

---

# Réflexions

Marie Bonnafé

Psychiatre-psychanalyste

## ALERTEZ LES BÉBÉS !

UN REGARD SUR LA PETITE ENFANCE

QUE des spécialistes de l'enfant s'adressent à des professionnels du livre pour que se développent, dès le plus jeune âge, le temps du jeu avec les livres et les histoires dans tous les milieux, voilà qui peut apparaître tour à tour, dans les situations concrètes, facile ou surprenant, dérangent ou évident.

Ce qui nous intéresse précisément le plus, c'est que s'installent autour des livres des moments de jeu et de lecture avec un adulte, dans les situations les plus banales et les plus inattendues, dans les moments les plus quotidiens, les attentes prolongées ou les instants souples et inutiles de la vie des enfants. Ces activités vont particulièrement surprendre et intéresser les adultes non-lecteurs parce qu'elles interviennent dans des lieux où l'on ne s'attend pas à trouver des livres. Mais il nous paraît tout aussi important que les « activités livres » pour les petits soient menées de façon régulière, qu'elles soient rattachées à la bibliothèque, et qu'elles y ramènent.

---

### DES CONSTATS

Partis de constats d'impuissance devant toutes sortes de troubles psychiques ou de difficultés d'insertion sociale comme l'échec scolaire, nous avons abouti à des échanges mutuels durables, et, grâce à cette ouverture à une pratique culturelle inattendue — qu'est-ce que le littéraire pour les très petits enfants ? — nous nous sommes retrouvés en découverte constante sur l'origine précoce des représentations dans le développement psychique de l'enfant. Aussi, aimerions-nous communiquer le plaisir des retrouvailles avec cet objet de connaissance aussi ancien, enfoui en chacun de nous, que sont les premières histoires, les premiers albums, les premières images et les premiers mots écrits, racine de tout plaisir culturel... Combien d'entre nous, pris dans les exigences de rentabilité et d'horaires, ayant délaissé la littérature de fiction et lisant surtout les ouvrages « sérieux », ont retrouvé ainsi d'anciennes joies de l'enfance, avec un plaisir de lire tout neuf ? En disant cela, nous espérons mettre le goût à la bouche à de nombreux promoteurs... pour qu'ils mettent la main à la pâte... et nous espérons que de nombreuses expériences de

lecture précoce se développeront.

L'extension de telles actions et de notre recherche est prometteuse. Lorsqu'en 1982, nous sommes allés trouver Geneviève Patte à la Joie par les livres, bien peu d'expériences, nous a-t-elle dit, existaient dans le domaine de la petite enfance, à partir de bibliothèques; aussi nous a-t-elle grandement encouragés.

### Un apport pluriel conseillé

Nous sommes aussi partis du constat que les professionnels qui s'adressent aux jeunes enfants travaillent trop souvent de façon cloisonnée. Nous ne sommes en rien passistes, mais il est vrai que cet aspect négatif d'une grande spécialisation existe. Ainsi, combien de services créent, seuls, une bibliothèque qui a bien du mal à vivre, alors qu'ils pourraient facilement s'adresser à la bibliothèque voisine ?... Ne serait-ce pas, d'ailleurs, dans les objectifs de celle-ci de développer de tels contacts ?... Dans l'éducation de l'enfant, et pour son développement culturel, nous croyons utile aujourd'hui d'insister sur un apport pluriel : contrairement à certaines idées reçues, le jeune enfant peut bénéficier d'apports très différents, à condition que chacun sache passer la main et reconnaisse la compétence des autres. La vie en famille, les temps de loisirs ou de garde, l'école, l'exercice physique, l'éveil culturel sont des expériences multiples qui se complètent. Il est bon que l'enfant vive avec des adultes différents, des enfants d'âge divers et fasse des expériences variées, sans une trop grande dispersion bien évidemment...

