



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE
CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

L'APPORT THERAPEUTIQUE DES MEDIATEURS

Observation d'un groupe de contes

ALBOUY Magali

Née le 20 août 1984 à Orange

Directeur: M. A. CALZA, psychologue

Co-directrices: Mme E. GENEST, orthophoniste

Mme S. JAUBERT, orthophoniste

- NICE Année 2011 -

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier monsieur Calza d'avoir accepté la direction de ce mémoire et d'avoir su me guider et répondre à mes interrogations.

Un immense merci à madame Genest, co-directrice, pour sa disponibilité, son dynamisme et son implication.

Merci également à madame Jaubert, co-directrice, pour son écoute, son soutien et sa générosité.

Merci à toute l'équipe de professionnels du C.M.P du Parc qui m'a accueillie durant toute cette année. Ce fut pour moi un bel exemple de travail en équipe.

Merci également à madame Nauréus d'avoir accepté ma présence au groupe de contes, et à monsieur Lemenceau pour son écoute et ses conseils lors des reprises. Merci à eux pour la confiance qu'ils m'ont accordée et leur disponibilité qui ont permis de nombreux échanges fort enrichissants.

Je remercie tout particulièrement madame Genest en qualité de maître de stage. Sa patience, son écoute et son savoir-faire sont autant d'exemples qui m'aideront à mener à bien mon travail d'orthophoniste.

*Enfin, merci à tous les enfants qui ont accepté ma présence au sein du C.M.P du
Parc et avec qui j'ai pu travailler durant ces quelques mois.*

*Merci tout particulièrement aux enfants du groupe de contes. Je leur souhaite beaucoup de
réussite.*

SOMMAIRE

PARTIE THEORIQUE.....	p. 1
INTRODUCTION.....	p. 2
A- LE CONTE.....	p.4
<u>I-HISTORIQUE</u>	p. 5
I-1Une première approche du conte	p. 5
I-1-1Une brève définition.....	p. 5
I-1-2Le conte à travers les âges.....	p. 8
I-1-3Le rôle du conte et sa place dans les différents processus psychiques.....	p. 10
I-2Les différentes dimensions du conte	p. 12
I-2-1Sociale et culturelle.....	p. 12
I-2-2Une dimension psychanalytique.....	p. 13
<u>II-QU'EST-CE QU'UN CONTE ?</u>	p. 14
II-1Le schéma classique du conte	p. 14
II-1-1Les personnages et leur fonction.....	p. 14
II-1-2Le déroulement de l'intrigue.....	p. 16
II-1-3Le surnaturel.....	p. 19
II-2Les différentes structures des contes	p. 20
II-2-1Les contes à structure de fautes.....	p. 20
II-2-2Les contes à structure de quête.....	p. 21
II-2-3Les contes sur les origines ou contes étiologiques.....	p. 21
II-2-4Les contes à rencontres successives.....	p. 21
II-2-5Les contes d'animaux.....	p.22
II-2-6 Les contes enchâssés ou « en tiroir ».....	p. 22
<u>III- UNE UTILISATION ORTHOPHONIQUE</u>	p. 24

B- QUELQUES NOTIONS PSYCHANALYTIQUES.....	p. 27
<u>I-LA SYMBOLISATION.....</u>	p. 28
I-1 Les prémices du processus de symbolisation.....	p. 28
I-1-1 La fonction contenant de l'appareil psychique.....	p.28
I-1-2 Perception et représentation.....	p. 30
I-1-3 Intériorisation de l'objet et identification introjective.....	p.32
I-2 La symbolisation primaire.....	p. 34
I-2-1 Le passage de la trace mnésique à la représentation de chose.....	p. 34
I-2-2 La « méta-représentation ».....	p. 35
I-2-3 Les différentes modalités opérant dans la symbolisation primaire.....	p.36
I-3 La symbolisation secondaire.....	p.37
I-3-1 L'actualisation du préconscient pour aller vers le conscient.....	p.37
I-3-2 Le transfert des représentations de chose dans l'appareil de langage.....	p.39
I-3-3 Le dégagement de la représentation de mots.....	p.40
 <u>II-LA PULSION : SES SOURCES ET SA VALEUR MESSAGERE.....</u>	p.41
II-1 Vocabulaire de la vie pulsionnelle.....	p.41
II-1-1 Définition.....	p.41
II-1-2 Quelques précisions.....	p.42
II-2 Les sources de la pulsion.....	p.43
II-2-1 Les composantes de la pulsion.....	p.43
II-2-2 Les productions de la pulsion : les représentants psychiques.....	p.44
II-3 La valeur messagère de la pulsion.....	p. 46
II-3-1 Principes d'organisation de la pulsion.....	p.46
II-3-2 Investissement et liaison : les marqueurs de la valeur messagère.....	p.47
 <u>III- LA SUBJECTIVITE ET L'APPROPRIATION SUBJECTIVE.....</u>	p. 49
III-1 L'épigénèse interactionnelle comme facteur de l'organisation de la subjectivité.....	p. 49
III-2 Les facteurs de l'évolution de la subjectivité.....	p. 51

III-3 Adéquation de l'environnement parental	
avec le rythme et les facteurs internes.....	p. 52
 C- MEDIATION ET MEDiateURS.....	p. 53
<u>I-NOTION DE MEDIATION.....</u>	p. 54
I-1 Terminologie.....	p.54
I-2 Les six constantes de la médiation.....	p. 56
I-3 La notion de « médium malléable ».....	p.57
 <u>II-EN QUOI LE CONTE EST-IL UN OBJET MEDiateUR ?</u>	p.60
II-1 Le style employé dans les contes.....	p.60
II-2 Le conte comme déclencheur d'activité psychique.....	p.62
II-3 Le conte et son lien étroit à l'imaginaire.....	p.64
 <u>III-LES DIFFERENTES EXPRESSIONS QUI CREENT UN ESPACE MEDiateUR</u>	p.67
III-1 Le jeu.....	p.67
III-1-1 Généralités.....	p. 67
III-1-2 Les différents types de jeu et leur évolution.....	p. 69
III-2 Le dessin.....	p. 71
III-2-1 Essai de définition.....	p. 71
III-2-2 La place du dessin dans le développement de l'enfant.....	p. 72
 III-3 Les manifestations corporelles.....	p. 75
III-3-1 L'agitation motrice.....	p. 75
III-3-2 L'inhibition motrice.....	p. 78

PARTIE PRATIQUE	p. 81
<u>I-INTRODUCTION</u>	p. 82
<u>II-PRESENTATION DU GROUPE DE CONTES</u>	p. 84
II-1 Le groupe de contes	p. 84
II-1-1 A qui s'adresse le groupe et pourquoi ?	p. 84
II-1-2 Fonctionnement du groupe.....	p. 85
II-2 Pour bien comprendre le fonctionnement du groupe	p. 88
II-2-1 Rôle, fonctions et objectifs de l'atelier.....	p. 88
II-2-2 L'entretien préalable avec l'enfant, les parents et les animatrices.....	p. 90
II-2-3 Le cadre.....	p. 91
II-3 Les intervenants et leur rôle	p. 92
II-3-1 Les animatrices du groupe de contes.....	p. 92
II-3-2 La reprise.....	p. 93
<u>III-LES ENFANTS</u>	p. 95
III-1 Elsa	p. 96
III-2 Yann	p. 99
III-3 Chloé	p. 102
III-4 Alizée	p. 105
<u>IV-RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE</u>	p. 109
IV-1 Elsa	p. 109
IV-1-1 Relevé des données nécessaires à notre étude.....	p. 110
IV-1-2 Analyse du cas d'Elsa.....	p. 117
IV-2 Yann	p. 120
IV-2-1 Relevé des données nécessaires à notre étude.....	p. 120
IV-2-2 Analyse du cas de Yann.....	p. 126
IV-3 Chloé	p. 129

IV-3-1 Relevé des données nécessaires à notre étude.....	p. 129
IV-3-2 Analyse du cas de Chloé.....	p. 134
IV-4 Alizée.....	p. 138
IV-4-1 Relevé des données nécessaires à notre étude.....	p. 139
IV-4-2 Analyse du cas d'Alizée.....	p. 148
 <u>V-ANALYSE GLOBALE.....</u>	 p. 151
 <u>VI-SYNTHESE ET DISCUSSION.....</u>	 p. 156
 CONCLUSION.....	 p. 160

PARTIE THEORIQUE

« Un conte, on y pénètre délicatement par petites touches ; un personnage ou un héros apparaît, sa souffrance et son désir s'expriment peu à peu, son désarroi l'oblige à agir ou à accepter de l'aide, il mûrit doucement et s'achemine vers une solution. La suite, on s'imagine. Le conte pénètre le lecteur, l'auditeur qui se laisse aller où le conte le mène sans savoir exactement où. »

Le soigneur d'âmes ou la boutique des contes. F. Estienne

Contes et histoires nous font voyager à travers les mots et l'imaginaire. On retrouve alors le plaisir de rêver, d'écouter, d'être transporté dans des lieux magiques, de rencontrer des personnages féériques... Chacun de nous vit alors cette expérience de façon personnelle et peut ainsi s'approprier l'histoire à sa manière. Cependant, pour les enfants du groupe de contes que nous avons rencontrés, s'approprier le conte de manière subjective n'est pas chose facile. Le « je » ne se formule pas directement pendant l'écoute du conte et le processus de représentation se trouve troublé. Ils semblent alors obligés de trouver un moyen qui leur est propre afin d'accéder au conte de manière subjective. C'est précisément ce point qui a retenu notre attention et qui nous a posé question.

Lors de notre étude, nous avons participé à « l'atelier-contes » du Centre Médico-Psychologique du Parc à Nice. Nous nous sommes alors rendu compte que l'utilisation d'un médiateur tel que le conte, proposé à l'enfant par l'adulte, n'était pas suffisante pour la mise en place d'un travail de représentation, d'élaboration, de subjectivation et surtout de verbalisation. Des médiateurs supplémentaires tels que le jeu, le dessin ou les manifestations corporelles vont alors devenir indispensables avant de pouvoir en passer par le langage.

Dans cette perspective, les médiations vont être nécessaires à une appropriation subjective du médiateur proposé initialement par l'adulte et donc à la représentation. C'est dans ces conditions que nous faisons l'hypothèse que la multiplicité des médiateurs mis en place spontanément par les enfants en réponse au médiateur initial qu'est le conte, va permettre de développer une imagerie et, à travers cela, une représentation qui pourra finalement s'articuler au langage.

C'est ainsi que, dans une première partie consacrée aux aspects théoriques de notre travail, nous aborderons trois points essentiels : le conte, les notions psychanalytiques indispensables à la compréhension de différents processus tels que la symbolisation, les pulsions ou encore la subjectivité et, pour finir, la notion de médiation. Enfin, la seconde partie sera destinée à notre étude basée sur nos observations lors de notre participation à l'atelier-contes. Cette étude est à envisager comme une analyse longitudinale et qualitative des productions et comportement de chaque enfant participant à ce même atelier.

LE CONTE

I-HISTORIQUE

I.1- UNE PREMIERE APPROCHE DU CONTE

I.1.1- UNE BREVE DEFINITION

Tout à fait communément, nous pourrions définir le conte comme un court récit de faits, d'aventures imaginaires, destiné à distraire. Mais on se rend compte qu'il a longtemps été un récit de choses vraies. Au XVIème et XVIIème siècle, il prend l'acceptation péjorative de « récit fait pour abuser » et est fortement concurrencé depuis par le terme d' « histoire ».

Ainsi, ce n'est qu'au XVIIème siècle que l'imagination fera son apparition dans la définition du conte. En effet, dès lors, le sens plus moderne de « récit inventé » servira à nommer le conte qui, depuis longtemps déjà, avait une fonction de distraction. Puis, « conte populaire » ainsi que « conte de fées » seront alors des locutions plus récentes, employées pour nommer des récits emprunts d'imaginaire. Toutes deux seront utilisées pour désigner des récits apparus bien des siècles auparavant et issus d'une tradition orale multiséculaire.

Vladimir Propp¹, quant à lui, donnera une définition beaucoup plus restreinte de ce qu'est le conte merveilleux en se basant plus précisément sur la morphologie du récit. Pour lui, un conte merveilleux peut être appelé ainsi dès l'instant que son développement part « d'un méfait (A) ou d'un manque (a) et passe par les fonctions intermédiaires pour aboutir au mariage (w) ou à d'autres fonctions utilisées comme dénouement ». Chaque auteur pourra donc donner sa définition propre en fonction de son travail sur le conte et de son orientation. Tantôt une définition issue d'un point de vue de la structure du récit comme Vladimir Propp, d'une visée plus psychanalytique comme Bruno Bettelheim² ou encore en le comparant à d'autres types de récits et en faisant une analyse différentielle comme Michèle Simonsen³ par exemple.

1 Propp V., Morphologie du conte, Paris, éditions du Seuil, 1965.

2 Bettelheim B., Psychanalyse des contes de fées, Paris, Robert Laffont, 1976.

3 Simonsen M., Le conte populaire, Paris, P.U.F, 1981.

Les contes sont des œuvres anonymes et personnelles à la fois. En effet, ils sont dépourvus de la signature d'un unique auteur car ils ont été rapportés de la tradition orale et ont été modulés et transformés au fil des siècles et au gré de l'imagination de chaque conteur. Malgré cela, ces aventures nous parlent et nous pouvons tous nous les approprier. La richesse des contenus des contes et leurs multiples significations paraissent être autant d'adaptations possibles pour chacun d'entre nous.

Issus d'une tradition orale, les contes sont transmis de génération en génération et vont permettre la fixation d'une mémoire collective. Quels que soient les époques et les pays, on se raconte les mêmes histoires. Bien sûr, nous pouvons nous rendre compte d'une grande quantité de variantes qui signent tour à tour une marque régionale ou une tendance religieuse de l'époque, mais force est de constater que le message récurrent de nos aïeux est inchangé. Il est à la fois le plus simple et le plus essentiel : il nous explique ce qu'est le monde et comment y trouver sa place d'adulte accompli.

En effet, les thèmes de base et la structure des contes n'ont pas beaucoup changé depuis le début de la tradition écrite même s'ils ont été transformés, traduits ou même amputés d'une partie du récit. N'étant alors pas considérés comme du matériel «scientifique», les conteurs n'ont pas hésité à les moduler à leur guise. Ainsi, le conte est une histoire généralement parvenue sous une forme, et émigrant vers une nouvelle destination sous une autre, car elle n'est ni liée à un lieu précis (« dans un lointain royaume»), ni à un personnage en particulier (« un homme », « un frère »...), ni à un moment précis. Pour René Diatkine⁴, la formulation « il était une fois » situe l'histoire « dans le seul registre de la réalité psychique, là où la référence à un passé anhistorique est le meilleur moyen d'évoquer le futur des fantasmes de désir ». La plupart du temps, les descriptions des personnages sont dépourvues de détails. Ces héros d'aventures ne sont pas uniques mais correspondent plutôt à un type de personnage en général auquel les lecteurs peuvent s'identifier avec plus de facilité.

4 Diatkine R., Langage et activités psychiques de l'enfant, Montreuil, éditions du Papyrus, 2006.

Ce qui fait la force du conte et qui le pérennise, c'est qu'il touche tout un chacun et qu'il puise son inspiration dans l'inconscient collectif. Marie-Louise Von Franz⁵ dit d'ailleurs des contes qu'ils sont « une création poétique du conteur populaire, qui puise son inspiration à la source qui est celle de tous les poètes : l'inconscient collectif ».

Enfin, comparer le conte à d'autres genres de récit paraît pouvoir nous aider à préciser ce qu'il est. Bien que nécessaires, les essais d'analyse différentielle sont difficiles à établir nous dit René Kaës⁶. Cependant, ils nous permettent de situer un peu mieux la place de ce dernier. Et même si le conte comporte des similitudes avec le mythe et la légende, il n'en reste pas moins un genre à part entière qui se distingue des autres créations littéraires.

Bon nombre d'auteurs ont dressé des tableaux mettant en évidence les ressemblances et les différences qui existent entre ces trois genres. Bien qu'ils prennent tout trois appui sur la réalité, ils ne mettent pas en scène les mêmes personnages, n'ont pas la même fonction sociale et ne touchent pas les mêmes formations psychiques.

En effet, on pourra rencontrer des êtres humains, des êtres surnaturels ou encore des animaux dans les contes, tandis que nous trouverons plutôt des divinités et des héros dans les mythes. La légende quant à elle, nous amènera à imaginer des divinités mais également des êtres surnaturels ou humains. En ce qui concerne leur fonction socio-culturelle, ces trois genres littéraires seront tous voués à être transmis mais leur but différera. Ainsi, le mythe se verra attribuer une fonction de rite, la légende aura plutôt une fonction moralisatrice, enfin, le conte se rangera plus volontiers du côté du divertissement. Pour finir, le mythe mettra en scène de préférence les fantasmes originaires, la légende fera que le lecteur se questionnera sur l'idéal de son Moi et sur ses identifications aux héros et le conte abordera plus facilement les thèmes des théories sexuelles infantiles et du roman familial. Marthe Robert⁷ dans sa préface aux Contes de Grimm, dira même que « le royaume du conte n'est pas autre chose que l'univers familial bien clos et bien délimité où se joue le drame premier de l'homme ».

5 Von Franz M. L., *L'interprétation des contes de fées*, Paris, Albin Michel, 2007.

6 Kaës R., *Contes et divans*, Paris, Dunod, 1985.

7 Grimm J. et W., *Contes*, Préface de Marthe Robert, Paris, Gallimard, 1989.

I.1.2- LE CONTE A TRAVERS LES AGES

De tout temps, les hommes se sont raconté des histoires, transmis des secrets, des « savoir pratiques »... La transmission orale a toujours tenu une grande place dans l'histoire de l'humanité. Grâce à elle, des hommes ont pu ensuite mettre par écrit les grands moments de notre histoire ainsi que les sujets et les grandes questions qui préoccupaient nos ancêtres.

Jusqu'au XVIIème siècle, en France, dans les campagnes, petits et grands se rassemblaient au coin du feu pour la veillée et l'on se tournait vers l'Ancien pour lui réclamer un conte. La trame de son récit paraît bien familière mais il y ajoute sa marque, ponctue parfois son histoire d'événements qui se sont réellement produits et dont il nous semble connaître les acteurs. Tous nos sens sont en éveil : on sent la bonne odeur de la galette sortie du four et portée par le Petit Chaperon Rouge à sa Mère-grand ; on entend la grosse voix du loup nous conseiller « Tire la chevillette, la bobinette cherra » ; puis l'on découvre les grands yeux et les grandes dents de notre supposée Mère-grand. Le conteur parvient à captiver son auditoire en ménageant le suspense, en alternant des moments de frissons et des scènes amusantes...

A cette époque, alors que Louis XIV et sa cour vont préférer Jean de La Fontaine et ses fables animales, Charles Perrault aura l'idée de collecter des contes qui ne seront connus qu'après sa mort sous le nom des *Contes de ma Mère l'Oye*. On lui doit bien des contes tels que *Cendrillon*, *Le Chat Botté*, *Le Petit Chaperon Rouge* et tant d'autres, encore écoutés et revisités de nos jours.

Au début du XIXème siècle, le romantisme allemand va permettre une redécouverte et une nouvelle exploration des contes. On pourra alors différencier le conte populaire issu de la transmission orale, du conte littéraire, œuvre consciemment construite par un écrivain. Les frères Jacob et Wilhelm Grimm vont être les figures de proue de ce mouvement et vont éditer une collecte de contes populaires : *Contes d'enfants et du foyer* dont les célèbres *Blanche-Neige et Hansel et Gretel*.

Ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle que le danois Hans Christian Andersen nous livrera ses plus beaux contes qui seront à la fois une collecte et une invention de nouvelles histoires parmi lesquels nous pouvons citer *La Petite Sirène*, *Le stoïque soldat de plomb* ou encore *Le Rossignol*.

Le XX^{ème} siècle et sa révolution industrielle vont tout bouleverser. Les habitudes et les mœurs vont changer, les campagnes vont se mécaniser et les petits travaux vont disparaître. On passe alors d'une société rurale à dominante agraire et artisanale à une société plus urbaine, commerciale et industrielle. Les différences régionales vont donc lentement s'estomper. Jules Ferry va rendre l'instruction obligatoire et la place de l'enfant va évoluer. En effet, dès lors, il sera considéré comme un être à part entière et vivra au rythme de l'école et non plus au rythme familial. C'est l'ère du savoir, du rationalisme et de la pensée scientifique. C'est dans ce contexte que le conte se verra contraint de changer de destinataires et n'occupera plus la place qu'il avait jusque-là. Méprisé ou synonyme de mensonge, il ne sera plus bon que pour les enfants à condition de l'épurer de ses aspects trop crus et d'y joindre une morale. En effet, le conte perdra alors sa fonction privilégiée qui lui permettait jadis de véhiculer la connaissance et la communication, et qui s'adressait autant aux enfants qu'aux adultes.

De nos jours, ce sont bien souvent des versions plus fades que nous lisons et racontons aux enfants. Le conte a perdu ses fonctions d'antan mais il reste encore bien présent dans nos bibliothèques. La tradition de la transmission orale est tombée en désuétude mais chacun d'entre nous a déjà lu un conte. Les versions se modernisent ainsi que leurs modes de transmission.

Faisant partie de la littérature orale, cette culture populaire paraît être en perte de vitesse. En occident, la lecture est préférée à la narration sans support écrit. De plus, à l'heure actuelle, les dessins animés touchent un plus large public que les recueils de contes et tendent à devenir le mode de transmission privilégié de notre époque. Bien évidemment, ils ne remplacent pas les livres de contes mais ils les modifient et créent de nouvelles versions qui répondent peut-être plus aux attentes de notre société. Le rêve et l'aventure y ont une place prépondérante et les sujets plus graves sont laissés de côté. Dorénavant, il est d'ailleurs certainement plus compliqué de s'identifier à un personnage qu'il nous est donné

de voir (sous forme d'illustration ou de personnage animé) que d'imaginer en écoutant le récit du conteur.

I.1.3- LE ROLE DU CONTE ET SA PLACE DANS LES DIFFERENTS PROCESSUS PSYCHIQUES

Le rôle que joue l'environnement sur le développement de chaque enfant n'est plus à prouver. Or, les contes font partie intégrante de l'héritage culturel qui, d'après B. Bettelheim⁸, « trouve son expression dans les contes de fées et [...] est transmis à l'esprit de l'enfant par son intermédiaire ». L'ancrage profond des contes dans notre culture, leur enracinement archaïque, démontrent la place capitale qu'ils occupent dans la vie de l'être humain et dans le développement de son psychisme. Le goût pour les histoires, toujours actuel, qu'ont les enfants, nous permet de penser que les sujets qui y sont abordés, sont d'une grande importance sinon essentiels au développement de l'imagination et du psychisme.

Comme nous l'avons vu plus tôt, l'aspect universel des contes et leur transmission incessante de génération en génération tendraient à prouver qu'ils ont un impact certain sur les facteurs communs de développement et le psychisme humain. Sinon, pourquoi seraient-ils toujours racontés, lus ou encore utilisés en tant que médiateur à des fins thérapeutiques ?

Mais ces rapports et ces intrications ne sont pas nécessairement évidents au premier abord. Ainsi, les liens qui unissent les contes de fées et l'évolution humaine s'établissent à un autre niveau que celui régi par la conscience. Le symbolisme utilisé dans tous les contes en est l'illustration idéale. Pour Freud, les symboles utilisés dans les contes sont des symboles collectifs qu'il a également pu mettre en évidence dans les rêves et qu'il a ensuite étendu à toute l'imagerie inconsciente. Puis Jung en a précisé l'action : ils auraient une action structurante sur les processus psychiques. Pour lui, ces symboles sont des images archétypiques collectives qui sont à la base des mythes et des contes de fées et que l'on appelle « inconscient collectif ».

8 Bettelheim B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976.

L'usage de ces symboles présente une façade de l'histoire acceptable par notre conscience, tout en permettant à l'inconscient d'élaborer les choses d'une manière différente. Finalement, le contenu manifeste couvre le contenu latent. Bruno Bettelheim⁹ dira que « les contes de fées s'adressent à notre inconscient et nous ressentons qu'ils ont quelque chose d'important à nous dire ». Autrement dit, les contes de fées se destinent à chacun de nous de manière détournée ; ils font appel à notre inconscient de façon dissimulée et pénètrent ainsi dans notre esprit par le biais du conscient et du préconscient. Pour lui, les contes offriraient la possibilité aux enfants de « se familiariser avec leur inconscient » sans en apprendre « rationnellement la nature et le contenu ».

Les contes permettraient alors d'explorer les différents processus psychiques et rendraient également possible l'extériorisation des pressions psychiques préconscientes et inconscientes. Dans ce cas précis, le conte revêtirait une fonction organisatrice qui pourrait aboutir à un équilibre bienfaiteur. Autoriser l'enfant à posséder des pulsions « obscures » qu'il retrouve inconsciemment tout au long de l'histoire, mais aussi et surtout le rassurer en les lui faisant accepter.

En proposant des thèmes contenant des problématiques existentielles en termes brefs et précis, les contes donnent la possibilité à l'enfant de se construire une personnalité. Il peut ainsi affronter ses problèmes et se forger une personnalité qui lui est propre. De plus, la découverte de son identité est favorisée par la grande variété des personnages présents dans l'histoire et par ce que chacun d'eux représente, mais nous y reviendrons plus en détails ultérieurement.

C'est donc par le biais du divertissement que les contes enrichissent et développent la vie intérieure de l'enfant et ses possibilités personnelles. Ils apparaissent comme essentiels dans leur fonction structurante pour l'être humain et leur action se révèle très importante sur les plans de l'organisation psychique de l'individu et de son évolution vers une maturité. Grâce à eux, le sujet peut prendre connaissance de ses processus conscients et inconscients. Enfin, tout ceci montre bien que l'utilisation du conte peut aider à répondre aux besoins profonds de l'enfant qui se construit.

9 Bettelheim B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976.

I.2- LES DIFFERENTES DIMENSIONS DU CONTE

I.2.1- SOCIALE ET CULTURELLE

Le conte tient une grande place dans le patrimoine culturel. En effet, il est issu de la tradition orale et appartient à la culture populaire. Actuellement, il est toujours utilisé même si, comme nous l'avons dit plus tôt, il n'est plus aussi présent qu'avant. La lecture du texte a dorénavant pris le pas sur l'art de raconter et conter.

Malgré cela, le conte a réussi à traverser les âges. A chaque période de l'histoire, le conte a su s'adapter et perdurer. Au Moyen-Age, il s'adressait à toutes les classes de la population et c'était bien souvent un serviteur qui prêtait sa voix et endossait le rôle de conteur pour ses maîtres. Au XVIIIème siècle, le conte change de destinataires et la bourgeoisie de l'époque le réserve aux enfants. Ce n'est qu'au XIXème siècle que le conte sera l'apanage des gens des campagnes. Maintenant, le conte touche petits et grands de tous les milieux sociaux.

Le conte, par ses origines et son support, est un élément culturel porté par tous et à la portée de tous par son oralité. L'oralité permet à chacun d'être participatif. Ainsi, un conteur n'a pas besoin d'être un lecteur hors pair pour emporter son auditeur dans son pays imaginaire, tout comme l'auditeur n'a pas besoin d'être un bon lecteur pour accéder à la magie de l'histoire. L'art du récit permet de rendre l'histoire plus vivante et ne limite pas l'auditoire à regarder les illustrations du livre. Au contraire, dans ce cas, il devient libre d'imaginer ce qu'il veut et peut ainsi prendre une part active au récit conté.

On retrouve également dans le conte une dimension artistique liée à l'art du récit qui permet entre autres, une ouverture sur la langue. Cette dimension langagière et communicationnelle sera abordée plus largement ultérieurement.

I.2.2- UNE DIMENSION PSYCHANALYTIQUE

La psychanalyse et le conte ont longtemps été associés par le biais de grands noms tels que Sigmund Freud ou encore Carl Jung mais aussi Bruno Bettelheim qui en a fait le titre d'un de ses livres : *Psychanalyse des contes de fées*. Tout au long de sa réflexion sur les contes et leur portée psychanalytique, Bruno Bettelheim¹⁰ tente de montrer pourquoi il est indispensable que les contes abordent des sujets existentiels. Pour lui, ils « représentent sous une forme imaginative ce que doit être l'évolution saine de l'homme et [montrent] comment ils réussissent à rendre cette évolution séduisante, pour que l'enfant n'hésite pas à s'y engager ».

Selon l'approche psychanalytique, les contes expriment, sous une forme détournée, les conflits psychiques de l'enfance. D'ailleurs, afin d'intéresser l'enfant, les contenus des contes de fées doivent être en rapport avec ce qui le concerne directement, mais le plus souvent inconsciemment. Si l'enfant affectionne autant les contes, c'est sûrement parce que ces derniers reprennent des thèmes qui s'appuient sur des éléments et des faits de la vie de l'être humain. Ce n'est qu'implicitement que sont abordés ces thèmes puisqu'ils sont retranscrits de façon symbolique.

Ces grands thèmes évoqués en filigrane au gré des histoires nous parlent des peurs, des pulsions, des fantasmes de « dévoration » ou de castration, révèlent des conflits œdipiens ou fraternels. Tous les contes mettent en scène les étapes du développement de l'individu à travers les complexes primitifs, les différentes instances de la personnalité et les principes fondamentaux qui régissent l'existence humaine. Grâce à cela, l'enfant peut alors prendre conscience de ce qui se passe dans son inconscient et le conte lui apporte une connaissance plus approfondie d'une partie de lui-même vis-à-vis de laquelle il ne possède aucune certitude. Chacun trouve les réponses à ses propres questions en fonction de ses préoccupations personnelles et un même conte ne révélera pas la même chose pour tous les auditeurs et lecteurs : il a un impact personnel.

10 Bettelheim B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976.

II- QU'EST-CE QU'UN CONTE ?

II-1 LE SCHEMA CLASSIQUE DU CONTE

A propos d'un schéma que l'on pourrait appliquer à tous les contes afin de les regrouper, Vladimir Propp¹¹ a dit que qu'il « apparaît comme une unité de mesure ». Pour lui, la morphologie du conte serait le point principal, sinon unique, qui permettrait de donner une définition précise de ce qu'est un conte. Ce travail morphologique décrit les contes selon leurs parties constitutives et les rapports de ces parties entre elles et avec l'ensemble pour nous amener à une définition plus précise du conte merveilleux.

II-1-1 LES PERSONNAGES ET LEUR FONCTION

Les personnages qui arpentent les pages de nos recueils de contes sont à la fois très différents de nous et à la fois si semblables ! Ils sont hors-du-commun puisqu'ils sont bien souvent imaginaires pourtant, ils ne surprennent pas les auditeurs. Ainsi, on y rencontre des hommes-animaux, des fées et autres sorcières qui utilisent la magie, des bêtes qui pensent et parlent... Ils nous donnent l'impression d'être si familiers comme si nous les avions toujours connus. On les aime ou on les déteste mais ce qui est sûr, c'est que nous allons vivre avec eux l'aventure qui nous est donnée d'entendre.

