'est pas une simple transcription de la langue orale;

<sup>7</sup> BUTLER Dorothy, *Babies need books*, Londres, éd. Penguin Books, 1980

<sup>8</sup> DURKIN D., *Children who read early*, Columbia University, Teachers College, 1986

<sup>9</sup> MEEK M., *Learning to read*, Londres, éd. The Bodly Head, 1982

- qu'il s'acquiert à la maison, à l'extérieur, dans les comptines, les chansons, les histoires. On voit là, toute l'importance du contexte familial, affectif, social et culturel.

Ce ne sont donc pas, les psychanalystes ou les psychiatres qui ont repéré ces difficultés dans l'apprentissage de l'écrit, mais c'est eux, qui ont eu l'initiative de regrouper des différents spécialistes, travaillant avec la petite enfance et désireux d'un travail de collaboration réciproque, dans un mouvement de décloisonnement professionnel et avec un but de prévention pour mettre en application ces recherches de référence.

Ainsi, ACCES réunit psychanalystes-psychiatres d'enfants, pédiatres, puéricultrices, enseignants, bibliothécaires, l'Education Nationale, les Services Sociaux ... (et la liste n'est pas close).

Pourquoi des psychiatres ont-ils été à l'origine de cette proposition?

Les psychiatres d'enfants, tout en assumant leur propre spécificité, renvoient aux organismes de base de la collectivité, notamment aux services culturels, ce qui leur est propre, et sans agir de façon cloisonnée, ils peuvent apporter leur connaissance du développement de l'enfant et de son environnement proche.

Agissant ainsi, ils sont aussi bien placés pour repérer parmi les travaux existants ceux qui étudient les exclusions, ceux qui sont les plus intéressants pour mettre sur pied des projets et arriver à mener à bien cette lutte contre la marginalisation, sans tomber dans le piège d'une approche "psychanalytique", qui serait coupée des réalités. Le travail de collaboration avec les bibliothèques s'avère important, celles-ci sont représentatives du versant "gratuit", c'est à dire, purement culturel de la lecture en dehors de tout apprentissage.

**Geneviève Patte**<sup>10</sup> souligne l'importance de la bibliothèque dans la vie de l'enfant : lieu d'information et d'interrogations multiples, lieu de rencontre aussi entre diverses cultures, lieu d'invitation à l'imaginaire et à la création. A travers les différentes activités mises en places dans les bibliothèques enfantines, ces "maisons vivantes" deviennent des lieux où l'enfant rencontre le plaisir de lire et une sollicitation constante de sa curiosité. *"Tout ce qu'on peut attendre d'un livre, c'est qu'il éveille une faim intellectuelle, cette faim qui peut donner de la saveur à la vie entière"*. Elle met accent aussi sur l'importance de rejoindre les enfants dans tous les lieux où ils se trouvent et où les livres sont absents. Donc, que les professionnels du livre quittent leurs lieux de travail pour aller à la rencontre des enfants. En effet, nous savons que seulement une minorité fréquente les bibliothèques. L'idée que le commerce avec l'écrit doit se faire sur le saut de la "rentabilité" est trop ancrée.

Le but d'ACCES est aussi de réussir à emmener les parents et les enfants à fréquenter les bibliothèques et pour cela il faut que le travail commence "hors les murs" de celles-ci, ce lieu pouvant faire peur aux adultes ayant eu, eux même, des difficultés avec l'écrit.

Le meilleur moyen de toucher enfants et parents, c'est de travailler sur les lieux de la petite enfance. Les animations se font alors où il y a rassemblement d'enfants et adultes, dans leur vie quotidienne; dans des structures déjà existantes, comme les crèches familiales, crèches collectives, halte-garderie, bébé-club, ensemble d'HLM, salles d'attente de consultation de PMI ..., où l'enfant peut vivre des moments d'angoisse ou d'ennui. Il s'agit ainsi d'éviter une astreinte supplémentaire pour les familles en difficultés.

Ce travail pluridisciplinaire avec différentes équipes, dont l'objectif en soi est une meilleure insertion sociale, permet l'introduction du livre dans différentes situations de la vie de l'enfant. Le livre est là, pour créer, faciliter des relations, pour l'accompagner partout.

Ainsi le Groupe A.C.C.E.S. s'est fixé comme buts:

- la prévention de l'échec scolaire, des difficultés de l'accès à l'écrit, ceci par l'installation autour des livres, le plus précocement possible, de moments de jeu avec l'imaginaire, de manipulation de l'objet livre, et de lecture des histoires; ce plaisir étant partagé avec un adulte et dans les situations les plus banales du quotidien de l'enfant;
- Il ne s'agit pas seulement de prévenir des difficultés spécifiques avec l'écrit, mais de donner à l'enfant la possibilité d'un développement plus harmonieux, par cet apport culturel, qui est aussi une action de prévention d'hygiène mentale, ce que lui permet une meilleure insertion dans notre civilisation, où la place de l'écrit est prépondérante.

A.C.C.E.S n'a pas de lieux propres pour recevoir les enfants pour les "animations-livres". Comme il a été dit plus haut, nous allons là où se trouvent enfants et adultes. De même, nous ne formons pas de groupes spécifiques d'enfants, pour bénéficier de cette action. Nous accueillons sur place "tout venant", toute catégorie socioculturelle et âges différents mélangés, mais notre préoccupation centrale reste les milieux défavorisés, les milieux non lecteurs.

L'équipe d' A.C.C.E.S insiste sur l'importance de la présence du livre dans la famille et dans le temps non scolaire de l'enfant, parce qu'il faut les deux versants de la lecture: versant de l'apprentissage, qui doit être

---

<sup>10</sup> PATTE G. (1978), Laissez les lire! éd. Ouvrières, 1978

précédé et accompagné du versant purement ludique, sans aucune évaluation, avec les récits littéraires. Là, il existe déjà une ségrégation importante: ceux des milieux lecteurs et ceux des milieux non lecteurs. Cette partition est à éviter.

### **Enfin, Pourquoi les bébés et leur proche entourage?**

Il est évident aujourd'hui, que les troubles graves du comportement à l'adolescence et l'illettrisme sont les conséquences de l'échec de l'apprentissage de la langue écrite. Devant cette évidence et à partir de ce que nous a montré les travaux d'Emilia Ferreiro (ainsi que les autres recherches exposées plus haut), l'urgence d'une action de prévention précoce est devenu capital pour les membres fondateurs d'A.C.C.E.S.

D'autre part, le moment de la petite enfance est un temps privilégié, pour aborder les familles en difficultés sous plusieurs aspects. L'album pour les tout-petits n'étant pas lié à l'échec scolaire, est un excellent véhicule de communication entre ces familles et les professionnels.

Puisqu'il s'agit de sensibiliser l'adulte, le déroulement des animations avec les livres se font, chaque fois que possible, sous le regard des parents et des adultes responsables des enfants dans leur journée. Certes, les parents ne deviendront pas tous lecteurs, mais ils trouvent un certain plaisir autour de ces livres et nous espérons qu'à travers cette expérience vécue avec les enfants pendant les séances d'animation, ils continueront à garder ce plaisir et auront envie d'en faire autant, une fois à la maison.

Avoir des groupes d'enfants d'âge différent, fait aussi partie de nos objectifs. En effet, les échanges entre les petits enfants d'âge différents et entre les petits et les grands enfants, sont très riches et profitables pour les uns et les autres. Les petits voient chez les plus grands, qui possèdent la lecture, quelque chose d'enviable, qu'ils ne possèdent pas et ceci est très stimulant. Les grands, eux, peuvent faire l'expérience de la régression, du retour aux premiers petits albums, sans se sentir ridicules pour autant, grâce à la présence des petits. Quelques observations illustreront l'importance de ce mélange d'âge.

Les salles de consultation de PMI, un des nos terrains de travail, sont des lieux privilégiés:

- d'abord, parce qu'on touche de près les familles défavorisées, chez lesquelles se trouve le plus grand nombre d'illettrés;
- on y rencontre une forte concentration de populations d'immigrés;
- il y a le mélange d'âge, des grands qui viennent accompagnant un petit frère ou une petite soeur;
- ensuite, parce qu'il y a la présence des parents ou des adultes qui s'occupent des enfants tout au long de leur journée.

Il est souhaitable que ces activités soient menées sans aucune contrainte, avec une liberté totale et un grand respect du rythme propre de l'enfant et de son choix des livres. Qu'il n'y ait aucune vérification, aucune demande de retour de la part de l'enfant, est indispensable. Ces séances ont pour but de rester des jeux ludiques, avec les livres, les images et les textes, dans un vrai plaisir partagé entre enfant et adulte. Il n'est pas souhaitable que ces animations deviennent des séances de pseudo-apprentissage précoce; ce danger existe en raison des exigences inquiètes des familles craignant l'échec.

Un autre écueil est à éviter: ces pratiques en petite enfance peuvent avantager les enfants de milieu déjà familiers avec le livre et les bibliothèques. On risque de tourner le dos aux plus défavorisés, qui sont, eux, notre priorité. Beaucoup de professionnels choisissent le registre de la facilité et se consacrent aux enfants déjà autonomisés, en l'absence de leurs parents, et les séparations dues à la différence de culture tendent alors à se renforcer. L'importance de la liberté, le respect du rythme propre de l'enfant, sont aussi parmi les objectifs que nous souhaitons transmettre aux adultes qui entourent l'enfant.

### **Pourquoi les livres ?**

Il y a des enfants, qui vivent entourés et en contact avec des livres, quelque soit leur âge. Mais cela n'est pas le cas pour tous. Il y a beaucoup de familles où il n'y a pas de temps libre passé avec les livres. Il est important de favoriser ce premier contact avec la lecture au sein des ces familles-là, en introduisant l'objet livre dans leur environnement.

*"Dans le domaine de la culture, même pour les bébés qui ne maîtrisent pas encore le langage, le livre, comme pour les adultes, reste l'axe, le pivot de la transmission culturelle (...), l'usage de la langue écrite est un support essentiel pour les transmissions culturelles, les livres restent les meilleurs médias, par leur variété, leur souplesse et la facilité de leur diffusion".* <sup>11</sup>

Il s'agit d'un éveil culturel, qui ne peut pas être évalué sur le vif, mais dans un après coup. Les bébés et les tout-petits assimilent beaucoup les expériences vécues et ne manifestent pas tout de suite leur intérêt. Comme tout objet langagier, ce que nous proposons c'est un système de représentation très élaboré, donc ce qu'ils ont à intégrer est très complexe, d'où l'impossibilité d'une extériorisation immédiate. Ce n'est

---

<sup>11</sup> SMITH F. (1973), Comment les enfants apprennent à lire, ce que nous révèle la psycholinguistique, (paru en Anglais en 1973) présentation par J. Foucambert, éd. Retz, Actualité pédagogique, 1987

qu'au bout de plusieurs animations, voire même beaucoup plus tardivement, qu'un effet pourra être apprécié, ce que nous verrons avec les observations portant sur la mémorisation, en conclusion. Mais tant de manifestations, comme la suspension de la respiration, le jasis, les mouvements du corps qui s'accélèrent à chaque changement de page, les sourcils qui se froncent pour scruter les images, sont autant de témoignages du réel intérêt et plaisir de l'enfant.

Quelques rappels sur le développement psychique du jeune enfant, qui vont nous aider à comprendre la "place" du livre dans la vie du bébé:

Pendant longtemps on a cru, que le nourrisson n'était pas sensible aux stimulations visuelles ou auditives, de son environnement, qu'il n'y avait aucun comportement social assurant l'interaction avec autrui.

Des recherches portant sur les compétences du nouveau-né, ont modifié cette image. Aujourd'hui le bébé est considéré comme "une personne", disposant dès la naissance d'un système perceptif déjà fonctionnel, de certaines aptitudes motrices, d'un répertoire de comportements sociaux capable d'interaction et d'une capacité d'apprentissage surprenants. Ainsi, *"le bébé au début de la vie, réagit différemment aux stimulations sensorielles auditives et visuelles. Cette différence est quantitative, qu'il s'agisse d'une différence d'excitation ou de réactions dans le registre plaisir-déplaisir."*<sup>12</sup>

R. Diatkine poursuit en disant que cette différence quantitative se transforme en différence qualitative, vers le deuxième semestre de la vie. A cette époque, le bébé fait une découverte métaphysique fondamentale, il comprend que sa mère continue d'exister quand il ne la voit pas et il va réagir, à chaque absence de sa mère, par une réaction négative, une réaction de souffrance. Le bébé acquiert la capacité de faire la distinction entre "objet Mère" et "objet Non-Mère", ce que signifie qu'une représentation mentale est possible. Ceci est tout autre chose que simplement une différence dans l'intensité de la réaction. Dans un effort pour pallier cette souffrance, l'enfant va "organiser des substituts, c'est à dire des représentations. Il y a la représentation de la mère, et en plus il s'intéresse à autre chose qui peut remplacer la mère pendant son absence et qui garde autant d'individualité que la première image, l'image de mère». Représenter sa mère, quand celle-ci est absente peut entraîner, une attente joyeuse, ou au contraire des affects dépressifs ou anxieux. *"Mais c'est le jeu même de ces représentations qui va permettre au bébé de supporter l'absence de la mère."*<sup>13</sup>

Nous verrons dans la description d'une consultation en salle de PMI, combien à cette époque, à partir du deuxième semestre, le rôle des images et du langage est essentiel dans cette maîtrise. Les bébés essayent d'attraper les images qu'ils reconnaissent, puis ils sont capables de les caresser. Là, il y a déjà "l'amorce de la fonction langagière, de la fonction symbolique".\*

Petit à petit le bébé va faire le lien analogique: l'image est comme l'objet qu'elle représente, mais n'est pas l'objet. Le livre devient un objet de possession que l'enfant peut s'approprier.

Cet âge est aussi l'époque des jeux de "coucou" et je constate dans mon expérience, que ces jeux seront vécus aussi autour des livres pendant longtemps. On ferme, on fait disparaître l'image: "parti", on rouvre et on fait revivre l'image "voilà".

Avec l'absence de la mère, l'enfant court le risque d'un effondrement psychique. Tous ces mouvements décrits ci-dessus, sont autant des procédures psychiques, que l'enfant met en oeuvre pour maîtriser et éviter ce risque.

N'oublions pas que c'est aussi à partir du deuxième semestre, que le jasis prend les intonations de la langue maternelle.

Avec l'installation du langage, on distingue deux phases: - première phase, le langage indicatif. Les énoncés du petit enfant font référence à des objets présents, qui d'ailleurs peuvent aussi être désignés par un geste ou par le regard. Puis l'enfant va désigner un objet absent, l'énoncé ici se réfère à une représentation mentale et non plus à une perception. Ici c'est bien plus complexe: pour faire référence à un objet imaginaire l'enfant a besoin d'au moins deux termes, ce qu'est le début d'une structure langagière, d'un syntagme.

Dans cet espace de temps, on peut constater l'énorme évolution cognitive que le petit enfant a pu faire.

- Il est devenu capable d'imaginer que les personnes, les choses qui ne sont pas dans son champ visuel sont ailleurs.
- Il a commencé à utiliser une langue syntaxique, ce que signifie la capacité de se représenter des actions que se passent en dehors de lui et pas seulement un outil d'information.

Ainsi, on constate que le développement psychique et la capacité de jouer avec le langage dépendent de la sécurité psychique des enfants et d'autre part des apports extérieurs - les apports culturels, qui permettent de mettre en forme les jeux du langage.

Au fur et à mesure, que l'enfant évolue, grandit, ses besoins changent et le comportement des parents va s'adapter en fonction de ces nouveaux besoins.

<sup>12</sup> DIATKINE R., Développement psychique et transmission culturelle, Revue Enfance, Tome 43, n° 1, 1990

<sup>13</sup> DIATKINE R., Développement psychique et transmission culturelle, Revue Enfance, Tome 43, n° 1, 1990

Avant, le nourrisson repu se contentait d'être couché et s'endormait sans problème. Quand le bébé commence à représenter sa mère absente, il éprouve la peur de la disparition de l'autre et il va protester dès que l'on couche et qu'on lui tourne le dos. Dès la fin de la première année, on peut voir des difficultés d'endormissement: le silence, l'absence de la mère, le sommeil, signifiant pour l'enfant, la perte de l'objet, rappelle R. Diatkine.

Pour faire face à cette nouvelle situation, des rituels du coucher vont s'instaurer: les berceuses et ensuite les histoires prendront une place privilégiée. Très vite l'enfant réclamera la même histoire de manière identique, dans ce cas, grâce à la fixité du texte, les histoires lues s'adaptent mieux que les histoires racontées. C'est toujours de la peur de la perte dont il s'agit, quand l'enfant ne tolère pas le moindre changement des mots dans une histoire, parce que si cela change, cela pourrait se terminer mal aussi. R. Diatkine souligne, que si ce jeu est possible c'est grâce à la présence rassurante de l'adulte qui lit l'histoire; celui-ci et le narrateur (au début confondus) savent que ce n'est pas vrai et ils sont le garant de la bonne fin, de la survie. C'est à dire de la survie et de la continuité d'une présence bénéfique.

### **Ces animations permettent-elles un espace de jeu?**

Nous ne développerons pas la notion des phénomènes psychiques transitionnels, développés par Winnicott, si ce n'est pour souligner qu'avec cette notion essentielle, avant la constitution du sujet, la question, de savoir ce qui appartient au bébé, ce qui appartient à l'adulte, qui prodigue les soins maternels, on n'a pas à se la poser.

Un espace se crée entre l'adulte et l'enfant, quand on chante une berceuse ou quand on raconte un livre à haute voix, le bébé le hume, boit du regard le visage de sa mère qui raconte, colle son oreille contre le corps pour réentendre ainsi la voix passant par le corps maternel, pour l'instant d'après, s'échapper au loin et entendre cette même voix mise à distance. Ce bébé s'approprie quelque chose de la structure complexe du récit, en texte et en image. Dans cette première appropriation, le travail qui se produit dans l'intériorité psychique du bébé ne peut être dissocié de l'activité psychique offerte par l'adulte, substitut maternel, qui raconte et lui montre les livres. D'autre part, quand un enfant demande que l'on raconte une histoire dans les mêmes termes, il n'a pas à s'approprier une histoire bien connue. Elle va se situer dans cet espace intermédiaire, où les rapports des limites du je se perdent. Ici aussi, la question à qui elle appartient n'a pas à se poser: est-elle au conteur, au parent, au narrateur, ou à l'enfant lui-même<sup>14</sup>. Un deuxième point, qui est peut être évident, mais qu'avec R. Diatkine nous considérons important de rappeler, c'est que ce mode d'activité entre le bébé et sa mère, est loin de se réduire à des échanges corporels et sensoriels. Il recouvre également les premiers échanges de représentations dans toute leur complexité: les mots, les premiers discernements des images (le bébé essaie de les attraper) et leur structure du récit avec leurs premières élaborations complexes.

Nous reverrons de plus près dans la pratique des animations, l'intérêt de ces notions, notamment lorsque nous traiterons le cas des enfants hyperactifs.

Il est important de familiariser les enfants défavorisés avec la langue du récit, les textes, les livres; leur donner par là, l'opportunité de communiquer autrement qu'en parlant de leur quotidien, mais "avec" leur imaginaire; pendant les animations, peut être à partir des personnages fictifs, des éventuelles identifications ... Il ne s'agit pas de leur faire parler à propos des histoires, ils le font ou non spontanément, mais de leur donner le plaisir du jeu mental, d'abord, partagé avec un adulte, dont la présence physique est nécessaire au début.

Pour devenir lecteur, l'enfant a besoin de l'adulte qui raconte, tant qu'il n'aura pas acquis la maîtrise de la lecture. Quand il aura dépassé la phase de déchiffrement des mots, il pourra se passer de l'adulte. Quand l'enfant lira tout seul, il découvrira le narrateur au sein du récit, qui jusque là est confondu avec le conteur. Pour pouvoir lire seul il faut s'identifier au narrateur, "*ce qui n'est pas simple, puisqu'il s'agit, en même temps, de renoncer à l'autre*".<sup>15</sup>

Permettre à tout enfant, quelque soit sa culture, de s'intéresser aux histoires, aux contes, aux textes, de découvrir le plaisir de ce jeu mental, c'est les habituer avec ces jeux avec l'imaginaire autour des images, avec la langue du récit orale et écrite, dans son versant purement gratuit, ludique, qui est nécessaire dans l'acquisition des connaissances.

### **L'Objet livre**

Le livre est un objet magique. On tourne la page et "il n'y a plus", "disparu", "fini"... et avec le pouvoir d'un magicien, d'un coup de doigt, on retourne la page et on fait "revivre", "revenir" l'image. "Voilà" dira l'enfant avec ravissement.

---

<sup>14</sup> WINNICOTT D.W., (1971), *Playing and Reality*, London, Tavistock, Trad. franç. par C. Monod et J.B. Pontalis, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975

<sup>15</sup> DIATKINE R., Aussi noire que le bois de ce cadre, in *L'enfant et l'écrit*, Textes du centre Alfred Binet, n° 3, décembre 1983

Objet d'un monde de rêve, qui nous transporte en voyage comme pour le récit oral: "il était une fois dans un pays lointain...". Cela ne se situe que dans l'espace imaginaire de l'enfant dont il est le seul créateur. Mais l'enfant garde le livre en sa possession.

Le livre est investi très tôt, comme un objet particulier au moment des premières acquisitions du langage, mais il ne peut être privilégié que parce qu'il est animé par l'adulte. Un tout petit, tout seul devant un livre, très vite l'abandonnera. La présence de l'adulte est nécessaire pour donner un sens à ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant. Il a besoin de l'adulte pour devenir lecteur jusqu'au moment où il pourra lire seul et devenir indépendant.

