

A.C.C.E.S. les Cahiers

Hommage à René Diatkine

N°4

Comité de rédaction
Coordination
Joëlle Turin
Sylvie Amiche
Marie Bonnafé
Martine Camber
Jacqueline Roy

4
René Diatkine
la création d'A.C.C.E.S et ses enjeux
par Marie Bonnafé

8
Interview
par Nicole Zucca

11
Lectures et développement psychique
par René Diatkine

19
René Diatkine à Saint-Michel-sur-Orge
par Joëlle Turin

21
La formation du langage imaginaire
par René Diatkine

25
Les livres, c'est bon pour les bébés...
Préface, par René Diatkine

29
**Développement psychique
et transmission culturelle**
par René Diatkine

37
**C'est le monsieur qui m'a permis
de cueillir des mûres...**
par Patricia Pereira-Leite

40
Hommage à René Diatkine
par Geneviève Patte

42
Comment j'ai appris mon métier...
par Claudia Brandao

45
René Diatkine aujourd'hui
par Jacqueline Roy

48



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles
Contre les Exclusions
et les Ségrégations

Siège social : Relais 59 - 1, rue Hector Malot, 75012 Paris
Adresse postale : 28, rue Godefroy Cavaignac 75011 Paris
Tél. : 01 43 73 83 53
Fax : 01 43 73 83 72
E-mail : Acces.Lirabebe@wanadoo.fr

A.C.C.E.S. remercie les auteurs, illustrateurs et éditeurs qui ont accepté que des illustrations de leurs albums soient reproduites à titre gracieux.

Ces Cahiers ont été réalisés grâce aux subventions du Ministère de la Culture, du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et du Fonds d'Action Sociale.
n° ISSN 1288-2054

Graphisme
Contours



René Diatkine 1918-1997

La vie de René Diatkine s'est construite au fil des événements de ce siècle : né en 1918 à Paris, d'une famille émigrée de Russie, il entreprend des études de médecine au moment où débute la Seconde Guerre mondiale. Dès après la Libération, il s'engage, au sens passionné et militant du terme, dans une aventure qui consiste à recréer - et non pas seulement à transformer - l'institution psychiatrique. Il est porté par l'espoir que plus jamais ne se reproduiront les atrocités commises, porté aussi par des rencontres déterminantes : celle de Rudolf Lœwenstein à Marseille pendant l'Occupation puis celle, plus essentielle, de Julián de Ajuriaguerra à Paris au sortir de la guerre. Cela amène René Diatkine, alors jeune médecin entamant sa formation analytique, à développer une conception de l'analyse qui a pour originalité de prendre appui sur des travaux neuropsychologiques précis et de se méfier du recours facile à l'imaginaire, comme cela était souvent le cas dans les travaux psychanalytiques de

l'époque. Et puis sont essentielles aussi les rencontres avec ceux qui, comme Serge Lebovici, Philippe Paumelle, René Angelergues, Évelynne et Jean Kestemberg, pour ne citer qu'eux, deviennent des compagnons de route, avec lesquels il entreprend de poser les jalons d'une nouvelle psychiatrie de l'enfant, d'élargir le champ de la psychanalyse, de redéfinir la compréhension de la maladie mentale.

Les années 1950-1970 sont fécondes, les articles publiés dans *L'Évolution psychiatrique* et la *Revue française de psychanalyse* en témoignent. Par ses travaux, René Diatkine tire la dysorthographe hors des troubles instrumentaux pour en faire un trouble fonctionnel susceptible d'évoluer grâce à un traitement qui doit aussi viser le dysfonctionnement pulsionnel entravant l'enfant. Il fait de la régression - vieux cheval de bataille des thérapies d'enfants et d'adultes - une notion dynamique et relative, qu'il sort de toute référence normative, éducative. Il fait perdre à la psychose son opacité en délimitant des troubles propres à l'enfant et sur lesquels il est possible d'agir, distincts des troubles schizophréniques de l'adulte et dont l'étiologie reste à déterminer. Son utilisation radicalement neuve du psychodrame individuel permet, sans moyens, sans institution, tout de suite après la guerre des découvertes cliniques inédites. Il permet une mise en valeur de tout ce que le patient schizophrène comprend sans pouvoir l'exprimer, et cela amène à considérer l'être humain qu'il est, plutôt que de le réduire à son état de malade mental.

Pour René Diatkine, le lien entre théorie et pratique est indéfectible. Sans jamais abandonner sa pratique analytique avec des sujets adultes, sans jamais abandonner l'intérêt pour la formation des analystes (il est président de la Société psychanalytique de Paris en 1968), il ne cesse, à partir du Centre Alfred-Binet fondé dans les années 1950 à Paris, de faire évoluer la pratique institutionnelle : du psychodrame individuel à la consultation thérapeutique, utile par l'économie de moyens qu'elle représente, originale par la référence analytique précise

sur laquelle elle s'appuie jusqu'à la fondation, au sein du même centre, de l'Unité du soir en 1971, René Diatkine et des équipes nombreuses avec lui cherchent des voies nouvelles de traitement. A l'Unité du soir, l'enjeu est de rétablir un fonctionnement psychique suffisamment libre et riche chez des enfants en grandes difficultés, sans les désinsérer de leur milieu familial et scolaire, afin que l'adolescence ne prenne pas chez eux la forme d'une catastrophe psychique irréversible. A Genève, où il fut professeur pendant de longues années, à Paris à l'hôpital de l'Eau-Vive, il contribue à la mise en place de dispositifs de

soins pour des patients schizophrènes, destinés à lutter contre la chronicité : celle des patients pris dans la répétition psychique, celle plus redoutable encore des soignants, qui ne parviennent plus à renouveler leur



regard sur l'histoire des patients. L'association A.C.C.E.S. (Actions Culturelles contre les Exclusions et les Ségrégations), fondée en 1982, représente un pas de plus dans cette intégration de la psychanalyse dans le champ social.

La psychanalyse, telle que René Diatkine et ses compagnons l'ont développée, a pu apparaître comme trop médicale, trop pragmatique, trop soucieuse d'efficacité thérapeutique. C'est cependant ainsi qu'elle a pu se maintenir et se diffuser au sein de l'institution psychiatrique. René Diatkine a ainsi contribué à ouvrir des voies pour que la psychanalyse garde la place essentielle qui peut - qui doit, aurait-il dit - être la sienne.

Florence Quartier-Frings

Article "René Diatkine", Universalia 1998.
En. Universalis éditeur.

"Ceci-dit, si je suis mêlé à cette aventure, c'est naturellement pour mon plus grand plaisir, mais ce n'est pas que pour cela : c'est parce que, depuis très longtemps, le psychiatre que je suis, le psychanalyste que je suis, se pose des questions et comme par exemple : comment se fait-il que tous les êtres humains ne s'épanouissent pas de la même façon".

"Les enfants qui n'ont pas de lésion cérébrale ne naissent pas inégaux : ils le deviennent. Ils le deviennent une première fois parce qu'il vivent dans des conditions difficiles ; ils le deviennent une deuxième fois parce qu'on prend acte de leur inégalité. A partir de ce moment là, il y a indiscutablement quelque chose qui se crée et qui est difficilement réversible".

Intervention au colloque national
d'A.C.C.E.S. "A.C.C.E.S. a dix ans".
Ed. A.C.C.E.S./IDEF, p. 81.



Lewis Carroll.
*Alice au pays
des merveilles*,
dessins
de Arthur
Rackham,
Hachette.
D.R.

René Diatkine : la création d'A.C.C.E.S. et ses enjeux

par Marie Bonnafé
Psychiatre, psychanalyste

Nous voudrions faire découvrir René Diatkine dans sa pensée rigoureuse, participant aux découvertes de la psychanalyse de ce demi-siècle, et, dans une même démarche, penseur engagé. Pour lui, à toute idée de thérapie s'associe l'idée de repérer le poids éventuel d'une inégalité qui, si elle n'est pas considérée, pourra entraver la richesse du mouvement psychique présent en chaque individu, en chaque groupe familial. Et, dans ce mouvement, les liens de chacun à sa propre culture, plus riches qu'on ne le croit, sont des clés déterminantes.

Commençons, dans ce recueil des cahiers d'A.C.C.E.S., par une approche théorique qui concerne les débuts du langage avec le premier développement de l'enfant.

Lorsque commence la pensée

Le langage a certes comme fonction première de désigner les objets désirés qui ne sont pas dans le champ perceptif, mais il permet aussi, comme René Diatkine l'a souligné, de jouer avec des représentations mentales, au secret de l'intériorité psychique. Et ceci se produit très tôt : le langage adressé au petit enfant est déjà intériorisé - dans des formes préverbaux - "il apporte au bébé toute une série de représentations intermédiaires, sur lesquelles il peut exercer une certaine maîtrise". Ceci va lui permettre de surmonter, par une activité ludique qui va s'exercer dès les premiers mots, un trop-plein d'angoisse provoqué par l'incapacité de l'enfant à se représenter la personne aimée quand elle est absente. Par cette activité psychique, le bébé construit un jeu avec l'expérience du manque. René Diatkine élargit ainsi à l'activité de représentation, dès les prémisses du langage, l'apport de "l'aire transitionnelle" décrite par Winnicott, c'est-à-dire l'espace relationnel entre le bébé et sa mère où

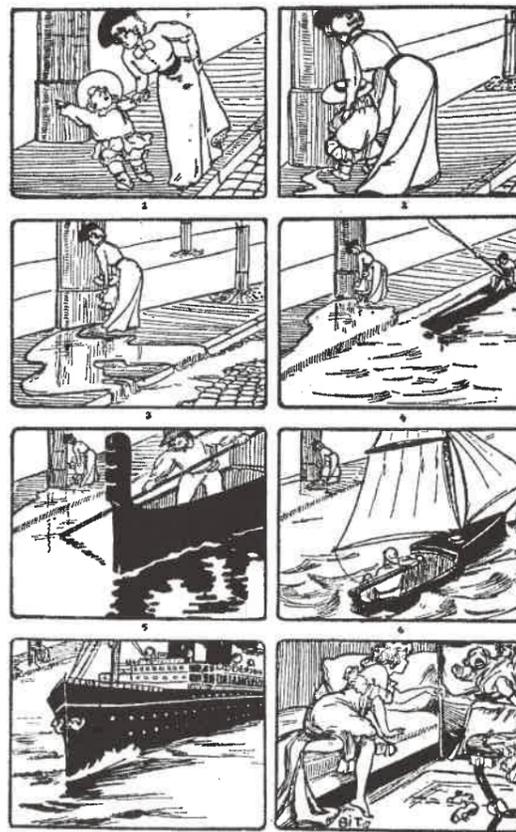
pourront se construire le sujet et ses objets.

Avançant avec une pensée très originale, "il parle du "langage" avant le langage", mais qui commence à se façonner, dans cette sphère des "objets transitionnels". Pour que ce premier temps du langage se constitue, les adultes ont dû adresser la parole gratuitement au bébé avec cette utilisation dérivée du langage, sur un mode ludique, où il ne s'agit pas de nommer directement. Il s'agit ici d'un jeu, sans intentionnalité aucune, sans aucun autre but que l'éprouvé d'un plaisir partagé - ou plus exactement d'un jeu entre moments de plaisir et de déplaisir -, mais où domine le seul plaisir des mots. Jeu où les comptines, les chansons, les bouts rimés et tous les jeux avec les mots tiennent une grande place, et où domine dans les échanges adultes-enfants le pur plaisir du langage : c'est un premier plaisir du fonctionnement mental où, comme les mots le disent si bien, "à la fin tout finit bien". Ce jeu gratuit avec le langage se produit tout naturellement quand le climat familial est suffisamment détendu, il s'établit aussi autour du petit enfant, dans les échanges entre adultes portés par "l'illusion anticipatrice" à forger des projets imaginaires. "Les parents disent beaucoup de bêtises, ne sont pas très rationnels, et c'est très bien ainsi".

Les histoires que l'on raconte au petit enfant dans ce contexte échappent à une quelconque finalité autre que le plaisir des mots et de l'histoire elle-même, qu'il s'agisse de textes ou de récits en images.

René Diatkine pouvait s'insurger si l'on exprimait l'idée qu'un conte devrait être au service d'un contenu moral ou que des histoires devraient servir à modifier des comportements dans une visée éducative programmée. C'est le jeu avec le langage et la pensée qui sont pour lui l'essentiel : l'amour des mots, d'un beau texte proposé à l'enfant dès le premier âge. Il n'était pas non plus favorable à un usage des contes soi-disant psychanalytique qui permettrait d'évaluer le psychisme de l'enfant, telle histoire ou tel mythe devant une sorte de médication apte à le calmer. Il jugeait cet usage d'un texte ou de toute œuvre d'art comme une intrusion sans égard pour la liberté de chaque enfant, qu'il soit ou non en difficulté.

Sigmund
Freud,
L'interprétation
des rêves,
PUF,
D.R.



La qualité littéraire d'un texte, a-t-il insisté, peut se mesurer à la diversité des activités psychiques qu'elle déclenche. Et ceci existe déjà chez les très jeunes enfants. Souvent nous avons pu repérer, à ses côtés, combien peut nous surprendre la façon dont est reçu un texte par un bébé, dès qu'il commence à s'exprimer. Nous vérifions avec lui, en analysant les observations recueillies, que, dès les premiers mois de la vie, cette capacité à réagir aux premières histoires est partagée par tous les enfants, dans tous les milieux.

Sa rencontre avec Emilia Ferreiro à Genève où il était professeur de psychiatrie de l'enfant, lui avait permis d'étendre cette théorisation portant sur l'oral, aux premiers jeux avec l'écrit, dès que l'enfant commence à s'approprier les formes graphiques de l'écriture.

Contrairement à des idées reçues, qui ont la vie dure, ce ne sont pas les origines sociales, ni le niveau de vie plus ou moins aisé des familles qui créent les différences entre les enfants dans les premières années de leur développement, en ce qui concerne leurs premières acquisitions de la langue orale et écrite.

Les différences d'une classe sociale à l'autre ne s'établissent que tardivement, et le potentiel de l'enfant reste longtemps préservé. Les problèmes qui surviennent dans les familles en difficulté, liés à une insuffisance des échanges verbaux portant sur la forme récit, restent pour une grande part réversibles. A condition d'y mettre le prix, c'est à dire de réenclencher le plaisir des mots, en s'appuyant sur le plaisir à écouter des histoires dans une transmission où est privilégiée l'écoute individuelle. Cela paraît si simple ! Trop peut-être.

"Tant qu'il y a une petite flamme qui ne s'éteint pas, il peut se passer des choses étonnantes"⁽¹⁾

C'est en prenant appui sur une rigoureuse théorisation du psychisme et en tenant toujours compte des travaux dans tous les domaines concernés, que René Diatkine avançait ses propositions théoriques, toujours soumises ensuite à l'expérimentation.

Ce qu'il défendait avec force, c'est que rien n'est à jamais détruit ni fixé sans pouvoir être mobilisé. A ses côtés nous comprenions qu'il y a toujours quelque chose qui peut changer de façon positive dans une famille ou chez un enfant en difficulté.

Dans la pensée de René Diatkine il n'y a rien d'inexorable ni de définitivement fixé dans le psychisme en raison d'une vie malheureuse, misérable ou d'une angoisse majeure.

Mais la première approche consiste à apprécier d'abord - et il y a là pour lui une exigence théorique - notre propre position face à de telles difficultés dans une famille. S'exercer à une remise en cause critique, traquant toute condescendance implicite, mal reconnue. Il disait que son engagement dans la psychanalyse était déterminé par ce fait que les concepts freudiens posent que les différences entre les individus ne sont pas à rattacher à l'origine à des inégalités sociales, ni, dans la grande majorité des cas, à la prédominance de transmissions héréditaires. Un tel point de vue implique une attention particulière et une véritable connaissance de ce que peut provoquer une violence sociale, un rejet plus ou moins explicite, l'absence de solidarité dans un groupe social et d'autres aspects de cet

ordre. Il nous faut d'abord considérer nos propres réactions, nos propres conflits devant de telles questions. Ainsi peuvent être évitées des psychologisations abusives, à l'aveuglette, mal reçues, à juste titre, par les institutions comme par les personnes concernées. Dans sa démarche c'est sans doute un des aspects les plus originaux et les plus lumineux pour l'avenir de la psychanalyse, que de rappeler toujours l'équilibre, - et les tensions -, entre le "fait social" et la démarche de la psychanalyse. Il soulignait ainsi les dangers des routines qui peuvent mener aux pires ségrégations - pour peu que le contexte historique s'y prête - si marqué qu'il avait été, au début de sa carrière, par la surmortalité par dénutrition de 40 000 hospitalisés dans les services de psychiatrie, il rappelait les compromissions qui ont cautionné cette "extermination douce" sous le régime de Vichy et les silences négationnistes qui l'ont suivie. Et d'évoquer aussi combien il se sentait proche de Roland Jaccard - souvent rencontré dans leurs trajets genevois -, de ses mises en garde contre la généralisation ambiante de la transmission d'empreintes

héréditaires : à chaque naissance, tout est remis en jeu.

Depuis notre rencontre au moment de la création d'A.C.C.E.S., en 1979, ces motivations sont restées à l'œuvre, au premier plan. Sans cette première appréciation de la situation initiale, devant une famille, une personnalité en difficulté, les dés sont pipés pour établir une démarche éducative culturelle, - ou psychothérapeutique -, conséquente. "On ne va pas faire de la psychanalysette à l'eau" disait-il, citant son maître Pierre Mâle (qui forma les premiers psychanalystes d'enfants à Paris). La psychanalyse pouvant être indûment utilisée pour esquiver l'essentiel de la situation d'un enfant.

Humour, ludisme, références à l'histoire et à la culture faisaient partie de sa philosophie positive de la vie. Bien entendu, le projet initial d'A.C.C.E.S. mené avec Tony Lainé⁽²⁾, à partir de son service où je travaillais (en Essonne) se fit dans une parfaite connivence sur ces orientations communes "contre les exclusions et les ségrégations".

Pour un redéploiement des possibles

La pensée de René Diatkine, c'est la pensée du changement, du redéploiement des possibles. Jeu, déploiement, mots qui reviennent toujours dans ses textes, dans ses interventions. Les changements impliquent dans bien des cas une longue obstination où la progression espérée est inapparente, silencieuse. Mais cette attente préconisée est dénuée d'ennui ou d'une quelconque dérision, car elle s'entretient d'échanges de plaisir, d'humour où les enfants comme les adultes retrouvent tous les potentiels de l'enfance qui bousculent les relations établies. "Je suis un partisan de Compère Guilleri" défendait-il, "même si de trop sérieux amis linguistes des commissions du ministère de l'éducation nationale prônent une transmission de "formes correctes" du langage." "Ce qu'il importe d'offrir à l'enfant, c'est une capacité de jouer avec la langue"⁽³⁾. Mais le désordre salutaire qu'il aimait introduire dans des structures un peu figées par les habitudes est toujours resté respectueux des professionnels rencontrés.

Parce qu'en s'appuyant sur cette expérience partagée universelle qui s'instaure au début de la vie, on retrouve l'amour premier de formes culturelles universelles en recréant les capacités de chacun à goûter une belle création littéraire. Comme Winnicott, René Diatkine reconnaissait dans une telle expérience la source première de tout plaisir esthétique.

L'éducation : culture et apprentissages

L'éducation ne peut se réduire aux seuls apprentissages. Cependant dans un mouvement dialectique qui le caractérisait, René Diatkine a toujours défendu la spécificité de l'apprentissage, sa complémentarité avec les activités ludiques. Il insistait souvent sur le plaisir d'apprendre des enfants qui ont connu la gratuité du plaisir de lire. Mais, écrivait-il, "l'apprentissage, qui est une nécessité, garde son autonomie". L'école est le lieu où l'on apprend, aimait-il à rappeler. Et il engageait à créer, à côté ou à partir de l'école, d'autres lieux, dans une complémentarité, où se vivent des rencontres significatives, favorisant une relation individuelle au sein d'un petit groupe et où, surtout, les activités et la rencontre ne sont pas forcément programmées. Ainsi, il engageait à développer le rôle des bibliothèques dans le champ de l'éducation, lieux essentiels, espaces pour une relation singulière, privilégiant un choix individuel et tout de même inscrit dans la culture collective.

