

Littérature et pensée

Edwige Chirouter, professeur de philosophie à l'IUFM de Nantes, site du Mans

Au moment où la littérature de jeunesse investit les programmes de l'enseignement primaire, nombre de praticiens tentent d'animer des discussions à visée philosophique à partir de ces textes littéraires. Pour clarifier les enjeux, nous publions en deux fois un éclairage sur la question.

Qu'est-ce qu'un texte littéraire peut apporter à un enfant, pourquoi a-t-on besoin de la littérature pour se construire, pour grandir, pour donner sens au monde et à son existence ?

INTRODUCTION

Les textes officiels demandent à l'école de construire une culture littéraire. Pourquoi ? Les textes évoquent la notion de patrimoine. On retrouve ici une très ancienne et fondatrice mission de l'école républicaine, qui est de constituer une culture commune à tous les futurs citoyens de la République. République " une et indivisible ". Rappelons au passage que cette mission que Jules Ferry a confiée à l'école visait d'abord la lutte contre les particularismes régionaux, religieux : l'enjeu est bien sûr politique, il faut créer un sentiment d'appartenance fort au nouveau régime politique, et rallier une bonne fois pour toute la France catholique à la République jacobine : cela passe par l'acquisition d'une langue maternelle commune². Il s'agit aussi d'inscrire les petits Français dans une histoire commune (" nos ancêtres les Gaulois ") et dans un patrimoine culturel commun. C'est ici qu'on retrouve l'enseignement du patrimoine littéraire.

Alors bien sûr cette notion de " patrimoine " est déjà en soi problématique. Il faudrait s'interroger ici sur les critères de distinction de ce qui appartient ou non à l'héritage d'une communauté. Pourquoi tel auteur et pas tel autre, pourquoi un genre et pas un autre ? La notion même de " classique " est problématique. On se rend vite compte qu'elle dépend d'une sélection de l'institution (université, ministère, édition, entre autres) qui relève de choix autant idéologiques qu'esthétiques : des auteurs et des textes interdits, censurés pendant des années, voire des siècles, sont maintenant au panthéon de la littérature : Sade, interdit jusqu'aux années 60, est maintenant dans la Pléiade, consécration éditoriale suprême, Rimbaud fut interdit de Lagarde et Michard à cause de son homosexualité, Madame Bovary traduit en justice pour " outrage aux bonnes moeurs ", etc.

Même la hiérarchie entre les genres littéraires est fluctuante : la poésie a longtemps été considérée comme la reine, l'apogée de l'écriture littéraire, alors que le roman érotique, le roman policier ou la littérature de jeunesse sont méprisés, rejetés comme paralittérature, genres mineurs. Aujourd'hui les pistes de cette hiérarchisation se sont brouillées, ce qui rend le débat encore plus complexe : il y a à l'intérieur de genres que l'on disait mineurs des textes qui sont maintenant considérés comme de la " vraie " littérature : La Justine de Sade ou L'Histoire de l'oeil de Georges Bataille pour des exemples de

romans érotiques, et surtout en littérature de jeunesse nombre de récits sont passés dans la reconnaissance publique et institutionnelle, comme les livres de Jules Verne, de Saint-Exupéry, ou les contes populaires retranscrits par Grimm et Perrault.

Il faut donc s'interroger ici sur les critères qui permettent à la fois à un genre - en l'occurrence la littérature de jeunesse - et à des auteurs de passer du mépris à la reconnaissance. Ce n'est pas une question facile. Qu'est-ce qui donne sa valeur littéraire à un texte, qu'est-ce qui fait que tel texte est de la littérature et un autre pas ? Qu'est-ce qui fait la différence entre un texte signé René Char et un autre de Mary Higgins Clark ? Entre Rimbaud et Paul-Lou Sullitzer ? Entre un album de Claude Ponti et un épisode du Club des cinq ? Qu'est-ce qui fait la " littérarité " (pour reprendre le terme savant) d'un texte ? La " littérarité " étant cette " mystérieuse essence que les chercheurs des années 70 rêvaient d'isoler " (Revue des livres pour enfants), cette spécificité qui, comme le dit Roman Jakobson, " fait d'un message verbal une oeuvre d'art " (exemple : " Longtemps, je me suis couché de bonne heure. ")

Or autant le dire tout de suite, aucun de ces chercheurs linguistes, philosophes, théoriciens de la littérature, n'ont pu se mettre d'accord sur cette notion. Aucun théoricien n'est parvenu à lui donner un contenu. Gérard Genette, lui-même, grand théoricien de la littérature, fait un constat d'impuissance : nous n'avons pas de vrais critères pour distinguer une structure verbale littéraire d'une autre qui ne l'est pas. C'est pourquoi le flou des instructions officielles est si déroutant. Ils semblent prendre avec beaucoup de désinvolture cette définition du littéraire. Dans les Documents d'application des programmes de la littérature au cycle III, on peut ainsi lire : " À l'école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute (...) ".