Suivant les différents auteurs qu'il nous est offert de lire, les personnages ne sont pas analysables de la même façon. C'est-à-dire qu'un même sujet ne représentera pas la même chose et n'aura pas la même fonction dans tous les contes que l'on peut avoir lus ou entendus. Pierre Péju¹² parle d'ailleurs de « loups » au pluriel et non du personnage unique du loup. Pour lui, il prendra « tantôt l'image du père castrateur, de la mère dévoratrice, le séducteur mâle, le sexe, le ça et tantôt rien qu'un loup ». En revanche, il note que chez Charles Perrault par exemple, « le loup est trop humain » car il est pourvu de traits caractéristiques de comportements socio-sexuels humains. Chez les frères Grimm, en revanche, une certaine animalité du loup est conservée.

¹¹ Propp V., Morphologie du conte, Paris, éditions du Seuil, 1965.

¹² Péju P., La petite fille dans la forêt des contes, Paris, Robert Laffont, 1981.

Volkov¹³ s'était tourné vers une classification des personnages des contes. Il avait alors dressé une liste de quinze sujets récurrents tels que les innocents poursuivis, le héros simple d'esprit, la victime d'un charme... Sur ce même principe, dans son étude consacrée à la morphologie des contes, Vladimir Propp¹⁴ a entrepris de mettre en évidence une liste plus restreinte de personnages.

C'est ainsi qu'il répertorie 7 personnages principaux :

- **l'agresseur** (très souvent un loup ou une sorcière). Il peut apparaître de façon brutale et, dans ce cas, disparaître de même ou alors se présenter sous les traits de la personne recherchée.

- **le donateur** apparaît bien souvent par hasard. Il soumet le héros à une épreuve et lui remet l'auxiliaire.

- **l'auxiliaire** qui est bien souvent un objet tel qu'un anneau ou une épée et qui entre dans l'aventure sous forme de don.

- **la princesse** (ou personne recherchée) **et son père**. Il s'agit bien souvent d'une princesse prisonnière d'un sort que l'on doit délivrer.

- **le mandateur** se charge d'envoyer le héros en mission.

- **le héros** pourra prendre diverses apparences (enfant, prince, jeune fille...) et sera le personnage principal de l'histoire.

- **le faux-héros** qui est un imposteur et qui se fait démasquer à la fin de l'histoire.

Les quatre derniers personnages cités (la princesse et son père, le mandateur, le héros et le faux-héros) font tous partie de la situation initiale.

Chacun de ces personnages se verra attribuer une fonction qui permettra par la suite de le situer dans le cours de l'histoire. C'est-à-dire que ce seront les fonctions qui permettront le déroulement de l'intrigue selon un schéma précis. Malheureusement, ces fonctions ne pourront pas servir à définir les personnages puisqu'elles ne sont pas distribuées de manière régulière entre les différents personnages. Vladimir Propp relève alors 31 fonctions qui vont créer les différentes séquences du conte, mais nous y reviendrons plus en détails dans le paragraphe suivant.

13 Volkov R. M., Le conte. Recherche sur la composition des sujets du conte populaire, Odessa, 1924.

14 Propp V., Morphologie du conte, Paris, éditions du Seuil, 1965.

Greimas¹⁵, quant à lui, parle d'actants et non de fonction et repère alors 6 types de personnages :

- **Le sujet** qui pourrait être comparé au « héros » de Propp. C'est le personnage central qui accomplit sa quête.
- **L'objet de la quête** qui va faire que le sujet va partir de chez lui. C'est ce qu'il obtiendra à la fin du conte, bien souvent une princesse, un royaume, un trésor ou encore un pouvoir magique.
- **L'adjuvant** qui aide le sujet dans sa quête et qui pourrait être comparé à l'auxiliaire de Propp. Là encore, ça peut être un être, un objet, une formule magique...
- **L'opposant** qui tente d'empêcher le sujet de réussir sa quête (parents, frères, sœurs...).
- **Le destinateur** qui pousse le héros à accomplir sa quête.
- **Le destinataire** qui bénéficie de la réussite de la quête.

Les personnages ne sont pas si distincts selon les contes et tous les éléments que nous venons de citer n'apparaissent pas toujours aussi clairement. Ainsi, un même personnage peut prendre à la fois la fonction du destinateur et du destinataire par exemple.

II-1-2 DEROULEMENT DE L'INTRIGUE

Nous savons que le conte présente une structure de base en trois temps, presque toujours identique, qui implique une situation initiale négative, une action centrale ouverte par un élément perturbateur, semée d'embûches et de péripéties et enfin une situation finale, généralement positive, qui permet au héros d'atteindre le résultat espéré (clôture). La plupart du temps, l'histoire débute dans un lieu familier (château ou maison), image des repères sociaux et familiaux. A ce moment-là, la situation est encore stable. Mais elle est bien vite bousculée et le héros s'égare. Il se marginalise et doit franchir des obstacles aidé la plupart du temps, par des interventions surnaturelles avant de revenir à une situation empreinte de repères. Ainsi, ce n'est que petit à petit que l'équilibre de la situation va pouvoir se rétablir et que le héros retrouvera une stabilité mais aussi une maturation par rapport à ce qu'il était au début de l'histoire.

¹⁵ Greimas A. J., Sémantique structurale, Paris, P.U.F, 1986.

L'étude de Vladimir Propp vient confirmer cette idée de structure commune à tous les contes. En effet, il nous montre qu'ils sont construits sur les mêmes bases et de façon similaire. Il parle alors de « séquences » pour découper au mieux la construction d'un conte.

Tout d'abord, il parle de **section préparatoire** qui permet d'introduire les personnages et le sujet, qui met en place le décor et laisse entrevoir ce que sera la future intrigue. Cette première partie pourrait tout à fait être comparée au prologue d'une pièce de théâtre par exemple.

Ce n'est qu'à partir de la **première séquence** que l'on est au cœur de l'intrigue. Durant cette séquence, le héros se voit infliger une épreuve dont il ressort vainqueur et qui lui permet de retourner chez lui.

Mais tout n'est pas si simple et l'on a bien vite affaire à un rebondissement qui constitue la **deuxième séquence**. Le héros est alors confronté à une nouvelle épreuve d'un autre type : c'est maintenant une « tâche difficile » à accomplir que le héros devra résoudre non plus par la force physique mais par la ruse et la réflexion. C'est ainsi que le personnage principal se verra progresser spirituellement et gagnera alors en maturité. Bien que se terminant de la même manière que la première séquence, la fin de cette deuxième séquence est dotée d'un rôle particulier puisque c'est elle qui signe l'aboutissement : le bonheur définitif.

Voici le schéma canonique de la liste des 31 fonctions que Vladimir Propp¹⁶ a établi (« par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue »). Elle permet de faire des comparaisons schématiques entre les structures de certains contes. Chaque fonction est représentée par un symbole.

16 Propp V., Morphologie du conte, Paris, éditions du Seuil, 1965.

SECTION PREPARATOIRE :

- α** Situation initiale ou prologue
- β** Éloignement : un des membres de la famille s'éloigne de la maison.
- Υ** Interdiction : qui concerne le héros.
- Β** Transgression : l'interdit est transgressé.
- ☐ Interrogation : l'agresseur essaie d'obtenir des renseignements sur sa victime.
- ξ** Information : l'agresseur obtient les informations sur sa victime.
- ☐ Tromperie : l'agresseur tente de tromper sa victime.
- Θ** Complicité (involontaire) : la victime se laisse tromper et aide ainsi son ennemi malgré elle.

PREMIERE SEQUENCE :

- Aa** Méfait : l'agresseur nuit à un membre de la famille ou lui porte préjudice.
- B** Médiation ou moment de transition : le méfait est divulgué, le héros doit réagir.
- C** Début de l'action contraire : le héros accepte ou décide d'agir.
- ↑** Départ : le héros s'en va.
- D** Première fonction du donateur : le donateur met le héros à l'épreuve afin de lui remettre l'auxiliaire magique.
- E** Réaction du héros.
- F** Réception de l'objet magique : l'objet magique est mis à disposition du héros.
- G** Déplacement dans l'espace/voyage avec un guide : vers l'objet de sa quête.
- H** Combat : le héros et l'agresseur s'affrontent.
- I** Marque : le héros reçoit un signe distinctif.
- J** Victoire : l'agresseur est vaincu.
- K** Réparation du méfait ou manque comblé.
- ↓** Retour du héros.

DEUXIEME SEQUENCE :

- Pr** Poursuite : le héros est poursuivi
- Rs** Secours : le héros est secouru.
- O** Arrivée incognito du héros chez lui ou dans une autre contrée.
- L** Prétentions mensongères : un faux héros entre en scène.
- M** Tâche difficile : proposée au héros.
- N** Tâche accomplie
- Q** Reconnaissance : le héros est reconnu
- Ex** Découverte de l'imposture : le faux-héros est démasqué.
- T** Transfiguration : le héros reçoit une nouvelle apparence.
- U** Punition : le faux-héros ou l'agresseur est puni.
- W** Récompense : le héros se marie ou monte sur le trône.

II-1-3 LE SURNATUREL

Les contes de fées s'appuient sur un besoin inhérent à l'enfant : le besoin de « magique ». Pourtant, les contes sont un miroir parfait de la réalité pour l'enfant. En effet, l'expérimentation qu'a l'enfant de la vie et du monde, trouve son reflet le plus exact dans les contes qui s'adaptent aux conceptions enfantines. C'est cette adaptation à l'esprit non rationnel de l'enfant qui lui fait trouver le conte convaincant. Les contes sont donc une réponse appropriée à ce besoin de « magique » qu'a l'enfant et qui caractérise en partie son psychisme tout en jouant ce qui se passe dans la réalité.

C'est ainsi que les événements surnaturels que l'on rencontre tout au long de l'histoire ne suscitent aucun doute chez le personnage ni même chez le lecteur. Ce qui paraîtrait complètement hors-norme dans notre vie quotidienne devient alors tout à fait acceptable et courant dans le conte : le merveilleux n'a pas de limites. Lors de l'écoute du conte, l'inconnu devient bien vite familier et l'imaginaire, réalité. C'est alors que l'on se met à croire aux fées, sorcières et autres animaux qui parlent, aux sortilèges, aux pouvoirs magiques, aux dragons...sans vraiment y croire puisque nous sommes bien conscients d'avoir affaire à une histoire imaginaire !

II-2 LES DIFFERENTES STRUCTURES DU CONTE

Plusieurs types de structures ont été répertoriés et quelques auteurs en ont proposé un classement fondé sur le rapport entre morphologie et contenu idéologique des contes.

II-2-1 CONTES A STRUCTURE DE FAUTE

Dans ces contes, le héros cause seul son malheur en commettant une faute dès le début de l'histoire. C'est ce qui se passe dans le conte *Barbe Bleue*, où la femme de barbe bleue, alors même qu'elle était chérie par son mari, va enfreindre l'interdit de ce dernier et ainsi courir à sa perte en ouvrant la pièce interdite. En revanche, dans certains cas, ce n'est pas le héros lui-même qui commet la faute mais un membre de sa famille, les parents la plupart du temps. Dans *La Belle au Bois Dormant*, ce sont effectivement les parents qui sont à l'origine du sort dont va souffrir leur fille. En effet, le couple royal choisit de n'inviter que douze des treize fées du royaume et provoquent ainsi le courroux de cette dernière.

Le héros est alors puni et victime, par sa faute ou celle de quelqu'un d'autre, d'un mauvais sort qu'il ne pourra pas résoudre lui-même. Ainsi, ce sera un sauveur qui sera le garant du bon déroulement de l'histoire. Ce sera à lui de délivrer le héros et de rendre la fin du conte heureuse. Dans *La Belle au Bois Dormant*, toujours, c'est le prince qui, grâce à son baiser va délivrer la Belle de son sommeil vieux de cent ans. La plupart du temps, ces types de contes se terminent par le mariage du héros avec son sauveur.

Afin de pouvoir reconnaître un conte à structure de faute, il conviendra d'identifier le héros en se demandant : Qui a été puni ? Qui a commis la faute ? Mais également de s'assurer de la présence d'un sauveur qui apportera un dénouement heureux à l'histoire en tirant le héros de son mauvais pas.

II-2-2 CONTES A STRUCTURE DE QUETE

Ici, le héros part entreprendre une longue quête afin de résoudre son problème. Dans la majorité des cas, il part à la recherche de la richesse, d'un quelconque pouvoir, de l'amour, etc. *Cendrillon* ou *Le Chat Botté* pourraient venir illustrer ces propos.

Cependant, contrairement au type de contes précédent, le héros n'a pas de sauveur et doit surmonter seul une série d'épreuves pour obtenir l'objet de sa quête. Grâce à ses compétences physiques et/ou morales, le héros se sortira de la situation difficile dans laquelle il se trouve. Et c'est grâce au mérite personnel qu'il pourra sortir vainqueur.

La fin de ces contes se traduit, la plupart du temps, par la glorification du héros lui-même et quelques fois par un mariage. On peut ajouter que ces contes à structure de quête sont de loin les plus répandus dans notre culture.

II-2-3 CONTES SUR LES ORIGINES OU CONTES ETIOLOGIQUES

Ces contes sont plus fréquents dans les cultures africaines, asiatiques ou amérindiennes. Ce sont des récits qui relatent le passage d'une situation ancienne à une situation nouvelle, plus actuelle. On pourrait même dire qu'ils partent tous d'un temps idéal pour aboutir à l'actualité.

C'est ainsi qu'ils répondent, bien souvent de façon humoristique, à des questions que l'on peut se poser. Ils peuvent également « expliquer » l'origine de faits anodins comme celle de phénomènes cosmiques (par exemple comment la lune et le soleil se sont éloignés de la terre).

II-2-4 CONTES A RENCONTRES SUCCESSIVES

Ce sont de petites histoires construites par accumulations de personnages qui se retrouvent dans le même cas de figure les uns après les autres. La succession continue jusqu'à ce que l'on arrive à un point de rupture. Deux fins sont alors envisageables :

- La rupture arrive en bout de chaîne, c'est la structure la plus simple.
- La rupture débouche sur l'élimination des personnages un à un de façon symétrique et successive jusqu'à ce que l'on arrive à nouveau à la

situation initiale. C'est ce que l'on appelle un « palindrome » qui signifie en grec « revenir sur ses pas ».

Ces contes sont avant tout des jeux de langage destinés à construire des phénomènes de répétitions qui permettent à l'auditeur de penser une classification et de faire travailler sa mémoire. En effet, il pourra lui-même deviner la suite de l'histoire s'il a bonne mémoire. Ces contes à rencontres successives sont plus souvent adressés à de jeunes enfants qui pourront s'amuser de ces phénomènes répétitifs.

II-2-5 CONTES D'ANIMAUX

On pourrait aisément les comparer à des fables car ils mettent en scène des animaux à ceci près que les contes n'ont pas de fonction moralisante. Ces contes animaliers attribuent à toutes sortes d'animaux domestiques ou bêtes sauvages, des caractéristiques humaines telles que la parole tout en conservant les particularités qui sont propres aux animaux.

Plusieurs contes retracent même l'origine d'un trait caractéristique de l'animal.

II-2-6 LES CONTES ENCHASSES OU « EN TIROIR »

Une dernière structure paraît intéressante à évoquer : la structure caractéristique des contes des *Mille et Une Nuits*. En effet, dans ce conte, on retrouve une prolifération narrative réalisée par l'enchaînement, la juxtaposition de plusieurs récits. Ce phénomène pourrait être expliqué par une notion purement linguistique : l'enchâssement. Ainsi, l'apparition de nouveaux personnages entraîne une nouvelle histoire enchâssée dans l'histoire précédente.

On a alors affaire à un récit-cadre, l'histoire de Shéhérazade, qui constitue le contexte narratif. C'est à partir de celui-ci que viennent se juxtaposer plusieurs autres récits qui n'ont aucun lien entre eux. En lisant le conte, le lecteur rencontre d'abord un narrateur qui relate une première histoire, celle de Shéhérazade, condamnée à mourir. Celle-ci raconte elle-même à son bourreau, le roi, plusieurs contes. Enfin, chaque personnage évoqué dans les contes raconte lui-même plusieurs histoires (par exemple, le Barbier racontera l'histoire de chacun de ses six frères). Cette méthode permet alors à l'héroïne de

différer l'heure de sa mort en rusant. Elle tient ainsi en haleine le cruel sultan grâce à ses histoires « à suivre ». Les récits s'imbriquent, se succèdent et donnent une idée de continuité par cette perpétuelle relance.

L'originalité de ce conte réside dans le fait que sa structure diffère de celle que nous connaissons mieux et qui possède un début, un milieu et une fin. Ici, l'idée de continuité est prépondérante et le conte n'en finit jamais. C'est en ayant cette idée de continuité en tête que la valeur thérapeutique de ce récit apparaît clairement. Ainsi, il pourrait venir étayer et renforcer la continuité psychique des auditeurs et, même si la séance ou la lecture s'arrête, l'histoire continue. De plus, les *Mille et Une Nuits* mettent en scène ces représentations fantasmatiques que sont la vie et la mort. En effet, à la lecture de ce conte, il est aisé de ressentir l'imminence de la mort puisque l'histoire repose entièrement sur sa répétition (Shéhérazade étant susceptible de mourir chaque jour). Contrairement à d'autres contes plus classiques, la mort n'arrive pas à un moment-clé du récit, unique dans la narration (comme cela pourrait l'être dans le conte de *La Barbe Bleue* par exemple), mais reste en suspens jusqu'à la fin.

III- UNE UTILISATION ORTHOPHONIQUE

Le conte fait intervenir plusieurs dimensions essentielles en orthophonie. Tout d'abord, une dimension affective liée au **plaisir de la langue**. L'écoute du récit ou sa lecture nous font découvrir les différentes structures de notre langue. Ainsi, quel que soit notre rôle, conteur, auditeur ou lecteur, on éprouve beaucoup de plaisir à dire ou entendre l'histoire qui nous est proposée. Le langage du conte n'est pas figé, il possède ses propres niveaux et c'est grâce à cela que chacun peut s'approprier le récit et développer un imaginaire qui lui est propre. On peut alors parler de rencontre entre une personne et la langue à travers l'histoire contée. C'est alors que le conte permettra un enrichissement de la langue, apportera de nouvelles connaissances autour du langage et des différentes manières de s'exprimer selon les époques ainsi qu'un travail individuel de l'imaginaire pour chacun de ses destinataires.

D'autre part, le conte a **une dimension communicationnelle et relationnelle** par rapport au conteur ou à l'histoire non négligeable en ce qui concerne son utilisation en orthophonie. En effet, on retrouve un schéma de communication classique avec un émetteur (le conteur) et un ou plusieurs récepteurs (les auditeurs). Mais le conte s'adapte aux situations et aux destinataires de la parole puisque chacun s'approprie le récit. Grâce au large choix des sujets abordés dans les différents contes, l'émetteur peut faire passer un message selon le conte choisi. Les destinataires pourront prendre du recul par rapport au quotidien tout en étant capables de faire des liens avec la réalité et l'environnement. Tout au long des aventures racontées dans le conte, les règles initiales de la vie courante sont remaniées et les cadres sont déplacés. On se retrouve ainsi en présence d'animaux qui parlent, de sorcières ou de fées dotées de pouvoirs magiques... L'imaginaire développé dans les contes signifierait la tendance de l'esprit humain à créer des fictions et inventer de nouveaux mondes qui posséderaient leurs propres règles mais que l'on pourrait toujours mettre en parallèle avec des problématiques réelles et très actuelles.

De plus, le conte permet de faire travailler les deux versants de la communication : la production et la réception. En effet, il peut être, par le biais de la richesse de son lexique, une source de vocabulaire dont le patient pourra s'imprégner et peut-être réutiliser afin d'améliorer sa production. Le conte sera aussi un formidable outil qui permettra de mettre

en marche le processus de l'imagination qui est parfois peu fertile chez certains patients adressés en orthophonie. Dès lors que cette imagination sera enrichie, le défaut d'évocation pourra être pallié petit à petit. De plus, tout le discours parallèle et les explications que pourra faire l'orthophoniste afin d'accompagner au mieux son patient lui donneront la possibilité d'accéder à une meilleure compréhension.

Le conte est un outil précieux qui permet à l'orthophoniste, lorsqu'il l'utilise, de faire découvrir les différents aspects de la parole et de la voix tels que le rythme, le débit, les pauses, la hauteur... On peut alors transmettre au patient le plaisir de jouer avec sa voix lorsque l'on incarne plusieurs personnages ou que l'on est amené à faire des bruitages pour rendre l'histoire plus vivante par exemple. On peut également montrer l'importance de la ponctuation d'un texte écrit à travers le respect des pauses et silences que l'on doit marquer à la lecture du récit.

Enfin, le conte traditionnel peut se mettre au service de l'orthophonie et ainsi devenir un conte thérapeutique. Son utilité en tant que médiateur en groupe thérapeutique n'est plus à prouver tant avec les enfants qu'avec les adultes. C'est également un outil de communication très riche, un point de rencontre entre le monde intérieur de chacun et la réalité extérieure commune à tous mais aussi la transmission d'une parole ancestrale intergénérationnelle, support des lois culturelles sous forme métaphorique.

Enfin, on pourrait reprendre les propos de F. Estienne¹⁷ qui ira même jusqu'à comparer le parcours thérapeutique orthophonique et le conte : « Un parcours thérapeutique orthophonique se présente comme un conte. On part d'un état présent insatisfaisant qui se manifeste par une plainte [...]. Cette plainte émane d'un sujet ou de quelqu'un d'autre. Cette plainte pose un problème qui demande qu'on fasse quelque chose ; ce quelque chose à faire, à obtenir est fondé sur l'estimation d'un désir ou d'un état désiré qui va remplacer l'insatisfaction présente. Le héros est prêt à bouger pour changer, pour obtenir ce qu'il souhaite, il se met en route avec l'aide d'un guide, d'un accompagnateur qui va l'aider à franchir les obstacles pour arriver au but ».

17 Estienne F., Utilisation du conte et de la métaphore, Paris, Masson, 2001.

Depuis tout temps, les hommes se sont raconté des histoires. On se rend compte de l'importance du conte dans la culture populaire de nombreux pays. Il met en œuvre un grand nombre de notions essentielles telles que l'imagination, le langage, les processus psychiques de l'enfant, son besoin de magie... Ces différents récits que l'on peut qualifier de contes, sont des outils précieux pour les orthophonistes. Ils sont une source lexicale riche ; ils donnent accès aux représentations mentales par le biais de l'imagination ; ils permettent de mettre en corrélation l'histoire imaginaire et le vécu de la réalité ; ils ont une fonction structurante sur le plan de l'organisation psychique du sujet et de son évolution vers la maturité.

De la tradition orale jusqu'à la collecte des récits, le conte a su traverser les âges tout en changeant de statut et de fonction.

NOTIONS PSYCHANALYTIQUES

I-LA SYMBOLISATION

I-1 LES PREMICES DU PROCESSUS DE SYMBOLISATION

I-1-1 LA FONCTION CONTENANTE DE L'APPAREIL PSYCHIQUE

C'est le psychanalyste anglais, W. R. Bion¹⁸ qui a formalisé la théorie de la mise en place, dans la toute petite enfance, d'un contenant psychique qu'il appelle « appareil à penser ». En effet, pour lui, l'appareil à penser du bébé n'est pas une donnée innée ; il se constitue progressivement en s'appuyant sur l'appareil psychique de la mère et en intériorisant celui-ci. La constitution de l'appareil psychique du bébé se fera donc sous certaines conditions. W. R. Bion retient alors trois notions essentielles : la rêverie maternelle, la fonction alpha et l'appareil contenant/contenu.

Le bébé a besoin d'être contenu dans sa vie mentale pour mener à bien son développement psychique. Ce sont plus particulièrement ses angoisses que l'objet maternant (la mère, le parent) devra contenir afin qu'elles ne menacent plus son état d'intégration. En effet, l'état mental du bébé est un état que l'on pourrait qualifier de chaotique durant toute la période du premier âge. Il va alors osciller entre des moments de désintégration, dissociation, dispersion et des moments où il se sentira rassemblé dans sa personne, son corps et sa vie mentale. Le psychisme du bébé n'est pas encore assez élaboré pour qu'il puisse de lui-même contenir et traiter les émotions et les sensations. Au début d'ailleurs, le bébé est confronté à un flot de sensations multiples et dispersées qui lui font vivre des moments de désorganisation où il se sentira anéanti, désintégré et aura besoin de trouver un objet secourable, la mère.

Afin de mieux comprendre ce phénomène, prenons l'exemple du nourrissage. Le bébé a faim et se met à pleurer. Pour lui, cette impression sensorielle (appelée « vivances émotionnelles » par W. R. Bion) est vécue comme étant d'une violence extrême. Le bébé est littéralement submergé par ces vécus violents successifs non pensables que W. R. Bion appelle « éléments bêta ». Grâce à sa capacité de rêverie, la mère va pouvoir répondre au besoin de son enfant. C'est-à-dire que, grâce à son appareil psychique élaboré, elle va s'identifier au vécu de son bébé. Ainsi, elle pourra prendre en charge les vécus terrifiants

¹⁸ Bion W. R., *Aux sources de l'expérience*, Paris, P.U.F, 1979.

de l'enfant, les traiter et lui rendre sous une forme « détoxiquée ». En effet, elle va accueillir les projections du nourrisson, bonnes ou mauvaises, les interpréter et permettre ainsi au nourrisson de les réintrojecter, débarrassées de leur angoisse. La mère ne dispense pas uniquement l'aliment, elle sert également de contenant pour tous les sentiments de déplaisir du nourrisson. Elle fonctionne comme un contenant des sensations du nourrisson et par sa maturité psychique, elle fait que la faim devienne satisfaction, la souffrance plaisir...

C'est ainsi qu'elle transformera les éléments bêta (la faim par exemple) qui sont des contenus non pensables pour le bébé, en éléments alpha (rassurer son bébé en lui parlant et en lui donnant le sein ou le biberon) qui seront alors des éléments disponibles pour la pensée, c'est-à-dire en vécus délimités par une forme, une image. Le bébé pourra alors appareiller des contenus projetés à des contenant pour en faire des éléments « contenants-contenus » qui seront réintrojetés comme l'écrit R. Roussillon¹⁹. Pour R. Kaës²⁰, l'objet contenant (la mère), sera nommée « conteneur » dans le sens où elle permet de transformer les vécus bruts non psychisables.

Peu à peu, au fil des interactions mère-bébé, le petit enfant va se sentir sécurisé face à ses contenus émotionnels et corporels. Il va alors intérioriser le mécanisme et son « appareil à penser » va se construire progressivement. Une relation dynamique va se créer entre quelque chose que le bébé projette, un contenu et un objet qui le contient, l'objet contenant (la mère). Ainsi, on se rend bien compte que la construction et la qualité de la vie psychique de l'enfant sont tributaires de l'objet maternant ainsi que de la vie psychique de celle-ci. Enfin, pour W. R. Bion, le développement des pensées dépend de facteurs innés (capacité ou non de supporter la frustration) et de facteurs de l'entourage (capacité de rêverie de la mère).

La fonction contenante de l'appareil psychique est donc un point incontournable qui permettra à l'enfant de pouvoir accéder à la symbolisation. Ainsi, R. Roussillon²¹ nous dit que l'aspect contenant de l'environnement a une grande importance dans la fonction symbolisante. En effet, « l'objet contenant (la mère) doit pouvoir se prêter à la symbolisation, doit pouvoir être utilisé par l'enfant pour symboliser ». Pour lui, c'est une

19 Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

20 idem

21 idem

condition essentielle pour que l'enfant puisse enfin différencier l'objet réel de l'objet fantasmatique.

I-1-2 PERCEPTION ET REPRESENTATION

Afin de comprendre au mieux ce qui nous préoccupe ici (le processus de symbolisation), il paraît impératif d'évoquer les notions de perception et représentation. Pour Piaget²², la perception est la connaissance des objets résultant d'un contact direct avec eux (le toucher, le regard...) sans pour autant qu'elle soit considérée comme « un simple enregistrement du réel » et moins encore « comme une fonction d'enregistrement passif ». En effet, croire que la perception nous permet de nous imprégner d'informations sensorielles sur un mode passif est tout à fait erroné. Ainsi, il serait plus juste de penser que nous sélectionnons les informations sensorielles qui nous paraissent pertinentes et utiles à mémoriser, ce qui ferait de nous des acteurs de la fonction de perception.

La représentation, quant à elle, n'impliquerait pas que l'objet soit présent, c'est-à-dire qu'elle permettrait d'évoquer des objets en leur absence. Pour lui, la représentation permettrait également de doubler la fonction de la perception en présence de l'objet ou bien encore, pourrait compléter la connaissance perceptive en se référant à d'autres objets perçus antérieurement. Piaget compare ces deux notions au rapport qu'il existe entre le signifiant et le signifié : ces deux fonctions s'exprimeraient donc dans un rapport de correspondance établi entre ce que l'on veut dire (signifié) et le moyen d'expression que l'on choisit d'utiliser pour faire passer notre message (le signifiant).

Chez S. Freud²³, la notion de perception associée à celle de la conscience correspond à la capacité de recevoir les qualités sensibles : « la conscience est selon nous, la face subjective d'une partie des processus physiques se produisant dans le système

22 www.fondationjeanpiaget.ch

23 Freud S., La naissance de la psychanalyse, Paris, P.U.F, 1956.

neuronique, nommément les processus perceptifs [...] ». Ce serait par exemple, pour le bébé, le fait de percevoir le parent, de sentir sa présence réelle. La perception reste donc dans le domaine du concret et de l'instant : on pourrait dire que c'est une image saisie à un instant précis et qui dure tout le temps où l'objet est réellement présent face à nous.

La représentation, quant à elle, a été définie par S. Freud comme « le processus par lequel l'état organique fondamental qui caractérise la pulsion est transformé en expression psychique ». Ainsi, elle désigne ce que l'on se représente et qui serait une reproduction en pensée d'une perception antérieure. C'est ce qui fait que le bébé est capable de supporter un certain temps l'absence de son parent nous dit A. Ciccone²⁴. Ainsi, en l'absence de la mère, le bébé pourra, grâce à la représentation, garder l'image vivante de son parent à l'intérieur de lui. Mais au-delà de ce laps de temps, sa mère interne disparaît (la représentation qu'il avait d'elle s'efface) et le bébé se trouve dans le besoin de retrouver le contact avec sa mère externe, autrement dit, de revenir au stade antérieur de la perception. Ce moment-là est important pour le bébé et, même si la mère peut et doit s'absenter, il est crucial qu'elle soit physiquement présente lorsque son enfant est en proie à un sentiment d'insécurité. En effet, nous pouvons parler d'insécurité ressentie par l'enfant puisque, lorsque ce laps de temps est écoulé, l'objet n'a plus de vie dans l'esprit du bébé. C'est pour cela que l'absence de la mère ne doit pas excéder le temps où le bébé a la possibilité de garder l'image interne de cette dernière (« de garder l'objet en vie à l'intérieur de lui »).

C'est alors que, dans un premier temps, il faudra que la perception puisse laisser place à la représentation, lorsque la mère s'absente. Dans ce cas, la représentation permet en effet de prendre le relais de la perception précédente et, de ce fait, de rendre l'absence de l'objet supportable. Mais, dans un second temps, lorsque l'enfant n'a plus accès à l'image interne de l'objet absent, la représentation devra alors céder sa place à une nouvelle perception afin que le bébé ait à nouveau une présence réelle et permanente du parent. Plus tard, pendant la période de latence, l'enfant va devoir apprendre à quitter petit à petit la perception et la motricité, jusque-là omniprésentes, pour user de ses capacités cognitives et de ses capacités de symbolisation.