La matière du livre, son aspect, les couleurs vives ou pastels, les formes simples, sont investis et privilégiés différemment par chaque enfant. Les livres animés (comme SPOT- on soulève des fenêtres ...), ou avec des reliefs que l'on touche, ont beaucoup de succès chez les tout-petits. Les livres rigides en accordéon sont aussi très investis par eux. Ce sont en même temps des objets sensoriels: sollicitant la vision, l'odorat, l'audition (le bruit des pages), le tact. Le tout-petit explore toutes ces sensations. Les livres en tissu, sont plus vite négligés. Ils perdent leur fonction de livre, ou seront utilisés à d'autres fins: Une petite fille à la crèche en prend un souvent pour faire la couverture de la poupée.

La fixité du texte, est la caractéristique même du livre et permet plus de liberté dans la représentation. Le récit que l'on peut répéter de façon rigoureuse, donne à l'enfant l'occasion de faire l'expérience de la répétition, les retrouvailles des points de repère: on reprend là où on s'est arrêté. (On verra de près la signification de ces répétitions avec les observations). Le récit structuré est très important dans le développement du langage de l'enfant (le langage du récit étant différent du langage parlé dans le quotidien). L'enfant est très sensible à cette forme de langage et à sa dimension poétique. Les refrains ou les phrases qui se répètent de manière identique tout au long de l'histoire, introduisent aussi un rythme comme une comptine.

#### **Le rôle des images dans les livres pour enfants:**

Les images dans les livres jouent un rôle important pour le tout-petit: d'abord l'enfant, dans la découverte de l'image va saisir la ressemblance avec les objets connus de son environnement, ensuite il découvre un monde inconnu d'objets et d'animaux, comme ceux de la jungle. Puis, il découvre les images qui ont une ressemblance avec les représentations de leur imaginaire. Sur ce point, Bruno Bettelheim<sup>16</sup> souligne le rôle des images dans la compréhension implicite de la réalité par l'enfant. Quand l'image illustre un poisson qui imagine une vache, des être humains à sa propre image ("**Un poisson est un poisson**" de L. Lionni), "*l'enfant apprend, implicitement, que lui aussi, doit faire la même erreur et imaginer le monde selon sa propre expérience*".

Les images servent aussi à compléter le texte, que lu à haute voix permettra à l'enfant de faire la relation entre l'image et le récit (de même le texte complète les images: les observations portant sur les "images coupées" illustrerons cela). J'ai observé que très tôt l'enfant comprend que l'image a un rapport avec le texte et il va solliciter l'adulte pour le raconter.

Finalement, les images ont aussi un rôle prépondérant dans la maîtrise de l'angoisse, cette maîtrise étant plus facile pour le tout petit enfant, quand il s'agit de la représentation, que quand il s'agit de la reproduction (l'exemple de Djessica illustrera bien ce problème).

J'insisterais sur l'importance de la qualité de l'image, pour que ces jeux soient possibles. J'ai pu constater dans mon expérience, que le très jeune enfant est déjà sensible à cette esthétique. Ainsi, dans les histoires bien illustrées, les images ne se limitent pas à stimuler l'imaginaire de l'enfant, mais à suggérer le sens profond de l'histoire.

*"Dans les livres d'images l'enfant découvre et apprend à connaître des inventions poétiques que d'autres ont créés autour du monde visible. Ces inventions sont déjà familières à l'enfant, puisqu'il a eu des expériences visuelles de la réalité identiques", dit B. Bettelheim, et que l'enfant va apprécier des inventions littéraires quand il aura dépassé l'âge des livres d'images. "Mais, pour y parvenir, il a besoin d'abord de développer une faculté d'invention visuelle riche et variée qui lui garantira ensuite les mêmes capacités dans le domaine littéraire".*

Léo Lionni écrit que "*c'est dans le livre d'images que l'enfant vivra sa première rencontre avec un imaginaire structuré, qu'il aimera avec ses sentiments et ses images*"

Tatiana, à l'âge de deux ans et demi a déjà sa bibliothèque dans sa chambre. Les livres, les histoires, elle connaît depuis l'âge de six mois. Un jour, elle prend un livre dans la bibliothèque de ses parents, le feuillette et déclare avec conviction: "*Tu vois Claudia, ça c'est de l'écrit, mais ce n'est pas un livre parce qu'il n'y a pas d'images*". Cela confirme bien l'importance des images dans les livres pour les enfants.

---

<sup>16</sup> BETTELHEIM B. (1985) Introduction de B. Bettelheim in Frederick Fables de Leo Lionni, New York, Pantheon Books, A. Division of Random House, Inc., Trad. franç. par l'école de loisirs, Trésor de Fables, Paris, 1986

## II) METHODOLOGIE

### 1) Terrain de recherche

Mon activité professionnelle se situe dans des lieux d'accueil de la petite enfance comme: salles d'attente de PMI, crèches municipales, "Bébé Club" (espace des deux crèches familiales de St. Michel s/Orge, où les enfants placés en nourrices viennent une matinée par semaine pour être en collectivité), haltes garderies, pouponnières, ludothèques, ainsi qu'une cité dans un HLM et au Centre Alfred Binet (Centre de psychiatrie infantile), toujours dans des structures déjà existantes, où normalement enfants et adultes se trouvent. Dans chaque lieu, les groupes d'enfants sont constitués spontanément, l'enfant étant libre de participer ou non aux activités autour des livres et des histoires. Les séances sont hebdomadaires et d'une durée d'un minimum de deux heures.

### 2) L'observation directe

C'est à travers l'observation faite sur le terrain que je tente d'appréhender la situation, le comportement de l'enfant, des adultes par rapport aux livres; les différentes interactions, entre la mère et l'enfant, entre l'adulte (substitut parental ou membre d'une équipe) et l'enfant et entre les enfants eux mêmes dans les groupes.

Il n'est pas question de prendre des notes pendant la séance, ce qui risquerait de troubler le déroulement de l'animation-livre. Celles-ci sont prises rigoureusement après les séances, chaque fois qu'une réaction ou interaction s'avère intéressante à noter. La liberté, le respect du rythme propre du tout-petit (et également des enfants plus grands) est primordial pour que l'enfant puisse s'intéresser aux livres.

Ce que l'on voit fréquemment ce sont les enfants qui tout en écoutant, feuilletent un autre livre en même temps que l'adulte raconte, ou jouent à coté, ou encore s'agitent. Les adultes ont alors l'impression qu'ils n'écoutent pas. Les observations que j'ai pu recueillir ont toujours montré que ces enfants suivaient tout à fait le fil des histoires.

Le temps d'écoute est fugace chez le tout-petit, mais au cours de l'observation portant sur une année, j'ai pu constater une évolution de ce temps de l'écoute, qui en quelques semaines devient de plus en plus long au fur et à mesure que le contact avec les livres et les histoires devient habituel.

### 3) Réflexion sur l'expérience professionnelle et les nombreuses séances animées dans divers lieux.

Ce mémoire a pour but de prolonger une élaboration théorique à partir des observations recueillies par moi même dans les groupes d'enfants, analysées d'un point de vue psychologique et présentées en séminaires d'A.C.C.E.S en présence de R. Diatkine, M. Bonnafé, et J. Roy et au Centre Alfred Binet avec le Dr. G. Lucas, R. Bettini et R. Diatkine.

Je cherche à mettre en évidence l'importance du contact précoce de l'enfant avec les livres et les histoires, ainsi que l'impact de ces animations-livres chez les enfants de tout âge et chez les adultes de leur entourage.

#### J'aborderai les points suivants:

A) Comment une problématique liée au développement psychique normal de l'enfant peut s'élaborer à partir du vécu avec les livres:

- 1) "L'arrivée d'un petit frère" - Paul Frédéric
- 2) "Une phobie chez un enfant de deux ans et demi" - Arnaud
- 3) "La problématique de la permanence et de l'intégrité du corps" - Mari, Yann, Alex, Sébastien, Sabrina, Sammy
- 4) "Le Processus d'identification aux héros"- Nicolas, Frédéric, Yves-Laurent, Anouska, Adeline, Tiffany
- 5) "La maîtrise de la peur et de l'angoisse de séparation" - Gilles, Christophe, Olivier, Djessica

- B) Comment l'enfant s'appuie sur les histoires et les livres pour traiter lui même une souffrance psychique personnelle:

- 1) "Un traumatisme réel" - Fuzia
- 2) "Les enfants de la souffrance" - Paul et Samuel
- 3) "Passage de la passivité à l'opposition et à l'affirmation de soi" - Adèle
- 4) "Les enfants hyperactifs" - Wilfrid, Aurélie, Philippe, Aba, Pamela

- C) La valeur positive des différences d'âges dans un groupe d'Animation-Livre

Avant d'aborder l'étude clinique, afin de permettre une meilleure compréhension du déroulement d'une séance avec les tout-petits, j'exposerai ici deux situations: l'une en crèche, l'autre en salle d'attente d'une PMI. Je me limiterai à le faire de manière descriptive.

## **- Une séance à une crèche municipale du XIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris : la section des "moyens".**

Je travaille dans cette crèche depuis sept ans, dans le cadre du Centre Alfred Binet.

La section des moyens comporte des enfants de 14 mois à 2 ans. Il y a 20 enfants. Je vois ces mêmes enfants sur deux ans, puisque je les suis aussi, quand ils passent à la section "des grands".

Dès que j'arrive les enfants se précipitent vers moi, "les lis, les lis". Quelques uns courent prendre des coussins, s'installent déjà au coin-livres et m'attendent.

Un petit groupe de six enfants m'accompagne pour aller chercher le bac des livres, quand celui-ci se trouve dans une autre section. Cette démarche est très investie par certains enfants. Quand les livres n'étaient pas rangés dans la pièce, tout un rituel s'est créé spontanément : les uns venaient avec moi "m'aider" à les prendre: on tenait le bac à trois ou quatre, d'autres prenaient quelques livres, tandis que d'autres dans la salle préparaient le coin-livres en disposant les coussins et s'y installaient. Ils reviennent ravis, avec deux ou trois livres sous les bras.

A peine installée dans le coin-livres, j'ai quatre ou cinq livres sous les yeux:

"ça", dit chacun en glissant son livre choisi. On décide par lequel on commence. Je prends "**Le panier d'Emilie**" (petit imagier cartonné, très coloré, avec juste une phrase à chaque page) et le présente à une petite fille qui s'appelle Emilie. Elle est ravie.

Sébastien montre l'Emilie du livre et la petite Emilie "Milie, Milie" dit-il et il éclate de rire.

Je commence à le raconter: "*Dans la chambre d'Emilie il y a un lit pour dormir*".

"Dodo, dodo!" dit Erwan. Ils se mettent tous à chuchoter.

Emilie s'allonge sur les coussins et suce son pouce tout en tordant son mouchoir.

"Chut! Pas éveiller" recommande Irith.

Sébastien ne veut pas changer de page. On passe un assez long moment sur l'image du "lit" d'Emilie. Les enfants restent allongés et se parlent tout doucement. Erwan quitte son camion pour s'allonger aussi.

Soudain, Laura, qui se trouvait plus loin, intriguée par le silence et les chuchotements, vient voir ce que se passe. "Chut! Ils dorment" lui dis-je.

Immédiatement Laura hurle très fort "Haaah!". Les enfants éclatent de rire et se relèvent. Irith veut continuer. Laura par contre veut donner suite au jeu de "dormir" et "être réveillée", mais finit par s'asseoir pour la suite de l'histoire.

"*Dans la chambre d'Emilie il y a une malle pour ranger ses jouets*", je demande à Emilie si elle en a une, elle aussi. Erwan, assis à nouveau sur le camion, prend la parole: "toi aussi, toi aussi" dit-il en se désignant de la main. Sébastien remarque une petite voiture dans la malle: "broum, broum..". Cela donne envie à Erwan de démarrer son camion. Il se lance à l'autre bout de la salle dans un vacarme assourdissant et revient à toute vitesse.

On continue: "*... Il y a un petit fauteuil pour s'asseoir*".

Irith qui se trouvait sur mes genoux, se lève immédiatement et se laisse tomber sur moi de tout son poids: "soit, soit" dit-elle en recommençant la manoeuvre " et en montrant l'image de la chaise "saize soit".

A la page suivante devant l'image d'une table Irith crie "tape" plusieurs fois. Erwan la regarde et la corrige: "Non! la table".

Quand on finit le livre, Emilie se l'accapare et le regarde toute seule à côté.

Antoine, qui discrètement écoutait tout en feuilletant plusieurs livres, dès que j'ai fini, se précipite et me donne celui qu'il regardait à ce moment précis. C'est "**Je joue avec le sable**", ce livre qui raconte les jeux d'un petit ours dans un bac à sable, est très joliment illustré et très investi par les petits.

Dès qu'ils voient le seau du petit ours, ils crient tous en chœur: "seau, seau", "le seau nounou" dit Sébastien.

"*... je prends de l'eau dans mon seau*", "oh là là là! C'est lourd" dis-je. Emilie regarde longuement l'image et mime l'effort que l'ours fait pour soulever le seau "hum, hum" gémit-elle, fronce les sourcils et tout son visage a l'expression de cet effort.

"*je jette l'eau dans le trou*", Irith fait le geste de jeter quelque chose "zètte", Emilie, elle, "se jette" en arrière sur les coussins.

A la dernière page, le petit ours est épuisé, et la langue pendante il déclare: "*mes amis, quelle journée*". Je le lis en donnant, dans l'intonation tout le poids de la fatigue et je laisse tomber mes bras au long du corps. Cela fait rire Irith qui fait comme moi, laisse tomber ses bras et dans un langage difficile à comprendre "... amis ...zounnée" et éclate de rire.

Sébastien montre la langue de l'ours et la sienne.

Un enfant me donne "**Bonjour poussin**". Ils font tous l'onomatopée de la poule et s'excitent beaucoup. D'autres enfants viennent nous rejoindre. A la vision d'un "*chat noir qui bondit par la porte en menaçant le poussin*", Erwan manifeste une certaine inquiétude, se met à crier tout en se cachant le visage avec les mains "*le chat, le chat, le chat arrive*". Irith regarde longuement l'image du poussin et Erwan ensuite, comme si elle avait ressenti l'inquiétude de celui-ci ainsi que celle du poussin, elle se met à taper très fort le chat tout en regardant Erwan, comme si pour le rassurer et l'inviter à en faire autant, ce qu'il fait. Il se met à crier et à taper le livre très fort suivi de Sébastien, Laura, Nathalie et Emilie. Cela fait beaucoup de bruit et provoque le mécontentement de l'équipe.

On continue l'histoire, les enfants mimant tous les animaux qui s'y trouvent et rigolant beaucoup. Le poussin "*... tombe dans une mare - Floc!*" Emilie éclate de rire, du bruit ? Ou du fait même que le poussin soit tombé ? Elle répète "Foc". Sébastien regarde interloqué et reprend "boum! Tombé !" Irith, Emilie et Sébastien se livrent à un jeu de se laisser tomber sur les coussins.

On regarde énormément de livres, dans ce même climat.

Kamel (22 mois) dit à propos d'un plat de soupe d'où se dégageait la fumée vu sur un livre que l'on regardait: "c'est chaud" et il se met à souffler pour refroidir, et quand il "oublie" de souffler il dit qu'il s'est brûlé, pleurniche en me montrant le doigt "bobo". J'embrasse le "bobo" et il recommence le jeu.

Sevran (20 mois), feuillette un imagier à côté, m'interrompt pour me montrer le couteau: "coupe, ah! bobo", puis devant un hérisson "pique, pique" et tire sa main. Il se livre ainsi à des manifestations à propos des images.

Un enfant me donne "**Léo**" - histoire d'un petit tigre qui "*ne savait rien faire convenablement*", "*il ne savait pas écrire, il ne savait pas lire, il ne savait pas dessiner...*" jusqu'au jour où "*comme les fleurs au soleil Léo s'épanouit*" à partir de ce jour il sait écrire ... Soudain, pendant ce passage où Léo ne savait rien faire, Elodie (2 ans) et Yoan (23 mois) se lèvent et courent vers le tableau noir et se mettent à dessiner.

On raconte "**Max et les Maximonstres**" trois fois de suite. Les enfants tapent très fort les monstres et eux aussi montrent leurs "griffes, leur crocs". Deux petites filles plus loin entendent: "*nous allons faire une fête épouvantable...*" et se mettent à danser sur le toboggan en hurlant, se montrant des griffes et se faisant des grimaces.

A l'heure du déjeuner, j'ai du mal à arrêter l'animation du groupe et ce jour-là ce n'est qu'avec l'arrivée du chariot avec "*le repas tout chaud*", comme celui de "Max", qu'ils acceptent de quitter les histoires.

Cette séance est particulièrement intéressante, car elle nous montre chez les petits, les "réactions corporelles" qui accompagnent souvent l'écoute des histoires, des récits, toutes les associations et les jeux qui se font autour du récit et combien l'écoute passe d'abord par une phase active, où tout est mimé, où les onomatopées ont une grande place. A l'inverse, plus tard, l'enfant ne pourra plus supporter par exemple, l'introduction de la part d'un adulte, d'une onomatopée, car il se trouve déjà dans une position de "lecteur". D'autre part, on peut constater que le développement du langage ne se produit pas seulement en fonction de l'acquisition des connaissances mais aussi à partir d'une dimension poétique transmise par les adultes et qui prennent plus d'importance que des représentations réelles. Ainsi Sevran sait qu'un hérisson pique, sans qu'il l'ait jamais vu.

Pour R. Diatkine<sup>17</sup> cette valeur organisatrice du langage justifie pleinement l'intérêt des albums et des histoires pour les très jeunes enfants.

## - Une séance en salle d'attente de P.M.I.

Je reviens sur trois points essentiels, déjà mentionnés, qui font de cet endroit un lieu privilégié pour notre travail:

- la participation des adultes, les animations se faisant sous leurs regards,
- le mélange d'âges des enfants,
- la présence des familles défavorisées et une forte concentration de population d'immigrés, chez lesquelles se trouve le plus grand nombre d'illettrés.

Avoir des livres et un adulte pour les animer change complètement l'atmosphère de cette salle d'attente. Cet endroit, qui peut être vécu par l'enfant comme un lieu d'angoisse, devient vite un lieu de plaisir, de rêve, de jeu avec l'imaginaire. L'enfant qui arrivait en pleurant, arrive content, courant vers les livres et plonge "dans un pays lointain".

Cette animation des livres détermine un acte de décroisement:

---

<sup>17</sup> DIATKINE R., BONNAFE M., ROY J avec la collaboration de Claudia BRANDAO et Cécile CAMUS, Les jeunes enfants et les livres, in La Psychiatrie de l'enfant, volume XXIX, 2/1986

- décloisonnement entre les mères de différentes cultures, qui se trouvaient dans un mouvement fermé envers ceux n'appartenant pas au même groupe ethnique, dans une espèce de ghetto ; ceci sûrement dû aussi à la difficulté de la langue,
- décloisonnement entre membres des équipes: la secrétaire, chaque fois que possible, quitte son bureau pour passer quelques instants dans la salle d'attente, le pédiatre, la puéricultrice et l'infirmière font de même, ou encore la responsable d'une halte-garderie, qui se trouve au même étage de la PMI, vient avec les enfants dont elle a la garde, écouter les histoires dans la salle d'attente de la PMI. Très souvent nous sommes plusieurs à raconter à des petits groupes d'enfants, la secrétaire... et même le médecin.

Le livre est alors un véhicule de communication; la réaction d'un enfant, les images, les histoires vont susciter des rires et des commentaires entre les adultes. On parlera facilement, autour des livres, des enfants dans des situations diverses, à la maison, à l'école ... le livre est un médiateur entre l'équipe et les parents et enfants. Je vois, à chaque fois, treize ou quinze enfants qui viennent en consultation.

**Mamadou**, bébé africain de 9 mois, attendait déjà avec sa mère quand je suis arrivée. Je le connais depuis sa naissance et depuis longtemps je lui montre des livres. Je viens lui dire bonjour et bavarde un moment avec sa mère, puis je commence à m'installer: je me mets à une petite table et un bac des livres est à mes côtés. A ce moment, Mamadou s'agite sur les genoux de sa mère, gazouillant beaucoup et se retournant dans tous les sens. Sa mère conclut en riant: "je crois qu'il est très pressé de voir les livres" et se retourne vers le bébé: "mais attends, elle va te raconter une histoire, elle va venir la dame". Tout en lui parlant de loin, je propose qu'il regarde, en attendant, un livre avec sa maman. "Ah oui!" dit celle-ci en en prenant un. Mamadou se calme immédiatement, pousse des cris de joie. Il saisit le livre et se met à le grignoter. La maman rit et fait la remarque "il faut tout mettre à la bouche".

Auparavant elle était gênée quand le bébé portait à la bouche un livre et l'en empêchait, allant jusqu'à le ranger carrément, ce que déclenchait très souvent des pleurs de la part du bébé. Voyant que je leur permettais ce jeu et la manipulation en toute liberté, elle fait de même.

Je vois que Mamadou et sa mère partagent un plaisir intense, ce que je respecte en restant à distance. D'autres enfants arrivent. Quelques uns se précipitent vers les jouets, d'autres vers les livres. Je commence à raconter une histoire à un petit groupe, "**Une histoire sombre, très sombre...**"

Au bout d'un moment, Mamadou, se remue sans cesse et finit par pleurer. Sa maman le pose par terre et à quatre pattes il s'approche de moi. Il veut accaparer le livre que je raconte. Je l'installe sur mes genoux et il se met à jubiler devant l'image du chat. Il prend énormément de plaisir à m'entendre mimer le chat. A la fin de l'histoire, une petite fille me donne un autre livre, que je lis. Mamadou, garde avec lui "**Une histoire sombre ...**" qu'il regarde avec une grande euphorie à côté de moi. Il balance le livre dans tous les sens et "parle" abondamment devant le chat de la couverture. Sa maman devient très curieuse et lui propose de le voir ensemble, ce qu'ils font.

