

Mireille Brigaudiot et Joelle Turin

Cassis 2015

Allées et venues entre pensées des enfants et pensées des personnages dans les albums

MB

Dans mon travail, pour aider les maîtres qui ont pour objectif majeur le langage, je croise souvent cette question : comment les enfants, des premières semaines à 6 ans, construisent une compréhension des ressentis et des pensées d'autrui ? Ce domaine est appelé « théories de l'esprit », au pluriel depuis quelques années. Nous avons décidé d'explorer un peu cette question avec Joelle Turin, car bien que nos visées soient différentes, nos démarches ont un point commun : la compréhension des **sujets enfants**. Nous évoquerons donc des comportements d'enfants que nous interpréterons, du point de vue des sujets qu'ils sont.

Nous avons choisi 3 zones de travail, parmi bien d'autres. Je les ai ordonnées en fonction des âges des enfants concernés par ces observations.

- l'empathie,
- les jeux symboliques,
- les sujets enfants et leurs « doublures ».

1 – A propos de l'empathie



Le personnel de crèche connaît bien ce phénomène : les pleurs de bébés font pleurer les autres bébés. Certains chercheurs considèrent qu'il s'agit du 1^o niveau d'empathie appelé « contagion ».

L'**empathie** est ici considérée comme une réponse **émotionnelle** envers l'émotion d'autrui qui va jusqu'à un partage de son état.

Les bébés « comprennent » les états affectifs de ceux qui s'occupent d'eux. Pour arriver à cette compréhension fine, les tout petits « déchiffrent » très tôt les expressions faciales. Par exemple, on sait qu'avançant à 4 pattes devant un sol avec un vide recouvert d'un plexiglas, un bébé de 8 mois s'arrête en voyant le vide, regarde sa mère qui lui fait face de l'autre côté, et interprète ses mimiques : il continue si elle sourit et il s'arrête si elle fronce les sourcils¹.



Plus tard, autour de 2 ans, cette compréhension va jusqu'au partage de ce que l'autre ressent. Guillaume a 2 ans quand, enfilant sa botte en caoutchouc, elle se plie. Il lui « dit » : « **pleure pas bobotte** », compatissant ainsi avec sa botte à qui il attribue une mimique de tristesse par métaphore ! Plus simplement, on a maintes attitudes de jeunes enfants consolant un autre enfant en pleurs en lui prêtant son doudou. Et après 2 ans ils peuvent le faire avec un personnage dessiné dans un album dont ils

¹ E.J. Gibson & R.D. Walk, The visual cliff, Scientific American, 1960, 202, 64-71.

viennent d'entendre qu'il est triste ou malheureux. Ils apportent leur doudou sur l'image de l'album. Gopnik² considère qu'il y a alors plus que de l'empathie, c'est de l'**altruisme**.

Voici une observation de ce type.

Madeleine a 2 ans³. Elle est assise à côté de sa mère qui lui raconte un album. La mère vient de dire : « *la petite fille est malheureuse parce que ses parents sont pauvres et ils n'ont plus rien à lui donner à manger* ». Après avoir entendu cet énoncé, Madeleine se lève, va chercher son doudou, le pose sur le dessin comme pour consoler la petite fille et dit : « **le doudou pour Madeleine** ». Or il se trouve qu'elle en train d'acquiescer la préposition « pour », elle fait des essais sur la langue (« *c'est le chien pour l'assiette* », au lieu de « *c'est l'assiette pour le chien* »). Ici, elle veut bien dire « *c'est le doudou de Madeleine pour la petite fille* ».

Au-delà du partage d'émotions, l'**empathie** concerne les états sensoriels d'autrui :

- la douleur : par exemple, lors d'une expérience durant laquelle des enfants de maternelle ont l'habitude d'avoir un robot dans la classe, on les voit le relever et l'embrasser pour le réconforter lorsqu'il tombe⁴.
- le froid : par exemple, quand un enfant apporte un manteau à une poupée en lui disant « *pas froid* ».
- la faim : lorsqu'un enfant donne une sucette machouillée à un inconnu parce qu'il dit qu'il a faim en se tenant le ventre.
- la préférence gustative : alors qu'à 1;04 les enfants vous donnent ce qu'ils préfèrent entre les épinards et la crème au chocolat, autour de 2 ans, après avoir vu une poupée dire « *miam-miam* » et « *beurk* » devant deux nourritures, ils répondent bien à la consigne « *donne-lui ce qu'elle aime* », même si cette nourriture n'est pas celle qu'ils préfèrent.

Si l'empathie intéresse tellement les chercheurs, c'est qu'elle nécessite, a minima, un degré de conscience qu'autrui est à la fois comme soi (identification) et différent de soi (différenciation). J'y reviendrai.