24 Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

Ainsi, même si l'enfant de cet âge a encore besoin d'un étayage perceptivomoteur et de supports corporels, il devra passer par la représentation, les réalités et les interdits sociaux et familiaux lui imposant des limites. Ainsi, il réalisera « dans » la représentation ce qu'il ne peut effectivement réaliser.

Ce phénomène de perception/représentation conduira ensuite à l'intériorisation de l'objet qui correspond pour partie à un processus de symbolisation nous dit A. Ciccone.

I-1-3 INTERIORISATION DE L'OBJET ET IDENTIFICATION INTROJECTIVE

Afin d'accéder à la symbolisation, le bébé va devoir intérioriser l'objet. A partir de là, tout un cheminement va se mettre en place afin qu'il puisse accéder au stade de l'introjection identificatoire. Ainsi, il va développer le contact avec la réalité externe comme interne, multiplier les expériences et, de ce fait, déployer sa vie psychique.

D'après A. Ciccone²⁵, l'intériorisation des expériences et de l'objet doit alors se faire suivant plusieurs types de modalités identificatoires dont il décrit la chronologie :

Tout d'abord, **l'identification adhésive** lors de laquelle le bébé adhère à des sensations ; il s'agrippe à une sensation autour de laquelle va se concentrer son sentiment d'existence.

- **Le passage de l'identification adhésive à l'identification projective** se fera dès lors qu'il y aura un but d'intériorisation mais ceci tout en restant collé à l'objet.
- Puis les identifications projectives vont préparer petit à petit **le passage aux identifications introjectives**. Ici, le sujet et l'objet sont aliénés l'un à l'autre. Le Moi incorpore l'objet sans le transformer mais en étant lui-même transformé par l'objet.
- Enfin, **l'identification introjective** n'est possible que lorsque le travail de deuil peut être réalisé, c'est-à-dire lorsque la dépendance à l'objet cède et qu'il peut enfin être intégré. Ce n'est qu'à cette condition que le Moi pourra alors s'enrichir des qualités de l'objet.

25 Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

A ces différents types d'identification, A. Ciccone fait correspondre trois catégories d'objets psychiques :

Il parle tout d'abord « **d'objets autistisés** » qui seraient constitués par l'identification adhésive. Sans affect ni pensée, ils ne seraient pas partageables. En effet, dans ce cas, l'objet est réduit à une qualité sensorielle ou sensuelle qui ne lui permet pas d'être transmis comme tel.

- En ce qui concerne l'identification projective, il parle « **d'objets incorporés** » qui, contrairement aux objets autistisés, se trouvent intégrés dans l'espace psychique du sujet. Dans ce cas, l'objet n'est pas modifié mais il transforme le sujet.
- Les « **objets introjectés** » eux, sont constitués par l'identification introjective. Ce sont des objets transformés par le sujet qui sont constitutifs de son identité.

Ces processus sont nécessaires au développement de la personnalité, à l'établissement des premières relations d'objet et, de ce fait, à un développement psychique sain. L'introjection de l'objet est une étape particulièrement importante qui a un effet identificatoire puisqu'elle « fabrique » du Moi. En psychanalyse, l'introjection est d'ailleurs un terme à connotation positive puisqu'elle est considérée comme étant formatrice de la personnalité. Ce mécanisme inconscient d'incorporation d'un objet permet alors au sujet de faire entrer la plus grande partie possible du monde extérieur et à faire siennes les qualités de l'objet.

Ainsi, on pourrait comparer l'identification introjective à l'identification projective afin de mieux comprendre ce qui les différencie. L'identification projective crée, comme nous l'avons vu, des objets « incorporés » qui conservent leur altérité et qui aliènent le Moi. En revanche, l'identification introjective produit des objets intégrés au Moi qui nourrissent et développent le Moi. En d'autres termes, l'objet introjecté est transformé par le Moi alors que l'objet incorporé, lui, transforme le Moi.

Pour finir, A. Ciccone²⁶ illustre son propos avec l'exemple du jeu. Il dit de lui qu'il « traduit l'intériorisation des expériences de lien aux objets ». C'est également lui qui rend compte de la constitution d'objets internes à l'image non pas du réel, mais plutôt tels qu'ils

26 Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

sont perçus et appréhendés par l'enfant. Finalement, le jeu produit une intériorisation qui produit du Moi et donc de la matière psychique. C'est ainsi que les expériences par le jeu vont pouvoir être symbolisées.

I-2 LA SYMBOLISATION PRIMAIRE

I-2-1 LE PASSAGE DE LA TRACE MNESIQUE A LA REPRESENTATION DE CHOSE

Schématiquement, la symbolisation primaire concerne la production des représentations de chose, ou "symboles primaires", à partir d'une première inscription essentiellement perceptive. C'est-à-dire que le sujet effectue inconsciemment un travail de transformation de la trace mnésique (mode d'inscription des images perceptives dans le psychisme) en représentation de chose (tenue par l'enfant comme équivalent de l'objet perçu et investie en son absence). En d'autres termes, le psychisme du sujet va se livrer à un travail qui va lui permettre de rendre possible le passage d'une partie du contenu conscient vers l'inconscient, de la trace mnésique vers la représentation de chose. La perception, l'expérience va donc se symboliser après coup dans une reprise, une représentation. Ainsi, la symbolisation primaire va s'appuyer sur le mode de présence de l'objet, sur les éléments perceptifs, sur les modalités d'investissement, pour produire des mises en forme perceptives, des transformations motrices.

Il faut préciser que ce processus de symbolisation primaire est rattaché à l'inconscient. Cette notion topique freudienne, peut être définie comme étant formée de contenus refoulés qui se sont vus refuser l'accès au conscient-préconscient et qui sont régis par des processus primaires. En effet, l'inconscient constitue ce qui échappe entièrement à la conscience et comporte des processus qui sont maintenus hors de l'attention du sujet, autrement dit du conscient. Malgré cela, cette partie inconsciente du psychisme est dynamique et influence constamment le comportement et l'expérience du sujet ; Freud dira de l'inconscient que c'est la matière première de l'âme.

La symbolisation primaire est donc à rattacher à l'inconscient, nous l'avons compris, mais également à un fonctionnement qui se base sur un mode analogique. Ainsi, la réalisation du processus de symbolisation primaire tend à rendre le différent, identique et c'est ainsi qu'il rend possible le passage de la trace mnésique (issue de la perception) à sa représentation.

I-2-2 LA « META-REPRESENTATION »

Dans ce processus primaire, l'absence est le moteur du travail représentatif, ce dernier étant le garant d'une symbolisation primaire réussie. En effet, pour représenter, il faut renoncer à retrouver une « identité de perception » au profit d'une identité symbolique, une « identité de pensée », comme nous l'avons déjà dit précédemment. Ainsi, on peut dire que la symbolisation primaire est aussi fondée sur la perte, le deuil. En effet, Freud a d'abord pensé que la mise en représentation allait de soi, pour autant qu'on acceptait de faire le deuil de retrouver l'identité de perception, c'est-à-dire de retrouver la situation à l'identique. Pour lui, à ce moment-là, le passage entre la perception et la représentation ne nécessitait rien d'autre. Il pensait donc qu'il suffisait de faire le deuil de retrouver une perception à l'identique pour que le processus de représentation se mette en œuvre et ainsi passer d'une identité de perception à une simple identité de pensée.

Malheureusement, cette conception fait apparaître une circularité de raisonnement qui la rend caduque. En effet, on se rend vite compte que pour pouvoir faire le deuil de l'objet, il faut pouvoir se représenter celui-ci, mais pour pouvoir se le représenter, il faut en avoir fait le deuil. En réalité, pour bien comprendre le fonctionnement de la symbolisation primaire, il faut prendre en compte une étape supplémentaire, celle de la « méta-représentation », opération par laquelle le sujet se représente qu'il représente. La symbolisation primaire ne serait alors plus seulement une simple transformation de trace mnésique en représentation mais également un travail de transformation du rapport du sujet à la trace mnésique des expériences antérieures.

A partir de là, on pourrait donc donner une définition plus élaborée de ce qu'est la méta-représentation : elle serait le produit du travail de transformation qui change le

rapport du sujet à la représentation. On est alors en mesure de dire que la symbolisation primaire produit des «représentations de chose de la représentation» qui forment une première étape dans l'élaboration d'une fonction réflexive. Nous verrons d'ailleurs que c'est bien souvent cette méta-représentation qui fait défaut aux enfants qui font partie du groupe conte que nous allons présenter plus tard.

Actuellement, les travaux des psychanalystes avancent l'idée que la méta-représentation dépend d'une certaine qualité des rencontres intersubjectives précoces mais aussi qu'elle passe par l'objet ainsi que la fonction symbolisante de ce dernier.

Finalement, on est passé d'une théorie dans laquelle la transformation en représentation symbolique n'était qu'une affaire de rétention économique, à une conception dans laquelle elle est le fruit d'un véritable travail psychique de transformation qui implique la présence d'un objet et plusieurs temps. Ainsi, la transformation n'est plus considérée comme étant uniquement quantitative ; elle est maintenant également envisagée d'un point de vue qualitatif.

I-2-3 LES DIFFERENTES MODALITES OPERANT DANS LA SYMBOLISATION PRIMAIRE

Le travail psychique qui se met en place dans le processus de symbolisation primaire implique bien-sûr la présence de l'objet, mais nécessite également trois temps, nous dit R. Roussillon²⁷ : le temps intersubjectif, le temps auto-sубjectif et le temps narcissique.

- **Le temps intersubjectif** : c'est le temps du soin ou du jeu intersubjectif. C'est dans la relation avec l'objet que se déroule la première forme de mise en jeu nécessaire, entre autres, au développement des premières formes de symbolisation. C'est dans ce registre que se situent des notions théorisées par différents auteurs, comme la « fonction pare-excitation » dans la relation précoce à la mère, le « rôle de miroir primitif du visage maternel », la « capacité de rêverie maternelle »...

²⁷ Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007

Afin de pouvoir être mené à bien, ce temps nécessite une notion de plaisir. En effet, il faut impérativement qu'un climat de plaisir partagé puisse s'installer durant ces échanges afin d'accéder plus tard au principe de réalité.

- **Le temps auto-sujetif** : il concerne le temps du jeu solitaire (en présence de l'adulte attentif mais qui n'intervient pas dans le jeu de l'enfant). A un moment donné, l'enfant est contraint de développer une activité auto-sujetive, tout ne pouvant pas se jouer avec l'objet. C'est ainsi qu'il trouve des « objets » : objets utilisés pour le jeu mais aussi des jeux utilisés comme objets de plaisir. R. Roussillon définit « l'objet » comme étant « l'objet transitionnel du processus de représentation ». Pour lui, il représente physiquement, matériellement, la fonction représentative, c'est le "représentant-chose" de la représentation.
- **Le temps narcissique** : temps du rêve, de l'intériorisation. On pourrait dire que c'est le passage de la "chose qui représente" à la représentation de chose. La valeur hallucinatoire de la chose représentée est conservée mais contenue dans un espace purement psychique et interne. Le sujet va donc pouvoir se représenter de façon hallucinatoire, dans l'espace du rêve, les expériences des temps auto-sujetif et intersujetif. Le temps du rêve se présente alors comme une sorte de reprise des deux premiers temps de la symbolisation.

I-3 LA SYMBOLISATION SECONDAIRE

I-3-1 L'ACTUALISATION DU PRECONSCIENT POUR ALLER VERS LE CONSCIENT

Tout comme la symbolisation primaire, la symbolisation secondaire conserve cette conception du travail de mise en représentation basée sur l'absence perceptive, la suspension de la motricité et le deuil. En revanche, elle ne concerne plus l'inconscient mais le préconscient et rend possible le passage, non plus de la perception à la représentation de chose mais de la représentation de chose (trace inconsciente) à la représentation de mot (trace verbale préconsciente). De plus, jusqu'ici, et ce tout au long de notre exposé à propos de la symbolisation primaire, nous nous sommes placés du côté du plaisir immédiat. C'est-à-dire du point de vue des processus primaires qui se caractérisent par «un libre écoulement de l'énergie psychique en fonction de l'expression immédiate des pulsions provenant du système inconscient ». A l'opposé, dans les processus secondaires qui vont nous intéresser ici, l'énergie est liée, c'est-à-dire que la satisfaction peut être ajournée. En d'autres termes, les processus secondaires vont donner la possibilité au sujet d'obtenir des satisfactions nouvelles en tenant compte du principe de réalité.

La représentation de chose, comme nous l'avons compris, n'est pas à comprendre comme un analogue mental de l'ensemble de la chose, puisqu'elle est présente dans différents systèmes. Elle est le fruit d'un travail psychique et appartient au registre de l'inconscient. La représentation de mot quant à elle, va lier la verbalisation à la prise de conscience. En effet, ce n'est qu'en s'associant à une image verbale que l'image mnésique va pouvoir accéder à la conscience. Freud²⁸ dira que : « la représentation consciente englobe la représentation de chose plus la représentation de mot correspondante, tandis que la représentation inconsciente est la représentation de chose seule ».

Le processus secondaire, nous l'avons dit, est à rattacher au préconscient. Ce dernier contient tout ce qui échappe à la conscience sans être inconscient au sens strict. Ainsi, les contenus et les opérations psychiques du système préconscient sont absents du champ actuel de la conscience mais sont susceptibles de s'y trouver actualisés contrairement aux contenus de l'inconscient dont ils sont séparés par la censure. En d'autres termes, la symbolisation secondaire est un processus qui va donner la possibilité au sujet de symboliser son vécu, c'est-à-dire de transformer la représentation imagée qu'est la représentation de chose en mots (représentation de mot) et ainsi d'actualiser les contenus psychiques préconscients dans le conscient.

28 Laplanche J. et Pontalis J. B., Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F, 1967.

De plus, la symbolisation primaire se faisait sur un mode analogique alors que la symbolisation secondaire ne pourra se faire que sur un mode digital. En effet, l'enfant va éprouver le besoin de rendre différent ce qui est identique.

I-3-2 LE TRANSFERT DES REPRESENTATIONS DE CHOSE DANS L'APPAREIL DE LANGAGE

C'est la symbolisation secondaire qui permet la production des représentations de chose dans l'appareil de langage et des représentations de mot. Ce transfert des représentations de chose dans l'appareil de langage signe la deuxième modalité de la fonction symbolisante : la symbolisation secondaire. On peut alors dire que cette symbolisation secondaire opère à la fois une transformation mais également une reprise des modalités précédentes, celles de la symbolisation primaire.

Ce sont en particulier le jeu et le rêve qui suscitent le transfert des représentations de chose qu'ils mettent en jeu dans l'appareil de langage. Ce transfert appelle une nouvelle transformation qui est autant tributaire du contenu du rêve que des conditions particulières liées à la structure complexe de l'appareil de langage. En effet, l'appareil de langage offre différents registres aux transferts des représentations de chose :

- Le choix des mots : on peut employer des mots à double sens, utiliser la fonction métaphorique... et c'est ainsi que l'on a souvent affaire à un langage qui « dit » plus que l'on ne croit.
- Le style de l'énoncé : concerne ce qui est dit dans la forme même de l'énoncé, dans ses articulations grammaticales, dans la structure de son énonciation.
- La prosodie : concerne le ton, le rythme, la hauteur et ses modulations... qui transmettent eux aussi un message.

C'est cette complexité de l'appareil de langage qui lui permet une reprise des différents registres de la vie psychique tels que l'action, l'affect et la représentation de chose produisant ainsi des messages où les dimensions consciente et inconsciente s'entrecroisent.

Cette utilisation du langage ne se construit que petit à petit dans le temps et ce transfert des représentations de chose à l'appareil de langage est progressif et incomplet. C'est ce qui explique que le sujet (et surtout l'enfant) garde toujours d'autres formes de communication comme la gestuelle, les mimiques... Ainsi, on peut continuer d'agir sur l'autre par la verbalisation grâce à notre appareil de langage bien-sûr, mais également à partir de notre appareil moteur (communication non-verbale).

I-3-3 LE DEGAGEMENT DE LA REPRESENTATION DE MOT

Tout comme le processus de symbolisation primaire n'était pas seulement la transformation de la trace mnésique en une représentation de chose, la symbolisation secondaire est elle aussi plus complexe qu'il n'y paraît. Ainsi, la symbolisation secondaire ne concerne pas uniquement la liaison entre représentation de chose et représentation de mot, elle concerne également le dégagement de la représentation de mot. En effet, dans les premiers rapports au langage, le mot est appréhendé dans le registre des représentations de chose et pas encore dans celui des représentations de mot.

D'abord, le mot est envisagé comme un « mot-chose » avant de pouvoir être abstrait. Dans ce premier temps donc, le mot « colle » à la chose et se mêle à l'objet sans pouvoir être un concept généralisable. A ce moment-là, le mot est « l'entendu de la chose » comme s'il était la partie non vue de la chose, considérée comme contenue dans la chose.

Puis, dans un second temps, le mot se détache progressivement de la représentation de chose pour devenir une représentation à part entière qui échappe dorénavant aux traces de la perception visuelle de la chose.

La symbolisation secondaire n'est donc pas seulement le simple passage de la représentation de chose à la représentation de mot. Afin de bien saisir son fonctionnement, il faut y ajouter une sorte d'étape supplémentaire : un processus de transformation interne du rapport aux mots et à l'appareil de langage. C'est ce processus qui, pour R. Roussillon²⁹, marquerait le passage de l'organisation infantile à l'organisation de la phase de latence.

²⁹ Roussillon et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

Cependant, même si ce processus est particulièrement prégnant lors du passage d'une organisation à l'autre chez l'enfant, il est aussi repris à chaque réorganisation psychique majeure comme lors du passage de l'adolescence à l'âge adulte.

II-LA PULSION : SES SOURCES ET SA VALEUR MESSAGERE

II-1 VOCABULAIRE DE LA VIE PULSIONNELLE

II-1-1 DEFINITION

La pulsion est considérée comme étant un des concepts fondamentaux de la conception de la vie psychique. En effet, c'est elle qui met en mouvement les processus psychiques et provoque le travail psychique auquel le sujet se livre inconsciemment. L'organisation de la pulsion peut ainsi être comparable au processus de symbolisation en cela qu'elles suivent toutes deux la même trajectoire et les mêmes perspectives en se basant sur la mise en place de processus primaire et secondaire. Leur but est commun puisqu'il s'agit là encore de passer du non-différencié au différencié en vue de permettre la construction de la vie psychique du sujet.

La pulsion pourrait alors être définie de la manière suivante, de façon simple, avant d'aller ultérieurement plus en détails. La pulsion peut être vue comme une poussée qui s'impose à l'appareil psychique et qui fait tendre à l'action. Pour S. Freud³⁰, elle serait conçue comme « un montage de quatre éléments » qui comprendrait : la source (lieu d'apparition de l'excitation), le but (en vue d'une satisfaction et d'une décharge afin de résoudre la tension interne), l'objet (moyen grâce auquel la pulsion pourra atteindre son but) et la poussée (qui serait l'aspect moteur de la pulsion). La pulsion apparaît alors comme le représentant psychique des excitations venant de l'intérieur du corps, et parvenant au psychisme. Elle est à distinguer de ce que l'on appelle communément « l'instinct » qui lui, pourrait être simplement défini comme étant une disposition innée à des actes exécutés de façon peu variable.

30 Freud S., Trois essais sur la théorie sexuelle, Paris, P.U.F, 2010.

Freud a donc voulu regrouper les pulsions suivant les grandes oppositions qu'elles mettaient en œuvre. Dans une première théorie, il a alors opposé deux types de pulsions : les pulsions sexuelles et les pulsions d'autoconservation (le nourrissage, les soins...). Mais, dans un second temps, il s'est rendu compte que les pulsions d'autoconservation, ou plus précisément leur plaisir, était lié à l'érogénicité de la zone, autrement dit aux pulsions sexuelles. Il a donc, dans une seconde théorie, introduit un nouveau dualisme entre les pulsions de vie (qui regroupent les pulsions sexuelles et d'autoconservation) et les pulsions de mort (pulsions d'agression, de destruction).

II-1-2 QUELQUES PRECISIONS

A ce stade de notre exposé, il paraît important de préciser quelques termes couramment utilisés dans le vocabulaire de la vie pulsionnelle afin d'en saisir au mieux le sens.

Tout d'abord, arrêtons-nous quelques instants sur la notion d'excitation. Ce terme désigne un état particulier de la pulsion, lorsque cette dernière n'est encore que peu organisée et que son but et son objet ne sont pas encore vraiment déterminés. Tout comme pour la pulsion, il y a bien là une idée de tension à évacuer, mais l'excitation reste diffuse et sa direction n'est pas précisée.

La pulsion désigne bien elle aussi un état d'excitation mais qui, à l'inverse de cette dernière, possède une poussée directionnelle qui l'organise vers un but défini.

Un autre terme est à distinguer de la pulsion proprement dite. Il s'agit du terme de motion pulsionnelle qui évoque une composante de la pulsion, un mouvement pulsionnel. Ce terme de motion pulsionnelle est souvent remplacé, en clinique, par le terme de pulsion lui-même. Ce qui pourrait permettre de mieux comprendre ce qui les différencie serait de concevoir la pulsion comme une entité théorique et la motion pulsionnelle comme une entité plutôt clinique (manière dont la pulsion se manifeste).

Le désir, quant à lui, serait à rattacher à la notion de poussée pulsionnelle. On pourrait donc dire de lui qu'il est « une motion pulsionnelle appropriée par un sujet, reprise à son compte par le sujet ». Si l'on accepte la poussée pulsionnelle, on est porteur d'un désir. En revanche, si on la refuse, la pulsion peut produire une crainte, une menace pour la psyché.

Il paraissait donc indispensable de s'attarder sur ces termes avant de poursuivre notre explication concernant la pulsion. Ainsi, ces termes viennent préciser l'existence de la pulsion mais également son degré d'organisation et permettent de mieux comprendre ce qui va suivre.

II-2 LES SOURCES DE LA PULSION

II-2-1 LES COMPOSANTS DE LA PULSION

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Freud conçoit la pulsion «comme un ensemble complexe qui se compose de quatre pôles, un « montage » de quatre composants». Nous allons donc maintenant décrire plus en détails ces quatre facteurs.

- **La source** : elle doit être envisagée comme un point de départ puisque c'est le lieu d'où semble se produire la pulsion. C'est ainsi que l'on parle classiquement de pulsions « orale », « anale » et « phallique » suivant la zone corporelle qu'elles intéressent. D'autres sources ont ensuite été ajoutées, qui concernent les zones érogènes telles que l'œil, l'oreille, le génital... afin d'inscrire le plaisir de voir ou celui d'entendre par exemple. Cependant, ces sources supplémentaires vont se heurter à certaines limites puisqu'elles ne concernent que métaphoriquement les processus d'internalisation et d'externalisation. En effet, ce n'est que par analogie que les choses « rentrent » ou « sortent » de l'œil ou de l'oreille.
- **L'objet** : ce dans quoi la pulsion s'accomplit, le lieu où elle se décharge ou se lie. C'est l'objet qui va donner une direction à la motion

pulsionnelle. Il peut être de nature différente. On parle alors « d'objet interne » lorsqu'il s'agit d'une représentation, ou « d'objet externe » lorsqu'il s'agit d'un autre sujet identifié par la perception. Il y a donc deux manières de qualifier l'investissement suivant si le Moi est pris comme objet, dans ce cas on dira que l'investissement est « narcissique », ou si c'est l'autre qui est pris comme objet, l'investissement sera dit « objectal ».

- **La poussée** : c'est l'impulsion dont a besoin la pulsion pour se mettre en œuvre, mais également la manière dont celle-ci est vécue. Elle peut ainsi être vécue très différemment, comme une menace ou, au contraire, comme une force.
- **Le but** : c'est le plaisir visé par la pulsion. Mais ce plaisir peut varier suivant si la décharge pulsionnelle est totale ou partielle. En effet, la motion pulsionnelle peut être « inhibée quant au but », en d'autres termes, la motion pulsionnelle peut s'arrêter à la simple représentation de l'objet sans aller jusqu'à s'assouvir en lui : c'est ce que l'on appelle la « sublimation ». De plus, Freud a différencié plusieurs types de pulsions suivant leur but : les pulsions à but passif et celles à but actif. Dans les deux cas, la pulsion est active, c'est la « posture » de satisfaction qui varie. Effectivement, on comprend tout à fait que l'on puisse se mettre activement dans une position passive.

II-2-2 LES PRODUCTIONS DE LA PULSION : LES REPRESENTANTS PSYCHIQUES

Parallèlement à ces composants de la pulsion, il paraît intéressant de nous occuper ici de la notion de pulsion d'un autre point de vue. La pulsion doit elle-même être représentée dans la psyché selon Freud, et c'est ainsi que cela nous amène à évoquer les représentants psychiques. La pulsion étant basée sur des processus primaire et secondaire,

tout comme la symbolisation, nous retrouvons ici, à propos de la pulsion, différents représentants déjà abordés dans le chapitre consacré à la symbolisation : le représentant-affect, le représentant-représentation de chose et le représentant-représentation de mot. Et c'est à travers eux que les auteurs ont été à même de proposer une « théorie » qui postule l'existence d'un être psychique. Freud pourtant, fait une distinction entre la notion d'affect et celle de représentation. Ainsi, pour lui, la pulsion s'exprime psychiquement par deux formations distinctes que sont l'affect et la représentation. En effet, il avance l'idée que l'affect puisse être perçu indépendamment de la représentation qui devrait lui être liée.

Tout d'abord, revenons avec plus de précisions sur la notion d'affect. L'affect nous dit-on, est défini comme la traduction subjective de la quantité d'énergie pulsionnelle. Ce terme connote tout état affectif qu'il soit pénible ou agréable, et qui regroupe tout ce qui affecte la psyché tels que les sensations, les émotions, les sentiments, l'humeur. En résumé, ce serait l'expression qualitative de la quantité d'énergie pulsionnelle et de ses variations.

S. Freud³¹ parle ensuite de représentation, terme dans lequel il regroupe deux types de représentation : la représentation de chose et la représentation de mot. Il distingue ces deux représentations car il accorde à chacune d'elle une valeur topique différente. En effet, la représentation de chose caractériserait le système inconscient et serait en rapport immédiat avec la chose. Pour lui, c'est l'investissement de la trace mnésique. Elle n'est donc pas à comprendre comme étant un analogue mental de l'ensemble de la chose, mais comme quelque chose de plus complexe présente dans différents systèmes ou complexes associatifs.

La représentation de mot quant à elle, serait introduite dans une conception qui lie verbalisation et prise de conscience. Cette notion serait à relier à l'appareil de langage dont nous avons déjà parlé. Finalement, la liaison de la représentation de chose à la représentation de mot correspondante caractériserait le système préconscient-conscient alors que le système inconscient comprendrait uniquement les représentations de chose.

31 Freud S., L'interprétation des rêves, Paris, P.U.F, 1999.

II-3 LA VALEUR MESSAGERE DE LA PULSION

II-3-1 PRINCIPES D'ORGANISATION DE LA PULSION

Avant d'aborder avec plus de précisions les différents principes qui organisent la vie psychique, il semble important de rappeler que le principe de plaisir/déplaisir en est un fondamental. En effet, ce serait grâce à lui que la psyché serait capable de sélectionner et retenir ce qui est source de plaisir et, par la même éviter ce qui est source de déplaisir. Dans un premier temps, on a pensé que le plaisir était fondé sur la baisse de la tension et, inversement, le déplaisir sur l'augmentation de cette même tension. Or, nous allons voir maintenant que ce principe va se complexifier au fil du temps.

En effet, l'augmentation ou la baisse de la tension n'avait été envisagée jusque-là qu'« en absolu » et non « relativement à un seuil ». C'est l'ajout de cette notion de seuil qui va donc venir étayer le principe de plaisir/déplaisir. « Freud a alors proposé l'idée que c'est la variation autour d'une valeur constante qui donne sa couleur à l'affect » nous dit R. Roussillon³². Toute variation autour de la constante provoquera alors du déplaisir, et tout mouvement qui tentera de rétablir la valeur constante sera associé à un affect de plaisir. On a finalement pensé que ces deux modèles pouvaient coexister suivant les différentes parties de la psyché. Autrement dit, des parties fonctionneraient sur le modèle en « absolu » tandis que d'autres fonctionneraient sur celui « avec seuil ». Deux solutions s'offrent alors au sujet : soit la tension provoquée par la pulsion tend à être déchargée jusqu'au bout (elle serait à relier au processus primaire), soit la décharge n'est que relative et nous parlons alors « d'investissement » (elle serait à relier au processus secondaire). C'est à partir de ce constat que Freud va parler du principe de constance qui souligne l'importance d'un fond d'investissement constant pour que les variations de tension prennent sens.

32 Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

Après ce principe de constance, une deuxième complexification est venue s'ajouter au principe de plaisir/déplaisir : les objets investis. Mais nous verrons cette notion plus en détails dans le chapitre suivant afin de percevoir au mieux en quoi la pulsion est pourvue d'une valeur messagère.

Finalement, le principe de plaisir/déplaisir a dû subir une troisième étape de complexification : la compulsion à la répétition. Freud découvre en effet que certaines expériences n'ayant pas entraîné de satisfaction se répétaient malgré tout. Un tel mouvement semble contraire au principe de plaisir, ou plutôt, cette contrainte de répétition s'exerce « au-delà du principe de plaisir » nous dit Freud. Plusieurs hypothèses vont tenter d'expliquer ce constat. On nous dit par exemple que répéter une expérience traumatique permettrait alors une tentative d'évacuation de son impact traumatique et expliquerait que le sujet essaie de trouver une autre issue au traumatisme. Tout ceci afin de transformer et rendre agréable ce qui fut précédemment traumatique en vue d'y trouver du plaisir et finalement lui donner la possibilité d'être intégré.

II-3-2 INVESTISSEMENT ET LIAISON : LES MARQUEURS DE LA VALEUR MESSAGERE

Attardons-nous maintenant sur la notion d'objets investis. Investir l'objet, c'est « placer » des motions pulsionnelles en lui ; c'est « décharger » les tensions sur lui en quelques sortes. Plusieurs manières d'investir l'objet sont alors envisageables, nous dit R. Roussillon³³, et par la même plusieurs manières de faire baisser les tensions ou de les transformer. D'une part, on peut choisir de les décharger, d'autre part, on peut faire le choix de les canaliser et ainsi dompter l'excitation. Cette deuxième solution permet alors d'envisager une « liaison », ce qui donnera à la pulsion valeur d'investissement. L'excitation sera alors transformée en énergie d'investissement et de liaison ou de lien.

En effet, le lien et la liaison sont à distinguer puisque tous deux ne concernent pas les mêmes objets. Ainsi, on parlera de « liaison » lorsque l'investissement est mis en place

³³ Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

pour des objets internes, en revanche, le terme de « lien » est préférentiellement employé lorsque l'investissement concerne les objets externes. On voit donc bien ici que la décharge « dans » l'objet peut s'accompagner d'un investissement de l'objet, se lier à lui et ainsi s'inscrire dans un échange.