Pendant ce temps, une petite fille de 18 mois joue à vider et à remplir le bac de livres, en prenant bien soin de jeter un coup d'oeil sur chaque couverture. Elle ouvre les albums, regarde une image avant de les ranger.

**Sami**, 15 mois, regarde un livre dans un coin. Soudain, devant l'image d'un chien, il se met à aboyer; il aboie énergiquement, en balançant le livre. Une petite fille africaine, qui faisait du vélo s'arrête net. Elle regarde Sami, quitte son vélo et bien entendu, vient lui arracher le livre. Sami se défend, mettant le livre à côté et se met à aboyer très fort vers la petite fille. Elle recule un peu, mais ne se laisse pas intimider et se met à aboyer vers lui aussi. Ils aboient ainsi l'un à l'autre pendant un moment. Finalement, Sami éclate de rire et partage son livre avec la fillette. Une fois terminé le livre, elle vient me demander de lui en raconter d'autres et s'assoit à mes côtés.

Je me trouvais, à ce moment, avec Li, fillette d'origine vietnamienne, de quatre ans, à qui je racontais pour la deuxième fois de suite, "**Poule rousse**". Ensuite, Li me quitte avec ce livre et se met à le raconter à sa petite soeur de huit mois, dans sa langue maternelle. Leur maman les rejoint, s'assoit par terre, et toutes les trois passent un assez long moment, dans une grande complicité, en racontant "**Poule rousse**" dans leur langue.

Je vois Sami distribuer des livres à tous les adultes de la salle. Cela fait rire tout le monde. Une mère demande à la sienne l'âge de Sami et toute une discussion s'entame à propos des enfants.

Mamadou, revient de la consultation en pleurs et se console aussitôt auprès des livres avec sa maman.

Nadia, petite Indienne et Marina, d'origine Marocaine, ont toute deux sept ans. Elles découvrent "**Coucou me voilà**", album des petits, sans texte, joliment illustré où à chaque page il y a une image cachée par une paire de mains, que l'on tourne comme une page et que nous laisse entrevoir le bout des oreilles d'un lapin ... et me le font lire pendant une vingtaine de minutes en prenant un plaisir extrême, renouvelé à chaque fois. Marina part à regret; sa mère est restée trente minutes après la consultation du petit frère, pour qu'elle continue d'écouter les histoires. Cette mère reste toujours longtemps pour que les enfants profitent

des histoires et elle même manipule beaucoup de livres ; parfois me confiant le soin de raconter aux enfants, elle se plonge dans les petites histoires et en lit un grand nombre.

Elle m'a raconté avoir fait un cours d'alphabétisation de français et est ravie de lire tous ces petits livres. Nadia me demande de lire "**Le géant de Zéralda**" ensuite "**Les trois brigands**". Elle est fascinée par le trésor des brigands et elle donne sa propre réponse à la question de la petite Tiffany (héroïne de l'histoire) posée à ceux-ci "*qu'est-ce que vous faites de tout ce trésor?*", Nadia dit que si elle avait un trésor, elle achèterait .... et elle énumère une liste des choses à manger: des frites, poulet, pâtes, fromages, riz ..., composant ainsi, un menu presque aussi enviable que celui du château du géant de Zéralda.

Peu de temps après, en discutant avec sa mère, elle me fait part du souci que lui pose l'anorexie de Nadia: "elle ne mange rien, il n'y a rien à faire ... elle est trop maigre" et elle craint qu'elle ne tombe malade ... Au retour de sa consultation, Nadia se fait raconter encore une histoire et part en demandant à la mère de revenir le lendemain.

Cette séance permet d'apprécier les différentes interactions qui se créent autour des livres ; l'intérêt que les enfants ainsi que les adultes portent à ceux-ci et ce que l'on peut apprendre sur la vie de l'enfant, sur ses soucis et ceux de ses parents. Mais je me contente d'une écoute attentive, je ne me sers jamais du livre pour poser de questions personnelles. Ainsi, Nadia en écoutant **Les trois brigands** formule le voeu d'épargner à sa mère les soucis que celle-ci se fait à son propos en s'achetant tout ce qu'il faut pour manger, cette angoisse étant confirmée ensuite par la mère. Un point est intéressant ici: dans "**Les trois brigands**" ainsi que dans "**Le géant de Zéralda**"<sup>18</sup>, les réactions des personnages représentent les désirs fantasmatiques violents des enfants: désirs incestueux, cannibaliques ...

Mabintou, un bébé Africain, a huit mois. Je lui montre quelques petits livres, puis un imagier "**Des mots en images**", elle gazouille beaucoup devant des images connues de son environnement, tout son corps "parle". Sa jubilation atteint son maximum devant l'image d'un biberon. Elle essaie d'attraper l'image, ce qui fait rire toute la salle. La maman est surprise de cette réaction, et tout en riant et à la fois étonnée, elle s'exclame: "Mais elle l'a reconnu!". Le bébé s'acharne sur le biberon, et ne pouvant pas le prendre, elle plonge la bouche grande ouverte sur l'image. La mère éclate de rire et explique à son bébé: "mais non!, celui-là tu ne le peux pas boire". Mabintou, elle, continue de lécher avidement le biberon. Soudain, la mère donne une interprétation à ce que se passe: "mais, tu as peut être faim!", elle regarde l'heure et constate que c'est l'heure du goûter, "mais c'est ça!". ... Cette fois, Mabintou a un vrai biberon, que d'ailleurs elle boit avec moins d'avidité.

Cette observation est très riche, elle nous montre comment une activité-livre peut créer un espace de jeu, comme le décrit Winnicott. D'autre part, c'est le sens, que les adultes donnent aux comportements de l'enfant, qui va stimuler celui-ci à multiplier ses expériences dans un but de communiquer de manière active, désirée, pour obtenir une réponse de l'entourage.

---

<sup>18</sup> Voir résumé en annexe

### III) ETUDE CLINIQUE

Dans un premier temps, je me suis efforcée de comprendre comment des enfants, à travers l'écoute des histoires et la manipulation des livres, pouvaient élaborer leur propre histoire, leurs angoisses ou leurs conflits psychiques internes et les maîtriser.

En effet, tout enfant, à un moment donné, va manifester une préférence pour telle ou telle histoire. Il s'agit d'un choix personnel de chaque enfant et elle sera réclamée avec ardeur, plusieurs fois de suite et ceci pendant toute une période qui peut être assez longue. Là, nous nous retrouvons dans ce que j'appelle, la phase de la "REPETITION DES HISTOIRES".

La répétition des histoires, signifie le besoin de l'enfant de retrouver le connu pour pouvoir passer à l'inconnu, et découvrir du nouveau. Elle peut apporter le plaisir de la maîtrise des mots, du jeu avec les objets, avec les onomatopées, mais elle est toujours liée au besoin de retrouver ce qui est déjà connu. Ce temps est contemporain du jeu de "coucou".

D'autre part, ce que je constate dans les animations autour des livres, c'est que cette répétition correspond souvent à un conflit psychique interne ou à un passage difficile dans la vie de l'enfant, voire à un traumatisme réel, et que cette répétition a une valeur structurante pour l'enfant.

Ainsi, les enfants me montrent leurs angoisses, leurs préoccupations, leurs craintes, leurs peurs ... qui se trouvent sous-jacents à leurs histoires préférées et par là même, leur manière de les maîtriser, de les élaborer.

Chaque enfant trouvera, tout seul, parmi le choix de livres qui est à sa disposition, l'histoire qui fait écho à sa problématique, qui correspond à ses besoins, ce que nous verrons dans les observations qui vont suivre.

#### ***A) Comment une problématique liée au développement psychique normal de l'enfant peut s'élaborer à partir de leur vécu avec les livres***

##### **1) L'arrivée d'un petit frère**

Paul Frédéric, 2 ans et demi, découvre l'album "**Mon bébé**" et ne le quitte plus. Au départ, son écoute était "sage", sans aucun mot. A la fin: "encore" et l'on recommençait plusieurs fois de suite. Puis, petit à petit Paul Frédéric devient actif et fait des commentaires: "il n'est pas beau le bébé", "il est méchant", "vilain bébé"... Ensuite, ce même genre de commentaire est rapporté à la mère: "pas belle la maman", "Elle est très méchante la maman"... Plus tard, ces mêmes remarques ne seront plus simplement "parlées", mais "criées" et accompagnées d'une plus grande agressivité manifestée par des coups violents sur l'image du bébé et de la maman. Il hurlait et tapait énergiquement, était tout rouge et en nage. Il était très sensible et se calmait devant la dernière image du livre, où l'on voit la mère, le père et le petit garçon dans le salon: "*On est bien tous les trois, papa, maman et moi*" (ceci une fois le bébé ayant été couché); Paul Frédéric regardait, toujours, longuement cette image.

J'apprends, à un moment donné, que la mère de Paul Frédéric était enceinte.

Comme tout enfant, ce petit garçon vivait très fortement, sa peur et sa jalousie à l'égard du bébé à venir et toute l'ambivalence envers sa mère, tantôt haïe et frappée parfois, tantôt aimée tendrement. "**Mon bébé**" a été intensément investi par Paul Frédéric, pendant toute la période de la grossesse de sa mère. Le petit frère étant né, il a pris une certaine distance par rapport à ce livre et a pu s'intéresser plus à d'autres histoires, mais sans jamais l'abandonner complètement. "**Mon bébé**" lui servait encore de support concret pour déverser toute son agressivité.

##### **2) Arnaud: Une phobie chez un enfant de deux ans et demi**

Faisant un chemin semblable, Arnaud, 2 ans et demi, était un petit garçon très peureux et qui avait une phobie importante des voitures et de tout autre véhicule, ce qui devenait un vrai handicap pour lui, car il ne pouvait pratiquement plus sortir dans la rue, m'avait dit son assistante maternelle.

Au coin-livres, Arnaud découvre "**Quand les roues tournent**", livre dans lequel toute sorte de véhicules, de gros transports, sont représentés et "**Papa Vroum**", histoire d'un petit garçon endormi dans la voiture, pendant un voyage avec son papa et qui rêve d'une aventure dans laquelle c'est lui qui conduit celle-ci. Alors qu'il venait de faire une grande crise de pleurs, dans un désarroi incontrôlé, à la vue d'une pelleteuse en plein travail, à travers la fenêtre, Arnaud, ensuite se précipite vers les livres et prend "**Quand les roues tournent**". Je le lui raconte. Il caresse les images, s'amuse à faire le bruit des moteurs des engins "Brrr", "Vroum". Il reconnaît l'image de la pelleteuse dans le livre, me la montre tout en pointant la fenêtre,

à travers laquelle il ne pouvait plus voir la machine, mais pouvait l'entendre. Ce livre devient son préféré et celui que l'on raconte plusieurs fois de suite en l'alternant avec "**Papa Vroum**". Chaque fois Arnaud les écoute en faisant le bruit du moteur en mimant la conduite d'une voiture, ceci avec beaucoup de plaisir et rigolades. Ce jeu a duré toute l'année scolaire, tant qu'il a fréquenté le Bébé Club.

Juste avant les grandes vacances, encore une fois la pelleteuse était dehors dans un grand vacarme. Arnaud, qui se trouvait au coin livres, se lève et dans son langage incompréhensible, caché derrière un petit meuble, montrait du doigt la pelleteuse tout en faisant "Broum". Ce qui lui faisait si peur même à travers une fenêtre, maintenant il pouvait l'affronter, une fois en sécurité à l'intérieur et protégé en plus par un meuble.

J'ai revu Arnaud plus d'un an après la fin du Bébé Club. Il était toujours un petit garçon anxieux, mais apparemment n'avait plus de phobie des voitures, nous avons même pris un minibus ensemble, après une promenade dans la rue, où il n'avait pas manifesté la moindre crainte des automobiles. Bien entendu, en disant cela je ne veux pas dire, que c'est grâce à ce que Arnaud a pu vivre auprès des livres et plus spécifiquement autour de ceux dont traitaient ses objets phobogènes, qu'il a pu en arriver là un an et demi plus tard. A un âge où tous les enfants peuvent avoir des phobies en relation avec les angoisses oedipiennes, il serait très difficile d'apprécier leur devenir, mais je suis persuadée que par cette répétition Arnaud a pu acquérir une certaine maîtrise de sa peur durant tout le temps qu'il s'est livré à ce jeu. Remarquons bien, que ce n'est jamais moi, qui propose à l'enfant telle ou telle histoire, que j'aurais estimée plus adaptée à telle ou telle situation qu'il aurait pu vivre, car il me paraît important de lui laisser le choix d'aller à la rencontre ou non de ces situations de façon ludiques.

Ces deux exemples, comme tant d'autres, nous permettent de voir comment un enfant peut s'approprier un livre, une histoire en la faisant sienne, pour résoudre des conflits psychiques qui font partie du développement inhérent à tout enfant.

### **3) La problématique de la permanence et de l'intégrité du corps, telle qu'elle apparaît au contact des images et du texte conté**

J'ai remarqué dans mon expérience, que souvent, le tout petit enfant, entre deux et trois ans, a une réaction particulière devant les images qui ne sont pas complètes, qui ne montrent pas le corps des personnages ou des animaux entier, des images "coupées" par la mise en page. Tout se passe comme si il y avait un moment d'étonnement, de confusion, puis de reconnaissance.

#### **Marie, Paul, Yann, Alex**

Marie a deux ans. Elle réclame fréquemment l'album "**Coin-coin**". Toujours, devant l'image du flamant rose représenté seulement par ses pattes et une partie du corps, Marie s'exclame: "pati, pati l'oiseau". A la page suivante, où on peut voir le flamant rose en entier, elle crie heureuse: "il est là l'oiseau".

Chaque fois que l'on lit ce livre, Marie s'arrête longuement sur l'image coupée, puis de la suivante revient vers celle-ci, passant ainsi du "coupé" à "l'entier" plusieurs fois.

Devant cette même image, Paul, 26 mois, me demande: "il n'est pas là?". Je lui renvoie la question "il n'est pas là le flamant rose?". Il regarde bien l'image, la caresse, comme si pour montrer qu'il constate bien sa présence, mais... peut être se demandant où il a bien pu cacher sa tête, il jette un coup d'oeil derrière le livre, puis, sans mot dire il passe la page et on continue l'histoire.

Yann, lui, a deux ans et demi. Il me donne à raconter "**Zaza et la poupée du grenier**". Il ne disait pas grand chose par rapport aux livres jusqu'à ce jour. En même temps que son langage se développe il s'intéresse de plus en plus aux histoires et reste long temps au coin-livres. Dans ce livre, il y a beaucoup d'images "coupées". Dès la première page, on voit une jambe et la main qui tient un cartable d'une petite fille, qui s'en va à l'école et dit au revoir à sa poupée Zaza. Plus loin, on voit les jambes d'une dame avec des chaussures en talon. Yann dit "jambes, jambes. Chaussures" et il pointe du doigt. Je lui réponds: "oui, avec des hauts talons". Immédiatement il associe à sa mère: "oui, à maman". Il revient vers l'image: "la dame", "elle n'est pas là, la dame..." Je reprends sa propre phrase en l'interrogeant: "elle n'est pas là la dame?". "Si" répond-il. Devant l'image où la petite fille tend les bras vers Zaza (on ne voit que les bras), Yann a un moment de doute: "qu'est-ce que c'est?", il le demande en passant la main sur l'image. Je lui réponds: "des bras". Il me montre les siens, ceux de l'image, ses mains à lui, celles de l'image, puis les miennes. Ensuite, il regarde mieux l'image et finit par conclure: "on ne voit pas sa tête".

Alex a également deux ans et demi. On lit "**Petite poule**" ensemble. Il s'intéresse à beaucoup de détails, montre les plantes, les feuilles, le renard ... Puis, reste interloqué devant l'image qui représente juste une patte d'un hippopotame qui tombe du ciel. Il reste silencieux un certain temps, me la montre du bout du doigt sans dire un mot. Je lui demande ce que c'est, il ne dit rien alors je lui dit que c'est "la patte de l'hippopotame". On change de page; à ce moment, sur la figure de l'hippopotame en entier il me montre "la

patte” et il revient sur la page antérieure et compare les deux images. Il montre la tête du renard (écrasée sous l’hippopotame) et dit : “c’est le renard”.

## Sébastien, Sabrina, Sammy

Dans la même situation, Sébastien, petit garçon très vif, découvre la fameuse “patte” de l’hippopotame. Il se penche, et le front plié la scrute minutieusement; puis m’annonce sa découverte: “c’est un hippopotame”.

Sabrina me demande de lui lire “**Petit lapin en avion**”. A une page on ne voit que la tête du petit lapin, et le texte suivant: “*casque et combinaison en cuir, comme ses bottes, mon oncle le pilote ...*”. Sabrina remarque un peu surprise “il n’a pas de bottes”.

Sammy, deux ans et trois mois, regarde un petit album concernant la vie quotidienne: l’image représente deux petits garçons dans une baignoire, l’un est debout, l’autre assis. Sammy désigne celui qui est assis en disant: “il n’a pas de zizi, lui”

- puis, moi: “Oh ! il a sûrement un zizi ce petit garçon. On ne le voit pas parce qu’il est assis dans la baignoire.”

- “moi, j’ai un zizi, Claudia”

- “oui, je sais que tu as un zizi, mais tu vois, on ne voit pas ton zizi non plus, puisque tu as un pantalon”.

Quelques jours plus tard Sammy devant cette même image annonce:

- “On ne voit pas son zizi, il est dans l’eau”. Ici, il se représente l’eau qu’on ne voit pas non plus sur l’image.

A travers ces exemples on peut remarquer à quel point le langage, le dialogue aide à compléter l’image. Le langage de l’adulte plus le texte de l’histoire renvoyant à l’imaginaire, jonglant avec la notion du temps: passé, futur, présent ; ce “va et vient” du temps et de l’espace va structurer la pensée de l’enfant. Ainsi, quand le texte fait allusion à l’objet en entier alors que l’image qui le représente est partielle, par exemple, dans “**Zaza et la poupée du grenier**”: “*c’est sa maman qui arrive ...*” l’image correspondant étant “les jambes d’une dame”, cela va aider l’enfant à se représenter l’objet total.

Or, l’acquisition de la permanence des objets est acquise dans la première année, mais d’après ces observations il semble qu’entre deux et trois ans la lecture des albums permet par ce jeu, la maîtrise des notions de permanence et d’intégrité du corps et des objets. Les jeux de “coucou” vont se reproduire aussi avec les livres, on joue à cache-cache avec les images...

Quand l’enfant dit “pati l’oiseau”, “elle n’est pas là la dame”, ou demande “qu’est-ce que c’est ?” devant l’image “des bras”, en effet j’ai l’impression d’un moment passager de “confusion” liée à une angoisse de castration provoquée ici par “le manque”, d’autant plus que le simple fait de dire “pati l’oiseau” à la vue de ses pattes, il l’a perçu en entier. Cela évoque le sentiment “d’inquiétante étrangeté”, décrit par Freud<sup>19</sup>, devant ces images tronquées; un malaise devant quelque chose qui est à la fois familier et inquiétant par son incomplétude. A deux-trois ans, l’enfant possède la notion de permanence et d’intégrité de son propre corps et de celui des personnes qui l’entourent, mais à cet âge il éprouve des angoisses de castration et de craintes de séparation importantes. On les voit ici bien exprimées par ces enfants.

Ces observations montrent bien comment le langage mis en jeu par la lecture des livres et leurs illustrations soulage l’angoisse et organise, permet la complétude. On voit aussi l’importance du rôle organisateur du récit, quand le petit enfant devant une séquence d’images sur une même page va percevoir plusieurs personnages et non un seul personnage dans des situations différentes: encore dans “**Coin-coin**” sur une page on voit la grenouille représentée trois fois. “Regarde Claudia, il y a “deux grenouilles” Djessica corrige “il y a trois” et les compte. Sarah, ajoute: “et trois petits canards”. C’est le déroulement de l’histoire qui va aider l’enfant à acquérir cette notion de la séquence temporo-spatiale, les amener à comprendre qu’il s’agit d’une même grenouille, d’un même canard, dans plusieurs situations, dans différents mouvements...

## 4) Les processus d’identification aux héros dans les livres

Différentes formes de compréhension de l’histoire surgissent alors. Les enfants absorbent et interprètent les premières petites histoires et peuvent imiter les héros. La personnalité se constitue en effet par une série d’identifications.

Laplanche et Pontalis<sup>20</sup> définissent l’identification comme étant “*le processus psychologique par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l’autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci*”. Ces chemins de l’identification devant être parcourus pour arriver à la constitution du sujet. Par rapport aux héros de l’histoire c’est vouloir “être comme”.

