

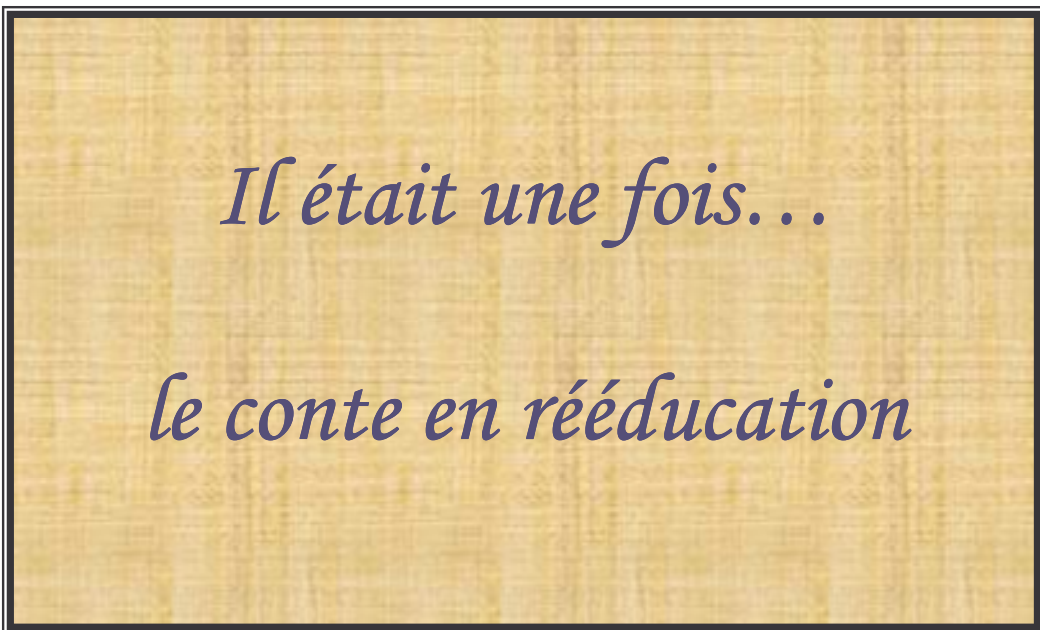


Académie de Strasbourg
IUFM D'ALSACE

Année
2005-2006

KEMPF
Annick

CAPA-SH
option G



Il était une fois...
le conte en rééducation

*Ce que dit le conte tiendrait dans une coquille de noix
Et tous les sept univers ne sont pas assez grands pour le contenir.*

Formule traditionnelle turque

Mémoire suivi par
Carmen STRAUSS-RAFFY
Maître de conférence à l'IUFM d'Alsace



SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
I LES CONTES DU POINT DE VUE DES THEORICIENS	4
1 Les origines du conte	4
1.1 Diverses versions.....	4
1.2 Les contes ne s'adressent pas aux enfants	5
2 Les contes passionnent les enfants	5
2.1 Un mode d'approche typiquement enfantin	5
2.2 C'est une fiction	6
2.3 L'enfant s'identifie au héros	6
3 L'intérêt des contes	7
3.1 Il est socialisateur	7
3.2 Il est un récit structuré	7
3.3 Son contenu	8
3.4 Une transposition sociale de l'expérience de vie	9
II LES CONTES EN REEDUCATION	10
1 La rééducation scolaire	10
1.1 Textes officiels	10
1.2 Pédagogie et psychothérapie	10
1.3 Rééducation et psychothérapie	11
2 La médiation	11
2.1 Définition	12
2.2 Divers supports de médiation	12
2.3 Qui choisit	13
2.4 Pourquoi le conte comme médiation	14
3 Pour quels enfants	14
3.1 Théophile	14
3.2 Vic	15
3.3 Naël	16
3.4 Aimeline	16
III UNE EXPERIENCE DE REEDUCATION	17
1 La démarche	17
1.1 Modalité individuelle/modalité groupale	17
1.2 Conte lu ou conte raconté	18
1.3 Choix des contes	19
1.4 Trame de la séance	20
2 Les séances – l'analyse	21
2.1 Ecoute du conte	21
2.2 La verbalisation	24
2.3 Le jeu de faire semblant	24
3 Evaluation	26
3.1 Evaluation avec les enseignantes	26
3.2 Le rôle des partenaires	28
3.3 Synthèse personnelle	28
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	32

INTRODUCTION

Mon parcours d'enseignante a été jalonné d'histoires et de contes lus à des centaines d'enfants, comme motivation pour l'apprentissage de la lecture ou pour le moment de retour au calme. Ils constituaient une valeur sûre en pédagogie, dont on ne pouvait se passer. Sollicitée en début d'année scolaire par des collègues de CP et de classe d'adaptation pour mener un projet de prévention dans leurs classes, c'est tout naturellement que j'ai proposé le conte comme support.

Les classes fonctionnant habituellement en ateliers décloisonnés, les élèves avaient déjà été répartis en 3 groupes de besoin, groupes que les enseignantes ont jugé souhaitable de conserver pour le projet cité.

Mon appréhension était grande le jour où j'ai pris en charge les enfants désignés comme faibles, instables et démotivés. Comment allaient-ils pouvoir entrer dans l'histoire que je proposais si leur attention était aussi fugace que leur maîtresse le disait ?

Contre toute attente, leur groupe fut le plus attentif des trois. Fascinés par l'histoire du *vilain petit canard*, ils sont restés pensifs, sans bouger, un long moment après la fin du conte. J'avais la très nette impression que quelque chose d'important s'était joué à ce moment-là.

Mais le bilan de ces séances stagnait au stade du constat ; aucune théorie ne venant étayer ce que je présumais, je ne pouvais émettre que des hypothèses quant à l'intérêt rééducatif des contes pour ces enfants en difficulté scolaire.

Très attirée par la lecture d'albums en tant qu'enseignante, je craignais par ailleurs de ne pas réussir à me défaire de mes « réflexes pédagogiques », patiemment élaborés au cours de ma carrière, en entrant dans mes nouvelles fonctions.

C'est finalement l'ouvrage de Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, qui est venu confirmer ce que je pressentais de l'intérêt d'utiliser les contes en rééducation en direction des enfants en difficulté et qui a motivé cette recherche.

Dès lors, dans le cadre du stage filé qui m'a permis de faire mes premiers pas dans la rééducation, sous l'œil bienveillant d'une rééducatrice, je me suis interrogée sur l'utilisation de la médiation du conte auprès d'enfants du cycle 2 :

De quelle manière le conte en rééducation peut-il aider l'enfant à retrouver le plaisir de penser pour apprendre ?

Pour tenter de répondre à cette question, j'examinerai tout d'abord dans la théorie ce que recouvre le terme « contes », leur origine et la raison de l'engouement des enfants pour cette médiation. Je chercherai quelles sont les particularités intéressantes pouvant favoriser le développement de la personnalité de l'enfant ainsi que ce qu'elles mettent en jeu dans les apprentissages.

Je définirai ensuite la rééducation, cet espace particulier au sein de l'école, dans lequel l'enfant peut, à l'aide de médiations spécifiques, réinvestir son rôle d'élève.

Du fait de leur utilisation en pédagogie tout comme en atelier thérapeutique, je m'efforcerai de déterminer la place que peut occuper le conte en rééducation entre les divers champs de la pédagogie et de la thérapie.

Puis après avoir tenté de cerner la notion de médiation, je présenterai les enfants en difficulté au cycle 2 qui m'ont permis de conduire cette réflexion.

Enfin j'étudierai de quelle manière je peux utiliser le conte comme support de médiation en rééducation et quelle démarche il convient de mettre en place pour que le conte devienne un outil rééducatif. Tout en articulant théorie et pratique j'essaierai d'analyser comment le conte peut aider les enfants à restaurer leur désir d'apprendre.

En dernier lieu je dresserai un bilan de l'évolution du processus rééducatif réalisé à partir des évaluations intermédiaires.

La rééducatrice qui m'a épaulée tout au long de l'année en guidant mes premiers pas en rééducation s'appelle Anne-Marie SATTLER. Eve ARBOGAST et Pascal LEONATE m'ont accueillie pour me permettre de me familiariser avec cette pratique. Madame Carmen STRAUSS-RAFFY, directrice de mémoire, m'a conseillée, soutenue et encouragée. Je les en remercie vivement.

I LES CONTES DU POINT DE VUE DES THEORICIENS

1 Les origines du conte

1.1 Diverses versions

Ma première recherche concerne les contes eux-mêmes et ceci dans la BCD attenante à la salle de rééducation : je me réjouis d'y trouver une étagère entière consacrée aux recueils de contes. Mais tous ces ouvrages sont décevants : certains sont des condensés, d'autres utilisent un vocabulaire inadapté aux enfants, d'autres encore se terminent d'une manière qui selon moi n'est pas authentique.

Je me rends par conséquent dans la librairie spécialisée de la ville, décidée à n'utiliser que les contes d'origine. Là aussi, à ma grande surprise, je découvre ce que je pense être, à ce moment-là de ma recherche, des plagiat de contes.

L'article de Catherine Turlan, journaliste, est enfin venu m'éclairer : « *Vieux comme le monde, présents dans toutes les civilisations, toutes les cultures, chez tous les peuples, les contes sont universels et semblent provenir de la plus lointaine humanité* »¹. Ils ont été transmis de façon orale par des conteurs itinérants -comme les colporteurs- et repris dans les veillées familiales par les aïeuls pendant des millénaires.

« *Ce conte se transformait au cours des voyages et empruntait les coutumes, les formes du pays, de la région, du village où il s'installait : il changeait "d'habits".* »²

Un même conte se retrouvera ainsi dans de très nombreuses versions, autant de versions que de conteurs, sur les différents continents du globe, rendant la recherche de son origine quasi impossible. Ainsi *Cendrillon*, connu dans 38 versions françaises, a été transcrit en allemand par les frères Grimm, et est également conté aux Indes, aux Philippines, en Afrique et en Amérique.