Au moment où la pulsion devient investissement, les formes de satisfaction du sujet vont devoir tenir compte des caractéristiques de l'objet. C'est ainsi que le principe de réalité va venir suppléer le principe de plaisir. Le principe de réalité est alors considéré comme une forme transformée du principe de plaisir grâce à la prise en compte qu'il a de la réalité de l'objet.

On se rend alors bien compte de la valeur messagère de la pulsion puisqu'elle n'est pas forcément un fait mais peut tout à fait s'adresser à l'objet dans le souci d'une rencontre et en attendre une réponse. Tout ce qui touche au corps, les gestes, le tonus, les mimiques et les postures en sont un bel exemple ; ils sont à la fois pulsionnels et porteurs d'une valeur messagère. Finalement, pulsionnaliser serait, en d'autres termes, la possibilité de faire le lien.

III-LA SUBJECTIVITE ET L'APPROPRIATION SUBJECTIVE

Ce chapitre qui aborde la notion de subjectivité est volontairement plus succinct que les chapitres précédents, cette notion n'étant pas centrale dans notre exposé. Elle vient tout de même compléter les notions de symbolisation et de pulsion abordées précédemment. En effet, l'expérience subjective doit être symbolisée et appropriée afin de permettre le meilleur développement possible de la vie psychique. Ainsi, R. Roussillon³⁴ nous apprend donc, lors d'une conférence, que lorsqu'on souffre, « on souffre du non-symbolisé, du non-approprié de l'histoire, de ce qui n'a pas pu être subjectivement approprié ». De ce fait, lorsque l'appropriation subjective ne s'est pas faite, elle empêche la symbolisation primaire de se mettre en place à son tour mais conserve tout de même l'accès à la symbolisation secondaire. Ainsi, le sujet sera privé de symbolisation primaire et devra se contenter du seul processus secondaire à sa disposition. C'est donc dans cette perspective que nous allons brièvement nous attarder sur la notion de subjectivité afin d'en comprendre ses mécanismes.

III-1 L'EPIGENESE INTERACTIONNELLE COMME FACTEUR DE L'ORGANISATION DE LA SUBJECTIVITE

Dans un premier temps, il paraît légitime de se poser la question de l'existence d'un développement « programmé » de la subjectivité. Y aurait-il une sorte de programmation innée ou la subjectivité se mettrait-elle en place de manière aléatoire ? Dans ce cas, nous

³⁴ Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

dit R. Roussillon³⁵, « la question du « programme » de développement croise celle, très classique de l'inné et de l'acquis ». Or, actuellement, les différents travaux ne soulèvent plus la question de l'inné et de l'acquis mais tendent plutôt à se tourner vers ce que l'on appelle « l'épigénèse interactionnelle » qui va tenir compte, non seulement la génétique, mais également l'environnement. Elle pense alors la génétique et l'environnement comme une sorte de combinaison qui rendrait caduque la théorie selon laquelle on se développerait suivant un « programme ». La preuve en est que « certains gènes ne s'expriment que dans des conditions d'environnement « relationnelles » et « intersubjectives » données ». Ainsi donc la génétique et l'environnement collaborent et interagissent en permanence.

Cette théorie, cette nouvelle façon de penser le développement psychique de l'enfant nous amène à envisager une pluralité de facteurs qui seraient à l'origine de ce développement. En effet, les compétences de l'enfant vont pouvoir s'élargir dès l'instant qu'un certain nombre de facteurs seront fournis par l'environnement puis actualisés et appropriés. Il paraît y avoir des moments privilégiés pour que les compétences s'actualisent. Cependant, cette idée ne doit pas se concevoir comme définitive mais cela semble plus juste de penser qu'il y a une période plus favorable qu'une autre dans le développement de l'enfant pour que ses compétences s'actualisent.

Pour finir, revenons sur l'idée que l'épigénèse interactionnelle véhicule : celle des causalités multifactorielles de l'évolution de la subjectivité. R. Roussillon³⁶ illustre parfaitement cette idée lorsqu'il dit : « On ne peut jamais rendre compte d'une formation psychique à l'aide d'un seul facteur ; la réalité psychique est à la croisée d'une série de facteurs qui concourent à lui donner sa forme particulière ». On pense bien sûr aux facteurs biologiques, mais également aux facteurs environnementaux dans lesquels entrent en jeu les phénomènes sociaux et culturels.

35 idem

36 Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

III-2 LES FACTEURS D'EVOLUTION DE LA SUBJECTIVITE

R. Roussillon³⁷ distingue deux types de facteurs : les facteurs internes et les facteurs externes de l'évolution. Ces deux types de facteurs agissent, comme nous allons le voir, en interaction.

Tout d'abord, les facteurs internes qui sont dans les premiers facteurs d'évolution concernent plus particulièrement le rythme de l'évolution et des apprentissages. En effet, R. Roussillon nous amène à penser qu'il existerait un rythme propre aux acquisitions ou du moins à l'appropriation des acquisitions. Ainsi, l'environnement jouerait un rôle primordial dans cette notion de rythme, puisqu'il pourrait soit le perturber et ainsi provoquer des retards de développement, soit le soutenir et ainsi permettre de consolider les acquisitions. Toutefois, il peut arriver que ce dernier conduise l'enfant à développer trop, ou trop tôt, certaines acquisitions. Dans ce cas, les acquis seront fragilisés, mal appropriés et donc de mauvaise qualité. C'est lorsque l'environnement est approprié que la maturation est rendue possible.

Les facteurs externes quant à eux, « viennent inhiber ou soutenir l'épanouissement de nouveaux potentiels de développement » et s'articulent donc avec les facteurs internes que nous venons d'évoquer. Ils concernent essentiellement les attentes que l'environnement parental et social fait peser sur l'enfant. Ces attentes sont complexes puisqu'elles dépendent de nombreuses données : les parents, leur histoire individuelle, leur histoire au sein d'une société, d'une culture et leur histoire en tant que couple qui est encore différente. La naissance de leur enfant se fait donc dans un contexte particulier, dans un contexte qui leur est propre et dont il faut tenir compte.

37 Roussillon R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

III-3 ADEQUATION DE L'ENVIRONNEMENT PARENTAL AVEC LE RYTHME ET LES FACTEURS INTERNES

Cette question de l'adéquation est essentielle à se poser puisque chaque enfant a besoin que l'environnement lui fournisse des éléments spécifiques à des moments précis de sa maturation, son développement. Tout se passe comme si l'enfant se faisait une idée au préalable des éléments dont il aurait besoin : c'est ce que l'on appelle le « trouvé-crée ». Si l'environnement lui donne ce qu'il avait pressenti alors, l'intégration pourra se faire, l'enfant trouvera des solutions adaptées et il pourra s'approprier ses potentiels. En revanche, si l'environnement lui fournit un élément trop éloigné de ce qu'il avait imaginé ou si l'enfant se voit dans l'obligation de trop s'adapter alors, il mettra en place des solutions psychopathologiques.

L'enfant va donc appréhender subjectivement les choses de manière différente selon les différents temps du processus de maturation. L'organisation subjective se fera alors progressivement et sera régie par le vécu de chacun, par « les réorganisations successives de l'organisation de la vie pulsionnelle et de sa place dans la vie psychique ».

MEDIATION ET MEDIATEURS

I-NOTION DE MEDIATION

I-1 TERMINOLOGIE

Le terme de médiation est un terme relativement actuel issu du verbe latin «mediare» qui signifie « être au milieu ». Plus récemment et de manière tout à fait commune, cette notion de médiation est définie comme étant « une entremise destinée à concilier des personnes ou des partis ; à amener à un accord ». Par extension d'ailleurs, ce terme transmet également une notion d'intermédiaire. Ainsi, en psychanalyse, on pourra définir l'objet médiateur comme l'objet servant d'intermédiaire entre soi et l'autre.

De ce fait, nous pouvons d'ores et déjà distinguer des termes qui se rapportent à cette notion de médiation. En effet, il paraît important de bien distinguer la médiation, du média (ou objet médiateur) ainsi que du médiateur. Le média ou l'objet médiateur est un objet concret, un support, une substance ou quelque chose d'inanimé sur lequel on va s'appuyer mais qui ne constitue pas à lui seul la médiation. Il serait une sorte de témoin de la relation entre deux personnes ou plusieurs membres d'un groupe, un objet commun à partager et à créer. Le médiateur serait plutôt à comprendre comme un sujet parlant qui va rendre possible la médiation (par exemple l'animateur ou le thérapeute qui participe à un groupe au sein d'une institution). La médiation quant à elle, est le fait d'utiliser des médias et de les concevoir comme un passage intermédiaire afin de rendre compte de la liaison entre deux éléments que la voie directe ne pourrait pas réaliser seule.

Arrêtons-nous plus particulièrement sur la notion de médiation. Nous l'avons compris, cette notion implique une mise en relation entre soi et le monde et est aisément assimilée à un moyen d'expression qui nécessite l'utilisation d'un objet médiateur. En effet, elle pourrait en quelque sorte regrouper tous les moyens non-verbaux et non-traditionnels de communication. Elle vise à amener à la symbolisation et au langage en offrant au préalable des possibilités de représentation et, plus généralement, une évolution et un enrichissement psychique. Elle a des effets de transformation, de changement, d'intégration et de structuration de la personnalité. De plus, la médiation est à concevoir comme un outil thérapeutique, utilisable pour le développement psychique de l'autre et non comme un outil pédagogique ou artistique malgré la prégnance de la notion de

créativité évoquée par le biais d'objets médiateurs tels que le dessin, la pâte à modeler... La médiation et l'utilisation qui en est faite dans la créativité favorisent un travail sur les contenants de la pensée plus que sur les contenus. Elle est alors à envisager en tant qu'activité thérapeutique visant l'évolution psychique.

Enfin, la médiation est intimement liée à la symbolisation puisqu'elle propose un objet d'investissement facilitateur des expériences. On dit d'ailleurs d'elle qu'elle est « un détour pour la symbolisation », cette dernière ouvrant la voie à une élaboration constructive.

Voyons maintenant le rôle que tient le rééducateur dans la prise en charge d'un ou plusieurs enfants nécessitant de passer par l'utilisation de la médiation. On constate ainsi que lors de la médiation, plusieurs positions s'offrent au rééducateur, au thérapeute ou à l'animateur du groupe :

- Il peut être simple témoin de la création de l'enfant qu'il encadre
- Il peut participer directement à l'acte de création avec lui
- Il peut réaliser une création pour l'enfant en interprétant ce qui habite l'enfant mais qu'il ne peut exprimer
- Il peut transmettre à l'enfant une création toute faite comme un conte, un morceau de musique, un tableau...

Ce qui fait que la médiation va avoir une fonction symbolisante et médiatrice est principalement l'accompagnement mutuel, nous dit R. Kaës³⁸. En effet, pour lui, « aucune médiation n'est productrice d'effet de croissance psychique si elle n'est pas d'abord présentée par un sujet à un autre sujet et alors seulement inventée-crée par l'un et par l'autre dans cet accompagnement mutuel ». Ainsi, on voit bien que la façon de présenter le médiateur est importante mais également révélatrice d'un préinvestissement.

38 Chouvier et al., Les processus psychiques de la médiation, Paris, Dunod, 2002.

I-2 LES SIX CONSTANTES DE LA MEDIATION

B. Chouvier³⁹ relève en effet six traits constants à propos de la médiation dans son ouvrage à propos des « processus psychiques de la médiation ». Il distingue alors :

1- La notion de lien qui amène à la parole et l'échange symbolique. B. Chouvier parle de lien entre « la force et le sens, et entre la violence pulsionnelle et une figuration ». Pour lui, la médiation comme lien transforme l'espace intrapsychique mais également l'espace intersubjectif.

2- « Toute médiation implique une représentation de l'origine, ou renvoie à une scène des origines, à une figuration de la conjonction et de la disjonction. Elle dit quelque chose de ce qui relie un ensemble de sujet à un principe ou à un espace originaire dans lequel se pose nécessairement la question de la place du sujet entre deux termes, principalement entre mère et père, « entre-eux-deux » ».

3- Les notions de frontières et limites abordées dans le thème de la médiation. Ces notions nous ramènent bien évidemment à des concepts tels que la représentation topique de l'appareil psychique, constante dans l'œuvre de Freud, pourvu d'espaces et de lieux bornés à l'aide de limites internes et externes et « qui rencontre sans cesse la nécessité de penser les médiations qui en assurent les échanges ». On pense également aux notions de moi-peau et d'enveloppe psychique abordées par D. Anzieu et qui mettent au premier plan ces idées de limites et de frontières.

4- B. Chouvier relève également que la médiation « s'oppose à l'immédiat, dans le temps et dans l'espace ». Il nous dit alors que la médiation permettrait de « sortir de la confusion des origines ». Pour lui, il faut penser la médiation comme une défense du sujet contre l'immédiat, ce dernier véhiculant une idée de violence (le besoin, l'acte, la pulsion). La médiation serait alors un intermédiaire, un acte de passage de l'un à l'autre (d'un sujet à un autre) avec tout ce que cela implique : « la question de l'origine du sujet et des liens qui le constituent, la représentation des limites entre leurs espaces respectifs, communs et partagés ».

³⁹ Chouvier B. et al., Les processus psychiques de la médiation, Paris, Dunod, 2002.

5- L'importance du cadre spatio-temporel. En effet, la médiation crée des espaces intermédiaires entre deux ou plusieurs espaces et ainsi impose des limites et des passages. De ce fait, elle génère également une temporalité puisque l'on note une succession entre un avant et un après. « C'est dans cet espace-temps de la médiation, nous dit B. Chouvier, que s'inscrivent les enjeux des processus de transformation ».

6- Pour finir, B. Chouvier met en avant l'idée récurrente d'une oscillation entre créativité et destructivité qui signerait la présence de phénomènes transitionnels. Ainsi, « la médiation permet au sujet d'explorer, sans s'y perdre, l'espace interne et l'espace externe, puis l'espace singulier et l'espace commun et partagé. Elle assure la capacité d'investir dans l'objet sans s'y dissoudre ou le détruire, de faire trace sans figer celle-ci dans un signe».

I-3 LA NOTION DE « MEDIUM MALLEABLE »

Cette notion a été introduite par M. Milner puis reprise plus tard par R. Roussillon pour définir l'intermédiaire qui est mis en place dans le lien avec l'enfant. R. Roussillon⁴⁰ dit de lui qu'il est « un objet qui matérialise la représentation de chose de l'activité représentative, un objet transitionnel du processus de représentation ».

Le terme « médium » renvoie à un objet médiateur qui sert d'interprète, de transformateur, de symboliseur entre la réalité psychique et la réalité externe. Cependant, afin de remplir cette fonction, il doit être « malléable », c'est-à-dire qu'il doit rester lui-même tout en étant à la fois « indestructible, extrêmement sensible et indéfiniment transformable » d'après P. Privat et D. Quélin-Souligoux⁴¹.

40 Roussillon et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

41 Privat P. et Quélin-Souligoux D., L'enfant en psychothérapie de groupe, Paris, Dunod, 2000.

P. Roman⁴² quant à lui, va travailler sur le médium malléable en le transférant dans le champ de la situation projective. Ainsi, il va dégager cinq caractéristiques de base qui vont être, pour lui, les conditions essentielles qui vont conférer au médium sa spécificité malléable: l'indestructibilité (étant donnée la dimension matérielle du stimulus, mais également grâce à sa capacité à se laisser attaquer par les projections de l'enfant), l'extrême sensibilité du support (qu'elle soit visuelle, tactile, motrice etc), l'indéfinie transformation (qui fait entrer en jeu des invitations au « comme si » et qui sollicite l'imaginaire), l'inconditionnelle disponibilité (puisque la situation projective ne donne ni consigne précise, ni n'impose la qualité du matériel) et enfin, la fonction d'animation propre (fonction de support du mouvement animiste infantile).

Laissons maintenant de côté le point de vue de P. Roman pour revenir à une définition plus large du médium malléable, encore appelé objet médiateur. Comme nous l'avons déjà dit précédemment, il représente un support pour la médiation et constitue un intermédiaire entre les subjectivités de deux ou plusieurs personnes. C'est en cela que l'on parle « d'objet médiateur » puisqu'il est partagé, et non « d'objet transitionnel » qui serait à ce moment-là un objet personnel, privé.

Ces notions d'intermédiaire, de passage, de relais sont prépondérantes lorsque l'on évoque l'objet médiateur. En effet, il est un relais entre la communication consciente et inconsciente et se situe à la rencontre de la réalité extérieure et du monde psychique interne du sujet, puisqu'il est à la fois porteur des qualités concrètes de sa matérialité et des qualités abstraites de la relation. Son rôle est donc de déplacer au dehors, d'externaliser ce qui se joue entre deux ou plusieurs personnes, nous dit G. Gimenez⁴³.

Enfin, l'objet médiateur est, nous l'avons compris, un support de la communication mais également un support de la créativité, de la richesse interne de chacun. Et c'est cela qui facilite « le partage de niveaux émotionnels profonds, à travers des possibilités d'appropriations et de transformations, aussi bien personnelles que groupales, du sens attaché à la matérialité » de l'objet médiateur.

42 Roussillon et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier-Masson, 2007.

43 Chouvier et al., Les processus psychiques de la médiation, Paris, Dunod, 2002.

Nous parlons de matérialité de l'objet médiateur, voyons alors les formes qu'il peut revêtir. En effet, il pourra être :

- Un objet concret (jouet, pâte à modeler...)
- Un jeu qui permet de fournir une représentation
- Un objet culturel (peinture, musique...).

Tous les aspects matériels que nous venons de citer sont autant de formes que peut prendre l'objet médiateur. C'est ce qui va nous intéresser pour la suite de notre exposé concernant la notion de médiation. Nous allons donc voir maintenant plus en détail les différentes formes de l'objet médiateur.

II- EN QUOI LE CONTE EST-IL UN OBJET MEDiateUR?

II-1 LE STYLE EMPLOYE DANS LES CONTES

Le style choisi et utilisé dans l'écriture des contes va être un vecteur essentiel à la mise en place de plusieurs processus différents lors de son écoute. Il paraît donc important de s'attarder un moment sur ce point précis afin de mieux comprendre ce qui fait l'originalité et la force de cet objet médiateur, dont nous avons déjà très largement parlé dans la première partie mais que nous allons envisager ici sous un angle nouveau.

- Les formules d'introduction et de clôture

Les contes utilisent un langage poétique et ludique, en effet, les jeux verbaux et les répétitions signent leur structure particulière. Ils se caractérisent notamment par une formule introductive que l'on retrouve dans la plupart des contes que nous connaissons tous. Parmi les plus courantes, nous retrouvons « Il était une fois... », « Il était une fois un roi et une reine... ». Le cadre spatio-temporel du conte reste volontairement vaste (« le conte nous propulse dans un monde imprécis où l'ubiquité spatio-temporelle semble un fait qu'il n'y a pas lieu d'interroger »). C'est-à-dire que le choix et la place des mots rendent l'histoire intemporelle afin que chacun puisse y voir ce qu'il veut. « Les références au temps et à l'espace sont elliptiques ou symboliques » nous dit R. Diatkine⁴⁴, dès le début du conte, mais également dans certains passages de celui-ci où les coordonnées spatiales et/ou temporelles vont être effacées. Grâce à cette formule introductive donc, l'auditeur se retrouve plongé dans une atmosphère enveloppante où l'imaginaire devient réalité et où il va pouvoir s'approprier l'histoire à sa manière. C'est ainsi que R. Diatkine⁴⁵ relève l'étrangeté de la formule « Il était une fois » et nous rappelle que « l'histoire se situe dans le seul registre de la réalité psychique, là où la référence à un passé anhistorique est le meilleur moyen d'évoquer le futur des fantasmes du désir ».

De même, on constate l'emploi d'une formule de clôture dans la majorité des contes. Elle est bien souvent utilisée pour nous faire quitter le monde imaginaire dans lequel nous étions plongés jusqu'alors et nous ramener à la réalité. Elle peut prendre la

⁴⁴ Diatkine R., *Langage et activités psychiques de l'enfant*, Montreuil, éditions du Papyrus, 2006.

⁴⁵ idem

forme de jeux verbaux tels que «Trois petits tours et puis s'en vont, et ainsi finit l'histoire» et de ce fait être brève et plus ou moins catégorique. Mais elle peut également indiquer de façon rapide ce qui s'est passé après que l'histoire principale se soit terminée (« Pendant de nombreuses années, le roi, la reine et ses six frères vécurent dans le bonheur et la paix») et ainsi se développer avec plus d'ampleur. Parfois même, dans certains contes, le final tient plus de la moitié du texte. La fin de l'histoire est une partie très importante puisque « l'enfant n'aime pas l'inachèvement de l'histoire qu'un autre raconte. La fin du texte en permet le perpétuel recommencement » souligne R. Diatkine⁴⁶.

- Schématisation et simplification

Nous venons de le voir, le cadre spatio-temporel est intentionnellement peu précis. De la même manière, les personnages sont limités (deux ou trois personnages que l'on suit tout au long du conte) et très schématiques afin de leur conférer une valeur de modèle. On relève alors que les personnages sont bien souvent « un roi » ou « une reine » et « son fils » ou « sa fille », ou encore « trois frères »... Schématisation et simplification vont faire la force du conte. En effet, les personnages en restant schématiques vont pouvoir servir de modèles et les faits, souvent simplifiés, vont restreindre les scènes à la présence de deux personnages dans la plupart des cas.

- Les répétitions

Toujours dans cette idée de simplification, les contes donnent des descriptions relativement courtes et utilisent la technique de la répétition afin de mettre en relief les passages ayant le plus de poids. L'usage de formules répétées plusieurs fois tout au long de la narration amplifie l'action du merveilleux et permet de tenir les auditeurs en haleine. Le plaisant et l'angoissant se mêlent alors au sein même de ces répétitions. C'est ainsi que l'on relève une escalade de l'intensité dramatique à chaque nouvelle répétition. On pourrait ainsi donner pour exemple la formule répétée plusieurs fois par la femme de Barbe Bleue qui, espérant voir arriver un quelconque sauveur, répète : « Anne ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ? ».

46 Diatkine R., Langage et activités psychiques de l'enfant, Montreuil, éditions du Papyrus, 2006.

On s'aperçoit que le nombre de répétitions se cantonne bien souvent à trois et l'on note un accroissement de difficultés et de dangers chaque fois que la formule est mentionnée jusqu'à la troisième reprise qui, bien souvent, signe le dénouement de l'intrigue.

- La justice

L'histoire se termine sereinement et la justice est toujours rendue avec poésie : tout est bien qui finit bien puisque le bon qui a affronté toutes sortes d'épreuves est récompensé, et le méchant puni. Finalement, les événements sont justes. R. Diatkine⁴⁷ nous dit que « La bonne fin est essentielle à la structure du conte. Elle comprend le retour à l'état initial, malgré les transformations manifestes que cela comporte ».

II-2 LE CONTE COMME DECLENCHEUR D'ACTIVITE PSYCHIQUE

« La qualité d'un texte littéraire, comme la qualité d'une œuvre d'art, [n'est pas liée à la compréhension que l'on en a, mais est directement liée à] la diversité de l'activité psychique qu'elle déclenche », R. Diatkine⁴⁸. Ainsi, on se rend bien compte que le langage est profondément lié à l'activité psychique et c'est ce qui va nous intéresser ici.

- De manière individuelle

« L'importance qu'un conte peut avoir pour un certain enfant et à un âge particulier, dépend de son niveau de développement psychologique et de ses problèmes dominants du moment ». B. Bettelheim⁴⁹.

Grâce à l'identification au héros ou à d'autres personnages, l'enfant va pouvoir aborder certains problèmes psychiques personnels : conflits internes, angoisses, peurs...et ainsi les exprimer au travers de réactions émotives et pulsionnelles. En effet, en passant par l'identification, l'enfant comme le héros comprend qu'il en sortira indemne et même

47 Diatkine R., Langage et activités psychiques de l'enfant, Montreuil, éditions du Papyrus, 2006.

48 idem

49 Bettelheim B., Psychanalyse des contes de fées, Paris, Robert Laffont, 1976.

valorisé. Les épreuves affrontées par le héros sont autant de passages obligés que les moments de déséquilibre que nous réserve la vie, mais on en ressort sécurisé. Le conte donc, permet d'aborder des problèmes d'ordre personnel par les identifications et met en scène des conflits internes par l'expression des pulsions primitives et des émotions, les angoisses et les peurs de chacun (par exemple la peur du loup qui viendrait symboliser les dangers extérieurs) mais également la peur de l'abandon et la crainte de la séparation (le Petit Poucet et ses frères qui sont abandonnés par leurs parents).

- De manière collective

Nous l'avons vu dans la première partie de notre exposé, le conte aborde également les difficultés fondamentales que sont amenés à rencontrer les Hommes et touche ainsi l'inconscient collectif. On retrouve des thèmes généraux et récurrents de la vie sociale mais aussi des thèmes plus psychanalytiques. La vie et la mort sont évoquées au travers des épreuves, combats et dangers surmontés par le héros ou encore par la mort d'un parent proche (Cendrillon ou Blanche-Neige qui ont perdu leur mère) ; des questions existentielles sont abordées peu à peu en suivant les péripéties du héros qui cherche un but à sa vie ; enfin, de grands thèmes psychanalytiques contribuent également à la richesse des contes.

Arrêtons-nous plus longtemps sur quelques-uns des thèmes psychanalytiques sur lesquels nous ne nous étions pas appesantis dans notre première partie consacrée au conte.

Les pulsions de vie et de mort sont largement évoquées tout au long des différents contes. Ce dualisme entre vie et mort ou encore entre des notions comme celles du bon et du mauvais réunies chez un même personnage, permettent de rassurer l'enfant à propos de ce qu'il vit et de ce que vivent les autres. En effet, grâce au conte, il pourra comprendre que comme le héros et certains personnages de l'histoire, il y a également du bon et du mauvais chez lui et qu'il ne doit pas se sentir coupable d'éprouver parfois des sentiments négatifs incontrôlables. Les contes de fées, nous dit B. Bettelheim, vont permettre à l'enfant d'extérioriser sur les personnages de l'histoire ce qui se passe dans sa tête et ainsi lui montrer comment pourraient se matérialiser ses désirs destructifs. Ce n'est que parce

que l'enfant va retrouver ces sentiments contradictoires qu'il va pouvoir les intégrer à son tour qu'ils soient positifs ou négatifs.

L'angoisse de castration ou le complexe d'Œdipe seront eux aussi des thèmes psychanalytiques souvent abordés dans les contes. Le personnage de Peau d'Ane et son histoire en sont une bonne illustration : fuir son père par crainte qu'il ne l'épouse.

Enfin, à travers l'animalisation, ce sont les pulsions primaires qui sont rendues extériorisables. En effet, en s'identifiant à un animal, il nous est enfin donné la possibilité de faire ce que toute société humaine interdit et punit. On pourra alors s'imaginer en train d'aboyer, de ramper, de mordre...et ainsi laisser libre cours à l'expression de nos pulsions primaires en laissant vagabonder notre imaginaire à travers les comportements et les apparences des animaux. La métamorphose n'est alors plus à considérer comme une simple transformation, elle est un processus de passage entre le possible et l'impossible, entre les différentes formes que l'on retrouve dans le conte. On s'aperçoit effectivement que le conte nous habitue avant tout à une communication continue entre tous les genres (hommes, bêtes, choses) sans que cela nous interpelle.

Finalement, l'identification est essentielle lors de l'écoute d'un conte car elle permet de se décharger et ainsi de vaincre grâce à sa fonction sécurisante ; elle permet aussi une représentation imagée des désirs destructifs et donne à l'enfant qui écoute l'histoire la possibilité de gagner une certaine forme d'autonomie et d'indépendance.

II-3 LE CONTE ET SON LIEN ETROIT A L'IMAGINAIRE

Pour P. Péju⁵⁰, les contes ne sont « pas seulement un pur divertissement imaginaire ; ils sont également un formidable moyen d'exploration avec une réelle mise en œuvre de l'imagination ». Les contes sont des productions libres qui laissent une réelle ouverture à l'imagination de chacun des auditeurs et lecteurs. Le seul choix des mots nous dit P. Péju, suffit à nous ouvrir les portes de l'imaginaire, et plus particulièrement d'un imaginaire propre à chacun de nous.

50 Péju P., La petite fille dans la forêt des contes, Paris, Robert Laffont, 1981.

- L'imagination et le langage

L'imagination agit dans tous les domaines ; elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels mais aussi et surtout dans celui du langage. Nous pouvons être amenés à voir la même chose, le même objet et pour autant le percevoir différemment suivant l'utilisation que chacun d'entre nous fera de son imagination. En effet, l'imagination est présente partout, jusque dans la perception que l'on a des mots qui est, là encore, propre à chacun. Ainsi, l'écoute d'un mot, n'évoquera pas la même sensation, la même image chez tous les interlocuteurs l'ayant entendu ; chacun y apportera ses propres nuances de sens.

Le langage est avant tout une activité créatrice puisque les combinaisons et associations de mots vont être possibles entre autres grâce à l'utilisation que le locuteur aura de ses possibilités imaginatives. C'est l'imagination qui va conférer au langage son pouvoir de représentation des êtres et des choses pendant leur absence. La part d'imaginaire dans le langage réside dans son pouvoir à imaginer tout ce qui est dit. Comme si l'on matérialisait les mots et qu'ils prenaient alors sens. Finalement, on « rêve de ce que l'on parle », on rend présent ce dont on parle au travers de l'imagination.

Dire ou parler permet alors de rendre concrètes des sensations éprouvées, des choses imaginées. En effet, l'imagination est une action qui prend des éléments de la réalité afin de les personnaliser et les enrichir en ouvrant un passage entre le réel et l'imaginaire. La part d'imaginaire du langage employé dans les contes est très riche et offre même à l'enfant la possibilité, par les mots et les images qu'elle fait naître, d'emprunter d'autres voies imaginatives.

- Les images mentales

Nous venons de le dire, le langage, grâce à sa part d'imagination, permet la construction d'images chez chacun d'entre nous. En effet, nous produisons des images mentales, c'est-à-dire des symboles qui se substituent à nos perceptions.

A l'écoute du conte, nous mettons en forme des images mentales qui vont naître des mots entendus et des sensations perçues à ce moment-là. P. Péju⁵¹ dira même que « ce sont elles qui demeurent quand le reste de l'histoire s'effondre ». Le fait que ce soit les images qui persistent le plus longtemps dans notre mémoire et nous marquent, vient certainement du fait qu'elles sont chargées affectivement.

Ainsi, on part toujours du même point de départ, les images sensorielles qui sont issues du domaine du réel, mais nous les enrichissons, les modelons constamment en faisant appel à notre imagination.