<sup>19</sup> FREUD S., L’inquiétante Etrangeté, Essais de Psychanalyse Appliquée, Paris, Gallimard, 1971

<sup>20</sup> LAPLANCHE et PONTALIS (1967), Vocabulaire de la Psychanalyse, Paris, PUF, 1967

J'ai pu observer trois registres différents d'identification par rapport aux livres:

- Ce que j'ai appelé "identification indirecte". Ici l'enfant accapare l'histoire et la fait sienne. Cette histoire devient sa préférée et l'enfant va la réclamer durant une période assez longue. Il l'écoute beaucoup et à un moment donné, il va la raconter à son tour. Le petit garçon de l'histoire, qui essaie de se débarrasser de sa petite soeur, est également jaloux comme lui, c'est un autre lui même, mais qui éprouve des sentiments que l'on peut plus facilement distancier, avec lesquels on peut jouer à l'infini. La maman qui, dans l'histoire, ne donne pas de bonbons avant le dîner et contre laquelle on se révolte, c'est comme la leur, une maman qui dit "non". Ici, lorsqu'on demande à un enfant de raconter un récit imaginaire, il est capable de construire des récits nuancés autour de ses identifications.
- Par contre, quand l'enfant s'identifie de manière "directe", disant "c'est moi" ou "c'est ma maman", "c'est mon papa" ... tout en désignant un personnage, quand je lui demande "et qu'est-ce que tu fais? Qu'est-ce que ta maman fait?..." Rien ne se passe. L'enfant ne peut mettre un seul mot, il n'y a aucune histoire possible, comme si du fait d'être collé au personnage, à ce moment il est trop dans la réalité et il n'y a aucune place pour l'imaginaire.
- Un troisième groupe c'est celui de ce que j'appellerai, "l'identification induite" par le texte lui même l'histoire racontée à la première personne, "je", "moi" ou l'histoire ayant un personnage qui porte le même prénom d'un certain enfant.

## Nicolas

Nicolas, petit garçon de 26 mois, que je voyais au Bébé Club, aimait particulièrement l'histoire du "**Petit canard timide**" et me le réclamait fréquemment.

*"Le petit canard timide avait peur de l'eau et restait sur le près tandis que maman canard et ses petits frères et soeurs allaient nager dans l'étang où il y avait de bonnes choses à manger. Un jour, il trempe sa patte dans l'eau et y tombe. Comme il nageait très bien, il va vite rejoindre ses frères et soeurs et il n'est plus timide à présent".*

Un jour, s'identifiant au petit canard, Nicolas ajoute à l'histoire: "Il a peur le petit canard, il n'aime pas l'eau, et il n'aime pas prendre des douches .... ça pique hein! Le savon dans les yeux ... et il pleure le petit canard..." Depuis, il y ajoute chaque fois son histoire. C'est une référence à une expérience personnelle et on constate une certaine jubilation, mais cela s'arrête là.

## Sarah, Frédéric

Dès que j'arrive à la crèche, Sarah, fillette de deux ans et demi, très vive et très intelligente, se précipite pour aller chercher "**La chasse à l'ours**" qui raconte l'histoire d'une famille qui part à la chasse à l'ours. "*Nous allons à la chasse à l'ours. Nous allons en prendre un très gros. La vie est belle! Nous n'avons peur de rien.*

*Oh, une prairie! On dirait la mer. On ne peut pas passer dessus. On ne peut pas passer dessous. Allons-y il n'y a plus qu'à la traverser!"*

A la page suivante, il y a l'image de la prairie en couleur:

*"Flou Flou! , Flou flou!, Flou Flou! "*

Et à chaque page il y a le même refrain, qui revient et un nouvel obstacle à franchir, jusque l'arrivée à l'entrée de la grotte où ils se trouvent nez à nez avec l'ours. A ce moment, on reprend à l'envers, jusqu'au retour au calme. Le final: tout le monde se trouve dans le même lit, et on voit le bébé avec un nounours.

Sarah demande qu'on recommence. Puis, à la fin, en introduisant une certaine distance, Sarah déclare :

- "Moi aussi, j'ai été à la chasse à l'ours avec ma maman et mon papa"

- "Ah! Oui, et vous avez trouvé un ours?" demandé-je.

- "Ah! Oui, un gros ours, comme ça", elle montre la taille de l'ours et continue son histoire: "Non!, deux ours, deux gros ours, et ils couraient et moi aussi ..." Elle finit par s'exciter beaucoup et son discours devient confus et farfelu.

Dans "**La chasse à l'ours**" il y a une sorte de figuration de la peur qui est un jeu aussi. D'autre part il y a le côté musical, la même formule langagière d'une page à l'autre. Cette structure du récit invite par elle même à la répétition. Ce genre de formule est retrouvé dans des contes beaucoup plus structurés pour des enfants plus grands et pour les adultes. Il est intéressant de voir que des petits enfants de deux ans puisse y être sensibles. Ceci est fondamental, car grâce au rythme et à la mélodie on peut aborder les thèmes les plus angoissants en les transformant en jeu jubilatoire et ceci d'autant plus que l'enfant sait que ça se termine bien. Il va pouvoir jouer à se faire peur et maîtriser ainsi ses angoisses psychiques.

On voit par ces exemples, que chaque fois que l'identification à tel ou tel personnage se fait "indirectement", l'enfant peut raconter une histoire, qu'elle soit réelle (la sienne) ou imaginée, il peut toujours créer une histoire autour de l'histoire écoutée.

Frédéric, également deux ans et demi, est un petit garçon adorable, qui fait très bébé et dont le langage n'est pas très développé. Lui aussi, est un grand amateur de "**La chasse à l'ours**". Avec lui, on ne peut jamais le raconter qu'une seule fois. Quand je passe à d'autres livres, Frédéric s'approprie "**La chasse à l'ours**" et le raconte: "Papa peur, papa peur - disait-il tout en niant d'un geste de la main, et il continuait: "petit petit, petit petit, petit petit, pour chaque obstacle à traverser. Papa peur, papa peur; petit petit, petit petit ... " A chaque page jusqu'au bout, Frédéric répétait son refrain. Devant l'image du papa, Frédéric dit être le sien: "Papa à Lélé papa à Lélé (il se dénomme Lélé), le bébé est lui: "c'est Lélé  
- Qu'est ce qu'il fait le papa à Lélé ?  
- Qu'est ce qu'il fait Lélé ? Rien ne se passe. Il se limite à répéter "papa à Lélé c'est Lélé..."  
- Il a peur papa à Lélé ? "Oui !. Non ! Papa peur"

Ce "papa peur" est assez ambigu: "*Nous n'avons peur de rien*" du refrain; "mon papa n'a pas peur" ou encore "mon papa a peur".

Après un certain temps, il a commencé à écouter sans rien dire, puis il a investi plus un autre livre "**Tu ne dors pas petit ours ?**" qui raconte la peur du noir. Petit ours estime qu'il fait trop noir dans la grotte et il n'arrive pas à trouver le sommeil et grand ours doit se déranger plusieurs fois pour lui apporter une lanterne de plus en plus grande, mais petit ours continue d'avoir peur. Grand ours décide de l'emmenner dehors dans la nuit. "*Regarde petit ours, regarde, je t'ai amené la lune et des milliers d'étoiles*", mais petit ours s'est endormi dans les bras de grand ours, qui le ramène à la grotte et s'endort, lui aussi, à son tour." Frédéric me réclame ce livre trois, quatre, cinq fois de suite. Ici à chaque fois il dit à propos de cette histoire: "il a peur petit ours, "pas ce que il fait noir"...

Dans le développement normal chez tout enfant jusqu'à l'âge de quatre ou cinq ans, l'enfant se réfère de manière directe aux personnes de sa famille et à soi même, et ceci peut être observé à un moment donné, que ce soit dans le dessin ou le jeu.

Lorsque l'enfant dit "c'est mon papa", devant une image dans un livre, ou devant le bonhomme qu'il vient de dessiner, il montre par là, qu'il a acquis la capacité de pouvoir passer de l'objet de référence à la figure qui représente cet objet. Cette capacité étant le premier temps de toute activité imaginative ou intellectuelle.

Ce que j'ai appelé "identification induite par le texte", fait allusion à des livres comme "**Mon bébé**" dont le récit est à la première personne du singulier ainsi que "**Il fait trop noir**", "**Toc-toc qui est là ?**", "**Tu ne dors pas petit ours ?**", "**Quand je serai grand**" et tant d'autres.

Il s'agit pour l'enfant d'une démarche complexe, car quand je raconte il doit saisir qu'il ne s'agit pas de celui qui raconte, en l'occurrence moi, mais du petit ours dans l'histoire.

Quand l'enfant raconte à son tour il le fait toujours à la première personne. Il reprend le texte tel quel, lui et le petit ours sont confondus, en même temps et il doit savoir qu'il parle comme s'il subissait l'événement, mais qu'il s'agit du petit ours et non de lui. Or, je n'ai jamais eu l'impression qu'un enfant, même tout petit, fasse une confusion devant ce genre de récit. Exemple: il dit "j'ai peur", c'est petit ours qui parle et l'enfant en prononçant la phrase, sait bien que c'est de ça qu'il s'agit.

## Yves-Laurent, Anouska

Yves-Laurent s'est accaparé l'histoire "**Il fait trop noir**", pendant une très longue période il "lit" lui même à haute voix. Il s'agit de l'histoire d'un petit ours qui se trouve dans sa chambre noire. Les différents objets de la chambre, qu'il peut apercevoir dans l'ombre lui font peur: "*qui est là? j'ai peur, il fait trop noir*" ... Le papa entre dans la chambre, allume la lumière et lui montre qu'il s'agit des différents objets qu'il connaît bien: "*ce n'est que le coussin sur le fauteuil, ... tes bottes*" ... et éteint la lumière. A la dernière page le petit ours pose sur son lit tous ces objets qui lui font peur: "*on ne sait jamais !*" dit-il."

Anouska, 22 mois, pendant toute une période où elle fait des cauchemars, investit beaucoup ce même petit livre.

"J'ai peur, peur" crient Yves-Laurent et Anouska, "il fait noir, j'ai peur ..." Leurs sourcils se plient, Anouska fait semblant de pleurer ... Elle, éclate de rire à la dernière page: "Oh! Les bottes sur le lit" et tous les autres rigolent bien de ce fait insensé. Ils se montrent alors capables de prendre de la distance, à la différence de Frédéric qui dit "c'est moi" et éprouve ainsi plus directement l'émotion.

Un autre point très intéressant, est l'extraordinaire sensibilité des tout-petits à l'humour de la dernière page et leur jubilation. Au fond c'est une sorte de prise de conscience, que tout se passe "dans la tête"; quand petit ours dit "on ne sait jamais" c'est dire, c'est moi qui me fait peur dans mon imagination donc je mets dans mon lit tout ce qui peut me faire peur.

Un livre qui plaît beaucoup aux enfants et qui suscite des réactions assez intéressantes et différentes, selon qu'il s'agit d'une petite fille ou d'un petit garçon, c'est "**Toc-toc qui est là ?**" C'est aussi une histoire qui représente les angoisses d'un enfant seul dans sa chambre, les parents n'étant pas présents. Une petite fille est au lit avec son nounours. On frappe à la porte: toc-toc. *Qui est là ?* demande la petite fille. *"C'est moi, l'énorme gorille aux gros bras poilus et aux grandes dents blanches. Quand tu me feras entrer, je te serrerais si fort que tu en perdras le souffle ! Alors tu n'entreras PAS !* Crie-t-elle; Toc-toc .... Et un défilé de sorcière, fantôme, dragon, géant frappe à la porte. A la fin tout ceci est ramené au père: *"c'est ton papa câlin avec une tasse de chocolat chaud..." - Entre, entre, entre donc! ... je savais que c'était toi... pour de vrai."* Les garçons ont un comportement d'identification aux personnages qui font peur, alors que les petites filles se montrent plus attendries par la petite fille qui a peur. Les garçons se mettent à hurler, montrer leurs muscles, faire la galipette, taper sur la poitrine... Les filles, elles, disent consternées: "elle a peur la petite fille. Regarde, elle a peur du dragon, du gorille qui la serre" ...et quelques unes vont jusqu'à taper l'agresseur de la petite fille en question. "Elle est contente avec son papa"... Jamais une petite fille ne s'est mise à avoir le même comportement des garçons. C'est comme si chez les garçons, cela susciterait plus facilement une identification à l'agresseur, que chez les filles.

En disant cela, je signale quelque chose d'assez spécifique, dirais-je, à ce livre, car, par exemple, pour "**Max et les Maximonstres**", plusieurs fois des filles jouent à être les Maximonstres, et se faire peur, se montrant leurs griffes, leurs crocs ....

"**Toc-toc qui est là**" est une transformation heureuse, puisque en même temps c'est une histoire où l'héroïne est capable de fermer la porte à l'horreur. La fin, où tout est ramené au père, nous fait sentir la pénétration de la psychanalyse dans la littérature pour enfant. Tous les objets qui font peur sont des objets parentaux. Malgré l'aspect un peu artificiel, qui fausse le processus d'identification et de projection (en comparant aux contes, qui contiennent quelque chose du même ordre, mais sans aucune espèce d'intention, où le travail psychique se fait de manière plus naturelle), ce livre permet un travail mental important, car l'enfant peut prendre des distances à l'égard de ses parents.

Pour la théorie Freudienne la pensée se construit à partir de l'absence de l'objet. Si on vit dans un contact direct avec le corps de la mère, l'enfant n'a pas besoin d'imaginer ce que se passe quand elle n'est pas là, ni d'avoir de représentations de représentations à ce sujet.

## **Adeline, Tiffany**

Dans un tout autre registre, on peut se poser la question de savoir, ce que se passe quand un enfant retrouve son prénom dans un livre. C'est un jeu d'identification intéressant à quelqu'un qui s'appelle comme moi, mais qui n'est pas moi. Adeline amène à la crèche un livre de chez elle: "**Adeline, la petite abeille**". La maman me raconte que depuis qu'elle a eu ce livre, elle ne le quittait plus et jouait à faire l'abeille, le miel ...

Je rencontre Tiffany, blondinette de deux ans et demi, dans la salle d'attente de la PMI. Elle découvre "**Les trois brigands**". Quand on se trouve devant l'image de Tiffany que les trois brigands emmènent précieusement, le visage de Tiffany s'illumine: "*Tiffany, Tiffany...*" Elle se tourne vers sa mère et lui montre l'image. Plus tard, elle s'isole avec "**Les trois brigands**" et je l'entends murmurer son prénom.

## **5) "Jouer à avoir peur" comme moyen de maîtriser la peur et l'angoisse de la séparation**

Qu'est ce qu'on apporte aux tout-petits enfants quand on leur lit une histoire? Que font-ils de ces histoires? Que signifie le fait de "raconter" des histoires, sans l'appui du livre, à un public de très jeunes enfants? Comment peuvent-ils gérer fantasmatiquement, la charge émotionnelle qu'on leur propose à travers les histoires?

Je me suis trouvée confrontée à ces questions, devant les nombreuses réactions des tout-petits aux différentes situations suscitées par les histoires. Il me semble qu'on ne peut qu'être attentif et empathique pour capter les moindres signes manifestes et observer l'évolution de l'enfant, de manière à comprendre ce qu'il ressent, quand cela est possible et très souvent il faut bien du temps pour qu'un petit s'exprime. Jouer à faire peur à l'autre, à avoir peur soi même, c'est un jeu fréquent chez les enfants. J'observe ces jeux aussi pendant l'animation livre et il est intéressant de voir comment certains livres sont élus pour ce type de jeu.

## **Gilles**

Gilles a quatre ans et demi, je le rencontre dans la PMI où je fais une animation livre. Il me donne énormément de livres à raconter et répète absolument tout ce que je lui lis en écholalie, ce qui me fait ralentir

mon rythme de lecture pour lui permettre de poursuivre son jeu. Cette écholalie est poussée à un tel point, que je me demande s'il écoute le récit ou si son plaisir ne se résume qu'à répéter machinalement les mots sans prêter attention au contenu des histoires. A un moment donné Gilles, me demande "**Max et les Maximonstres**". Il commence à répéter et soudain s'arrête net et devient silencieux, absorbé. Il est tout à fait dans l'histoire, me montre les images, mais je le sens tendu et il se rétracte devant les pages où Max et les Maximonstres font une fête épouvantable et passe vite sur celles-ci. Ensuite, comme que pour se détendre, il me donne un livre de la série des "**Petit ours brun**" et là il recommence à raconter après moi. Il part pour sa consultation. Au retour, il reprend "Max", et fait tout un jeu de hurlements, de cris épouvantables, quand Max, avec ses monstres, fait la fête épouvantable, qui justement l'avait "épouvanté" quelques minutes auparavant. Il se livre à ce jeu deux fois de suite, puis quand il doit partir il vient me voir: "je m'en vais, je te laisse hein ! ça va?" comme s'il voulait s'assurer que je n'aurais pas peur. Il part en disant à sa mère qu'il voudrait revenir le lendemain.

## Christophe, Olivier

Christophe, est un petit garçon de deux ans, que je vois régulièrement au Bébé Club. Il pleurait quand je suis arrivée, je le prends dans les bras et l'emmène au coin livres. Il se calme immédiatement quand je commence à lui raconter une histoire. Il prend l'album "**Qui mange qui ?**", livre animé, d'où à chaque page, la gueule d'un animal ressort en relief : un gorille, un crocodile ...

Dès que la première gueule sort du livre, Christophe est complètement paniqué, se blottit contre moi, retourne sa tête et pleurniche "non, non". Je banalise la situation tout en passant la page: "oh! Tu as vu ? Que c'est drôle ce gorille. Il était drôle hein!". A la page suivante, il se rétracte à nouveau quand un autre animal ressort en dehors du livre. Je rigole encore de ce drôle de crocodile, mais à la troisième page, voyant que sa peur persistait, je ferme le livre et le rassure. A ce moment, Christophe ouvre le livre doucement, jette un coup d'oeil rapide et le claque. Il recommence l'opération en ouvrant cette fois-ci un peu plus; le referme. Ainsi, il ouvre de plus en plus le livre en le fermant immédiatement dès la vue de l'animal, jusqu'à ce que la page soit complètement ouverte et là, il éclate de rire, tout en disant qu'il a peur. Il mime les animaux... Au moment du goûter, il ne veut pas y aller. Finalement, il va chercher un gâteau et revient avec au coin livres, ouvre sur une page et met le gâteau dans la bouche du dragon. Il s'amuse beaucoup à faire ouvrir et fermer les gueules en ouvrant et fermant le livre à moitié. Puis toutes ces gueules "m'attaquent", il les tourne vers moi avec des grand hurlements. Ce jour là, Christophe ne fera plus rien d'autre au Bébé Club et ce livre deviendra son livre préféré, celui qu'il réclamera pendant très longtemps en jouant à avoir peur.

Olivier, 22 mois, comme beaucoup d'enfants, aime énormément "**Où est l'ours ?**" - la première image est celle d'une fille dans une forêt avec un panier en train de cueillir des petits fruits. Sur la deuxième page on la voit courir l'air paniqué. Puis elle arrive à un village, où on voit les habitants, chacun occupé à faire quelque chose. Ils partent à la forêt à la recherche de l'ours, avec des pioches, pelles, fourches ... et à chaque page ils s'interrogent "*où est l'ours?... "Où?"...*" soudain quelqu'un crie "*Le voilà!, le voilà!...*" Tous se cachent derrière les arbres; ils ressortent et on feuillette quelques pages, pour arriver à la douzième où finalement on voit un ours immense, qui emplit la double page, un gros ours à l'air plutôt banal, gentil. Les habitants prennent peur et courent vers leur maison, poursuivis par l'ours. A l'avant dernière page, c'est l'ours qui s'en retourne vers la forêt, puis on ne le voit plus. La forêt est vide.

Dès mon arrivée, Olivier se met à crier "Où ?," Pendant toute une période c'était à moi de le raconter plusieurs fois de suite, jusqu'au jour où il le prend et c'est lui qui raconte dorénavant: "Où?, où?, où? ..." Demandait-il à chaque page en soulevant les épaules et de plus en plus excité, jusqu'à arriver devant l'image de l'ours. Ici, il criait "là" lâchait le livre, serrait les dents, les poings et tout le corps, suspendant la respiration pendant quelques instants, puis lâchait toute cette tension en éclatant de rire. Il continuait à passer les pages, en hurlant "là, là, là" avec des grands éclats de rire devant chaque image de l'ours jusqu'à ce que celui-ci disparaisse, "Na!". Et il recommençait inlassablement. Cela a duré toute une période.

## Djessica

De même Djessica, 21 mois, adore ce livre. Systématiquement dès qu'elle me voit, elle dit: "veux là" et cherche le livre dans le bac.

Un jour, le livre n'était pas là. Djessica me réclame "là", alors je raconte l'histoire sans le livre. "*Où est l'ours?, où est l'ours ?...*" Djessica me répond d'une toute petite voix "là" et pointe la porte qui donne sur le jardin. Suivie, de quatre enfants, elle court vers la porte. Je continue de raconter l'histoire et quand je crie "là", les enfants se trouvaient au milieu du chemin. Ils s'arrêtent brusquement et reviennent paniqués. Djessica se jette dans mes bras, les larmes aux yeux.

La réaction de Djessica et des autres petits de ce groupe, m'a confrontée à la question de la différence, au niveau fantasmatique, entre la peur à partir d'un livre qu'on peut refermer et la peur à partir d'une même histoire racontée sans le livre. Cela m'a amenée aussi à réfléchir sur l'impact des histoires écoutées sur des cassettes ou des disques, chez les petits, qui souvent se trouvent seuls à ces moments et cela m'a confortée, encore plus, dans mon idée que les histoires pour les tout-petits sont une activité à partager avec un adulte, qui, lui, va jouer un rôle de "garant", de conteneur psychique, au sens de Bion, ce qui permettra à l'enfant soutenu par une relation, de mieux gérer les affects provoqués par l'histoire écoutée. D'autre part j'ai pu mieux voir, l'importance des images dans la vie du jeune enfant, l'image que l'on peut caresser, taper, ou tout simplement faire disparaître en changeant la page; tout ceci jouant un rôle important dans la maîtrise de la peur et de la séparation.

En effet, chez les petits, la maîtrise de la peur paraît plus facile devant la représentation, la manipulation de l'image que l'on fait apparaître et disparaître, la qualité graphique et le récit facilitant ce jeu. Or, quand on écoute une histoire racontée sans le livre, ou une voix-off sortant d'une cassette, il ne s'agit plus de représentation, mais d'une reproduction, qui est beaucoup moins maîtrisable par le jeune enfant.