Pour ma part, il me semble important de douter et donc d'amorcer une réflexion théorique sur cette notion, de la soumettre à la question, de la mettre en cause. C'est ce qui est l'objet de ce discours : non pas prétendre donner une définition du littéraire mais défricher quelques pistes, quelques amorces de réponses à ce qui semble quand même spécifier le récit littéraire de tout autre texte de fiction.

Il y a certes des critères qui, nous l'avons déjà évoqué, sont purement idéologiques. La critique la plus radicale de la culture scolaire littéraire, on la trouve peut-être chez Pierre Bourdieu dans son livre Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire. Pour lui, les choix des textes qui appartiennent à notre patrimoine littéraire sont des choix idéologiques qui se nient comme tels. Ce sont des choix qui ne se voudraient qu'esthétiques, mais qui relèvent en fait, par exemple, de la morale ambiante (censure de Rimbaud) et qui surtout relèvent de préjugés de classes : les goûts quels qu'ils soient, et surtout les goûts esthétiques, sont déterminés par notre appartenance à une classe sociale particulière. Je vous renvoie au film d'Agnès Jaoui, Le goût des autres. Il y a une critique très intéressante de ce film dans le numéro spécial de Sciences Humaines consacré à Pierre Bourdieu de février 2002 : pour expliquer la théorie complexe de Bourdieu, l'auteur de l'article donne l'exemple du film d'Agnès Jaoui. Jean-Pierre Bacri joue le rôle de Castella, patron d'une P.M.E. de

Province qui tombe amoureux de Clara, actrice de théâtre. Il se retrouve immergé dans le cercle des amis de Clara : peintres d'avant-garde, architectes, comédiens. Le film s'attache à montrer le contraste entre les styles de vie et à décrire les rapports de domination, d'humiliation. Bourdieu pose le postulat qu'il y a dans toute société des dominants et des dominés, et que c'est dans cette différence que réside le principe de base de l'organisation sociale. Mais cette domination dépend de la situation, des ressources et de la stratégie des acteurs : ainsi Castella, dominant dans son univers, celui de l'entreprise, devient un dominé quand il pénètre dans le milieu artistique, où son habitus, sa façon d'être, sa façon de voir le monde, ses valeurs, ses goûts sont en totale dissonance avec les habitus de ce milieu qui lui est étranger. Il fait l'expérience de l'humiliation, à la façon des enfants des classes sociales culturellement très défavorisés à l'école (voir témoignages dans *La Misère du monde*, notamment).

Il existe, c'est vrai, un grand déterminisme dans nos choix de pratiques culturelles (à proportion statistique écrasante, les instituteurs vont voir tel type de film et pas d'autres, lisent tel type de livres et de magazines, les ouvriers font d'autres choix, les médecins libéraux aussi, c'est particulièrement frappant quand on regarde le choix du prénom des enfants (choix considéré pourtant par les intéressés comme infiniment intime), mais qui relève en fait d'un déterminisme social impressionnant. Je vous renvoie aux analyses de Bourdieu. Ceci revient à dire que la culture de l'école est une culture de classe, culture des classes dominantes qui est imposée aux classes dominées qui souffrent de fait d'un décalage fort entre leur culture familiale (jugée souvent comme populaire sinon vulgaire par l'institution) et la culture scolaire (seule culture digne d'un véritable respect).

On voit combien cette théorie se complète de la difficulté de définition du littéraire. " Dans ces conditions, écrit Claude Lafarge, on pourrait conclure que la littérature n'est rien d'autre que ce qu'une société donnée traite comme de la littérature : c'est-à-dire un ensemble de textes que les arbitres de la culture - les professeurs, les écrivains, les critiques, les académiciens - reconnaissent comme appartenant à la littérature " (cité par Poslaniec, p. 47). Par exemple, ce qui est significatif, c'est que le regard porté sur une oeuvre dépend fortement de la notoriété de l'auteur : un texte attribué, même arbitrairement à Victor Hugo ou à Diderot, est considéré a priori comme de la littérature (je vous envoie aux jeux mis en place par Poslaniec et qui visent justement à brouiller les cartes), on pense aussi à ces candidats à des concours de poésie déterrés des poèmes oubliés de Verlaine ou Baudelaire, et ne passant pas les premières étapes de sélection (scandale quand on découvre le pot aux roses !).