Favoriser le développement de multiples lieux de lecture insuffisamment considérés dans notre pays était pour lui une priorité. La complicité avec Geneviève Patte - il a publié plusieurs articles dans *La revue des livres pour enfants* -, avec Jean Hébrard, du côté de l'éducation nationale, tous deux co-fondateurs d'A.C.C.E.S., ne s'est jamais démentie.

Il y aurait encore tant à dire sur ce que nous a apporté René Diatkine avec la création d'A.C.C.E.S. En conclusion, revenons sur le

plaisir toujours renouvelé, partagé avec lui, que nous ont procuré les lectures des premiers textes merveilleux. Lectures qui le passionnaient et où il trouvait toujours quelque chose de nouveau, les reliant souvent à d'autres passions dans les domaines de l'art, de la littérature, de la musique. On pourrait encore évoquer bon nombre de ses idées fertiles : la reconnaissance précoce par le petit enfant de l'opposition fiction/réalité ou encore le rôle des héros dans ses premières identifications puis la découverte des divers narrateurs peu à peu différenciés de la personne qui lit, de l'auteur. Trajets littéraires obligés pour une bonne maîtrise de la langue écrite. Ce rapport à la littérature accompagne la maturation de l'enfant. Il est d'emblée une victoire du plaisir d'exister sur l'angoisse de mort. Les premiers héros des séries ou des romans policiers, des bandes dessinées ont toujours le même âge. Ils ne vieillissent jamais, ils sont immortels, tel le Petit Chaperon rouge, repartant toujours vers l'inconnu du même pas alerte. Son goût pour une première littérature universellement partagée, pour l'univers des contes merveilleux, proche pour lui des thèmes de l'opéra baroque qu'il aimait tant, reste toujours aussi vivant, aussi fertile dans nos projets...

Et maintenant il ne me reste plus qu'à inviter le lecteur à rencontrer lui-même les textes de René Diatkine.



Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles*, dessins de Arthur Rackham, Hachette, D.R.

Notes :

⁽¹⁾Interview de René Diatkine par Joëlle Plaisance (à paraître dans le CD Rom et le livre *Hommage à René Diatkine*, Coll. À l'aube de la vie.)

⁽²⁾Tony Lainé. Les livres à petits pas contés. L'espace culturel et l'imaginaire des jeunes enfants, actes du colloque, Villeurbanne, mai 1992.

⁽³⁾Florence Quartier-Frings. *René Diatkine*, coll. Psychanalystes d'aujourd'hui. PUF, 1997.



Les contes de Perrault, dessins de Gustave Doré, J. Hetzel ed. D.R.

Pas de solfège sans musique

Une interview de René Diatkine

par Nicole Zucca
La Lettre de l'IDEF

Rencontrer l'écrit avant l'école maternelle

N.Z. - Les animatrices d'A.C.C.E.S mettent des livres entre les mains des enfants avant l'âge de l'école maternelle, pourquoi ? Pour faire des bébés lecteurs ?

R. D.- Surtout pas ! Il ne s'agit pas de lire, d'apprendre à lire, mais de savoir que l'écrit veut dire quelque chose, qu'il y a un lien entre l'histoire qu'on raconte et ce qui est écrit dans le livre.

N.Z.- Avant trois ans ?

R.D.- Dès la première année de la vie ! Nous nous sommes appuyés sur les travaux d'Emilia Ferreiro pour faire cette hypothèse que, dès la première année de leur vie, les enfants savent que l'écrit veut dire quelque chose. Et le travail d'A.C.C.E.S. auprès des tout petits, dans les crèches, les consultations de PMI, les halte-garderies nous en a fourni la preuve.

N.Z.- La preuve d'A.C.C.E.S., qu'est-ce que c'est ?

R.D.- C'est que, dès le dixième mois, l'image a un sens, si c'est une belle image, de très bonne qualité. Le petit enfant essaie de la caresser, il sait très bien distinguer la figure de l'objet de référence, c'est à dire qu'il sait la différence entre l'image du chat, facile à caresser, et le vrai chat tout griffes et poil, difficile à manipuler.

N.Z.- Dès le dixième mois ?

R. D.- Dès qu'un enfant commence à comprendre que ce qui lui entre dans l'oreille a un sens, simultanément il commence à comprendre que ce qui est dessiné et écrit dans un livre a un sens.

N. Z.- Tout seul ?

R.D.- L'enfant fait des hypothèses mais ce qui va compter, cela va être la façon dont ces hypothèses sont traitées par l'environnement.

N. Z.- Il y a des façons de le dissuader de poursuivre sa démarche...

R.D.- C'est bien ce que nous voulons éviter, pour éviter ensuite cette nausée de l'écrit au moment de l'apprentissage systématique de la lecture, à l'âge officiel du cours préparatoire.

N.Z.- Mais faut-il forcément passer par le livre pour raconter des histoires aux enfants ? Et le travail des conteurs ?

R.D.- J'apprécie beaucoup les conteurs mais, à A.C.C.E.S., notre position est un peu différente de la leur. Le conteur apparaît comme le narrateur du texte, son récit est lié à sa personne, certains conteurs donnent même le sentiment d'inventer l'histoire qu'ils racontent. Or l'écrit a très tôt un statut particulier pour l'enfant : il est lié au support-livre qui garantit la répétition exacte de l'histoire, dans un jour, dans un mois, dans un an...

La langue du récit contre l'angoisse de séparation, l'angoisse de mort

N.Z.- Fidélité au texte, fidélité du texte !

R.D.- Et par là, la fidélité, la stabilité, la persistance des personnes aimées qui racontent l'histoire du livre. Si le texte change d'un soir sur l'autre, qu'est-ce qui pourra garantir à l'enfant angoissé par la nécessaire séparation nocturne que son père ou sa mère ne changeront pas d'ici demain ?

N.Z.- Les baisers, les petits mots tendres au moment du coucher, cela ne suffit pas ?

R.D.- Cela ne suffit pas pour lutter contre l'angoisse de la mort, qui commence à partir de la troisième année de la vie. Face à cette peur de mourir, cette peur que les parents meurent, on observe un phénomène étrange : seule une histoire fictive racontée, un récit dans une langue d'une toute autre structure que le parler relâché de la vie quotidienne semble faire effet contre cette angoisse de la séparation. La langue du récit permet de mieux supporter l'absence en maîtrisant les représentations liées à l'objet absent.

La langue du récit, langue de l'imaginaire

N.Z.- Lorsque vous parlez de rencontrer l'écrit, parlez-vous de tout écrit, des "écrits fonctionnels" par exemple, ceux qu'on peut lire dans l'environnement quotidien, dans la réalité ambiante de l'enfant ?

R.D.- Non, il faut commencer par l'imaginaire. Beaucoup d'enseignants ont pensé et pensent encore d'une manière utilitariste. Ce qui est tout à fait contraire à ce que l'on observe : pour pouvoir traiter la réalité ambiante, on doit commencer par l'imaginaire. Pour comprendre que deux fois trois font six et deux fois quatre, huit, il faut avoir pu imaginer toute une série de relations, y compris la relation magique.

N.Z.- Vous parlez des enfants des milieux favorisés ?

R.D.- Je parle de tous les enfants. Je sais bien qu'on s'est dit que si les enfants des classes prolétariennes ne s'intéressaient pas à l'école héritée du XIX^{ème} siècle, c'est qu'elle leur proposait cette morale de l'exploitation bourgeoise qu'on trouve encore à l'état natif, dans l'*Almanach des Marins bretons*. Ce n'est pas faux, mais de là à passer à une sorte de néo-réalisme scolaire...

N.Z.- Mais la réalité vécue par un enfant d'un quartier pauvre de Paris a-t-elle quelque chose à voir avec un conte merveilleux ?

R.D.- Si vous parlez à un enfant du 13^{ème} arrondissement de Paris de ce qui se passe dans sa rue ou dans le métro, il n'y trouvera aucun intérêt ! On ne peut aborder le matérialisme dialectique qu'après de longues années de poésie !

N.Z.- Faudrait-il pousser les enfants à oublier la réalité de leur environnement ?

R.D.- On ne peut s'intéresser à l'environnement dans son aspect réaliste, avec le projet de le modifier, qu'après tout un long passage par l'imaginaire, par le plaisir du texte avec tout ce que cela comporte du point de vue du fonctionnement mental et de la capacité de penser.

N.Z.- La capacité de penser ?

Lewis Carroll,
Alice au pays des merveilles,
dessins de Arthur Rackham,
Hachette.
D.R.



R.D.- Etre capable de penser, de faire un projet, c'est être capable de rester seul le temps nécessaire sans angoisse, donc avoir un appareil psychique qui fonctionne bien.

N.Z.- Les grands inventeurs, les grands savants ont donc été d'abord des rêveurs, des poètes ?

R.D.- Et ils le sont restés. Les vrais savants que j'ai pu rencontrer pratiquent la poésie, la musique, la peinture de manière tout à fait intense.

Pas de solfège sans musique

N.Z.- Mais il faudra bien arriver, à un moment ou à un autre, au cours complémentaire de toute façon, à l'apprentissage systématique de l'écrit ?

R.D.- Plus tard... Le plus tard possible. En Norvège, on apprend à lire plus tard que chez nous, après sept ans, sans souci d'évaluation... et il n'y a pas la terreur de l'échec scolaire.

N.Z.- N'y aurait-il pas des enfants naturellement doués pour la langue, qui seront forcément de bons élèves en français, ceux dont on dit par exemple qu'ils ont "l'orthographe naturelle" ?

R.D.- L'orthographe naturelle, ceux qui l'ont, ce sont ceux qui se sont passionnés très tôt pour la lecture, pour les histoires, pour les jeux de langage. Ils trouvent une très grande satisfaction à manipuler l'écrit, à comprendre, et donc à mémoriser comment c'est fait. Si vous avez la nausée de l'écrit, vous ne pouvez pas apprendre l'orthographe !



N.Z.- Comment arrive la nausée de l'écrit?

R.D.- De la façon la plus simple... et la plus terrifiante, par l'expérience précoce de l'échec scolaire dès le cours préparatoire. A partir du moment où l'enfant s'est aperçu qu'il n'est pas dans le groupe de ceux qui sont dans le coup (de l'écrit), ou bien il se déprime, ou bien il réagit vigoureusement contre cette dépression. Il s'agite, il s'exprime par la seule motricité, on le dit "nerveux". C'est qu'il n'a pas trouvé l'équilibre psychique qui lui permettrait de rester tranquille, rien à voir avec son système nerveux ! Un enfant attentif ne bouge plus. A cet enfant agité, ici, en France, on donne des calmants ; ailleurs, dans certains pays, des amphétamines...

Langue intime, langue maternelle

N.Z.- Des amphétamines ?

R.D.- Cela permet de remonter le seuil de la vigilance !

N.Z.- Pour l'équipe d'A.C.C.E.S., mieux que des calmants, plus fort que des amphétamines, le chant des histoires qu'on lit dans les livres !

R.D.- Pour éviter que se crée quelque chose qui n'est pas tellement facile à renverser après le premier échec scolaire, oui ! des livres, des pages qu'on tourne, des histoires qu'on raconte, en commentant les images, en lisant le texte imprimé.

N.Z.- Bien avant le cours préparatoire, et même avant l'école maternelle ?

R.D.- Avant et pendant l'école maternelle : pour y préparer, pour la conforter. Cette école maternelle ne doit pas être un premier tour de l'école primaire. Nous avons la chance, en France, de bénéficier de cet endroit fantastique, un endroit où les enfants changent de langue.

N.Z.- Changent de langue ?

R.D.- L'enfant passe alors du langage intime parlé avec la mère ou avec le petit groupe nourricier, à ce que j'appelle la langue maternelle, cette langue que parlent tous ceux qui vivent dans le même pays que la mère de l'enfant, en France, la langue française, bien sûr. La maîtresse parle encore cette langue quand elle s'adresse à la cantonade à tous les enfants de sa classe pour leur exprimer les consignes les plus simples "maintenant, on se tait, on descend dans la cour".

N.Z.- L'enfant passe donc du langage maternel à la langue maternelle, c'est à dire à une langue universelle, à un stade supérieur de la langue ?

R.D.- Il n'y a pas à proprement parler de stades, ou disons qu'ils persistent, qu'ils interfèrent. Dans le langage parlé de la mère, très proche du corps, il y a déjà la capacité de se référer à des représentations mentales, de désigner un objet absent.

N.Z.- Le petit enfant montre du doigt, puis il désigne ce qu'il montre, enfin il nomme ce qu'il ne peut pas montrer, mais qu'il imagine. "Puis", "enfin", et tout à la fois ?

R.D.- C'est cela, la langue maternelle. Et dès qu'il peut entendre et parler, il est prêt à accéder à la langue écrite. Lui raconter, lui lire des histoires, c'est le faire entrer dans la langue du récit, véritable oral pré-écrit.

N.Z.- Donc, avant tout, dès le plus jeune âge, donner des livres aux enfants et leur lire les histoires qui sont dans ces livres, c'est selon vous la meilleure approche pédagogique de la lecture ?

R.D.- Vous savez, il y a tout un abord pédagogique qui consisterait à priver les enfants de musique et à les intéresser au solfège !

Décembre 1987

Lectures et développement psychique

par René Diatkine

Il est raisonnable de considérer la langue écrite comme un progrès technique permettant aux messages verbaux d'être transmis à distance et dans le temps, y compris à travers les générations. Il est fréquent de voir privilégier la communication dans les études portant sur le langage de l'enfant. Le langage oral apparaît dans la deuxième année de la vie, les enfants apprennent à lire et à écrire entre la cinquième et la huitième année. Il serait tentant d'expliquer cette progression par la maturation nerveuse, en donnant à la transmission génétique la part la plus déterminante et en réduisant l'importance de l'expérience dans l'épigénèse. Par contre, si l'on étudie l'évolution psychique de l'être humain depuis sa naissance, on peut considérer chaque progrès dans la maîtrise de la langue orale ou écrite comme le résultat de l'élaboration qui le précède. Cet abord conduit à s'interroger sur les transformations du champ poétique en même temps que sur celles du champ phatique.

Les contes
de Perrault,
dessins de
Gustave Doré,
J. Hetzel ed.
D.R.



ACCES

Les
Cahiers N°4

Lectures et développement psychique

Il parut longtemps aller de soi que le langage ne se développait qu'à partir de la deuxième année de la vie parce qu'auparavant le nourrisson n'avait qu'à signaler son besoin d'être nourri, et que l'alternance cris et lallation constituait une paire contrastée de signaux suffisants pour que la mère ou la nourrice soient naturellement informées sur cet état de besoin ou son état de quiétude. On avait cependant remarqué depuis longtemps que le nourrisson était sensible à l'intonation de la voix humaine, une voix douce ayant un effet calmant, une voix menaçante pouvant le sidérer ou augmenter ses cris.

On sait aujourd'hui que, dès le début de la vie, le très jeune enfant réagit de façon différente à la voix de sa mère et à celle des autres, et dans les laboratoires spécialisés, on mesure ces différences qui évoluent d'une expérience à l'autre et forment ainsi des figures significatives. De nombreuses études ont mis en évidence l'action décisive des interactions entre le bébé et sa mère, le rôle déterminant joué par celle-ci dans l'enchaînement des expériences, et dans la mise en place de nouvelles structures de fonctionnement. Les alternances d'excitation jubilatoire et de décrochage devant l'attitude des adultes ne sont pas liées à des signaux annonceurs de satisfaction des besoins, même si l'on mesure en laboratoire les variations d'intensité de la succion en fonction des variations qualitatives de la stimulation auditive. L'intrication de l'excitabilité des zones érogènes avec les différenciations sensorielles est précoce, mais le plaisir sexuel ne se développe pas dans le vide.

Dès le début de la vie, l'être humain est en contact avec le langage des autres, qui parfois s'adressent à lui, parfois parlent entre eux en sa présence, en tenant compte de cette présence, comme l'indique leur intonation, ou n'en tenant pas compte. Quand une mère s'adresse à son bébé, ce qu'elle dit peut accompagner les soins et se référer aux parties du corps de l'enfant et à ses propres gestes, et cette relation étroite des propos de la mère avec le monde sensible du sujet doit être soulignée. Elle s'oppose à d'autres séquences du discours de cette même mère, qui sont aussi organisatrices pour l'avenir que les énoncés utilitaires. Une mère allant suffisamment bien, matériellement et

psychiquement, ne donne pas les soins en silence. Elle parle, elle fait des confidences, sur la joie d'être mère et sur les duretés de la vie, sur ce qu'elle a à faire et sur le temps qu'il fait, elle chantonne et se souvient des années d'autrefois. Elle sait que son enfant ne comprend pas, elle a la certitude qu'il comprend et même qu'il est le seul à comprendre. Le bébé, on le sait maintenant, est dès les premiers temps sensible à des différences discrètes. Il est confronté à ce double jeu de langage, le premier lié à l'expérience présente, le second à une fiction modulée par les variations de la réalité psychique de la mère et par les contradictions de ses rêveries, mystère pour l'instant indéchiffrable pour l'un et témoignant des mouvements les plus authentiques de l'autre.

Supporter l'absence

Vient ensuite la première réorganisation du psychisme. Le bébé découvre, au début du second semestre, que la mère présente est conforme aux souvenirs et aux représentations qu'il peut évoquer, ce qui donne une connotation désagréable à la perception des autres. Cette découverte de la continuité de la mère implique qu'elle existe quand elle est hors du champ perceptif. Cette hypothèse fondamentale n'est posée que si les expériences des premiers mois ont été suffisamment régulières, et que les alternances de joie et de décrochages n'ont pas été perturbées par des incidents trop fréquents ou trop durables. Si tout s'est passé dans des conditions suffisamment stimulantes et encadrantes, "l'objet" mère se constitue, et les processus défensifs permettent de suppor-

ter l'absence sans désorganisation. Bien que le sujet soit encore "infans", ce qui va permettre d'accéder au langage tient déjà une place non négligeable dans ces processus.

L'absence à chaque fois remarquée entraîne un mouvement de haine envers l'aimée, ambivalence qui ne s'efface pas totalement quand la mère revient. Ne pas se désorganiser nécessite une continuité de production psychique symétrique à la continuité de l'objet. Certains signes manifestes peuvent sans abus être interprétés comme l'expression consciente de processus défensifs. Le jasis des mois précédents se transforme en un babil, dans lequel on peut reconnaître l'intonation et la mélodie de la langue maternelle. Cette appropriation du discours intime, entendu depuis le début de la vie, témoigne d'un premier processus d'identification, la façon d'être comme l'autre, que celui-ci soit présent ou absent. Le babil n'est pas un appel, c'est un jeu qui se développe dans des moments de quiétude, et c'est ainsi que la mère l'entend, comme un signe de bien-être auquel elle répond dans la même tonalité, comme témoignage d'identité qui répond à son souhait.

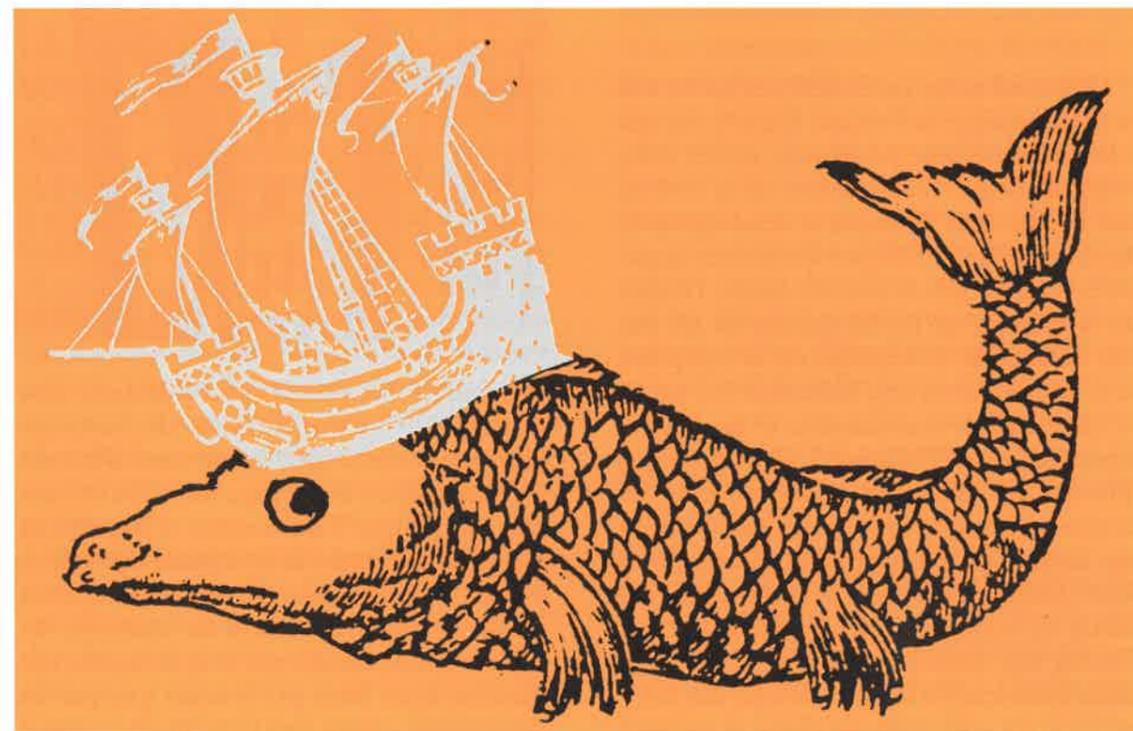
Les débuts de la connaissance

Dans la même mouvance, au cours du second semestre, le bébé commence à donner sens aux jouets et les utilise autrement que des objets à manipuler ou à sucer. Il s'intéresse aux images, au début en voulant se saisir de ce qu'elles représentent et ensuite en distinguant sans ambiguïté le symbole du symbolisé. L'effet économique et dynamique de ces jeux et de ces déplacements d'investissements est de maintenir la continuité objectale devant l'imprévisibilité du comportement des personnes.