L'exemple de Djessica, qui a du mal à maîtriser sa peur, alors que c'est l'histoire orale d'un livre qu'elle connaît bien, illustre bien le fait que les possibilités de contrôle sont différentes.

Le comportement des enfants face à l'histoire de l'album "**Où est l'ours ?**" évoque la recherche de la maîtrise de l'angoisse de séparation, décrite par Freud, dans le jeu de la bobine (Fort-Da), "*qui au delà de son pouvoir de symbolisation de la présence et de l'absence de la mère traduit aussi l'accession à une certaine maîtrise symbolique...*"<sup>21</sup>

Dans l'album "**Où est l'ours ?**", ce jeu est d'autant plus jubilatoire, que les images ne sont pas terrifiantes. En réalité, c'est l'articulation des images entre elles et le suspense dans l'intonation de l'adulte qui donnent le discours de la peur. Les personnages ont peur, il y a une tension qui augmente de plus en plus, jusqu'à la confrontation avec l'objet qui fait peur, qui est représenté sous la forme d'une belle image. La dernière image, la scène vide, peut donner lieu à une interprétation: on peut avoir peur, ou on peut se représenter quelque chose de plus agréable. En même temps, il n'y a plus rien qui fasse peur, l'ours est parti, mais c'est le vide, la solitude, donc on peut avoir peur. Cela invite à la répétition, et on peut recommencer.

"**Max et le Maximonstres**" c'est une histoire fantasmatique très forte, avec des choses horribles, mais il est intéressant de constater l'intérêt des jeunes enfants pour ce livre. Il m'est arrivé de raconter "Max" douze fois de suite, textuellement, à un petit garçon de 22 mois.

Dans tous les livres décrits ici, il est question d'animaux qui représentent des images archaïques parentales d'une manière déguisée pour l'enfant. C'est la problématique personnelle de l'enfant qui est en cause, mais sans qu'il ait conscience que s'il aime tel ou tel livre, c'est parce qu'il représente ses conflits avec son père ou sa mère. R. Diatkine<sup>22</sup>, dit à ce sujet que l'histoire racontée au moment du coucher aide l'enfant à quitter ses parents. Cela veut dire, d'une part vouloir se passer des parents, d'autre part, cela peut signifier aussi, "vouloir se passer des parents définitivement". C'est à dire que l'idée de la mort désirée des parents est très proche, d'où la nécessité d'avoir un être humain qui soit là et qui montre à l'enfant tout le temps que ces mouvements inconscients, qui le terrifient, n'ont aucune chance de se réaliser. Alors, que si l'enfant est seul il peut avoir une espèce d'incertitude quant au pouvoir magique de sa pensée. L'enfant ne deviendra réellement lecteur, que quand il aura dépassé cette incertitude. Cela souligne, encore une fois, l'importance des histoires racontées et lues par l'adulte même si l'enfant a commencé l'apprentissage de la lecture, pour l'aider dans ces différents passages.

## ***B) Comment l'enfant s'appuie sur les histoires et les livres pour prévenir lui même une souffrance psychique.***

### **1) Fuzia: "un traumatisme réel"**

Certains enfants traumatisés demandent des histoires en prise directe avec leur souffrance psychique. D'autres, au contraire, les évitent totalement et ceci me paraît à respecter.

Fuzia, 4 ans et demi, et Jamela, 3 ans, fréquentaient la PMI à Brétigny, où je faisais des animations dans la salle d'attente. Je connaissais la famille depuis plus d'un an. Elle est le deuxième enfant d'une fratrie de trois, une soeur aînée et Jamela, le petit frère.

<sup>21</sup> FREUD S., Au delà du principe du plaisir: Principe du plaisir et névrose traumatique. Principe du plaisir et jeu d'enfant, Essais de Psychanalyse, Petite bibliothèque Payot, 1967

<sup>22</sup> DIATKINE R., BONNAFE M., ROY J avec la collaboration de Claudia BRANDAO et Cécile CAMUS, Les jeunes enfants et les livres, in La Psychiatrie de l'enfant, volume XXIX, 2/1986

La famille est durement touchée: leur père a eu un grave accident du travail qui a entraîné une hospitalisation de plus d'un an; fracture du crâne suivi d'un coma pendant plus de trois mois, avec une amnésie et un mutisme après la sortie du coma.

Fuzia devient malade et ne va plus à l'école, car elle se plaint des maux de tête, a des vomissements et ne mange plus. De ce fait elle vient tous les mardis à la consultation de la PMI, avec sa mère et Jamela. Ils arrivent dès l'ouverture et y restent des heures. Cet endroit devient leur refuge, le lieu où la mère confie ses angoisses et son inquiétude par rapport à ses enfants, principalement Fuzia.

Fuzia investit beaucoup les livres et surtout ceux du genre "**Titou chez le docteur**", "**Je suis malade**" et "**Le petit lapin est malade**", qu'elle réclame plusieurs fois de suite et encore plus ce dernier qui raconte une hospitalisation. Un jour devant l'image de l'hôpital du petit "*Comme il grand cet hôpital on doit se perdre là dedans, dit petit lapin tout pâle ...*" Fuzia ajoute : "Il est grand aussi, l'hôpital de mon papa. Il a des très grandes portes et pleins de fenêtres et des grands couloirs. On peut se perdre aussi hein !". On continue l'histoire, on la recommence, et Fuzia me parle abondamment de son papa et de sa maladie à elle: "Il n'a pas voulu manger sa soupe, il ne veut pas manger ..." ; "Je suis malade, j'ai mal à la tête et j'ai vomi ... je suis malade moi!". - "Oui, tu es malade comme ton papa, lui dis-je et tu ne manges pas comme ton papa". Elle est surprise, me regarde longuement et répond: " oui, comme mon papa".

Soudain, tout en feuilletant un livre, et profondément triste Jamela intervient :

- " Il ne veut pas parler, papa. Pourquoi il ne veut plus me parler, mon papa?."

- "Ce n'est pas qu'il ne veut pas te parler, ton papa. Il ne peut pas parler, ton papa, il ne peut parler à personne, parce qu'il est très malade, ton papa. Mais quand il ira mieux, il te parlera à nouveau".

- "Quand est-ce qu'il va parler, mon papa?"

- "Je ne sais pas, je ne peut pas te dire quand ton papa pourra parler à nouveau, parce que je ne sais pas quand il sera guéri, mais peut être que ce ne sera pas très long?"

C'est dans ce climat, que ces enfants ont écouté les histoires et que Fuzia a "dévoreré" "**Le petit lapin est malade**" pendant une période de quatre mois consécutifs, tous les mardis après-midi. Au bout de ce laps de temps, Fuzia commence à aller mieux et retourne à l'école.

Sa mère continue de venir régulièrement avec le petit bébé, une petite fille qui est née entre temps, car elle se trouvait enceinte quand son mari a eu l'accident. On peut ainsi avoir des nouvelles des enfants fréquemment et j'apprends que la santé de leur papa s'améliore.

Cette PMI se trouvant au rez-de-chaussée d'un ensemble HLM où cette famille habite, j'ai eu l'opportunité de revoir les enfants à plusieurs reprises, en quittant la PMI. A chaque fois, Fuzia venait voir les livres dans mon panier et voulait que je lui raconte une histoire. La dernière fois que je les ai rencontrés, ils avaient l'air heureux et j'ai su que leur père était de retour à la maison.

Cette observation est assez exceptionnelle, étant donné la gravité du drame réel qui a touché cette famille, bien connue dans la consultation. Elle illustre bien la fonction dans le développement psychique d'un enfant, des activités contes chez les petits enfants avant même qu'ils aient acquis la maîtrise de la langue écrite.

Alors que toute l'équipe s'inquiétait beaucoup du sort de cette famille et de cette enfant qui somatisait, devenait anorexique, et se demandait comment leur venir en aide, Fuzia, elle, a trouvé toute seule ce qui était bon pour elle. Cette activité livre lui arrive comme une bouée de sauvetage, à un moment désorganisant de sa vie. Elle choisit un livre, elle même, je le lis. Au cours de la lecture, sans savoir pourquoi, elle se met à exprimer une préoccupation personnelle, que les illustrations et le récit lui ont permis de mettre en forme. La référence à l'hôpital dans un livre a permis à Fuzia de se créer une version personnelle de la maladie de son père et d'élaborer ce grave traumatisme familial

Les livres permettent d'aborder la réalité psychique de façon ludique. L'invariabilité de l'histoire offre à l'enfant un cadre stable et rassurant et le fait qu'elle se déroule dans un espace imaginaire établit une distance qui permet le jeu.

Pour un enfant, s'intéresser à un récit, dit R. Diatkine "*c'est la possibilité de s'intéresser à un imaginaire organisé de l'extérieur, par le récit lui même, qui n'est pas produit par l'enfant.*" Alors que l'imaginaire est fugace, le récit, lui, ne change pas. Les enfants, même très jeunes, savent que les histoires ne changent pas, alors que l'imaginaire qu'ils produisent est soumis à des changements, d'où un côté inquiétant. On perçoit là, la valeur structurante du récit, caractéristique des livres.

La question qui revient souvent dans des situations où l'enfant réclame une histoire, qui correspond à une problématique dans sa vie, est de savoir si oui ou non il faut continuer à raconter l'histoire en question, qu'il s'agisse de cette petite fille ou d'autres enfants, on se rend compte, que grâce aux livres et à la disponibilité et la présence rassurante de l'adulte qui raconte, dans un espace de fantaisie, l'enfant peut élaborer sa réalité psychique personnelle, sans se désorganiser pour autant. L'activité ludique et imaginaire étant préservée il acquiert progressivement une maîtrise sur l'événement qui est tout à fait remarquable.

## 2) Paul et Samuel: “Les enfants de la souffrance”

Certains enfants montrent d'emblée un grand appétit pour les livres et dès le début ils fréquentent le “coin-livres” de manière assidue. D'autres, se montrent très intéressés, mais restent à proximité pendant toute une période, avant d'oser aborder cet espace. D'autres encore, viennent dès le premier jour, mais gardent une autonomie par rapport à moi, s'isolant avec un livre, jusqu'au moment où ils me disent “raconte”. Un quatrième groupe est constitué par les enfants dont “la souffrance” les amène à investir le “coin-livres”. C'est de ces derniers dont il s'agira ici.

Ce sont des enfants qui ont beaucoup de mal à s'intégrer à un groupe, soit à la suite d'un changement de section dans la crèche ; à l'entrée au Bébé Club ; soit à cause d'une souffrance plus profonde qui empêche cette adaptation. Pour eux le coin-livres est un refuge et leur sert de bouée de sauvetage. Pendant très longtemps, ils ne feront rien d'autre durant toute la durée de l'animation, ils sont collés contre moi et pleurent beaucoup. Au bout d'un certain temps, rassurés, ils vont mieux et quittent complètement le coin-livres pour d'autres activités, puis, trois ou quatre semaines plus tard ils reviennent avec une attitude tout à fait différente: ils ne sont plus passifs, ils investissent les livres et les histoires avec une certaine distance et non plus “collés” à leur souffrance. Cette distance s'exprime aussi sur le plan “physique” par rapport à moi. Lors de ce retour il y a un vrai plaisir de l'écoute des histoires et une plus grande “ouverture” vers d'autres récits que ceux qui touchent plus précisément leur problématique. Je parlerai plus particulièrement de deux enfants, Paul et Samuel, l'un et l'autre ont deux ans et demi, et de même l'un et l'autre traversent une période difficile. Chacun appartient à un groupe différent.

### Paul

Les séances du Bébé Club se déroulent sous le fond sonore de leurs pleurs, ils sont excessivement angoissés et dans l'impossibilité de participer aux différentes activités proposées. Le seul investissement possible est d'écouter des histoires au coin-livres. Il se “collent” littéralement à moi et supportent mal la présence d'autres enfants.

Depuis la première séance du Bébé Club, Paul réclame sa mère en sanglots. J'essaie de le consoler et lui propose de lui raconter des histoires. Il vient mais les moments de plaisir sont très courts, trop souvent entrecoupés par des grands pleurs et des appels plaintifs: “maman ... où est maman?”. Le premier jour du Bébé Club, quand il me pose cette question, je lui réponds que je ne sais pas où se trouve sa maman, mais “elle travaille peut être?”. J'apprends la semaine d'après, par son assistante maternelle, qui me dit tout en habillant Paul, que sa mère est enceinte, qu'elle est actuellement à la maison, mais dit à l'enfant qu'elle travaille.

Paul passe les matinées dans ce climat, à se rattraper quelques instants autour d'un livre, soudain, des nouveaux sanglots dans une grande souffrance, à guetter la porte sans cesse. Un jour il vient vers moi, les yeux en larmes, réclamant sa mère ; sachant que ceci est le prélude d'une nouvelle crise de pleurs, je prends un risque et reprends le mot “maman” dans un jeu “psychodramatique” et je le déclare sur plusieurs tons. Immédiatement Paul éclate de rire. On entame tous les deux un appel en chœur, ce qui le fait rire beaucoup. Il se calme et s'installe au coin-livres. Je lis une histoire, Paul m'interrompt fréquemment pour reprendre le jeu avec “maman”, et on l'appelle ensemble.

Un enfant me donne “**Quand papa arrive**”, petit album qui raconte les retrouvailles d'un bébé avec son papa qui rentre à la maison : *“mon papa est là! Avec ses clés qui dansent et ses gants tout chauds. Mon papa est là! Avec ...”* A la fin, à leur demande, je recommence. Au milieu, Paul se lève de mes genoux, prend mon visage dans ses mains, et me dit: “c'est ma papa”. Quand l'histoire finit, “encore” demande-t-il, puis “encore” et “encore”... Je le raconte cinq fois de suite. Pendant que je raconte, il part chercher des “pommes” et des “poires” (d'une division en forme d'arbre en bois, qui sépare le coin-livres d'un coin cuisine) et organise tout un jeu, me donnant chaque fruit, un à un: “encore ... encore...” dit-il dans le même jeu d'intonation que l'on avait fait avec “maman”.

Les appels permanents à sa mère, une fois dédramatisés deviennent un jeu investi par Paul et “Quand ma papa arrive” son livre préféré. A partir de ce moment, malgré son chagrin encore fort, il arrive à mieux supporter l'attente de la “tata” d'une part et peut être celle de sa maman le soir, mais durant plus ou moins quatre mois il reste très malheureux. Petit à petit ses pleurs sont plus espacés, il prend beaucoup de plaisir à écouter les histoires surtout “Quand ma papa arrive”, qu'il réclame avec ardeur. Il commence à s'éloigner de moi et s'aventurer à faire quelques tours dans la pièce pour revenir aussitôt tout en courant. Ces allées et retours sont de plus en plus nombreux et Paul reste de plus en plus longtemps ailleurs. Il devient gai, drôle, se montre moins jaloux des enfants qui m'approchent. Il commence à s'adapter au groupe, devient capable de s'intéresser à d'autres choses. Paul va beaucoup mieux, et quitte le coin-livres pour des jeux de camions pour disparaître complètement pendant un mois environ et il se livre à toute sorte d'autres activités. Progressivement, il revient au coin-livres. Les

matinées au Bébé Club se passent bien mieux pour Paul, mais il est encore assez anxieux et surtout il est devenu très coléreux, se jetant par terre à la moindre contrariété.

Entre temps un petit frère est né. J'ai remarqué qu'il était extrêmement agressif envers les bébés, qui venaient en fin de séance avec leurs assistantes maternelle, chercher l'enfant dont elles avaient la garde. Au coin livres, il amène religieusement une poussette vide, sans aucun "bébé" dedans, qu'il place à côté de lui pour écouter les histoires. Dès qu'une poupée se trouve dans la poussette il la jette avec violence, à l'autre bout de la pièce. Il fait des colères démesurées si un autre enfant essaie de prendre la poussette dont il tient le monopole. Cette poussette, toujours vide, est promenée partout.

A propos des livres, Paul est très bavard, s'intéresse à une grande variété d'histoires, sans oublier pour autant son livre préféré. Une fois, après avoir écouté quelques histoires, Il prend quatre ou cinq livres, les met dans la poussette et les promène partout. Dans deux autres séances, il a refait "la promenade des livres", alors qu'il continue de ne pas supporter la moindre poupée dans la poussette.

Paul a trouvé dans ce contact avec les livres, les histoires et les récits, un moyen de soulager sa souffrance. Devant l'attente insupportable des retrouvailles avec sa mère, "**Quand papa arrive**" devient un amalgame, une fusion entre la réalité du récit et son désir que "ma maman arrive", ce que résulte "quand ma papa arrive". Cette transformation a aussi joué un rôle pour Paul et lui a permis de soulager son anxiété.

Cet exemple met en évidence la double fonction du langage: dans un premier temps l'enfant demande une réponse: "où est maman ?" puis quand je transforme cette demande en jeu, le langage devient source de plaisir.

Au début ce petit garçon est très mal à l'aise et demande sa mère; ceci est banal mais chez Paul cela dure. Il s'accroche à moi et demande un moment privilégié. Ce jeu comme une espèce de refrain, provoque un changement immédiat et devient pour Paul une source de satisfaction en soi, qui n'a pas besoin de réponse, ce n'est plus "je demande ma mère".

Un autre aspect du langage serait non pas celui de la communication d'un message, ni d'une modification de l'environnement, mais celui du "jeu" qui a ici une fonction symbolique et qui aide l'enfant à supporter l'absence de la mère.

L'attitude de la mère, comme dans tout "secret de famille", véhiculait sûrement une angoisse importante, liée à sa culpabilité de placer l'enfant chez la nourrice, alors qu'elle restait à la maison et faisait semblant d'aller travailler. Peut être cette angoisse pesait lourdement sur Paul, qui n'a pu réagir autrement que par une angoisse quasi pathologique. Bien sûr l'interférence d'autres facteurs ont dû jouer un rôle, d'autant plus, qu'à la fin du Bébé Club, Paul présentait à nouveau un état de marasme: il ne réclamait plus sa mère, mais était très anxieux, errait dans la pièce, et s'est mis à bégayer. La mère, disait par rapport à son bégaiement, que c'était "pour faire l'intéressant" ....

On trouve souvent chez un enfant dès la deuxième année et jusqu'au début de la quatrième, des émissions vocales, qui ne sont pas des expressions de désir et de volonté, mais au contraire une sorte de jeu. Cela nous renvoie au babillage du bébé à partir du deuxième semestre de la vie, décrit par des linguistes et mentionné dans les travaux de B. de Boysson-Bardies cités dans la première partie de mon exposé: le bébé imite dans le jasis les intonations de son entourage linguistique, ceci n'étant pas une demande ou un désir, signifie "je suis bien". A ce propos R. Diatkine dit que dans ce jasis "*l'enfant prend à son compte ce qu'il entend à l'extérieur, prise de mouvement, qu'il joue à répéter ce qu'il entend avec la musicalité du discours, sans que cela ait un sens pour lui, mais un sens global "je suis assez bien pour m'offrir, moi, le concept que j'entends d'habitude."*

## Samuel

Samuel, depuis le début avait du mal à s'adapter au groupe du Bébé Club et demande, toujours, à être dans les bras d'un adulte et pleure beaucoup. Il avait fort besoin d'une relation privilégiée avec un adulte et c'est moi, qu'il a élue pour accomplir ce rôle.

Comme Paul, Samuel s'est complètement collé à moi et pendant très longtemps il n'a investi que le coin-livres. Puis, allant mieux il se partage un peu plus entre les différentes activités, mais reste encore très attaché à moi, ayant encore des rechutes de chagrin.

Samuel tombe malade et reste quinze jours à la maison avec sa mère qui s'était arrêtée de travailler pour le soigner. Le retour au Bébé Club a été une vraie catastrophe. Il pleure à gros sanglots pendant exactement les deux heures d'affilée de la durée de la séance. "Veux des histoires" dit-il et il les réclame tout le temps, mais n'arrête pas de pleurer une seule seconde. Il faut que je raconte par dessus ses cris et quand j'arrête pour lui parler, le bercer, essayer de le calmer, quitte à lui proposer et partager autre chose avec lui, Samuel dit d'une voix entrecoupée de sanglots "Non, veux des histoires, raconte". Il me donne beaucoup de livres à la chaîne.

Les autres enfants ont du mal à imposer leur choix de livres et ont beaucoup de mal à supporter ce petit garçon inconsolable. D'abord ils sont interloqués et compatissent à son chagrin, "il est triste, il pleure...", mais ils finissent par ne plus le supporter. "Arrête! j'en ai marre" crie très fort Thomas. L'équipe, elle aussi se sent épuisée par les pleurs continus de Samuel.

Pendant trois séances consécutives, Samuel a pleuré toute la durée du Bébé Club, sans le moindre temps de pause, tout en me faisant raconter sans la moindre interruption. Ce n'est qu'à la quatrième séance qu'il a commencé à aller mieux ; il a quand même pleuré pendant une heure, puis s'est calmé et a pu participer du goûter, de l'heure des comptines, mais il fallait que je l'accompagne.