JT

Les activités de lectures partagées que nous menons avec des jeunes enfants dans le cadre d'associations portant des projets culturels (en particulier LIRE à VOIX-HAUTE-NORMANDIE et A.C.C.E.S. Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) en direction des tout-petits et de leurs familles permettent des observations d'enfants en situation de lecture qui donnent beaucoup à penser. Dans le cadre de ce travail, la question de l'empathie des personnages entre eux et des lecteurs pour les personnages, la capacité des lecteurs à lire les pensées et les émotions des protagonistes de l'histoire et à y reconnaître ou identifier les leurs font partie intégrante de ce qu'est pour nous toute lecture et l'importance que revêt le choix des livres proposés. Pour les petits, comme pour les grands, les êtres de fiction se donnent à lire comme d'autres vivants et sont susceptibles de nombreux investissements. La richesse et l'authenticité de leur vie psychique et affective, l'intensité de leurs sentiments les font apparaître comme des personnes susceptibles de passions, désirs et sentiments plus que comme des prétextes ou des pions sur la toile du récit (cf. Vincent Jouve. *L'effet-personnage*). Les personnages expriment et les jeunes lecteurs partagent avec eux ce qu'on pourrait appeler une expérience affective de l'autre, preuve s'il en est que tout être n'est concevable qu'en fonction des liens qui l'unissent à l'autre. Dans ces séances de lectures partagées, il est fréquent de constater la capacité des enfants à faire le lien entre les états mentaux des personnages et les leurs, ou ceux de leurs compagnons de vie ou de séance. Ainsi avons-nous vu une petite fille de 22 mois, Mina apporter à sa petite voisine en pleurs le livre de David Ellwand (*Beaucoup de beaux bébés*. Pastel) en lui montrant la page où figure, au milieu d'une série de portraits de bébés en noir et blanc, celui qui représente un bébé pleurant... comme elle. Une manière pour Mina d'exprimer à tous qu'elle a compris ce que signifiait la représentation du bébé en pleurs, qu'elle a compris en quoi cela pouvait aider sa petite voisine : savoir qu'elle n'est pas seule dans ce cas,

² A. Gopnik, *Le bébé philosophe*, Le Pommier, 2012.

³ Extrait de A. Morgenstern, L'enfant dans la langue, *Habilitation à diriger des recherches*, Paris 5, décembre 2007.

⁴ A. Gopnik, A. Meltzoff, P. Kuhl, *Comment pensent les bébés ?*, Le Pommier, 2005.

que d'autres peuvent éprouver ce qu'elle ressent. Et combien de fois entendons-nous ou voyons-nous des tout petits prendre part aux états d'âme, qu'ils soient figurés ou racontés, des personnages, les plaindre ou se réjouir avec eux. Nous connaissons tous l'importance du visage pour l'enfant, ce visage de l'autre où il pense pouvoir lire émotions et intentions, comme si les yeux étaient « les fenêtres de l'âme » (Daniel Stern. Journal d'un bébé). Comme si en regardant des yeux qui vous regardent, on voit la vie mentale de l'autre. .. A 3 ans, Zoé fait aussi cette belle découverte. En feuilletant l'album « qu'est ce qu'on fait d'un soulier » (Maurice Sendak-Beatrice Schenk de Régniers. Circonflexe) qui donne à voir une série de scénettes où deux personnages détournent avec fantaisie la fonction des objets qui les entourent, elle s'arrête sur l'image qui représente un personnage mécontent de la tournure que prend l'histoire et qui semble pleurer. Elle cherche alors quelqu'un à qui faire part de sa découverte : « Maîtresse, elle pleure ». C'est pour la fillette une manière de faire valider par quelqu'un l'émotion qu'elle éprouve à ce moment-là. C'est peut-être aussi le résultat d'une identification due à l'homologie des situations « je suis celui qui a la même place que moi », d'où le sentiment de sympathie qu'elle éprouve pour le personnage en question.

Il est des histoires qui, avec force, donnent à voir cette capacité à comprendre et partager l'intériorité de l'autre. Dans *Lutin veille* (Pastel), Kitty Crowther illustre un texte poétique d'Astrid Lindgren qui raconte comment, depuis des lustres, dans une ferme isolée au milieu de la forêt, un vieux lutin qui veille sur tous connaît les rêves de chacun. C'est par une de ces longues nuits d'hiver où tout semble arrêté, que ce personnage solitaire emprunté aux légendes des pays nordiques dit « de sa petite langue silencieuse que tous peuvent comprendre » que l'espoir est toujours au bout de la nuit, que les vaches brouteront bientôt dans l'enclos, que Brunte le cheval sera bientôt dans le pré de trèfle, que leur laine protège les moutons de la nuit froide, que les poules auront du grain à manger, que la paille réchauffera la niche de Karo le chien. Il fait aussi froid dehors que le propos est chaleureux, comme le sont les intérieurs qu'il éclaire avec sa petite lanterne, comme le sont les animaux dont l'attente n'est jamais déçue et dont les images savent transmettre les émotions. Le vieux lutin a su construire les « cartes du monde psychologique » (Gopnik) de ceux dont il a la charge, sachant ainsi trouver les mots et les rêves qui compensent et enrichissent la réalité en fonction des désirs de chacun. Il comprend mieux que personne comment marche le désir et il s'efforce d'y répondre. En pénétrant dans la conscience des êtres de fiction, le lecteur fait plus que se reconnaître, il apprend sur lui-même.