51 Péju P., La petite fille dans la forêt des contes, Paris, Robert Laffont, 1981.

III- LES DIFFERENTES EXPRESSIONS QUI CREENT UN ESPACE MEDiateUR

III-1 LE JEU

III-1-1 GENERALITES

Communément, dans le dictionnaire usuel, nous trouvons que le jeu est « une activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure ». Ce terme vient des mots latin « jocus » qui signifie amusement, badinage et « ludus » qui a donné des termes comme ludique et ses dérivés (ludothèque...). Le jeu est de toutes les époques et de toutes les cultures ; il est universel. En effet, il est d'une importance fondamentale puisqu'il est une activité indispensable au développement physique et psychique de l'enfant. Le jeu est nécessaire et excitant puisqu'il s'agit « toujours de la précarité du jeu réciproque entre la réalité psychique personnelle et l'expérience de contrôle des objets réels » nous dit D. W. Winnicott⁵². Les jeux sont des médiateurs essentiels à la construction d'une vie autonome, affective, intellectuelle et culturelle. C'est ce que nous allons voir dès maintenant en détaillant un peu plus chacun de ces points.

- Le jeu comme expression du plaisir

Le jeu est une activité qui a pour seul objectif le plaisir. Il est une source de motivation en ce sens que l'enfant est actif et éprouve du plaisir.

- Le jeu comme facteur de socialisation

En effet, c'est la mise en place d'un processus d'interaction entre l'enfant et son milieu. L'enfant va prendre petit à petit conscience qu'il n'est pas seul et quitter ainsi son comportement égocentrique. Le jeu conduit donc à la relation qui est la base de la communication avec autrui. L'espace du jeu se situe lui-même dans cette relation qui unit

⁵² Winnicott D. W., Jeu et réalité, Paris, Gallimard, 1975.

dans un premier temps, la figure maternelle au bébé, et qui se décline plus tard à toute relation qui unit l'enfant à autrui. Ce qui est enrichissant nous dit D. W. Winnicott⁵³, c'est « le chevauchement du jeu de l'enfant et celui de l'autre personne qui est en cause ».

- Le jeu pour exprimer son agressivité, projeter vers l'extérieur et maîtriser son angoisse

Il donne les moyens à l'enfant de libérer ses pulsions agressives sans qu'il y ait un retour négatif (haine, violence...) de la part de l'environnement. De plus, le jeu et en particulier le jeu symbolique consiste à se débarrasser d'une situation désagréable en la revivant fictivement.

- Le jeu pour accroître l'expérience

Le jeu participe en effet à la construction du savoir grâce au comportement exploratoire qu'il induit. L'enfant est actif, nous l'avons dit, et de ce fait, répète des expériences qui vont le conduire à une certaine connaissance. « Jouer, c'est une expérience [...], une forme fondamentale de la vie », D. W. Winnicott⁵⁴.

- L'imaginaire comme support du jeu

Le jeu propose des ruptures avec le réel (sa différence avec la réalité en est même un de ses traits les plus évident), les contraintes et les angoisses qui vont avec. Ainsi, il donne un pouvoir de liberté créatrice. D. W. Winnicott⁵⁵ dit que « c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, l'enfant ou l'adulte, est capable d'être créatif ».

- Le rôle du jeu dans la construction de la personnalité

Winnicott⁵⁶ poursuit en disant que « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi ». Autrement dit, le jeu seul lui permet d'utiliser sa personnalité toute entière ; le « jeu » permettra alors d'accéder au « je ». C'est pour cela que l'auteur nous dit que jouer permet la mise en place de « l'activité créatrice et la quête de soi ». Le jeu est donc un mode d'expression et de construction de soi ; c'est en jouant que l'enfant nous fait part de ses goûts et ses besoins.

53 Winnicott D. W., Jeu et réalité, Paris, Gallimard, 1975.

54 idem

55 idem

56 idem

- Le jeu comme support du développement de la fonction symbolique

La fonction symbolique est un phénomène de représentation qui permet de se représenter l'absent au travers d'images mentales, de mots... Finalement, c'est être capable d'utiliser des signes pour évoquer des choses absentes et ainsi sortir de l'immédiateté dans laquelle l'enfant est longtemps enfermé. Le réel se trouve transformé en signes, symboles du langage, images... Cette fonction symbolique est d'une très grande importance puisque c'est elle qui donne la possibilité à l'enfant de s'imaginer ce qui va arriver, anticiper les actes des autres et, de ce fait, planifier ses actions en conséquence, imaginer et enfin contrôler sa frustration.

Pour R. Caillois⁵⁷, le jeu est une activité qui doit être libre, séparée (c'est-à-dire limitée dans le temps et l'espace), incertaine (dont on ne connaît pas l'issue par avance), improductive (qui ne produit ni biens, ni richesses) et réglée (soumise à des règles).

III-1-2 LES DIFFERENTS TYPES DE JEU ET LEUR EVOLUTION

Dans un premier temps, voyons plus particulièrement les différents stades du jeu selon les âges établis par Piaget⁵⁸.

- Le jeu libre : de 0 à 6 mois

A ce stade, l'enfant explore les matériaux. De façon plus précise, il va d'abord commencer par jouer avec ses propres membres (de 0 à 3 mois), puis sera capable de manipuler différents objets (à partir de 3 mois).

- Le jeu concret : de 6 mois à 12 mois

Ici, l'enfant utilise toujours les matériaux mais il est maintenant capable de s'en servir pour explorer des relations et se livrer à différentes activités.

- Le jeu d'association : de 12 mois à 2 ans

Il va alors pouvoir relier des concepts à des symboles connus et ainsi associer des images, modèles et illustrations à la réalité. Cela va lui permettre d'apprendre à utiliser ses

⁵⁷ Caillois R., Les jeux et les hommes, Paris, Gallimard, 1992.

⁵⁸ Piaget J., Six études de psychologie génétique, Paris, Gallimard, 1987.

membres qui constituent son appareil sensoriel, d'acquérir le contrôle de son corps en répétant des activités motrices et également de différencier les objets extérieurs.

- Le jeu symbolique : de 2 à 6 ans

A ce stade, l'enfant comprend et utilise des symboles courants afin de créer. Il fait alors des liens entre les choses et l'imagination commence à paraître. Il fait semblant (le jeu symbolique est aussi appelé jeu « de faire-semblant » ou le jeu du « comme si »), crée des illusions, parvient, grâce à ce type de jeu, à faire face aux événements qu'il ne comprend pas ou qui l'effraient et surtout, il symbolise les expériences à travers le langage et les images mentales. En effet, l'enfant, pour comprendre et assimiler le réel qui l'entoure, a besoin de revivre certains événements au lieu de se contenter d'une évocation mentale (souvenir simple), il rejoue alors certains événements vécus. Ainsi on relève que ce sont bien souvent des conflits affectifs qui apparaissent dans le jeu symbolique. De façon générale, cette forme de jeu peut servir à la résolution de conflits, mais aussi à la compensation de besoins non assouvis, à des renversements de rôles (obéissance/ autorité) ou encore à la libération.

- Le jeu de construction et le jeu organisationnel : 6 ans et plus

Le jeu de construction se développe à partir du jeu symbolique et donne l'occasion à l'enfant de fabriquer des objets, mécaniques ou artistiques, qui reflètent la réalité.

Le jeu organisationnel quant à lui, permet de planifier et structurer des événements pour atteindre un but en utilisant des symboles qui donnent à l'enfant la possibilité de créer et étendre ses expériences. Il découvre alors que le jeu peut comporter certaines règles (le jeu organisationnel comportant des règles formelles) qu'il apprend petit à petit à respecter.

A cet âge, l'enfant est alors en mesure de saisir des concepts sociaux tels que la coopération et la compétition ; il est capable de plus d'objectivité et peut donc faire face aux jeux régis par des règles extérieures qui impliquent, nous l'avons dit, la coopération (au sein de son équipe) et la compétition (avec l'équipe rivale ou son adversaire).

Nous pourrions résumer tous ces stades en quatre grands stades essentiels à retenir. Dans un premier temps, les jeux sensori-moteurs qui concernent le domaine psychomoteur. Ce sont des jeux d'exercice qui permettent à l'enfant de s'exercer et de maîtriser ses

mouvements et ses gestes. Puis vient le temps des jeux symboliques qui se complexifient avec l'âge et qui permettent la mise en place de la fonction symbolique. Ces jeux sont à rapprocher du stade préopératoire énoncé par Piaget. L'enfant peut alors se livrer à des jeux de construction qui vont aller de simples assemblages à des constructions de plus en plus complexes et que l'on pourrait raccrocher au stade des opérations concrètes. Enfin, les jeux de règles feront leur apparition et seront à mettre en parallèle avec le stade des opérations formelles. Ces jeux s'appuient sur des actions concrètes puis nécessitent petit à petit la mise en place de stratégies plus complexes.

Nous venons de voir en quoi le jeu était une des possibilités de médiation qui était offerte à l'enfant. Attardons-nous maintenant sur un autre médiateur, celui du dessin.

III-2 LE DESSIN

III-2-1 ESSAI DE DEFINITION

Le dessin est un terme que nous utilisons souvent dans notre langage quotidien et que l'on retrouve dans de nombreux domaines. La définition que l'on en trouve tout à fait communément reste assez vaste et ne permet pas de fournir trop de précisions. Ainsi, dans Le Petit Robert, nous trouvons plusieurs exemples qui laissent entrevoir les diverses significations que recouvre ce terme de « dessin ».

- 1- Représentation ou suggestion des objets sur une surface à l'aide de moyens graphiques. Faire un dessin.
- 2- l'art, la technique du dessin. Atelier de dessin.
- 3- Représentation linéaire précise des objets dans un but scientifique, industriel. Dessin industriel.
- 4- Aspect linéaire et décoratif des formes naturelles : contour, ligne. Le dessin d'un visage.

Cette définition est à la fois vaste (car elle survole les différents aspects que peut prendre le dessin) et restrictive puisqu'elle ne précise à aucun moment dans quels domaines le dessin trouve sa place, ni son évolution dans le temps. En effet, le dessin peut être rattaché à plusieurs grands thèmes de nos sociétés tels que l'humour (avec la caricature, la parodie...), l'urbanisme (les graffitis, le graph), les loisirs (la Bande-dessinée ou les jeux qui nécessitent de dessiner comme dans le « Pictionnary » par exemple) et l'art bien sûr (peinture, croquis...). Mais ce n'est pas ce qui va nous intéresser ici. Attardons-nous plutôt sur le dessin de l'enfant et plus particulièrement sur l'aspect évolutif de ce dernier en fonction des âges.

III-2-2 LA PLACE DU DESSIN DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Le dessin d'enfant peut être considéré comme un objet médiateur puisqu'il permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ne peut pas dire. Son dessin parle alors en lui-même, par lui-même et pour lui-même : il constitue un mode d'expression privilégié par l'enfant et l'accompagne ainsi tout au long de son développement. Il évolue selon différents stades que nous allons maintenant décrire :

1- Le stade du gribouillage ou « griffonnage » (de 1 an et demi à 3 ans)

On parle ici du tout premier geste graphique de l'enfant. A ce stade, le dessin est avant tout une activité perceptivomotrice puisqu'on ne relève pas encore d'intention figurative. De plus, l'enfant va prendre conscience qu'il laisse des traces à l'aide de l'outil scripteur c'est-à-dire qu'il fait l'expérience des bases du graphisme telles que le contrôle de ses gestes et mouvements (contrôle du bras et de la main), du freinage (arrêt volontaire du geste)... Petit à petit, le contrôle moteur va d'ailleurs devenir de plus en plus précis afin de permettre le développement du contrôle visuel. Grâce à ses premiers gribouillages, l'enfant va prendre conscience de son corps propre et va pouvoir s'affirmer. Cela va lui permettre de se reconnaître en tant qu'individu à la fois semblable et différent de l'autre et se réalise alors l'apparition du « je » en même temps que l'apparition de la première représentation humaine : le « bonhomme-têtard » (un bonhomme muni de jambes et de bras mais dépourvu de tronc).

2- Le réalisme fortuit

Il fait partie du stade du gribouillage pour ce qui est des âges concernés, mais il est important de le détailler de manière indépendante dans la mesure où il signe le début de la représentation. En effet, le terme de « fortuit » est employé puisque ce n'est qu'après avoir réalisé son dessin et afin de répondre au questionnement de l'adulte que l'enfant nomme son dessin et non parce qu'il avait une quelconque intention représentative. Sa maturité lui permet dorénavant de nommer son dessin mais il découvre également la nécessité de le nommer en raison des sollicitations de son entourage qui le pousse vers la représentation d'objets. Ainsi, en nommant sa production, il adopte une attitude symbolique où son tracé devient signifiant et son geste intentionnel.

3- Le réalisme manqué (entre 3 et 5 ans)

L'enfant est maintenant capable d'avoir une intention préalable à l'exécution de son dessin, mais il reste maladroit et le résultat est parfois surprenant. On constate alors de grands écarts entre les enfants de cette même tranche d'âge car ils ne sont pas tous au même niveau de capacités de contrôle moteur. A ce stade, l'enfant est désormais ancré dans la représentation, le tracé s'organise, la maîtrise devient de plus en plus fine et l'on passe peu à peu de la simple décharge motrice à l'imitation de l'adulte. Ce stade du réalisme manqué est décrit par « l'incapacité synthétique » de l'enfant, c'est-à-dire qu'il va négliger les relations de proportions entre les objets ou encore leurs rapports topologiques et même les relations d'inclusion et d'extériorité. Les éléments qui constituent le dessin vont être juxtaposés et non coordonnés dans un tout, c'est ainsi que l'on pourra trouver le chapeau du personnage placé bien au-dessus de sa tête ou encore les boutons de sa veste à côté de celle-ci.

4- Le réalisme intellectuel (entre 5 et 7 ans)

L'enfant représente dorénavant les objets non plus en fonction de leurs propriétés physiques directement observables, mais en fonction de ce qu'il sait d'eux, selon un modèle de représentation qui lui est propre, selon son monde interne. On constate une meilleure maîtrise du geste graphique, les productions sont maintenant plus précises, l'enfant s'intéresse davantage au coloriage et les productions sont plus riches en détails.

A cette période, le désir de l'enfant de signifier prédomine et le pousse à dessiner des objets de manière à ce qu'ils soient clairement identifiables pour autrui.

Cependant, même si ce stade signe les progrès de l'enfant, la perspective est encore un élément absent de ses dessins et les plans ne sont pas encore coordonnés. L'enfant est encore dominé par une pensée égocentrique qui l'oblige à dessiner selon son propre point de vue et qui ne lui permet pas de se décentrer. Ainsi, on pourra trouver un visage de profil comportant tout de même les deux yeux. De plus, on note que les proportions des objets ne sont pas non plus respectées. Effectivement, l'enfant représente les objets non pas selon leur proportion réelle mais selon la signification et l'importance subjective qu'il leur attribue.

5- Le réalisme visuel (entre 7 et 12 ans)

A ce stade, on remarque que le dessin devient plus conventionnel, conformiste car l'enfant est plus orienté vers la socialisation que vers l'expression de lui-même. Les détails ne sont plus juxtaposés mais bien organisés selon une suite logique : l'enfant dessine maintenant ce qu'il voit et non plus ce qu'il sait. Les perspectives sont maintenant respectées et le dessin tient compte de la disposition des objets selon un plan d'ensemble (axe et coordonnées) et de leurs proportions. De plus, sur le plan affectif, il est alors capable de décentration et cela lui permet de prendre conscience des liens interindividuels entre les êtres, les objets composant son environnement. Désormais, il peut se mettre à la place de X afin de comprendre le point de vue de X par rapport à Y. C'est cette capacité empathique qui lui donne la possibilité d'accéder à la manipulation des points de vue des autres. Cependant, à ce stade, malgré tous ces progrès, on assiste paradoxalement à un appauvrissement de la qualité du dessin. Cela s'explique par le passage de la pensée concrète au raisonnement abstrait.

L'évolution du dessin, nous venons de le voir, suit tout un cheminement parallèle à l'évolution intellectuelle et psychomotrice. Dans un premier temps, sera spontané et aura une valeur expressive primordiale et l'enfant ne cherchera pas encore de valeur esthétique à sa production. Puis, il changera peu à peu de registre et le dessin ne sera plus là pour

représenter le monde intérieur de l'enfant mais pour figurer au mieux le monde extérieur tel que l'œil le perçoit. Le dessin perdra donc un moment sa qualité expressive au profit de sa technique de réalisation.

Dans notre pratique orthophonique, le dessin a une place importante car il représente un excellent support d'échange et de dialogue. Ainsi, il est présent à chaque instant pour illustrer, expliquer, représenter, dénommer, dialoguer, etc. Le dessin peut alors être utilisé soit comme outil par l'orthophoniste, soit comme mode d'expression, de représentation et un moyen de communication par les patients que ce soient des enfants ou des adultes.

III-3 LES MANIFESTATIONS CORPORELLES

« L'agir est à l'orée de la vie, la plus naturelle et la plus complète des expressions ». A. Birraux⁵⁹.

Certaines manifestations corporelles telles que l'agitation ou, au contraire, l'inhibition motrice sont des réactions qui peuvent parfois avoir valeur d'espace médiateur. Nous allons donc voir maintenant ces deux pôles principaux des expressions psychomotrices que nous retrouvons le plus communément chez les enfants.

III-3-1 L'AGITATION MOTRICE

L'agitation chez l'enfant est essentiellement motrice. En effet, elle peut se définir comme une activité motrice augmentée et souvent inadaptée que le sujet peut ou non contrôler. Dans la majeure partie des cas, c'est l'expression dans le comportement, de l'excitation psychique ou encore le signe d'un état d'anxiété psychique. Elle se manifeste par des symptômes moteurs (mouvements brutaux, impulsivité...) mais également par des symptômes verbaux (voix forte, cris...).

De plus, on constate que ces états peuvent être brefs et réactionnels (suite à un choc ou une frustration) ou plus durables. Dans ce cas, ils s'intègrent alors à un tableau plus

⁵⁹ Birraux A., Psychopathologie de l'enfant, Paris, In Press éditions, 2001.

complexe (manie, délire, confusion...) qui ne nous intéressera pas ici. En effet, si l'apparition de l'agitation motrice chez l'enfant se fait de manière brutale et que cela reste limité dans le temps, il faut alors penser à une réaction émotionnelle plus ou moins excessive de colère, de peur, d'anxiété etc. (C'est sur ce versant que va se porter notre intérêt). Toutefois, si l'on constate une certaine chronicité, on se tournera alors plutôt vers l'hyperactivité, l'agitation de l'enfant insécurisé ou déprimé (souvent due à une carence affective).

D'un point de vue psychanalytique, l'agitation motrice signerait une quête immédiate du plaisir avec une impossibilité pour l'enfant à différer ses actes. Ainsi, il n'aurait d'autres solutions pour s'exprimer que de s'agiter afin d'extérioriser sa tension interne. Cela nous renvoie à la question du débordement pulsionnel. En effet, l'agitation et l'excitation témoigneraient d'une défense contre le débordement pulsionnel et feraient ainsi office de pare-excitation.

- Diagnostic différentiel

La question de l'agitation motrice est très actuelle ; elle est un des motifs les plus fréquents de consultation car les symptômes sont manifestes et souvent bien mal supportés par l'entourage. Ainsi, le terme d'agitation évoque très souvent un TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité) qui n'est pas le sujet de ce paragraphe mais qu'il paraît important de citer afin de pouvoir le différencier au mieux de ce dont nous parlons ici : l'agitation motrice en tant que réaction émotionnelle.

Le TDAH, nous l'avons compris regroupe donc hyperactivité, impulsivité et troubles de l'attention. L'enfant se trouve alors enclin à un déficit d'inhibition et du contrôle de l'impulsivité motrice qui sont des thèmes centraux dans le TDAH. L'enfant n'est alors pas capable de contrôler son comportement afin d'inhiber les comportements moteurs automatiques et impulsifs. Cependant certains enfants parviennent à se contrôler au prix d'efforts considérables, ce qui a pour effet de réduire grandement leurs ressources attentionnelles. L'inhibition est donc nécessaire puisqu'elle est un facteur de développement cognitif mais participe également au développement social et au développement de la personnalité de l'enfant. C'est ainsi que ces troubles entraînent bien

souvent de nombreux problèmes sur le plan comportemental et social (pauvreté des relations sociales avec ses pairs).

- Les manifestations physiques et verbales de l'agitation motrice

Revenons à certains points précis concernant l'agitation motrice. Nous l'avons vu, les manifestations cliniques notables de cette agitation peuvent être à la fois physiques mais également verbales. En ce qui concerne les symptômes physiques, il est aisé d'imaginer ce vers quoi cela nous renvoie : une mobilité excessive, des mouvements amples et incoordonnés, des déplacements dans l'espace, une activité désordonnée et mal contrôlée, un certain état tensionnel, une labilité de l'attention...

En revanche, il paraît nécessaire de nous attarder plus longuement sur les symptômes verbaux. En plus des manifestations physiques que nous venons de voir, on constate, la plupart du temps, la production d'un langage excessif. En effet, on parle alors d'impulsions verbales qui vont venir perturber la dynamique habituelle du discours puisque l'on va relever une augmentation de la fluence verbale, du débit de parole. Ainsi, on pourra comparer ce langage à un langage logorrhéique qui correspondrait à une surabondance du discours émis à une vitesse accélérée. Ainsi, le langage sera touché dans sa fonction de vecteur informatif puisque bien souvent, l'interlocuteur sera exclu du dialogue qui se transformera alors en monologue.

De plus, le discours pourra paraître obscur et embrouillé. L'interlocuteur se retrouvera confronté à des problèmes de compréhension dus à la fuite des idées du locuteur, des « coq à l'âne », des jeux avec la sonorité des mots... Le discours accéléré et décousu sera donc bien difficile à comprendre pour l'interlocuteur.

III-3-2 L'INHIBITION MOTRICE

Le terme « inhibition » est issu du mot latin « in habere » qui signifie «interdiction». L'inhibition peut être de deux types : motrice ou cognitive (raisonnement, attention sélective...). Ici, nous allons nous intéresser au versant moteur de l'inhibition. Ce processus est indispensable à l'ajustement moteur ; il permet d'adapter une réponse et diminuer les mouvements parasites. Cependant, l'inhibition devient pathologique lorsqu'elle dépasse un certain seuil et se traduit en réaction de défense incontrôlée et paralysante en présence de ce qui est perçu comme un danger.

Comme l'agitation, l'inhibition apparaît comme l'expression d'une souffrance psychique. On peut alors la définir comme une atteinte de la liberté psychomotrice de l'enfant résultant d'un manque de contrôle moteur et d'un défaut d'ajustement du couple impulsion/inhibition. Son intensité peut être variable : elle peut aller du simple ralentissement de l'exécution du geste à la perte quasi complète de toute activité motrice volontaire se manifestant par une passivité extrême. Ainsi, l'inhibition psychomotrice se traduit donc par une certaine mise en réserve des potentialités du sujet (diminution des moyens) qui va le conduire bien souvent à des difficultés à entrer en communication avec autrui.

- L'inhibition motrice normale

Nous l'avons dit, l'inhibition est un processus indispensable pour un bon ajustement de la motricité lorsqu'elle n'est pas excessive. Chacun d'entre nous a donc la nécessité d'utiliser ce moyen de contrôle moteur mais également cognitif (par exemple, parvenir à inhiber les distracteurs afin de mener à terme son raisonnement). En effet, il permet de trouver le juste milieu entre l'impulsion et l'inhibition excessive pour se laisser une liberté motrice nécessaire à la création de l'action. Toujours lorsqu'elle n'est pas utilisée de manière excessive, l'inhibition permet de supprimer tout ce qu'il peut y avoir d'inutile dans l'acte tel que l'élimination des mouvements parasites. Elle est donc nécessaire afin de pouvoir concentrer l'attention et adapter la réponse.

Finalement, nous le voyons, elle n'est pas forcément pathologique et peut tout à fait être considérée comme la limitation normale d'une fonction.

- Le versant pathologique de l'inhibition motrice

Deux aspects de l'inhibition sont à exposer. Tout d'abord, l'inhibition par hypercontrôle et rétention qui se traduira par un état considérable de tension dans tout mouvement. Le mouvement sera freiné, le sujet aura une attitude visible de retrait et, dans la plupart des cas, la présence d'autrui aggravera la situation. D'autre part, il existe l'inhibition par suspens de l'initiative qui sera repérable dans le déclenchement et non dans le déroulement du mouvement et pour laquelle nous pourrions relever une fréquente hypotonie.

Les causes de cette inhibition pathologique sont multiples : elles peuvent être organiques (dysfonctionnement du système nerveux, influence génétique ou héréditaire, déficience mentale) ou psychosociales (carence affective, milieu surprotecteur ou trop sévère). En règle générale, tout facteur anxiogène peut être une cause potentielle de l'inhibition.

Les caractéristiques de l'enfant inhibé sont nombreuses :

- Attitude rigide (avec, la plupart du temps, une hypomimie).
- Peu de mouvements (corps peu mobile, peu actif avec des maladresses gestuelles).
- Difficulté à engager son corps dans l'action sous le regard d'autrui.
- Peu d'investissement de l'espace.
- Trouble de l'attention.
- Réduction verbale (voire mutisme).
- Peu d'initiatives et d'investissement dans une activité ou un jeu.
- Altération de la communication et de l'entrée en relation avec l'autre (que ce soit par les gestes ou le langage).

Pour les psychanalystes cette inhibition devient un symptôme lorsqu'elle exprime des renoncements à une fonction, motivées par le fait que son exercice pourrait provoquer le développement d'anxiété. Cela se manifesterait alors par un évitement ou une dépendance anxieuse (la dépendance à l'adulte par exemple qui servirait à contenir ou plutôt à se contenir au travers de son parent). L'inhibition serait ainsi un refoulement massif et inconscient qui permettrait de protéger un Moi trop fragile.

Nous venons d'aborder la notion de médiation et les différents moyens d'expression qui permettent de créer d'éventuels espaces médiateurs comme le jeu, le dessin et les manifestations corporelles. C'est en effet ce point précis qui est au centre de notre problématique et qui va donc nous intéresser tout au long de la partie pratique.

PARTIE PRATIQUE

I- INTRODUCTION

Notre expérience a été menée dans le groupe de contes du C.M.P du Parc dépendant du C.H.U de Lenval à Nice durant une période de six mois (de septembre 2010 à mars 2011) à raison d'une séance d'une heure chaque semaine. Nous avons pris part à cet atelier en qualité d'observatrice bien sûr, pour les besoins de notre étude, mais également en qualité d'animatrice. Ainsi, notre observation s'est basée sur le fonctionnement de l'atelier en ayant toujours en tête de chercher à recueillir des données qui nous permettraient de montrer que les enfants de ce groupe ajoutent d'eux-mêmes une étape de médiation supplémentaire à travers le jeu, le dessin ou encore les manifestations corporelles.

Notre étude est le fruit d'une observation longitudinale et l'analyse qualitative qui en découle tente de répondre à notre hypothèse de départ en présentant tous les médiateurs utilisés par chacun des enfants. Ainsi, notre objectif est de mettre en évidence que les enfants participant à « l'atelier-contes » se voient contraints de mettre en place de nouveaux médiateurs suite à l'écoute du conte qui est le médiateur premier, par défaut de représentation et d'appropriation subjective de l'histoire qui leur est offerte.

« Si organiser un discours qui se réfère à une situation qui est imaginaire, est possible, c'est dans la mesure où d'une part l'enfant est confronté avec des adultes qui en font autant et d'autre part dans la mesure où il est capable de jouer avec les jeux de représentation ».

R. Diatkine

Finalement, nous voulons montrer que les enfants utilisent la médiation de la médiation proposée initialement par l'adulte afin de pouvoir accéder à la « méta-représentation », à l'appropriation subjective et enfin à la verbalisation. Pour cela, notre expérience consiste en une observation suivie sur plusieurs mois et notre réflexion porte sur le besoin des enfants à mettre en place spontanément de nouveaux médiateurs. Notre but étant alors de vérifier s'ils utilisent un médiateur de manière exclusive ou multiple et cela de manière individuelle ou en groupe.

Après avoir présenté l'atelier, son fonctionnement, ses intervenants et ses participants, nous retranscrirons ce qu'il nous a été donné d'observer en séance. Puis nous procéderons à la synthèse et l'analyse de tous les éléments recueillis. Enfin, nous ferons part de notre conclusion en ce qui concerne l'hypothèse de travail qui aura alors guidé notre recherche.

II- PRESENTATION DU GROUPE DE CONTES

II-1 LE GROUPE DE CONTES

Le groupe de contes que nous avons observé est un atelier qui existe depuis de nombreuses années au sein du Centre Médico-Psychologique du Parc rattaché aux hôpitaux pédiatriques Lénval de Nice. Il a toujours été co-animé par une psychologue et une orthophoniste. Actuellement, il permet d'accueillir un maximum de six enfants du CP au CM2 et se déroule une fois par semaine pendant une heure.

II-1-1 A QUI S'ADRESSE CE GROUPE ET POURQUOI ?

Les raisons qui font que les enfants sont adressés dans ce groupe de contes sont multiples :

- De manière générale, ce groupe s'adresse à des enfants qui ont des difficultés à verbaliser, subjectiver ou encore associer et qui ont du mal à faire des liens.
- Cela peut être en raison de certaines difficultés que l'enfant rencontre avec la langue (surtout dans le cas de bilinguisme). A ce moment-là, le groupe a alors pour fonction principale d'être un bain de langage pour l'enfant au travers des histoires lues.
- C'est également un bon moyen pour montrer la langue sous un nouvel angle à l'enfant qui présente des difficultés d'apprentissage. Le fait de ne plus aborder la langue du point de vue scolaire mais, cette fois, à travers le plaisir que les animatrices ont à la manier, développe l'appétence au langage.
- Cela peut être en raison d'une problématique personnelle de l'enfant encore difficile à cerner. L'observation attentive du comportement et du discours spontané de l'enfant permettra, dans un temps ultérieur, de poser un diagnostic et d'orienter éventuellement l'enfant vers une autre prise en charge mieux adaptée.
- Enfin, quelques fois, il paraît judicieux de ne pas indiquer de suivi individuel et ainsi d'orienter l'enfant vers une prise en charge groupale.

La prise en charge au sein du groupe de contes peut arriver à des moments différents dans le suivi de chaque enfant. En effet, elle peut tout à fait être proposée en première intention lorsque la problématique personnelle de l'enfant n'a pas pu être mise clairement en évidence lors des premières consultations avec le ou la pédopsychiatre. Toutefois, elle peut également venir compléter un suivi individuel à la demande du praticien qui prend l'enfant en charge.

II-1-2 FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Trois temps sont à distinguer lors des séances. Tout d'abord, un premier temps de mise en place de l'atelier où le cadre est posé en agencant l'espace de façon particulière. Les participants et les animatrices s'installent puis vient le temps de la lecture du conte qui est le temps fort de l'atelier. Cette lecture offerte par l'adulte est envisagée comme une première médiation qui permet aux animatrices d'entrer en relation avec les enfants. Enfin, un troisième et dernier temps se dégage clairement des différentes séances de l'atelier contes : c'est le temps de l'après-conte dont on peut distinguer deux phases distinctes (des échanges à propos du récit entendu mais également un temps de médiation à l'initiative des enfants).