"**Elmer**", l'histoire préférée de Samuel, est encore plus investie pendant ces séances. C'est "**Elmer**" que je raconte plusieurs fois de suite sous le fond sonore des pleurs de Samuel. Il s'agit de l'histoire d'un éléphant qui "*était différent. Elmer était bariolé. Elmer était jaune et orange et .... Elmer n'était pas de la couleur des éléphants.*" Une nuit, Elmer en a eu assez d'être différent et il part à la recherche d'un arbrisseau dont les baies étaient de la couleur des éléphants. Avec les baies il s'en frictionne le corps jusqu'à ce que le jus le recouvre entièrement et il n'y ait plus la moindre trace de ses couleurs. Une fois devenu tout gris il revient vers le troupeau. Sur le chemin du retour il croise des animaux qui ne le reconnaissent pas et Elmer est "*heureux de ne pas être reconnu*". ... Il se glisse au milieu du troupeau et aucun éléphant ne le remarqua; ils étaient bizarres, silencieux ... A un moment donné, ce fut plus fort que lui et Elmer hurle à tue-tête. Les autres sautent dans tous les sens et comprennent qu'il s'agit d'Elmer. En même temps un nuage creva et au contact de la pluie, Elmer redevint bariolé. Il est vite démasqué, les éléphants rient beaucoup et décident de célébrer ce jour chaque année. "*Ce sera le jour d'Elmer. Tous les éléphants se décoreront et Elmer se peindra de la couleur des éléphants.*" Ainsi font les éléphants un jour par an. "*Si ce jour-là, vous rencontrez un éléphant de la couleur habituelle des éléphants, vous saurez que c'est Elmer sans aucun doute.*" Allant mieux, Samuel passe un certain temps avec moi autour des histoires, puis s'en va faire de la peinture ou autre activité. Il m'en parle et semble très content. A chaque fois, au coin-livres il cherche "**Elmer**". Puis petit à petit il quitte le coin livres. Quand j'arrive il court vers moi me dire bonjour puis s'en va et je ne le vois plus de la matinée. Cela dure exactement un mois.

Passé ce laps de temps Samuel revient vers les histoires. Il a changé. Il est très à l'aise, raconte beaucoup de choses, rigole .... Il montre un plaisir extraordinaire à choisir des livres et écouter des histoires autres que celle d'Elmer.

Comme Elmer, Samuel m'est apparu comme celui qui n'est pas comme les autres, qui a le sentiment de ne pas avoir la "peau" comme tout le monde.

Il exigeait que je "raconte" mais je me posais la question de savoir s'il entendait ce que je racontais puisqu'il hurlait en même temps, et ce qu'il pouvait tirer de bénéfique pour lui-même dans cette relation, car j'avais l'impression de ne pas le calmer. Pourtant je m'apercevais que c'était positif, puisque si je m'arrêtais il paraissait encore plus malheureux. Finalement pour ce petit garçon, qui depuis le tout début du Bébé Club réclamait une relation très proche, très corporelle avec un adulte, ce qui comptait c'était la continuité de ma voix sans arrêt, c'est ça qu'il exigeait de moi et qui était significatif pour lui, comme une chanson ou une comptine. Ce n'était pas le sens du discours, qui était important, mais le fait de parler, qui représentait un véritable contact physique pour lui et une présence maternante. Cette continuité de la parole comme une berceuse, fait penser aux nourrissons qui ont besoin que l'on les berce sans arrêt et qui se mettent à crier aussitôt qu'on arrête.

J'ai noté une évolution importante chez Samuel. Au bout de quatre séances où il a été extrêmement angoissé, il a pu rétablir une relation plus adaptée jusqu'à la fin de l'année. On peut imaginer que cette histoire a eu une forte résonance en lui et qu'il y a eu un sens saisi après coup.

Pour ces enfants vivant une grande souffrance, il y a deux possibilités:

- ou il s'agit d'un moment passer particulièrement difficile;
- ou il y a des difficultés plus durables.

Le fait qu'un adulte puisse les supporter comme ils se présentent, est un élément positif quelque soit le contexte. De même il est important pour ces enfants, qu'on leur laisse le temps de pouvoir partir et de revenir.

Ce retour, après un temps d'éloignement, est très riche. Je constate alors qu'ils sont différents, plus souples et plus productifs. Comme je l'ai dit plus haut, ils peuvent investir les livres et les histoires, ayant acquis la capacité de prendre une certaine distance par rapport à leur malaise. Il y a cette fois-ci un vrai plaisir partagé, ils sont très participants et très curieux, un tout petit détail sur les images est perçu. Comme si avant, il y avait un obstacle du fait d'être enfermés dans leur souffrance, qui empêchait toute ouverture. La demande devient toute autre, c'est le plaisir du jeu avec les images, avec le récit, et l'imaginaire qui prime maintenant.

Il a fallu un temps de maturation pour permettre ce passage important, du corps à corps au registre symbolique.

Ces exemples illustrent aussi les différentes fonctions du livre:

- rapprochement et distanciation pour pouvoir fonctionner, plaisir d'être à la fois seul et avec l'adulte
- la socialisation

Jacqueline Roy<sup>23</sup> rappelle la double fonction de l'animatrice: relation affective, ouvreuse de livres et raconteuse d'histoires, fonction de consolation, fonction d'ouverture.

Les allers et retours de l'enfant pendant la séance de lecture offrent une liberté de mouvement qui est nécessaire et positive pour l'organisation psychique de l'enfant.

### **3) Adèle ou comment une petite fille passe d'une phase passive, "conformiste" à l'opposition et à l'affirmation de soi, dépassant ainsi une angoisse importante, grâce aux activités-livres.**

Adèle, deux ans et demi, avait quatorze mois, quand je l'ai rencontrée pour la première fois dans une crèche collective du XIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Je l'ai vue jusqu'à ses 3 ans. C'est une petite fille très sage, câline, "exemplaire"; le genre de petit enfant qui enchante le personnel de toute crèche. Elle est très attirée par les livres depuis notre première rencontre et reste deux heures en continu à écouter des histoires et feuilleter les albums.

Ce côté "très sage et conformiste" fait qu'elle ne se bat jamais pour récupérer son livre arraché par un autre enfant; elle n'imposera jamais son choix si celui-ci est rejeté par les autres enfants du groupe et acceptera sans problème, que ce soit l'histoire choisie par un autre enfant, qui soit racontée en premier. A tout ce qu'on peut lui proposer, elle dit "oui"; elle ne dit jamais "non".

Par rapport aux livres son "conformisme" s'est traduit par une longue phase, de trois mois, où Adèle disait systématiquement, "oui" à la fin de chaque page du livre que je lisais, et ceci pour tous les livres. "Toi, tu lis et moi, je dis oui" me disait-elle dès qu'on s'installait sur les cousins.

Au bout de trois mois de "oui", Adèle inverse les rôles: elle prend un imagier "**Des mots en images**" et commence à nommer toute les images: "Moi, je lis et toi, tu dis oui", me dit-elle cette fois-ci. A chaque séance, pendant une vingtaine de minutes, Adèle "lit" l'imagier et moi, je dis "oui" à chaque image. Cela dure quelques semaines.

Sortie du "oui", elle entre dans une phase "caca": toute ombre des personnages, toute tâche sombre c'est du caca. A ce moment le livre qu'elle réclame c'est "**Loulou**". Il s'agit de l'histoire d'un jeune lapin qui n'avait jamais vu de loup et d'un jeune loup qui n'avait jamais vu de lapin. Le loup part pour la première fois à la chasse avec son oncle. Ce dernier a un accident et meurt. Ne sachant pas quoi faire, le jeune loup découvre un terrier, y met sa tête et découvre un petit animal en train de lire un livre dans son lit. "*Eh! Mon oncle est mort, je ne sais pas quoi faire. - "c'est simple, réponde le lapin, il faut l'enterrer"*" et il sort pour l'aider. Sur le chemin, chacun découvre l'identité de l'autre; le lapin s'appelle Tom, mais le jeune loup n'a pas de nom, alors Tom l'appelle Loulou. Ils deviennent de bons amis. Tom apprend à Loulou à pêcher pour se nourrir et Loulou apprend à Tom à courir bien plus vite que les autres lapins, et également la peur. Tantôt ils jouent à la peur du loup, tantôt à la peur du lapin. Mais Loulou n'a jamais peur, alors que Tom, lui, a toujours peur lorsqu'ils jouent à la peur du loup. Un jour très effrayé, Tom se réfugia dans son terrier et se refusa de sortir. Après quelques jours d'attente devant le terrier, Loulou, très triste, part pour la montagne, où il a l'espoir de rencontrer un autre ami lapin. Mais dans la montagne de loups, il se fait attaquer par des loups, qui crurent de loin, qu'il était un lapin. Loulou revient vers Tom et le supplie de sortir en lui faisant la promesse de ne jamais plus lui faire peur. Tom réfléchit, puis quitte le terrier, ils se jettent l'un dans les bras de l'autre et repartent à la pêche comme avant.

Adèle, d'emblée, me montre sur la couverture, l'ombre de Loulou: "regarde, Claudia, c'est caca". L'ombre de Loulou, de son oncle, de Tom, et le terrier de celui-ci; tout cela c'est du caca. Loulou devient un livre à caca.

Au départ, elle ne fait que dire à chaque page que c'est du caca. Peu à peu, une histoire se développe autour: "Loulou a fait caca, il a fait caca par terre. Plus tard elle ajoute: "Il n'est pas beau Loulou"- "Ah bon!", dis-je. "Oui, il n'est pas beau parce qu'il a fait caca par terre. Il faut faire dans le pot. On fait caca et pipi dans le pot. Loulou fait par terre, il n'est pas beau." Deux fois, elle tape très, très fort Loulou. Cette histoire est racontée chaque fois qu'on raconte Loulou.

Par cette phase "caca" Adèle entre plein dans l'opposition. "Non" crie-t-elle en poussant un enfant qui veut me donner un livre et elle impose le sien. Elle se bagarre pour obtenir un livre ou un objet qu'elle désire. Elle tape les monstres de "**Max et les Maximonstres**" ou ceux du livre "**Toc-toc qui est là?**".

---

<sup>23</sup> ROY J., Avant la lecture le goût des livres, Le guide de l'enfant, 1982

A un autre moment le livre "Toc-toc" est celui, qu'elle demande le plus. Elle raconte que "la petite fille a peur de la sorcière, du dragon ... elle est contente, la petite fille, parce que son papa câlin est arrivé". Par ailleurs j'ai su qu'Adèle faisait "tourner sa mère en bourrique", et qu'à la maison, actuellement, "elle est une vraie chipie, capricieuse .., qu'elle fait le cirque". A la crèche, le personnel remarque, qu'elle n'est plus "calme" et gentille comme avant.

Moi même, j'ai assisté à une scène où Adèle se jetait par terre en empêchant sa mère de l'habiller. La mère exténuée faisait du chantage, le Père Noël qui ne donne pas de cadeaux aux petites filles qui ne sont pas gentilles avec leur maman. Cela ne marchait pas.

J'ai appris aussi qu'apparemment la période de l'apprentissage de la propreté a été vécue avec une certaine anxiété: à cette période, Adèle avait beaucoup de problèmes pour la sieste. Pendant son sommeil, elle gémissait et pleurnichait; dormait à peine une petite heure, pour se réveiller angoissée. Ensuite elle allait faire pipi et elle pleurait toujours aux toilettes. Un jour, avant la sieste, en voyant Adèle anxieuse et pleurant (elle venait de faire pipi), l'éducatrice lui demande si elle veut remettre une couche (elle était déjà propre), ce qu'elle accepte. Depuis ce jour, les gémissements se sont arrêtés et Adèle a pu faire des siestes plus longues; les angoisses aux toilettes ont aussi disparu.

Dans "Le oui et le non", Spitz<sup>24</sup>, expose la valeur symbolique du non, comme mouvement de la tête et comme une sorte de refus de s'alimenter, sous-entendant l'idée, que la constitution des limites du corps est liée à quelque chose qui entre et qui sort du corps.

Dans le développement mental global de l'enfant, dès la fin de la première année, l'enfant qui commence à donner un sens à ce que l'entoure, le fait en fonction de ce qui entre et sort du corps, ce qui prend la valeur affective de ce qui est bon et de ce qui est mauvais.

Ainsi, dire "non", c'est dire: je ne veux pas être pénétré par quelque chose de mauvais et je ne veux pas perdre quelque chose de bon.

R. Diatkine<sup>25</sup> remarque qu'on peut s'apercevoir qu'Adèle possédait la distinction entre le bon et le mauvais, d'après son comportement par rapport aux livres et son comportement général, à la maison et à la crèche; mais on peut imaginer que cette petite fille qui ne refuse rien, qui ne se défend pas quand on lui prend quelque chose, possède un investissement du bon et du mauvais chargé d'angoisse. Ainsi, pour cette petite fille parfaitement propre, ayant une grande peur de faire ce qui est interdit, de s'opposer à la violence extérieure reconnue comme telle, l'activité livre va jouer un rôle capital.

Le "oui" du départ, est un "oui" de passivité, elle exécute les injonctions qui lui sont adressées. Puis, l'activité livre lui donne la possibilité de jouer avec les représentations par rapport à ce que l'inhibe et le "oui" devient un jeu rythmé, répétitif, qu'elle introduit à chaque image. C'est à travers cette qualité de répétition qu'elle devient maître du jeu et cette maîtrise va jusqu'à renverser les rôles.

Plus tard, ce jeu de maîtrise du "oui", se transforme en maîtrise de quelque chose, qui est désignée comme mauvais par l'éducation, c'est à dire "caca". Adèle, entame un jeu où elle désigne des parties de l'histoire de "Loulou" comme étant le "caca" avec lequel on peut jouer, et elle jubile avec ce jeu. Ceci, est une possibilité supplémentaire de figurer cette maîtrise de la limite du corps. C'est un jeu de représentation mentale, qui n'a pas besoin de passer par le passage à l'acte, c'est à dire, devenir encoprétique.

Ce changement chez Adèle a provoqué une réaction plutôt négative, dans son entourage. Au début, tout le monde était content de sa passivité, puis quand elle s'affirme, à la crèche on la supporte mal, et ses parents disent qu'elle est insupportable ... On peut supposer, que l'angoisse d'Adèle, pendant son sommeil, est un signe de souffrance lié au désir des parents d'avoir une petite fille très obéissante.

Il m'a semblé que l'activité livre et la relation que j'avais pu trouver avec Adèle, lui a apporté une aide thérapeutique, qui l'a aidée à dépasser des angoisses qui auraient pu être invalidantes.

#### 4) "Les Enfants Hyperactifs"

Au cours de mes séances d'animation-livre, il m'est arrivé de rencontrer pas mal d'enfants dont le comportement hyperactif posait de sérieux problèmes au sein des groupes d'enfants et au niveau des équipes.

Pour ces enfants "turbulents" les jeux ne sont qu'une suite de mouvements, apparemment sans contenu et sans aucun but. Etant donné leur difficulté à se fixer, aucune activité n'est possible pour ces enfants. Ils passent leur temps à courir, à foncer sur un camion, à taper sur les autres et ils sont toujours rouges et en nage.

---

<sup>24</sup> SPITZ R. (1957), No and Yes on the genesis of Human Communication, New York, International Universities Press, Trad. franç. par Anne-Marie Rocheblave-Spenle, Le non et le Oui - La genèse de la communication humaine, Paris, PUF, 196

<sup>25</sup> DIATKINE R., BONNAFE M., ROY J avec la collaboration de Claudia BRANDAO et Cécile CAMUS, Les jeunes enfants et les livres, in La Psychiatrie de l'enfant, volume XXIX, 2/1986

L'animation des livres a joué un rôle fondamental chez ces enfants, qui de temps à autres se "parachutaient" au coin-livres, où ils pouvaient s'y "récupérer", avoir quelques instants de calme où une élaboration mentale était possible et où ils pouvaient jouer avec l'imaginaire.

Je pense que je peux dire que ces temps passés avec les livres ont été les "précurseurs", "l'ébauche" du jeu pour ces enfants.

Tout petit enfant ne pouvant pas se détacher du besoin de jouer, va créer de jeux autour des histoires. Ces jeux improvisés, qui s'instaurent entre l'enfant et l'adulte qui raconte, plongent aussi le petit fonceur dans ce bain ludique. Peu à peu, ils commencent à s'organiser et ils vont à leur tour créer des jeux; d'abord, sur place, en mimant des situations vues dans les livres, puis les transposant ailleurs. A partir de là, ils s'organisent aussi dans leurs activités en général.

## Wilfrid, Aurélie

Wilfrid, deux ans et demi, fait partie des petits "fonceurs" de la section des grands de la crèche.

Extrêmement agressif envers les enfants, toujours dans une hyperactivité constante; il se montre très attiré par les livres, pourtant il ne peut pas rester au coin-livres même cinq minutes. Ainsi, il papillonnait dans la salle, vidant un panier ici, claquant les portes d'un placard par là, ou lançant des objets dans tous les sens, ou encore frappant un enfant un peu plus loin, grimpant, courant ... Tout effort de l'éducatrice pour l'intéresser à faire un puzzle, de la peinture était en vain. Quand cela devenait trop dur, il avait droit au jardin pour lui tout seul, pour se "défouler" où parfois il rencontrait Aurélie, petite de deux ans de la section de moyens, aussi agitée que lui.

Quand Wilfrid venait au coin-livres, c'était à la suite d'une phrase ou un mot qu'il captait de loin et qui éveillait sa curiosité. En arrivant il jetait un coup d'oeil, arrachait le livre des mains de celui qui le tenait, pour le lancer loin ou s'en servait comme une arme, pour taper sur la tête d'un enfant. Une fois ou l'autre, j'arrivais à avoir Wilfrid sur les genoux durant quelques brèves minutes. Il prenait plaisir à mimer le chien du livre, le chat, la poule... Un jour, il me donne "**La journée du petit chat**", album cartonné joliment illustré, qui raconte les péripéties d'un petit chat, depuis le matin jusqu'au soir. Il se met à miauler, je l'imite. Devant l'image de deux chats qui jouent, je lui donne des petits coups de pattes, il me les renvoie et on joue ainsi pendant un moment bien plus long que toutes les autres fois. Quelques jours plus tard, Wilfrid s'approche de moi à quatre pattes en miaulant, et écoute quelques histoires, puis fait le tour de la pièce ainsi. D'autres petits jeux s'instaurent à partir des histoires: il devient un petit poney et trotte dans la salle ...

A la fin de l'année, quoique encore hyperactif, il devient capable d'écouter plusieurs histoires, mais aussi de construire des puzzles, de participer aux autres activités et de jouer avec les autres enfants. Il est beaucoup moins agressif. Ce changement rassure tout le monde, et surtout l'éducatrice de la crèche, qui se souciait pour l'entrée à la maternelle.

Aurélie fréquente la même crèche que Wilfrid. C'est une fillette très agitée. Au toboggan, elle ne glisse pas, elle se jette, mais elle est très vite intéressée par les albums, bien qu'elle ne puisse, au début, s'y fixer longtemps. Elle commençait par vider les bacs en jetant loin, un à un, absolument tous les livres, puis elle s'en allait aussitôt, pour revenir ensuite. Elle était très maladroite dans la manipulation des livres et de ce fait en déchirait beaucoup. Petit à petit elle investit les histoires et les imagiers, s'installe souvent sur mes genoux. Ces moments deviennent aussi plus longs, mais elle continue dans une grande hyperactivité par ailleurs.

Elle choisit des livres représentant des images très dynamiques, en particulier, un petit imagier "**Je peux**". Il s'agit d'un petit livre où, à chaque page est représenté un enfant, qui "peut" danser, courir, glisser, faire de la gymnastique... Elle se met à mimer les images en entraînant avec elle tout un groupe d'enfants. L'équipe, qui ne supportait plus l'agitation de cette petite fille, trouve cela drôle, puisque cette fois-ci il s'agit bien d'un jeu. A partir de là, Aurélie organise d'autres jeux, et devient moins agitée.

## Philippe, Aba

Philippe, 26 mois, pendant longtemps ne faisait que rouler sur un camion, au Bébé Club. Il fonçait droit vers les autres et écrasait tout ce qui pouvait se trouver devant lui. Il commence à être séduit par les histoires, qu'il écoute ainsi de loin et finit par venir au coin-livres sur son camion, s'en allant bien rapidement rouler "en rond" dans la pièce. Un jour, je raconte à un groupe "**Quand les roues tournent**" (voir plus bas, observation Arnaud). Philippe me regardait de loin; je tourne le livre vers lui et l'intègre ainsi dans l'histoire. Il s'approche sur son camion. Depuis ce jour il investit très fort ce livre et vient souvent le chercher dans le bac (toujours sur le camion). Une fois devant l'image de la voiture des pompiers, soudain, Philippe crie "je suis un pompier, je vais étendre le feu" et il s'en va roulant à toute vitesse, faisant le bruit de la sirène. A partir de ce moment il donne un sens à ses promenades sur le

camion, qui n'étaient autre chose qu'une décharge motrice et tout un scénario se met en place, il y a des maisons en feu, des voitures en feu ..., puis il est un policier...

Philippe finit par quitter le camion et s'installer pour de bon au coin-livres. Il réclame beaucoup d'histoires et se montre un petit garçon vif et intelligent. De temps en temps, au milieu d'un livre, il a des élans de tendresse et saute à mon cou pour me faire des bisous.

Doucement il s'intéresse aux différentes activités du Bébé Club et bien avant la fin de l'année Philippe partage énormément de choses avec les enfants et les adultes.

Les salles de PMI ne sont pas épargnées de ces petits "fonceurs", ce qui donne un climat assez tendu, quand un enfant hyperactif s'y trouve parmi une quinzaine d'autres enfants plus les adultes.

C'est dans ce cadre que j'ai rencontré Aba, petit africain de deux ans et demi. Le grand plaisir d'Aba c'est d'escalader la table, les chaises pour sauter ou courir en rond dans la salle, qui est loin d'être grande.

Quand il se tient un peu plus calme, il prend un jouet, avec lequel il ne "joue" jamais selon l'utilité de l'objet, son jeu étant faire tomber le jouet par terre.

Cette attitude m'a évoqué les mouvements stéréotypés des enfants autistes avec un objet. Profitant d'un moment où il se trouvait par terre avec une voiture qu'il laissait tomber, je me glisse avec quelques livres et lui propose de les voir. J'en ouvre un et commence à le lire, il a l'air intéressé, mais reste un peu figé, sans oser à les toucher.