Tout ceci va de soi, mais les occultations que nous avons tous, et qui tendent à nous enfermer dans nos seules spécialités nous font trop souvent oublier dans le quotidien. Les livres, avec toute l'activité ludique que l'enfant de moins de 5 ans y consacre intérioriquement, sont un vecteur privilégié pour de tels échanges, à condition que des adultes s'y consacrent électivement : la présence d'un adulte qui raconte les livres est en effet indispensable pour les petits lecteurs, mais les contraintes du travail font parfois bizarrement oublier cette nécessité...

Disons d'emblée qu'il ne s'agit pas

pensée critique sur leur propre pratique, se disaient qu'il pouvait être utile d'intervenir plus précocement et en dehors de leur propre champ, d'autant plus qu'il ne s'agissait pas seulement de prévenir des difficultés spécifiques avec l'écrit, mais, plus largement, de mieux étayer le développement de l'enfant et de lui permettre une meilleure insertion dans notre civilisation où l'écrit est dominant. C'est en effet l'insertion dans la communauté culturelle qui est en fait en jeu.

## JEUX ET LANGAGES

Dans les premières années de l'enfant, l'importance des activités ludiques partagées avec les personnes qui l'environnent est bien sûr reconnue : Wallon, Piaget, les psychanalystes, tous l'ont soulignée. Winnicott fait du jeu la source de toute expérience créatrice et culturelle.

L'importance du langage oral a été de même soulignée : « *Les intonations des adultes s'infléchissent toujours lorsqu'ils s'adressent aux bébés, qui répondent par un jasis. Il se crée ainsi un espace sonore dans lequel des figures privilégiées ne tardent pas à prendre sens...* ». Et nous ajoutons : « *Contrairement aux idées reçues, l'écrit et le livre y ont très tôt leur place*<sup>3</sup> ».

Nous avons rassemblé ainsi de nombreuses observations d'enfants de moins de 10 mois, captivés par des albums qu'ils feuilletent et réagissant à leur façon lorsqu'on leur raconte de courtes histoires, en manipulant et jouant avec un tas de livres mis à leur disposition.

## Langage factuel

S'il est très passionnant de constituer des hypothèses sur ce qui se passe avant la constitution du langage, j'insisterai ici sur des faits plus indiscutables quant à leur application pratique, et sur l'intérêt de tous les enfants pour l'écrit au moment où se constitue le

là d'une spécialisation particulière (une de plus !...), mais bien plus d'une orientation et d'un choix de priorité dans les services existants. Ces temps de lecture pour les tout-petits devraient être menés, pensons-nous, sous la responsabilité de professionnels du livre, mais en liaison étroite avec les spécialistes de la petite enfance, car cela implique, pour atteindre les milieux de non-lecteurs, de se transporter sur les lieux de vie ou de passage des jeunes enfants. L'on sait bien maintenant qu'apprendre à lire et à écrire implique un temps préalable de jeu avec les histoires et les livres, lequel doit se prolonger ensuite, durant les temps de jeu, hors des moments et des lieux d'apprentissage de la lecture<sup>1</sup>.

Ce sont les enfants qui n'ont pas pu avoir ce type de stimulations qui présentent le plus de difficultés d'acquisition de la lecture. Certes, il existe des troubles spécifiques du rapport à l'écrit, mais pour la plupart des cas nécessitant la rééducation du langage, individuelle ou en groupe, on retrouve la carence de ces contacts initiaux avec les textes et l'on cherche à les restituer à travers les expériences ludiques qui ont existé, tout enfant ayant, à un moment donné, découvert les mots et les histoires.

En créant le groupe ACCES<sup>2</sup>, nous avons voulu rassembler des psychiatres d'enfants, des pédiatres, des travailleurs sociaux et des enseignants qui, exerçant une

1. *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, actes du Colloque tenu au CNDP (Paris), en juin 1979.

2. ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations), cf. *Livres hebdo, supplément Ile-de-France*, n° 7, sept. 1985.