Alors, les thèses de Bourdieu sont pour une grande part convaincantes, surtout pour expliquer le phénomène de reproduction des inégalités au sein de l'école, mais elles ne permettent pas de répondre de façon satisfaisante à la question de la littérarité. On ne peut se contenter, me semble-t-il, de penser qu'il n'existe qu'une différence de jugement social entre Flaubert et Sullitzer. Il faut sortir de cette aporie et chercher d'autres critères de sélection qui puissent légitimer l'idée d'une culture

littéraire que l'école aurait pour mission de transmettre. On en revient à notre question de départ : en quoi un texte est-il littéraire ? Qu'est-ce qu'un enfant peut attendre de la littérature ?

Les philosophes, les linguistes se sont déchirés sur le sujet : est-ce le style qui donne sa valeur à un texte ? Je ne développe pas ce point ici, mais les différentes réflexions et études menées sur ce critère sont infiniment complexes, techniques, paradoxales, voire contradictoires entre elles, et il ne semble pas que retenir le seul critère de style (concept déjà en soi infiniment complexe et opaque) soit satisfaisant pour répondre à la question de la " littérarité ". Il y a des oeuvres au style considéré unanimement comme pauvre et qui sont entrées dans notre patrimoine littéraire comme le Robinson Crusoé de Daniel Defoe (invraisemblances et incohérences, facilités d'écriture, etc.).

J'en viens alors à des critères qui ne touchent plus à la forme mais au fond du texte : un texte littéraire, c'est un texte qui parle de quoi ? Ce qui amène à poser la question pour moi essentielle, celle du sens du texte.

Un texte qui parle de quoi ? : on l'a déjà évoqué, la notion de genre n'est pas une notion suffisante pour servir de critère de sélection : il y des romans d'amour qui sont de la littérature (Le rouge et le Noir de Stendhal ou Belle du seigneur d'Albert Cohen) et d'autres qui n'ont pas (les collections Harlequin), il y des romans policiers qui sont de la littérature (Le grand sommeil de Raymond Chandler) et d'autres qui n'en sont pas, et il y des ouvrages pour enfants qui relèvent de la littérature (Barbe Bleue de Charles Perrault ou Le Voyage au pays des arbres de Le Clézio) et d'autres qui n'en sont pas (Martine fait la cuisine ou le ménage comme maman). Mais cela dit, nous n'avons toujours pas déterminé ce qui fait la différence entre ces textes du même genre. Et c'est là que je suis bien obligée d'énoncer des critères qui n'engagent que moi.

Selon moi on peut distinguer deux caractéristiques du texte littéraire. Le premier critère, c'est celui du caractère universel du texte, universel dans ce rapport foncièrement intime que je peux établir avec le texte. Un texte littéraire c'est, serait, un texte dans lequel chacun peut se reconnaître. C'est un texte qui parle de façon plus ou moins explicite d'ailleurs des angoisses, des espérances, des désirs qui constituent l'essence de la condition humaine (la peur de la mort, de la solitude, la Rédemption par l'amour ou la création) et qui m'aident à donner sens à mon expérience intérieure. Ce n'est donc pas un texte qui vise à adapter l'enfant à la société et à la culture particulière dans laquelle il est immergé, ce n'est pas un texte qui vise à lui transmettre des valeurs morales particulières, qui viserait donc à être exemplaire ou édifiant. Un texte littéraire, ce n'est pas un texte purement descriptif, fonctionnel qui vise à simplement distraire ou informer l'enfant sur ses conditions de vie présente (Tchoupi prend le train, va chez le docteur, etc.). Un texte littéraire, c'est un texte avec lequel je peux vivre une rencontre initiatique, fondamentale, qui m'aide à me comprendre, à mettre de l'ordre dans mes sentiments, mes angoisses, mes doutes, mes espérances. Angoisses et espérances qui n'étaient pas forcément dans la conscience du sujet. Tout d'un coup ça parle, mais oui c'est ça que je ressens, que je vis : je me reconnais dans cette histoire. Et non seulement je me reconnais mais cette reconnaissance m'aide à résoudre des questionnements que je n'arrivais même pas à exprimer.