Savoir que sa mère continue à exister quand on ne la voit plus et qu'on ne l'entend plus est un début de la connaissance. Mais ce savoir n'est pas statique, il n'est en rien comparable à un jeu de classement de cartes. La mère qui n'est pas là est ailleurs. Elle n'est ni une effigie, ni un emblème, et ce qui est générateur de nouveaux symboles, ce n'est pas un classement à plusieurs entrées, c'est le mouvement qui actualise le passé. Elle est représentée en action ailleurs, comme elle a été avec le sujet, avec un

tiers qui n'est pas lui et tout en étant comme lui, avec les gestes de tendresse dans lesquels soin et érotisme sont intriqués. Le fantasme de "scène primitive" est inscrit dans la représentation de l'objet, et de l'objet d'amour de la

langage accompagnant un geste désignant l'objet présent. Cette nouvelle structure ne doit pas être décrite seulement sous son aspect d'enchaînement spatial. C'est un mouvement se déroulant dans le temps, qui indique que



Elzbieta,
Grimoire
de sorcière,
par Galimatia
Farigoule,
Pastel



C. Raschka, *Ami !, La Joie de Lire*

mère. Un fantasme rétroactif et nostalgique se met en place dans cette même construction. C'est le regret d'une mère avant que le sujet connaisse sa capacité à être absente, représentation préambivalente sur laquelle se construit la quête du paradis perdu. La connaissance de l'existence de l'autre au-delà du monde sensible peut être considérée comme le tout premier temps du savoir. Elle est inséparable de la fantasmatisation. Le bébé était préparé à traiter l'opposition connaissance/fiction par les deux versants du discours de la mère, qui découlent des mêmes sources infantiles.

Les premiers pas dans le discours

Se représenter les avatars de l'objet absent débouche dès la seconde année sur le désir de dénommer et de raconter. Ainsi arrive le moment où l'enfant peut désigner par le langage l'objet absent. Comme l'a souligné E. Cabrejo Parra⁽¹⁾, l'enfant utilise pour cela plusieurs termes, alors qu'un seul suffisait pour le

l'enfant devient capable de dire ce qu'il sait, ce qu'il imagine ; là encore, quand les étapes successives se sont déroulées dans des conditions suffisamment bonnes, les complexités du discours se mettent en place dès la fin de la deuxième année et au cours de la troisième année. De ces faits aujourd'hui bien connus, nous soulignerons quelques aspects qui concernent directement la langue écrite.

Langue intime, langue sociale

Le premier implique le passage de la langue intime à la langue sociale commune. La langue intime n'est pas seulement la langue de la désignation rapprochée, ni la langue de la rêverie. C'est un échange, souvent au contact physique de l'enfant, qui n'est compréhensible qu'en fonction de la situation présente et des expériences passées communes. La langue sociale se référant à un objet absent repérable et représentable par les autres, utilise une structure langagière, une syntaxe minimale,

pouvant être comprise par ceux qui baignent dans la même culture mais n'ont aucun passé commun avec l'enfant. C'est la langue du récit, que celui-ci concerne une information ou une fiction.

Le sens de la fiction

Le second point est évident dès qu'on a la moindre pratique de l'enfant. Très tôt, dès que la langue maternelle prend sens, le très jeune enfant distingue l'information de la fiction, bien que les deux fonctions se développent de façon conjointe et utilisent des formes langagières voisines. Dès la seconde année, l'enfant sait si l'histoire qu'on lui raconte est un jeu, tout autant que la berceuse ou la comptine, ou si on lui fournit une indication qui utilise ou qui étend ses connaissances et sa compréhension de ce qui l'entoure. Très tôt il sait que l'histoire qu'il entend raconter ou qu'on lui raconte ne serait-ce que pour l'endormir est une histoire et non une série d'instructions pour l'avertir des dangers de la vie et lui permettre de reconnaître les prédateurs. Est-il sensible aux différences de ton ou aux formules annonçant la fiction ("Il était une fois" ou toute autre locution ayant la même fonction); est-il plutôt au départ intéressé par le caractère "hors situation" du récit imaginaire, et par le fait qu'ainsi il peut être répété autant de fois que l'on veut ? Il s'impose ainsi aux injonctions qui n'ont de sens qu'en situation précise. L'enfant devient vite capable d'énoncer à son tour des récits pour jouer, ne serait-ce qu'en employant le conditionnel ("ce serait un bandit", "on dirait que..." , etc.) ou en faisant des variations légères sur les thèmes tragiques : "tu serais mort... tu ne serais plus mort."

Le langage récit nécessite une syntaxe qui le différencie de la langue parlée ordinaire et qui est celle de la langue écrite.

Jouer avec la langue

Enfin, rappelons que les travaux d'Emilia Ferreiro ont non seulement montré qu'à la fin de la deuxième année de leur vie, les enfants savent que ce qui est écrit a un sens, mais que leurs hypothèses successives suivent un développement dont cette élève de Piaget a décrit



les stades. Ce serait probablement une démarche vaine que d'essayer de mettre en relation ces stades avec ce qui vient d'être dit sur l'acquisition du langage récit. Il n'en reste pas moins que l'élaboration d'hypothèses témoigne également de la capacité des enfants à jouer avec la langue. Au-delà des étiquettes de bouteilles et de boîtes de conserve, les enfants savent très tôt que le livre raconte une histoire, aussi bien par le texte que par les illustrations, et qu'en face du flux verbal auquel ils sont habitués, ce texte est un support stable, que l'on retrouve à chaque fois identique à lui-même.

Un travail bien particulier

L'association A.C.C.E.S. (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) organise des rencontres au cours desquelles on met de très jeunes enfants en contact avec des livres, en allant vers eux là où ils se trouvent et où souvent ils s'ennuient (salles d'attente de consultation de PMI, moment de regroupement des crèches familiales, haltes-garderies, etc.). Habituellement, un personnel qualifié essaie de leur faire passer le temps en organisant des jeux ou en chantant des comptines. Là il s'agit de leur laisser manipuler des imagiers et des livres illustrés mis à leur disposition et de leur lire l'histoire en l'animant, ce qui apparaît d'abord comme une extension des activités ordinaires. Cette animation a lieu devant les parents et devant les professionnels de la petite enfance. Les enfants fouillent dans

le panier à livres qui est ouvert devant eux, et les "habitués" redemandent, quand ils en ont envie, le livre qu'ils connaissent déjà. S'il est utile de rappeler ces expériences qui se poursuivent et que nous avons souvent décrites⁽²⁾, c'est pour en souligner quelques particularités.

Les enfants qui y participent activement sont d'âges différents. Les plus jeunes sont des bébés qui viennent tout juste d'acquérir un peu d'autonomie motrice, les plus grands sont dans leur quatrième année et pourraient fréquenter l'école maternelle. Les uns parlent avec aisance, d'autres avec difficulté, les plus jeunes ne parlent pas encore, personne ne sait ce qu'ils comprennent et ne cherche à le savoir. Naturellement, aucun d'entre eux ne sait lire et il ne s'agit pas ici d'apprentissage précoce. Quand l'animation commence, une organisation des enfants, des attitudes et de leurs déplacements devient visible. Certains suivent avec un intérêt qui surprend les grandes personnes, d'autres n'ont pas l'air d'écouter et interviennent pourtant avec pertinence. Tous regardent les images. Ceux qui manifestent sont encore trop jeunes regardent les plus grands écouter et découvrent ainsi qu'il y a là quelque chose à comprendre. Certains s'installent tout contre l'animatrice, prennent un livre et en feuilletent les pages, rythmant ainsi par un geste dont le sens leur apparaîtra plus tard, la lecture qui tient l'assistance en suspens.

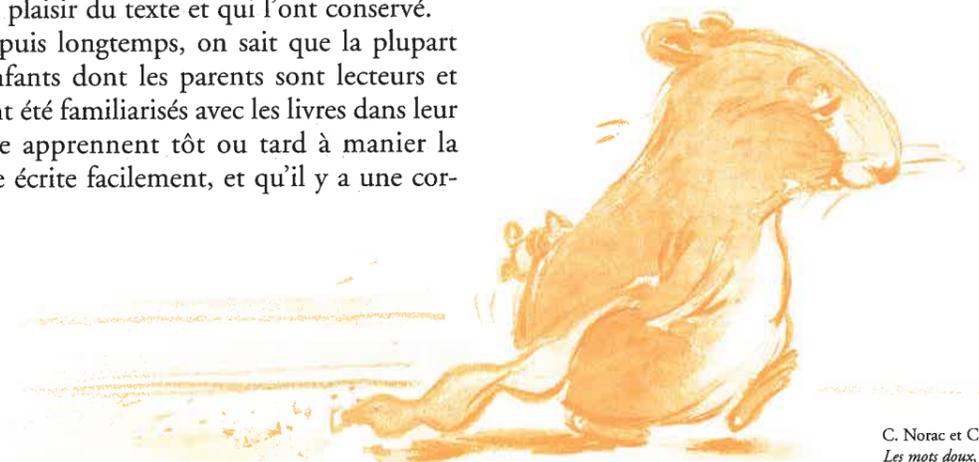
Rien n'est irréversible

Et puis arrivent les années où il faut apprendre à lire, ce que font souvent avec une étonnante rapidité ceux qui ont déjà découvert le plaisir du texte et qui l'ont conservé.

Depuis longtemps, on sait que la plupart des enfants dont les parents sont lecteurs et qui ont été familiarisés avec les livres dans leur famille apprennent tôt ou tard à manier la langue écrite facilement, et qu'il y a une cor-

relation significative entre la réussite dans cet apprentissage et le niveau culturel des parents. Nous ne cacherons pas que notre ambition en organisant ces animations centrées sur le livre était de voir si le "handicap socio-culturel" était réversible, en faisant faire aux enfants des expériences qu'ils ne pouvaient faire chez eux. Il faut cependant tenir compte de toutes les données du problème, et en particulier des facteurs négatifs qui se développent en face de cette action. Donner à un enfant le goût de la langue écrite alors que ce plaisir est ignoré de ses parents, provoque des mouvements divers. Les adultes les plus déshérités veulent que les enfants fassent des efforts et se méfient de ce qui les amuse. Les mères qui assistent à ces animations sont d'abord étonnées, puis il arrive que l'intérêt de l'enfant ranime leur propre intérêt, mais cet effet transgénérationnel ascendant n'est pas constant. Il est plus fréquent chez les travailleurs migrants que chez ceux qui ont échoué à l'école.

Ceux qui ont facilement appris à lire seront-ils lecteurs pour autant ? Et s'ils sont lecteurs pendant leurs années d'école élémentaire, le resteront-ils ensuite ? Quelle place prendra la littérature dans leur psychisme, à l'adolescence et à l'âge adulte ? Autant de questions où il n'y a pas de réponses toutes faites. La lecture est souvent un sujet de conflit entre générations. "Il ne lit rien", disaient les parents au psychiatre consulté au sujet d'un adolescent qui préférait s'amuser ou se déprimer. Les grands enfants et les adolescents lisent plus volontiers les livres interdits



C. Norac et C.K. Dubois, *Les mots doux*, Pastel

que ceux que recommandent les adultes. "La culture, ça se chaparde", dit volontiers Jean Hébrard. Le goût pour la lecture va de pair avec le désir de se retrancher dans un monde secret dont sont exclus les parents.

Mais parlons d'abord de ceux qui n'ont pas découvert le plaisir de lire dans leur enfance. Ils sont devenus des "mauvais élèves", ce qui n'a surpris personne, parce que souvent leurs parents l'avaient été avant eux. L'écrit est devenu pour eux le signe de l'exclusion, l'encre rouge soulignant les fautes d'orthographe. Cette horreur du texte est cependant réversible, et en dehors de cas probablement exceptionnels, elle n'est pas due à une anomalie de l'embryogenèse.

Les expériences faites avec les adolescents, dans des institutions thérapeutiques - comme l'Unité du Soir de la Fondation Martine Lyon, intégrée dans le dispositif de Santé Mentale, treizième arrondissement de Paris - ou dans des animations dans les HLM, montrent que l'intérêt littéraire de ces mauvais élèves en passe de devenir illettrés peut être réanimé. Les grands enfants découvrent parfois tardivement le plaisir de lire, surtout si on ne reconstitue pas une situation d'examen, si on ne pose pas de questions destinées à vérifier que l'auditeur a bien compris ce que l'on voulait qu'il comprenne. Par contre, les questions qu'ils posent montrent souvent que nous avons beaucoup à comprendre de leur fonctionnement mental. "Qu'avait donc fait la première femme de Barbe Bleue ?". Cette question fondamentale posée par un préadolescent, déscolarisé tellement il s'était mal adapté à l'école, est restée célèbre dans nos équipes.

Mais laissons maintenant ces enfants déshérités et interrogeons-nous sur l'origine du plaisir de lire. Pour le situer à sa juste place, il faut revenir au jeu de l'enfant jeune.

Un enfant fait rouler sur une table ou sur le sol de sa chambre une petite voiture. Il a l'air un peu vague, et cependant il peut jouer

ainsi longtemps. Il est dans sa rêverie. Il est le conducteur, comme son père, sa mère, ou les autres grandes personnes qu'il connaît. S'il est déjà sous l'influence de la télévision, directement ou par l'intermédiaire de ses parents, dont c'est un sujet de conversation, il est pilote de Formule 1. Tout cela est bien connu, ce qui n'empêche pas les parents d'interrompre sa rêverie en l'apostrophant : "Puisque tu ne fais rien, va te laver les mains et prépare-toi à faire quelque chose d'utile". Être un héros implique non seulement d'être un autre, au présent de l'indicatif, mais du même coup de ne pas être l'enfant de ses parents. Cette amorce de roman familial n'est pas explicitement formulée dans cette rêverie ordinaire, elle est nécessairement implicite. A peu près à la même époque, l'enfant aime qu'on lui raconte des histoires, et parmi celles-ci, certains contes merveilleux tiennent une place remarquable par leur pérennité. L'enfant préfère souvent une histoire qu'il connaît déjà, ce qui surprend l'adulte et chagrine celui qui voudrait profiter de cette appétence littéraire précoce pour étendre la culture de l'enfant. S'il raconte sans le support du livre, ou s'il s'agit d'une histoire qu'il a inventée, l'enfant ne tolère pas que le texte ne soit pas strictement identique d'un jour à l'autre. L'avantage du texte écrit, c'est d'être une base immuable confrontée aux mouvements associatifs de l'enfant. Le plaisir de réécouter le texte connu peut s'expliquer par la peur que l'histoire inconnue finisse mal. Elle peut aussi être liée à l'expérience pénible de rupture vécue quand cela s'arrête, quelle que soit la formule conventionnelle finale. Recommencer l'histoire, retrouver ses héros est une façon d'éviter que la rupture se transforme en deuil. Tout cela est bien connu et explique le succès des séries de bandes dessinées dont les héros ne vieillissent jamais.

Mais écouter un récit débouche sur d'autres développements. Quand un enfant connaît l'histoire qu'il redemande une fois de

plus, il sait qu'il est comme celui qui raconte. Il sait ce qui va se passer alors que chacun des héros ne le sait pas. Celui qui raconte, c'est à la fois la grande personne qui prête sa voix, et le narrateur du texte. Parfois le narrateur est partiellement mis en scène dans le texte. C'est par exemple le narrateur qui connaît les dangers auxquels le héros va s'exposer et qui lui donne les moyens de ne pas être vaincu. La tante de l'héroïne ne peut pas l'empêcher de rendre visite à Baba Yaga, ni même l'informer de ce qui l'attend, mais elle lui donne les objets magiques qui vont la sauver sans lui donner de précision sur le mode d'emploi. Le héros est innocent, à la limite ne connaît pas la peur. Quand un enfant réécoute une histoire qu'il a redemandée, il peut jouer à être chacun des personnages, tout en s'identifiant au narrateur et en trouvant une profonde satisfaction à savoir ce que les premiers ne savent pas. C'est ainsi qu'une petite fille de quatre ans montrait une illustration de *La Belle au Bois Dormant* en disant : "regarde, elle ne sait pas que c'est un fuseau". Savoir ce que les autres ne savent pas est peut-être un jeu, mais c'est une forme du plaisir de connaître.

Ecouter, ou plus tard lire un texte, c'est laisser sa rêverie se conformer à une fiction imposée du dehors, et c'est possible quand les processus défensifs entrant dans l'élaboration de celle-ci n'entrent pas dans une structure trop serrée. Beaucoup d'enfants donnent aux enseignants le sentiment d'être perdus dans leurs rêves et de désinvestir ce qui se passe autour d'eux. Seule une présence rapprochée non agressive leur permet alors d'abandonner le monde imaginaire dans lequel ils s'installent. Ils ne peuvent pas entendre le discours de l'adulte qui parle à la classe entière, ils ne peuvent pas non plus imaginer que le maître s'intéresse personnellement à eux, ébauche érotomaniaque avec laquelle un "bon élève" joue facilement. La présence rapprochée d'un adulte évoque celle du personnage contra-phobique dans l'hystérie d'angoisse. Parce qu'il continue à être vivant à côté de l'enfant, l'inhibition se lève et l'enfant lit ce qui n'avait aucun sens quand il était seul, comprend ce qu'il ne comprenait pas. Mais l'utilisation de ce modèle de fonctionnement névrotique n'explique pas tout. La présence de l'adulte

'Fury le chien
dit à un Rat,
qu'il rencontra
dans la maison :
'Allons tous les
deux en justice :
je veux vous
faire votre procès.
Allons ! venez vite,
pas d'excuse !
Je n'ai rien
à faire ce
matin ;
je m'ennuie
et cela me
distraira !'
'Mais,'
répon-
dit le
Rat, 'un
tel pro-
cès, cher
Monsieur,
sans jury,
ni juge,
me paraît
quelque
peu ét-
range.'
'Je se-
rai le
juge, je
serai
le
jury,'
répondit
ce rusé
de
Fury.
'Je
veux
in s-
truire
tout
le pro-
cès et
vous
con-
damner
à mort.'"

Lewis Carroll,
Alice au pays des merveilles,
dessins de Arthur Rackham,
Hachette. D.R.

lève l'inhibition, quand il possède et incarne le code symbolique du texte dont le sens s'évanouit. Quand il s'agit d'un conte ou d'un récit romanesque, l'étayage de la fonction du narrateur a un effet spécifique.