3. René DIATKINE, Marie BONNAFÉ, Jacqueline ROY; collab. de Claudia Brandao et Cécile Camus, « Les livres et les jeunes enfants », article à paraître dans *Psychiatrie de l'enfant*, juillet 1986.

langage oral, en général entre 10 et 30 mois. C'est une période d'intense conquête intellectuelle pour l'enfant qui va vers son autonomisation : le premier mot véritablement signifiant pour lui-même est « *Non !* » et il va bientôt affirmer « *Moi je !* ». A partir des premiers mots « *Papa* », « *Maman* », qui sont eux, en fait, des ensembles signifiants, s'élaborent les premiers rudiments du langage et se forme la pensée. A ce stade, il est intéressant de voir que deux types de langage environnent l'enfant : l'un est le langage factuel, lié au déroulement des actes, grâce auquel l'entourage accompagne faits et gestes de la vie d'un commentaire continu sans début ni fin. Il s'agit souvent d'un langage répétitif, les phrases incomplètes trouvant leur référent dans une situation concrète hors langage. Ce type de langage factuel est très improprement qualifié d'incorrect, par rapport à la norme du langage écrit, lorsque l'enfant le retranscrit avant d'avoir maîtrisé l'usage du langage écrit. De même, de façon tout aussi peu rigoureuse, il est souvent désigné comme recouvrant la totalité du langage oral.

### Langage du récit

Le deuxième type de langage est le langage du récit et cet autre mode de la parole, que l'enfant repère très tôt, va le captiver. La langue du récit n'accompagne pas les événements mais les relate à distance, avec le pouvoir de bouleverser leur déroulement. La première caractéristique est le découpage dans le temps : le début fait attendre la fin et entre les deux alternent à leur tour, selon un rythme artificiel, les éléments de l'histoire racontée dans sa forme pure : son texte n'est pas interrompu par un référent extérieur ; le récit n'est référent qu'à lui-même ; les répétitions qu'il contient diffèrent des variations autour d'une situation du langage factuel. Elles ont elles aussi une cohérence interne et apparaissent comme un jeu et une poésie autoréférente. L'on sait que les enfants sont très exigeants quant à la répétition des termes exacts d'une histoire. Nos observations, portant sur les moments de lecture et de jeu avec les livres de très petits enfants nous démontrent qu'ils sont véritablement captivés par la langue du récit, avec ses caractères fixes qui s'opposent au langage courant. Ils en-

trent alors dans un monde magique littéralement fabuleux. Cet intérêt se constitue sans rupture de continuité lorsqu'ils entendent des comptines et manipulent les feuilles des premiers albums.

Le récit peut être oral ou écrit mais la césure importante en ce qui concerne l'acquisition de la langue et le développement de la pensée s'opère entre la langue factuelle et la langue du récit : c'est le jeu entre les deux langues qui est constitutif de l'acquisition du langage chez l'enfant, et avec celle-ci, plus largement, la constitution d'un espace psychique intérieur pour l'imaginaire. La constitution de cet espace intérieur est fondamentale pour le développement de l'enfant : là s'exerce sa capacité à jouer en lui-même avec les situations et les personnes qui l'entourent et sa capacité à jouer seul dans sa pensée. Il peut ainsi acquérir une liberté suffisante pour mieux se dégager de ses conflits intérieurs.

L'enfant qui commence à apprendre à parler ne s'y trompe pas : il va repérer très vite l'importance des deux aspects du langage, leur interaction, et ce double « *monnayage du temps* »<sup>4</sup>, par les mots, à partir des événements et des êtres qui l'entourent. Très tôt il va jouer mentalement et par ses babils et son jasis, avec cette deuxième forme de langue qui l'enchantent. Il joue avec les refrains, les comptines, les historiettes surajoutées au commentaire parlé des actes quotidiens. Tout adulte bien constitué va partager cette soif dévorante de connaissances, particulièrement tout ce qui passe par la parole. A remarquer ici qu'il n'est pas de langage du récit — cette ébauche de toute langue littéraire — sans un support institutionnalisé et concret —, support concret représenté essentiellement à l'origine par les personnes qui racontent, les gestes, la mimique, le regard, le rythme, la mélodie...