Lévi-Strauss³, dans *l'Anthropologie structurale*, a résolu le problème de l'origine des contes en affirmant qu'il n'existait pas de version « vraie » dont les autres seraient issues, toutes les versions appartenant au mythe.

Cet avis est partagé par Freud⁴ qui voyait dans les contes une forme atténuée des mythes issus des fantasmes des peuples archaïques ou des désirs des débuts de l'humanité.

¹ TURLAN Catherine, *Si l'enfance m'était contée*, L'erre n°14 janvier 1997

² PLAISANCE Joëlle, *Contes*, Publications du CNEFASES (Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Education Spécialisée), 1994, p8

³ LEVI-STRAUSS cité par HINDENOCH Michel in *Conter, un art ?* p.138

⁴ FREUD Sigmund, *La création littéraire et le rêve éveillé, Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, 1971

1.2 Les contes ne s'adressent pas aux enfants

J'ai la désagréable sensation de m'être laissée emporter par un sujet bien plus complexe qu'il n'y paraissait et j'espère en découvrir tous les mystères en me procurant *La clé des contes*, nouvel ouvrage de Bernadette Bricout,⁵ professeur d'université à Paris. Je me précipite sur un conte connu : *Le petit chaperon rouge*. Mais déjà le titre diffère : *La mère-grand*. L'histoire débute de la même manière, mais le loup, au lieu d'avaler la grand-mère tout cru, la découpe en morceaux et en propose à la petite fille venue apporter une galette à son aïeule. Pendant qu'elle mange une petite chatte lui souffle : « *Pue !... Salope !... qui mange la chair, qui boit le sang de sa grand* » !

Là je suis totalement déstabilisée et, à ce stade de ma recherche, je m'interroge sur la pertinence de mon choix de médiation : les contes s'adressent-ils vraiment aux enfants ?

Denise Morel dans un article du magazine *Citrouille* confirme mon intuition : les contes de la tradition orale étaient bien, à l'origine, destinés aux adultes. « *C'est seulement à partir du XVIIème siècle en France que le répertoire de la littérature orale et celui de la littérature de jeunesse ont été confondus* »⁶ car les enfants, admis aux veillées paysannes, se sont peu à peu appropriés ces histoires pour grandes personnes.

Parallèlement, dans une visée pédagogique en direction des enfants de la noblesse, ces contes ont été transposés en textes écrits par l'intermédiaire de Fénélon, Racine, La Fontaine et du célèbre Charles Perrault. Ces écrits seront fortement contestés car on leur reproche la censure exercée quant aux scènes jugées vulgaires ou non conformes à la morale chrétienne de l'époque. Par exemple dans la version du *Petit Chaperon Rouge* de Perrault, on ne trouvera effectivement plus la partie choquante décrite ci-dessus.

De nos jours où le téléviseur a largement remplacé la pratique orale, on peut cependant se féliciter de cette transposition écrite qui a permis la transmission à travers les âges et constitue maintenant un patrimoine d'une richesse inestimable.

2 Les contes passionnent les enfants

2.1 Un mode d'approche typiquement enfantin

Dans l'importante étude sur l'enfance intitulée *Les Années magiques*, Selma H. Fraiberg explique comment le mot « magique » traduit un mode d'approche typiquement enfantin de la réalité, selon lequel l'enfant croit que « *ses actes et ses pensées peuvent provoquer les*

⁵ BRICOUT Bernadette, *La clé des contes*, Seuil, 2005, p. 247 et 248

⁶ MOREL Denise, Magazine *Citrouille*, p16

événements »⁷ et que des êtres bienveillants ou malveillants sont à l'origine de tout ce qu'il observe et ressent dans sa vie quotidienne. Or la démarche du conte est exactement la même quand il confère aux génies, fées et autres créatures fabuleuses toutes sortes de pouvoirs sur la vie des humains qu'ils punissent ou protègent.

En outre, comme le fait remarquer Jean-Marie Gillig, ces récits « *continuent d'enchanter la pensée enfantine [...] qui est sur le plan de l'animisme en parfaite concordance avec le mode de pensée que véhicule le conte* »⁸ : l'enfant ne s'étonnera donc pas d'apprendre que le miroir de la belle-mère de *Blanche-Neige* s'exprime, que les bottes de sept lieues sont enchantées et peuvent s'adapter à la taille de celui qui les chausse.

En fait ce qui plaît aux enfants avant tout, c'est le « *merveilleux crédible à [leurs] yeux* »⁹. Le conte les enchante parce qu'il laisse l'espoir d'une réalité possible dans un futur proche.

2.2 C'est une fiction

Pour Catherine Turlan, la forme du conte est particulièrement adaptée à l'enfant. Celui-ci entre d'autant plus facilement dans les contes qu'il est difficile pour lui de « *faire nettement la distinction entre la réalité interne et la réalité extérieure* »¹⁰ et ainsi de distinguer ce qui relève de l'imaginaire ou du réel.

Michèle Simonsen ne partage pas le même avis : le conte cherche « *plus ou moins délibérément à détruire "l'illusion réaliste"* »¹¹. Joëlle Plaisance ajoute même que le fait de savoir que le conte ne relate pas la vérité mais qu'il joue sur du vraisemblable « *aide l'enfant à prendre de la distance entre la réalité et ses fantasmes. Cela lui permet de "jouer" avec ses peurs, les interdits, les émotions sans s'y engluer, sans s'y perdre* »¹².

2.3 L'enfant s'identifie au héros

Dans le cas du conte merveilleux, les différents actants (le héros, l'ennemi, l'aide en la personne de la fée par exemple) ne sont pas ambivalents car ils ne sont pas à la fois bons et méchants. Ce contraste des personnages permet à l'enfant de comprendre facilement leurs différences, et ainsi de s'identifier sans peine au héros, ce qu'il serait incapable de faire aussi facilement si les protagonistes, comme dans la vie réelle, se présentaient dans toute leur complexité.

⁷ FRAIBERG H. Selma, *Les années magiques*, PUF, 1967

⁸ GILLIG Jean-Marie, *Le conte en pédagogie et en rééducation*

⁹ SCHNITZER Luda, "Le conte cet éternel nomade" in *Encore le conte*, L'erre, n°14 janvier 1997, p19

¹⁰ TURLAN Catherine, *Si l'enfance m'était contée*, L'erre n°14 janvier 1997

¹¹ SIMONSEN Michèle, citée par Joëlle Plaisance in *L'erre* n°14 janvier

¹² PLAISANCE Joëlle, *op cité*, p 36

« *Ce n'est pas le triomphe final de la vertu qui assure la moralité du conte mais le fait que l'enfant séduit par le héros s'identifie avec lui à travers toutes ses épreuves* »¹³. En s'identifiant au héros, l'enfant partage avec lui autant les épreuves douloureuses que la victoire finale. « *L'enfant accomplit seul cette identification, et les luttes intérieures et extérieures du héros impriment en lui le sens moral* »¹⁴.

3 L'intérêt des contes

3.1 Il est socialisateur

Pour Joëlle Plaisance « *il ne faut pas oublier l'aspect socialisateur du conte* »¹⁵. Si dans un premier temps les enfants s'approprient le conte d'une façon tout à fait personnelle, chacun prenant pour soi ce dont il a besoin, ils partagent ensuite à l'intérieur du groupe d'écoute « *des émotions, des sensations, des images, des odeurs* »¹⁶ pour ainsi constituer une « *communauté d'échanges* »¹⁷. Cet aspect me paraît particulièrement intéressant pour des enfants en difficulté relationnelle : je pense notamment à Théophile, à Naël et à Vic.

Par ailleurs le conte « *pose sous une forme symbolique les problèmes de relations humaines qui préoccupent toutes les sociétés* »¹⁸ et il conserve en outre depuis des millénaires une fonction pédagogique en jouant le rôle essentiel de « *transmission des valeurs culturelles* »¹⁹. Il pourrait constituer le « *nouveau cours d'éducation civique, de philosophie ou tout au moins de sagesse coutumière* »²⁰.

3.2 C'est un récit structuré

Le conte est un récit : ce point est fondamental pour les enfants suivis en rééducation. En effet le récit permet tout d'abord de découvrir le « *pouvoir des mots* »²¹. C'est très souvent par des mots, qu'ils soient magiques ou non, que le héros parvient à se sortir victorieux des pièges et de l'agressivité des autres. Joëlle Plaisance en veut pour exemple *Les contes des mille et une nuit* : Shéhérazade réussit à survivre à une mort annoncée en racontant toutes les nuits des histoires laissées en suspens.

¹³ BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse de contes de fées*

¹⁴ BETTELHEIM Bruno, *op cité*

¹⁵ PLAISANCE Joëlle, *op cité*, p.36

¹⁶ PLAISANCE Joëlle, *op cité*, p.36

¹⁷ PLAISANCE Joëlle, *op cité*, p.36

¹⁸ ROLLAND Jean-Roger, *Histoire de contes, Vie de contes Contes de vie V91 Voies Livres*, p.3

¹⁹ ROLLAND Jean-Roger, *Histoire de contes, Vie de contes Contes de vie V91 Voies Livres*, p.3

²⁰ ROLLAND Jean-Roger, *op cité*, p.3

²¹ Plaisance Joëlle, *op cité*, p.36

De plus, on ne peut pas dire n'importe quoi : dans le conte *Les trois souhaits* le mari parle trop vite et ses souhaits ne sont pas adaptés, alors que ceux de sa femme se retournent contre elle.

C'est un récit extrêmement structuré qui a été l'objet d'analyses de différents auteurs. Vladimir Propp, qui est certainement le plus célèbre des analystes, classe les contes merveilleux selon leurs structures. Il dégage des constantes : les actions des personnages qu'il appelle fonctions et qui sont au nombre de 31.

Un autre chercheur, Larivaille réduit le conte à une série de cinq séquences qui s'enchaînent logiquement et chronologiquement. A un état précaire initial succèdent trois actions constituant l'entre-deux, puis un état final rééquilibré. Cette approche est éminemment intéressante pour le pédagogue car un conte démonté en unités narratives selon les différentes actions des personnages peut constituer un modèle de matrice d'écriture pour la production d'un conte nouveau en expression orale ou écrite.