La structure polyphonique du texte met en forme la rêverie du lecteur, dans un jeu qui lui permet d'être à la fois celui qui aime, celui qui est aimé et la voix qui raconte l'histoire. L'équilibre économique entre la rêverie solitaire dans laquelle le sujet est inconditionnellement aimé et naturellement admiré parce qu'il est admirable, et cette polyphonie dans laquelle une partie du plaisir narcissique initial est déplacée sur le récit, transformée en ce qu'Evelyn Kestenberg appelait plaisir (secondarisé) du fonctionnement mental,



C. Norac
et C.K. Dubois,
Les mots doux,
Pastel

varie selon les conflits pendant la phase de latence et jusqu'à l'entrée dans l'adolescence. Dans l'instabilité de cet équilibre, le goût pour la lecture n'est pas constant. A certains moments, le sujet lit passionnément, à d'autres il ne lit plus, et les injonctions des grandes personnes sont mal supportées puisqu'elles concernent ce qui est le plus secret et le plus intime : le retour hallucinatoire de l'expérience de satisfaction, l'autoérotisme et le roman familial. Certains adolescents s'arrêtent momentanément de lire, et la crise qui se manifeste ainsi peut n'avoir aucune gravité, ce que l'on vérifie parfois au cours d'un ou plusieurs entretiens, quand les associations du patient permettent de passer de la situation de consultation à la problématique de sa vie passée et future. Parfois au contraire l'arrêt de la lecture répond à une double incapacité : mettre en exécution un projet, qui suppose qu'au moment présent il n'est pas ce qu'il veut être. (Le sujet ne supporte pas de ne pas être intemporellement conforme à son idéal narcissique). Il ne supporte pas non plus qu'un autre n'est pas prédestiné à être l'objet idéal perdu, fantasmé rétrospectivement dans la

construction de l'objet.

Après l'enterrement du Père Goriot, Rastignac contemple Paris du haut du Père Lachaise et prononce cette phrase célèbre "A nous deux" qui condense la problématique de l'adolescence. Pendant que son héros, ayant lui aussi perdu quelques illusions, redescend et fait la carrière que l'on sait, Balzac écrit, et son lecteur le suit. Il est aussi bien cet ancien adolescent arriviste qu'Horace Bianchon, Rubempré et beaucoup d'autres. Les adolescents qui ne s'en sortent pas restent figés comme une statue en haut du cimetière, craignant de disparaître avec le moment qui passe, s'ils font un mouvement. Dépression border-line, schizophrénie ? Leur destin dépend de multiples facteurs. Mais ils ne lisent plus et ils n'écrivent pas.

Notes :

⁽¹⁾Cf. E. Cabrejo-Parra. *Deixis et opérations symboliques*, in Morel M. A. et Danon-Boileau L., *La Deixis*, p. 409-414, Paris, PUF, 1992.

⁽²⁾Marie Bonnafé, *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris, Calmann-Levy, 1993.

Lewis Carroll,
*Alice au pays
des merveilles*,
dessins
de Arthur
Rackham,
Hachette.
D.R.



René Diatkine à Saint-Michel- sur-Orge

par Joëlle Turin
Formatrice A.C.C.E.S.

Edith Bargès, Annick de Coligny, Myriam Wade, Catherine Laurent ont fréquenté pendant des années les séminaires que René Diatkine animait à la bibliothèque municipale de Saint-Michel-sur-Orge. Elles n'ont pas oublié. Des moments forts vécus ensemble, des phrases dites inscrites à jamais dans leur cœur, dans leur tête, et dans leur pratique quotidienne, des attitudes, des sourires, des manières d'être ressurgissent tout à coup à l'évocation de ce monsieur qui impressionnait et tranquillisait tout à la fois.

Pour Edith Bargès, René Diatkine apportait du neuf à propos de tout. Il changeait à la fois le regard que chacun avait sur son travail et sur les enfants. C'était un éveillé. En premier lieu, dit-elle, "c'est lui qui a inspiré les idées d'A.C.C.E.S. Et il les a transmises de telle sorte qu'on a pu tout de suite les mettre en pratique".

Il a mesuré aussitôt l'intérêt et l'importance de travailler avec les bibliothèques, mais il ne s'est pas arrêté à de simples échanges ou à la complémentarité des compétences. Son travail dans les séminaires a eu un effet fécondant. Ainsi, confie Edith "il a conféré à notre travail de bibliothécaire une dimension jamais évoquée, ni au moment de la formation, ni au cours de toutes les années de pratique. Il nous a appris sur le petit enfant des choses que nous ne soupçonnions pas. Avec lui, nous étions de l'autre côté du miroir".

Les histoires dont parlaient les animatrices et leurs observations étaient à chaque fois l'occasion de lier la pratique professionnelle, le savoir scientifique et la vie de tous les jours, avec ses doutes, ses questions, ses découvertes. Edith a pu mesurer avec lui ce qu'était l'espace privé des enfants et en discuter ensuite avec les parents. Souvent, quand les enfants rentrent de l'école, ils ne répondent pas aux questions qu'on leur pose sur la journée qui vient de s'écouler. "C'est une autre vie, disait-il, c'est un

espace intime qui se met en place : l'enfant ne peut pas ou ne veut pas partager cela".

Dans la course souvent endiablée à la fois des journées en bibliothèque partagées entre le prêt, l'accueil du public, les rangements, la gestion et celles des enfants dont les activités sont organisées à la minute près, il offrait un espace de liberté, de repos, de réflexion. Contre l'idéologie de la rentabilité trop souvent prônée, il parlait de temps utile et de temps gratuit, et combien ce dernier "est tellement nécessaire aux enfants. Il leur permet de rêver, de penser, d'imaginer. Le temps mort n'est pas un temps mort. C'est un temps qui vit. D'ailleurs, il est important pour tous".

S'il reconnaissait l'importance du livre, il insistait encore plus sur la présence active des adultes sans lesquels le livre n'existerait pas. Son thème favori, si nouveau pour les professionnels de la bibliothèque, était sans aucun doute la capacité de représentation de l'enfant. "A partir du moment où l'enfant sait que sa mère existe, il peut se la représenter, même si elle n'est pas là". Il faisait alors la relation avec l'image (représentation d'un objet absent) et chacun sans doute pensait à des images, et à des enfants.

Pour Annick de Coligny, c'était d'abord sa simplicité et son sens du partage, de la transmission et de la communication qui étonnaient. "A chaque fois qu'il parlait, il nous ouvrait des portes ! Il défrichait un terrain".

Elle se souvient du jour où il a parlé de l'enfant et de son espace, de l'ordre et du désordre : l'enfant a sa conception de l'ordre et il faut la respecter, même s'il fait des escaliers avec les livres. Et surtout d'une chose qui la concernait directement parce qu'elle venait d'avoir un bébé : le fait qu'il ne fallait pas "se priver de parler "bébé" aux bébés et de gazouiller comme eux : c'est une façon de dialoguer avec eux".

Il a ouvert des horizons de travail, il a modifié complètement les conceptions trop rigides de l'éveil culturel des tout petits. "Si nous n'avions pas bénéficié des séminaires d'A.C.C.E.S., nous ne travaillerions pas comme nous le faisons aujourd'hui avec les bébés et les familles".

Pour Myriam, il avait le don de convaincre et de rassurer. A l'entendre, ce travail avec les

bébés à l'époque encore peu reconnu, prenait tout son sens. *Quand on sortait du séminaire, on était tout retourné. On avait appris des choses et en même temps on se disait que ce n'était pas une aberration que de lire aux tout-petits*". Parce qu'il avait le respect des autres et des bébés en particulier, il revalorisait chacun et son travail à ses propres yeux, il donnait envie de continuer. *"A chaque fin de séminaire, l'envie nous prenait de retourner au bébé-club et de continuer ce travail malgré l'incrédulité des équipes"*. Parce qu'il donnait souvent un éclairage si personnel aux histoires lues devant lui, parce qu'il mettait tout à coup en évidence des choses qui avaient pu échapper aux uns ou aux autres. *"Souvent, nous n'avions pas saisi les éléments qu'il mettait en avant et nous nous disions alors que les bébés aussi recevaient les livres à leur façon, qui n'était ni la nôtre, ni celle de René Diatkine. Et cela forçait notre respect de la liberté de chacun en matière de lecture. Il savait parler des livres et pouvait même faire aimer des livres qu'on trouvait mauvais"*.

Parce que les propos étaient riches, variés, humains, chacun y trouvait de quoi se nourrir, pour lui-même et pour les autres, selon ses préoccupations, ses intérêts, ses attentes.

Chacun ressortait grandi, *"au contraire de certains stages, il redonnait du courage, le moral, remettait en forme"*. On s'habitue vite aux choses agréables, personne n'aimait qu'il ne soit pas là *"Quand il n'était pas au séminaire, il nous manquait... Il comprenait très vite, il était toujours très concentré"*.

Pour Catherine Laurent, René Diatkine et les trois petits cochons du conte sont désormais indissociables. Alors qu'il écoutait avec respect les différentes interprétations et versions du conte auxquelles Claudia Brandao faisait allusion ce jour-là, il a seulement pris la parole pour qualifier de normal le fait que les deux premiers cochons meurent et que le dernier reste en vie, parce qu'il s'agissait au fond d'une seule et même personne. *"Cela m'a beaucoup impressionnée parce que je n'avais jamais pensé à cette interprétation. Il a continué à parler de choses importantes avec une grande simplicité qui donnait plus d'importance encore à ce qu'il disait... On sentait qu'on pouvait l'interrompre, on ne le faisait pas, on aurait pu l'entendre parler pendant des heures"*.

Comme dans le conte de Grimm où la petite clef d'or laisse entrevoir des trésors au jeune homme pauvre qui l'a trouvée un jour d'hiver, René Diatkine a entrouvert pour beaucoup des horizons pleins de promesses et de découvertes. Mais, comme le lecteur doit attendre que le jeune homme pauvre ait soulevé le couvercle pour savoir quelles merveilles contient la cassette, tous ceux qui lisent des livres aux petits doivent savoir attendre que les enfants découvrent eux-mêmes les merveilles et les partagent avec eux.

La formation du langage imaginaire

par René Diatkine

L'Âge d'Or de France organise depuis plusieurs années, avec la collaboration de la Joie par les Livres et du Centre de Littérature Orale, un cycle de conférences sur "l'Art du conte". Le 18 mai 1984, l'invité était René Diatkine.

Le public des contes

A qui s'adressent les contes ? Est-ce, comme on le croit souvent, à un public exclusivement enfantin ? L'expérience montre au contraire que le public des contes est très large. Certains contes de Grimm, certains contes russes ont des effets esthétiques et affectifs profonds sur des auditeurs et des lecteurs d'âges très variés, adultes et enfants. On a pu également observer dans les bibliothèques que ces contes passionnent des enfants dont les cultures d'origine sont très diverses : enfants parisiens ou de province, enfants de migrants...

Ceci conduit à se demander quel intérêt des individus aussi divers peuvent trouver dans les contes, quel est l'essentiel du conte, quelle est la fonction du conte.

Première interprétation : les personnages du conte et les conflits de l'enfant

Un conte présente, en général, des personnages-types tels que un roi, une reine (un père, une mère), un fils ou une fille (héros ou héroïne) et les rapports compliqués que ce personnage central entretient non pas tellement avec les père et mère mais avec leurs substituts. Ainsi, le père chasse le fils de la maison d'enfance car il doit montrer sa valeur hors du royaume. Celui-ci, aidé par un substitut maternel ou paternel protecteur, est amené à combattre des figures parentales hostiles. Dans ce type de représentation, les sentiments contradictoires que chacun éprouve pour ses propres parents sont réfractés sur plusieurs personnages. Il en va de même pour les contes où apparaît la marâtre. Les enfants trouvent dans

les situations décrites un mode, accepté socialement, d'élaboration des sentiments d'amour et d'hostilité à l'égard des images parentales et une solution facile à cette élaboration.

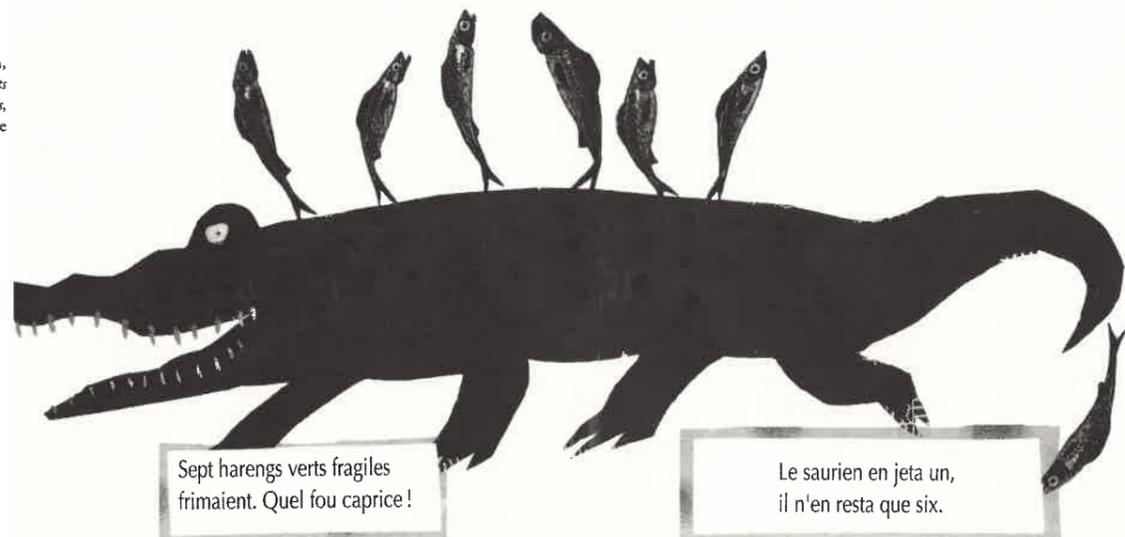
L'apport de Vladimir Propp : la Morphologie du conte

Autour des années 20, Propp apporte une contribution considérable à l'analyse des contes. Il montre que toute tentative de classement est arbitraire si on ne tient pas compte de la structure. Il met en évidence que derrière une représentation manifeste (décors, costumes,...) il y a des fonctions, des liens entre les personnages, des chaînes dramatiques. Or ces fonctions correspondent à l'activité imaginaire des enfants et des adultes. On peut établir une correspondance entre ce que Propp écrit au sujet des fonctions dans *Morphologie du conte* et un texte tel que le chapitre IV de *L'interprétation des rêves* de Freud. Il existe des contes typiques comme il existe des rêves typiques. Ils correspondent aux contradictions et aux conflits auxquels tous les individus sont confrontés. Mais pour analyser de façon plus précise la fonction du conte et pour aborder la fonction littéraire dans l'activité psychologique des êtres humains, il est nécessaire d'évoquer le développement et l'organisation du langage dans l'enfance.

Développement psychique et place du langage chez l'enfant

Cette capacité de l'être humain, qui apparaît dès la naissance, prend forme dans la deuxième année, et devient presque parfaite au cours de la troisième, a paru si étonnante à certains biologistes qu'ils l'ont crue inscrite dans le génome⁽¹⁾. Mais, s'il y a bien dans le langage une activité physique liée au développement du système nerveux, les échanges affectifs et les échanges langagiers avec l'environnement jouent un rôle primordial. Des enfants isolés du milieu parlant ne parlent pas.

Dès la naissance, non seulement les enfants sont sensibles à toute excitation sensorielle (auditive, tactique, visuelle), mais ils sont capables de discrimination : ils ne réagis-



sent pas de la même façon à la voix de la mère et du père, à une voix masculine et à une voix féminine. C'est à partir de là que va se mettre en place une première organisation de communication entre le bébé et son environnement grâce à un phénomène bien observé : l'illusion anticipatrice des parents.

Illusions anticipatrices et conduites d'appel

Dès le deuxième mois apparaît, chez le bébé, un gazouillis auquel les grandes personnes font écho sans en prendre conscience. Des enregistrements ont montré qu'une mère "normale" parle sans arrêt en donnant les soins comme si le bébé était un interlocuteur. Sans s'en apercevoir, elle dit tout au bébé, lui confie sa vie, avec le sentiment qu'il ne comprend rien et qu'il comprend tout. Or cette double position est fondamentale pour tout ce qui se passe ensuite. Une mère rigoureuse, qui ne dirait à l'enfant que ce qui est utile, produirait des effets négatifs. C'est cette illusion qui va favoriser la mise en place du langage. Mais, pour que cette organisation se développe, il faut aussi que l'enfant organise, à partir des stimuli externes, un ensemble qui se constitue en objet de plaisir. Très tôt, l'orientation du

bébé vers cette performance perceptive se manifeste par les conduites d'appel... C'est une activité gratuite qui n'est pas explicable par des besoins psychologiques : un enfant calme, bien nourri, se met de temps en temps à tendre les bras et le corps vers sa mère. Si la mère ne répond pas, l'enfant recommence ses appels. En même temps, très tôt, la voix de la mère non vue suffit pour que l'expression des cris change. L'enfant est capable d'anticipation, capable d'avoir une représentation globale de quelque chose qui est le retour d'une expérience de satisfaction, il est capable d'imaginer le retour d'une expérience.

C'est à partir du deuxième semestre que l'enfant devient capable de se représenter l'absence d'une personne : par exemple, si la mère a l'habitude de lui donner le biberon, il réagit négativement à une autre personne qui le lui présente.

Avec une étonnante rapidité, différents stades du développement psychique de l'enfant apparaissent : capacité à évoquer l'absence, capacité d'exprimer ses désirs, ses affects, capacité de s'identifier à l'autre et capacité d'une combinatoire : si l'enfant désire un objet qui se trouve dans son champ visuel, il peut l'indiquer en tendant la main ou l'index, mais s'il évoque l'absence d'un objet qu'il désire s'approprier, il le fait par un geste qui est accompagné de quelque chose de plus, un message interne. Pour désigner l'objet, dans ce cas, la structure langagière devient indispensable. A ce stade, la capacité de langage de l'enfant se développe dans deux sens : le langage d'information et le langage imaginaire.

Langage imaginaire

On entend souvent par langage un système de communication permettant un échange d'informations. Or il existe aussi un langage imaginaire dans lequel s'insèrent

la fonction littéraire et le conte ; il a sa source dans les premières organisations de communication du bébé avec son environnement : illusion anticipatrice, conduites d'appel. C'est dans la rencontre de ces activités "inutiles" de la mère et de l'enfant que prend forme une superstructure gratuite, mal finalisée, qui va donner un sens à la vie humaine.

Dès que l'enfant reconnaît l'absence, dès qu'il sait que celle qui le fait hurler de désespoir quand elle n'est pas là est aussi celle dont la présence le comble d'amour, il sait qu'une seule et même personne est cause de chagrin et de joie : c'est la clé de mouvements psychiques très compliqués.

Pour que l'enfant puisse supporter cette dépendance à l'égard de sa mère, il est nécessaire qu'il sorte de sa passivité, qu'il ait des activités motrices personnelles, qu'il soit capable de transformer une situation passive en situation active, par exemple : cacher des objets, les faire réapparaître, l'objet étant le symbole de la mère absente. Il se livre apparemment seul à des activités ludiques mais, si on observe bien, on s'aperçoit qu'il est en réalité à portée de vue de sa mère : il lui signifie qu'il a la capacité d'être seul devant elle et n'a pas besoin d'elle. Des jeux de langage gratuit apparaissent, l'enfant se démontre à lui-même, par son activité langagière, qu'il existe devant quelqu'un. Peu à peu il se met à raconter des histoires.

Entrée dans le conte

A partir du moment où l'enfant attache de l'importance à la présence ou à l'absence de ses parents, se manifeste le refus de se coucher et dormir. L'enfant n'accepte pas le sommeil, car dormir veut dire "se séparer". Les premières anticipations de l'idée de mort s'organisent. Les premiers mauvais rêves apparaissent. Les rituels du coucher se mettent en place et les parents adoptent des tactiques différentes. Le grand ennui de l'activité psychique dans le monde civilisé est le petit somnifère que l'on administre à l'enfant. Parmi les adultes, il y a ceux qui acceptent le sommeil et son attente, et ceux qui ne supportent pas cette attente. Supprimer le temps d'attente du sommeil par une drogue a des répercussions importantes sur l'activité mentale de l'enfant.

L'histoire qu'on raconte, au moment du coucher, est d'abord l'histoire du petit enfant lui-même. Dans un deuxième temps, c'est quelque chose qui ressemble au conte. Ce que l'on propose alors à l'enfant, c'est une transposition symbolique avec un renversement du phénomène d'absence, une activité mentale, gratuite, totalement imaginaire, mais qui a la particularité de permettre d'accepter la séparation. De cet instant va dépendre la capacité de supporter l'absence et d'organiser l'imaginaire.