### Nécessité sociale du récit

Dans les civilisations dites orales, les supports concrets des récits oraux répondent à des critères précis. Les individus sur lesquels repose la transmission elle-même sont définis par des codifications sociales et concrètes très précises : le conteur, le griot, le commentateur des textes sacrés ou les femmes qui racontent parfois certains contes merveilleux, le soir, respectent tous ces règles strictes. Toute transgression est assortie de mauvais sorts ou, à tout le moins, d'exclusion de la norme de la communauté. Les repérages de la dimension collective de langue du récit restent un soubassement essentiel de la collectivité, même si les diversifications en sont subtiles et ont lieu pour beaucoup, aujourd'hui, à l'insu du groupe. Dans la période contemporaine, ce sont les livres qui sont les véhicules concrets, les supports de ces liens. Ils se sont substitués aux systèmes institués antérieurs qui étaient beaucoup plus rigides qu'on ne l'imagine souvent.

Les livres, et avec eux les systèmes modernes d'inscription (filmiques, cathodiques, électromagnétiques...) restent pour la plupart au service de cette transmission de la langue du récit : en ce qui concerne l'enfance en tout cas, c'est leur fonction principale. L'adulte joue un très grand rôle en reconstituant dans ses propres paroles les séquences du récit (images ou textes) qui risquent de déborder l'enfant. Il se doit toutefois, là aussi, de respecter les exigences de l'enfant à l'égard du monde secret de ses propres constructions intérieures.

Ce qui est, peut-être, le plus fascinant dans l'étude du premier développement de l'enfant, c'est qu'avec lui nous sommes ramenés aux nécessités les plus indestructibles pour l'ensemble des individus. Le besoin d'entendre raconter, le besoin de la disponibilité d'un adulte qui consacre du temps au récit va recouvrir ensuite, nous venons de l'évoquer, une nécessité essentielle dans la collectivité. Il s'agit d'ailleurs d'une qualité du temps plus que d'un temps obligatoirement prolongé, souvent dans l'astreinte et la culpabilité : un temps de plaisir partagé entre l'adulte et l'enfant, qui peut être long ou court mais jamais forcé, jamais imposé.

Enfin, avec cette qualité de temps, l'enfant a besoin d'un support ludique, c'est-à-dire d'une

4. Expression de Christian METZ, citée et développée par Gérard GENETTE, *Figures III*, Seuil, 1972.

expérimentation concrète avec des objets dans un échange<sup>5</sup> : là s'expérimente le déroulement du temps propre de l'enfant et celui, différent, de l'adulte. Les albums, ces livres-objets jouets, coffrets d'Ali Baba des pensées, en sont le premier support, support ludique concret et fixe des histoires, manipulable à loisir, très sûrement identifié par le jeune enfant comme tel.

## UNE PRATIQUE INTERPROFESSIONNELLE

En pratique, nous avons travaillé avec des animatrices du livre ayant l'expérience du contact avec les petits et, ce n'est pas le moins important, habituées à travailler hors du cadre strict d'un seul service, en contact avec des équipes et des services très différents. Elles font des animations du livre hebdomadaires (au minimum 2 heures régulières par semaine), apportant un grand choix de livres et intervenant dans un temps qui est souple et se surajoute aux temps éventuellement structurés par les équipes éducatives.

Il nous paraît indispensable que l'enfant puisse choisir de participer ou non à ces « coins lectures ». Nous avons choisi de privilégier des moments où les enfants se trouvent en présence des adultes qui s'en occupent habituellement. Souvent, après un temps de latence assez long, les parents ou les assistantes maternelles nous font part de leurs propres expériences avec les livres et les petits, mais parlent aussi parfois d'un aîné qui s'est pris d'amour pour les livres, enfant parfois imaginaire, prétexte pour eux à faire le pas d'aller emprunter à la bibliothèque.

## Stimulation précoce

Dans nos échanges, il nous est apparu important que le spécialiste de l'enfant — pédiatre, spécialiste d'hygiène mentale, travailleur social... — soit présent et

concerné dans l'organisation mais s'efface toutefois pour faire place aux professionnels du livre. En effet, leur rôle, dans un tel groupe interprofessionnel, est d'insister très fort sur un manque : les enfants et les adolescents sont souvent gravement perturbés en raison des carences qui concernent leur développement culturel.