- Un temps d'installation dans un espace choisi

Le conte tient une place centrale et primordiale dans ce groupe et représente le moment fort de l'atelier. Les animatrices font le choix du conte qu'elles vont lire au préalable sans la présence des enfants et s'imprègnent de l'histoire avant de la leur raconter. Tour à tour, chaque animatrice endosse le rôle de lectrice et choisit le conte en accord avec les autres adultes mais aussi en fonction des thèmes qu'elle désire voir abordés, de la longueur du récit etc. L'atelier-contes n'étant en aucun cas un groupe de lecture, les enfants ne sont jamais tenus de lire eux-mêmes, l'histoire leur est offerte par l'adulte. Le début des séances se déroule toujours de la même manière : tous les enfants sont accueillis en même temps et la séance débute par un temps informel où les adultes questionnent les enfants sur leur semaine passée, leur humeur... ce qui permet une prise de contact relativement spontanée. Un tapis avec des coussins est installé au centre de la pièce. L'animatrice s'y installe et les enfants peuvent s'asseoir autour d'elle ou bien se tenir

légèrement en retrait sur des petites chaises autour d'une table basse ou encore plus à distance, derrière le bureau.

- La lecture du conte comme première médiation

Enfants et adultes s'installent plus ou moins confortablement et prêtent alors une oreille attentive au récit. Nous avons vu l'importance du cadre, voyons maintenant celle de la forme et du support qui ont trait aux procédés du dire. Les procédés du dire sont basés selon trois axes : les procédés de la voix (hauteur, intensité, intonation), les procédés du dire (qui engagent le conteur et sa personnalité) et les procédés rappelant et expliquant le rôle du conteur (qui relèvent des rapports entre la situation présente et la situation du conte).

Pendant la lecture, la voix de la lectrice a une importance capitale ; elle permet de distinguer les différents personnages de l'histoire et ainsi de rendre le texte plus vivant. L'intonation, les variations d'intensité et de hauteur utilisées font réagir les enfants. La voix semble alors perçue comme un indicateur qui met en relief certains mots et de ce fait, le sens qu'ils véhiculent. Cette musicalité permet alors sans doute une meilleure compréhension du conte. D'autre part, on peut aussi relever l'importance de la communication extra-verbale qui se fait au travers des mimiques de la lectrice, de ses sourires et de son regard. Cela permet de maintenir l'attention des enfants et de les accompagner au mieux dans l'histoire. L'utilisation des différents canaux de communication (verbale et extra-verbale) est propre à la lecture oralisée qui est ici destinée à être offerte aux enfants. C'est en lui donnant corps, en lui insufflant un souffle de vie au travers de leurs voix, leurs regards, leurs mimiques que les animatrices parviennent à intéresser les enfants. Tantôt narratrice, tantôt personnage, l'adulte rend l'histoire dynamique et empêche alors la lecture de se figer dans un certain prosaïsme.

Ainsi, en choisissant de faire vivre le texte aux enfants sans les reléguer au rang d'auditeurs passifs, l'animatrice laisse également une liberté d'expression aux enfants dès le début de l'histoire. Il est alors aisé de constater que les enfants interviennent, commentent et posent quelques questions de manière spontanée tout au long du conte. Chaque animatrice peut alors apporter une réponse sans que cela ne soit systématiquement la lectrice.

- Le temps de l'après-conte

Un premier temps d'échange :

L'après-conte est un moment privilégié d'échange, d'écoute de l'autre, d'expression de chacun, de communication entre tous les enfants du groupe mais aussi entre les enfants et les adultes. On peut remarquer que ce moment était d'abord accompagné d'un long silence surtout lors des premières séances mais, peu à peu, ce silence s'est écourté et les enfants ont pris l'habitude de prendre plus ou moins spontanément la parole. Nous pouvons alors supposer qu'ils ont eu besoin d'un certain temps d'adaptation par rapport au fonctionnement de l'atelier et vis-à-vis des personnes qui y participent. Peut-être avaient-ils besoin de se familiariser avec le cadre de l'atelier, prendre leurs repères avant de prendre part à la dynamique du groupe.

C'est également un moment où le livre en tant qu'objet est laissé à disposition des enfants. On se rend alors compte que ce contact avec le livre est d'une grande importance pour les enfants qui se mettent alors en quête des illustrations qui leur ont plu, qui les ont touchés, qui les ont interrogés. Cela donne l'occasion de pouvoir reformuler des passages de l'histoire qui n'ont pas été bien compris, de se comparer aux personnages, de se remémorer un moment particulier de sa vie personnelle ou encore d'imaginer ce que l'auteur aurait pu décrire à la place de cet événement-ci ou celui-là.

Le temps de la médiation :

Tout de suite après ce temps de l'après-conte, les enfants ont pris l'habitude au fil des séances, de mettre en place certains types de jeu comme les jeux d'écriture (principalement le « jeu du pendu »), un temps où ils dessinent ou encore où ils se livrent à des jeux de mime par exemple. Nous nous sommes rendu compte que ce temps permettait de créer un espace médiateur car bien souvent, l'histoire ayant soulevé certaines problématiques, les enfants n'étaient pas capables de faire des liens entre l'histoire entendue et leur propre vécu, de verbaliser...

Alors que les animatrices proposent un premier médiateur avec le conte, les enfants en réponse, mettent en place de manière spontanée un temps de médiation qui nous est

rapidement apparu comme étant nécessaire afin de pouvoir élaborer des choses à partir du récit entendu. C'est ce qui nous a particulièrement questionné et intéressé lors de la rédaction de notre problématique de recherche. En effet, nous nous sommes rendu compte que la présence d'un ou plusieurs médiateurs était vécue par les enfants comme une sorte de passage obligé, un point essentiel pour la mise en œuvre future des processus tels que la subjectivation, la mise en relation, les associations...

II-2 POUR BIEN COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE DE CONTES

II-2-1 ROLE, FONCTIONS ET OBJECTIFS DE L'ATELIER

- Les fonctions du groupe de contes

Cet « atelier contes » a également plusieurs fonctions possibles qui sont ajustables suivant la problématique et la demande de chaque enfant. Dans la majeure partie des cas, il sert tout d'abord de phase d'observation afin de poser ou d'affiner un diagnostic déjà évoqué lors de consultations individuelles. Il permet également aux animatrices de pouvoir observer l'enfant pendant un plus grand laps de temps et ainsi l'orienter avec plus de facilité vers une prise en charge individuelle adaptée, si elles pensent que cela est nécessaire. Mais c'est principalement sa fonction thérapeutique qui est à mettre au premier plan puisque le but de l'atelier est de permettre à l'enfant de **mobiliser sa vie psychique et favoriser l'expression de sa problématique**.

Du point de vue de la pratique orthophonique, le groupe de contes peut avoir une fonction de bain langagier comme nous l'avons expliqué précédemment, grâce à la diversité des contes proposés et à leur richesse lexicale. Mais il a également un grand rôle à jouer sur le versant de l'expression puisqu'il y a toujours un temps réservé à la discussion et à l'échange. Ainsi, on peut travailler la communication de manière générale (gestes, mimiques, regards, voix...) et plus particulièrement la pragmatique (respect des tours de parole, prise en compte de son interlocuteur...). De plus, le conte est un outil

orthophonique formidable qui donne l'occasion de montrer aux enfants différents styles d'écriture et qui leur donne parfois envie d'entrer dans l'écrit. La lecture vivante du conte que fait l'animatrice en modulant sa voix pour incarner plusieurs personnages à la fois rend l'histoire agréable à écouter et transmet ainsi une notion de plaisir. **Ce plaisir est très important puisque c'est lui qui va rendre possible l'appétence au langage.**

- Les objectifs du groupe de contes

Les objectifs paraissent assez évidents. Tout d'abord, faire du groupe de contes un lieu privilégié de langage, que ce soit sur le versant de la compréhension (écoute du conte mais aussi écoute des interlocuteurs au moment de la discussion mise en place suite à la lecture de l'histoire) ou sur le versant de l'expression puisque l'enfant est amené à prendre la parole et à échanger avec les autres.

Le temps de l'atelier est également un moment où l'on donne l'occasion à l'enfant de développer ses capacités imaginatives et intellectuelles (réflexions, associations qui peuvent être faites à partir du conte et qui vont aider l'enfant à développer son fonctionnement intellectuel).

Enfin, le conte en lui-même a des objectifs propres : il permet à l'enfant d'accéder à son contenu implicite et à tout ce que les thèmes des histoires choisies abordent. Chaque conte fait ressurgir quelque chose en chacun des enfants même si l'enfant n'en fait pas part aux autres tout de suite après l'avoir entendu.

- Le rôle thérapeutique du groupe de contes

Le rôle thérapeutique est créé à la fois par le conte (et ce qu'il va activer chez les enfants), le groupe (relation, communication, échanges, écoute...) et également par la reprise (que nous détaillerons dans le chapitre consacré aux intervenants et leur rôle). En effet, c'est tout d'abord au travers du conte et de la place centrale qui lui est donnée, que certains processus psychologiques pourront être mobilisés. Mais le rôle thérapeutique de ce groupe de contes ne se limite pas aux effets psychologiques engendrés par le conte. Ainsi, cet atelier joue également un rôle prépondérant dans la communication (avec l'expression de soi et de l'autre nécessitant une capacité d'écoute) et surtout dans le plaisir (le plaisir de

la langue bien sûr, avec l'expression personnelle mais aussi l'écoute de l'autre, et le plaisir d'être en groupe).

II-2-2 L'ENTRETIEN PREALABLE AVEC L'ENFANT, LES PARENTS ET LES ANIMATRICES

Dans un premier temps, l'enfant est orienté vers l'atelier contes par un des praticiens de l'institution. Ce peut être suite aux premières consultations pédopsychiatriques ou comme nous l'avons déjà dit, en complément d'un suivi déjà inscrit dans la durée.

Suite à cela, les animatrices du groupe contes (la psychologue et l'orthophoniste) reçoivent l'enfant et, le plus souvent, un de ses parents en entretien. Les animatrices vont tout d'abord se présenter puis laisser la parole à l'enfant : Quelles sont ses demandes ? Qu'attend-il de ce groupe ? Cela permet de prendre contact avec l'enfant de manière individuelle. On se renseigne alors sur ses goûts, son intérêt pour les histoires (Lit-il des histoires tout seul, avec ses parents ? A-t-il une préférence pour un genre littéraire en particulier ?). Mais c'est également un moment où l'on peut prendre le temps de lui expliquer le fonctionnement de l'atelier contes (Combien d'enfants y participent déjà ? Que fait-on après avoir lu le conte ? Comment sommes-nous installés ?). Enfin, il est proposé à l'enfant d'intégrer le groupe dès la prochaine séance et ce pour un laps de temps défini au préalable avec lui, afin de voir si cela lui convient. Au terme de cette « période d'essai », il est décidé ou non, avec l'accord de l'enfant qu'il intègre ou non le groupe.

II-2-3 LE CADRE

« Le cadre comporte le lieu, le moment de la journée, l'aménagement de l'endroit, [...] la fréquence, la longueur des contes, la façon de les sélectionner et de les présenter au public »⁶⁰.

Le cadre revêt effectivement une importance particulière : certains repères sont mis en place de façon systématique afin de donner aux enfants une impression de continuité.

- Tout d'abord des repères d'ordre spatial. En effet, le groupe de contes se déroule toujours dans la même pièce que l'on s'approprie en installant un tapis et des coussins.
- Mais également des repères temporels puisque le groupe se réunit tous les mercredis à la même heure et comprend à la fois des temps bien définis et d'autres plus informels comme nous avons pu le voir dans le chapitre consacré au fonctionnement du groupe.
- Enfin, des repères par rapport aux individus qui participent à l'atelier, que ce soit les enfants ou les adultes. C'est en partie pour cela que la présence régulière des enfants est importante : elle apporte alors une forme de stabilité et de continuité.

⁶⁰ Estienne F., Utilisation du conte et de la métaphore, Paris, Mason, 2001.

II-3 LES INTERVENANTS ET LEUR ROLE

II-3-1 LES ANIMATRICES DU GROUPE DE CONTES

Le groupe est animé par une psychologue et une orthophoniste depuis la création de l'atelier. Cependant, ce qui a amené ces praticiennes à animer cet atelier serait plutôt un intérêt personnel pour le conte moins qu'un choix basé sur les spécificités professionnelles qui les caractérisent. Ainsi, le groupe de contes n'est pas à voir comme une double prise en charge orthophonique/psychologique.

Les adultes ont plusieurs rôles au sein du groupe :

- Tout d'abord, elles sont garantes du cadre thérapeutique et du bon fonctionnement du groupe.
- Leur regard et leur écoute de professionnelles permettent d'identifier et de repérer les différents modes d'expression spontanés de chaque enfant.
- Enfin, elles encouragent l'expression verbale des enfants le plus souvent par le biais de questions. Ainsi, elles peuvent choisir de poser des questions très ciblées (sur un personnage en particulier par exemple) ou au contraire, de rester dans un questionnement plus large à propos du thème général abordé dans le conte.

Lors des échanges qui permettent de créer un réel échange entre tous les participants, elles sont confrontées à plusieurs réactions. Le conte peut susciter des réactions spontanées et, dans ce cas, les enfants réagiront d'eux-mêmes à ce qu'elles auront lu et la communication se mettra en place d'elle-même. Cependant, quelques fois, le conte ne provoque pas les réactions escomptées et le moment d'échange s'installe avec plus de difficultés. Les animatrices doivent alors questionner les enfants afin d'engager la conversation et parfois même les orienter vers une réflexion qui leur apportera l'éclairage dont ils ont besoin pour comprendre le conte. Tout au long de ces échanges, il est indispensable de faire respecter les tours de parole et de donner à chacun la possibilité de s'exprimer. Pour cela, il arrive qu'elles doivent canaliser un enfant qui fait trop de digressions ou qui monopolise la parole empêchant ainsi les autres de participer à l'échange. Ainsi, elles devront poser les bonnes limites au moment opportun sans priver

l'enfant de sa liberté d'expression mais en laissant la possibilité à chacun de pouvoir s'exprimer à propos de l'histoire et de ce qu'ils en ont pensé.

Finalement, chaque adulte adopte une attitude thérapeutique et donne la possibilité à tous les enfants qui participent au groupe de contes de s'exprimer chacun à leur manière sans leur imposer de mode d'expression particulier et en respectant leur rythme propre. Ainsi, l'enfant qui se trouve dans l'impossibilité de s'exprimer verbalement peut tout à fait dessiner, instaurer un jeu... en s'appuyant sur l'étayage de l'adulte.

II-3-2 LA REPRISE

Après chaque séance, les animatrices remplissent un cahier en y précisant le titre de la lecture qu'elles ont faite et les moments clés de la séance qui sont ensuite réabordés plus tard lors d'une reprise hebdomadaire avec un psychologue du service.

Ainsi, comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, le rôle thérapeutique de ce groupe de contes ne peut être complet que si un travail entre adultes est effectué. Aussi, il est mis en place une reprise hebdomadaire en présence des animatrices de l'atelier et d'un intervenant extérieur (un psychologue de l'institution). Cela permet de procéder à un travail de réflexion et d'élaboration autour de la dynamique du groupe d'une part et autour de la problématique personnelle de chaque enfant d'autre part. Les progrès, les réflexions des enfants, leur attitude, leurs questionnements, leurs réactions sont alors mis en avant et pensés non plus dans le seul contexte de l'atelier mais également en lien avec leur histoire personnelle. Ainsi, ce temps permet de faire des liens entre la problématique de l'enfant et ce qu'il nous livre en séance et que nous n'avions peut-être pas vu instantanément.

La reprise est alors un temps primordial qui va élargir la vision que les intervenantes ont de chaque enfant grâce, entre autre, au regard extérieur du psychologue. On échange alors sur nos impressions, notre vécu, on met en évidence les réactions ou réflexions de certains enfants que toutes les intervenantes n'avaient pas forcément vues ou

entendues. Ainsi, beaucoup de choses apparaissent en discutant, en racontant aux autres ce que l'on a observé et ressenti mais aussi en écoutant leurs remarques.

Finalement, ces reprises donnent l'occasion de réélaborer et de reconstruire le vécu du groupe à travers :

- Une verbalisation et une mise en commun du ressenti de chacun
- Un travail de décodage des comportements des enfants aidé par le regard extérieur du psychologue
- Une mise en évidence des progrès de chaque enfant.

Ce temps de reprise est donc un moment essentiel afin de mener à bien et de manière la plus complète possible, la fonction thérapeutique du groupe de contes.

III- LES ENFANTS

Depuis le début de l'année scolaire, le groupe de contes s'est composé de six enfants. Cependant, le manque de régularité de certains enfants ne nous a pas permis d'axer notre étude sur tous les participants. En conséquence, nous avons choisi de nous intéresser aux quatre enfants qui ont été présents le plus régulièrement aux séances afin d'obtenir un maximum d'informations sur ce que nous voulions observer. Ces quatre enfants vont donc constituer la population de notre étude. Chacun des enfants que nous avons choisi de vous présenter a été orienté en première intention vers une prise en charge orthophonique individuelle que ce soit en libéral ou au C.M.P et c'est ainsi que nous avons pu obtenir leur compte-rendu de bilan. Cependant, cela ne constitue pas une condition nécessaire pour pouvoir intégrer le groupe de contes ; elle est, dans le cas présent, le simple fruit du hasard. Il faut donc préciser qu'actuellement, un seul enfant bénéficie parallèlement d'un suivi orthophonique en libéral, les compte-rendus de bilan des trois autres participantes ne justifiant pas de prise en charge orthophonique.

Ainsi, pour chacun d'entre eux, nous détaillerons les raisons de leur prise en charge au sein de l'atelier contes et nous ferons part de leur compte-rendu de bilan orthophonique initial mais également de ce qu'il est ressorti des entretiens menés par les animatrices du groupe en présence des parents et de l'enfant.

III-1 ELSA

Elsa est une jeune fille de 12 ans qui participe au groupe de contes depuis deux ans déjà. Elle se présente comme une pré-adolescente discrète, se plaçant souvent en retrait (elle est la seule à ne pas s'approcher physiquement de l'animatrice lors la lecture du conte) mais en restant toujours très attentive et intéressée. Elle est très assidue et paraît venir à l'atelier contes avec un certain plaisir. Elsa est autonome ; elle se rend seule au C.M.P chaque mercredi pour assister à l'atelier.

- Bilan orthophonique du 19/03/2009 au C.M.P du Parc

Anamnèse

Elsa est en classe de CE2 et a 10 ans lorsqu'elle est adressée en orthophonie au C.M.P en raison de difficultés scolaires dans le cadre d'une récente immigration. En effet, Elsa est arrivée en France en juin 2007 et se trouve alors face à des difficultés en partie dues à son bilinguisme. Avant cela, elle était scolarisée au Cap-Vert où elle suivait une scolarité en Portugais et où il est noté qu'elle avait un très bon niveau d'acquisition.

Tests pratiqués lors du bilan orthophonique

- Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit de A. Girolami-Boulinier.
- E.L.O (Evaluation du langage oral) de A. Khomsi.
- Examen qualitatif du graphisme.

Synthèse des éléments cliniques

- Langage écrit :

En lecture, on note que le déchiffrage est lent mais qu'il n'y a pas d'éléments pathologiques significatifs à relever. Cependant, le tableau est dominé par des erreurs liées aux mécanismes de lecture et l'on peut ainsi situer les difficultés de l'enfant du côté des

apprentissages. On remarque également que l'accès aux informations d'un texte silencieusement se fait de manière efficace malgré les difficultés de déchiffrement évoquées précédemment.

Les tests d'écriture quant à eux montrent que l'écriture sous dictée est possible. En revanche, on note un grand nombre d'erreurs d'usage, sans doute en lien avec une maîtrise encore approximative de la langue française et, de ce fait, à un stock lexical encore faible.

- Langage oral :

Le E.L.O met en évidence un profil homogène et une structure de langage efficace malgré une maîtrise orale insuffisante de la langue.

- Graphisme :

Enfin, le graphisme est assez lent mais de bonne qualité.

Conclusion et projet thérapeutique

Elsa est enfant de bon contact ayant un comportement adapté. Aucun signe pathologique n'a été révélé par le bilan. En effet, les structures de langage semblent tout à fait satisfaisantes ce qui ne nécessite donc pas de prise en charge orthophonique individuelle. Cependant, la maîtrise de la langue reste encore à développer, tout comme le stock lexical oral et écrit.

Pour cela, une prise en charge de groupe paraît indiquée à titre de **bain de langage** mais également de **réassurance** pour l'enfant qui se dit et se montre affectée par sa situation actuelle.

- **Entretiens avec les animatrices du groupe de contes**

Un premier entretien a eu lieu en juillet 2009 avant qu'Elsa n'intègre l'atelier contes et afin de le lui présenter. Elsa se présente seule à l'entretien, ses parents travaillant. Elle se montre autonome, responsable et concernée par sa venue au C.M.P. Elle est en effet, en mesure d'expliquer les raisons de sa demande de prise en charge et est tout à fait

capable de se positionner, de faire des choix et mettre en avant ses préférences (elle dit préférer les mathématiques). Cependant, les animatrices relèvent des pleurs à certains moments et l'interrogent, mais Elsa ne peut rien en dire.

Au cours de l'année 2010 (en mai), la mère d'Elsa confie que ça se passe mieux en classe pour sa fille et que c'était « la barrière de la langue française » qui entraînait ses difficultés scolaires.

En novembre 2010, alors qu'Elsa fait partie du groupe de contes depuis la deuxième année consécutive, sa mère rapporte qu'elle a de très bons résultats scolaires et que le groupe de contes a été d'une aide certaine pour son apprentissage de la langue française. Elle la décrit comme une jeune fille autonome (faisant seule ses devoirs) et responsable (s'occupant de ses petits frères et participant aux tâches ménagères). Sa préférence pour les mathématiques est toujours actuelle et Elsa envisage même de devenir comptable. Cependant, on note toujours la présence de crises de larmes silencieuses sans raison apparente et dont la mère ne peut rien dire non plus.

III-2 YANN

Yann est un garçon de 8 ans 7 mois qui a intégré le groupe de contes en milieu d'année scolaire, vers la période de Noël. Il n'a pas été directement adressé au C.M.P du Parc. C'est en effet son orthophoniste exerçant en libéral qui l'a orienté vers l'institution tout en continuant à le suivre régulièrement. Yann prend peu d'initiatives au sein du groupe de contes mais s'intègre facilement en prenant part aux activités des autres enfants. Le groupe paraît le stimuler ; il veut faire comme les autres et semble alors moins faire preuve d'immaturité que lorsque nous l'avions vu seul en entretien.

- Bilan orthophonique du 10/04/2006 en libéral

Yann est adressé en orthophonie à l'âge de 3 ans 6 mois, alors qu'il est en petite section de maternelle, pour retard de langage, non reconnaissance des couleurs et retard du graphisme. Lors du bilan, il apparaît comme ayant des difficultés à se détacher de sa mère et ne se sépare d'elle que pour manipuler les jeux. On note certains retards en ce qui concerne la communication et les acquisitions motrices (marche à 18 mois, premiers mots entre 2 et 3 ans lorsqu'il entre en crèche et un manque d'autonomie lors des repas). L'orthophoniste relève que Yann n'a que peu d'appétence pour le langage et note qu'il ne regarde pas ses interlocuteurs lorsqu'ils s'adressent à lui. Il est à spécifier qu'il se montre peu coopératif lors de la passation des épreuves de bilan.

Synthèse des éléments cliniques

- L'articulation :

Tous les phonèmes sont donnés de manière isolée.

- La parole :

On constate une postériorisation systématique du [tr] substitué en [kr] ainsi que la substitution par postériorisation du [s] en [ʃ]. De plus, il est noté que les syllabes en position faible ou en finale sont éliminées.

- Le langage :

On note une confusion de genre, une omission des marques syntaxiques ainsi que des désinences verbales.

- Le graphisme :

Yann est au stade du gribouillage non-contrôlé, ne dessine pas de bonhomme et ne connaît pas les couleurs.

Conclusion

On relève un décalage dans les apprentissages (dû à une immaturité) que l'on retrouve de manière accentuée sur le langage (retard de parole et de langage) et le graphisme. Une prise en charge orthophonique est souhaitable.

- **Liens entre l'orthophoniste libéral et le C.M.P**

Le C.M.P et l'orthophoniste qui suit Yann prennent contact en novembre 2007 et en novembre 2009 afin que la prise en charge globale de l'enfant soit la plus cohérente et complète possible. En novembre 2007, Yann a 5 ans 3 mois, son orthophoniste fait part d'un comportement qui tend à se ritualiser autour d'activités très archaïques et peu organisées. De plus, les retards de parole et de langage sont toujours présents, bien que la syntaxe tende à se complexifier peu à peu. Le graphisme quant à lui, progresse lentement puisque Yann refuse d'utiliser le moindre instrument scripteur. Dès qu'il rencontre des difficultés en séance, Yann dit qu'il est « un bébé » et qu'il ne peut pas faire ce qui lui est demandé.

En novembre 2009, âgé de 7 ans 3 mois, Yann a enfin accepté de passer à l'écrit. Sur le plan de son comportement, une évolution est à noter puisqu'il se détache beaucoup plus de sa mère. Cependant, on retient qu'il présente une pauvreté lexicale et de raisonnement.

- Entretien préalable avec les animatrices du groupe de contes

Suite à une consultation pédopsychiatrique au C.M.P qui a révélé la présence de troubles tant sur le plan comportemental (immaturité) que sur le plan langagier (« parler-bébé », pauvreté de vocabulaire...), Yann a été orienté vers l'atelier contes en décembre 2010. En effet, cet atelier pourrait le stimuler du point de vue du langage et l'aider à combler ses difficultés lexicales mais pourrait éventuellement servir à affiner le diagnostic pédopsychiatrique de cet enfant qui présente des difficultés d'apprentissage.

Yann a alors 8 ans 4 mois et a intégré une CLIS après deux grandes sections de maternelle et un CP. Il se présente à l'entretien proposé par les animatrices du groupe de contes avec sa cousine. La confusion à se situer parmi les autres membres de sa famille (problématique mise en évidence lors de la consultation pédopsychiatrique) se fait bien vite sentir puisque Yann est incapable de dire qui est la personne qui l'accompagne. Il répond volontiers aux questions et dit avoir des difficultés pour lire même s'il connaît les lettres, confie qu'il aime dessiner des bonshommes malgré ses difficultés à organiser le corps et dit aimer toutes les histoires. Il dit également : « Je suis le petit, je veux grandir ». Sa cousine nous apprend alors que Yann va souvent dormir aux côtés de sa mère, qu'il dort avec un doudou, mais qu'il parvient tout de même à se détacher physiquement de sa mère pour jouer seul avec des figurines.

Au fil des séances au sein de l'atelier contes, Yann va donner une impression assez contrastée entre ce qu'il est capable de faire et ce qu'il dit savoir faire. En effet, lors de la première séance, il dit connaître les règles du jeu du pendu (« Ah, je sais ! Pour moi, c'est facile ! ») et se précipite au tableau en faisant preuve d'une certaine assurance. Cependant, il est dans l'impossibilité de proposer un mot et de suivre le déroulement normal du jeu. Ainsi, il va disposer les lettres proposées par les autres enfants les unes à la suite des autres sans se soucier du sens de ce qu'il écrit.

III-3 CHLOE

Chloé est une petite fille âgée de 9 ans 6 mois qui a intégré le groupe de contes en novembre 2010. Avant de venir consulter au C.M.P du Parc, Chloé a été prise en charge par différents structures (service de néonatalité, CAMSP, C.M.P) dès les premiers mois de sa vie en raison de sa naissance prématurée. Son parcours et sa situation familiale sont tous deux assez complexes. En effet, elle vit avec sa mère et son beau-père, sa demi-sœur ayant été placée en pouponnière suite à des maltraitances. Prise en charge depuis son plus jeune âge par plusieurs équipes, il est difficile de recouper les différentes informations la concernant, ces dernières ne concordant pas toujours puisque le discours de la mère se trouve modifié lors de chaque nouvelle rencontre. De plus, la question du père biologique de Chloé reste impossible à vérifier : la mère dira tantôt de lui qu'il est décédé, tantôt qu'il est vivant devant sa fille sans qu'elle ne paraisse étonnée. C'est dans ce climat d'incertitude qu'elle arrive au C.M.P en novembre 2010 sur l'indication d'une autre structure médico-psychologique pour cause de changement de secteur, en raison d'un déménagement de la famille. Suite à ses premières consultations pédopsychiatriques, elle est alors orientée vers une orthophoniste afin de compléter sa prise en charge. Au sein du groupe, elle paraît à son aise et porte un grand intérêt aux histoires qu'elle parvient à commenter. Elle est peu souvent à l'initiative de jeux mais prend volontiers part à ce qui lui est proposé par les autres enfants.

- Bilan orthophonique du 15/11/2010 au C.M.P du Parc

Anamnèse

Chloé est adressée en orthophonie pour ses difficultés d'apprentissage se répercutant sur sa scolarité. En effet, lors d'un entretien, sa mère confie qu'elle a d'abord fait deux premiers CP car « c'était difficile pour elle d'apprendre à lire ». Puis elle a été réorientée vers une école spécialisée où elle a alors refait un CP et est maintenant en CE1. Lors du bilan, Chloé ne s'exprime pas au sujet des difficultés qu'elle rencontre et laisse le soin à sa mère de répondre à toutes les questions de l'orthophoniste.

Tests pratiqués lors du bilan orthophonique

- LMC-R (Lecture de mots et compréhension-révisée de A. Khomsi)
- E.C.S (évaluation des compétences scolaires de A. Khomsi)
- Langage oral et écrit suggéré
- Dictée de mots et de logatomes (de S. Borel-Maisonny)

Synthèse des éléments cliniques

(Les tests ont essentiellement porté sur le langage écrit).

- En lecture :

On note une confusion massive des lettres « b » et « d » et une élision quasi systématique de la lettre « e » en position finale. La vitesse de lecture est bonne malgré un grand nombre d'erreurs d'oralisation. De manière générale, la lecture est efficace et permet ainsi à l'enfant d'accéder à une compréhension correcte. L'orthophoniste relève également l'utilisation préférentielle de la voie d'assemblage en lecture chez Chloé.

- A l'écrit :

De manière générale, la production écrite de cette enfant est faible (en-dessous de la norme) et l'on note une majorité d'erreurs d'usage, quelques erreurs phonétiques et une difficulté de segmentation. On remarque également que Chloé n'a pas encore acquis la notion de genre puisque l'on note une confusion de genres et l'absence de la marque du pluriel.

Conclusion et projet thérapeutique

Chloé a un niveau homogène mais présente un retard du point de vue de sa classe d'âge. Les règles de lecture ne sont pas encore assimilées et c'est la voie d'assemblage qui est utilisée de manière préférentielle sans qu'il n'y ait de possibilité de compensation de la voie d'adressage. Cette enfant paraît n'avoir que peu conscience de ses difficultés et ne souhaite pas de prise en charge individuelle en orthophonie. Il est alors décidé avec son

accord, que la prise en charge orthophonique continuera à se faire au sein de l'école spécialisée qui l'accueille.

Cependant, au vu de l'histoire mouvementée et cahotique de cette enfant au sein de sa famille (instabilité maternelle, beau-père jugé pour maltraitance sur la personne de sa petite sœur), certains éléments restent à approfondir. Il lui est donc proposé de participer à l'atelier contes afin de voir comment elle se situe par rapport à une histoire et ce qu'elle peut en dire.

- Entretien préalable avec les animatrices du groupe de contes

Pour mieux cerner le fonctionnement psychologique de Chloé et pour éviter un éventuel transfert trop massif sur le thérapeute en relation duelle, nous avons privilégié le groupe de contes comme cadre thérapeutique.