Entrée dans la fonction littéraire

Pour le petit enfant, ce sont les parents qui sont d'abord conteurs. L'enfant accepte une histoire mais pas de n'importe qui. Faire entrer dans son système imaginaire un récit rapporté par quelqu'un implique le choix du conteur, le petit enfant a toujours un conteur qu'il préfère aux autres. L'enfant qui demande des histoires est aussi l'enfant qui se raconte des histoires, or être capable d'accepter l'intrusion, être capable d'entendre une histoire racontée par un autre nécessite tout un jeu identificatoire avec le conteur, le narrateur, les héros...

Ceci est vrai pour le petit enfant, c'est aussi vrai pour les adultes lecteurs de romans, ils ne sont pas toujours capables d'accepter l'intrusion, en particulier dans les périodes de dépression. Or, il y a des jeux subtils entre conteur, narrateur et personnages qui tiennent à la structure même du récit, et qui mettent en cause la capacité de reconnaître narrateur et héros. On devient lecteur quand on s'identifie assez au conteur d'abord, au narrateur ensuite pour rendre inutile la présence de celui qui raconte.

Notion d'inutilité du conte

L'essentiel du conte, c'est son "inutilité". Bettelheim a essayé d'étudier les contes dans la perspective de leur utilité pour une adaptation de l'enfant à la vie sociale. Il paraît difficile de concilier ce point de vue avec ce qui est l'essentiel du conte, c'est à dire la fiction absolue.

C'est d'abord le décor qui exprime la fiction : le "Il était une fois dans un pays lointain...". L'absence de localisation temporelle, le



"ni ici, ni maintenant" permettent à chacun, même à l'enfant le plus démuné, d'entrer dans l'histoire, de s'identifier sans avoir à être reconnu, d'être le héros alors qu'il est bien établi que toute allusion à toute personne connue est fortuite.

Ensuite, les transformations des personnages se font toutes les fois que c'est nécessaire, sans souci de vraisemblance.

Le caractère répétitif du texte qui a généralement un effet littéraire est une reprise au sens musical du terme, avec de très faibles variantes, parfois ce sont seulement un ou deux mots qui changent.

Ainsi, dans *Blanche-Neige*, il y a trois tentatives de meurtres de la part de la reine et chaque fois Blanche Neige commet la même erreur : elle ne reconnaît pas la reine. Or cette situation répétitive apparemment absurde renvoie l'enfant à sa propre réalité psychique, beaucoup mieux qu'une situation réaliste. C'est à travers cette répétition des mêmes scènes que l'enfant vit sa propre relation à la mère-sorcière.

Enfin il y a l'aspect aléatoire du conte. C'est tout ce qui n'est pas dit, ce qui est laissé à l'imagination ou à la non-représentation. Ceci différencie le conte ou le texte littéraire du texte informatif toujours univoque. Ce non-dit doit être laissé à l'imagination de chacun et ne doit jamais être l'objet d'un questionnement de la part de l'adulte. Il est là pour faire rêver et ne peut en aucun cas être utilisé pour vérifier la compréhension ou le langage (oral ou écrit). Cet exercice traditionnel qu'on appelle "commentaire composé" nécessite une virtuosité métalinguistique que seuls les passionnés de lecture peuvent atteindre. Mais rien ne fait plus perdre le goût de la lecture que le questionnement, intrusion indelicat dans un espace où tout est particulièrement fragile.

Questions à René Diatkine

- Comment des histoires aussi effrayantes peuvent-elles avoir un effet sécurisant sur les enfants ?

- R.D.- Les "histoires roses" n'intéressent pas les enfants. Quand on raconte le *Petit Poucet* à un enfant qui est sur le point de vivre la séparation, on traite son angoisse en la rendant maîtrisable par une activité de jeu. C'est

le propre de la fonction littéraire de permettre la transformation d'un fantôme angoissant en activité ludique maîtrisée.

- Comment les contes peuvent-ils aider l'enfant au passage à la mathématique ?

-R.D.- Tout ce qui est concept abstrait implique un renoncement. L'aisance en mathématique nécessite la maîtrise du renoncement temporaire au monde poétique. Pour que l'abstraction soit utilisable, l'enfant a besoin d'activités où tout ce qui est fantôme puisse se développer. Les grands mathématiciens ont souvent été des poètes, des musiciens. Une école qui ne chercherait à développer que le langage informatique produirait des mathématiciens "secs", des techniciens ou des chercheurs sans possibilité créatrice.

- Dans le conte, la musique du langage n'est-elle pas plus importante que le texte lui-même ?

- R.D.- Entre le conteur et ceux qui l'écoutent, les échanges passent par les gestes, les regards, l'intonation et la musique du langage. La langue utilisée dans le conte a un statut particulier avec ses règles, sa poésie, et bien que ce soit à l'origine un langage oral, c'est un langage très éloigné du langage parlé.

Par sa morphologie même, comprenant une situation de départ, un développement et une conclusion qui est une reprise plus ou moins transformée de l'exposition de la structure initiale, le conte introduit la constance et une certaine forme de répétition. C'est bien la meilleure introduction à la possession du livre, immuable à chaque lecture successive.

Avec l'aimable autorisation de la revue *Le Français aujourd'hui*, nous reproduisons cet article paru dans le n°68 coordonné par Jean Verrier *Contes à lire et à conter*. Décembre 1984. Transcription faite par Monique Leclerc. Les extraits de l'intervention de René Diatkine avaient été publiés avec l'autorisation et les corrections de l'auteur.

Notes :

⁽¹⁾"Ensemble du matériel génétique (de l'ADN) de la cellule". J.P. Changeux, *L'homme neuronal*.

Les livres, c'est bon pour les bébés

Préface, par René Diatkine

En 1994, Marie Bonnafé publie chez Calmann Lévy un ouvrage intitulé "Les livres, c'est bon pour les bébés". Elle décrit le travail mené par l'association A.C.C.E.S. et analyse les raisons pour lesquelles il est nécessaire de proposer des lectures aux bébés en présence des familles. René Diatkine, président de l'association, préface le livre.

Le prolongement de la scolarité jusqu'à seize ans a ouvert les perspectives les plus intéressantes, mais, pour l'instant, cette disposition légale a accentué une difficulté à laquelle l'école est confrontée depuis longtemps.

Chaque élève doit rester à l'école jusqu'à seize ans, qu'il ait pu en bénéficier ou non dans son enfance, qu'il s'intéresse à ce qui y est enseigné ou qu'il considère la scolarité comme une interminable source de désagréments. En même temps, les transformations du monde du travail ont entraîné la nécessité de recruter une main-d'oeuvre de plus en plus qualifiée. Il faut aujourd'hui que les adolescents aient reçu une instruction de base suffisante pour pouvoir ensuite bénéficier d'une formation professionnelle utilisable.

Le "mauvais élève" peut ne pas le rester

Malheureusement, de nombreux enfants continuent à échouer dans leurs études élémentaires, malgré les progrès pédagogiques réalisés par l'école au cours de ces dernières



décennies. Ces très "mauvais élèves" ne maîtrisent pas suffisamment la langue écrite quand est venu, pour eux, l'âge de quitter l'école élémentaire. Ils posent alors des problèmes difficiles aux enseignants du second degré, et leur orientation vers l'enseignement professionnel ne va pas de soi. Pourtant, ils ne sont ni débiles, ni atteints de dyslexie, à moins que l'on donne à ces concepts une extension qui en dénature le sens.

Les professeurs, qui essaient d'imaginer des solutions à des situations pédagogiques aussi inhabituelles, ne les considèrent ni stupides ni incapables de jugement.

Ces élèves sont difficiles à aborder parce que des années d'échec scolaire ont produit sur eux un effet négatif durable. Ce que l'école leur a offert a été davantage source d'humiliation

que de découverte heureuse, tout ce qu'elle tente maintenant de leur apporter leur apparaît étrange, hostile ou dérisoire. Leur désintérêt est sanctionné par des jugements moraux, exprimés en termes "objectifs", tels que "manque de concentration", "opposition", "instabilité", "hypertension", etc.

Ces mots se réfèrent à des comportements désagréables, qui disparaissent dès que l'enfant ou l'adolescent prend un intérêt dans ce qu'il fait. Contrairement aux idées reçues, le changement ne se produit pas seulement quand l'élève doit faire preuve de force physique ou d'habileté corporelle. Il survient aussi dans des circonstances où le plaisir du fonctionnement mental est sollicité pour lui-même, par exemple, par un conteur, dans un atelier de poésie ou dans la préparation collective d'un spectacle, et la liste des conjonctures favorables est loin d'être close.

Tous ces adolescents inquiètent, mais tous ne deviennent pas ensuite adultes désadaptés ou marginaux. Les premiers contacts avec le monde du travail seront difficiles pour beaucoup d'entre eux. Leur comportement collectif, leur insertion préoccupent aujourd'hui les pouvoirs publics.

La situation d'échec scolaire se dessine dès les premiers mois de la scolarité élémentaire.

Si tous ceux qui échouent dans les premiers apprentissages de l'écrit ne deviennent pas "illettrés" pour autant, si certains finissent par savoir lire et écrire, aucun ne rejoint le groupe des enfants profitant sans difficulté de l'école (cf. Colette Chiland, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1988). Colette Chiland montre également que l'échec n'est pas prévisible par des difficultés préexistantes, telles qu'une dominance latérale mal établie ou des mauvais résultats aux épreuves d'organisation temporo-spatiale. L'aspect formel du langage et de la pensée n'est pas non plus en cause, sauf dans les cas de dysphasie, beaucoup plus rares. Par contre, beaucoup d'enfants ayant échoué vivaient dans des familles où l'usage de la langue - orale et écrite - était limité, obligé et peu plaisant.

La transmission culturelle au cœur du problème

Certains ont cru voir dans cette transmission familiale du message de la langue un argument en faveur de l'innéité ou de l'hérédité de cette "absence de don". Le destin scolaire et social serait joué dès les premiers mois du développement foetal. Ces hypothèses mettent en relation des processus embryogénétiques étudiés avec précision, et des processus psychiques non analysés dans leur complexité. Elles ne sont, de ce fait, ni démontrables, ni réfutables. Elles permettent un peu trop facilement d'affirmer que les inégalités sont naturelles et qu'il est utopique d'imaginer des stratégies éducatives nouvelles, ce qui ne tient pas compte des données de l'expérience courante, que ce soit celle des enseignants auxquels il est fait allusion plus haut, ou tous ceux qui se préoccupent de transmettre aux enfants très jeunes, ou aux très mauvais élèves, un plaisir culturel qui leur fait défaut.

C'est de cette transmission culturelle que Marie Bonnafé traite dans son livre. L'hypothèse de départ repose sur l'analyse des différences langagières des familles dans leur vie quotidienne. Certains enfants vivent, dès la naissance, dans un bain de langage. Leurs parents ou les adultes qui les entourent parlent beaucoup, naturellement et hors nécessi-

té. Parler, c'est raconter, c'est tenir un discours qui ne se réfère pas toujours directement à la situation présente, qui est plus associatif qu'indicatif. Une mère parle à son enfant dès son plus jeune âge, comme s'il comprenait, tout en sachant qu'il ne comprend pas, dans une illusion anticipatrice dont elle n'est pas dupe et qui a un effet organisateur, en partie par ce double registre. Une mère chantonne, chantonne pour elle-même et pour le bébé, elle chante une comptine, en accompagnant de mouvements rythmés le rythme de sa voix. Ainsi, la voix et la mélodie font partie de cette approche qui s'inscrit dans le cadre sensible de la rencontre. Devant un bébé, les adultes parlent aussi entre eux, et l'envie d'entrer dans leur intimité lui donne celle de s'approprier leurs mots et d'abord leur consonance. Rien de tout cela n'est utilitaire, tout s'inscrit dans le registre du désir, et les injonctions sérieuses se détachent sur le fond.

Le plaisir d'imaginer, une potentialité vivante chez tous les enfants...

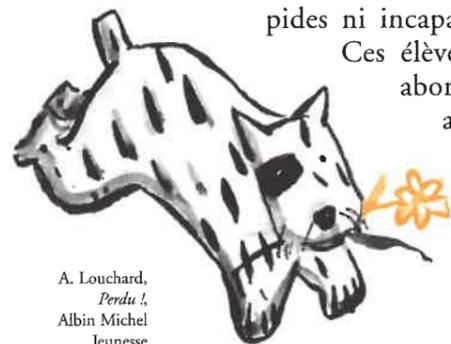
Dans d'autres familles, la situation est moins gaie. On parle aussi au bébé, les adultes se parlent aussi entre eux devant lui, mais la nécessité (matérielle ou psychique) l'emporte sur le plaisir. Ordres et menaces, cris et reproches sont plus fréquents que rêveries et tendresse. Il n'y a pas à faire d'opposition manichéenne entre "bons" et "mauvais milieux", ni à cerner les familles génératrices de handicap socioculturel. Plaisir et nécessité, interactions et solitude, discours poétiques ou réalistes se retrouvent chez tous, dans des rapports quantitatifs différents, et sont ainsi à l'origine de figures différentes, susceptibles d'engager l'évolution psychique dans des voies divergentes.

Les expériences décrites par Marie Bonnafé incitent à penser qu'en dehors de ces extrêmes le plaisir d'imaginer reste une potentialité vivante chez tous les enfants, même s'il n'est pas sur le devant de la scène chez les enfants ayant vécu dans des familles écartées des rêveries poétiques par la dureté de la vie. C'est dans ce jeu de figures qu'intervient très précocement ce qui constituera ensuite les différents registres de la langue orale et de la langue écrite. Il fut longtemps admis que la langue

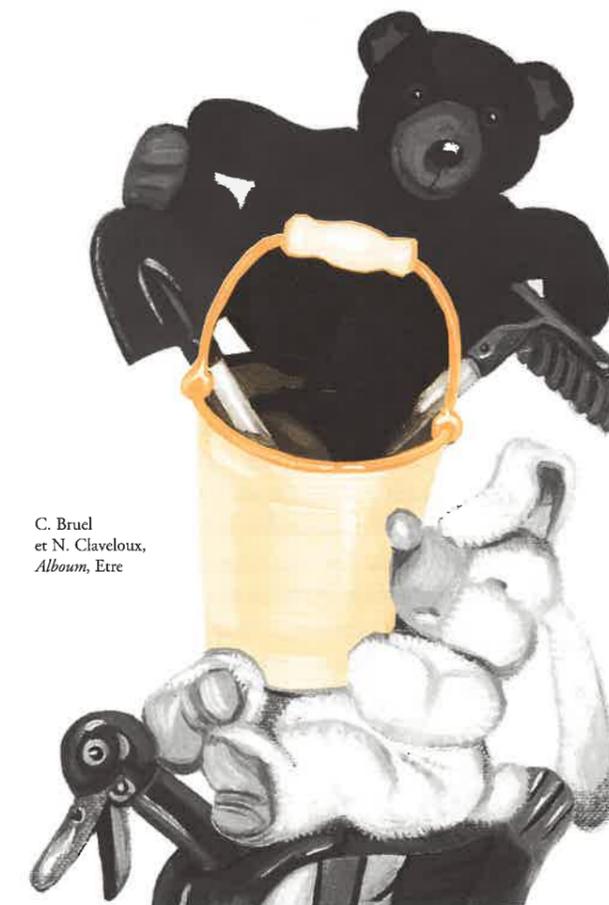
écrite était le propre des grandes personnes, et qu'elle n'intervenait que tardivement dans la vie psychique des enfants, après qu'ils avaient appris à lire et à écrire. L'écrit était enseigné comme une transcription codée de l'oral. Pour pouvoir opérer cette transcription ou pouvoir en restituer le sens, il fallait que l'enfant ait une maîtrise suffisante de la langue orale, et qu'il ait acquis par ailleurs les compétences non linguistiques permettant de reconnaître les symboles alphabétiques et le symbolisé phonétique.

Si l'on tient compte de la spécificité de la langue écrite, tant dans sa fonction que dans sa forme, l'être humain, dès sa naissance, est en contact avec plusieurs systèmes de langue, et c'est parce que ses parents utilisent ces différents systèmes, quelles que soient leurs habitudes socioculturelles, que l'on peut étudier les effets de ces contacts.

Emilia Ferreiro a depuis longtemps montré que, très tôt, les très jeunes enfants savent que l'écrit, qu'ils voient sur les étiquettes de bouteilles ou de boîtes, a un sens et que, pour pra-



A. Louchard,
Perdu !,
Albin Michel
Jeunesse



C. Bruel
et N. Claveloux,
Album, Etre

tiquer cette attribution du sens, ils développent des stratégies phonétiques que l'on peut étudier avec la méthode utilisée par Piaget dans ses recherches d'épistémologie génétique. Mais ce n'est pas dans ce registre que sont abordées ici les relations des très jeunes enfants et de l'écrit.

Récit, représentations, symboles

Les ébauches de récit se référant à des objets ou à des situations imaginaires, ne serait-ce que "bateau, ciseaux, la rivière a débordé" introduisent nécessairement plusieurs voix. Le narrateur parle pour séduire son très jeune auditeur et anime les "personnages", quelle que soit leur signification symbolique, leur faisant ainsi jouer un rôle, qu'il soit muet ou parlé. Cette polyphonie pour le plaisir entre dans un rapport contrasté avec le langage injonctif ou indicatif, direct et monodique : "Ouvre la bouche", "reste tranquille" etc. Le rapport contrasté rencontre et était un mouvement analogue dans le psychisme du bébé.

Dès le deuxième semestre de la vie, le bébé réagit spécifiquement à l'absence de sa mère, ce qui permet d'inférer l'existence d'une représentation mentale de la mère absente. Dans le même mouvement, il commence à s'intéresser aux images et aux jouets figuratifs, c'est à dire aux représentations extrapsychiques des représentations psychiques. Winnicott avait attiré l'attention sur ce qu'il avait appelé les "objets transitionnels" définis par leur caractère non représentatif, par le fait que les bébés les tiennent contre eux, le plus souvent à la bouche, en excitant l'érogénéité de la muqueuse labiale, et que la question de savoir si cet objet appartenait ou non au bébé ne se pose pas. Winnicott voyait dans cet objet intermédiaire un précurseur du symbolisant dans la formation de symboles. La reconnaissance, au cours du deuxième semestre, de ce que représente un point ou une image, même si elle est encore rudimentaire, suppose une organisation plus différenciée : quand un bébé caresse une image, il sait que cette image représente autre chose et qu'elle n'est pas la chose. Il peut s'approprier l'image, ce qu'il ne peut faire ni avec l'objet auquel il se réfère, ni même avec la représentation mentale de l'objet, soumise aux aléas du flux psychique. Ainsi s'organise une autre

polyphonie.

Pour éviter que l'absence momentanée de la mère conduise à l'effondrement, naît le fantasme rétrospectif d'une mère qui, avant, aurait été toujours là. En même temps, le bébé construit une histoire dans laquelle il se représente, avec envie, ce que la mère fait ailleurs, tandis qu'il déplace chacune de ces deux histoires sur les représentations de représentations dont il a la maîtrise. C'est le produit du déplacement, dont le thème reprend ce qui devrait se passer ailleurs, que rencontrent les histoires et les chansons reflétant directement la présence et indirectement la rêverie de la mère.

C'est là que les différences commencent à jouer entre le développement psychique des enfants vivant dans les milieux où le départ est pris dans un ensemble de cultures dans lesquelles la langue du récit prédomine, et celui d'enfants vivant dans des conditions plus défavorables, entre les enfants des familles où il y a des livres et où on lit, et ceux des familles où règnent l'immédiateté et les tensions peu élaborées.

Ces différences ne constituent un handicap que si l'on n'en tient pas compte, et si l'on considère que la norme est représentée par les enfants les plus performants dans le maniement du langage, parce que très tôt ils ont été habitués à ce qu'on leur raconte des histoires leur permettant de mettre en forme leurs fantasmes.

L'association A.C.C.E.S. réunit tous ceux qui, à un titre ou à un autre, s'occupent de transmission culturelle dès la petite enfance. Son activité consiste à mettre en contact des bébés et de très jeunes enfants avec des livres, livres comme objets à regarder, à feuilleter et à manipuler, livres dont le contenu est animé et conté par des professionnels qui aiment ces livres, ces enfants et qui peuvent s'émerveiller des goûts que ceux-ci développent. Non seulement les enfants les plus défavorisés sont prêts à découvrir le plaisir du livre, mais les parents les plus en difficulté sont, eux aussi, émus de cet intérêt inattendu et, à leur tour, prennent des livres en main. Ce qui paraissait irréversible change : n'est-ce pas une raison décisive pour abandonner les idées reçues ?