Quant à l'enseignant chargé des aides rééducatives, qui a pour visée la structuration de l'enfant, il pourra s'appuyer sur la construction logique du récit avec l'organisation des actions, sur la rigueur de son argumentation, sur l'usage des notions temporelles ainsi que de la concordance des temps qui joueront pleinement ce rôle structurant.

« *A travers cette forme, le travail sur le passé, le présent, le futur accompagne la mise en place d'une part des représentations qui pour se construire doivent pouvoir s'appuyer sur des images successives de l'objet (personne, animal, objet ou mot, concept...), et d'autre part de l'anticipation sans laquelle aucun apprentissage ne peut se développer* »²². Si les enfants suivis en rééducation semblent passionnés par les contes c'est « *sans doute pour structurer leur monde intérieur en s'appuyant sur cette construction qui leur parvient de l'extérieur* »²³.

3.3 Le contenu

Le conte aborde directement les angoisses existentielles qui perturbent l'enfant parce qu'il ne les comprend pas, comme par exemple les mystères de la vie et de la mort qui sont souvent inexpliqués par les adultes. Le conte met ces peurs indéfinies mais très fortes en image : « *les pulsions destructrices de l'enfant sont personnifiées par une méchante sorcière, toutes ses peurs par un loup vorace* ». La victoire remportée sur soi-même (le triomphe du Moi et du Surmoi face aux pulsions destructrices émanant du Ça) et sur les méchants procure à l'enfant l'assurance qu'il pourra lui aussi venir à bout de ses difficultés. Le conte lui apporte des

²² Plaisance Joëlle, Les cahiers de Beaumont, n°73, janvier 1997, p24

²³ Plaisance Joëlle, op cité

« réponses concrètes »²⁴ et optimistes car ceux qui souffrent sont finalement récompensés. Il répond de surcroît au besoin fondamental de justice pour l'humain en châtiant les traîtres... Et cela, précise Bettelheim, aucune explication rationnelle ou réaliste ne peut le faire, car ce travail se passe à un niveau inconscient.

Le merveilleux apporte à l'enfant la sécurité psychique dont il a besoin au moment où il en a besoin car il a le don de « s'adresser simultanément à tous les niveaux de la personnalité humaine », ce qui explique qu'on y soit sensible à tout âge.

Le conte constitue une réponse imaginaire à un conflit réel : les sorcières, les dragons et les monstres de toutes sortes ne sont que la projection des angoisses et des phobies de tout humain. Il prouve donc aux enfants qu'ils ne sont pas seuls en proie aux fantasmes et que ceux-ci ne sont ni uniques, ni monstrueux, ni anormaux. En racontant ces histoires, l'adulte montre ainsi à l'enfant qu'il reconnaît et accepte l'existence de ces fantasmes.

3.4 Transposition sociale de l'expérience de vie

Dans leur ouvrage : *Le Fil d'Ariane ou le plaisir des contes*, Danièle Loup, Pierre Slama, Myriam Choukroun ont réalisé une synthèse des différentes approches de structuration du récit. Leur classement tient compte de la morphologie et dans le même temps du contenu idéologique des contes. A une situation initiale dégradée (Hansel et Gretel abandonnés dans la forêt) va succéder un passage pendant lequel les héros sont soumis à une série d'épreuves (triumpher de la sorcière) pour arriver à une situation finale positive (le trésor rapporté à leur père infortuné).

Le conte traduit là une transition entre deux équilibres. De nombreux auteurs verront dans cette approche une « *transposition symbolique de l'expérience de vie* »²⁵, une métaphore du passage de l'immatunité enfantine à la maturité adulte, un rite d'initiation au monde des adultes.

Il représente de même le reflet du parcours initiatique de l'enfant en difficulté traversant de nombreuses épreuves pour acquérir le statut d'élève et dont il sortira vainqueur à l'aide de la rééducation.

En somme, le conte participe activement à la construction de la personnalité de l'enfant. Je retiens, pour le travail que j'engage, les points suivants :

Par son côté merveilleux, il est en concordance avec la pensée enfantine. Grâce au héros, il permet à l'enfant en s'identifiant à lui et à son parcours initiatique de surmonter des difficultés

²⁴ Schnitzer Luda, op cité

²⁵ Plaisance Joëlle, op cité

de la vie réelle. Il donne l'occasion de faire la différence entre le bien et le mal, entre le fantasme et le réel. Enfin, il est d'un grand apport pour l'acquisition du langage et pour la socialisation.

II LES CONTES DANS L'AIDE REEDUCATIVE

1 La rééducation scolaire

La rééducation scolaire se définissant souvent par la négative, comme une pratique ni pédagogique ni psychothérapique, je tenterai de lever l'ambiguïté qui recouvre cette définition pour ensuite étudier de quelle manière le conte peut s'inscrire dans cet espace.

1.1 Dans les textes officiels

C'est la circulaire du 30 avril 2002 qui

- ▶ fixe les missions des Rased : la prévention des difficultés durables et la remédiation spécifique des difficultés circonscrites ;
- ▶ fixe les différentes formes d'intervention dont l'aide rééducative qui s'adresse aux enfants ne se sentant pas autorisés à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître...) ;
- ▶ précise leur objectif : la construction ou la restauration des compétences d'élève, la (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles qui doivent permettre une meilleure efficacité dans les apprentissages.

1.2 Pédagogie et psychothérapie

Le conte est une médiation couramment employée en pédagogie tout comme en thérapie. L'enseignant poursuit des objectifs pédagogiques. A l'aide de matrices s'appuyant sur l'analyse structurale il entraîne par exemple les élèves à créer de nouveaux contes puis à transférer leurs acquis en lecture et en écriture.

Le soignant utilise le conte dans une visée thérapeutique. Dans son livre *Petit Poucet deviendra grand – Soigner avec le conte*, le pédopsychiatre Pierre Lafforgue nous fait part de son expérience de trente années de pratique parmi les enfants psychotiques et névrotiques. Il s'agit d'une vérification expérimentale des hypothèses de Bettelheim dont le but est « d'aider les enfants malades à mieux vivre leurs angoisses ».

On peut en déduire que la psychothérapie vise le mieux-être alors que la pédagogie vise les savoirs et les savoir-faire.

1.3 Rééducation et psychothérapie

La théorie sur laquelle se fonde la rééducation utilise un vocabulaire emprunté à la thérapie (le symptôme, la souffrance, le transfert, la prise en charge, le rôle de la parole...). Dès lors, situer la rééducation pour lever l'ambiguïté qui concerne l'acte rééducatif constitue une réelle difficulté pour le rééducateur stagiaire.

Pour entretenir cette confusion Yves de La Monneraye et Jeannine Duval-Héraudet conçoivent effectivement la rééducation comme un espace pour rejouer sa problématique, déconstruire et reconstruire une histoire «... *en aidant l'enfant à symboliser les événements encombrants de son histoire, la rééducation vise de ce fait à lui permettre un fonctionnement plus libre de sa pensée* »²⁶ : leur visée est sans conteste thérapeutique.

Cependant dans un autre courant des théoriciens comme Jean-Claude Barat, Serge Boimare et Carmen Strauss-Raffy pensent la rééducation comme un processus favorisant l'accès de l'enfant aux outils de symbolisation « *il s'agit d'appivoiser progressivement les objets culturels de l'école et au détour, de transformer par la sublimation ou de pacifier des histoires personnelles difficiles* »²⁷.

Jean-Marie Gillig, IEN, qui a expérimenté lui-même la rééducation, la définit comme une pratique tantôt en articulation avec les finalités de la psychothérapie tantôt avec celles de la pédagogie de manière à amener l'enfant par un détour dans un état de mieux-être mais surtout de mieux savoir. C'est en fin de suivi rééducatif que la rééducation doit se rapprocher de la pédagogie pour aider l'enfant-élève à entrer dans les apprentissages, c'est le rôle du « pontage ».

2 La médiation

Selon la circulaire du 30 avril 2002 au sujet des dispositifs de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, le but de l'aide rééducative est d'amener les enfants à dépasser les obstacles qui les empêchent de satisfaire à l'exigence scolaire, « *en particulier en les aidant à établir des liens entre leur monde personnel et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques.* »²⁸

²⁶ DUVAL-HERAUDET Jeannine, Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent, EAP

²⁷ STRAUSS-RAFFY Carmen, maître de conférence à l'IUFM d'Alsace : Support de cours

²⁸ Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

2.1 Définition

Dans le dictionnaire, du côté de la philosophie, on parle de « *processus créateur, par lequel on passe d'un terme initial à un terme final* ».

On reconnaît là à nouveau le parallèle avec le conte : à une situation dégradée succèdent une série d'épreuves qui permettent d'aboutir à une situation rétablie. Dans le conte, il s'agit de réunir le héros avec l'objet de sa quête ; la médiation en rééducation permet quant à elle de réconcilier l'enfant d'abord avec lui-même, mais aussi et surtout avec les apprentissages.

Selon Francis Imbert, psychanalyste, le problème prioritaire de l'école aujourd'hui est la socialisation des élèves en tant que préalable à tout apprentissage. Dans son livre *Médiations, institutions et loi dans la classe*, il développe l'idée d'une fonction de la médiation avant tout séparatrice : séparation entre la mère et l'enfant, séparation des images aliénantes, de ce qui l'empêche d'être autonome et en même temps tiers permettant l'alliance et la rencontre du désir. « *C'est d'un délier-allier dont parle la médiation. Délier-allier où s'articule un piège à désir, une machine à réengager l'être non-partagé, dans un circuit symbolique où il pourra enfin déposer sa toute puissance, se partager, se soumettre à la castration et en recevoir les effets : sa naissance au désir* »²⁹.

Enfin le conte peut aussi se définir comme médiation cognitive, concept défini par R. Feuerstein³⁰ par « *ce que l'adulte interpose entre l'enfant et le monde, pour lui rendre ce dernier intelligible* ».