Certains personnages témoignent du pouvoir de l'empathie, même à distance, quand la vie et les événements les ont séparés. Les *Cinq amis* de Junko Nakamura (MeMo), dont les liens d'amitié se maintiennent étroitement malgré leurs absences respectives, éprouvent chacun le désir et l'espoir de se revoir au point que leurs pensées se rejoignent à différents moments de leurs journées. Après une enfance partagée dans une ferme, dans un petit village où ils se sont réveillés chaque matin en même temps, ont découvert ensemble des endroits différents et passé leurs nuits à discuter, les cinq amis ont dû chacun partir et construire leur vie loin des autres. Dans le désert, Chawoui le dromadaire les imagine regardant, comme lui, le soleil se lever. Chooro le cochon espère qu'ils mangent des herbes aussi fraîches que lui, Moussoon la chèvre qu'ils ont déjà vu les premières fleurs du printemps, Kopi le kangourou qu'ils ont passé une bonne journée et Pinki l'oiseau qu'ils dorment en paix. Penser à ce que chacun aimait et le lui souhaiter permet de maintenir un lien symbolique, de compenser l'absence, de faire exister imaginativement ce qui n'existe plus comme tel mais qui s'éprouve avec autant de force.

2 – A propos des jeux symboliques

MB

Je ne vais pas traiter l'immense question que ça représente. Je vais juste m'appuyer sur certains exemples pour montrer que ces jeux « préparent », en quelque sorte, le point suivant. Je vais montrer une progression du symbolique, allant des objets au sujet.

- 1- Les premiers jeux de faire-semblant sont déclenchés par des objets que les enfants voient et qui leur évoquent une action.

On a tous vu un enfant qui prenait une poupée, la déshabillait, la couchait, mettait drap et couverture sur elle, gestes souvent accompagnés de « *allez, au dodo !* ». Les 4 composantes de ces jeux sont :

- une initiative de l'enfant,
- le rapprochement d'un objet perçu O1 à un autre objet O2, non-présent, et qui est rendu possible par une ressemblance,
- une action faite avec cet objet O1, semblable à celle que l'enfant a vu faire avec l'objet O2, fréquemment, le plus souvent dans des scénarios de sa propre vie (ici rituel du couchage),
- le fait que le sujet enfant mime un autre sujet, très proche de lui, et faisant une action. On parle d'identification à la mère dans ce cas. Ce qui est sûr c'est qu'effectivement, pendant un moment, l'enfant EST une maman.

Pour Piaget, il n'y a alors qu'imitation et assimilation ludique. Piaget analyse ces premiers « comme si », comme une étape dans la formation du symbole parce que ce sont des jeux, différents des jeux strictement moteurs : il y a alors symbole parce qu'un objet quelconque est assimilé à un schème qui est évoqué. De fait, il y a bien plus que ça. Je reprends l'observation de Piaget⁵ : sa fille Jacqueline, à 1;03, trouve un tissu ressemblant à son oreiller, se couche dessus en riant, dit « *dodo* » et cligne des yeux comme si elle dormait (observation 64).

Sur le plan cognitif, on a en effet la trace d'une activité de haut niveau avec « séparation » d'un signifiant (tissu) de son signifié (usage habituel de ce tissu) et attribution à ce signifiant d'un nouveau signifié (usage d'oreiller). On peut parler d'un « **dédoublement du signe** ». Ici, cela renvoie aussi à l'expression « **détournement d'objet** » employée couramment.

Pour ma part, je m'intéresse au **sujet** enfant et je constate le rire de Jacqueline comme si elle savait qu'en détournant un objet, c'était drôle. En quelque sorte on a 2 Jacqueline, qui vont me servir plus tard, la Jacqueline « ordinaire » qui va se coucher normalement, et la Jacqueline « drôle » qui fait semblant de dormir.

On retrouve ce phénomène chez Elsa, à 1 ;09. Je suis en train de filmer. Elsa prend un paquet de mouchoirs en papier, me regarde en train de filmer, porte alors le paquet à son oreille en disant « *allo* » et se met à rire. Comme si elle disait « *tu peux filmer, j'ai inventé quelque chose de drôle* ».



Les ressemblances et les différences par rapport à la poupée couchée sont :

- initiative de l'enfant inchangée,
- action connue de l'enfant (voit les adultes le faire) mais qu'elle-même ne fait jamais (téléphoner en disant allo),
- MAIS objet 1 assimilé à l'objet 2 alors que la ressemblance est très vague. Seules la forme et la taille des objets se ressemblent. On a un vrai « détournement d'objet ».

C'est ce qui explique qu'elle rit vraiment!! Elle rit de savoir qu'elle fait semblant et qu'on la regarde dans cette sorte d'exploit symbolique (elle a « inventé » la ressemblance). La connivence avec les spectateurs joue donc fortement. On a 2 Elsa, l'ordinaire et l'actrice, et seuls les proches peuvent le savoir.