Comme l'écrit Christian Poslaniec : " Un grand lecteur sort de sa lecture différent de ce qu'il était en y entrant. C'est donc bien autre chose qu'une distraction, qu'un bon moment passé à lire ; c'est un investissement de tout l'être ; une façon de réévaluer en permanence qui on est et ce qu'on veut devenir ". On retrouve ici la même définition que Michel Foucault donnait du travail : " Travailler, disait-il, s'est entreprendre de penser autrement que ce que l'on pensait avant. "

Dans l'expérience littéraire, je rencontre un texte qui, miraculeusement, par alchimie, me parle, parle à ce qu'il y a de plus intime en moi et qui m'aide à avancer dans la vie : Madame Bovary à quinze ans, Fernando Pessoa à trente et Blanche-Neige à six ans. C'est en ce sens qu'il y a une littérature jeunesse : les enfants peuvent faire l'expérience de cette rencontre si on leur donne l'occasion et les moyens de la faire.

Donc, premier critère, le sens du texte littéraire : un texte qui permet de répondre à des préoccupations existentielles à la fois universelles (tout le monde a peur de la mort, de la solitude) et en même temps infiniment intimes. Pour développer ce point je prendrai l'exemple des contes de fées traditionnels qui permettent de comprendre comment les enfants peuvent trouver dans les textes littéraires une satisfaction intellectuelle et affective. Je m'appuierai sur les analyses du psychanalyste Bruno Bettelheim. Critère de l'intime : un texte qui m'aide à me comprendre, à grandir, à avancer.

Le deuxième critère, et ça peut paraître paradoxal, c'est un critère que j'appellerai de " décentration ". Là le texte littéraire va me permettre au contraire de sortir de moi, de ma subjectivité pour m'amener vers les autres, vers l'Autre, pour aller à la rencontre de l'altérité, de la différence. C'est une fonction plus politique. Pour illustrer ce critère, je montrerai comment la littérature jeunesse est un support précieux pour mener des réflexions philosophiques avec les enfants. Je suis chargée d'une recherche pour les IUFM des Pays de la Loire concernant la pratique de la philosophie avec les enfants. Vous savez que dans l'apprentissage du penser, de la réflexion, ce qu'il y a de difficile avec les enfants, c'est de les amener à sortir de leur point de vue personnel, de leur expérience propre, de leur quotidienneté, et de les amener à l'objectivité. La littérature, comme support à une réflexion philosophique ou politique, les aide incontestablement à effectuer cette décentration, ce que j'appelle le " saut vers l'universel ".

Donc deux fonctions qui peuvent sembler paradoxales : un rapport intime avec un texte, mais aussi un texte qui me permet de sortir de mon point de vue et de m'ouvrir à l'Autre.

LA RELATION INTIME, LE " ÇA PARLE ", L'EXEMPLE DES CONTES DE FÉES

Pour Bettelheim, le conte de fée est l'exemple emblématique de ce que peut apporter la littérature à un enfant. C'est un récit qui par l'universalité de son propos parle à ce qu'il y a de plus intime dans le sujet. Et surtout, qui en parle de façon symbolique, non explicite. La lecture exige une interprétation

plus au moins consciente du message. Je rencontre un texte qui, comme par magie, parle à ce qui est au plus profond de moi. Ça parle. Ça me parle. Il y a une rencontre qui va non seulement me toucher, mais qui va m'aider à me construire, à avancer, à grandir. C'est cette rencontre initiatique que l'enfant peut faire avec un texte qui lui permet de faire l'expérience du littéraire. Pourquoi apprendre à lire ? Non seulement parce que la lecture est utile dans la vie de tous les jours, non seulement parce qu'elle est indispensable au bon fonctionnement de la démocratie (la lecture permet de sortir de l'ignorance et de la manipulation, de devenir un citoyen éclairé qui vote en connaissance de cause), mais pour faire ces rencontres qui vont me permettre de donner sens à ma vie et sens au monde.