Sont plus particulièrement concernés, d'ailleurs, les enfants de moins de 3 ans de milieux non-lecteurs. Des études mondialement connues ont en effet montré que les enfants de milieux non-lecteurs gardent jusqu'à 5 ans une très grande appétence pour les livres, alors que, par la suite, les stimulations du milieu deviennent prépondérantes<sup>6</sup>. Cela ne veut pas dire que l'on ne puisse plus rien faire plus tard, mais il faudra recréer des expériences avec le livre et les histoires qui auraient dû être faites antérieu-

rement et c'est, bien sûr, plus difficile à réaliser et à faire accepter par l'enfant. C'est ce qui est fait quotidiennement en milieu éducatif spécialisé, avec l'inconvénient des effets de la ségrégation dans la communauté.

Les enseignants avertis savent, eux aussi, tous les bénéfices qu'un écolier récolte au cours d'activités libres de bibliothèque ou de lecture libre sans aucun contrôle exercé par le maître, comme complément indispensable d'une bonne pédagogie<sup>7</sup>. C'est avant 5-6 ans que les petits découvrent le chemin des contes et des histoires, les bacs où ils choisissent les albums, les rayons de bibliothèques où ils retrouveront ensuite leurs collections préférées.

6. Cf. notamment les travaux d'Emilia FERREIRO (disciple de Piaget) à Genève, Buenos Aires et Mexico, « L'enfant et l'écrit », *Médecine et hygiène*, n° 37, 1979, (Genève).  
Emilia FERREIRO et Ana TEBEROSKY, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico, Siglo veintiuno ed., 1979, Compte rendu, *Documents ACCES* — 20 rue Soufflot.

7. Colloque sur la lecture CNDP (cf. *supra*).

5. Cf., parmi d'autres ouvrages, D.W. WINNICOT, *Jeu et Réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

# R

## Privilégier l'éveil du tout-petit

Les échanges entre services autour de cette question devraient permettre de mieux orienter des choix prioritaires et de consolider ces priorités de façon durable sans qu'elles ne se dévaluent. Ainsi, il ne faudrait pas que l'utilisation des albums dans les services de petite enfance glisse vers une oralisation pauvre de textes écrits devant un groupe trop passif et trop lourd, sans laisser place à l'activité imaginative de chaque enfant. Autre danger dans les sections enfantines des bibliothèques : la priorité est souvent donnée aux visites de classes qui sont évidemment essentielles mais renforcent souvent la mise à l'écart des moins bons lecteurs. À la bibliothèque de la Joie par les livres de Clamart, la priorité est donnée à la première classe des maternelles, avec le projet d'aller vers un prêt individualisé pour chaque enfant, qui amène ses livres à la maison. Des prêts et des animations autour des consultations de Protection maternelle infantile permettent également d'atteindre des nouveaux publics de non-lecteurs<sup>8</sup>. Par ailleurs, nous pensons que les activités de la bibliothèque enfantine devraient s'adresser (pour une part de temps au moins égale au temps consacré aux classes) à d'autres secteurs de la vie de l'enfant : la petite enfance et le temps extra-scolaire (crèches, crèches familiales, haltes, consultations PMI, temps de garde, centres de loisirs d'écoles maternelles).

## L'écoute : une attention fugace mais intense

Dans le séminaire mensuel qui a lieu à la BCP de l'Essonne sous la direction de René Diatkine, nous avons constaté, à partir des ob-

servations recueillies par Cécile Camus et Claudia Brandao, que l'intérêt pour les livres de la part d'enfants ne sachant pas encore lire est intense. Le jeune enfant perçoit très vite, et avec une grande acuité, qu'il existe des liens entre cet objet qu'est le livre, et le langage et la pensée, ensemble très stimulant pour lui; il perçoit la lecture et l'appropriation des images et du graphisme comme des choses à la fois proches et inaccessibles. Mais cela reste, pour lui, une activité secrète qui n'est pas toujours aisée à satisfaire.