Tout au long de l'entretien avec les animatrices du groupe de contes, Chloé se montre très attentive aux propos de sa mère mais n'intervient que très peu. Sa mère explique qu'elle a des difficultés d'endormissement et qu'elle est très lente pour manger. Elle relève un changement de comportement de sa fille depuis qu'elle a intégré l'école spécialisée : « ses difficultés en lecture se sont débloquées » et cette année, elle fait seule ses devoirs, ce qui était impossible l'année dernière (« elle faisait de grosses crises pour ses devoirs »). Chloé a l'air intéressée par les histoires et se montre contente d'intégrer l'atelier.

III-4 ALIZEE

Alizée est une petite fille âgée de 8 ans 4 mois qui a été adressée au C.M.P du Parc en 2010 par son pédiatre. Après quelques consultations psychologiques, elle participe au groupe de contes. Elle se présente comme une fillette bavarde et à l'aise, tant avec les adultes que les autres enfants du groupe. Elle est assidue, semble venir volontiers chaque mercredi et s'implique dans le groupe de contes. Elle n'hésite pas à se positionner, donner son avis sur ses préférences et être à l'initiative de jeux qu'elle propose alors aux autres enfants de l'atelier.

En 2007, un premier bilan orthophonique avait été pratiqué en libéral en raison des inquiétudes de son enseignante de grande section de maternelle qui évoquait un repli, une inhibition et un retard du point de vue du langage. Cependant, ce bilan ne mettait pas en évidence de signes cliniques susceptibles de justifier un suivi ou une demande d'examen complémentaire. Ce n'est qu'en 2008, qu'un nouveau bilan orthophonique lui sera proposé.

- Bilan orthophonique du 12/12/2008 en libéral

Ce bilan a été demandé par le pédiatre d'Alizée compte tenu des préoccupations toujours actuelles de son enseignante concernant ses difficultés d'attention et d'apprentissage.

Anamnèse

Le père d'Alizée présente sa fille comme une enfant évoluant au sein d'un foyer familial attentif et stable. Il se dit prêt à faire tout ce qu'il faut pour sa fille même s'il reconnaît venir consulter suite à la demande de l'enseignante. En effet, pour lui, les exigences scolaires actuelles lui paraissent démesurées. Durant l'entretien, Alizée n'intervient que peu et dessine à la demande de l'orthophoniste. Elle acceptera d'ailleurs sans problème de lui donner sa production graphique et ne verra aucun inconvénient à se séparer de son père pendant les examens cliniques.

Tests pratiqués lors du bilan orthophonique

- Examen de l'articulation
- Examen de la parole
- C.A.L.E (Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture de A. Girolami-Boulinier)
- Ecriture dans le cadre de la technique des associations
- Evaluation qualitative du graphisme

Synthèse des éléments cliniques

- L'articulation :

Tous les phonèmes du français sont donnés de manière isolée. Aucun trouble d'articulation n'est mis en évidence.

- La parole :

Apparition de quelques déformations discrètes sur deux types de phonèmes : des déformations contextuelles non systématisées qui concernent essentiellement des simplifications de groupes consonantiques complexes ainsi que des déformations à tendance systématisée sans conséquences notables sur l'intelligibilité du discours (élision du [R] dans les groupes consonantiques [tR] et [kR]).

- La compréhension :

La compréhension est efficace en partie grâce à la mise en place de stratégies de compensation.

- Le repérage auditif :

On remarque que plus l'item est complexe, meilleure est la performance. Cependant, on relève un comportement de l'enfant qui pose question à l'orthophoniste. En effet, lorsque l'orthophoniste tapait les structures rythmiques, Alizée se bouchait les oreilles en disant que cela lui faisait « mal à la tête ».

- Signes diversement orientés :

Lors de cette épreuve, l'orthophoniste relève un fort pourcentage d'erreurs significativement supérieur au seuil de référence. Encore une fois, ce sont les items les plus complexes qui ont été les mieux réussis (identification et sériation des signes) alors que la rotation des signes ne sera pas comprise.

- Le récit en images :

On retient que le stock lexical est peu étayé mais tout de même informatif. Cependant, l'orthophoniste relève des commentaires aux formulations étranges (« C'est pas tout ce que j'ai comme idées, mais pas plus » par exemple).

- Écriture dans le cadre de la technique des associations :

Il est à noter que la combinaison de lettres et de syllabes en vue de la construction d'un mot est comprise et utilisée ainsi que l'identification et la segmentation des mots. En revanche, l'orthophoniste relève à nouveau des digressions un peu décalées par rapport à la situation du discours.

- Graphisme :

On note un geste assuré de la main droite qui permet une production lente mais de bonne qualité.

Conclusion et projet thérapeutique

Les résultats des tests ne justifient toujours pas de suivi orthophonique individuel néanmoins, certains indices plaident en faveur d'une poursuite des investigations auprès de l'enfant dans le champ psychologique. Il est conseillé aux parents de consulter auprès d'une structure spécialisée de type C.M.P avec l'accord du médecin prescripteur.

Les quatre enfants que nous avons choisi de présenter constituent la population de notre étude. Chacun d'entre eux a été adressé initialement en orthophonie avant d'être réorienté vers l'atelier contes : Elsa, Chloé et Alizée pour des difficultés scolaires ayant attrait au langage écrit et Yann pour des difficultés de langage oral. Cependant, l'atelier contes a pour chacun une fonction différente. En effet, pour Elsa, il joue principalement un rôle de bain langagier. Pour Yann, il est à envisager plutôt comme une aide afin de pallier ses retards de parole et de langage mais également afin de l'intégrer au sein d'un groupe qui aura pour but de le stimuler et l'amener peu à peu à devenir plus autonome peut-être en imitant les autres enfants du groupe. En ce qui concerne Chloé, l'atelier contes a été choisi afin de préciser sa problématique personnelle en vue d'une éventuelle réorientation. Enfin, la prise en charge d'Alizée au sein du groupe de contes a un double intérêt : orthophonique (à travers le travail de la forme et de la compréhension des histoires lues) mais aussi psychologique (à travers le contenu des récits et des questions personnelles qu'ils vont soulever).

Nous allons maintenant nous intéresser avec plus de précisions aux médiations que ces enfants ont proposées spontanément suite à l'écoute du conte. Les données que nous avons recueillies sont le fruit d'une observation et de la participation au groupe de contes ainsi qu'aux réunions de reprise pendant une période de six mois.

IV- RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE

Ce chapitre est consacré au recueil de données que nous avons pu élaborer grâce à notre participation et notre observation du groupe de contes pendant six mois. Nous avons choisi de présenter chaque enfant de façon individuelle en relevant les points indispensables à notre étude pour chacun des médiateurs suivants : les manifestations corporelles, les jeux et le dessin. De plus, nous avons ajouté une catégorie « verbalisation » qui s'intéresse à tous les moments où les enfants n'ont pas éprouvé le besoin de repasser par un médiateur supplémentaire. Chaque catégorie s'appuie sur des exemples précis et nous avons tenu à noter la date pour chacun d'eux afin de pouvoir procéder à une analyse longitudinale.

Nous proposerons donc, pour chaque enfant, une analyse détaillée et individuelle puis, dans un second temps, nous procéderons à la synthèse de tous les éléments relevés et à une analyse globale en vue de répondre à notre hypothèse.

IV-1 ELSA

Elsa est la plus âgée des participants du groupe de contes et la seule à avoir déjà intégré l'atelier depuis une année. Ainsi, nous avons pu avoir quelques précisions sur son comportement et son évolution au sein du groupe par l'intermédiaire des animatrices qui la recevaient déjà en 2009-2010. Nous apprenons alors que l'année précédant notre arrivée au sein de l'atelier, Elsa était une jeune fille qui utilisait principalement le dessin et les travaux manuels comme médiateurs. En effet, il nous a été rapporté qu'elle aimait particulièrement décalquer les illustrations des contes, dessiner mais également fabriquer des objets notamment une boîte suite à l'histoire « La boîte aux mots interdits » dans laquelle elle glissait régulièrement des mots écrits sur des bouts de papier.

De notre côté, nous avons pu constater qu'Elsa se montrait discrète mais très attentive et intéressée. Elle choisit d'ailleurs la plupart du temps de ne pas s'installer trop près de la lectrice mais porte un intérêt particulier aux illustrations qu'elle regarde de sa place. Assidue, elle se rend au C.M.P chaque mercredi avec plaisir et paraît apprécier la place d'ainée qu'elle a au sein du groupe et qui lui permet d'aider les autres enfants lors de

jeux (elle n'hésite pas à former une équipe avec un participant plus jeune afin de lui venir en aide lors du jeu du pendu notamment). Nous relevons également qu'elle cherche bien souvent à créer une relation duelle avec une animatrice en particulier lorsque nous avons terminé de lire le conte.

Nous allons maintenant nous intéresser aux médiateurs qu'a utilisés Elsa tout au long de ces six mois et nous pourrons ainsi suivre son évolution et mettre en évidence ses progrès.

IV-1-1 RELEVÉ DES DONNÉES NÉCESSAIRES À NOTRE ÉTUDE

- Les manifestations corporelles

Les pleurs : représentent un mode d'expression qu'Elsa a beaucoup utilisé au démarrage de l'atelier contes. En effet, nous relevons à plusieurs reprises qu'elle se met à pleurer en silence et de manière apparemment immotivée, à certains moments-clés de la séance qui sont, la plupart du temps des moments de changement et de transition. Ainsi, on note que les pleurs apparaissent de façon récurrente en fin de séance mais également à un moment particulier de la séance, lorsque la lecture du conte s'achève et que l'on passe au temps de l'après-conte. Il faut préciser que les pleurs d'Elsa sont apparus dès la première séance le 15 septembre 2010.

- Le 22-09-10 : suite à la lecture de l'histoire, Elsa se met à pleurer en silence sans qu'aucune des animatrices ne comprenne ce qui a motivé cette réaction. Lorsque nous la questionnons, Elsa exprime par son comportement, le désir de s'isoler avec une animatrice en particulier, la psychologue.
- Le 06-10-10 : lors de cette séance, après avoir écouté le conte, Elsa demande à jouer au jeu du « Puissance 4 » avec une animatrice. Ce jeu ne pouvant se jouer qu'à deux, il lui est alors refusé pour ne pas mettre de côté les autres enfants du groupe. Elsa se met alors à pleurer en silence jusqu'à la fin de la séance.

Le retrait physique : nous constatons qu'Elsa reste volontiers avec le groupe lors de la lecture de l'histoire, mais nous notons qu'une fois la lecture achevée, elle éprouve le besoin de se mettre à l'écart des autres enfants. Ce temps de l'après-conte est un moment où elle cherche à avoir une relation duelle avec une animatrice, la psychologue.

- Le 17-11-10 : alors que les autres enfants sont tous regroupés autour de la lectrice, Elsa choisit de rester à l'écart et de prendre part à la lecture à distance.
- Le 26-01-11 : les autres enfants du groupe choisissent de dessiner suite au temps de la lecture du conte mais Elsa ne participe pas à cette activité. Elle se met en retrait avec la psychologue et parvient alors à verbaliser sans mettre en place de médiateur autre.
- Le 02-02-11 : pendant le temps de l'après-conte, elle choisit de ne discuter qu'avec l'animatrice psychologue, laissant alors de côté le groupe.

- Le dessin

Alors que ce médiateur était jusque-là son mode d'expression favori, nous notons qu'Elsa n'a choisi qu'à très peu de reprises de l'utiliser. Cependant, il est important de préciser que ce médiateur lui permet systématiquement de pouvoir accéder à la verbalisation, c'est-à-dire de pouvoir élaborer à partir du conte qu'elle vient d'entendre, de lui inventer une suite, de donner son opinion quant à l'histoire...

- Le 20-10-10 : lors de cette séance, nous lisons l'histoire de *Crin Blanc*⁶¹ qui raconte la rencontre entre un cheval et un petit garçon et qui iront jusqu'à se noyer pour fuir leurs agresseurs plutôt que de perdre sa liberté

61 Lamorisse A., *Crin Blanc*, Paris, L'école des loisirs, 1953.

pour l'un et son ami pour l'autre. Elsa décide alors de dessiner un cheval dont elle décalque le corps sur les illustrations du livre mais dont elle dessinera seule la tête⁶². Elle évoque alors le courage de Folco, le petit garçon et de son cheval, Crin-Blanc et avoue qu'elle aurait préféré que l'histoire se termine autrement. C'est ainsi qu'elle parvient à imaginer une fin meilleure. En effet, dans l'histoire, il est mentionné que le grand-père de l'enfant possède une barque et Elsa suggère qu'elle aurait pu servir à sauver le cheval et le héros de leur noyade.

- Le 24-11-10 : ce jour-là, nous lisons un conte intitulé « *L'ogre et la bête inconnue* »⁶³ qui met en scène deux personnages principaux (un ogre et un paysan) qui font un pari et mettent en jeu des terres. Il s'agit alors de faire deviner le nom d'un animal à son adversaire. Le gagnant est le participant qui trouve le nom de la bête présentée par son adversaire. Le paysan se montre rusé et présente à l'ogre « une bête inconnue » afin de le piéger et le faire perdre (la bête inconnue n'est autre que la femme du paysan déguisée en un animal inexistant). L'ogre se voit dans l'obligation de s'avouer vaincu et de céder une partie de ses terres puisqu'il ne parvient pas à trouver le nom de la bête. Elsa a beaucoup apprécié le moment où la femme du paysan se déguise et choisit de la dessiner. Elle décalque alors l'illustration du conte qui représente l'ogre étonné de ne pas trouver et la femme déguisée et parvient alors à nous expliquer ce qui l'a fait rire dans ce passage⁶⁴.

Les deux instants que nous venons de décrire sont les deux seuls moments où Elsa s'est adonnée à cette activité et a pris l'initiative de dessiner. En effet, nous remarquons que le dessin n'a été utilisé que durant les deux premiers mois de l'atelier (octobre et novembre) et qu'elle n'a plus jamais éprouvé le besoin d'en passer par ce médiateur. Ce

62 cf. Annexe 1.

63 Mille ans de contes, Tome 1, L'Ogre et la Bête inconnue, Conte occitan, Toulouse, Milan Jeunesse, 1990.

64 cf. Annexe 2.

qui était pour elle une nécessité l'année passée n'a été que très peu utilisé pour être complètement abandonné au fil des séances que nous avons pu observer.

- Les jeux

Pour Elsa, cette catégorie des jeux se cantonne à des jeux d'écriture qu'ils soient collectifs (comme le jeu du pendu) ou individuels. En effet, à aucun moment elle ne participera à d'autres formes de jeux que les autres enfants pourront initier.

Le jeu du pendu : depuis le début de l'année, ce jeu a été instauré de manière collective, c'est-à-dire que les enfants et les animatrices forment différentes équipes qui, chacune leur tour vont jouer à faire deviner à l'équipe adverse un mot choisi mais non écrit. La plupart du temps, les équipes se forment naturellement en fonction des niveaux d'apprentissage de chacun.

- Le 13-10-10 : Elsa et Alizée sont les deux seules présentes ce jour-là. Après avoir écouté l'histoire, elles décident conjointement de faire une partie du jeu du pendu au tableau. Elles décident alors de former une équipe afin d'affronter les animatrices. Elsa fait preuve de patience et même lorsqu'elle a trouvé un mot, fait en sorte de donner des lettres supplémentaires pour mettre Alizée sur la voie et la faire gagner. Elle est très volontaire pour aider les autres enfants et prend très à cœur ce rôle-là.
- Le 17-11-10 : lors de cette séance, Elsa prend sous son aile un petit garçon qui vient d'intégrer le groupe de contes et qui est en très grandes difficultés pour suivre et comprendre les histoires mais également pour

participer aux jeux que les autres participants proposent. Elle se met alors en équipe avec lui et lui explique les règles du jeu et reste à ses côtés pour l'aider. C'est à ce moment-là que la psychologue qui anime le groupe la félicite pour ses qualités de « vraie maîtresse ». Ce compliment permettra à Elsa de parler des notes qu'elle obtient à l'école et de montrer à quel point elle est fière de réussir.

Les mots croisés : Elsa est la seule à jouer à manipuler les mots qu'elle agence en grilles de mots croisés. En effet, les autres enfants privilégient toujours des jeux de groupe où ils forment des équipes contrairement à Elsa qui ne paraît pas souffrir du fait d'être seule. L'isolement nous apparaît même être un mode de fonctionnement nécessaire à son bien-être.

- Le 10-11-10 : nous lisons une histoire qu'Elsa connaît déjà : « Rendez-moi mes poux ! »⁶⁵. Tout au long de l'histoire, l'auteur joue avec les sonorités des mots et place la syllabe [pu] dans un maximum de mots ce qui a pour effet de faire rire les lecteurs. Suite à la lecture, alors que les autres enfants choisissent le jeu du pendu, Elsa demande « à écrire des mots ». Elle se met alors en retrait avec une feuille et un crayon et, à l'aide du livre, elle organise tous les mots de l'histoire contenant la syllabe « pou » en une grille de mots croisés⁶⁶.

- **La verbalisation**

Cette catégorie englobe tous les moments où Elsa n'a pas eu besoin d'avoir recours à un quelconque médiateur supplémentaire pour s'exprimer. Nous y avons donc regroupé toutes les instants où Elsa a pu répondre aux questions des animatrices, où elle a pu inventer une

⁶⁵ Pef, Rendez-moi mes poux ! Gallimard, Collection Folio Benjamin, 1984.

⁶⁶ cf. Annexe 3.

fin à l'histoire, où elle a pu s'appropriier l'histoire... sans qu'elle ait éprouvé la nécessité d'en passer par une étape intermédiaire.

- Le 29-09-10 : suite à la lecture de *La Barbe Bleue*⁶⁷, Elsa fait d'elle-même le parallèle entre le conte et une autre histoire qu'elle a vu dans un film intitulé « Coraline ». Elle nous explique alors ce qui lui fait penser que ces deux histoires se ressemblent.
- Le 01-12-10 : nous lisons « Pigeon »⁶⁸ qui raconte l'histoire d'un petit garçon pourvu d'une paire d'ailes et qui, à cause de cela est différent des autres enfants de son âge. Pendant le temps de l'après-conte, Elsa initie une conversation sur le thème central de l'histoire (la différence), et évoque alors les moqueries à l'école. C'est ainsi qu'elle s'approprie l'histoire et parvient à parler de la discipline à l'école en détaillant le système qui est mis en place dans sa classe en ce qui concerne le respect, la politesse et le travail. Elle parle alors d'un système de ceintures qui sont distribuées aux élèves et qui ressemble de très près à celui des ceintures de couleurs au judo.
- Le 15-12-10 : les vacances de Noël approchent et nous choisissons de lire un conte de Noël : *Le Noël du grand Loup*⁶⁹. Une animatrice questionne les enfants et demande : « Connaissez-vous d'autres contes de Noël ? ». Elsa répond que l'histoire que nous venons de lire lui rappelle celle du « Petit Chaperon Rouge » et précise que tous les contes qu'elle connaît avec des loups se terminent toujours bien. Puis, dans un second temps, elle fait le lien entre le conte du jour et la poésie de Jean De La Fontaine, « Le loup et le chien » qu'elle est en train d'apprendre à l'école et finit par nous raconter le système de notation qui est mis en place dans sa classe.

67 Perrault C., *La barbe Bleue*, éditions Grasset et Fasquelle, 1984.

68 Pigeon, *J'aime Lire* n° 57, mensuel, octobre 1981.

69 Werner N., *Le Noël du Grand Loup*, *Les Belles histoires* n° 291, mensuel, Bayard Presse Jeune.

- Le 26-01-11 : l'histoire de « La Souris Blanche »⁷⁰ raconte les aventures d'une petite souris qui se met en quête d'un mari. Mais elle exige que son futur mari soit ce qu'elle trouvera de plus fort. Elle se met alors en route afin de le trouver et va s'interroger tour à tour sur la puissance de la montagne, des nuages, du vent... Suite à la lecture du conte, Elsa nous dit qu'elle pense que la montagne, les nuages... sont sûrement des métaphores qui seraient utilisées pour parler de dieux (« Peut-être que les éléments étaient des dieux ? »). Puis, pendant que les autres enfants se mettent à dessiner, elle continue sa conversation avec une animatrice et raconte les histoires qu'elle connaît à propos des dieux (les dieux de la mythologie et les dieux indiens).
- Le 16-03-11 : cette séance se déroule avec la présence de deux enfants : Elsa et Alizée. Nous lisons le conte du « Petit Poisson d'Or »⁷¹. Ce conte russe raconte l'histoire d'un pêcheur et sa femme qui vivent très modestement dans une petite cabane de bois. Mais un jour, le pêcheur capture un petit poisson d'or et décide de lui laisser la vie sauve. Le petit poisson exauce alors tous les vœux que fait la femme du pêcheur. Malheureusement, elle n'a plus aucune limite et ne se contente jamais de ce qui lui est offert. Finalement, considérant que la femme n'est pas digne d'avoir toutes ces richesses, le poisson lui redonne son statut de départ et son mari s'en va. Elsa nous dit alors que « la femme en fait trop » et que c'est parce qu'elle ne parvient pas à se satisfaire de ce qu'elle a qu'elle ne mérite pas tout ça. Puis, les animatrices questionnent les enfants sur ce qui pourrait dorénavant manquer à la femme et qu'elle ne pourra jamais acheter. Seules, les fillettes ne parviennent pas à répondre à la question et c'est par l'intermédiaire du jeu du pendu qu'Elsa trouve que c'est l'amour dont va manquer la femme du pêcheur mais qu'elle ne pourra jamais l'acheter.

⁷⁰ La Souris Blanche, conte français.

⁷¹ Le Petit Poisson d'Or, vieux conte populaire russe, Flammarion, Les Albums du Père Castor.

Nous remarquons qu'Elsa parvient très souvent à s'approprier le conte, faire des liens et donc verbaliser des choses pendant la durée du temps de l'après-conte et ce, parfois même sans qu'on la questionne auparavant.

Afin que nos conclusions apparaissent plus clairement, nous allons maintenant procéder à une analyse du cas d'Elsa en reprenant point par point ce qui est ressorti de notre observation.

IV-1-2 ANALYSE DU CAS D'ELSA

En dressant le tableau des médiateurs utilisés par Elsa, il nous est apparu comme évident que la jeune fille a, dans un premier temps eu besoin d'y avoir recours, mais a très vite pu s'en dégager afin de passer directement à la verbalisation.

Évolution de l'utilisation des médiateurs

1- Utilisation du médiateur « manifestations corporelles » :

On relève tout d'abord une inhibition corporelle et des pleurs qui entravent la verbalisation. Ces manifestations corporelles sont d'ailleurs le seul médiateur qui ne permet pas à Elsa de passer ensuite à la verbalisation. Ces manifestations corporelles n'ont été relevées que pour les deux premiers mois de prise en charge au sein du groupe : de mi-septembre à mi-novembre 2010.

2- Abandon des « manifestations corporelles » au profit d'autres médiateurs :

Puis, on note la mise en place progressif d'un passage par des médiateurs supplémentaires qui ont, pour le cas d'Elsa, systématiquement permis l'accès à la verbalisation. Ces médiateurs ont fait leur apparition principalement durant les mois d'octobre et novembre 2010 pour être totalement écartés à partir du mois de décembre 2010.

3- Abandon définitif des médiateurs :

Enfin, à la rentrée des vacances de Noël, en janvier 2011, Elsa a laissé de côté l'utilisation de médiateurs supplémentaires en vue de créer un espace médiateur autre que celui du conte proposé par les adultes. Cela a alors eu pour effet de rendre possible une verbalisation spontanée, directement après l'écoute de l'histoire.

On se rend compte qu'Elsa est passée d'un médiateur primaire non symbolisable (les manifestations corporelles), à l'utilisation de plusieurs médiateurs différents (dessin et jeux d'écriture) qui eux, ont rendu possible une verbalisation. Enfin, elle est parvenue à se détacher complètement des médiateurs afin d'accéder directement à la verbalisation durant le temps de l'après-conte. Nous venons de voir en quoi l'utilisation des médiateurs avait évolué au cours des séances ; il paraît maintenant nécessaire de détailler la progression du discours d'Elsa qui est à mettre en parallèle avec l'évolution que nous venons de décrire et qui concerne l'utilisation des médiateurs.

Progression du discours

1- A propos du conte :

En octobre et novembre 2010, Elsa parvient à parler de l'histoire que nous avons lue en séance grâce à l'aide de la médiation et des questionnements des animatrices.

2- Appropriation subjective :

Durant le mois de décembre 2010, on note une correspondance entre le moment où Elsa est capable de se passer de l'étape intermédiaire qui consiste à utiliser différents médiateurs, et le moment où elle va pouvoir s'approprier l'histoire et y prendre appui afin de nous raconter des anecdotes personnelles en lien avec ce qu'elle vient d'entendre.

3- Généralisation :

Progressivement, à partir du mois de janvier, on constate qu'Elsa arrive à généraliser à partir du thème abordé dans l'histoire.

Finalement, Elsa a fait preuve d'une grande progression tout au long de sa prise en charge au sein du groupe de contes tant sur le plan de l'utilisation de médiateurs qu'elle a peu à peu abandonné, que sur le plan de son propre discours. Cependant, il ne faut pas oublier qu'elle est la seule des participants à avoir déjà bénéficié d'une année complète de suivi dans cet atelier. Nous avons cherché à savoir comment Elsa utilisait les médiateurs : Utilise-t-elle toujours le même ou les mêmes médiateurs ? Sont-ils multipliés au cours d'une même séance, au cours de l'année ?

Utilisation de plusieurs médiateurs au cours de l'année

En s'appuyant sur notre observation et sur ce que nous venons d'exposer, on se rend compte qu'Elsa a effectivement utilisé **une multiplicité de médiateurs au fil des séances**. En effet, elle a utilisé tour à tour, les manifestations corporelles, le dessin et les jeux avec une nette préférence pour les jeux d'écriture tels que le pendu ou la création d'une grille de mots croisés.

Utilisation de plusieurs médiateurs au sein d'une même séance

D'après ce que nous avons pu relever, Elsa n'a apparemment pas ressenti le besoin de cumuler plusieurs médiateurs lors d'une même séance. Cela ne s'est effectivement vérifié qu'un très faible nombre de fois.

Le passage par certains médiateurs a donc été un soutien à la verbalisation pour Elsa pendant quelques temps. Puis elle les a laissés rapidement de côté dès lors qu'elle a été capable de s'approprier l'histoire et de pouvoir parler du thème qu'elle abordait.

Un dernier point la concernant semble intéressant à préciser. En effet, nous avons relevé qu'elle cherchait très souvent à retrouver des moments où elle se trouvait seule en compagnie de la psychologue qui anime le groupe. C'est ainsi que nous avons constaté que cette relation duelle a eu pour effet de faciliter la verbalisation. Ces moments à deux, en marge du groupe, lui ont permis de parler avec plus de spontanéité et de façon plus personnelle. De nature discrète, on peut alors se demander si Elsa avait du mal à prendre part au groupe. Le fait que ce soit elle la plus âgée l'aurait-elle poussé à se mettre en retrait ? Ce qui est certain, c'est que sa relation avec la psychologue et le transfert qui s'est établi entre Elsa et l'animatrice a contribué à faire avancer la jeune fille dans une dynamique d'évolution.

IV-2 YANN

Yann est un petit garçon qui n'intègre le groupe de contes qu'en milieu d'année scolaire, au mois de janvier. Malgré cette arrivée tardive, il a tout de suite trouvé sa place et a montré un certain plaisir à se retrouver dans une dynamique de groupe. Volontaire, il a rapidement participé aux activités que proposaient les autres enfants. Cependant, nous nous sommes aperçus qu'il se trouvait en grande difficulté pour comprendre les histoires que nous lisions et qu'il était dans l'incapacité de s'appropriier l'histoire et d'en parler pendant le temps de l'après-conte.

Au début de sa prise en charge au sein du groupe, Yann paraissait intéressé par le fait de venir retrouver d'autres enfants et de pouvoir jouer avec eux, mais il ne portait que peu d'intérêt au conte que nous lisions. Pourtant, il a su mettre progressivement de côté son excitation et le plaisir qu'il avait à se retrouver en groupe afin de concentrer une partie de son attention au moment consacré à la lecture. Ainsi, il s'est rapproché peu à peu de la lectrice pour pouvoir commenter les illustrations avec les autres participants et c'est ainsi que nous avons constaté son intérêt grandissant pour les histoires.

IV-2-1 RELEVÉ DES DONNÉES NÉCESSAIRES À NOTRE ÉTUDE

- Manifestations corporelles

On note le passage d'une agitation motrice à une mise en retrait au début de sa participation au groupe et cela pendant une courte durée. Puis il semble que Yann ait su trouver sa place et n'ait plus eu besoin d'en passer par ces manifestations corporelles.

L'agitation motrice : elle est à mettre en parallèle avec l'excitation qui l'animait lors des premières séances.

- Le 05-01-11 : Yann assiste pour la toute première fois à l'atelier et paraît très excité. Il semble vouloir faire comme les autres enfants qui sont très agités en ce jour de rentrée de vacances.

Le retrait physique : comme s'il cherchait sa place, Yann a oscillé entre l'agitation motrice et le retrait lors des toutes premières séances.

- Le 19-01-11 : alors que le groupe est au complet, Yann se met en retrait et ne suit pas les autres enfants dans leur agitation.

- Le dessin

Le dessin est un mode d'expression que Yann n'a jamais utilisé de lui-même. Il n'a d'ailleurs dessiné qu'une seule fois au cours de notre observation. Cela s'explique probablement par le manque d'intérêt et de compréhension que l'on pouvait constater lors des premiers mois. Ainsi, il était certainement difficile pour lui de représenter des personnages et des lieux qu'il n'avait pas pu imaginer lors de la lecture du conte.

- Le 26-01-11 : trois enfants sont présents ce jour-là (Yann, Elsa et Alizée). Lorsqu'arrive le moment de l'après-contes, Elsa s'isole, Alizée demande à dessiner et Yann ne parvient pas à choisir ce qu'il voudrait faire. Finalement, c'est par mimétisme que Yann prend une feuille à son tour et dessine. Il dessine alors deux animaux (le rat et la souris) ainsi qu'un bonhomme (le roi) en lien avec l'histoire de « La Souris Blanche »⁷² que nous venons de lire⁷³. Pourtant, lorsque nous l'interrogeons à propos de son dessin, il est incapable de nommer les personnages et de faire le parallèle avec le conte.

- Les jeux

Nous avons pu remarquer que ce médiateur a été utilisé par Yann de manière récurrente tout au long de sa participation au groupe de contes. Dans un premier temps, il semble qu'il se soit dirigé vers ce médiateur par mimétisme. En effet, les autres enfants avaient mis en place de façon assez systématique depuis le début de l'année, le jeu du pendu et celui des mimes lors du temps de l'après-contes. Il est également important de préciser que ce médiateur ne lui a pas permis de pouvoir parler de l'histoire que nous avions lue auparavant.