Développement psychique et transmission culturelle

par René Diatkine

L'évolution de l'intelligence et du langage dépend de circonstances sur lesquelles il est possible d'intervenir de façon positive très précocement. René Diatkine indique les apports de la psychanalyse dans ces domaines et relate quelques expériences précoces.

L'évolution actuelle de la famille, et les transformations radicales de la condition féminine ont conduit les collectivités à prendre une part plus importante à l'éducation des enfants. Les mères reprennent leurs activités professionnelles dans un délai raisonnable après la naissance de leurs enfants, que ce soit par nécessité ou parce qu'elles occupent un poste qui les intéresse et qu'elles l'occupent avec les mêmes diplômes et la même compétence que les hommes. Il arrive parfois que celles qui ont choisi de rester à la maison pour se consacrer aux jeunes enfants supportent difficilement à la longue les conséquences de leur décision, le réseau urbain parisien facilitant de moins en moins la vie de la femme au foyer. On peut s'attrister de cette situation, on peut s'en réjouir mais ce n'est pas le rôle du psychiatre et du psychanalyste d'enfant de s'ériger en censeur. Que le nombre d'enfants placés dans les crèches ou chez les assistantes maternelles augmente, que la fréquentation de l'école maternelle soit de plus en plus précoce, il s'agit là de réalités qu'il faut constater et qui n'ont pas que des inconvénients. C'est qu'en effet cette modification des mœurs familiales permet peut-être une action culturelle prometteuse bien que les effets à moyen et long terme n'en soient pas encore évaluables.

Pendant longtemps le développement psychique était décrit comme constitué par une série d'étapes se succédant suivant une dialectique

interne, s'articulant avec les expériences du sujet. Quand au début du siècle, Alfred Binet prit l'accroissement de la taille comme modèle du développement psychique, il s'agissait d'une démarche de connaissance permettant d'avancer dans un domaine alors tout à fait obscur, mais elle ne tarda pas à correspondre à une appréhension globale du problème que ni les travaux de ses successeurs en échelles de développement, ni les travaux de Piaget ne réussirent à éradiquer. Quand après les années 60, tout le monde reconnut que le facteur le plus évident d'échec au début de l'école élémentaire était la situation socioculturelle précaire de la famille de l'écolier, cette vérité indéniable apparut comme une fatalité à laquelle seuls des grands changements

O. Douzou,
La ferme,
éditions du
Rouergue



sociaux pouvaient apporter une solution, à moins que l'on valorise à l'école des disciplines faisant un usage modéré de la langue et des abstractions. Une telle mesure aurait peut-être soulagé la détresse de l'enfant en état d'échec scolaire, mais n'aurait en rien apporté de solution au problème de fond, qui reparait aujourd'hui sous la forme de l'illettrisme.

Un regard plus attentif sur la vie psychique des jeunes enfants montre que l'évolution différentielle de l'intelligence et du langage dépend de circonstances sur lesquelles il est possible d'intervenir de façon positive très précocement.

Les petits enfants comprennent l'écrit

Une rencontre de nos équipes du Centre Alfred-Binet avec Emilia Ferreiro, il y a maintenant plus de dix ans, nous confirma dans la nécessité de travailler dans cette direction. Comme on le sait, cette élève de Piaget a étudié d'une manière systématique ce que les très jeunes enfants comprenaient des textes écrits dont ils sont entourés (qu'il s'agisse des étiquettes sur les emballages de produits alimentaires, ou des affiches, ou de toutes autres écritures qu'ils ont quotidiennement sous les

yeux). Très tôt les enfants savent que les signes ont une signification, et leurs hypothèses suivent une logique qui peut être décrite dans le système de l'épistémologie génétique. Ce qui attire notre attention est une comparaison faite par Emilia Ferreiro entre un groupe d'enfants vivant dans les favellas de Mexico et un groupe d'enfants de diplomates en poste dans la même ville. Nous fûmes très étonnés d'apprendre qu'avant la fin de leur troisième année, il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes alors qu'évidemment dès la quatrième année l'écart devenait impressionnant.

Cette constatation paraissait indiquer que le développement de l'intérêt pour les signes arbitraires n'était pas lié aux mêmes facteurs au début de la vie et dans les années suivantes. En même temps, cela justifiait qu'on imagine des interventions qui puissent constituer un apport, aussi bien pour les enfants vivant dans un milieu défavorisé que pour les autres. On pouvait aussi facilement imaginer que la grande divergence des destins qui apparaissait à la fin de la quatrième année était l'effet de différences de stimulation s'étant produites beaucoup plus tôt.

Avant de décrire un certain nombre d'expériences pratiques réalisées ces dernières années et qui se développent aujourd'hui dans différentes directions, je me permettrai un bref rappel des hypothèses sur lesquelles travaillent un certain nombre de psychanalystes dont je fais partie.

Au début de la vie, le bébé réagit d'une façon différenciée 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. A la fin du second semestre, cette différence quantitative se transforme en différence qualitative. Le bébé réagit à l'absence de sa mère par une réaction négative et l'on sait aujourd'hui que les procédures développées pour dépasser ces réactions négatives ont une signification clinique indiscutable. Une représentation mentale de l'objet absent

peut être induite, à partir de cette capacité nouvelle de distinguer "l'objet-mère" de "l'objet non-mère" autrement que par une différence dans l'intensité de la réaction.

La capacité de représenter l'objet aimé absent et de le haïr de son absence constitue une des contradictions fondamentales de la vie psychique, du point de vue de la psychanalyse. La représentation peut provoquer l'apparition d'un affect dépressif ou anxieux, ou au contraire une attente joyeuse. Dans un deuxième temps, c'est le jeu même des représentations qui permet au sujet de supporter l'absence réelle de l'objet. Le passage des représentations initiales aux représentations de représentations devient une dimension essentielle de ce jeu. Le rôle des images et du langage est essentiel dans ces transpositions, dans ces effets de transparence des plans. Pour ne pas allonger cet exposé je citerai deux exemples.

Dès le second semestre de la vie, un bébé peut développer un comportement qui n'est pas compréhensible si l'on ne suppose pas qu'il reconnaisse la signification d'une image dessinée, à la condition que la qualité du graphisme la rende attrayante et claire. C'est ainsi qu'il devient capable de caresser l'image d'un chat (et non le papier glacé blanc qui constitue le fond). Son comportement tranquille est très différent de ses essais pour atteindre un vrai chat que l'on placerait près de lui. Il est capable d'expérimenter le lien analogique. L'image est comme l'objet qu'elle représente et n'est pas cet objet. La feuille ou le livre devient aussi un objet de possession pour le bébé qui peut s'en saisir. Les différences de distribution des affects entre ces deux mouvements (essayer de caresser ou de prendre un animal qui réagit à sa façon, se saisir de l'image qui la représente) s'inscrivent dans les procédures psychiques mises en œuvre par le sujet pour maîtriser le risque "d'effondrement" psychique provoqué par l'absence de la mère ou par toute autre expérience de solitude.

Le deuxième exemple est d'une autre nature. Quand le langage s'installe, on peut distinguer une première phase dans laquelle l'indication prédomine. Les énoncés du jeune enfant se réfèrent à des objets présents qu'ils peuvent aussi désigner d'un geste de la main ou du regard.

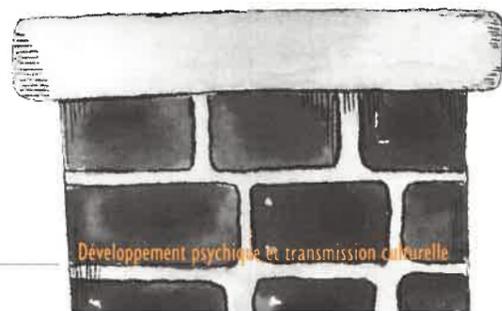
Assez rapidement dans les cas heureux, l'enfant devient capable de désigner un objet absent, l'énoncé se réfère à une représentation mentale et non plus à une perception.

Cette représentation de la représentation produite activement par le sujet s'observe généralement à la fin de la deuxième année. Elle nécessite l'utilisation d'énoncés plus complexes que l'indication. Pour celle-ci, un seul terme était suffisant, tandis que pour se référer à un objet imaginaire, l'enfant utilise au moins deux termes, c'est-à-dire le début d'une structure langagière, d'un syntagme. On sait qu'à partir de la mise en œuvre de cette capacité d'articulation du langage, une infinité de formes deviennent possibles, mettant en place une possibilité non limitée de jeux de représentation, que ces jeux soient purement représentatifs ou qu'ils soient repris dans la découverte du sens caché, c'est-à-dire dans le désir de connaître et de comprendre tout autant que dans les processus cognitifs.

Ces deux exemples permettent de saisir comment ce développement psychique est lié à l'acquisition de la capacité à être seul, capacité qui ne s'acquière d'abord qu'en présence de quelqu'un, de la mère, d'un substitut maternel, puis d'un adulte jouant un rôle de plus en plus différencié par rapport au rôle maternel. Je ne reprendrai pas ici le célèbre texte de Winnicott sur "La capacité à être seul devant sa mère" ce qui implique la présence rassurante et distanciée de la mère pour que puissent se développer ces jeux psychiques qui assurent au sujet son autonomie. Très vite, des substituts maternels peuvent jouer un rôle complémentaire (puéricultrices ou assistantes maternelles), tandis qu'à l'école maternelle, la fonction de l'enseignante s'adressant à toute la classe se met progressivement en place. Tous ces rappels théoriques permettent de saisir pourquoi le développement psychique et la capacité de jouer avec le langage sont dépendants de deux ordres de facteurs : la sécurité psychique des enfants, et les apports extérieurs leur permettant de mettre en forme les jeux de langage. C'est-à-dire les apports culturels. Mais aujourd'hui, on sait que l'on peut pallier les carences familiales dans cet apport culturel, et c'est de quelques expériences allant dans ce sens dont il va être question maintenant.



C. Moller,
Loup y es-tu ?,
coll. Pirouette.
Didier



Développement psychique et transmission culturelle

Au cours du second semestre de la vie, justement quand l'enfant commence à se représenter sa mère absente, l'endormissement change, dans ses procédures, et le comportement du bébé à l'égard du sommeil peut se transformer radicalement, à la grande surprise parfois des parents, qui doivent, eux aussi, s'adapter à cette situation qui contraste étonnamment avec ce qui a précédé. Alors que dans les mois précédents, l'expérience de satiété - que ce soit celle des besoins alimentaires ou la saturation des excitations dans les interactions - entraînait un retrait protecteur suivi d'endormissement, maintenant le nourrisson proteste quand on le pose et quand on s'éloigne de lui. Il n'est pas abusif d'en déduire que ces préparatifs ont pris un sens nouveau. Le silence, l'absence de la mère et le sommeil signifient perte de l'objet investi, et très vite, les préparatifs de la sieste ou du sommeil de la nuit permettent au bébé de prévoir l'expérience de séparation. C'est alors que s'organisent des rituels du coucher, cérémonies répétitives auxquelles participent activement les parents, et il n'est pas abusif d'en induire que par ces rituels, l'enfant arrive à se représenter que le lendemain sera un autre jour et le même.

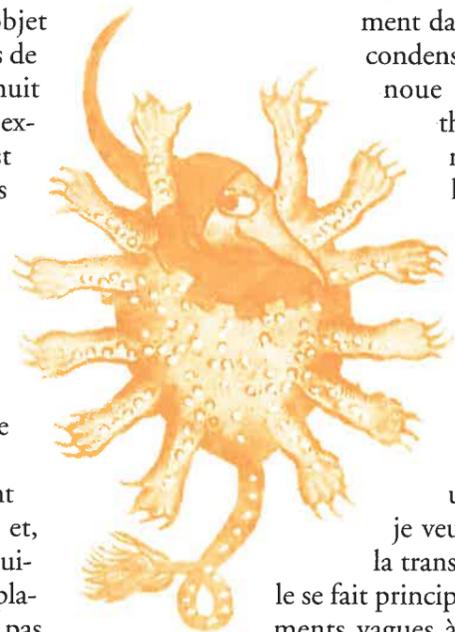
Parmi ces pratiques permettant l'endormissement, les berceuses et, dans les mois et les années qui suivent, les histoires prennent une place non négligeable. Je ne traiterai pas ici de la valeur à la fois excitante et hypnogène du rythme répétitif. Je soulignerai ici l'introduction du récit imaginaire apporté par un interlocuteur privilégié et étayant l'investissement agréable des représentations de l'enfant, permettant d'imaginer ainsi une rencontre heureuse, se substituant à l'expérience douloureuse de la séparation, et aux représentations angoissantes des parents continuant à vivre ailleurs, dans un espace qui échappe au contrôle visuel de l'enfant, des parents continuant à vivre sans plus avoir à se soucier du sujet. Les histoires racontées par les parents introduisent des personnages imaginaires auxquels les enfants peuvent rêver dans leurs

rêveries diurnes, en en gardant une maîtrise suffisante, et cette expérience rejoint ce qui a été dit plus haut au sujet des images (et des petits jouets) en tant qu'objets dont l'enfant peut se servir. L'endormissement comprend un glissement dans le jeu de ces représentations, qui se transforment en hallucinations hypnagogiques sans solution de continuité. Pour que le lendemain, le recommencement de l'expérience soit possible, il faut parfois que l'histoire soit répétée rigoureusement dans la même forme.

Quand les mois passent, l'histoire pour s'endormir doit devenir plus longue. A travers toutes les variations individuelles, qui dépendent des interactions entre les deux partenaires, on voit se dessiner ce qui préfigure la structure du conte c'est-à-dire le développement dans le temps des points de condensation autour desquels se noue l'anxiété, autour des thèmes de la mort, dans ses relations avec l'amour et les conflits de générations.

Que tout ceci prépare les conduites d'endormissement qui durent toute la vie du sujet qu'il s'agisse de lecture avant de dormir ou de rêverie est une autre histoire. Ce que je veux souligner ici, c'est que la transposition culturelle initiale se fait principalement dans ces mouvements vagues à coloration angoissante, dans l'attente et dans l'ennui, dont la vie quotidienne des enfants est nécessairement jalonnée. De ces phases peuvent aussi bien naître l'hyperkinésie et l'instabilité que l'appétence aux représentations imaginaires et à l'acquisition de connaissances nouvelles.

C'est à partir de nos réflexions sur ces moments féconds qu'un certain nombre d'expériences précoces se sont développées. Le cadre en a été l'association A.C.C.E.S. (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) qui réunit des professionnels de toute catégorie ayant à intervenir auprès de jeunes enfants (psychanalystes, psychiatres d'enfants, pédiatres, puéricultrices, ensei-



Elzbieta,
Grimoire
de sorcière,
par Galimatia
Farigoule,
Pastel



O. Douzou,
La ferme,
éditions
du Rouergue

gnants, bibliothécaires, et cette liste n'est pas limitative). Cette association a pour particularité de n'avoir pas de lieu d'action qui lui soit propre. Ses équipes interviennent là où des enfants se trouvent, ou passent un certain temps en étant vacants. Le plus souvent, des enfants d'âges différents sont mélangés et ils sont accompagnés de grandes personnes qui le reste du temps vivent chaque jour un certain nombre d'heures avec eux.

Je citerai trois exemples qui permettent de situer les cadres de ces interventions.

Dans une salle d'attente d'une consultation de pédiatrie organisée dans le cadre de la protection maternelle et infantile, des enfants attendent, généralement accompagnés par leurs mères. Tout est organisé pour que matériellement la consultation se déroule le mieux possible et qu'en particulier il n'y ait pas de temps perdu. C'est dans ce cadre, légèrement tendu quand même, que se développe une animation "livres" faite par une collaboratrice de notre association. C'est un personnage qui ne joue aucun rôle dans le déroulement de la consultation. Ce peut être une bibliothécaire qui pour l'occasion est sortie de son cadre habituel de travail ou une psychologue, ou toute autre personne ayant le goût de conter, mais ici, on ne conte pas, on montre des livres. Les uns sont mis à la disposition des enfants - quel que soit leur âge -, d'autres sont lus à haute voix par l'animatrice. Quand le personnel de PMI n'est pas encore habitué à cette activité, il ressent probablement une certaine gêne, d'abord parce que cette entrée du livre introduit un certain désordre dans cette salle d'attente, ensuite parce que l'on donne des livres à des enfants trop jeunes qui vont les abîmer et les porter à leur bouche. Quand l'animation commence, le désordre passager fait place à une étonnante redistribution. Les enfants s'organisent autour de la lectrice, les uns proches, les autres à distance, certains se calment, d'autres s'agitent, de très jeunes enfants se rapprochent, se saisissent de livres et tournent les pages au fur et à mesure que la lecture se déroule. Les adultes s'étonnent, les

mères qui ont depuis longtemps perdu le plaisir de lire et qui n'en ont pas le loisir, sont surprises par ce qu'elles voient, et du même coup écoutent sans honte une histoire qui les intéresse aussi. Une fois la consultation terminée, elles reviennent poser des questions à l'animatrice, regardent les titres, et se renseignent pour savoir où se les procurer.

Cet exemple, sans cesse renouvelé, étonne toujours ceux qui en sont les témoins. Peut-être l'ai-je raconté sur un ton qui paraîtra naïf aux lecteurs avertis, mais à mes yeux, il constitue le paradigme de la mobilisation possible de ce qui est réputé fatal : la transmission transgénérationnelle de la pauvreté culturelle, de l'insuffisance de l'apport en matériaux extérieurs pouvant servir d'appui au jeu des représentations de représentation, et à la formation des symboles. Qu'on ne nous demande pas d'évaluation statistique des effets de ces interventions.

Dans le cadre de la PMI, elles sont espacées. L'essentiel à cette étape, était de démontrer que cette action, supportée par des moyens modestes, pouvait réveiller ce qui paraissait endormi et que du même coup il devenait insupportable de ne pas la développer.



K. Tejima,
Hop-là !,
l'école
des loisirs



Elzbieta,
Grimoire
de sorcière,
par Galimatia
Farigoule,
Pastel

Un autre cadre du travail d'ACCES est naturellement celui des crèches, et en particulier dans les crèches familiales, les moments de regroupement des bébés (jour de paiement des assistantes maternelles, bébés-clubs). Cette fois il s'agit d'un travail moins discontinu, et le développement de l'intérêt des enfants pour la langue écrite peut être mieux suivi. Jusqu'à présent, dans ce travail, il nous a paru indispensable de ne pas relever l'identité des enfants, pour laisser à cette expérience sa qualité de gratuité, sans qu'il puisse être question de noter des performances. Un effet qualitatif de cette action mérite d'être relevé. Rien n'avait été fait pour préparer à l'avance les assistantes maternelles à cette action. Mais il arrive ensuite que celles-ci, à leur tour, surprises par ce qui se déroulait sous leurs yeux, demandent une "formation" pour pouvoir à leur tour lire des histoires aux bébés dont elles ont la charge.

D'autres interventions se font dans les lieux encore plus imprévus. Geneviève Patte nous en avait depuis longtemps donné l'exemple en lisant des livres au milieu d'enfants et d'adolescents traînant dans une cour d'HLM. C'est ainsi qu'une animation "livres" put se développer pendant deux ans au cours de la rénovation de la cité Brillat-Savarin, dans le XIII^{ème} arrondissement de Paris. L'office public d'HLM de la Ville de Paris demanda à la Caisse d'allocations familiales d'organiser un enseignement ménager, pour permettre aux locataires de gérer les moyens qui étaient mis à leur disposition.

La cité Brillat-Savarin est peuplée pour une part de familles de travailleurs migrants, originaires du Maghreb et aussi d'Afrique noire,

pour l'autre part de familles déshéritées, parisiennes ou provinciales.

Pratiquement, seules les mères africaines se sont intéressées à cette action de la Caisse d'allocations familiales. Mais elles venaient accompagnées de leurs plus jeunes enfants, dont la présence se révéla rapidement gênante. C'est ce qui constitua le cadre de notre intervention. Non seulement l'animation "livres" organisa l'intérêt des enfants, mais les mères africaines découvrirent un monde qu'elles ignoraient et se passionnèrent pour ces histoires qui venaient pourtant d'une toute autre culture. Les retombées de cette intervention, qui dura aussi longtemps que celle de la CAF sont trop nombreuses pour être résumées ici, mais pour tous ceux qui ont pu suivre cette aventure, il devient clair que les difficultés transculturelles n'étaient pas insolubles.