Le mélange d'âge entre jeunes enfants se situant à des niveaux très différents dans leurs rapports aux livres crée à cet égard des situations très favorables. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons privilégié, parmi d'autres, des animations en consultation de Protection maternelle et infantile qui offrent comme avantage la présence des parents ou d'autres accompagnateurs.

D'autre part, l'attention du jeune enfant est dans le même temps intense et fugace : s'il découvre la continuité du fil de l'histoire et entre-tire de grandes joies, il est toutefois rare qu'il s'installe, écoute et manifeste cette écoute par un silence attentif ou des interjections, comme cela devient le cas pour les plus grands. Ce type d'écoute est d'ailleurs un excellent terrain d'étude pour aborder les grands enfants qui ont gardé des difficultés avec les livres, et permet même d'éclairer l'attitude des meilleurs lecteurs.

L'objet-livre, nous l'avons déjà évoqué, est un support essentiel qui permet à l'enfant un repérage constant et stable du texte et de la durée de l'histoire. Dans les petits groupes d'enfants auxquels nous nous adressons, les enfants manipulent des albums autres que celui que raconte l'animatrice. Ils les portent à la bouche, les retournent, les feuilletent, tout en étant aux aguets de l'histoire racontée par l'adulte mais, souvent, sans rien en montrer. Les plus attentifs laissent percevoir leur intérêt au seul rythme de leur respiration, rarement par le regard et les mots. Parfois, l'un deux s'isole : tout seul, ou avec un autre enfant, il se raconte le livre à sa façon...

## Plus de disponibilité

Dans les services de Petite enfance, les adultes ont tendance à délaissier ces moments très féconds pour le développement de l'enfant (et si passionnants pour eux-mêmes), car cela demande plus de disponibilité. Ils s'adressent plus volontiers à des groupes, de grands et, parmi eux, à ceux qui ont déjà structuré une écoute attentive. La déception qui risque de se créer chez les petits, s'ils ne sont pas participants, peut ne pas être sans lendemain et entre très certainement en jeu dans le désintérêt et l'inappétence future pour les livres et l'écrit. Les enfants plus grands ayant des difficultés tirent eux-mêmes grand bénéfice à participer à la lecture aux tout-petits. Dans les crèches

8. Une expérience facile à reproduire existe depuis 1980 à l'initiative du docteur Thérèse Pajot et de la BCP de l'Essonne : le camion DDASS (Direction départementale de l'action sanitaire et sociale), qui dessert les petites communes pour les consultations de petite enfance de la PMI assure un prêt de livres. Si les mères ne l'ont guère utilisé pour elles-mêmes, cela marche très bien pour les très petits et il y a beaucoup d'échanges autour des albums. Gilles Lacroix, directeur de la BCP, soulignait à quel point les publics touchés sont différents des usagers habituels du bibliobus.

collectives, les contacts avec l'écrit et le livre se développent de plus en plus, mais on voit souvent la section des plus petits privée du temps de lecture, qui est remplacé par un temps de froissage et déchirage de catalogues, pendant que l'on éduque les plus grands à ranger les albums sur un rayon de bibliothèque. Non qu'il soit inutile, bien sûr, de leur apprendre à ranger, mais on remarque que seuls les enfants qui retrouvent des livres à la maison, ainsi que des adultes disponibles pour les leur raconter, auront la possibilité de se les approprier, de les abandonner, de les reprendre, d'exiger de l'adulte qu'il dise les mots que contiennent ces merveilleuses boîtes magiques de lettres et d'images, et d'user à leur guise des albums de leur choix.

Des activités de bibliothèque devraient pouvoir pallier le manque de disponibilité pouvant exister pour les motifs les plus divers dans le milieu familial<sup>9</sup>.