2.2 Divers supports de médiation

En rééducation on a pour habitude d'appeler médiation le support de travail ou l'objet intermédiaire entre l'enfant et le rééducateur, c'est « *une substance, quelque chose d'inanimé qui va faire changer la nature de la relation intersubjective* »³¹ et qui va permettre l'émergence d'une création, voire d'une parole.

Ivan Darrault-Harris³² a classé les médiations selon ce qu'elles mettent en jeu : le corps, la parole, la trace... Nous relevons quatre catégories: les médiations « *vivantes* » tout d'abord, qui ont la particularité de mobiliser le corps dans sa globalité comme le jeu symbolique, le jeu dramatique, le conte et l'invention d'histoires. Ensuite les « *médiations-représentations* » - qui permettent entre autre de laisser une trace - rassemblent le dessin, la peinture, le modelage,

²⁹ IMBERT Francis, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, 1994, éditions ESF, 2ème édition 2000.

³⁰ Psychologue, spécialiste de la pédagogie de la médiation, dont l'expression la plus connue est le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I)

³¹ DARRAULT-HARRIS Y, "La médiation dans la relation d'aide", in *L'Erre* n° 19, juin 2000.

³² DARRAULT-HARRIS I, " La médiation en rééducation", in *L'erre*, n°15, oct.97, p.47

le collage, l'écriture. Puis on trouve les « *hybridations* » dont les marionnettes et les masques et enfin les « *émanations* » représentées par la voix et la musique.

Les médiations, comme Jean-Marie Gillig³³ l'explique, sont de trois ordres : « *l'ordre du corporel, l'ordre de l'imaginaire-symbolique, l'ordre du cognitif* ». Le conte a donc tout à fait sa place comme médiation, corporelle tout d'abord puisqu'il permet comme nous le verrons la mise en jeu du corps, imaginaire et symbolique par le jeu du faire-semblant qui suit le moment d'écoute du conte.

2.3 Qui choisit

Du point de vue de certains théoriciens comme J.Duval-Héraudet, l'enfant est seul à savoir et à pouvoir choisir la médiation dont il a besoin. Barat se situe dans le même courant en soutenant que « *ce qui justifie (...) le recours à telle ou telle médiation, c'est la voie préférentielle choisie par le sujet* ». ³⁴

A l'opposé, mais dans un discours tout aussi cohérent, I.Darrault-Harris affirme sans équivoque que l'enfant, lui « *ne saurait évidemment se diriger vers la médiation pertinente* »³⁵, le risque étant qu'il opte pour des médiations choisies dans ses zones de résistance qui ne feraient que renforcer celles-ci, ou à l'inverse, des médiations qui le laissent se complaire dans ce qu'il connaît. C'est donc au rééducateur de choisir « *après avoir éliminé soigneusement et rigoureusement ce qui touche de trop près aux zones symptomatique et défensive* »³⁶.

A la lecture de toutes ces références, ne sachant qui de l'enfant ou de l'enseignant choisit à bon escient, j'ai eu légitimement de nombreuses hésitations avant de proposer le conte comme support aux enfants en stage filé. Même si au fil des séances mes doutes se sont estompés devant le plaisir que je percevais sur les visages des enfants à l'écoute des contes, je continuais à m'interroger si le conte précisément choisi par mes soins pouvait constituer « *l'espace libre de changement recherché* »³⁷.

C'est Bettelheim qui m'a procuré une réponse : l'enfant prend dans chaque conte ce qui est à sa portée à ce moment de son histoire.

Pendant la durée de mon stage filé, je me positionnerai entre les deux courants ci-dessus : je proposerai donc des contes aux enfants mais ils auront ensuite le libre choix après l'audition

³³ GILLIG Jean-Marie, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod p. 165

³⁴ BARAT J-C. , *La rééducation dans l'école*, Armand Colin, 1990

³⁵ DARRAULT-HARRIS I, " La médiation en rééducation", in *L'erre*, n°15, oct.97, p.47

³⁶ DARRAULT-HARRIS I, *ibid*

³⁷ DARRAULT-HARRIS I, *ibid*

d'utiliser le jeu symbolique, le dessin, le modelage ou l'écriture, par exemple. Ils auront aussi le libre choix de l'histoire à inventer et du rôle à jouer à l'intérieur du jeu.

2.4 Pourquoi le conte comme médiation

La circulaire n°2002-113 spécifie que les médiations utilisées dans l'aide à dominante pédagogique comme en rééducation « *peuvent être partiellement identiques mais prennent un sens différent en fonction du projet propre à chaque enfant* ».

Bettelheim justifie l'utilisation du conte parce qu'il fournit à l'enfant des matériaux de scénarios imaginaires qu'il serait incapable de concevoir tout seul et qui lui serviront à transformer en fantasmes les contenus de son propre inconscient en même temps qu'il rend supportables les frustrations subies dans la réalité grâce à l'identification aux héros de l'histoire.

Pour Jean-Marie Gillig le conte présente un avantage sur d'autres médiations utilisées : « *il vise à la fois un meilleur fonctionnement au niveau de la psyché, avec ses effets de régulation du sujet par les procédés d'identification et de gestion de l'angoisse, et une entrée dans le monde de la culture de l'écrit* »³⁸.

Serge Boimare nous fait part de la recherche menée auprès d'enfants non lecteurs et de l'utilisation du conte pour mettre à distance les craintes archaïques envahissantes à l'origine du gel de leur pensée. La première étape indispensable sera de « *mettre des images avec des mots sur ces craintes archaïques, [...] mettre en scénario ces inquiétudes primaires [...]* » en écoutant des contes. Cet auteur ajoute qu'ils constituent en outre un matériel directement utilisable pour l'apprentissage de la lecture : le pédagogue devra surtout « *ne pas lâcher ces thèmes qui ont servi de déclencheurs au désir de savoir et qui vont encore servir de protection devant les sentiments parasites que déclenche la situation d'apprentissage* »³⁹.

Ce qui fascine les enfants dans ces histoires, plus que l'histoire elle-même, c'est la manière dont les héros viennent au bout de leurs difficultés « *toujours ils vont trouver les issues en ayant recours à la réflexion et à l'initiative en ayant accès au travail de pensée* »⁴⁰.

3 Pour quels enfants

3.1 Théophile

Théophile est un élève de grande section décrit comme autoritaire par sa maîtresse, souffrant de difficultés relationnelles avec les enfants de son âge. Il aime cependant mater et s'occuper des plus petits.

³⁸ GILLIG Jean-Marie, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod p. 175

³⁹ BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2004, p.176

⁴⁰ BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2004, p.177

Théophile est « *sans arrêt* » en recherche de limites, à l'école comme à la maison. Son médecin l'a qualifié « *d'hypertonique* » ; il fait de la gymnastique dans un club car il a besoin de « *se défouler* ». En salle de jeu il est « *pataud* » et prend des risques démesurés.

Son manque à la fois d'attention, de concentration et de respect des consignes freinent ses apprentissages ; il fait néanmoins preuve d'une bonne mémoire, ce qui atténue son échec en classe.

Si Théophile est à l'aise à l'oral, (son enseignante parle de richesse linguistique), il est par contre en échec en discrimination visuelle et auditive. Il fait preuve de peu de logique et ne fait pas de relation entre les nombres et les quantités.

Lors de l'entretien, la maman parle d'incohérence dans le discours de son fils. Il ne suit pas la conversation mais l'interrompt fréquemment pour parler d'un autre sujet sans aucun rapport, sautant « du coq à l'âne ».

Au départ les parents de Théophile ne comprenaient pas vraiment les reproches de la maîtresse, parce qu'à la maison, lorsqu'ils lui imposaient des jeux de lecture à l'ordinateur, il y arrivait très bien. Ils acceptent cependant l'aide rééducative car au fil des rencontres avec la maîtresse et avec la rééducatrice ils prennent peu à peu conscience des difficultés de leur enfant.

3.2 Vic

Vic est en grande section dans la même école que Théophile. Il est signalé au Rased parce qu'il « *manque de présence dans son corps, dans son regard, dans ses activités* ». Il parle très peu, participe rarement aux projets, reste dans « son monde ». Il ne recherche pas le contact de ses pairs, le plus souvent il joue seul, en classe comme dans la cour.

Il semble comprendre les consignes, mais est extrêmement lent dans l'exécution des tâches. Anxieux, il vient souvent vers la maîtresse pour qu'elle reformule les consignes.

A la maison il se met en colère contre lui-même lorsqu'il se sent en échec et va spontanément se coucher pour retrouver son calme. A l'école cela se traduit plutôt par des « *caprices* », des refus de changer d'activité ou un non-respect des règles.

Son langage manque de clarté, il confond certains mots et inverse des syllabes; le manque de cohérence dans la pensée rend son discours incompréhensible dans certains cas.

Il dessine volontiers, mais lorsque la rééducatrice lui demande de représenter sa famille, il ne dessine que barrières, portes et cailloux. Les personnages sont absents de toutes ses productions pendant les séances dites préalables.

3.3 Naël

Naël est un élève de grande section qui ne sait pas encore écrire son prénom et peine à maîtriser le geste graphique.

Il est présenté par sa maîtresse comme manquant d'attention et de concentration. De grosses difficultés de compréhension entravent ses résultats en numération et en logique.

S'il s'exprime volontiers, son lexique reste cependant très pauvre et ses réponses sont souvent inadaptées aux questions posées. De plus il passe sans cesse d'un sujet à un autre et il a tendance à fabuler en confondant réel et imaginaire.

En outre, Naël a beaucoup de mal à respecter les règles. Il ne tient pas en place et ne mesure pas la portée de ses gestes ou de ses déplacements en salle de jeu.

Bien qu'il soit taquin et chahuteur il a de bonnes relations avec les enfants de son âge.

Naël est issu d'un milieu très défavorisé. Son papa vit « *là où il y a des chameaux* », ses frères et sœurs aînés sont sans emploi, tout comme sa maman, dont le seul revenu est le RMI depuis quatre ans.