⁵ J. Piaget, La formation du symbole, Delachaux & Niestlé, 1945, page 101.

2. Les jeux suivants sont des inventions de rôles, et à partir d'objets moins ressemblants.

Guillaume, 2 ;03, joue avec les aubergines que sa mère est en train d'éplucher. Il en prend une, la met dans la bassine et dit :

« *Allez les bazines, allez, dans l'eau, et hop, hop* », puis en prend une autre « *allez, plus haut, tu sautes la bazine* »...

Sa mère m'explique qu'il est allé voir un spectacle avec des orques dans un parc aquatique la semaine précédente.

Ainsi, cet enfant assimile les aubergines aux orques. C'est déjà plus étonnant que précédemment, mais il y a plus. Les différences de ces scènes avec les précédentes sont :

- la non-similarité perçue entre O1 et O2 (les référents sont « éloignés » en taille et forme),
- le fait que le détournement de l'objet entraîne une suite d'événements imaginés. Je dis « imaginés » et non « imaginaires », parce qu'il a assisté à la scène qu'il mime maintenant. L'imaginaire est pour plus tard. Cependant, il y a plus qu'une action. Paul Harris⁶ interprète cette capacité précoce comme la création d'autres mondes qui ne seraient pas de simples distorsions du réel, mais comme des **alternatives au réel**, avec leurs logiques, leurs cohérences (relations de causalité entre des actes et leurs effets, ici sauter, plonger, recommencer).
- enfin, l'enfant qui imagine le scénario prend la position du dresseur et parle, en discours direct, aux animaux dressés. C'est un **jeu de rôle tout seul**, en quelque sorte avec un dédoublement du sujet : l'enfant qui joue, le dresseur qui fait son numéro.

Je mets en relation le « dédoublement » des objets (kleenex/téléphone, dauphins/aubergines) et le « dédoublement » du sujet qui a procédé à cette création de fiction.

Je vais m'arrêter là, avec deux belles notions, que je vais retrouver tout à l'heure : le « dédoublement » des sujets enfants et « les alternatives » au monde réel.

JT

Faire semblant d'avoir, d'être ou de faire est chez le tout-petit la première manifestation de son pouvoir d'imagination. Selon Jean-Marie Schaeffer (*Pourquoi la fiction ? Le Seuil*), ce jeu consistant à élaborer des simulacres que l'enfant s'invente pour lui-même constitue un premier degré de l'activité et de la compétence fictionnelles propres à notre espèce. Selon l'auteur, c'est au moment où ces « fictions privées » se mettent en place que commence à se développer notre aptitude à la fiction. Les règles de la réalité y sont suspendues, le joueur devient un sujet imaginaire qui s'invente et vit des aventures. Dans cette « aire intermédiaire » décrite par Winnicott, la réalité se voit modelée en fonction des besoins internes et des pulsions de l'enfant. Bien des albums partagés avec les tout-petits mettent en scène ces jeux symboliques que les jeunes lecteurs reconnaissent comme tels et qu'ils vont jusqu'à imiter au cours des séances de lecture. Si tout objet peut devenir jouet pour l'enfant, si lui-même peut être ou avoir « comme » au gré de ses envies et de son imagination devenant lui-même un personnage illusoire, il va de soi qu'il investit en priorité, se met à vivre d'emblée avec les personnages dont la similitude des situations le lie plus sûrement à son sort. Ces êtres de papier permettent de réaliser par procuration un certain nombre de désirs refoulés.

A écouter Elzbieta (*L'enfance de l'art*. Rouergue), « l'enfant et l'artiste habitent le même pays. Une contrée sans frontières. Un lieu de transformations et de métamorphoses ». Dans ce pays, les garçons sont de la pâte à pizza (*Drôle de pizza*. William Steig. Kaleidoscope), les boîtes en carton sont des maisons (*La Boîte*. Claude Ponti. L'école des loisirs) et les papas des trains de marchandises (*Bonne nuit, Tommy*. Rotraut Susan Berner. Seuil). La fantaisie et l'imagination s'en donnent à cœur joie, sorte d'éloge au naturel de l'esprit enfantin, plus joueur que pratique. *La chaise bleue* (Claude Boujon. L'école des loisirs) qu'Escarbille et Chaboudo trouvent dans le désert sert de prétexte aux deux amis pour se lancer dans une surenchère imaginaire de propositions aussi farfelues que la présence d'une chaise bleue dans ce lieu « désertique ». Les deux amis, un chien tout rond, l'autre très élancé, transforment successivement la chaise en tout ce qui roule et vole, en tout ce qui flotte aussi, en arme de défense ou en accessoire de cirque. Chaque « métamorphose donne lieu à une brève scène de comédie jouée à merveille par les deux

⁶ P.L. Harris, *L'imagination chez l'enfant*, Retz, 2007.

complices qui témoignent ainsi de leur aptitude à recomposer le monde à travers des jeux pour eux quotidiens, ordinaires, instinctifs et spontanés.