### Savoir attendre pour partager

En face de cette appropriation des livres si particulière qui existe chez tout enfant qui apprend à parler, le remède au découragement d'un adulte qui se demande si cet enfant, qui n'est pas le sien, l'écoute bien, est d'une grande simplicité : il réside dans notre propre plaisir à lire et à raconter une histoire, cette histoire-là plutôt qu'une autre, à tels enfants parmi d'autres. Les petits enfants qui sont dans la phase d'acquisition du langage vont beaucoup nous aider car ils choisissent le plus souvent leurs albums avec autorité, à l'encontre des plus de 5-6 ans qui entrent dans la phase conformiste de l'enfance et sont plus inhibés, cherchant à deviner le désir des adultes.

Le désir de partager le plaisir du texte avec l'enfant avant qu'il ne parle couramment existe largement quand il s'agit de comptines. Autour des livres, il se crée plus facilement dans les milieux de lecteurs, bien qu'il puisse exister aussi spontanément dans les milieux de non-lecteurs; mais, selon nos observations, pour que cette possibilité, assez prévisible, soit exploitée, il importe de respecter un temps de latence et de dissimuler son attente, car il ne faut pas oublier que la lecture est une activité fondamentalement intime et secrète et que certaines réactions premières d'hostilité ou de dérision ne peuvent en rien nous faire préjuger de l'avenir.

Notons encore que cette attitude d'attente va à contre-courant d'une interprétation hâtive des méthodes actives en éducation (courant qui a été bien sûr un grand facteur de progrès) où l'enfant est souvent pressé de manifester dans l'instant ce qu'il comprend et de participer à des activités partagées avec d'autres enfants sous la conduite active de l'adulte.

En réaction à ce courant qui a, quelquefois pris des aspects excessifs, il faut mettre l'accent sur la nécessité de respecter des activités psychiques totalement intériorisées échappant au regard d'autrui. La lecture d'une histoire, le contact plus ou moins silencieux avec un album illustré sont des exemples féconds du respect de la pensée d'un enfant qui peut totalement nous échapper.

Notons d'ailleurs que les conditions matérielles offertes aux enfants ne facilitent pas non plus toujours l'introduction de temps de lecture et de jeu avec les livres, qui respecterait leur liberté de choix. Ainsi, les groupes trop nombreux, comme l'emploi du temps structuré, vont à l'encontre de l'organisation de temps de coins lectures souples avec la présence d'un adulte qui raconte, le problème étant, bien sûr, l'organisation des équipes et la disponibilité du personnel. Mais ne faudrait-il pas inverser certaines priorités ? Inciter les services de petite enfance, les centres de loisirs d'écoles maternelles, qui sont desservis par la bibliothèque, à consacrer du temps à un prêt de livre et à la lecture ainsi qu'à une plus grande fréquentation des coins-petits en bibliothèque ?...

### LES JEUX NE SONT JAMAIS FAITS

En ce qui concerne les soins et l'éducation des jeunes enfants, nous sortons d'une période où pesaient très lourdement les soins d'hygiène, l'ordre et la propreté, justifiés par l'importance de la mortalité des femmes en couches et la mortalité infantile dans le premier âge. Il est sans doute difficile de mesurer les conséquences des progrès en ce domaine... La vie des couples s'est profondément modifiée : le père prend une nouvelle place dans le cocon qui existe et se modifie autour de la mère et du bébé. Découvertes ou peurs, protection et autonomie s'équilibrent différemment. Ces mutations marquent les premières années de la vie de l'enfant avec les adultes qui ont soin de lui, comme ils marquent, plus tard, leur entrée dans l'âge adulte. Dans l'éducation actuelle des enfants, il n'est pas toujours aisé, nous l'avons vu, de démêler ce qui est rétrograde de ce qui va dans le sens d'un travail constructif. Les conditions pratiques de l'éducation des jeunes enfants et du fonctionnement des différents services demandent à être mieux connues. Une réflexion et des échanges pluriprofessionnels sont pour cela indispensables. Un échange entre les services des bibliothèques et de petite enfance, avec la contribution d'un service de Pédiatrie, de la DASS ou de spécialistes de santé mentale nous paraît indispensable pour entreprendre des actions qui gardent une qualité culturelle et soient adaptées à la vie des enfants et de leurs familles.