La deuxième fois que je le rencontre, Aba, après avoir fait la galipette, grimpé etc. vient de lui même me voir. Il s'assoit sur une chaise à une petite table et prend quelques livres, puis s'en va s'agiter encore. A son retour, il me donne "**En l'air**", qui décrit la trajectoire d'un avion, depuis le départ de l'aéroport, vol par dessus la ville, par dessus les routes, les fleuves, dans les nuages, par dessus les nuages, jusqu'à arriver à un autre aéroport la nuit tombée. Je mime l'avion avec la main, cela le fait rire beaucoup. Plus tard il m'emmènera dans un avion, qu'il fera, enfin, voler.

Depuis ce jour, chaque fois Aba vient écouter des histoires et prend le soin d'avoir sur lui, l'avion, qu'il fait voler ou une petite voiture, qu'il fait rouler à mes côtés.

## Pamela

Aussi dans une PMI, j'ai fait la connaissance de Pamela, fillette de cinq ans. Un jour, j'entends: "aujourd'hui la famille X vient " et j'assiste à tout un remue ménage, l'équipe bouge partout, ferme des placards à clé, range tout objet qui se trouve sur les tables, cache ceci, cache cela. Je demande ce qu'a cette famille pour provoquer un tel affolement au sein de l'équipe. A peine ma question posée, on entend la porte qui s'ouvre dans un grand fracas, et je vois trois enfants faire irruption dans la pièce à toute vitesse, suivis de leur mère qui n'arrive que trois bonnes minutes après.

Les garçons (de trois ans et deux ans) se précipitent sur les deux camions et ils foncent dans la salle.

Comme il n'y en a pas un troisième Pamela se met à tourner en rond. Elle regarde de tous côtés, comme cherchant quoi faire. Finalement elle commence à saisir le matériel de la consultation. Elle monte sur la balance et donne des coups de pied pour faire bouger l'aiguille. Quelqu'un a eu le malheur d'oublier de refermer à clé un meuble d'archives. Pamela ouvre les tiroirs et sort plusieurs dossiers, qu'elle disperse. Elle est dans un état d'agitation constante.

Je cherche à les intéresser aux livres sans grand succès, mais les garçons s'approchent et en feuilletent quelques uns.

A ma deuxième rencontre avec cette famille, j'arrive à attirer l'attention de Pamela sur les livres. J'en prends un et commence à le lire à haute voix. Immédiatement les trois enfants s'approchent. Pamela me donne "**Petit ours brun est fâché avec maman**", car il veut des bonbons, mais maman lui refuse: "*Non petite ours brun, on va dîner. Petit ours se fâche: je ne t'aime plus, je veux une autre maman. Je veux une maman qui donne des bonbons ... une maman toujours gentille.*" Je le lui raconte. Elle me demande de le recommencer. Puis elle accapare le livre et elle raconte en criant: "Maman je veux des bonbons, Papa je veux des bonbons, je te tue papa, je te tue papa". Elle prend un autre livre, mais l'abandonne pour revenir sur celui-là: "Je te tue maman, je te tue papa, je te tue maman". Elle n'accroche pas tellement avec les autres livres qu'elle regarde. Au retour de la consultation, elle accepte ma proposition de continuer à voir les livres. Elle en prend un "**Arthur travaille**", tout petit imagier. Au grand étonnement de tout le monde Pamela s'isole avec ce livre dans le coin bibliothèque aménagé avec un petit fauteuil. C'était la première fois qu'on la voyait s'asseoir tranquille. La famille part ensuite.

Je les revois quinze jours après. Pamela entre en courant, s'arrête à la porte, les mains sur la taille, elle crie: "maman je veux des bonbons, non, non, non". Elle cherche le livre en question, le feuillette tout en racontant, le livre tourné vers moi: "maman, maman, je veux un bonbon, non, non, non, tu n'auras pas de bonbon je te tue maman". Soudain, le discours devient complètement incompréhensible, confus, déstructuré, je n'arrive plus qu'à saisir quelques mots, comme: zizi, tuer. Elle part ensuite à la consultation.

Une autre fois, en arrivant, comme toujours en courant, elle saisit au passage une poupée. “Tiens, on pourrait peut être lui raconter une histoire” je lui propose. Pamela s’approche avec la poupée qu’elle fait s’asseoir à coté d’elle. On lit quelques petites histoires. Plus tard, elle part toute seule, au coin bibliothèque avec la poupée et joue à lui raconter des livres. Pour la première fois, elle a une activité organisée, elle joue à raconter.

Cette famille vit dans une roulotte. Les enfants ne suivent pas la scolarité normalement. Par ailleurs, un drame touche cette famille à ce moment: une soeur de la mère, âgée d’à peine dix huit ans, a été trouvée morte sur une route dans la banlieue de Paris. On parle de suicide.

Je pense, que ces observations mettent en évidence un des buts d’A.C.C.E.S. qui est de lutter contre toute exclusion, y compris celles des enfants hyperactifs, exclus par les équipes qui ne peuvent plus gérer le groupe, à cause de l’agitation et de l’agressivité de ces enfants, exclus par les autres enfants eux-mêmes, qui les craignent et les évitent, et enfin exclus dans leur propre familles.

Il s’avère que, personnellement j’aime ce type d’enfant, peut être à cause du rejet qu’ils vivent autour d’eux. Dans ma pensée ces enfants sont prioritaires, et sûrement ils le sentent. La disponibilité et la tolérance que je peux leur accorder doivent jouer un rôle important facilitant l’installation d’une bonne relation que l’enfant va établir avec moi. D’autre part, l’activité-livre par son caractère de grande liberté, aide à l’intégration de ces enfants, alors qu’ils ne peuvent adhérer à aucune activité structurée.

Un point intéressant dans ces observations c’est le fait, que chez ces enfants le temps des histoires accompagne le jeu, et même, comme nous venons de le voir, on peut dire qu’il le précède, ce qui est contraire à ce que nous pensons habituellement. D’autre part, il est assez frappant de voir combien ces enfants qui ont l’air d’élaborer très peu, vont s’intéresser au livre à partir du lien entre celui-ci et un objet comme un avion, un camion.

Les enfants instables au point de ne pas savoir jouer, peuvent à partir de l’écoute des histoires, trouver un sens à leur agir; il y a une élaboration du jeu qui se fait.

Cette espace offert à l’enfant par l’adulte qui raconte une histoire, lui permettant d’organiser des jeux, est à rapprocher de l’espace transitionnel décrit par Winnicott<sup>26</sup> *“cette zone intermédiaire où la réalité intérieure et la vie extérieure contribuent l’une et l’autre au vécu. C’est une zone qui n’est pas disputée, car on n’en exige rien; il suffit qu’elle existe comme lieu de repos pour l’individu engagé dans cette tâche qui consiste à maintenir la réalité intérieure et la réalité extérieure distinctes, et néanmoins étroitement en relation”*; cet espace où l’adulte n’intervient pas trop, où il est présent mais pas trop proche. Un espace de jeu, espace culturel, espace créateur.

On peut apprécier ici, encore une fois, la fonction de “socialisation” des livres; ces enfants prisonniers de leur hyperactivité ne pouvant pas partager la moindre activité avec d’autres, vont à un moment donné solliciter l’adulte et petit à petit passer à des activités de groupe.

Cette série d’observations nous permet de constater comment, de façon aléatoire et spontanée, chaque enfant trouve dans cet espace ludique créé par la rencontre avec les livres et l’animatrice, l’histoire qui lui convient le mieux et dont le contenu correspond à un besoin de son psychisme, à un moment donné de sa vie et qu’il voudra écouter plusieurs fois pendant un laps de temps.

Dans la “Psychanalyse des contes de fées”, Bruno Bettelheim<sup>27</sup> dit à propos de la valeur des contes: *“on supprime toute la valeur du conte de fées, si on précise à l’enfant le sens qu’il doit avoir pour lui (...) Le bon conte de fées a des significations sur différents niveaux; seul l’enfant peut connaître la signification qui peut lui apporter quelque chose sur le moment. Plus tard, en grandissant, il découvre d’autres aspects des contes qu’il connaît bien (...) Les mêmes contes prennent plus de sens pour lui. Cela ne peut se produire que si l’on n’a pas dit à l’enfant, d’une façon didactique, ce que l’histoire est censée signifier. En observant lui même le sens caché des contes, l’enfant crée quelque chose, au lieu de subir une influence”*. Un peu plus loin il continue : *“Il ne faut jamais expliquer à l’enfant les significations des contes de fées, mais il est important que le conteur sache ce que représente les messages du conte pour l’esprit préconscient de l’enfant ...”*.

J’ajouterais que cela ne se limite pas aux contes et est aussi valable pour les histoires bien faites et même certaines petites histoires, bien moins structurées que les contes, comme on a pu voir d’après les expériences des enfants exposés dans ce travail.

En revanche, en m’appuyant sur mon propre travail d’observation et sur les élaborations des séminaires avec R. Diatkine, je n’adhère pas à l’idée que cette connaissance des contes devait aboutir à privilégier certains d’entre eux, pour tel ou tel enfant à certains moments particuliers de leur développement. Nous ne le suivrons donc pas lorsqu’il dit: *“l’adulte sera mieux à même de choisir les contes les plus appropriés au*

---

<sup>26</sup> WINNICOTT D.W, De la pédiatrie à la psychanalyse, Collected Papers, Travistock Publications, Ltd., Trad. franç. J.Kalmanovitch, Paris, Payot, 1969

<sup>27</sup> BETTELHEIM B. (1976), Psychanalyse des contes de fées, Collection “ Pluriel”, Robert Laffont, Paris, 1976, Trad, franç. de The uses of enchantement, Alfred A.KNOPT, New York, 1976.

*stade de développement de l'enfant et à ses difficultés psychologiques du moment*". Je pense que ce qui est intéressant c'est de donner à l'enfant, un éventail important de choix possibles, d'histoires, contes, imagiers, petites histoires; que l'enfant fasse son choix parmi celui qui est proposé et que l'animateur-conteur suive l'enfant, là, où il se trouve, à son niveau de rapport avec les livres et les récits, sans aucune contrainte ou demande de retour de la part de l'enfant. C'est dans cet esprit qu'un travail culturel utile peut se faire, sans aucun projet pédagogique ou thérapeutique.

### **C) La valeur positive des différences d'âge dans un groupe.**

Mon expérience avec des enfants plus grands que ceux de la tranche d'âge que je touche en priorité, c'est à dire, de zéro à trois ans, m'a permis d'apprécier la richesse des interactions entre les enfants de 7 à 11 ans avec les petits. Je vais en donner quelques exemples.

#### **Vincent, Mohamed**

La halte-garderie de Brétigny sur Orge, située dans un ensemble de HLM, ouvre ses portes aux grands enfants, les dernières trente minutes. Une fillette de 10 ans, après avoir écouté plusieurs histoires, s'isole avec Vincent, petit garçon de quatre ans, et lui lit quelques livres. Ensuite Vincent prend un imagier sans texte. Ils le feuilletent ensemble. Vincent fait une réflexion à propos de lire et la grande fille lui répond: "mais il faut savoir hem!". Elle était manifestement fière et provocante. Immédiatement Vincent prend un livre qu'il connaît très bien, "**Le premier mot de Max**" et le "lit" à Julien, son frère de 21 mois.

A la PMI, Mohamed, 11 ans, vient en accompagnant une petite soeur. Il fait mine de ne pas s'intéresser aux livres, il reste assis et il est tout gêné quand nos regards se croisent et que je peux voir qu'il écoute attentivement. Finalement, il se lève, prend sur la table "**Coucou me voilà !**" et revient à sa chaise pour le feuilletter tout seul. Il relit ce même livre plusieurs fois et ensuite propose de le montrer à son frère de sept ans et à sa petite soeur. Ils le regardent ensemble. Plus tard Mohamed se laisse glisser de la chaise, se met par terre à côté de moi et choisit des petits livres qu'il veut que je leur raconte.

Ces deux observations illustrent combien les stimulations réciproques sont positives: les grands montrent aux petits, qu'ils possèdent quelque chose d'enviable et cela stimule l'envie des petits (la réaction de Vincent est nette). Une telle situation est un vecteur essentiel de la transmission culturelle, ainsi que le souligne R. Diatkine. D'autre part, grâce à la médiation de la présence des petits, les grands peuvent faire l'expérience de la régression, du retour aux premiers petits albums, sans se sentir ridicules pour autant. Ces albums, soit-disant conçus pour les petits, sont très investis par les grands. Ceux-ci, en les découvrant, ont un plaisir tout à fait comparable à celui d'un tout petit.

#### **Un groupe dans un HLM du XIIIe arrondissement de Paris**

Ce mouvement régressif chez les grands est très manifeste dans un groupe d'enfants, que je rencontre dans une cité de HLM, dans le XIIIe arrondissement de Paris, où je viens raconter des histoires et où j'ai pu rencontrer des enfants plus âgés en très grande difficulté avec l'écrit.

Le but de mon arrivée au sein de cette cité, était de faire des animations de livres proposées à toutes les familles résidentes et s'adressant aux très jeunes enfants. Les animations se déroulent dans une pièce minuscule au rez-de-chaussée donnant sur une cour. Etant donné la taille de la pièce, on a limité la participation jusqu'à l'âge de sept ans, pour ne pas exclure les enfants ayant commencé l'apprentissage de la lecture. De ce fait j'ai choisi le mercredi jour où ils ne vont pas à l'école. Les habitants de cette cité viennent d'ethnies différentes, l'Afrique du Nord et l'Afrique Noire étant prépondérantes.

Le premier arrivant est un grand garçon de 11 ans, Ahmed. Il colle le visage contre la porte vitrée plusieurs fois. J'ouvre et l'invite à entrer. Je me présente et lui propose de lui raconter une histoire s'il le désire. Il se révèle "fou d'histoires", se fait lire plusieurs albums y compris ceux destinés aux tout-petits, tout en roulant sur sa planche à roulette dans l'espace exigu où je raconte. Il deviendra un lecteur très fidèle. C'est lui qui fera la publicité pour l'animation. La seconde semaine, six enfants sont venus, puis, très vite ils sont plus de vingt et jusqu'à 38.

L'âge des enfants de ce groupe va de 1 an et demi jusqu'à 13, 14 ans et même 16 ans.

J'ai été très frappée de voir à quel point ces grands enfants avaient besoin des albums destinés aux petits, comme "**Coïn-coïn**", "**Un alligator sous mon lit**", "**Les bêtises de Bébé ours**", "**Mon bébé**", des petits imagiers, des petits livres en accordéon ou des histoires rythmées, comme "**La chasse à l'ours**", "**Le beau ver dodu**", "**Roule galette**", mais aussi quelques contes comme "**Boucle d'Or**", "**La chèvre et les biquets**", "**Les trois petits cochons**", "**Le géant de Zéralda**". Ainsi, Vanessa, huit ans, découvre ces livres : elle commence par les lire à haute voix, un à un, en faisant un tas de ceux qu'elle avait lus. A la fin, avant de partir elle me dit: "Ils sont bien ces livres. Tu crois qu'on peut apprendre à lire avec ces livres là ? Tu

pourrais nous apprendre à lire hein !". Vanessa nous montre par là le clivage que ces enfants font entre le plaisir gratuit de la lecture d'un côté et l'apprentissage de l'autre.

Me trouvant avec un groupe "de grands" j'ai essayé d'adapter un peu le cadre en introduisant des contes de Grimm et autres, mais jamais je n'ai pu les raconter, car ce qui les intéressait c'était les petits livres que j'avais sur place. Ce n'est que maintenant, deux ans après, que ces enfants sont capables d'écouter des contes plus longs, qu'ils réclament, mais sans jamais avoir abandonné les petites histoires, que je continue à raconter plusieurs fois de suite à chaque séance. Il s'agit d'un groupe très difficile, dans lequel, une agressivité importante est véhiculée en permanence, avec des disputes et des bagarres violentes.

## Ahmed

Le cas d'Ahmed me paraît intéressant à exposer car il s'agit d'un enfant tout en "contrastes", puéril, immature d'un côté, de l'autre, un enfant déjà au bord de la marginalité avec toutes les difficultés que cela comporte, illustrant le malaise des enfants des cités de Paris et des banlieues.

Ahmed a actuellement 13 ans. Il est très attaché à moi et chaque fois que l'occasion se présente il déclare aux autres qu'il me connaît "depuis toujours". C'est un enfant en grand échec scolaire, avec un côté voyou, loubard, il traîne souvent dans la rue, il est sale, mal tenu, exclu par l'école et même par ses camarades, il est la risée de tous. Il a souvent des accidents sérieux: coupure du genoux qui lui a valu plusieurs sutures (la jambe est restée raide), le maxillaire cassé, le sourcil ouvert avec l'oeil tout abîmé et d'autres accidents moins graves, tout cela en moins d'un an. Parallèlement à ce côté marginal, Ahmed se présente comme un tout petit enfant dans sa manière de parler, bouder, allant jusqu'à pleurnicher s'il est fâché.

Il semble vivre un temps de bonheur dans ces animations, qu'il ne manque jamais et ne manque pas non plus de me signaler le moindre retard de ma part. Ses livres préférés sont "**La chasse à l'ours**", "**Le beau ver dodu**", "**Calinours**", "**L'infirmière du Dr. souris**", mais aussi "**Le géant de Zéralda**", écrit plus complexe et maintenant "**La barbe bleue**" est très investi. Les commentaires qu'il fait à propos des histoires sont, parfois assez "malins", mais encore très puérils et démontrent une certaine difficulté dans la compréhension du récit. En permanence, à la fin de chaque histoire, il éprouve, le besoin de reprendre les événements dans l'ordre d'apparition dans le texte, comme pour structurer sa pensée: "Bon! Alors, d'abord il a donné le riz, puis la farine, puis la laitue et il a mangé le miel..." et il conte ce qui a été distribué et ce qui a été mangé par Calinours. Quand on finit "**Le beau ver dodu**" il énumère qui voulait manger qui: "le premier c'est l'oiseau qui veut manger le vers, puis le chat". Il fait pareil pour "**Roule Galette**" "**La chasse à l'ours**" et "**Coucou me voilà !**". Or, tous ces livres (sauf "Coucou") ont des refrains qui reviennent à chaque page, ou des rimes, introduisant ainsi un rythme, une musicalité. S'agit-il d'un jeu, d'une continuité de ce rythme ou Ahmed essaie-t-il par là d'acquérir une certaine maîtrise de sa pensée, de ses idées?

A une époque il demandait beaucoup "**Baba Yaga**", et se trouvait dans une confusion complète entre la "vrai tante", la soeur de la mère morte, la tante "ogre", et la marâtre. Confusion qui entraine en résonance avec une difficulté dans la compréhension de la structure familiale. Ahmed a en effet une petite soeur de deux ans dont le père est un ancien amant de la mère et ceci est un secret de famille. Sa mère est alcoolique, le père souvent absent de la maison. D'autre part, cette confusion est compréhensible dans la mesure où il y a un dédoublement du personnage maternel: la mère et la marâtre, la bonne mère et la mauvaise. Comme le souligne R. Diatkine, le récit imaginaire, chez les enfants perturbés est perçu comme angoissant, car la confusion entre leur propre mère et la mère de l'histoire peut exister. Ahmed a abandonné cette histoire, au point de ne plus vouloir l'écouter quand un autre enfant la demande.

Il est frappant de constater que ces toutes petites histoires rythmées, citées plus haut, continuent d'avoir beaucoup de succès chez de grands enfants de 13 ans, ainsi que des petits livres cartonnés en accordéon avec juste un mot pour désigner chaque image. "**Mon petit ours sait tout faire**": "se coiffer", "éponger" ..., que Hadji, 13 ans, réclame souvent et tout le groupe le lit en chœur ; ou toute la série de "**Petit ours brun**" que Frank, 13 ans, aime lire à haute voix, défiant Ahmed, qui dit-il "ne sait pas lire" (remarque qu'Ahmed lit assez bien alors que Frank lit très mal, presque en déchiffrant).

Pour réaliser mon objectif, à savoir toucher la population d'enfants n'allant pas encore à l'école et les parents, j'ai commencé une autre animation les vendredis à une heure où les grands sont à l'école. Ce groupe a démarré lentement et surtout, à ma grande surprise, je me suis retrouvée avec Ahmed et d'autres grands qui viennent à toute vitesse, après l'école pour profiter des trente dernières minutes où je suis encore là. Ahmed en arrivant, lâche ses affaires par terre, se jette sur les coussins et allongé il me dit: "Allez! Raconte une histoire".

Ces enfants, dont le seul moyen de communication entre eux est l'agressivité, qu'elle soit physique ou verbale, chez qui tout jeu devient vite un passage à l'acte, dans un mouvement régressif, ont pu se montrer si avides des toutes petites histoires, comme si ces contacts préalables avec les livres, leurs

images et leurs histoires, étaient une étape obligatoire dans leur développement intellectuel et affectif, étape qui leur a manqué.

J'insisterais sur la nécessité de la présence des adultes à cet âge, adultes qui acceptent le plaisir régressif suscité par la lecture et l'instauration d'une relation affective avec ces enfants vivant dans de conditions difficiles et chez lesquels un vrai goût pour les livres a pu se développer ainsi.

J'ai pu expérimenter l'intérêt d'un travail de prophylaxie de santé mentale et de prévention de l'échec scolaire, à partir de ces animations dans une population si démunie sur le plan culturel.