Ces jeux de faire semblant permettent aussi d'appréhender et de mettre à distance des questions difficiles et des inquiétudes allant avec. Nous avons tous vu des enfants mourir et ressusciter au gré des scénarios qu'ils inventent, se donnant ainsi une maîtrise imaginaire et ludique d'une réalité difficile à appréhender et à accepter, accordant une foi irréductible au pouvoir de la pensée magique. Avec l'humour qui le caractérise et la justesse de ton prouvant son extrême complicité avec ses lecteurs, Ole Könnecke met en scène son petit personnage récurrent, Anton, aux prises avec ses copains et que la mort simulée sauve de la mise à l'écart du groupe (*Anton et les rabat-joie*. L'école des loisirs). Quand Greta, Nina et Lukas excluent Anton de leur jeu de jardinage parce qu'il n'a pas les outils adéquats, celui-ci oppose à leur refus la menace de partir pour toujours parce qu'il sera mort. Démarre alors une série d'actions liées au rituel funèbre et de nouveaux prétendants exclus à leur tour. Faire le mort fait office de ruse. Elle permet à Anton, connaisseur s'il en est des états d'esprit de ses habituels compagnons de jeu, d'arriver à ses fins, de se faire des amis de ceux qui momentanément avaient cessé de l'être. Il s'agit de jeu, de fiction partagée cette fois où chacun est conscient de la fonction ludique du simulacre. C'est bien entendu la répétition du même geste « mourir », accompli par chacun des protagonistes, qui donne toute sa dimension humoristique à l'histoire. La fin, où des fourmis viennent à bout de la mascarade en prenant les enfants à terre pour un tapis (font-elles semblant ?) est vécue par les enfants avec des éclats de rire. Car nos lecteurs, champions de l'histoire lue plusieurs fois de suite (jusqu'à 30 fois), perçoivent tout à fait la dimension fictionnelle du jeu. Ils y retrouvent des éléments de leurs manières d'être et de penser. *Let's pretend* dit Alice (« on dirait que ». Les petits lecteurs, comme les petits joueurs, savent se libérer des contraintes et des frustrations de la réalité, se dégager en partie du discours des autres ou des assignations familiales pour se ménager un espace psychique protégé tout en gardant la tête froide. Ils sont conscients de savourer un monde qu'ils savent imaginaire et qui est bien plus divertissant que celui de la réalité. Ils perçoivent et comprennent ces réalités allégoriques que sont les personnages qui leur permettent de réaliser par procuration un certain nombre de désirs refoulés.

3 - Les sujets enfants et leurs « doublures ».

MB

On vient de voir qu'un enfant, au fur et à mesure qu'il accumule des expériences de vie (scénarios quotidiens, sortie au parc aquatique), au fur et à mesure qu'il initie des jeux de fictions et au fur et à mesure qu'il maîtrise la langue, peut endosser des rôles, sans en être gêné. On va voir que cette capacité nous sert peut-être à comprendre qu'il peut aller jusqu'à s'inventer une « doublure ».

Cette fois-ci, l'enfant va être dans l'**imaginaire**. Définition de Harris :

« Tout ce qui vient à un sujet sous forme d'images mentales et qu'il n'a jamais rencontré, sous la même forme, dans le réel. »

Le phénomène des « doublures » est mal connu parce qu'il semble ne pas concerner tous les enfants et quand il est attesté, il reste fugace dans le développement. On ne possède pas vraiment de « théorie » de la question alors que les observations ponctuelles et les accumulations dans les recherches sont très nombreuses, depuis les années 2000.

Quand on a la chance de pouvoir travailler sur des données longitudinales (régulières et sur plusieurs années), il arrive qu'on trouve une curieuse période, courte, entre les âges de 3 et 5 ans, durant laquelle un enfant s'auto-attribue un autre nom, ou attribue un nom à un personnage imaginaire qui agit à ses côtés. En 1934⁷, c'est un psychiatre qui s'intéresse à ce phénomène (pas de hasard !) et le définit comme :

⁷ M. Svensden, Children's imaginary companions, *Archives of neurology and psychiatry*, 1934, 2, 985-999.

« un personnage invisible, nommé et à qui un enfant se réfère dans la conversation avec autrui ou avec qui il joue directement, pendant un certain moment, quelques mois au moins, qui a une apparence de réalité pour l'enfant, mais aucune base objective. »

On a là des caractéristiques de ce qu'on appelle parfois un **alter ego**, un « compagnon invisible » pour Harris. Piaget y consacre un paragraphe avec le personnage « azo » qui apparaît chez Jacqueline avant 4 ans : elle mime son vol, puis elle en parle à la 3^e personne (« azo va gronder »), il se transforme puis meure. Voilà ce qu'en dit Piaget (op.cit.):

« D'une manière générale, cet être étrange qui l'a préoccupée environ deux mois (3 ;11 – 4 ;01) lui a servi de support à tout ce qu'elle apprenait ou désirait, d'encouragement moral dans l'exécution des ordres et de consolateur dans les chagrins. Puis il a disparu. »

On a une caractéristique supplémentaire : le personnage imaginaire est à relier aux **sentiments** du sujet-enfant qui l'invente. C'est pourquoi j'ai choisi le terme « **doublure** » de l'enfant, j'y reviendrai. Je présente ici 3 exemples de ce phénomène auxquels j'ai assisté. Ils sont différents : Benjamin, Guillaume et Lou.