Il me reste maintenant à aborder une question qui est plus familière à ceux qui s'occupent du développement psychique de l'enfant. Le rôle de l'école maternelle - bien connu de tous - doit être ici souligné. Depuis le début des années 80, l'entrée à l'école des enfants dans le cours de leur troisième année a suscité de nombreuses discussions, mais aujourd'hui, les faits ont dépassé cette discussion. L'augmentation régulière de la fréquentation de l'école maternelle est l'effet de transformations de la vie des familles, mais elle est aussi la preuve de l'évolution de l'opinion publique.

Aussi est-il opportun de rappeler ce que l'école maternelle française apporte - et pourrait apporter encore plus - aux enfants qui la fréquentent.

L'enfant dans sa famille a une place précise qu'elle soit bonne ou mauvaise. Ses communications avec les adultes et avec la fratrie sont organisées par cette position, ce qui facilite la communication et ne nécessite ni une grande variété, ni une grande précision dans les énoncés. J'ai souligné plus haut que les apports différaient suivant le temps que les parents pouvaient consacrer au sujet, et suivant la place que prenait la langue du récit, de la chanson et des histoires racontées dans les échanges entre parents et enfants. Dans de mauvaises conditions de vie, le langage injonctif domine, parfois avec une monotonie et une sécheresse quelque peu consternante. Mais, d'une manière ou d'une autre, le langage intra familial est accompagné de rapprochés physiques et d'idioglossie qui en limitent le développement.

Dans les placements nourriciers ou dans les crèches collectives, l'enfant vit dans un groupe restreint, et l'adulte de référence - la puéricultrice - est celle qui a la charge de son corps. Malgré les différences et les déplacements d'investissement, les échanges de l'enfant ne sont pas radicalement différents de ce qui se passe dans sa famille.

Qu'il entre à l'école maternelle dans sa troisième ou quatrième année, il est au contraire confronté à un tout autre système. La classe comprend un grand nombre d'enfants du même âge (vingt cinq est pour lui innombrable) qui tous ont la même place aux yeux de l'adulte de référence. Celui-ci s'adresse parfois à toute la classe, et de ce fait parle une langue dans laquelle aucune idioglossie n'est de mise. Les ordres les plus simples sont des énoncés ayant la même structure que la langue du récit, bien qu'ils s'étaient souvent sur les rythmes et les habitudes de la classe (annonce des récréations ou de la fin de la journée). En même temps, l'adulte lit et raconte, toujours au groupe. Pendant toute la durée de la scolarité pré-élémentaire, les enseignants alternent ces interventions s'adressant à la collectivité et des échanges individualisés. Il est clair pour tout le monde que l'adaptation à l'école élé-

mentaire nécessite que l'enfant puisse être assez familiarisé avec la langue "universelle" pour recevoir comme s'adressant à lui personnellement un message qui est destiné à tous. Avant d'en arriver là, une étape essentielle est franchie (pour la plupart des enfants) dès les premiers mois de fréquentation de la section des petits : alors que pendant les jours qui précèdent la rentrée les enfants pleurent et réclament leurs mères, la transformation est spectaculaire. Les enfants écoutent ce nouveau langage et ne pleurent plus. Du même coup, en occupant dans le groupe classe une place qui n'est plus celle qu'ils occupent en famille, ils ne répondent plus aux questions des parents qui leur demandent ce qui s'est passé à l'école. Cela fait désormais partie de leur vie privée.

L'école maternelle familiarise les enfants avec la langue universelle, avec la langue du récit, avec la langue écrite, et je viens de dire que cette familiarisation s'inscrit directement dans les processus d'autonomisation. Je terminerai cette courte intervention en insistant sur deux points. Le premier porte sur le contenu de cette langue, qui va désormais être le support des connaissances. Ce serait une simplification abusive que de considérer la langue orale évoluée et la langue écrite dans leur seul rôle de moyen de communication et de pen-



Nadja,
Contes de fées,
l'école
des loisirs

ser que l'on favorise les enfants défavorisés en créant des conditions leur permettant de communiquer leurs expériences personnelles. Ce n'est pas parce qu'une ancienne conception de l'éducation interdirait toute expression personnelle que l'on peut se permettre de demander systématiquement que les enfants parlent de leur vie quotidienne. Entraîner les enfants à ne "communiquer" qu'à propos des nécessités de la vie quotidienne est un parti pris singulier qui considère a priori que tout apport culturel n'est que l'expression de l'idéologie dominante.

Les enfants africains et leurs mères habitant la cité Brillat-Savarin se sont intéressés à des contes élaborés dans un tout autre contexte

culturel, et le plaisir du jeu mental qu'ils ont ainsi découvert les a familiarisés avec ces jeux gratuits qui permettent, dans notre culture, d'acquérir des connaissances.

Avec l'aimable autorisation de la revue *Enfance*, nous reproduisons cet article paru dans le n°1, tome 43, p. 25-26, 1990.

Références bibliographiques

La psychanalyse précoce : le processus analytique chez l'enfant, PUF, 1973.

Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, PUF, 1985.

P. Root et J. Barton, *Mais... Que veut donc Bébé ?*, Kaléidoscope



C'est le monsieur qui m'a permis de cueillir des mûres...

par Patricia Peirera Leite
Animatrice, lectrice A.C.C.E.S.

Parler de ma rencontre avec René Diatkine est une occasion précieuse de lui rendre hommage, lui qui a accompagné mes débuts de psychologue à Paris et m'a aidée à trouver mon propre chemin au cours des années qui ont suivi. Songeant à ce que j'allais écrire, ma pensée s'est peuplée aussitôt de mots et de phrases qu'il répétait souvent. Et que dire de son accueil, de sa capacité d'écoute chaleureuse et attentive ! Car j'ai eu le privilège de travailler avec lui presque quotidiennement pendant douze ans.

A mon arrivée en France, j'étais jeune et je voulais travailler avec des enfants, sans avoir toutefois de projet bien précis. Je connaissais peu la psychanalyse et la diversité qu'on pouvait y trouver. Etre à Paris et tout découvrir suffisait déjà à m'enchanter, mais je voulais travailler et j'avais besoin de pratique. On m'a proposé un stage à l'Unité du soir de la Fondation Martine Lyon.

"Laissez-les faire"

C'est là que j'ai rencontré René Diatkine. Mes journées étaient partagées entre les cours que je suivais à Bobigny avec Monsieur Lebovici, la formation du Centre Alfred Binet et les soirées à l'Unité du soir qui accueillait les enfants après l'école. Ces dernières me laissaient perplexe et épuisée. J'ai mis du temps à comprendre ce qui s'y faisait. J'éprouvais souvent le même sentiment que les enfants qui y sont accueillis quand ils trouvent ces adultes vraiment bizarres de "laisser faire aux enfants ce qu'ils veulent".

J'entrais en contact avec plusieurs choses en même temps : une langue et une culture que je connaissais peu et surtout une pratique complètement différente de celle à laquelle j'étais habituée. Je vivais dans la surprise, j'errais dans les couloirs pour comprendre, m'insérer,

inventer des réponses aux difficultés des enfants. C'était justement un des aspects originaux de l'Unité : le travail de chacun et de tous pour construire la possibilité d'une rencontre avec l'enfant, être ouvert à son mouvement et au sien propre.

Apprendre l'air de rien

C'est au cours de réunions presque quotidiennes que René Diatkine et Claude Avram nous aidaient à rassembler nos regards, sentiments et expériences de façon à pouvoir saisir et penser l'enfant dans sa diversité. Nous en sortions parfois découragés. Je voulais tout suivre : il me fallait travailler à plusieurs niveaux aussi bien linguistique que professionnel. Ce monsieur plein de culture, d'humour autant que de sérieux m'impressionnait beaucoup. Il avait la capacité de saisir ce que chacun d'entre nous avait apporté, de lui donner sa place. Il avait une écoute d'une grande qualité et souvenirs, contes, musiques et ballets, films et morceaux de romans se mêlaient à sa réflexion théorique.

En nous donnant l'impression de rêver, il faisait une observation à laquelle nous avions participé. Il nous faisait associer à notre tour, suggérant ainsi une autre façon de regarder tel ou tel enfant. Les histoires et les contes l'ont toujours intéressé : il était lui-même un très bon conteur. Il pouvait aborder des sujets très complexes, mais il les exprimait dans un langage simple et accessible à tous. C'est ainsi que j'ai appris à penser et travailler de façon psychanalytique, presque sans m'en rendre compte.

"C'est qui, le vieux ?"

Dans les couloirs de l'Unité du soir, j'ai pu faire de nombreuses rencontres, j'ai entendu beaucoup d'histoires se tisser, se reconstruire, histoires des enfants, contes merveilleux, histoires d'hier et d'aujourd'hui. Au bout d'un long couloir, Françoise Cruiziat, la conteuse, racontait des histoires de princes et de princesses affrontant les tempêtes et les humeurs avec sérénité. C'est dans cette petite bibliothèque que j'ai fini par m'installer après le départ de Françoise : j'y suis restée onze ans et demi.

Un jour, alors que nous étions en train

ACCES

les
Cahiers N°4

C'est le monsieur qui m'a permis de cueillir des mûres

d'évaluer les chances des lions d'attraper les bisons et de préciser s'il y avait vraiment une rivière sur la gauche de l'image, Sembenne entre dans la pièce : "C'est qui, le vieux ?".

Je vois René Diatkine qui descend l'escalier... Jean-Charles explique qu'il le connaît et Tom conclut : "Alors, c'est lui que je vais aller voir". Nous parlons un peu de "ce vieux monsieur" puis nous revenons à la nuit qui tombait sur le Kilimandjaro.

Les livres, synonymes d'échanges et de plaisir

Quelques années après, René Diatkine m'a invitée à participer à un séminaire d'A.C.C.E.S.

Marie Bonnafé m'a alors proposé de travailler avec cette association, pour lire des livres aux bébés. Ce qui se passait à A.C.C.E.S. n'était pas très différent de ce qui se passait dans la petite bibliothèque du 13^e. Mais, c'est presque la fin de l'histoire...

Le langage, l'écrit, les livres tiennent une grande place dans ma vie. Sources de réorganisation psychique, les histoires ont été avant tout lieu d'échanges et de plaisir, et le premier ne vient sûrement pas sans le deuxième. J'avais la certitude que ce plaisir avec les livres et les histoires se partage et se transmet. Je suis partie de cette idée pour commencer à raconter dans la "Bibliothèque des Contes" de l'Unité du soir et je l'ai toujours gardée en tête même dans les situations insolites que j'ai pu rencontrer avec A.C.C.E.S. René Diatkine m'a permis de "penser, d'élaborer" ce que je faisais par intuition à partir d'un vécu personnel. En apprenant à attendre, à écouter ce que l'enfant avait à me dire à propos de l'histoire que je lui lisais, même dans l'angoisse et malgré beaucoup de silences, j'arrivais toujours à trouver des façons nouvelles de lui laisser le temps et l'envie d'imaginer, de penser, de s'exprimer. L'essentiel consistait à être là pour accompagner un bout de chemin, éprouver du plaisir ensemble et le laisser devenir à son gré, à son tour, auteur et narrateur.

Ce qui est important dans un cadre thérapeutique l'est aussi ailleurs. "Les livres sont bons pour les bébés" dit-on à A.C.C.E.S..

Ils le sont aussi pour les plus grands, les

adolescents, les adultes. J'ai souvent vu des adultes surpris, émus, redécouvrir un espace de rêve et de création oublié ou endormi, ce qui entraînait automatiquement des ouvertures, des moyens d'échanger entre adultes et enfants.

Du bon usage des souvenirs...

De retour au Brésil, je traverse des situations nouvelles, des moments solitaires, je louvoie au milieu de grands changements. Comment vais-je réussir à mettre tout cela en pratique ? Comment partager, comment transmettre ? Un dialogue imaginaire s'instaure :

- Patricia, parfois on ne peut rien faire, il faut attendre.

- Mais il y a tant de besoins !

- Nous ne pouvons pas tout changer, nous sommes des professionnels. Nous ne pouvons pas nous substituer aux parents. N'ayons pas d'attente précise, créons des occasions de rencontres. Souvent, c'est l'autre qui nous guide. En plus, nous n'avons pas fini de penser...

Pourtant, au Brésil, c'est presque pareil...

Pedro, Igor, Rafael et Thierry sont quatre bébés d'une pouponnière située dans une sorte d'internat où vivent cinq cents enfants d'une banlieue de Sao Paulo. Les bébés ont un an environ, avec peut-être un léger retard dans leur développement général. Leurs histoires sont brèves, mais lourdes. Je ne suis pas tout le temps avec eux, mais je travaille en lien avec l'éducatrice qui s'occupe d'eux.

Ce jour-là, je porte un sac transparent rempli d'albums. Tout en discutant avec l'éducatrice je m'aperçois qu'Igor tape depuis un certain temps contre le sac et semble vouloir me dire quelque chose. Je lui dis deux, trois mots mais je poursuis ma conversation avec l'éducatrice. Igor insiste et attire l'attention de Pedro et de Thierry. Je m'assois alors avec eux, je sors un grand livre cartonné plein d'images de voitures et de tracteurs, quelques Arthur (Helen Oxenbury) et plusieurs livres de Jan Ormerod (Milan). Les bébés s'approchent, veulent écouter, regardent derrière le livre, imitent le son de ma voix, montrent du doigt les bébés représentés sur les images,

caressent les illustrations qui les intéressent, m'informant ainsi des livres qu'ils connaissent et préfèrent.

Chaque fois que je veux m'arrêter, Pedro boude. Il cache son visage et se met à pleurnicher. Lui qui ne marche ni ne parle, il cesse de pleurer dès que j'ouvre le livre et regarde les images avec passion. L'éducatrice confirme combien tous ces bébés aiment aujourd'hui les histoires, et en particulier celle joyeuse et tendre d'Helen Oxenbury *Très très fort* (Flammarion).

Il est vrai que ce livre, où l'on voit un bébé et des adultes, la famille, des câlins, des émotions, parle énormément à ces enfants qui vivent dans des conditions difficiles, presque toujours en groupe, ne bénéficiant que d'une infime part d'attention individuelle. J'imagine qu'ils aiment les sonorités de cette histoire alliées aux illustrations tantôt très colorées, tantôt couleur sépia, les relations chaleureuses entre les enfants et les adultes et aussi les vêtements, et toutes les chaussures... Tout est en abondance, dans ce livre.

René Diatkine a écrit : *"L'activité de l'analyste tend à produire un décentrage qui permet au sujet de redevenir le narrateur de ce qu'il vit. L'analyste entraîne ainsi le sujet vers les modalités les plus élaborées du fonctionnement psychique. Et cela concerne aussi bien ce que l'analyste propose à un patient gravement perturbé que ce qu'il interprète à un enfant ou à un adulte ayant entrepris une analyse. A chaque fois il s'agit de permettre au sujet de faire par lui-même les réajustements nécessaires pour trouver ou retrouver, en dehors de la présence de l'analyste, le plaisir du fonctionnement mental"*.

Même si nous ne sommes pas, en faisant ce travail d'animation, dans un contexte analytique, nous pouvons observer chez les enfants des mouvements du même ordre.

En sortant du bâtiment des bébés et en me

dirigeant vers la cantine, je croise un groupe d'enfants un peu plus grands dont je me suis occupée il y a deux ans. Mario me voit, me dit bonjour et, s'adressant à son copain, lui dit : "C'est celle qui nous a permis de manger des mûres". Le souvenir me revient d'un après-midi de promenade où nous avons découvert plein de mûres. Sous le regard inquiet de l'éducatrice, nous avons cueilli, goûté et man-

gé des mûres. Ce plaisir simple qui laisse des traces à la langue, aux mains, à la mémoire... De retour à "leur maison", ils étaient tout rouges et la religieuse qui m'avait accueillie m'a dit que c'était la première fois qu'une telle chose se passait. Dans le beau jardin de cet internat, les arbres fruitiers abondent, mais il n'est pas question d'y goûter, ce serait contraire à l'ordre habituel des choses. Danger de désirer, d'avoir du plaisir, de penser,

d'être autonome, et auteur de sa propre histoire. Et pourtant, les mûres sont là, sur le chemin des enfants. Ces enfants qu'il suffit d'accompagner une fois pour les voir devenir des Indiens peaux-rouges, des singes ou tout simplement des enfants qui mangent des mûres qui les font et les feront rêver.

Merci à vous, Monsieur !

Bibliographie

Pourquoi on m'a né. Coll. Claude Avram et l'équipe de l'Unité de soins intensifs. Calmann-Lévy, 1995.

Lectures et développement psychique. Perspectives psychiatriques. N° 48/III, 1995.

René Diatkine. Florence Quartier-Frings. Psychanalystes d'aujourd'hui, PUF.

C. Ponti,
Ma vallée,
l'école
des loisirs



Hommage à René Diatkine

par Geneviève Patte
Directrice de "la Joie par les Livres"

C'est avec une grande tristesse que j'ai appris la mort de René Diatkine. Je rentrais d'une mission lointaine et comme toujours, lorsque je m'adresse à un public étranger, je venais d'évoquer la chance que nous avons en France, nous, gens du livre, de bénéficier de la réflexion d'un des plus grands psychanalystes actuels, René Diatkine. Je racontais sa générosité, comment tous les mois, il nous consacrait du temps pour écouter les expériences de lecture partagées avec les enfants, comment à partir de ces observations minutieuses, en quelques synthèses lumineuses, il donnait à nos tâches quotidiennes un certain éclairage qui les rendait passionnantes.

Je parlais aussi de cette association qu'il avait créée au début des années 80 avec Tony Lainé et Marie Bonnafé, une association dont le nom exprime sans ambiguïté l'intention militante : actions culturelles contres les exclusions et les ségrégations, et dont l'acronyme, A.C.C.E.S., est lui aussi riche de signification. Que toute son action ait pris comme axe unique, l'accès à une lecture personnelle - et ayant par là même une dimension sociale - rejoint tout à fait les choix de ces militants rencontrés dans les pays en développement qui proposent le livre et la bibliothèque comme instruments privilégiés de libération et de promotion à ceux qui semblent condamnés à la marginalisation.

Ce que René Diatkine avec l'appui de son association nous a apporté, à nous bibliothécaires, est unique. Lorsque les bibliothèques pour la jeunesse, après avoir connu un vrai

développement dans les années 70, risquaient de s'enliser dans la routine, "la vitesse de croisière", il nous a aidés à prendre conscience de ce qui est essentiel dans notre métier et qui d'ordinaire est si peu reconnu, ce qui ne se mesure pas à coup de statistiques, ne relève pas du "médiatique", ne correspond pas aux normes de rentabilité, mais ce qui est de l'ordre de la rencontre, de l'intime, en un mot de l'humain, et qui fait la richesse de la lecture quand elle est vraie.

Paradoxe : l'intérêt que René Diatkine porte à notre institution est sa capacité à en sortir, à ne pas se limiter aux partenaires traditionnels, à s'ouvrir largement. Ainsi, il invite le monde des bibliothèques pour enfants à s'associer à celui de l'hygiène mentale pour une réflexion et une action commune, à proposer le livre dans des lieux inhabituels, les salles d'attente des PMI, dans la camionnette qui sillonne le département pour dispenser des soins, etc.. Que ce soit pour les petits, les adolescents ou les parents, il encourage les rencontres à portée de la main et inattendues, tout ce qui ouvre des accès, fait tomber les murs et permet d'emprunter de nouvelles voies hors des sentiers trop balisés.

La parole de René Diatkine sur la lecture tranche sur les discours habituels : ainsi, la nécessité de respecter le caractère gratuit de la lecture, car, aimait-il rappeler, ce qui finalement donne du prix à la lecture, ce qui est essentiel dans la vie des tout-petits, relève de la pure gratuité. Leur lecture ne sert pas à remplir un catalogue d'acquis. Elle est d'abord une rencontre, une expérience intime, profondément personnelle et par là même unique et qu'il convient de respecter. On comprend ainsi l'importance que René Diatkine attachait à la qualité des livres.