Quelle est la théorie de Bettelheim concernant les contes de fées traditionnels ? Celui-ci se bat contre la thèse affirmant que les contes de fées traumatisent les enfants parce qu'ils racontent des histoires cruelles et souvent terrifiantes. Et effectivement, les situations et les personnages décrits sont terrifiants : des ogres (Le petit poucet, Le chat botté, Jack et le haricot magique, etc.) ; des sorcières-ogresses (Blanche-Neige dans sa version originale, non apurée, Hansel et Gretel, Jeannot et Margot, La belle aux bois dormant...), des monstres (dragons, in BBD, mais aussi des parents malveillants, voire maltraitants (Hansel et Gretel, Le petit poucet), incestueux (Peau d'âne). Plusieurs contes de fées commencent aussi par la mort de l'un des deux parents, voire des deux (Blanche-Neige, Cendrillon, Peau d'âne).

Mais en fait, loin d'être traumatisantes, ces histoires permettent de structurer la personnalité du jeune enfant. Car celui-ci comprend spontanément et inconsciemment que ces histoires ne décrivent pas une réalité mais que le message du conte est symbolique (et donc qu'il faut l'interpréter).

Le conte décrit des conflits intérieurs propres à chaque enfant. Le conte parle directement à l'inconscient de l'enfant en décrivant les angoisses, les tensions, les peurs, les désirs qu'il éprouve au quotidien lors de son développement. Les contes de fées lui permettent de mieux comprendre ce qui se passe en lui à un niveau inconscient, de dépasser ses conflits, ses angoisses et donc de grandir. Il lui permet de structurer sa personnalité.

Ils s'adressent à tous car ces angoisses sont universelles : elles sont propres au développement de chaque individu quelle que soit sa culture, son époque, sa condition sociale. Le conte de fées tire son universalité de la tradition orale, il n'est pas l'oeuvre d'un seul auteur à une époque précise de l'histoire, mais s'est constitué au fil du temps par la transmission orale. C'est la communauté des hommes qui lui a permis de transporter un message universel. Il se fixe par écrit quand un auteur décide de mettre sur papier cette histoire qui circule de génération en génération depuis des siècles.

Par exemple, l'histoire de la Belle et la bête, qu'on retrouve déjà dans la littérature grecque (chez Apulée), et qu'on retrouve au XVIIIe siècle sous la plume de Madame le Prince de Beaumont. À partir des XVIIe et XVIIIe siècles, Charles Perrault, les frères Grimm ou plus tard Andersen fixeront par l'écrit une grande quantité de ces contes populaires (Blancheneige, Cendrillon, Le chat botté, Peau d'âne, Hansel et Gretel, La belle aux bois dormant, Le petit chaperon rouge, La petite sirène).

Ceux-ci ne sont pas seulement des histoires qui distraient l'enfant, mais ils possèdent une véritable fonction dans son développement affectif et intellectuel. Ils lui permettent de franchir harmonieusement les différentes étapes de son développement. L'enfant dit Bettelheim sait très bien que le conte de fées ne décrit pas la réalité, il ne croit pas que le conte puisse être une " histoire vraie ", il ne prend pas le récit au pied de la lettre, mais il interprète inconsciemment son message :

" L'enfant, dit Bettelheim, est dominé par les ambivalences qui grouillent en lui. Pour lui, ce mélange d'amour et de haine, de désirs et de peurs, forme un chaos incompréhensible. Or, grâce à des images simples et directes, le conte de fées aide l'enfant à mettre de l'ordre dans ses sentiments complexes et ambivalents qui ainsi se classent d'eux-mêmes à des endroits distincts au lieu de ne former qu'un immense chaos. "

Grandir, c'est justement accomplir ce chemin qui permet de vaincre ces angoisses, de sortir du Chaos et de vivre en harmonie avec soi-même. C'est comprendre que pour entrer dans la communauté des hommes, il faut savoir renoncer à ses désirs, à ses pulsions, au " principe de plaisir ", pour respecter les lois fondamentales de l'Humanité (" principe de réalité "). Aller de la nature à la culture, de l'animalité à l'humanité.

On trouve ainsi dans les contes toute une série de personnages récurrents qui ont la même fonction symbolique. Le héros du conte c'est l'enfant lui-même aux prises avec de nombreuses contradictions, tensions qu'il faut affronter, surmonter. Les différents personnages représentent symboliquement les différentes instances psychiques inconscientes avec lesquelles l'enfant doit quotidiennement composer.