## CONCLUSION

La question de l'évaluation de ce travail revient souvent: les enfants deviennent-ils lecteurs? Les adultes lisent-ils plus aux enfants? Y a-t-il une différence entre les enfants qui ont pu profiter de ces animations-livres pendant une certaine période et ceux qui n'ont pas eu d'animation-livres? Aide-t-on à résoudre le problème de l'échec scolaire? Dans les milieux où l'éloignement des livres est trop important, y a-t-il un risque du vécu de deux mondes séparés? Les enfants d'immigrés s'intéressent-ils de la même manière que les petits français? Ont-ils plus de difficultés? Quel en est l'impact chez les adultes qui les entourent? La seule évaluation possible qui nous intéresse est une évaluation qualitative, par la présentation d'observations approfondies et non une évaluation statistique, quantitative. C'est surtout qu'il s'agit d'une évaluation à long terme, dans l'après-coup.

Pour essayer de répondre à ces questions, je ferai part de quelques rencontres que j'ai pu avoir avec certains enfants, des années après les avoir vus pendant un an pour les animations-livres, soit dans le cadre d'une ludothèque, soit du Bébé Club, soit dans celui de la crèche municipale de Paris. D'autre part, un bref commentaire sur l'évolution des adultes, parents et personnels des différentes équipes, s'avère important pour avoir une meilleure idée des effets produits par ce travail sur l'entourage de l'enfant.

## Guillaume

J'ai fait la connaissance de Guillaume, quand il avait cinq mois, dans une ludothèque, à Brétigny-sur-Orge, où je racontais des histoires. Je l'ai vu tous les quinze jours, jusqu'à ce qu'il ait dix mois.

Je m'approchais de Guillaume qui se trouvait dans son baby-relax et lui montrais quelques livres, qu'il accueillait joyeusement. L'assistante maternelle qui s'occupait de lui se montrait assez réticente, "lui, ce qu'il aime c'est les jouets" et elle allait jusqu'à lui enlever le livre, provoquant des pleurs chez le bébé, qui ne se calmait à nouveau que quand il récupérait le livre arraché.

Je n'ai plus vu Guillaume pendant trois mois. Je l'ai revu, à l'âge de 13 mois tout juste, dans la salle d'attente de la PMI. Il marchait et était heureux d'avoir conquis cette liberté, qui lui permettait les allers et retours vers les livres. Il en feuilletait beaucoup, et joue à remplir et vider le bac. L'assistante maternelle m'accueille cordialement et à ma grande surprise, elle déclare que Guillaume est fou des livres, qu'elle a même raconté à son papa combien il aime les livres. Après la consultation, Guillaume a eu le droit de rester pendant une heure à écouter des histoires et à regarder les livres. Il découvre "Jean de la lune" et regarde longuement la couverture. Je fais allusion à la rose de celle-ci: "Hum! ça sent bon la rose!". Immédiatement il se met à aspirer bruyamment la rose que tient Jean de la lune. Cela fait rire tout le monde dans la salle et surtout la "tata". Il se livre à cette activité pendant assez longtemps et c'est sur Jean de la lune que l'on se quitte.

Puis je ne le revois que deux ans après, aussi dans la PMI. Il a maintenant trois ans passés et il va à l'école. L'assistante maternelle me raconte que Guillaume parle depuis peu. Je m'adresse à lui en évoquant le passé, disant que je me souvenais bien de lui, que je lui racontais des histoires et combien il avait grandi... Il me regarde attentivement, puis s'en va jouer. Un quart d'heure après, il revient, arrache le livre des mains du bébé à qui je lisais une histoire, sur le tapis. Je l'invite à lui rendre le livre et à se joindre à nous pour l'écouter. Il se lève et va vers la table où se trouvaient une trentaine d'albums. Il revient et me donne "Jean de la lune", comme pour faire le lien avec notre dernière rencontre, renouer là, où on s'était quitté, puis il s'en va faire du camion. Il revient encore un quart d'heure après, cette fois-ci pour de bon. Il prend un baby-relax, une quinzaine des livres, qu'il dispose en tas à côté, s'assoit sur le baby-relax et me demande de l'attacher: "il faut attacher" comme ça se passait autrefois. Ainsi attaché, il me donne les livres un à un pour lui raconter. Le tas fini, l'assistante maternelle veut partir, mais Guillaume veut renouveler son stock de livres. Il part en pleurant.

Cette observation illustre bien pour Guillaume, l'importance des traces mnésiques laissées par cette expérience, qui pourtant s'est faite dans un suivi assez espacé.

J'ai pu rencontrer d'autres enfants, que j'avais vus au Bébé Club, lorsqu'ils avaient de deux à trois ans; un an et même trois ans après dans un centre aéré. Dans cette situation de retrouvailles, j'ai perçu, chez eux, la reconstitution d'une scène déjà vécue. D'abord ils n'avaient pas l'air de me reconnaître clairement, puis,

au moment où je me mettais à raconter des histoires au dortoir, les enfants que j'avais connus auparavant avaient un comportement différent des autres. Ils se levaient de leurs lits et venaient se mettre sur mes genoux, essayant ainsi de retrouver la relation privilégiée d'autrefois.

## Arnaud

Parmi ces enfants, il y avait Arnaud, le petit garçon qui avait une phobie de voiture (voir plus haut). Dès que je commençais à raconter, Arnaud, qui jusque-là n'avait donné aucun signe de reconnaissance, se met à faire le bruit des voitures: "brum, brum!" comme il le faisait, un an avant, en regardant les livres portant sur celles-ci.

A la fin de la sieste, tous ces enfants du Bébé Club, sont venus voir les livres que j'avais dans le panier, et chacun d'eux a ressorti celui, qui était son préféré, celui qu'on avait raconté plusieurs fois de suite. Ceux de sept ans ont aussi réclamé leurs histoires préférées.

Il y a eu d'abord un temps de latence, les enfants au début ne disent rien, puis grâce aux livres connus, déjà lus ensembles, ils me "reconnaissent" et manifestent leur plaisir retrouvé.

L'empreinte des traces mnésiques est importante dans toute expérience. R.Diatkine en rappelant l'acquisition de la capacité du bébé à représenter la mère absente, d'abord en y rattachant une image, puis un énoncé, a montré l'importance de l'activité de symbolisation. Des déplacements analogues sont permis grâce aux identifications aux personnages des livres. Il semble que ce soit les différences des expériences précoces autour des livres qui vont déterminer chez les enfants à la maternelle, leurs différences dans leurs capacités d'apprentissage intellectuel.

En effet, j'ai pu revoir plusieurs enfants à l'âge de sept et huit ans, auxquels j'avais raconté des histoires, quand ils avaient entre 14 mois et trois ans à la crèche, soit parce que un petit frère ou soeur étaient nés entre temps, soit parce qu'ils venaient avec leur parents nous rendre visite. Les parents m'ont fait savoir combien ces enfants avaient gardé le goût pour les histoires, qu'ils continuaient à raconter, et abordaient l'apprentissage de la lecture sans problème.

Par hasard, j'ai revu Paul-Frédéric et son petit frère Romain, dans la rue. Paul-Frédéric avait déjà sept ans, Romain, avait quitté la crèche depuis un an, il avait quatre ans passés ce jour-là. Ils courent vers moi en criant. La mère me parle abondamment de Paul-Frédéric, qui continue à "dévorer" les livres et de l'entrée réussie de Romain à la maternelle. Au moment de nous séparer elle ajoute: "vous avez passé le virus du plaisir des livres à Paul-Frédéric et je suis bien contente, parce que le petit frère l'a attrapé aussi."

Ces exemples me paraissent très positifs et nous laissent penser que quelque chose de durable se produit sur le psychisme de l'enfant.

La réaction des parents peut être variable: certains, sont d'emblée en faveur des animations-livres pour les tout-petits, mais gardent une certaine distance au début; d'autres se montrent franchement réticents et ce n'est qu'avec le temps et surtout leur découverte du réel plaisir des enfants avec les livres, que leur position de départ va changer.

Au fur et à mesure, des parents qui arrivaient pressés, vont aménager leur temps autrement pour rester quelques moments autour des livres avec leurs enfants. Le regard des parents sur les enfants changent: une mère, voyant son petit garçon aller chercher un avion et le poser sur l'image d'un avion dans le livre s'exclame très surprise: "Vous avez vu ça? Il n'est pas bête hein!". Des moments comme ceux-là sont fondamentaux dans la relation entre parents et enfant.

Au sein du personnel d'une équipe, le cheminement est différent. D'abord il y a une grande ouverture, les animations sont accueillies chaleureusement. La découverte des livres pour enfants se fait. Ensuite, une certaine fermeture fait place à l'ouverture du départ. Le temps des animations est vécu comme dérangeant l'organisation de l'emploi du temps des lieux, car les enfants ne veulent pas partir se changer, se mettre à table ou encore passer la consultation médicale. "Ce n'est pas les petits garçons qui font la loi ici" dira-t-on et l'enfant sera arraché aux livres. Un troisième temps interviendra; une nouvelle ouverture se crée. Un plus grand respect de l'enfant apparaît et une organisation beaucoup plus souple se met en place. C'est dans ce nouveau mouvement que le personnel se met à raconter des histoires aux enfants et à faire la découverte de leur propre plaisir à lire des histoires et à évoquer leurs souvenirs d'enfance.

Dans les familles défavorisées, où l'absence des livres est complète, j'ai été frappée par la grande ouverture et l'accueil à ces animations-livres pour les bébés, de la part des adultes. Je n'ai jamais, dans mon expérience, constaté une différence au niveau de l'appétit pour les livres, entre les enfants des milieux défavorisés ou autres, ou entre les enfants d'immigrants ou petits français. L'intérêt est manifestement le même, qu'il s'agisse d'un petit Africain, Vietnamien ou Français, et ceci pour les mêmes livres et les mêmes histoires. Ceci confirme tout à fait les travaux d'Emilia Ferreiro. Les difficultés se feront sentir plus tard. Cette familiarisation avec l'écrit dans des lieux de collectivité, permet de pallier l'absence du livre dans ces familles.

Jacqueline Roy<sup>28</sup>, rappelle, que la difficulté de l'enfant d'origine étrangère est due à la volonté des parents que leurs enfants connaissent et maîtrisent la langue du pays d'accueil. Si les parents désirent la réussite de leurs enfants, il est rare que ceux-ci échouent. *“Si l'enfant se sent rejeté par les autres et par ses camarades, le conflit entre la langue maternelle et la langue du pays d'accueil s'accroît. Il devient forcément plus fragile et en proie à l'échec scolaire et social ...”*. Le fossé entre les deux mondes existe alors, et il est dommageable pour l'enfant.

Je me suis efforcée, à partir des observations d'enfants présentées tout au long de ce travail, d'étayer certaines hypothèses d'ACCES quant à l'importance des Animations-Livres pour le développement psychologique des enfants et quant à leur valeur de prévention. J'ai conscience des lacunes de ce travail et de l'approfondissement qui aurait été nécessaire pour mieux répondre aux questions posées, mais j'espère avoir fait part de la grande richesse de cette expérience et du plaisir que j'ai éprouvé et partagé avec les enfants, petits et grands, au cours de ces animations autour des livres. Plaisir que j'ai souvent pu transmettre aux parents et aux adultes présents, plaisir partagé entre enfants et adultes, sans lequel il n'y a pas de transmission culturelle possible.

---

<sup>28</sup> ROY J., Les Activités du Groupe ACCES, Homme et Migrations, n° 1093, 15 juin 1986

## BIBLIOGRAPHIE

BETTELHEIM B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Collection " Pluriel", Robert Laffont, Paris, 1976, Trad, franç. de *The uses of enchantement*, Alfred A.KNOPT, New York, 1976.

BETTELHEIM B. (1985) Introduction de B. Bettelheim in *Frederick Fables* de Leo Lionni, New York, Pantheon Books, A. Division of Randon House, Inc., Trad. franç. par l'école de loisirs, *Trésor de Fables*, Paris, 1986

BONNAFE M.(1986), *Alertez les Bébés!*, Un regard sur la petite enfance, *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, Tome 31, n° 1, 1986

BOYSSON-BARDIES B., *Les bébés babillent-t-ils dans leur langue maternelle?* *La Recherche*, n° 129, Janvier 1982

BRESSON F., *Langage oral et écrit*, in *La dyslexie en question*, Paris, A. Colin, 1972

BUTLER Dorothy, *Babies need books*, Londres, éd. Penguin Books, 1980

Colloque National d'ACCES, *Dès la première année, des livres: une carte majeure contre l'exclusion*, édition ACCES-IDEF, 15 novembre 1991

Colloque sur l'apprentissage de la langue écrite, sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale, Paris, CNDP, 1979

DIATKINE R., *Développement psychique et transmission culturelle*, *Revue Enfance*, Tome 43, n° 1, 1990

DIATKINE R., *Aussi noire que le bois de ce cadre*, in *L'enfant et l'écrit*, Textes du centre Alfred Binet, n° 3, décembre 1983

DIATKINE R., BONNAFE M., ROY J avec la collaboration de Claudia BRANDAO et Cécile CAMUS, *Les jeunes enfants et les livres*, in *La Psychiatrie de l'enfant*, volume XXIX, 2/1986

DIATKINE R., *La joie par les livres*

DURKIN D., *Children who read early*, Columbia University, Teachers College, 1986

FERREIRO E. et SINCLAIR H., *L'enfant et l'écrit*, *Médecine et Hygiène*, Genève, 1979, 37. 3530-3536

FREUD S., *L'inquiétante Etrangeté*, *Essais de Psychanalyse Appliquée*, Paris, Gallimard, 1971

FREUD S., *Au delà du principe du plaisir: Principe du plaisir et névrose traumatique. Principe du plaisir et jeu d'enfant*, *Essais de Psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot, 1967

KAES R., PERROT J., HOCHMANN J., GUERIN C., MERY J., REMAUX F., (1984), *Contes et Divans*, Collection *Inconscient et Culture*, Dunod, 1989

LAPLANCHE et PONTALIS (1967), *Vocabulaire de la Psychanalyse*, Paris, PUF, 1967

MEEK M., *Learning to read*, Londres, éd. The bodily Head, 1982

PATTE G. (1978), *Laissez les lire!* éd. Ouvrières, 1978

ROY J., *Les Activités du Groupe ACCES*, *Homme et Migrations*, n° 1093, 15 juin 1986

ROY J., Avant la lecture le goût des livres, Le guide de l'enfant, 1982

SMITH F. (1973), Comment les enfants apprennent à lire, ce que nous révèle la psycholinguistique, (paru en Anglais en 1973) présentation par J. Foucambert, éd. Retz, Actualité pédagogique, 1987

SPITZ R. (1957), No and Yes on the genesis of Humain Communication, New York, International Universities Press, Trad. franç. par Anne-Marie Rocheblave-Spenle, Le non et le Oui - La genèse de la communication humaine, Paris, PUF, 1962

WINNICOTT D.W, De la pédiatrie à la psychanalyse, Collected Papers, Tavistock Publications, Ltd., Trad. franç. J. Kalmanovitch, Paris, Payot, 1969

WINNICOTT D.W., (1971), Playing and Reality, London, Tavistock, Trad. franç. par C. Monod et J.B. Pontalis, Jeu et réalité, Paris, Gallimard, 1975

## ANNEXE : Le géant de Zéralda, Les trois brigands - Résumés

Ces deux contes narrent l'histoire d'une petite fille aux prises avec des agresseurs. Les deux commencent par une succession des méfaits:

Un ogre vient chaque jour en ville attraper quelques enfants pour les manger. Les villageois cachent leurs enfants dans des coffres et des tonneaux, dans des caves et des souterrains, pour le plus grand malheur de l'ogre, qui doit se contenter d'une nourriture végétale et il a de plus en plus faim et est de plus en plus de mauvaise humeur. Le jour vient où il rencontre Zéralda, petite fille qui vivait avec son père dans une clairière, tous les deux ignorant l'existence de l'ogre. Prêt à se jeter sur elle, dans sa précipitation cannibalique, il tombe et vient s'étaler sur son chemin, sans connaissance. Le voyant gémir de faim, la petite fille n'hésite pas à utiliser la moitié des provisions qu'elle portait au marché, à la place de son père qui se trouvait malade au lit. L'ogre découvre le goût de tous ces plats et enchanté, propose à Zéralda de lui donner des caves pleines d'or en échange de quoi, elle doit s'installer dans le château et lui faire la cuisine. Celle-ci accepte, fait prévenir son père qui vient la rejoindre. Tous les jours, Zéralda compose des menus extraordinaires et des banquets pour les ogres et les ogresses du voisinage sont organisés. Ceux-ci ne pensent plus à manger les petits enfants. Il n'y a donc plus de danger et les villageois recommencent à vivre comme autrefois. Les années passent, Zéralda grandit, l'ogre, toujours bien nourri, rase sa barbe piquante et ils deviennent amoureux l'un de l'autre. Mariage, enfants .... "On peut donc penser que leur vie fut heureuse jusqu'au bout". (La fin est un peu ambiguë: on voit un des enfants tenir derrière le dos, un couteau et une fourchette, qui paraissent être destinés au nourrisson).

Les trois brigands, toujours habillés avec un manteau et un chapeau noir, sèment la terreur dans la région en dévalisant les diligences et leurs voyageurs, qu'ils attaquent la nuit venue. Ils cachent les trésors volés dans une caverne en haut d'une montagne, jusqu'au jour où ils attaquent une diligence que n'avait comme voyageur qu'une petite fille, Tiffany, orpheline, qui se rendait chez une tante grognon pour y vivre. Celle-ci se montre contente quand les brigands se dressent devant elle. Comme il n'y avait rien d'autre que Tiffany, ils l'emmènent précieusement. Voyant toute ces richesses, Tiffany leur demande ce qu'ils en font de tout cela. Les brigands ne s'étaient jamais posé la question. Comme Tiffany leur plaisait beaucoup, ils achetèrent un château pour y recueillir tous les enfants malheureux et abandonnés, à qui on donne un manteau et un chapeau comme ceux des brigands, mais en rouge. La nouvelle se répand vite et tous les jours, de nouveaux orphelins sont déposés devant la porte du château. Ils grandissent, se marient et construisent des maisons au tour du château, formant ainsi une petite ville, qu'ils entourent d'une muraille. Puis ils font construire trois tours imposantes, une pour chaque brigand, pour leur remercier.

La rencontre avec les héroïnes bascule complètement le destin des malfaiteurs. Les agresseurs deviennent donateurs, donc l'ambivalence prend la place du clivage, qui est le code fréquent dans les contes. "*Le clivage agresseur/donateur peut s'effacer. Bien et Mal ne sont plus définis en termes de valeurs absolues mais en termes de relations*"<sup>29</sup>.

La relation de premier plan est la relation Père-Fille dans les deux contes.

La fin est bouclée de manière classique, c'est à dire, la réparation du méfait initial.

---

<sup>29</sup> KAES R., PERROT J., HOCHMANN J., GUERIN C., MERY J., REMAUX F., (1984), Contes et Divans, Collection Inconscient et Culture, Dunod, 1989

## BIBLIOGRAPHIE DES LIVRES POUR ENFANTS CITÉS

- Le panier d'Emilie - Domitille De Pressensé, Rouge et Or
- Je joue avec le sable - Shigeo Watanabe, l'école des loisirs
- Bonjour Poussin - M.Ginsburg, l'école des loisirs
- Max et les Maximonstres - Maurice Sendak, l'école des loisirs
- Une histoire sombre très sombre - Ruth Brown, Gallimard
- Le géant de Zéralda - Tomi Ungerer, l'école des loisirs
- Les trois brigands - Tomi Ungerer, l'école des loisirs
- Des mots en images - Nathan
- Le petit lapin est malade - Dick Bruna, Nathan
- Quand papa arrive - Jan Ormerod, édition Milan
- Elmer - David Makee, Kaléidoscope
- Loulou - G. Solotareff, l'école des loisirs
- Toc-Toc qui est là? - Sally Grindley, illustré par Antony Browne, Flammarion
- La journée du petit chat - Helmut Spanner, Centurion Jeunesse
- Je peux - Helen Oxembury, éd. Albin Michel Jeunes
- Quand les roues tournent - Nathan
- En l'air - Donald Crews, Bébé Max, l'école des loisirs
- Petit ours brun est fâché avec maman - Les petits albums Pomme d'Api, Centurion Jeunesse
- Mon Bébé - Pascale Claude-Lafontaine, Centurion Jeunesse
- Papa Vroum - Michel Gay, l'école des loisirs, Mini Max
- Zaza et la poupée du grenier - Pili Mandelbaum, Pastel
- Petit lapin en avion - Dick Bruna, Nathan
- Petite poule - Stevens Kellog, l'école des loisirs
- Coin-coin - Frédéric Stehr, lutin poche de l'école des loisirs
- Le petit canard timide - Nathan
- La chasse à l'ours - Michel Rosen et Helen Oxembury, édition Ouest France

Tu ne dors pas petit ours? - M. Wadell et B. Firth, l'école des loisirs

Il fait trop noir - Suzanna Gretz, Duculot

Qui mange qui? - Jan Pienkowski, Hachette Jeunesse

Où est l'ours? - Ch. Pomerantz et B. Barton, l'école des loisirs

Il y a un alligator sous mont lit - Mercer Mayer, Pastel

Roule Galette - raconté par Natha Caputo, Père Castor, Flammarion

Boucle d'or et les trois ours - J. Brett, Les 2 Coqs d'Or

La chèvre et les trois biquets - Album du Père Castor, Flammarion

Les trois petits cochons - Album du Père Castor, Flammarion

Le beau ver dodu - N. Vann Laan et M. Russo, Kaléidoscope

Calinours va faire les courses - Alain Broutin et Frédéric Stehr, lutin poche de l'école des loisirs

L'infirmière du Docteur Souris - F. Stehr, l'école des loisirs

La Barbe Bleue - C.Perrault, illustré par Jean Claverie, Albin Michel

Coucou me voilà! - M. Anno, l'école des loisirs

Baba Yaga - Père Castor, Flammarion

Jean de la lune - Tomi Ungerer, l'école des loisirs