Dès le début, la maman était plutôt réticente à une aide quelconque du Rased pour Naël. Elle n'accepte pas qu'on pointe ses difficultés et pense que l'Ecole est trop exigeante envers les enfants.

3.4 Aimeline

Aimeline est élève de CE1 dans un village de la vallée de Munster. Elle est la troisième d'une fratrie de cinq enfants. C'est une petite fille fluette de la même taille que ses sœurs, des jumelles scolarisées en grande section. Sa voix cassée est vraiment surprenante provenant d'une fillette si jeune et si menue. Elle suçote tout ce qui est à portée de main : ses cheveux, ses manches qui seront trempées au bout de quelques minutes de rééducation.

Elle a été maintenue au CP l'an dernier ; actuellement elle lit et comprend aisément un texte long. Elle est très à l'aise à l'oral, participe en classe et fait preuve de beaucoup d'imagination. Elle refuse cependant toute production écrite et se trouve en échec en mathématiques : elle semble comprendre mais refuse de faire... surtout si la maîtresse s'occupe à ce moment-là des CP. A ce sentiment "d'abandon" par la maîtresse, s'ajoute l'abandon bien réel de son père qui a quitté son foyer pour refaire sa vie loin d'ici.

La maman, quant à elle, s'est braquée contre l'Ecole et contre les différents enseignants de ses enfants. Elle n'accepte pas qu'on lui parle d'évaluation et accuse l'institution de vouloir mettre tous les enfants dans le même moule. Elle refuse qu'on impose à sa fille des choix qui

n'auraient pas été librement consentis par elle. Elle a été jusqu'à laisser Aimeline décider toute seule si elle souhaitait ou non refaire sa grande section.

Lors de l'entretien, la maman se perd dans une incroyable logorrhée verbale : elle essaie de démontrer l'incapacité de l'Ecole à exploiter l'énorme potentiel des enfants qu'on lui confie, tout comme celle d'aider l'élève en difficulté.

Elle acceptera cependant volontiers cet autre espace qu'est la rééducation scolaire, présentée par la rééducatrice comme un processus dans lequel Aimeline sera l'auteur son propre changement.

III LE CONTE EN REEDUCATION : UNE EXPERIENCE

Avant d'entamer cette expérience sur le lieu de mon stage filé, j'ai réfléchi à la place qu'occuperait le conte dans mes séances. Avec ma maîtresse de stage il nous a paru important qu'à l'intérieur du processus de rééducation l'enfant puisse non seulement écouter le conte, mais aussi se l'approprier « *sur un mode de création* »⁴¹. Parmi les propositions faites aux enfants d'utiliser le jeu de faire semblant, les marionnettes, le dessin, la terre ou l'expression écrite, c'est le jeu de faire semblant qui a été majoritairement choisi. A ce moment-là je n'avais pas envisagé qu'il me serait, de ce fait, difficile à la fin de cette démarche, d'évaluer les seuls apports du conte en rééducation.

1 La démarche

1.1 Modalité individuelle/modalité groupale

Pour Privat⁴², travailler en groupe permet à l'enfant de voir que les mêmes difficultés existent chez d'autres enfants : cela diminue son angoisse et favorise son identification en même temps que l'individuation.

La circulaire n°2002-113 indique que l'aide rééducative peut être groupale tout en restant adaptée à chaque élève. Elle précise par ailleurs que « *le mode de constitution des groupes, comme le choix d'une prise en charge individualisée répond à des objectifs précis qui, seuls, les justifient et doivent être explicites* ». Le groupe doit donc permettre de répondre aux

⁴¹ METRA Maryse, "Aide-moi à vivre mon histoire", in *Envie d'Ecole* n°3

⁴² MATHIEU M., PRIVAT P., BOIMARE S., *L'enfant et sa famille entre pédagogie et psychanalyse*, ERES, 1997 p.200

difficultés individuelles de chaque enfant. C'est ce qui a été décidé pour Théophile, Vic et Naël :

► **Théophile**, enfant unique, pour lui permettre de s'essayer à d'autres relations, intégrer les règles en écoutant, jouant, verbalisant ses élans pulsionnels au lieu de les agir.

► **Vic**, pour lui permettre d'entrer en communication avec ses pairs, de prendre des risques, d'accepter l'erreur, de symboliser ses peurs pour mieux s'en dégager.

► **Naël**, dont le modèle familial et social est très éloigné de celui de l'école pour lui permettre des interactions plus riches, de faire la part du réel et de l'imaginaire et de structurer son langage.

Le travail de rééducation en groupe va s'articuler aux objectifs spécifiques de ces trois enfants.

Par contre, le travail avec **Aimeline** se fera de fait, et non par choix, de manière individuelle. En effet, Aimeline est la seule élève de son école, signalée au réseau d'aides rural, dans lequel je me rends le lundi en stage filé. Elle a choisi d'emblée le conte parmi les divers supports de médiation qui lui ont été proposés.

Les séances d'aide rééducative permettront à Aimeline de rétablir la confiance en soi, de grandir et devenir plus autonome, d'améliorer ses capacités de concentration et également de découvrir le plaisir de la réussite après l'effort.

1.2 Conte lu ou conte raconté

Enseignante en maternelle et en élémentaire, je lisais les albums et je montrais les illustrations à mes élèves qui les réclamaient de façon péremptoire, bien avant que j'aie eu le temps de commencer l'histoire. Dans les albums d'ailleurs, le texte et l'illustration sont totalement complémentaires, l'un n'allant pas sans l'autre.

Quant au conte, assurent tous les conteurs, il se suffit à lui-même. Il n'a pas besoin d'être porté par des illustrations : c'est à l'auditeur de créer ses images propres. « [...] *la véritable "partition" du conteur n'est pas un texte, comme on le prétend trop souvent : c'est une suite d'images mentales. [...] les images en constituent la part essentielle, incontournable.* »⁴³

Sylvie Loiseau, IEN et conteuse, est catégorique quand elle dit : « *un conte lu...n'est plus un conte* »⁴⁴.

En tant qu'enseignante je n'avais jamais conté, réservant cela au spécialiste qui maîtrise cet art. Conter requiert en effet une grande préparation, car le conte ne doit pas être appris par cœur, il doit

⁴³ HINDENOCH Michel, *Conter, un art ?* p.40

⁴⁴ LOISEAU Sylvie, "Je t'aime, je te tue..." in *L'erre* n°14 janvier 1997 p.23

être lu et relu, jusqu'à ce que le conteur l'ait intégré et soit capable de le redire avec ses mots à lui, mais des mots justes, tout en respectant la structure du récit.

Ma directrice de mémoire m'aiguilla vers des ouvrages de conteurs pour me donner l'occasion d'expérimenter cet art et de dépasser mes appréhensions.

La première fois que je propose un conte à **Théophile**, il court aussitôt vers le sac de la rééducatrice : quelle déception pour lui devant le sac vide ! Je lui explique alors que le conte est dans ma tête... Nous nous installons sur les coussins prévus à cet effet et au début Théophile, dont la maîtresse nous disait qu'il était incapable d'écouter une histoire, gigote, remue, joue avec les coussins. Puis, petit à petit, il s'apaise et ne perd plus une miette de ce que je raconte.

Il en est de même pour **Aimeline** qui ne me quitte pas du regard, boit toutes mes paroles du début à la fin, contrairement à la fois où je lui ai lu l'histoire de *Peau-d'âne* et où elle semblait totalement absente.

J'en ai déduit qu'en contant, j'étais en relation directe avec les enfants, que c'était un moment de vrai partage, qu'ils le recevaient comme un don. Ce qui est essentiel à ce moment-là, c'est la relation que l'on établit avec les enfants-auditeurs. Sylvie Loiseau rejoint ainsi Bettelheim qui explique que « *le seul lieu où le conte peut réellement toucher l'autre, est celui de la rencontre fortuite de deux inconscients : celui du conteur et celui de l'auditeur, ou du conté* »⁴⁵.

Il faut cependant savoir observer la bonne distance car certains enfants ne sont pas prêts à pouvoir soutenir le regard de l'adulte-conteur, tel est le cas de **Vic**, signalé pour des problèmes relationnels, que je placerai à côté de moi, plutôt qu'en face, jusqu'à ce qu'il soit capable d'occuper une place plus frontale.

1.3 Choix des contes

Selon Joëlle Plaisance, ce choix dépend de l'intérêt des enfants et du plaisir qu'ils éprouvent lors de l'écoute du conte. A partir du moment où les enfants en auront entendu plusieurs, ils pourront choisir celui qu'ils voudront particulièrement investir.

Afin de me constituer un répertoire de contes à proposer aux enfants, je me suis appuyée sur l'ouvrage *Petit Poucet deviendra grand* de Pierre Lafforgue, pédopsychiatre et psychanalyste. Pour les enfants d'école maternelle j'utiliserai des contes simples, dans lesquels la séquence de base (détérioration/quête/réparation) est facilement identifiable, comme *Les trois petits cochons*, *Le loup et les sept chevreaux*, ou encore *Hänsel et Gretel*. A l'école élémentaire mon choix se limitera principalement aux contes merveilleux de Grimm et de Perrault.

⁴⁵BETTELHEIM B. cité par LOISEAU Sylvie, in *l'Erre* n°14

1.4 Trame de la séance

La séance dure en général une heure. Elle se déroule de la manière suivante :

► Accueil des enfants - verbalisation et mise en projet :

Les enfants sont accueillis autour d'une petite table et chacun prend la parole à tour de rôle pour se remémorer les faits marquants de la dernière séance ainsi que le projet élaboré pour la séance en cours.

► Ecoute du conte :

Un petit espace avec divers coussins a été aménagé dans la salle pour créer une ambiance conviviale. Une formule : « *Et cric et crac et misticric et misticrac, que mon conte se déroule comme un long fil !* » permet de démarrer l'activité, une autre formule « *Et cric et crac et misticric et misticrac, mon conte est dans le sac !* » clôt cet instant d'écoute.