### Temps librement vécu

Pour conclure, et ce n'est pas le moins important, je voudrais insister sur les bénéfices qu'amène l'introduction d'un certain désordre, lié à la mise en place d'heures de lecture et de jeu avec les albums pour les petits, conçues comme un travail culturel sérieux et suivi.

Il ne s'agit pas de provoquer un désordre pénible et pesant pour chacun, mais d'aller à l'encontre de trop de rigidité dans le temps de l'enfance, creuset des possibles dans l'âge adulte. Les moments de conte et de jeu avec les albums illustrés introduisent un temps privilégié et agréable pour

9. Margaret CLARK, dans *Young fluent readers* (London, Heinemann 1976), rend compte d'une large étude portant sur des enfants ayant appris à lire tôt et facilement. Ces enfants étaient issus des milieux les plus divers. Tous avaient bénéficié d'un commerce précoce et important avec les livres et d'une disponibilité des adultes, soit dans leur propre milieu de vie, soit, en l'absence de stimulations dans leur foyer, lors de la fréquentation active d'une bibliothèque.

Cf. aussi Dolores DURKIN, *Children who read early*, New-York, Teachers College, Columbia University, 1966 (compte rendu, Documents ACCES).

tous, où viennent se rompre les contraintes de l'utilitaire et de la directivité, comme le poids de l'attente et de l'ennui. Les échanges entre adultes et jeunes enfants, soumis à de grands changements, reposent précisément sur des conflits entre des moments de temps hétérogènes, exigences du plaisir, exigences de la réalité, et l'équilibre de l'enfant se construit sur la base de ces différents vécus. L'univers des livres et des contes contient pour cela de bonnes recettes, mises à l'épreuve de siècles, pour les adultes et les enfants<sup>10</sup>.

Je dirai en terminant, qu'il ne faut pas se bercer d'illusions : les situations conflictuelles multiples vécues par l'enfant, ses attaches culturelles, la dureté de ses conditions d'existence ou le bien être pèsent également de tout leur poids sur son devenir. Depuis le début du siècle, on a renoncé à l'espoir de trouver un équilibre idéal dans l'éducation entre laxisme et répression, qui viendrait prévenir angoisse et difficultés dans le développement des individus.

Nous pensons simplement aujourd'hui que les jeux ne sont jamais définitivement faits. Des situations, des rencontres aléatoires peuvent prendre une importance décisive dans le destin de chacun ou d'un groupe sans que cela soit bien prévisible. Les rapports du sujet avec ce dont est

porteur le langage écrit, dès la petite enfance, peuvent servir, croyons-nous, à avancer en ce sens.

En nous appuyant sur des expériences culturelles qui s'adressent aux jeunes enfants et concernent leur entourage — le livre reste à notre époque un véhicule privilégié — nous pouvons rendre moins improbable la rencontre avec des situations nouvelles et les personnes les plus diverses, les plus familières ou les plus inattendues. Ainsi, comme nous le disait le directeur de la bibliothèque centrale de prêt de l'Essonne (qui appuie notre action depuis ses premiers débuts), les bibliothécaires participent, souvent à leur insu, à un travail de prévention sociale qui devrait être considéré plus souvent comme prioritaire.

10. Il ne faudrait pas verser dans l'utilisation des contes merveilleux comme une sorte de thérapie devant les peurs et les angoisses du jeune enfant. Ce pas, certains n'hésitent pas à le franchir en interprétant hâtivement les études publiées (tel l'ouvrage bien connu de Bruno BETTELHEIM *Psychanalyse des contes de fées*, qui prête sans doute trop à ce type d'interprétation). Ce serait là tomber dans un abord bien réducteur des apports respectifs de la psychanalyse et de la création littéraire pour le développement d'un individu (cf. à ce propos René DĀTKINE et notre article à paraître dans *Psychiatrie de l'enfant*, dont la 2<sup>e</sup> partie est consacrée aux contes merveilleux). René DĀTKINE, *Aussi noire que le bois du cadre...*, et *L'enfant, l'écrit et le psychiatre*, in les textes du Centre Alfred Binet, déc. 1983.