Le loup, par exemple, représente le " ça ", essentiellement sous la forme de Thanatos, la pulsion de mort. Il représente l'ensemble des pulsions inconscientes destructrices, agressives, les pulsions de haine, cette part d'animalité en moi, primitive, enfouie au fond de notre humanité. Comme dans Les trois petits cochons, conte traditionnel anglo-saxon. Dans cette " véritable histoire ", les deux premiers se font littéralement dévorer par le loup. Ils n'en réchappent pas. Seul l'aîné par sa patience et sa ruse arrive à lui résister. Il s'agit en fait, explique Bettelheim, du même personnage à trois stades différents de son développement : les plus petits ne savent pas résister à leurs pulsions inconscientes. Ils se font dévorer par elles. On dit bien d'une passion qu'elle est dévorante. Plus on est petit et plus notre maison, notre moi, notre personnalité sont fragiles. Grandir c'est apprendre à se protéger de moi-même, de cette part animale en moi, archaïque, asociale que je dois peu à peu apprendre à maîtriser. C'est comme construire une maison plus solide. Le sujet se perd s'il ne sait pas contrôler ses pulsions, alors que l'aîné, plus mûr, plus raisonnable, sait résister aux assauts du loup, de ses désirs inconscients primitifs. Le principe de plaisir doit s'adapter au principe de réalité :

" Comme les trois petits cochons représentent les diverses étapes du développement humain, la disparition des deux premiers n'a rien de traumatisant ; l'enfant, dans son subconscient, comprend que nous devons passer par différentes formes précoces d'existence avant de parvenir aux formes supérieures. Quand on raconte Les trois petits cochons à des jeunes enfants, ceux-ci ne se réjouissent

que de la punition méritée du loup et de la victoire intelligente de l'aîné, et ils n'ont aucun chagrin au sujet du sort des deux plus jeunes. L'enfant, même tout petit, semble comprendre que les trois héros ne sont qu'un seul et même personnage à trois stades différents de sa vie ; comme semble le suggérer le fait qu'ils répondent tous les trois au loup avec exactement les mêmes mots. Si nous survivons dans la forme supérieure de notre identité, tout est parfait.

Les trois petits cochons influencent la pensée de l'enfant quant à son propre développement, sans lui dire ce qu'il doit faire, en lui permettant de tirer lui-même ses conclusions. Seul ce processus est à même d'apporter une véritable maturité ; si, par contre, on dit à l'enfant ce qu'il doit faire, on ne fait que remplacer les entraves de son immaturité par celle de sa servitude, à l'égard des commandements des adultes. "

Le loup, c'est aussi le symbole d'une sexualité interdite (Le petit chaperon rouge : C'est pour mieux te manger mon enfant)). Je reparlerai un peu plus tard d'autres figures récurrentes (l'ogre, la marâtre, le prince charmant, le chasseur). Ainsi, les différents personnages du conte font le tableau de la vie psychique naissante de l'enfant. Ils extériorisent son angoisse et lui permettent de la canaliser, de la surpasser.

Le conte lui permet de franchir les différentes étapes de sa sexualité (telle que les a définis la psychanalyse et Freud en particulier). Je reprends quelques-unes de ces étapes et fais le parallèle avec le message symbolique du conte. Le premier stade de développement de l'enfant dès les tous premiers moments de la vie est caractérisé par l'angoisse de séparation ou peur de l'abandon (qu'on retrouve exprimée dans des contes comme Hansel et Gretel ou Le petit poucet). Les psychanalystes, comme Mélanie Klein, ont montré que la construction de soi dépend fortement du processus de séparation affective avec la mère (sortie de la fusion). Otto Rank a développé le concept de "traumatisme de la naissance" : dès les tous premiers moments de sa vie, l'enfant connaît l'angoisse de la séparation corporelle. Il met alors en place toute une série de comportements qui l'aident à apprivoiser cette angoisse. C'est ce que Winnicott a appelé les phénomènes transitionnels.