► Verbalisation :

Après le conte je respecte un moment de silence, temps pendant lequel les enfants visionnent certains moments de l'histoire dans leur tête, se laissent porter par les images mentales élaborées lors de l'écoute.

Puis les enfants qui le souhaitent peuvent s'exprimer pour évoquer leurs peurs, leurs fantasmes, raconter la partie qu'ils ont préférée ou un moment important pour eux.

► Jeu de faire semblant :

C'est maintenant que les enfants deviennent créatifs : ils vont décider du scénario à mettre en place et des rôles à tenir. Mais ils peuvent aussi bien s'abstenir de jouer s'ils le souhaitent. Il ne s'agit pas d'un jeu dramatique, l'enfant crée et apporte souvent des modifications au conte initialement entendu.

► Dessin pour les enfants de la maternelle, terre ou écriture pour Aimeline :

Lors de certaines séances, si le temps le permet, on peut proposer le dessin ou une autre médiation comme la terre ou encore l'écriture après la phase de jeu symbolique. On peut aussi proposer ces autres médiations à la place du jeu symbolique, mais bien souvent les enfants préfèrent le jeu.

► Verbalisation :

Chaque enfant relate à sa manière le jeu qu'il vient de vivre. C'est un moment important de distanciation par rapport au vécu, plus ou moins douloureux, suivant ce qui s'est joué pendant la séance. Il est intéressant de repérer les décalages entre le conte, le jeu et la verbalisation, c'est-à-dire entre le conte et l'interprétation qu'en fait l'enfant. « *C'est là que vient s'inscrire l'écoute individuelle.* »⁴⁶

⁴⁶ METRA Maryse, "Aide-moi à vivre mon histoire" in *envie d'école* n°3 p. 9

2 Les séances et l'analyse

2.1 L'écoute du conte

Hindenoche critique l'éducation actuelle qui néglige l'éducation de l'écoute. « *Cette inflation du besoin de s'exprimer conduit à une société où personne n'écoute plus personne et où chacun ne songe qu'à s'emparer du pouvoir de parler à son tour. L'éducation de la parole pour nos enfants fait l'impasse aberrante de l'éducation de l'écoute, perçue comme oisiveté...* »⁴⁷. Pour les trois enfants de maternelle, le motif principal de la demande d'aide est le manque d'attention et de concentration en classe. Un de mes objectifs premiers sera donc de développer leur capacité d'écoute, compétence indispensable pour pouvoir entrer en apprentissage.

Par ailleurs, le conte fournit une structure de récit long. Par l'écoute, par imprégnation, l'enfant prend peu à peu conscience de ce schéma, d'où l'importance de lui raconter plusieurs fois le même conte. Il peut alors anticiper, faire des hypothèses et les vérifier. C'est une gymnastique intellectuelle indispensable dans l'apprentissage de la lecture.

Lors des premières séances, les enfants de maternelle montrent combien il leur est difficile de maintenir leur attention.

Lors de la lecture de l'album *C'est moi le plus fort, Théophile*, seul ce jour-là, n'a de cesse d'interrompre la rééducatrice par des commentaires car il connaît l'histoire : « *c'est pas un crapaud mais un dragon !* ». Il fait des digressions, s'autorise à « faire le clown » en s'amusant des jeux de mots « *les p'tits dodus, les zinzins du boulot...* ». Il se dévoile tel que l'a décrit sa maîtresse lors d'un premier entretien. Petit à petit, au fil des contes, il se montre attentif, mais bien souvent il écoute l'histoire en nous signifiant, à la fin, son impatience d'aller jouer. La maîtresse nous confirme cette évolution favorable au mois d'avril : Théophile, qui ne pouvait rester concentré plus de cinq minutes, est capable désormais d'écouter une histoire en entier, mais aussi d'attendre son tour de parole pendant le regroupement.

Vic, quant à lui, est très mal à l'aise à la première écoute d'un conte. Il se montre agité, embarrassé par l'attention que je lui porte, se frotte les yeux et met les mains en bouche. Il n'est pas prêt à assumer le regard d'un adulte qu'il ne connaît pas assez et avec qui il n'a pu établir auparavant de relation de confiance. Mon regard ce jour-là est trop intrusif, Vic se referme sur lui-même pour se protéger et ne livre aucun affect. Il se montre plus attentif lors

⁴⁷ HINDENOCH Michel, *Conter, un art*, p. 78

de l'audition du conte *Les 3 petits cochons* qui semble répondre à son besoin de sécurité et de protection contre l'intrusion d'autrui. Il le réclamera plusieurs fois d'affilée et s'y complaira longtemps. Lorsque je me décide à introduire un conte nouveau, *Le chat botté*, plus long, je le sens absent au bout d'un moment, et je n'arriverai pas à savoir ce qu'il en aura retenu. Est-ce que le conte était trop long, incompréhensible pour lui ? Ou était-il contrarié, voire frustré, de devoir écouter un conte qu'il n'avait pas personnellement choisi. Il ose cependant exprimer verbalement sa désapprobation à l'adulte, ce qui constitue une belle avancée en soi.

Naël est l'élève le plus en difficulté dans ce groupe. Ses seuls repères sont télévisuels. Le décalage entre son monde familial et les exigences de l'École est énorme, c'est pourquoi j'avais quelques doutes sur le choix de cette médiation culturelle pour lui. Son attitude lors de la première séance semble confirmer mes craintes. Il est agité, m'interrompt sans cesse. Il bouge, s'amuse et entraîne Théophile dans ses débordements. Je n'arrive pas à canaliser son attention. Je saisis après la séance que mon intervention était totalement inadaptée. Naël ce jour-là a testé la fiabilité du cadre, ce que je n'ai compris qu'avec l'aide de la rééducatrice qui me guide avec bienveillance. Devant la peur qu'il n'investisse pas cette médiation, je n'avais pas perçu que c'était mon attitude trop peu contenante qui avait engendré son excitation.

La fois suivante, Naël est le premier à entrer en salle de jeu. Je lui annonce que je vais à nouveau dire un conte et j'en profite pour mettre des mots sur ce qui s'est passé lors de la dernière séance. Je lui rappelle d'emblée la conduite que j'attends de lui pendant l'audition du conte. Il m'explique d'un air extrêmement sérieux qu'il n'était pas à l'aise parce qu'il n'avait pas pu choisir la « *bonne place* » ! Déconcertée, je le vois courir à travers la salle pour me montrer le coussin qu'il a besoin d'occuper pour pouvoir écouter l'histoire. Il occupera désormais cette place et me prouvera en écoutant *Le petit chaperon rouge* avec beaucoup d'intérêt que j'avais raison d'accorder autant de crédit à ce qui pouvait de prime abord paraître insignifiant. A la fin de l'écoute il ira jusqu'à me formuler une demande, celle de raconter *le Chat botté* la fois suivante, conte qu'il a déjà vu en cassette et qu'il souhaitait partager avec nous.

Plusieurs éléments me sont apparus comme essentiels lors de cette séance. Le besoin qu'on accorde une place reconnue à Naël était indispensable et laisse supposer qu'elle ne lui avait pas été attribuée jusqu'ici. D'autre part, le fait de verbaliser une situation a permis d'explicitier les attentes des uns et des autres (rééducateur et enfant) dans une relation d'écoute et de respect mutuel.

Un grand pas venait d'être franchi avec Naël, primordial pour qu'il accède au statut d'élève et découvre le plaisir que l'on peut retirer de l'objet culturel.

Quant à **Aimeline**, son attention et sa concentration en classe sont également très fluctuantes. On l'observe souvent, les yeux dans le vague (c'est d'ailleurs ce qui a justifié au départ de ce travail l'abandon de la lecture du conte au profit du contage). Lors des premières séances, pendant lesquelles je lis *La princesse et la guenon*, *Peau-d'âne*, Aimeline semble absente, ailleurs, et son attitude est inquiétante : elle mange ses cheveux, suce sa manche, monte les jambes sur la chaise, se recroqueville. Je m'interroge tout au long de la lecture et je m'évertue à trouver les intonations les plus justes tout en essayant d'accrocher son regard. Rien n'y fait. Je suis assez sceptique quant à la réception qu'elle aura faite de ce conte et très étonnée de découvrir lors de la verbalisation qu'elle soit capable de retracer toute la trame de l'histoire.

C'est les yeux dans les yeux qu'elle écoutera *Hänsel et Gretel* ou *Cendrillon* sans perdre une miette de ce qui est dit : elle semble fascinée et vit l'histoire intérieurement. Son visage se ferme et s'emprunt de tristesse lorsque les deux enfants sont abandonnés dans la forêt ou lorsque Cendrillon est maltraitée par la marâtre pour finalement s'ouvrir et rayonner de joie lors de la réparation des méfaits.

Son agitation va s'atténuer au fil des contes sans pour autant cesser. Nous observons à nouveau cette attitude, lorsque d'un commun accord nous abandonnons les contes de princes et princesses dans lesquels Aimeline semble trop se complaire, pour nous tourner vers les contes d'animaux. Elle recommence à sucer sa manche et à bouger frénétiquement des pieds lorsque je lui conte *Le loup et les 7 chevreaux* : l'angoisse se lit à nouveau sur son visage, elle est en empathie avec la maman chèvre qui découvre l'atrocité du forfait du loup. Nous la retrouvons souriante à la fin de l'histoire, visiblement soulagée, quand elle entend la phrase: « *Le loup est mort lamentablement...* ».

L'écoute du conte permet à Aimeline d'extérioriser ses affects. Alors que dans la classe elle affiche une tristesse permanente, elle ose exprimer d'autres émotions comme la peur et la joie. Elle montre aussi par son comportement le besoin de réparation, de justice : les méchants doivent être punis.

Alors qu'Aimeline fait preuve assez rapidement de capacités d'écoute et d'attention étonnantes en rééducation, elle ne les réinvestit pas en classe. Au mois de février, sa maîtresse modère notre enthousiasme en nous faisant savoir qu'elle est toujours incapable d'entendre une consigne adressée au groupe.