1- Histoire vraie. Je suis en visite dans une moyenne section. La maîtresse me dit qu'elle a un enfant très performant mais qu'il lui arrive de gêner les autres parce qu'il se moque des enfants qui n'arrivent pas à faire ce qu'il fait. Je m'assois à côté de Benjamin qui est en train d'écrire.

Moi – *dis-moi Benjamin, comment ça se fait que tu peux écrire, les autres ne peuvent pas encore faire ça !*

Benjamin – *facile, parce que je m'appelle pas Benjamin, je m'appelle Indiana Jones.*

Et il me cite les nombreux exploits dont il est capable, « il », car il parle à la troisième personne : « *et tu sais, Indiana Jones, dans la cour à la récré, il court plus vite que tout le monde* »... **Benjamin s'est créé une doublure qui, ne connaissant pas de limites, mérite un respect qu'il ne ressent peut-être pas suffisamment.** C'est l'image de soi qui est en jeu.

3-Guillaume a 3 ;03 quand il se met à s'appeler lui-même Rouda. Guillaume est un enfant calme et sans particularité de comportement. Mais il a un problème à l'école depuis quelques semaines : il est terrorisé par un garçon de grande section, Laïd, à tel point qu'il pleure pour ne plus partir le matin. Heureusement, il a trouvé une alliée dans sa classe et elle s'appelle Ourdia (proximité du prénom inventé ?). Le jour où il s'auto-appelle Rouda pour la première fois, il dit à sa mère : « *je m'appelle Rouda et je suis le plus fort* ». Pendant 1 mois, il se met en colère quand on l'appelle Guillaume. Après une conversation téléphonique avec sa grand-mère, sa mère lui dit : « *c'est bien, t'as bien parlé au téléphone, elle a bien compris* » et il répond : « *non, z'ai pas bien spliqué parce qu'elle dit toujours que je m'appelle pas Rouda* ».

Il a donc du recul sur son auto-appellation et le plus important est qu'il soit reconnu comme le héros Rouda par son entourage. **Guillaume s'est créé une doublure qui doit être reconnue comme capable d'être autre (le plus fort) que ce qu'il paraît (effacé et plutôt craintif).**

3 - Lou a 4 ;03 quand elle invente ses 2 licornes. L'une s'appelle Rose et l'autre Violette. Il est vrai qu'elle possède depuis quelque temps ces figurines de couleur que les filles adorent. Mais un incident est survenu dans sa vie : elle a reçu un coup de sabot d'un poney et elle a été soignée à l'hôpital. Deux jours plus tard, les licornes apparaissent. A table, elle dit : « *il faut ajouter deux assiettes pour mes licornes* ». Et elle leur installe tout ce qu'il faut. Elle se couche quand c'est l'heure pour les licornes d'aller se coucher et elle les installe au pied de son lit. Elle les « emmène » dehors. Elle mime le galop dans la rue. Je décide de lui poser une question et voilà sa réponse.

M – *dis-moi, Lou, qu'est-ce que tu préfères faire avec tes licornes ?*

Lou – *gambader avec les cheveux au vent.*

Ainsi Lou a reconstruit une belle image du cheval son ami. **Elle a créé des doublures des compagnons dont elle rêve : ce sont des animaux qui rendent libres et d'une extrême gentillesse, par opposition au vilain poney.**

Une remarque : Lou est la seule fille que j'ai pu observer. Or elle a construit une paire de 2 personnages pour l'accompagner. Alison Gopnik, elle aussi, observe qu'une fillette de 2 ans « *met le couvert pour des jumeaux aux cheveux violets qui vivent dans sa poche* ». Pourquoi peu de filles, pourquoi 2 personnages, pourquoi la couleur violet ? Mystère.

Ces exemples montrent comment les enfants peuvent avoir un besoin de « se dédoubler » en plusieurs « sois » (les américains disent « several minds »⁸) ou « dédoubler » des entités qu'ils font vivre (allant jusqu'à changer de voix lorsqu'ils les font parler). D'une manière générale, les doublures ont deux caractéristiques :

- elles ont toujours des caractères très spécifiques, ceux-ci rassemblant des facettes d'eux-mêmes ou comblant des manques.
- elles ont besoin d'être reconnues par l'entourage, même si les enfants ont du mal pour y arriver. Ce phénomène est si étrange qu'au début du XX^{ème} siècle, les psychiatres s'en sont inquiétés. Dorénavant ce n'est plus le cas parce que les observations se sont multipliées chez des enfants tout venants, allant très bien. Même la littérature s'en est emparée.

On en a une belle illustration avec Calvin et Hobbes⁹, BD pour adultes.