Ces comportements sont par exemple des jeux qui permettent à l'enfant de vérifier la permanence de la présence de la mère et de s'assurer de son amour (ce sont tous les jeux de cache-cache, le jeu de "coucou" qu'analyse Freud). L'action de tout mettre à la bouche, de sucer une tétine ou son pouce est une façon de retrouver les sensations éprouvées dans le ventre ou lors de la tétée (stade oral). L'objet transitionnel, le "doudou", est un objet que s'approprie l'enfant en l'investissant symboliquement de l'image de la mère. L'enfant joue un jeu d'attachement et de détachement avec cet objet qui lui permet aussi de contrôler la présence/absence de la mère. On dit que l'enfant fait un transfert. Winnicott fait aussi entrer dans le même groupe certains gestes (balancements) et diverses activités orales (gazouillis). L'objet transitionnel permet aussi à l'enfant d'exprimer son agressivité envers sa mère. Très vite, il réalise qu'elle ne peut être absolument disponible. Elle déçoit son désir quand elle le laisse seul, quand elle s'en occupe mal. Le sentiment ressenti par l'enfant devient vite ambivalent, entre l'amour et la haine. L'enfant perçoit sa mère dans une figure double de la bonne et

de la mauvaise mère : ce que Mélanie Klein a appelé " le bon sein et le mauvais sein ". Or le conte de fées permet à l'enfant d'extérioriser ses représentations inconscientes : la bonne mère dont il faut faire le deuil (elle meurt au moment de la naissance comme dans Blanche-Neige ou Cendrillon) et la marâtre (sorcière, ogresse) qu'il faut combattre, tuer symboliquement pour vivre en paix. L'image de la mauvaise mère est l'image la plus récurrentes dans les contes : Hansel et Gretel, Le petit poucet, Blanche-Neige, Cendrillon, etc.).

Le petit poucet ou Hansel et Gretel sont des contes qui parlent à l'enfant de cette angoisse abandon en prenant très au sérieux ce que ressent l'enfant et en lui apportant un message d'espoir sur son cheminement à venir : " ce qui est important dans les contes de fées, écrit Bettelheim, c'est que ces pulsions inconscientes, ces affects terrifiants, sont représentés par des figures, des personnages, ou par des événements et des situations. Toutes ces histoires disent à l'enfant : Aussi terrible que cela puisse te paraître, il faut que tu t'en ailles et sortes dans le monde. Il faut que tu quittes la maison. Tu ne grandiras jamais à moins que tu ailles courageusement affronter les dangers du monde extérieur. "

La figure de la marâtre, ogresse (mère destructrice, possessive) permet à l'enfant d'exprimer symboliquement l'ambivalence de ses sentiments. Cette image permet à ses pulsions de ne pas être entièrement refoulées.

(...) Tous les contes de fées expriment cette dualité de la mère :

- la bonne mère. Le bon sein, la mère nourricière qui donne corps pour permettre la vie, la sécurité de son enfant. Dans le conte, elle est morte ou absente. Il faut en faire le deuil (cf Blanche-Neige, Cendrillon).

- La mauvaise mère. Le mauvais sein. Dès l'acte de naissance, elle abandonne son enfant. Elle l'expulse du paradis originel. Il est tout à fait significatif que dans Hansel et Gretel par exemple, comme dans Le petit poucet, ce soit la mère qui pousse à l'abandon des enfants. Le jeune enfant est désarçonné par cette dualité des sentiments. Cette ambivalence crée une angoisse qu'il ne sait déchiffrer. Le conte lui permet d'extérioriser cette ambivalence, de l'exorciser, de lui donner corps. Inconsciemment, dit Bettelheim, l'enfant comprend très bien qu'il s'agit d'un seul et même personnage sous ses deux angles. Il y a d'ailleurs des indices dans le texte qui permettent cette compréhension : les paroles prononcées identiquement par les deux femmes. : " paresseux, paresseuses " dites par la mère biologique et la sorcière dans Hansel et Gretel. " Blanc comme la neige, rouge comme le sang, noir comme l'ébène ", prononcée par la bonne mère et la marâtre de Blanche-Neige.

Le conte lui apprend donc implicitement, symboliquement, qu'il faut faire le deuil de la mère nourricière mais qu'il faut aussi se débarrasser de la mauvaise mère pour accéder à l'autonomie, à l'indépendance, à l'harmonie et au bonheur...

(À suivre dans le prochain numéro).

(1) Un ouvrage est en préparation sur la question dans la collection Argos au CNDP : Bucheton D., Tozzi M., Littérature de jeunesse et débat réflexif.

(2) La langue maternelle à l'époque est la langue régionale, ce qui pose d'évidents problèmes de communication, notamment dans les tranchées. C'est pourquoi l'enseignement des langues régionales à l'école est toujours vécu par certains comme une attaque grave au principe de laïcité, c'est-à-dire au principe d'indépendance de l'école face aux intérêts particuliers ou communautaires.