2.2 La verbalisation

Henri Cazaux, enseignant et conteur, a comme but de « *faire entrer en langue* »⁴⁸ les enfants, afin « *qu'ils appréhendent le monde avec le langage qui nous gouverne, qu'ils trouvent les clés d'une expression riche en images et nuances et qui peuple notre parler, qu'ils comprennent que le verbe et la parole sont le support de la communication entre les humains,...* ».

La verbalisation tient effectivement une place essentielle en rééducation. Elle n'est cependant pas accessible à tous les enfants en maternelle. La verbalisation des affects est problématique pour Vic, Naël et Théophile mais elle me semble essentielle : c'est en exprimant ses émotions, en les mettant en forme que l'enfant peut les mettre à bonne distance afin de structurer sa pensée.

J'ai très souvent remarqué, qu'après l'audition du conte, les enfants mettaient peu d'entrain à s'exprimer, qu'ils avaient besoin d'un temps plus ou moins long pour pouvoir « digérer » ce qu'ils venaient d'entendre, avant de pouvoir mettre des mots sur ce qui les avait interpellé ou ce qui leur avait fait peur.

La verbalisation pour la mise en projet est aussi assez difficile. Les enfants arrivent à nommer le personnage qu'ils veulent jouer, à préciser l'endroit où se passe l'histoire mais la trame de l'histoire elle-même se construit le plus souvent pendant la phase de jeu.

Par contre après la phase de jeu, les enfants se montrent pressés de raconter l'histoire qu'ils ont jouée. C'est leur propre production, ils parlent donc de leur vécu et cela leur est beaucoup plus facile.

Ainsi, j'ai vu **Vic** demander la parole en premier pour nous raconter sa version de l'histoire jouée. Il a réussi à s'exprimer clairement en petit groupe et à organiser logiquement sa pensée tout en argumentant son propos.

Naël pour sa part se contente de répéter le discours de ses copains, il ne construit pas sa propre histoire et ne fait preuve d'aucune créativité pour l'instant. Il a toujours besoin de l'étayage de ses pairs.

Théophile, quant à lui, est très à l'aise dans ce temps de parole. Son récit est bien structuré. Il arrive petit à petit à écouter ses copains et à accepter leurs idées.

2.3 Le jeu de faire semblant

Après l'audition du conte, la possibilité est offerte aux enfants de jouer ensemble la partie communément choisie. Les enfants se mettent d'accord sur les rôles qu'ils veulent interpréter. Début février, après l'audition des *trois petits cochons*, deux enfants ont souhaité représenter

⁴⁸ CAZAUX Henri, *Dire et entendre l'indicible*, publications de SE FORMER+ s37

le même personnage, c'est-à-dire le loup : lorsque je fais remarquer à **Naël** que **Théophile** avait déjà choisi ce rôle, il propose que le second loup soit un loup-garou. Cette idée fait l'unanimité. Le groupe n'est plus éclaté, comme lors des premières séances où chacun jouait seul, mais c'est un vrai groupe qui réalise un projet commun. Je remarque là, que les enfants sont capables, tout en exprimant leurs propres demandes, d'accepter que l'idée de l'autre interfère avec la leur et que le groupe « favorise l'intersubjectif car on y rencontre le désir de l'Autre »⁴⁹.

Ce groupe joue à plusieurs reprises l'histoire des *3 petits cochons*. Étonnamment c'est **Vic** qui joue le rôle du petit cochon, non dans la maison de briques, mais dans la maison de paille ! La rééducatrice et moi ne sommes pas au bout de nos surprises : en fait de maison, Vic échafaude une forteresse pendant une bonne partie de la séance. Il trouve ainsi tout seul la solution répondant à son angoisse. Pendant ce temps, au lieu de s'impatienter, les deux loups se promènent puis se cachent. Après la première phase d'attaque pendant laquelle le cochon refuse de se laisser prendre, les loups retournent dans leur abri et le cochon reconstruit patiemment sa maison.

Je constate que les rôles des différents protagonistes sont inversés : les loups ont peur du cochon qui décide qu'il serait un « cochon champion » ! **Théophile**-le-loup trouve refuge dans une tour représentée par la cage de la structure à grimper de la salle de motricité. Il ne la quittera plus jusqu'à la fin du jeu : il dira qu'il a peur de l'orage. **Naël**, lui, s'essaie à une nouvelle attaque : c'est un corps à corps et c'est à nouveau le « cochon champion » qui se retrouve vainqueur.

En principe, l'enfant révèle par le jeu, son mode de relation aux autres, en même temps qu'il peut agir sur ce mode de relation, l'élaborer et le transformer. Ce n'est pas le cas pour **Naël** : il se bagarre, le jeu lui sert de décharge pulsionnelle, son imaginaire reste pauvre et il n'arrive pas à créer de scénario. Les quelques séances de rééducation dont il a bénéficié sont sans nul doute insuffisantes pour le faire évoluer.

J'observe chez **Vic** la capacité à supporter que son ouvrage soit détruit par d'autres ainsi que celle de le remettre en état, démontrant qu'il commence petit à petit à gérer ses émotions et à accepter la frustration.

Il paraît clair, que dans ce jeu, quel que soit le rôle choisi, l'enfant exprime ses peurs, ses désirs, sa souffrance. « Dans cette aire (de jeu), l'enfant rassemble des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle »⁵⁰.

⁴⁹ METRA Maryse, "Aide-moi à vivre mon histoire" in *Envie d'école* n°3 publication de la Fnaren

⁵⁰ WINNICOTT D.W., *Jeu et Réalité*, folio essais, 2002, p.105

En rééducation individuelle, l'enfant peut jouer seul ou inviter le rééducateur à jouer avec lui et c'est cette seconde solution que choisit généralement **Aimeline**.

Aimeline, si triste dans la réalité, joue la joie de vivre, l'exubérance. Une première fois elle s'identifie à *Cendrillon* et danse avec le Prince jusqu'à minuit, prenant la revanche sur ses sœurs et sa belle-mère qui la tyrannisent. Une autre fois, Cendrillon jouée par Aimeline, leur pardonne leur méchanceté et, de rivales, deviennent amies. La fois suivante, elle expérimente la vengeance, en infligeant aux méchantes sœurs la corvée du ménage qui lui incombe habituellement.

Après l'audition *d'Hänsel et Gretel*, elle joue le besoin de tuer la méchante mère, mais aussi d'offrir au papa une nouvelle épouse qui deviendra une mère aimante. C'est la fête : cotillons et serpentins... pendant plusieurs jours.

Il semblerait qu'Aimeline exprime un grand besoin de justice, de réparation : à travers le jeu symbolique elle a extériorisé la joie en la simulant et en la verbalisant. Elle a pris conscience de ses émotions en les mettant en mots et a organisé sa pensée en élaborant des scénarios de plus en plus complexes.

3 L'évaluation

3.1 L'évaluation avec les enseignantes

A la fin du second trimestre, une évaluation intermédiaire a été réalisée avec les enseignantes, afin de situer l'avancement du projet individuel de chaque élève et de pouvoir les réajuster si nécessaire.

Théophile accepte les règles et structure son récit

Il a bénéficié de 10 séances d'aide rééducative. C'est du point de vue du comportement qu'il a le plus progressé : il se bagarre moins. Désormais il suit les consignes, écoute les explications de la maîtresse, respecte son temps de parole en regroupement, lève le doigt... et l'on observe beaucoup de cohérence dans le récit. Il manque encore de concentration... sauf pendant la lecture d'histoires !

Il a beaucoup de mal en discrimination visuelle et en mathématiques. Le repérage spatial reste problématique, il ne comprend pas le tableau à double entrée. Sa capacité d'abstraction reste minime.

Vic entre dans la demande scolaire

Il a bénéficié de 8 séances d'aide rééducative. Il s'intéresse aux différentes activités mais n'a pas encore acquis assez d'autonomie : il a besoin d'étayage, de réassurance. Il arrive cependant à poser une demande à la maîtresse. Il s'habille désormais sans aide.

Son instabilité physique a disparu, il arrive à se contrôler, il tient en place et son attention est plus soutenue.

Il ne joue pas encore avec ses copains mais tout près d'eux : la maîtresse pense qu'il lui faudrait encore « *un petit coup de pouce* » pour que ce passage se fasse.

La structuration de ses phrases reste encore problématique et Vic donne toujours à certains mots un sens spécifique qu'il s'est créé lui-même dans son monde imaginaire.

Il mémorise facilement et ses évaluations de fin de trimestre sont encourageantes.

Naël découvre le plaisir de la réussite

Il a bénéficié de 5 séances d'aide rééducative. La maîtresse remarque de bonnes capacités à élaborer des puzzles de plus en plus complexes. Il sait maintenant dénombrer jusqu'à 9. Il a envie de « *bien faire* » et il est content lorsqu'il réussit.

En langage il commence à faire des phrases structurées. S'il fabule encore beaucoup quand il relate un vécu, son imaginaire est cependant en panne lorsqu'il s'agit d'inventer un scénario.

Il prend peu d'initiatives et montre peu d'autonomie pour créer.

Son comportement en classe a changé. Il est moins bagarreur et capable de respecter les règles de vie, il lui arrive même de les rappeler spontanément à ses pairs. En salle de motricité il est encore difficile à canaliser, même s'il a plus de présence et de tenue dans son corps.

Il progresse bien lorsqu'il est présent plusieurs jours d'affilée : son absentéisme est très important et malgré la sensibilisation faite auprès de sa maman par la rééducatrice et l'enseignante, Naël manque l'école un jour sur deux, ce qui a largement entravé ses apprentissages et compromis son implication en rééducation.