Calvin est un personnage enfant d'environ 6 ans, qui partage sa vie avec Hobbes, son tigre en peluche . Ils jouent ensemble, pensent ensemble, ressentent ensemble, discutent et sont inséparables.

Sur les dessins de la BD, le tigre est représenté selon 2 modalités :

- il est de grande taille (plus grand que l'enfant Calvin), vivant, agissant, parlant lorsqu'il est seul avec Calvin,
- il est petit et inerte(c'est-à-dire vraie peluche) quand il y a présence de parents sur la scène. Bien qu'en contact physique permanent avec son tigre, Calvin « sait » que ses parents n'y voient qu'une peluche. Car il a bien des difficultés à leur expliquer que s'il rentre en lambeaux à la maison, c'est parce qu'il a mené une bagarre avec son tigre. On a alors les deux mondes qui s'affrontent : la vie intime de l'enfant et le monde réel des adultes.

JT

Les enfants, ces effrénés créateurs de fiction, sont comme les grandes personnes, ils rêvent, font des projets, s'inventent des histoires, émettent des hypothèses, à longueur de temps. Ils s'inventent, entre autres, des amis imaginaires qui peuvent se montrer aussi bien amicaux qu'hostiles et dont l'importance dans leur vie inspire bien des spéculations. Ces créations leur donnent l'occasion de simuler la vie mentale d'autrui, de voir le monde à travers ses yeux et de développer leurs compétences sociales, contrairement à ce qui a longtemps été dit. Jouer à avoir un compagnon imaginaire permet de comprendre et d'anticiper les états mentaux d'autrui, de se mettre à la place de l'autre, d'adopter son point de vue et de tenir compte de toutes ces données dans les relations. Les enfants s'entraînent ainsi à la vie en société, les amis imaginaires reflétant la manière dont les gens pourraient se comporter ou agir.

Les personnages des livres se montrent, comme les enfants qui les investissent, capables de comprendre ce qui se passe dans la tête des uns et des autres, de découvrir qu'il peut s'y passer des choses différentes et que ces différences peuvent conduire à des comportements, des humeurs et des émotions qui se distinguent nettement les uns des autres. L'imagination ouvre sur le monde mental des autres. Et toute lecture, en particulier celle où les personnages ne sont pas retenus, dont on connaît les pensées, participe de ce même mouvement et favorise leur saisie affective. Que leurs pensées soient rapportées par un narrateur ou que leur intériorité soit révélée telle quelle, elles sont livrées et permettent au jeune lecteur d'en prendre conscience et de les comparer aux siennes.

L'ami imaginaire peut avoir pour fonction de combler un manque, une solitude, enchantant une réalité qui laisse vraiment à désirer. C'est vrai, Nino n'a pas de chien (*Le chien que Nino n'avait pas*. Edward Van de Vendel ; Anton van Hertbruggen. Didier jeunesse). Mais qu'importe ? Son imagination a tous les

⁸ D.P. Wolf, Being of several minds : voices and versions of the self in early childhood, in Self in transition, infancy to childhood, eds D. Cicchetti & M. Beegly, The university of Chicago Press, 1990.

⁹ B. Watterson, Calvins & Hobbes, édité par Hors Collection.

pouvoirs, elle donne à l'animal si désiré une existence et une essence en tous points conformes à ses rêves, bien plus que le chien réel, offert plus tard sans qu'il l'ait jamais demandé. Le chien à la silhouette crayonnée que Nino n'a pas et que les autres ne voient pas le suit dans toutes ses aventures, le pousse en avant et lui donne de l'élan. C'est aussi et surtout lui qui aime lécher les larmes salées et délicieuses du petit garçon quand son père, d'un pays toujours très lointain, finit de lui parler au téléphone. Nino prête à son ami imaginaire le pouvoir de le comprendre et de le consoler, quand maman, papa et encore mamie n'ont pas la moindre idée de ce qu'éprouve le petit garçon. La fonction compensatoire de la création imaginaire trouve bien des équivalents dans la réalité de l'enfance.

Quand un garçonnet en grenouillère bleue quitte la maison pour une promenade nocturne dans la forêt avec son Teddy, celui-ci devient à la fois son interlocuteur privilégié et son rempart contre les peurs et les dangers de la nuit (*N'aie pas peur Teddy, je te protégerai des bêtes sauvages*. Martha Alexander. Pastel). Le garçonnet met ainsi en valeur un des principes constitutifs de l'imagination : figurer un mal, représenter un danger ou symboliser une angoisse et, par voie de conséquence les maîtriser par la pensée. Il investit pour lui-même la capacité des ours à vaincre leurs peurs, et surtout cette peur du noir et des ténèbres qui symbolisent une crainte fondamentale du risque naturel inhérent à toute vie. Les mots rassurants qu'il adresse à son ours sont sans doute ceux qu'il aimerait, aurait aimé ou aurait pu entendre dans des situations analogues, endossant à la fois le rôle de celui qui a peur et de celui qui rassure.