Nous nous sommes toujours sentis invités à participer aux travaux et réflexions des séminaires qu'il animait généreusement tous les mois. Ce psychanalyste de haut niveau, ce véritable savant nous donnait l'impression qu'il apprenait de nos expériences et observations aussi modestes fussent-elles, que ce soit dans notre pratique de raconter ou d'installer chaque semaine la bibliothèque dehors. Toujours à l'écoute, il savait nous offrir une

synthèse aussi claire que subtile qui nous donnait envie d'aller plus avant. Quel réconfort cette parole de René Diatkine, une parole qui peut être entendue de tous et non plus seulement des experts, une parole profondément humaine, qui échappe aux éternels débats trop techniques et à ce qu'il est convenu de penser. Avec quel humour il dénonçait les paroles creuses : "le mercredi, les enfants ont des activités", et les pratiques routinières et vides, comme l'animation à tour de bras.

L'œuvre de René Diatkine fort heureusement se poursuit. L'association continue dans le même esprit. Car c'est bien d'esprit qu'il s'agit. Cette personnalité d'une si grande envergure déclarait publiquement que l'association qu'il présidait devait rester petite, sans doute pour ne pas s'écarter de ses objectifs et rester accessible à tous, dans une attitude de service et de recherche ouverte.

René Diatkine ne manquait pas de rappeler l'importance vitale de ces rencontres, celles que les bibliothèques pour enfants proposent quotidiennement autour tout simplement d'une lecture partagée, mais aussi celles qui permettent un nouvel élan. La rencontre avec René Diatkine a été pour moi une rencontre essentielle, professionnelle autant que personnelle.

Avec l'aimable autorisation de *La Revue des Livres pour Enfants*.



C. Mollet, *Pirouette cacabouette*,
coll. Pirouette. Didier

Comment j'ai appris mon métier...

M. Bloch
et M. Bourre,
*Le loup
et la mésange*,
Didier.

par Claudia Brandao
Animatrice, lectrice A.C.C.E.S.

Dans les séminaires mensuels qui regroupaient l'équipe d'A.C.C.E.S. et les personnels des structures intéressés par les actions menées dans le cadre des projets livres et petite enfance, René Diatkine, clairement et simplement, mettait en rapport pratique et théorie. La pratique, c'étaient les observations de terrain que nous lui apportions, la théorie, c'était sa façon de donner sens à ces observations tout en rappelant des notions de base sur le développement psychique de l'enfant.

Les deux observations qui suivent serviront d'illustration à ce qu'il écrivait et nous disait souvent, à savoir que tous les rappels théoriques doivent permettre "de saisir pourquoi le développement psychique et la capacité de jouer avec le langage sont dépendants de deux ordres de facteurs, la sécurité psychique des enfants et les apports extérieurs leur permettant de mettre en forme les jeux de langage, c'est à dire les apports culturels".

Parmi les nombreuses observations que j'ai pu faire, j'ai choisi de parler de deux d'entre elles, parce que je pense que leur richesse illustre bien l'impact de ces animations

"livres" sur le psychisme des enfants et de la façon dont ils parviennent à les utiliser à leur guise pour résoudre leurs conflits internes ; ceci à condition qu'il n'y ait aucune contrainte, que les enfants soient totalement libres.

D'autre part, les commentaires de René Diatkine qui suivent serviront à illustrer ce qu'il écrivait et nous disait souvent.

"Guillaume est fou des livres"

J'ai fait sa connaissance quand il avait cinq mois à la ludothèque de Brétigny-sur-Orge. Il y est venu tous les quinze jours pendant cinq mois. Assis dans son baby-relax, il accueillait toujours avec joie les quelques albums que je lui montrais malgré la réticence affirmée de son assistante maternelle : "Lui, ce qu'il aime, c'est les jouets". Elle allait jusqu'à lui arracher les livres des mains.

Je le revois après une interruption de trois mois, dans une salle de consultation de PMI. Il marche, heureux d'avoir conquis cette liberté qui lui permet des allers et retours vers les livres et dont il ne se prive pas. Je suis surprise de l'accueil cordial de son assistante maternelle qui me confie combien "Guillaume est fou des livres". Elle reste après la consultation et pendant une heure, je peux lire des histoires et regarder des albums avec Guillaume. Il découvre *Jean de la lune* (Tomi Ungerer), regarde longuement la couverture. Quand je fais allusion à la rose que tient Jean de la lune, il s'amuse à "inhaler" bruyamment et longtemps son parfum. C'est sur cette histoire que nous nous quittons.

Je le reverrai deux ans plus tard dans cette même PMI. Il a trois ans et va à l'école. L'assistante maternelle me dit que Guillaume parle depuis peu de temps. Je m'adresse à lui en évoquant le passé, en disant que je me souviens bien de lui, que je lui racontais des histoires et qu'il avait beaucoup grandi... Il me regarde attentivement et s'en va jouer. Quand il revient un quart d'heure plus tard, il a en mains *Jean de la lune* et me le tend comme pour faire le lien avec notre dernière rencontre. Il se couche ensuite dans un baby-relax, me demande de l'attacher au siège en insistant "il faut attacher" comme nous lui disions autrefois. Il me donne un par un la quinzaine de livres qu'il a entassés à côté de lui

et que je lis, jusqu'à épuisement du stock. Quand l'assistante maternelle veut partir, il insiste pour que je relise *La journée du petit chat* (Centurion) et s'en va en pleurant parce qu'on ne peut pas en lire d'autres.

René Diatkine commente :

Un enfant de trois ans et demi a gardé une trace mnésique très précise d'une expérience faite au cours de sa première année. Quand Guillaume se met dans le baby-relax, il reconstitue quelque chose d'une expérience affective très forte. C'est une forme de réminiscence particulière qui consiste à avoir envie de se remettre dans les mêmes conditions qu'autrefois. On ne peut cependant pas parler de souvenir parce que ce n'est pas forcément élaboré.

Un autre aspect très intéressant, c'est que Guillaume associe le fait de revoir Claudia - le plus merveilleux dans ce qui s'est passé - à l'idée que lorsque le livre est fini, on peut le reprendre depuis le début, on peut recommencer, on peut continuer à le voir. Il rencontre quelqu'un qu'il ne s'attendait pas à revoir, et c'est pour lui le recommencement de quelque chose. De la même façon, une fois le livre *La journée du petit chat* terminé, il a envie de recommencer...

Une des fonctions des livres les plus appréciées dans l'enfance, c'est de pouvoir en recommencer indéfiniment la lecture, d'en retrouver chaque fois la matérialité, les pages qu'on tourne, la structure du récit, le contenu même de l'histoire.

Dans le fonctionnement psychique d'un enfant, à partir d'un certain niveau d'élaboration et de langage, la capacité de représentation, en particulier de représentation verbale, est une assurance contre la perte définitive. Dans cette expérience, aucune perte n'est définitive, parce que le hasard fait qu'il rencontre Claudia et, de ce fait, il veut recommencer *La journée du petit chat*. Et ce qui est tragique, c'est que l'assistante maternelle ne peut pas le supporter, comme en général les adultes et les enseignants !

Il faut que l'enfant parvienne à construire lui-même cette activité où il peut sans cesse se démontrer qu'il est capable de penser et de se raconter la même histoire. Et c'est un combat : même des parents très intellectuels et très

attentifs pourront dire "Laisse ce livre, tu l'as déjà lu cent fois !" sans se rendre compte que cette "trop lecture" est, à certain moment, tout à fait fondamentale. Pour l'enfant, un autre livre, c'est un nouvel effort d'appropriation, ce qui n'est pas évident. Il y a deux plaisirs contradictoires : le plaisir de la découverte et le plaisir du récit sans l'effort de la découverte. L'histoire qu'on raconte le soir pour endormir un enfant, non seulement doit être la même, mais avec les mêmes mots, et l'enfant est fâché lorsqu'on se trompe. La capacité associative et imaginative à partir d'un texte aussi simple soit-il, est d'autant plus libre que le texte est fixe.

Conte et développement de l'enfant

Fuzia, quatre ans et demi, et Jamela, trois ans, son frère, fréquentent régulièrement la PMI de Brétigny sur Orge. Je les connais depuis un an. Fuzia est le deuxième enfant d'une fratrie de trois. La famille est durement touchée, le père a eu un grave accident du travail qui a entraîné une longue hospitalisation.

Fuzia tombe malade, ne veut plus aller à l'école, se plaint de maux de tête, a des vomissements, ne mange plus. Mais elle vient tous les mardis à la consultation avec sa mère et Jamela. Ils arrivent dès l'ouverture et restent des heures. Cet endroit devient leur refuge, le lieu où la mère confie ses angoisses et son inquiétude, en particulier pour Fuzia.

Fuzia investit beaucoup les livres et surtout ceux qui développent les thèmes de la maladie et de l'hôpital tels que *Titou chez le docteur*, *Je suis malade*, *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 lapin et en m'écoutant lire : "Comme il est grand cet hôpital, on doit se perdre là-dedans, dit le petit lapin tout pâle...", Fuzia ajoute "il est grand aussi, l'hôpital de mon papa. Il a de très grandes portes et plein de fenêtres et des grands couloirs. On peut se perdre aussi, hein ?".

On continue l'histoire et on la recommence, et Fuzia parle abondamment de son papa et de sa maladie à elle :

- "Il n'a pas voulu manger sa soupe, il ne veut pas manger... J'ai mal à la tête et j'ai vomi... Je suis malade, moi..."

René Diatkine aujourd'hui

par Jacqueline Roy
Psychologue

L'expérience de "Vivre au 137"⁽¹⁾, association du 13^{ème} arrondissement de Paris où l'on a vu des préadolescents prendre la place de très jeunes enfants dans une animation de livres auxquels elle était destinée nous a d'abord surpris puis fait réfléchir. Il s'agissait d'un groupe de jeunes "en difficulté", certains déjà délinquants, tous en tous les cas non lecteurs. Ils ont demandé à Claudia l'animatrice de leur lire les albums des petits. Ils ont écouté et, contre toute attente, sont revenus régulièrement et pendant plusieurs mois, se sont fait lire et relire les mêmes histoires, reprenant en groupe certains passages, comme un refrain, ne faisant aucun commentaire comme les petits enfants.

Ce n'est que bien plus tard qu'ils se sont intéressés à des récits plus longs tels que les oeuvres de Tomi Ungerer ou les contes de Perrault. Ils ont alors commencé à poser des questions, comme celle d'Ahmed, 13 ans, demandant ce qu'avait bien pu faire la première femme de Barbe-Bleue.

Le goût que ces enfants avaient pris aux histoires à travers la langue du récit et avec l'accompagnement chaleureux et séduisant de Claudia, retrouvée chaque semaine, les avait progressivement amenés à écouter, à imaginer, à réfléchir. En témoigne la vidéo qui relate cette expérience où l'on peut observer la qualité de leur écoute⁽²⁾.

Ainsi, sans que nous l'ayons suscitée, l'expérience illustre ce que René Diatkine nous avait appris. D'abord que l'écrit n'était pas une transmission terme à terme de l'oral, comme on le pensait autrefois et comme l'avaient déjà observé Emilia Ferreiro et Hermine Sinclair à la suite de leurs travaux. Les jeunes enfants savent très tôt que l'écrit qu'ils découvrent partout dans leur environnement a un sens. Et très tôt ils inventent des stratégies de plus en plus complexes pour tenter de le comprendre.

Mais ce qui compte surtout, c'est la "polyphonie pour le plaisir", celle du langage de la

mère qui consacre du temps à parler au bébé comme s'il comprenait "tout et en sachant qu'il ne comprend pas", le langage des chansons, des comptines et des récits qui contraste avec le langage indicatif ou injonctif : "ça c'est une cuillère" ou "mets ton bonnet".

Ainsi peut-on commencer à penser. "Pour penser, il faut avoir beaucoup imaginé. On ne peut s'intéresser à l'environnement dans son aspect réaliste avec le projet de le modifier qu'après un long passage dans l'imaginaire, par le plaisir du texte, avec tout ce que cela comporte du point de vue du fonctionnement mental et de la capacité de penser".

Tous les enfants n'ont pas eu cette chance, le cadeau précieux de ce temps disponible, la gratuité de cette tendresse sur un mode langagier. Pour eux, l'usage de la langue orale et écrite - c'est René Diatkine qui parle - "a été limité, obligé, peu présent". Dans l'expérience du 137, Claudia a pu leur faire découvrir tout cela.

Des études sociologiques récentes, observant les difficultés scolaires des jeunes des quartiers sensibles, montrent que c'est la peur du changement qui détermine la coupure entre le jeune et l'école. Il y a un monde entre ce que vit l'enfant dans une famille en difficulté et le milieu scolaire. "Il est vrai qu'à la maison, en bas de l'immeuble, on n'a pas besoin de l'écrit pour communiquer ou pour penser, encore moins pour apprendre"⁽³⁾. Cet état de fait entraîne une forte résistance à une écoute, à une communication avec les enseignants ou avec tout autre éducateur. Même si l'on multiplie les lieux de pratique culturelle ou sportive, on échoue si on ne donne pas un sens à ces différentes scènes. Les enfants vivent plusieurs scènes sans faire de liens entre elles, comme cela se passe dans des milieux plus favorisés. Ainsi peut se constituer illettrisme, incivilité, violence.

(Pour ces enfants), "les mots sont des pratiques sociales, on est ce que l'on parle plus que ce que l'on dit, sans la distinction qu'introduit justement la symbolique langagière. Ce n'est pas une langue, c'est un code. Ce rapport au langage qui permet seulement une communication limitée ne peut donner les clefs du passage à l'écrit. Parce qu'écrire n'est pas investi de sa fonction d'élaboration, de travail du langage, de soi, de l'objet d'écriture..."

Son petit frère 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, c'est qu'il ne peut pas, parce qu'il est malade. Quand il ira mieux, il te parlera à nouveau". - "Quand est-ce qu'il ira mieux ?".

- "Je ne sais pas, mais peut-être que ce ne sera pas très long".

C. Mollet,
Loup y es-tu ?...,
Pirouette Didier



C'est dans ce climat que Fuzia a écouté les histoires et qu'elle a dévoré *Le petit lapin est malade*. Et cela pendant une période de quatre mois consécutifs, tous les mardis après-midi. Puis Fuzia commence à aller mieux et retourne à l'école.

Sa mère continue à venir régulièrement avec son dernier bébé, une petite fille née entre temps. Ainsi a-t-on pu avoir des nouvelles et apprendre que la santé du père s'améliorait. Cette PMI se trouvant au rez de chaussée d'un ensemble HLM où la famille habite, j'ai eu l'occasion de revoir les enfants. A chaque fois qu'elle me rencontrait, Fuzia venait voir les livres qu'il y avait dans mon panier et réclamait une histoire. La dernière fois que j'ai rencontré la famille, ils avaient l'air heureux et j'ai appris que le père était de retour à la maison.

Cette observation est assez exceptionnelle car nous ne tenons pas habituellement à être informés de l'histoire personnelle des enfants, mais la gravité du drame était connue de toute l'équipe de consultation.

Pour René Diatkine, elle illustre bien la

fonction du conte dans le développement psychique d'un enfant, avant même qu'il ait acquis la maîtrise de la langue écrite. Alors que toute l'équipe s'inquiétait beaucoup du sort de cette enfant qui présentait des troubles somatiques, Fuzia avait trouvé toute seule ce qui était bon pour elle. Cette activité de lecture représentait une bouée de sauvetage à un moment désorganisant de sa vie. Elle choisit un livre - sans qu'on influence son choix - et 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 le fait qu'elle se déroule dans un cadre imaginaire établit une distance qui permet le jeu.

C'est ainsi qu'au fil des années, René Diatkine m'a aidée à construire et à inventer mon métier, ce que je considère comme le plus beau cadeau de ma vie. Et c'est avec beaucoup de reconnaissance et de "saudades" que je m'en souviendrai toujours.



Nadja, *Contes de fêtes*,
l'école des loisirs.

Or, Laurent Danon-Boileau, citant René Diatkine, dit que pour commencer à apprendre il faut parvenir à "formuler une pensée sur sa pensée, pour se donner les moyens de changer de point de vue sur ce que l'on pense".

Est-ce pour autant qu'il n'y a rien à faire ? Comment négocier ce passage des pratiques sociales aux pratiques langagières⁽⁴⁾ scolaires ?

Dans l'expérience d'ACCES, à la suite de René Diatkine, on est allé à la rencontre de très jeunes enfants là où ils attendaient, s'enuyaient, s'inquiétaient, mais aussi à la rencontre des plus grands et de leurs parents. On a apporté des albums, raconté des histoires que les enfants ont écoutées sur les genoux de leurs parents ou de l'animatrice, ou bien à cheval sur un camion, et tout cela dans une atmosphère de très grande intimité. Ainsi le petit enfant passe de la langue de la maison à la langue du récit en s'intéressant au caractère "hors situation" du récit imaginaire. Il devient vite capable d'énoncer à son tour des récits pour jouer, par exemple en employant le conditionnel ou des variations langagières. "Le langage récit nécessite une syntaxe qui le différencie de la langue parlée ordinaire et qui est celle de la langue écrite..." Les adultes présents à ces séances se prennent souvent au jeu et deviennent participants.

L'expérience de plusieurs années d'animation du livre sur les terrains les plus divers ont confirmé l'idée que des animatrices et des assistantes maternelles pouvaient, sinon se substituer aux parents, du moins jouer un rôle complémentaire très actif dans un contexte de disponibilité, de tendresse, de sécurité psy-

chique. Ainsi se développe une action culturelle qui comble aussi les carences familiales.

Les sociologues ne disent pas autre chose quand ils demandent que les espaces éducatifs, école comprise, deviennent des espaces sécurisants où les "faits langagiers", tchathe des uns, silence des autres, évoluent, grâce au dialogue et au récit, vers une langue orale, lieu d'une identité singulière permettant le passage à la langue écrite.

Bibliographie

René Diatkine. *Développement psychique et transmission culturelle*. Enfance

Bulletin de l'IDEF, Décembre 1987, *Interview de Nicole Zucca*.

Emilia Ferreiro in Hermine Sinclair. *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris, PUF, 1988.

Argos. Hors série. Décembre 1997 ; *Langue, Culture, Ville*. Elisabeth Bautier. *Usages identitaires du langage et apprentissages*.

Dominique Bucheton. *Langage, identité, apprentissage*.

Laurent Danon-Boileau. *Éveil du langage, éveil de la psyché*.

Notes :

⁽¹⁾Animation initiée par le centre Alfred Binet dans un ensemble d'habitations à caractère social.

⁽²⁾*Des livres au 137*. ACCES. Prod. Alizé. Déc. 1995.

⁽³⁾Dominique Bucheton, in Argos, Numéro Hors série, déc. 1997, *Langage, identité, apprentissage et résistance*. p. 19-22.

⁽⁴⁾Elisabeth Bautier, in Argos (idem), *Usages identitaires du langage et apprentissage*. p. 13-18.



B. Barton, *La petite poule rousse*, l'école des loisirs

Repères bibliographiques

L'enfant, l'écrit et le psychiatre (préface)

Aussi noir que le bois de ce cadre.

Textes du centre Alfred Binet. Décembre 1983.

Pour un accès précoce et étendu à la langue écrite

Marie Bonnafé, René Diatkine, Tony Lainé.

Transition. Mars 1984.

Les jeunes enfants et les livres

René Diatkine, Marie Bonnafé, Jacqueline Roy.

Psychiatrie de l'enfant. XXIX, 2, 1986 (p. 319 à 361).

Les livres, c'est bon pour les petits

D'une expérience à un reportage vidéo.

Marie Bonnafé et René Diatkine.

La Revue des Livres pour Enfants. N° 113. Printemps 1987.

Des livres et des récits

avec les premiers mots

La Revue des Livres pour Enfants. N° 119-120 (p. 60

à 64). Printemps 1988.

Le rôle du livre dans le développement de l'enfant

Colloque National IDEF.

Intervention in "Ouvrez les livres aux bébés". 1991.

Un enfant devient lecteur

René Diatkine et Jacqueline Roy.

Le Monde. 11 décembre 1992.

Préface "Les livres, c'est bon pour les bébés"

Marie Bonnafé, Calmann Lévy. 1994.

Développement psychique et transmission culturelle

Enfance, T. 43, n°1, 1990.

Les bébés aiment les bons auteurs

Avec Marie Bonnafé.

Enfants d'Abord. N°170. Juillet-août 1993.

Lectures et développement psychique "Psy d'or 1996"

Lectures d'enfance : plaisir et déplaisir

Perspectives psychiatriques. N° 48, 1995 (p. 113-119).

L'enfant et la lecture.

Revue du Groupe Français d'Education Nouvelle

(texte non daté).