Aimeline est très vive à l'oral

Elle a bénéficié de 10 séances d'aide rééducative : la maîtresse constate des progrès à l'oral mais reste très réservée quant au travail scolaire. Aimeline peut être surprenante, elle participe beaucoup en émettant des idées à propos, elle se montre très intéressée lorsque le sujet lui plaît. Elle a un très bon niveau de lecture. Mais elle peine toujours à l'écrit : elle exerce une pression extrême sur son outil scripteur, d'où une très grande fatigabilité. Ses dessins restent du niveau d'un élève de moyenne section.

Ses résultats en mathématiques sont assez alarmants malgré la mise en place d'un tutorat en classe.

3.2 Le rôle des partenaires

Les quatre enfants suivis en stage filé montrent des problématiques assez différentes les unes des autres mais ils ont une caractéristique commune : leurs parents se montrent tous méfiants à l'égard de l'École et/ou de la rééducation. A n'en point douter, cette attitude est une large entrave à l'entrée des enfants dans les apprentissages. Les enfants ne s'y sentent pas autorisés et doivent faire face à un conflit de loyauté envers leurs parents.

A ce stade de ma formation, le concours des parents me paraît être une condition indispensable pour l'efficacité du processus rééducatif. Je suggère des rencontres plus fréquentes, si l'emploi du temps du rééducateur le permet, afin qu'une étroite collaboration avec les parents puisse se mettre en place au fil des séances. Je mesure ici pleinement le sens de la phrase « *...les aides spécialisées s'effectuent avec l'accord des parents et, dans toute la mesure du possible, avec leur concours.* »⁵¹

A l'inverse, les concertations avec les enseignantes ont été nombreuses et constructives tout au long de l'année. Je profite de ces lignes pour les remercier de tout le temps qu'elles nous ont volontiers accordé pour confronter nos points de vue, faire part des progrès des enfants afin de réajuster les différents projets.

3.3 Synthèse personnelle

Au début de la prise en charge Aimeline a inventé beaucoup d'histoires qui ne suivaient pas la trame s'appuyant sur la structure « détérioration/quête/réparation » : son prince allait au supermarché, faisait les courses du week-end, achetait entre autres une tente pour inviter des amis à y passer la nuit. Ses histoires tournaient autour des repas, de la convivialité mais le merveilleux n'y avait pas de place.

Mais à partir du moment où je lui ai proposé le conte comme support de médiation associé au jeu de faire semblant, Aimeline a très vite intégré la structure du récit. Dès lors elle utilise ce jeu pour mettre en scène une partie de ses difficultés sous le couvert du conte et ce jeu de faire semblant devient le tremplin pour l'écriture d'un conte inventé par elle.

De même, en maternelle, j'ai pu observer que le jeu de faire semblant qui suivait l'écoute d'un conte permettait l'élaboration d'un projet de jeu collectif pour le groupe alors qu'avant son introduction les enfants jouaient côte à côte sans construire de scénario commun.

⁵¹ Circulaire n°2002-13 du 30 avril 2002

Le conte, dans ce travail, a donc servi de support pour les activités d'expression, activités qui seraient indispensables selon Annie Langlois, maître de conférence en sciences de l'éducation, pour restaurer le désir d'apprendre qui « *est en correspondance avec la capacité qu'a l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs mais aussi dans ses manques et ses souffrances* »⁵².

Au vu des théories explicitées et de ce début d'expérience il apparaît clairement que la médiation du conte et celle du jeu du faire semblant sont des outils complémentaires en rééducation pour aider l'enfant à retrouver le plaisir de penser et apprendre.

⁵² LANGLOIS A., Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre in *Nouvelle revue de l' AIS*, n° 18, 2002

CONCLUSION

Me voilà arrivée au terme de cet important travail articulant recherche théorique et pratique rééducative. Il est le fruit d'un travail de réflexion aussi ardu que passionnant. Il témoigne non seulement d'une expérimentation menée autour d'une médiation, mais aussi de tout le cheminement d'une rééducatrice stagiaire qui découvre le monde de la rééducation, épaulée par les formateurs de l'IUFM, guidée et encouragée par les différents maîtres d'accueil temporaire, et surtout largement récompensée par les enfants qui lui ont témoigné leur confiance.

Le conte a des particularités qui contribuent à en faire une médiation de choix dans l'aide rééducative. En effet sa structure est tellement riche en représentations de la condition humaine, qu'elle permet à l'enfant de s'identifier au héros et d'espérer surmonter comme lui les épreuves. Le conte délivre un message essentiel à l'enfant en difficulté : on peut toujours triompher à condition d'être aidé, par les fées dans l'imaginaire, par le rééducateur et par les enseignants dans le réel, tout en consentant soi-même les efforts nécessaires.

La plupart des rééducateurs utilisent le conte en fin de séance pour faire le lien avec la classe. Je souhaitais démontrer, quant à moi, qu'il pouvait occuper une place centrale dans l'aide rééducative. Au fil des séances menées auprès des enfants, j'ai rapidement constaté qu'il ne pouvait constituer une médiation unique en rééducation mais qu'il était bien le pivot de toute une démarche rééducative. D'abord fascinés par le conte, les enfants nous ont montré leur besoin d'expérimenter d'autres médiations comme le jeu du faire semblant, les marionnettes, la terre et le dessin toujours déclenchées et nourries par le conte.

Les évaluations positives pour les trois enfants de l'école maternelle me permettent d'être optimiste quant à la réussite de la mission qui m'a été assignée : leur faire retrouver le plaisir de penser pour apprendre. Le bilan est cependant beaucoup plus nuancé pour Aimeline, élève de CE1 : à l'heure actuelle la rééducation par la médiation du conte, fût-elle associée à d'autres médiations, n'a pas permis de lever le blocage vis-à-vis de l'écrit. J'en conclus que le conte tel que j'ai pu l'expérimenter permet de restaurer le désir d'apprendre pour les enfants d'école maternelle mais que cette démarche se révèle partiellement inopérante pour ne pas dire décevante pour l'enfant déjà scolarisé à l'école élémentaire. Elle requiert à mon sens une stratégie qui n'oublie pas de rendre désirable l'objet culturel.

C'est au détour de cette recherche dans la forêt des contes que j'ai découvert la notion de médiation, sans pouvoir cerner cependant tout ce qu'elle recouvrait. Ce concept qui me paraît précieux pour penser la rééducation devra faire l'objet d'un travail plus approfondi. Pourtant l'enseignement que j'en retire est que la rééducation ne se limite pas à l'emploi d'une médiation : c'est moins l'objet que son utilisation qui importe. Un support ne fonctionne pas comme une baguette magique, il ne devient médiation, intermédiaire entre le monde personnel de l'enfant et la culture véhiculée par l'école, que lorsque certaines conditions ont été mises en place notamment un cadre contenant et structurant dans lequel l'enfant se sente en sécurité pour pouvoir s'y repérer, s'y exprimer et y construire sa place. Il ne peut y avoir médiation sans le lien qui va se tisser entre l'enfant et le rééducateur. C'est grâce à la relation de confiance, à l'attitude bienveillante du rééducateur, à l'acceptation et à l'assimilation du cadre que peut s'amorcer un processus dynamique de transformation.

En définitive, il m'apparaît que le conte, structuré sur le passage de la quête initiatique vers un dénouement positif, constitue le parallèle parfait avec l'enfant en difficulté suivi en rééducation, et même qu'il s'apparente aussi au parcours du rééducateur en formation, cheminant entre les divers concepts, pour acquérir patiemment les outils et les repères nécessaires pour entrer dans le vaste univers de la rééducation scolaire.

Bibliographie

- BARAT Jean-Claude, *La rééducation dans l'école*, Armand Colin, 1990
- BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse de contes de fées*
- BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2004
- BRICOUT Bernadette, *La clé des contes*, Seuil, 2005
- CAZAUX Henri, *Dire et entendre l'indicible*, publications de SE FORMER+ s37
- CIRCULAIRE n°2002-113 du 30 avril 2002
- DARRAULT-HARRIS Y., "La médiation dans la relation d'aide", in *L'Erre n° 19*, juin 2000
- DARRAULT-HARRIS Y., "La médiation en rééducation", in *L'Erre n° 15*, octobre 1997
- DUVAL-HERAUDET Jeannine, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, EAP
- FRAIBERG H. Selma, *Les années magiques*, PUF, 1967
- FREUD Sigmund, *La création littéraire et le rêve éveillé, Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, 1971
- GILLIG Jean-Marie, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, 1996
- HERFRAY Charlotte, *La psychanalyse hors les murs*, Epi, Desclée de Brower, 1993
- HINDENOCH Michel, *Conter, un art ?*
- IMBERT Francis, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, 1994, éditions ESF, 2ème édition 2000
- LANGLOIS A., Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre in *Nouvelle revue de l'AS*, n° 18, 2002
- LEVI-STRAUSS cité par HINDENOCH Michel in *Conter, un art ?*
- LOISEAU Sylvie, "Je t'aime, je te tue..." in *L'erre n°14* janvier 1997
- MATHIEU M., PRIVAT P., BOIMARE S., *L'enfant et sa famille entre pédagogie et psychanalyse*, ERES, 1997
- METRA Maryse, " Aide-moi à vivre mon histoire", in *Envie d'Ecole n°3*
- MOREL Denise, Magazine Citrouille
- PLAISANCE Joëlle, *Contes*, Publications du CNEFASES (Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Education Spécialisée), 1994
- PLAISANCE Joëlle, Le conte comme médiation pour les enfants en difficulté à l'école, in *Les cahiers de Beaumont*, n°73, janvier 1997
- ROLLAND Jean-Roger, Histoire de contes, *Vie de contes Contes de vie* V91 Voies Livres
- SCHNITZER Luda, "Le conte cet éternel nomade" in *Encore le conte, L'erre, n°14* janvier 1997
- SIMONSEN Michèle, citée par Joëlle Plaisance in *L'erre n°14*, janvier 1997
- STRAUSS-RAFFY Carmen, *Le saisissement de l'écriture*, l'Harmattan, 2004
- TURLAN Catherine, Si l'enfance m'était contée, in *L'erre n°14* janvier 1997
- WINNICOTT D.W., *Jeu et Réalité*, folio essais, 2002