Cette capacité des enfants à construire des mondes intérieurs, à produire des représentations mentales de leurs vies et de celles des autres, à donner une réalité à un rêve ou à un désir, est un atout considérable qui répond à des besoins psychiques. Les inventions créées par les personnages sont du même ordre et jouent la même partition. Elles ont en commun un déroulement extrêmement logique, celui du monde réel qui les inspire.

Les inventions d'Hélène avec son lion (*Hélène et son lion*. Crockett Johnson. Tourbillon) atteignent le summum de cette puissance de création et d'observation par sa dimension langagière. Parler avec son lion suppose que l'on soit capable à la fois de penser par soi-même et à la place de l'autre, de comprendre l'autre comme il se comprend. La petite héroïne, avec la fougue imaginaire des enfants au caractère bien trempé, s'invente un monde dévolu à sa relation avec son lion, plus vrai que nature quand il n'est pas affalé par terre comme un bout de moquette. Ensemble, ils sont tour à tour astronautes, artistes, alpinistes et pratiquent avec délectation l'art de la conversation. Bâties pour l'essentiel avec des dialogues croustillants entre la fillette et l'animal, les histoires induisent l'étroite relation existant entre langage et jeu symbolique. La première histoire, « Conversation et chanson » donne à entendre que la voix du lion, comme il le souligne lui-même, « ressemble étonnamment » à celle d'Hélène. Comme les enfants réels se livrant aux jeux de faire-semblant, la fillette prête sa voix aux sensations, aux états d'âme, aux perceptions que son personnage pourrait avoir s'il avait à vire la situation évoquée, et elle adopte sa perspective. Elle projette sur le lion toutes les connaissances du langage qu'elle a acquises. Si pouvoir imaginer qu'un lion parle est déjà en soi une chose complexe, lui parler et parler pour lui est un moyen aussi important qu'astucieux de lui faire connaître sa pensée et d'imaginer la sienne.

Les amateurs de fiction le savent bien : les mots peuvent faire voyager dans d'autres mondes, créer leur propre univers. Dans la littérature, dit Jérôme Bruner (*Car la culture donne forme à l'esprit*. Retz), la réalité est le produit du langage et du pouvoir de créer des histoires.

MB

J'ai voulu montrer que dans les données développementales, on a d'abord des traces de la compréhension des très jeunes enfants pour les mimiques faciales des adultes qui s'occupent d'eux, qu'ils interprètent en terme de ressentis divers auxquels ils peuvent identifier leurs propres ressentis ou les opposer. On a déjà une certaine pré-conscience des différents états internes que peuvent avoir les personnes.

Dans un second temps, on a vu des enfants créer eux-mêmes, tout seuls, des mondes (la fiction) dans lesquels ils sont autres pendant quelques minutes, à partir d'un objet. Et ils trouvent ça drôle. Pour moi, le détournement d'objet préfigure le dédoublement des sujets.

Je fais l'hypothèse que c'est ce qui leur permet d'aller jusqu'à la troisième étape. Ils fabriquent complètement des personnages fictifs mais qui ont une sorte d'existence pour eux : ces personnages, je les appelle « doublures » parce que c'est ainsi qu'on nomme les personnes dont les acteurs ont besoin pour prendre leurs places dans des scènes qu'ils ne peuvent pas eux-mêmes jouer. Ces personnages créés par les enfants sont les doublures dont ils ont besoin pour être autre que ce qu'ils paraissent ou pour vivre dans un monde qui leur va mieux. Ce qui est décisif est que ces doublures sont des sujets qui ont un nom, qui « vivent » et qui ressentent. En étant reconnus par l'entourage, les doublures donnent aux enfants le statut dont ils rêvent.

Pour ce qui est de ce phénomène particulier des doublures, la recherche étant récente, on est passé de « c'est du délire qui relève de la psychiatrie » à « c'est bon pour les enfants »¹⁰. On a d'abord cru que cela concernait peu d'enfants et c'est en fait assez fréquent. On a cru que cela concernait essentiellement les garçons et on sait maintenant que ce n'est pas le cas. Reste une question que je me pose, qui apparaît peu dans les travaux : ces enfants sont-ils, le plus souvent, des enfants uniques ? cela expliquerait la possibilité de s'inventer un double car dès qu'on a un frère ou une sœur, la comparaison s'impose, le recours à l'autre imaginaire n'est plus utile, mais ... souvent les problèmes commencent...

JT

Les personnages constituent sans aucun doute un véritable point d'ancrage pour toute lecture car ils permettent de la structurer. Ils offrent en particulier aux lecteurs l'expérience d'une connaissance intérieure de l'autre, le texte éclairant ce qui dans la vie réelle est bien souvent caché, l'opacité d'autrui, donnant accès aux sentiments intérieurs d'une personne (Vincent Jouve). Vivre ou assumer par procuration ses pulsions par personnages interposés, se transformer par le biais des personnages, se découvrir, s'ouvrir en se réappropriant pensées et sentiments qui ne sont pas les nôtres sont autant de bienfaits, entre autres, offerts par la lecture.

¹⁰ D. Lydon, Imaginary companions : are they good for children ?, Student Psychology Journal, 2011, vol II.