Le jeu du pendu : dès le début, comme nous venons de le dire, Yann s'est calqué sur les désirs des autres enfants qui manifestaient l'envie de jouer à ce jeu d'écriture. Dans un premier temps, nous nous sommes aperçus qu'il ne connaissant pas les règles de ce jeu malgré ce qu'il nous avait affirmé et qu'il ne parvenait pas à donner de sens aux mots qu'il devait tantôt deviner, tantôt faire deviner aux autres participants. De plus, lorsque venait son tour et qu'il était au tableau, il disposait des traits aléatoirement sur le papier, les

⁷² La Souris Blanche, conte français.

⁷³ Cf Annexe 4.

complétait de lettres sans qu'elles ne créent de mot et semblait n'être intéressé que par le fait de rester le plus longtemps possible au tableau. Puis il a su peu à peu apporter du sens et maîtriser les règles grâce à l'étayage des animatrices.

- Le 05-01-11 : suite au jeu du mime, les enfants décident de jouer au pendu. Yann se prête au jeu mais ne parvient ni à deviner les mots proposés par les autres participants, ni même à choisir un mot pour le faire deviner à son tour. Pourtant, lorsque c'est à son tour de deviner le mot de quelqu'un d'autre, il dit : « Ah ! Je sais ! Pour moi, c'est facile ! ».

- Le 12-01-11 : C'est lui qui demande le jeu du pendu et dit avoir un mot en tête qu'il pourrait faire deviner aux autres enfants. Il refuse de s'appuyer sur les mots du livre que nous venons de lire et ne veut pas non plus de l'aide d'un adulte. Il dispose alors une grande quantité de traits au tableau et, lorsque nous lui proposons des lettres à y insérer, il les écrit les unes à la suite des autres dans l'ordre dans lequel nous les lui proposons sans y apporter de sens ni même en respectant les règles de lecture qui régissent notre langue (il accole alors « deux e »). Il achève d'écrire son mot et nous lisons à voix haute : «MERINUSMMOO». Surprises, nous l'interrogeons : « Merinusmmoo, mais qu'est-ce que ça veut dire ? »

« Merinus, c'est le nom d'une fille »

« D'une fille que tu connais ? »

« Non ! »

« Tu l'a entendu dans un film, c'est un mot que tu avais dans ta tête ? »

« Oui, dans ma tête ».

- Le 26-01-11 : le jeu du pendu se fait une nouvelle fois à son initiative. Il joue avec assurance, propose un « mot » et cherche à rester le plus longtemps possible au tableau. Jusque-là, seules les animatrices

l'avaient interrogé sur le sens des mots qu'il proposait mais, ce jour-là, c'est Alizée qui le questionne. Frustrée de ne pas pouvoir gagner puisque les mots que Yann propose sont connus de lui seul, elle lui fait remarquer que son inscription ne veut rien dire et lui souligne qu'aucun des autres enfants ne pourra alors gagner la partie. Malgré les explications d'Alizée, Yann ne semble pas du tout réaliser la situation.

- Le 02-02-11 : la semaine suivante, on constate que Yann n'a toujours pas compris en quoi ses mots étaient introuvables par les autres enfants et écrit : «TTTTOOOORR».
- Le 16-02-11 : Pendant le temps de l'après-conte, les enfants décident de jouer au jeu du pendu et Yann accepte l'aide de l'orthophoniste lorsque vient son tour de faire deviner un mot aux autres participants. On note de réels progrès : grâce à l'étayage de l'adulte, il parvient à choisir un mot existant (un prénom qu'il dira être celui de son grand frère), que les autres pourront trouver et place les lettres à la bonne place sur les tirets.

Le jeu des mimes : ce jeu revient bien souvent dans des moments où les enfants du groupe sont tous présents et où l'on constate une certaine agitation. Encore une fois, c'est un jeu auquel Yann participe par mimétisme. Il adopte alors le même comportement qu'en ce qui concerne le jeu du pendu : il dit connaître le principe du jeu et le trouve facile. Ce qui semble l'intéresser ici encore, est le fait de **tenir la place centrale** : le rôle de la personne qui fait deviner aux autres (que ce soit au tableau pour le jeu du pendu ou au milieu de la pièce en ce qui concerne le jeu des mimes). Il semblerait que Yann soit encore très auto-centré comme pourrait l'être un tout-petit ce qui, nous le rappelons correspond bien au motif (« d'immaturation ») qui l'a poussé à venir consulter en orthophonie.

- Le 05-01-11 : Le jeu des mimes se met en place tout de suite après le temps de la lecture du conte à l'initiative d'un autre garçon du groupe et

Yann suit les autres participants étant donné que c'est la première fois qu'il vient. Il est très impatient que ce soit à lui cependant, quand vient son tour, il se trouve en grande difficulté et ne parvient pas à choisir ce qu'il va mimer et n'a aucune idée sur la manière dont il pourrait mimer l'idée de quelqu'un d'autre.

- Le 19-01-11 : tous les enfants s'accordent à propos d'un thème et choisissent « les animaux ». Le premier enfant mime un animal en train de rugir et Yann s'exclame : « Ah, je sais, c'est un sous-marin ! ». Même lorsque nous lui remémorons le thème choisi, Yann ne paraît pas s'inquiéter de sa réponse.

Le jeu symbolique : Le 02-02-11, alors que les autres enfants jouent au jeu du pendu et sont regroupés autour du tableau, Yann découvre un petit train laissé sur la table. Il s'en saisit, le retourne, en fait tourner les roues et dit : « Je fais de la musique ! ». L'orthophoniste qui avait procédé au bilan de Yann avait effectivement mentionné qu'il éprouvait souvent le besoin de se livrer à des jeux plus archaïques.

- La verbalisation

On relève que Yann a été très peu capable tout au long de l'année de pouvoir s'approprier l'histoire, d'émettre des hypothèses, de faire des liens entre le conte et son histoire personnelle ou encore de verbaliser sans passer par l'intermédiaire d'un médiateur. On note tout de même une progression concernant la verbalisation dans le courant du mois de mars 2011.

- Le 12-01-11 : Nous lisons l'histoire de *Monsieur Boniface*⁷⁴ qui raconte les aventures d'un vieux monsieur hébergé chez un petit garçon qui tente de fabriquer depuis des années une potion magique qui lui fera

74 Jimenes G., *Monsieur Boniface*, J'aime Lire n° 162, mensuel, juillet 1990.

retrouver sa jeunesse. Durant le moment de l'après-conte, nous sollicitons les enfants en les interrogeant sur la potion qu'ils aimeraient boire et quels effets ils souhaiteraient qu'elle ait. Yann se trouve alors démuni face à cette question et paraît ne pas être en mesure de répondre malgré les idées évoquées par Chloé qui est présente ce jour-là. Finalement, il finit par dire : « Je n'ai rien retenu de l'histoire ».

- Le 19-01-11 : après avoir lu l'histoire « Une nuit au grand magasin »⁷⁵ où deux enfants, oubliés par leurs parents se retrouvent enfermés et contraints de passer la nuit dans le magasin, nous demandons aux enfants ce qu'ils auraient fait s'ils s'étaient retrouvés dans cette situation. Yann écoute avec attention ce que disent les autres enfants et répond à son tour : « J'appellerais la police en cassant les pieds. Non, c'est la police qui casserait la porte pour me délivrer ».
- Le 09-02-11 : Yann paraît plus à l'aise au moment de la lecture du conte ; il est intéressé et donne l'impression de mieux comprendre l'histoire que lors des séances précédentes. En effet, ce jour-là, il sera capable d'anticiper ce qu'il va se passer dans le déroulement de l'histoire, parler d'un personnage de l'histoire en particulier et même évoquer des bribes d'éléments personnels à propos de « L'exploit de Gara ».

IV-2-2 ANALYSE DU CAS DE YANN

Contrairement à Elsa qui s'est détachée peu à peu des médiateurs, nous pouvons nous rendre compte que cela n'a pas été possible pour Yann. Ainsi, on note qu'il a sans cesse eu besoin de se créer un ou plusieurs espaces médiateurs durant les temps de l'après-conte. Cependant, au début de sa prise en charge, ces médiateurs ne lui permettaient pas d'accéder à la verbalisation et restaient pour lui, un moment de jeu dépourvu de sens.

Évolution de l'utilisation des médiateurs

75 Une nuit au grand magasin, J'aime Lire n° 88, mensuel, mai 1984.

1- Le passage systématique par les médiateurs

On note l'utilisation systématique de médiateurs tout au long du suivi de Yann dans le groupe de contes avec une nette préférence pour le médiateur jeu. Cependant, ces médiateurs ne lui permettent pas encore de pouvoir accéder à la verbalisation.

2- Une progression dans la compréhension des règles du jeu

Pour ce cas, il nous est impossible de mettre en évidence un changement de comportement de l'enfant en ce qui concerne son utilisation des médiateurs puisqu'il les a utilisés de manière constante. En revanche, on remarque que Yann a su tirer profit et progresser dans sa maîtrise du jeu. En effet, il a peu à peu réussi à intégrer les règles du jeu du pendu en particulier et y apporter du sens.

La progression de Yann apparaît moins clairement que pour le cas précédent. Ainsi, comme nous venons de le dire, ce qui est important de souligner a été son évolution au sein même de la maîtrise du jeu du pendu : tout d'abord grâce à la compréhension et à l'intégration de ses règles mais aussi grâce au sens qu'il a été capable d'apporter à ce jeu en proposant des prénoms connus de tous et non plus des non-mots comme il pouvait le faire auparavant.

Progression du discours

1- Une pauvreté du discours :

A son arrivée au sein de l'atelier contes, on relève une pauvreté du discours ainsi qu'une faible capacité à élaborer. Lors du premier mois (janvier 2011), Yann peut tout juste exprimer qu'il n'a rien retenu de l'histoire et qu'il ne sait pas répondre aux éventuelles questions des animatrices.

2- Une verbalisation plaquée sur le discours des autres enfants :

Puis, dans un deuxième temps, on s'aperçoit qu'il se montre capable, le plus souvent par plaquage et mimétisme du comportement des autres enfants, d'émettre des idées à propos de l'histoire. Cependant son discours n'est, à ce moment-là, pas encore structuré.

3- L'apparition d'un début d'appropriation subjective :

Finalement, dès le mois de février 2011, Yann trouve un intérêt au conte et commence à donner du sens aux mots de l'histoire. Cela lui permet alors de parvenir à anticiper certains événements de l'histoire et l'on constate également l'apparition de quelques bribes d'éléments personnels dans son discours.

Même s'il n'est pas encore possible pour Yann de s'approprier l'histoire qui est lue par les animatrices ni de faire des liens entre cette dernière et son histoire personnelle, nous pouvons tout de même mettre en évidence une progression certaine dans son discours.

Utilisation de plusieurs médiateurs au cours de l'année

Nous pouvons affirmer que **tous les médiateurs ont été utilisés par Yann** : manifestations corporelles, dessin et jeux mais nous constatons cependant une utilisation plus importante du médiateur jeu.

Utilisation de plusieurs médiateurs au sein d'une même séance

Contrairement au cas précédent, le cas de Yann montre qu'il a été nécessaire pour lui de **multiplier les médiateurs au sein d'une même séance** et cela le plus souvent possible. En revanche, cette multiplicité de médiations ne lui a pas permis immédiatement d'accéder à une certaine élaboration et une verbalisation. Ce passage par différents médiateurs durant le temps de l'après-conte nous a fait plutôt penser à l'envie que pourrait avoir un jeune enfant à retrouver un certain plaisir dans le jeu, le mime... en étant entraîné par les autres enfants.

Finalement, en ce qui concerne Yann, on note une utilisation systématique de médiateurs tout au long de l'année, avec une nette préférence pour le médiateur jeu (en particulier le jeu du pendu) qu'il a su faire évoluer. De plus, on remarque que le fait de multiplier l'utilisation de plusieurs médiateurs a été primordial pour lui au fil des séances mais que cela ne lui a pas permis d'accéder tout de suite à la verbalisation. Ce passage systématique par le jeu nous a beaucoup interrogés : Est-ce pour lui quelque chose de l'ordre du rituel ? Ce jeu le sécurise-t-il pendant le temps de l'après-conté ? Ou est-ce la recherche d'un réel plaisir qui le pousse à y revenir à chaque séance ?

IV-3 CHLOE

Chloé arrive au sein du groupe de contes en décembre 2010. Elle se présente comme une petite fille de nature discrète mais assez influençable par les autres enfants. Son histoire personnelle étant complexe, il avait été décidé qu'elle intégrerait l'atelier afin de voir si elle se montrerait capable de la mettre en lien avec les histoires proposées lors des temps de lecture. Son bilan orthophonique révélait qu'elle avait du mal à prendre position, à formuler une demande ou encore à exprimer les difficultés qu'elle rencontrait.

Dès le début de son suivi dans le groupe de contes, elle s'est montrée attentive et très intéressée par les histoires que nous proposons et a d'ailleurs bien vite été capable de se les approprier et d'accéder à la verbalisation. Souvent malade, Chloé a moins souvent participé à l'atelier que les autres enfants mais il a tout de même été possible de mettre en évidence les points que nous voulions travailler tels que l'utilisation des médiateurs.

IV-3-1 RELEVÉ DES DONNÉES NÉCESSAIRES À NOTRE ÉTUDE

- Les manifestations corporelles

L'agitation motrice : comme nous venons de le souligner, Chloé est une enfant plutôt discrète et nous remarquons que l'excitation et l'agitation dont elle fait preuve à plusieurs reprises, est souvent le résultat d'un effet de groupe.

- Le 01-12-10 : Durant le temps de l'après-contes, Chloé se laisse entraîner par Alizée et s'agite. Ayant sensiblement le même âge, toutes deux forment alors un binôme.
- Le 05-01-11 : Une nouvelle fois entraînée par les autres enfants du groupe, Chloé prend part à l'agitation générale.
- Le 12-01-11 : elle reforme le binôme qu'elle avait formé auparavant avec Alizée et commencent à simuler un jeu de « bagarre ». Les fillettes parlent alors de karaté qu'elles auraient vu à la télévision. Comme nous l'avions remarqué la première fois, c'est une nouvelle fois Alizée qui mène le jeu et Chloé qui la suit.

La traduction des mots de l'histoire en mimes : Lors des toutes premières séances auxquelles Chloé a participé, nous avons pu remarquer une attitude qui lui était propre. En effet, lors du temps de la lecture, attentive et silencieuse, elle mimait tous les mots prononcés par l'animatrice et traduisait ainsi simultanément l'histoire en gestes comme l'on traduirait une histoire en signant pour une personne sourde. Puis, au fil des séances, Chloé n'a plus du tout eu recours à ces gestes.

- Le 12-01-11 : C'est la première fois que nous remarquons ce phénomène. Chloé « signe » tous les mots-clés de l'histoire.
- Le 19-01-11 : Une semaine plus tard, on note qu'elle ne parvient pas à se détacher de ces gestes. Cependant, dès la fois suivante, nous ne relèverons plus jamais la présence de ces signes.

Nous pouvons alors dire que les manifestations corporelles qu'il nous a été donné de remarquer chez Chloé n'ont quasiment jamais été à son initiative mais qu'elle se laisse facilement influencer lorsque le groupe entier s'agite.

- Le dessin

Chloé n'a manifesté à aucun moment le désir de dessiner, mais il faut tout de même prendre en compte que cette activité n'a jamais été proposée par les autres participants à l'atelier lors des séances où elle était présente. N'a-t-elle jamais eu l'envie de le demander? Aurait-elle suivi les autres enfants s'ils avaient demandé à dessiner ?

- Les jeux

Le jeu du pendu : Chloé a tout de suite participé à ce jeu souvent proposé par les autres participants. Elle en connaît les règles et parvient à endosser les deux rôles (découvrir et faire deviner un mot) avec facilité. C'est donc un jeu qu'elle maîtrise, auquel elle participe volontiers mais qu'elle n'initie pas.

- Le 05-01-11 : Elle joue au jeu du pendu avec les autres enfants qui forment d'eux-mêmes des équipes. Elle se retrouve une fois encore dans l'équipe d'Alizée qui mènera le jeu durant toute la séance.
- Le 12-01-11 : Ce jour-là, le jeu se déroule dans le calme puisque seuls Yann et Chloé sont présents. Chacun joue alors pour lui-même et Chloé se montre performante. Elle est tout à fait capable de trouver un mot qu'elle connaît, d'en compter silencieusement les lettres qui le composent et de représenter sur le tableau le nombre de tirets correspondants. Cependant, lorsque vient son tour de deviner, nous nous apercevons qu'elle déchiffre ce qui est au tableau et que les mots irréguliers lui posent problème. Nous remarquons alors que ce qu'avait mis en évidence l'orthophoniste qui avait fait son bilan (lecture grâce à la voie d'assemblage), n'a pas encore progressé. En effet, en ce qui concerne les mots irréguliers, Chloé devrait mettre en place petit à petit une stratégie compensatoire qui consisterait ici à passer par la voie d'adressage.
- Le 02-02-11 : Elle choisit encore de se mettre en équipe avec Alizée mais reste cette fois très discrète.

Le jeu des mimes : C'est un jeu auquel elle ne participera qu'une seule fois, le 05-01-11. En effet, c'est un jeu qui a été proposé par un autre garçon du groupe et qui permet à tous les enfants, quel que soit leur âge de participer tous ensemble à une activité commune qui ne requiert pas de compétences dans le domaine des apprentissages du langage écrit. Comme à son habitude, Chloé ne refusera pas d'y jouer et, sous l'influence du groupe, se laissera entraîner dans l'excitation et l'agitation que procure ce jeu aux autres enfants.

- **La verbalisation**

Alors que Chloé avait donné l'impression à l'orthophoniste de n'être que peu capable de verbaliser une problématique ou un souhait, il s'est avéré qu'elle a su accéder très vite à la verbalisation.

- Le 12-01-11 : Toujours à propos de l'histoire de « Monsieur Boniface »⁷⁶, nous demandons à Yann et Chloé d'inventer la potion qu'ils aimeraient boire et surtout de préciser les effets qu'elle aurait. Chloé se montre alors tout à fait capable de rebondir sur les propos de l'histoire, de se l'approprier et d'inventer quelque chose à partir de ce que nous venions de lire.

Elle nous dit alors : « J'aimerais boire une potion qui rend invisible à un certain moment de la journée, pendant un temps et je pourrai redevenir visible après ».

« Pourquoi ? » demande une des animatrices.

« Comme ça, je pourrais prendre mon ordinateur et découvrir le code même si papa est devant la télé. Comme ça, je trouverais les secrets de papa ».

- Le 19-01-11 : Nous lisons l'histoire « Une nuit au grand magasin »⁷⁷ où une fillette et son frère sont oubliés par leurs parents et doivent passer la nuit tous les deux dans le grand magasin vide. Pendant le temps de l'après-conté, les animatrices interrogent les enfants sur ce qu'ils pourraient bien faire s'ils se retrouvaient dans la même situation que les deux héros.

Chloé répond : « Je prendrais une craie et je ferais des tirets au sol pour retrouver mon chemin ». Elle est la seule à avoir donné une réponse qui n'évoquait pas le fait de sortir du magasin et qui ressemblait à s'y méprendre à un conte bien connu.

On peut alors se demander si le lien qu'elle a pu faire avec le conte du «Petit Poucet» qui semait des cailloux pour retrouver son chemin et sauver ses frères a

76 Jimenes G., Monsieur Boniface, J'aime Lire n° 162, mensuel, juillet 1990.

77 Une nuit au grand magasin, J'aime Lire n°88, mensuel, mai 1984.

été fait de façon consciente ou non. Nous ne l'avons pas questionnée à ce sujet et elle n'en a rien dit d'elle-même.

- Le 02-02-11 : Ce jour-là, nous racontons le conte du «Grand, le Gros et le Petit»⁷⁸ qui met en scène trois frères dont tout le village se moque et qui, venant au secours d'une fille, vont devenir les héros de la ville. Une fois en chemin, ils doivent affronter une quantité de dangers avant de pouvoir arriver chez la sorcière où est détenue la jeune fille. N'arrivant pas à ouvrir la porte de la sorcière partie sur son balai, les trois frères décident alors de mettre le feu à cette habitation diabolique.

C'est alors que Chloé s'exclame : « Le feu, c'est une mauvaise idée car c'est ce qui alerte la sorcière. Il y a peut-être un autre moyen pour entrer dans la maison de la sorcière. Ils pourraient peut-être trouver une fenêtre qui donnerait derrière».

Chloé a donc été capable de relever ce qu'elle pensait être une absurdité, parvient même à argumenter son propos et propose une autre solution.

- Le 09-02-11 : l'histoire qui est lue ce jour-là, se passe au temps de la Préhistoire et raconte les aventures d'un fils, Gara, banni de la tribu par son père en raison d'une faute grave qui aurait pu nuire au clan. Puis, au fil des pages, Gara⁷⁹ va se montrer courageux en tuant un ours et gagnera à nouveau la confiance de son père et des autres membres de la tribu. Chloé ne vivant plus avec son père depuis de nombreuses années et ayant un beau-père suspecté de maltraitance sur sa petite sœur, s'est certainement identifiée à ce petit garçon et a dit : « Le papa est négligent » à propos de l'abandon du fils par son père.

⁷⁸ Le Grand, le Gros, le Petit, Les Belles Histoires n° 185, mensuel, février 1988.

⁷⁹ Crétois C., L'exploit de Gara, J'aime Lire n° 194, mensuel, mars 1993.

On note que Chloé verbalise facilement sans manifester le besoin d'en passer par différents types de médiation. Elle a d'elle-même été capable de répondre aux sollicitations des animatrices, d'élaborer à partir de l'histoire proposée et de faire des liens avec son vécu. Nous allons voir maintenant avec plus de précisions quels ont été pour elle les effets de ce groupe de contes et l'utilisation personnelle qu'elle a fait des différents médiateurs que nous avons évoqués.

IV-3-2 ANALYSE DU CAS DE CHLOE

Malgré une fréquentation un peu moins assidue de l'atelier contes que les autres enfants constituant la population de notre étude, le cas de Chloé nous a permis de mettre en avant des éléments importants pour notre travail.

Évolution de l'utilisation des médiateurs

1- Le mime des mots de l'histoire :

Comme nous l'avons constaté, Chloé a été la seule de tous les enfants participant au groupe de contes à passer par la traduction en gestes de l'histoire. Ce mode d'expression a été propre à Chloé et n'a duré que peu de temps, lors de deux séances (dans le courant du mois de janvier).

2- Un effet peu marqué des médiateurs utilisés :

L'utilisation de médiateurs ne nous est pas apparue comme étant une nécessité pour accéder à la verbalisation dans le cas de Chloé. En effet, il nous a semblé que ces moments de médiation mis en place durant le temps de l'après-contes, n'ont été pour elle que moments de jeu et d'excitation, entraînée par les autres enfants et le plaisir de se trouver en groupe. Ainsi, on constate que la verbalisation se fait d'elle-même sans qu'il y ait nécessité de créer un espace médiateur. Finalement, Chloé a utilisé principalement deux modes

d'expression (le jeu et les manifestations corporelles) dont nous n'avons pas pu mettre en évidence leur utilisation en tant que médiateurs.

3- L'abandon du passage par les médiateurs à des moments-clés :

Nous l'avons vu, Chloé s'est souvent laissé entraîner par les autres membres du groupe, et nous nous sommes également aperçus que le nombre d'enfants présents aux séances avait lui aussi une réelle influence sur son comportement. Ainsi, il apparaît que Chloé n'a jamais éprouvé le besoin de créer d'espace médiateur (en étant à l'initiative d'un jeu par exemple) pour accéder à la verbalisation lorsque l'effectif du groupe était restreint.

Il est alors difficile de mettre en évidence une progression en matière d'utilisation de médiateurs en ce qui concerne Chloé. En effet, nous n'avons alors pas pu faire une étude longitudinale à son propos. Cependant, comme nous venons de le spécifier, nous avons remarqué que ce qui avait valeur de médiation pour la plupart des autres enfants, n'était pour elle qu'un espace de jeu qui ne la menait pas à la verbalisation. Toutefois, il est à noter qu'elle a été très sensible aux participations fluctuantes des autres membres du groupe, **l'absence de certains enfants lui permettant de rester plus calme et d'avoir un accès direct à la verbalisation.**

Progression du discours

1- Une verbalisation rapidement présente :

Dès le mois de janvier, après un mois de prise en charge, Chloé s'est montrée tout à fait capable d'élaborer et de verbaliser en s'appuyant sur l'histoire lue pendant le temps de la lecture. Elle a su très vite répondre aux sollicitations des animatrices et cela de manière adaptée.

2- Commentaires à propos de l'histoire :

Encore une fois, nous ne relevons pas de progression particulière au sein de son discours, mais nous détaillons plutôt ce qu'elle nous a permis de mettre en évidence. Ainsi, nous avons remarqué sa capacité à commenter le conte, en ponctuant la lecture de ses interventions ou en émettant son avis après le temps de la lecture. Elle a alors pu se positionner, dire ce qu'elle avait aimé ou non de l'histoire et argumenter son propos.

3- Une mise en lien avec son histoire personnelle :

Faire des liens entre le conte et son histoire personnelle ne lui a pas posé de problème et c'est d'ailleurs quelque chose qu'elle a su faire d'elle-même. Elle est alors parvenue à s'approprier l'histoire à plusieurs reprises en transposant les aventures des héros dans son contexte familial. Elle a su également faire preuve d'imagination en proposant de nouvelles solutions notamment dans l'histoire du « Grand, le Gros, le Petit » lorsqu'elle argumente son point de vue et qu'elle émet une autre idée à propos des moyens que les trois héros pourraient mettre en œuvre afin de pénétrer dans la maison de la sorcière.

Une fois encore, nous tenons à préciser qu'il nous a été très difficile de faire ressortir une quelconque progression dans le discours de Chloé. En revanche, nous avons pu relever un grand nombre de passages directs à la verbalisation sans que nous remarquions de besoin notable d'utilisation de médiateurs. Bien qu'ayant eu rapidement accès à la verbalisation, Chloé n'a cependant encore jamais pu généraliser ses propos en ouvrant la discussion sur un thème plus vaste comme avait su le faire Elsa par exemple.

Utilisation de plusieurs médiateurs au cours de l'année

Nous constatons que Chloé a eu recours à l'utilisation de **plusieurs médiateurs durant tout le temps de son suivi** : manifestations corporelles et différents jeux tels que celui du pendu ou encore celui des mimes. Cependant, nous nous interrogeons encore sur la valeur de médiateur qu'elle a donnée à ces jeux. En effet, il est très délicat de répondre clairement

à cette question, cette valeur n'étant en aucun cas quantifiable et laissé à notre seule réflexion personnelle.

Utilisation de plusieurs médiateurs au sein d'une même séance

Sous l'influence des autres participants au groupe, Chloé a effectivement utilisé **plusieurs médiateurs lors d'une même séance** : manifestations corporelles et plusieurs types de jeux. Toutefois, cette multiplication de médiateurs n'a pas eu pour effet chez la jeune fille de soutenir une verbalisation déjà présente.

En ce qui concerne Chloé, nous avons relevé l'utilisation de plusieurs médiateurs différents au cours d'une même séance ainsi que sur la durée de son suivi. Cependant, l'utilisation préférentielle d'un médiateur en particulier n'a pas pu être mise en évidence. C'est ainsi que nous nous sommes questionnée à propos de la valeur de médiation que conférait Chloé aux jeux et aux manifestations corporelles. De plus, la dynamique de groupe a joué un grand rôle dans son utilisation des différents médiateurs puisque nous avons constaté la présence systématique de verbalisation lorsque le groupe était restreint. Ainsi, les médiateurs, dont nous avons pensé qu'ils auraient pour effet d'amener l'enfant à une élaboration et une appropriation subjective de l'histoire, **ont eu l'effet inverse chez la jeune fille puisqu'ils ont chaque fois inhibé le versant langagier.**

IV-4 ALIZEE

Alizée est une fillette âgée de 8 ans et 4 mois qui est arrivée au sein du groupe de contes dès la rentrée scolaire. Très rapidement à l'aise avec les autres enfants comme les adultes qui l'encadrent, Alizée a un contact relativement familier avec les personnes qu'elle rencontre dans l'enceinte du C.M.P et nous apparaît comme étant assez sûre d'elle. Paradoxalement, on relève un certain maniérisme dans son comportement et l'emploi de plusieurs mots qu'elle répète par mimétisme à l'adulte, bien souvent sans en avoir saisi le sens (« anticonstitutionnellement », « fouetter »...).

C'est une petite fille très bavarde qui a eu tendance au début de sa prise en charge, à monopoliser la parole avec bon nombre d'anecdotes personnelles parfois sans lien avec l'histoire que nous venions de lire. On remarque aussi qu'elle porte un intérêt tout particulier aux illustrations lors du temps de la lecture du conte, mais également pendant le temps de l'après-conte, où elle peut passer de longs moments à tourner les pages pour les regarder plus en détail et compter tout ce qui s'y trouve en grande quantité. A travers les images, le visuel paraît avoir pour elle une importance capitale qui lui donne accès à une certaine représentation, lui permettant ainsi d'élaborer et enfin de verbaliser.

Enfin, nous notons qu'elle est la seule à revenir d'elle-même sur l'histoire lue la semaine passée sans que les animatrices ne questionnent ce point. En effet, elle arrive souvent en séance, en précisant les détails qui lui ont particulièrement plu la semaine précédente et en répétant des mots ou des phrases tirés du conte avec une grande précision. Très intéressée par le groupe de contes, elle n'a été que très rarement absente de l'atelier, ce qui nous a permis de recueillir un maximum de données à son sujet.

IV-4-1 RECUEIL DES DONNEES NECESSAIRES A NOTRE ETUDE

- Les manifestations corporelles

Les manifestations physiques et verbales de l'agitation motrice : En ce qui concerne le cas d'Alizée, nous avons remarqué que l'agitation motrice et l'emploi d'un langage impulsif allaient souvent de pair. On note alors que ces impulsions verbales sont régulièrement venues perturber la dynamique de son discours. Ainsi, les prises de parole d'Alizée ont souvent été comparables à un discours logorrhéique. Lors de cette étude de cas, il a été compliqué pour nous de dissocier le versant physique propre à l'agitation motrice, du versant langagier. Ainsi, nous avons choisi de les exposer ensemble étant donné leur corrélation quasi-systématique.

- Le 15-09-10 : C'est la première séance de l'atelier contes et c'est également la première fois qu'Alizée y participe. A la rentrée, le groupe de contes ne démarre qu'avec la participation de deux enfants : Elsa (qui y vient pour la deuxième année consécutive) et Alizée qui vient tout juste de l'intégrer. Elsa, qui pourtant connaît les lieux et à l'habitude du fonctionnement du groupe reste très en retrait, tandis qu'Alizée monopolise l'espace ainsi que la conversation. Elle ne paraît pas du tout intimidée et prend part à toutes les conversations, mêmes celles entre adultes. Ce jour-là, nous serons interpellée par le comportement maniéré et le discours logorrhéique de la fillette.
- Le 13-10-10 : Nous remarquons qu'elle grimace à chaque fois que l'animatrice prononce des mots tels que « sang » ou « saigner » présents dans le conte. Puis, dans le temps de l'après-conte, Alizée entrera dans une sorte de discours hystériforme dont il nous sera difficile de comprendre ce qui est dit mais également de rattacher son propos au thème du conte que nous venions de lire.
- Le 10-11-10 : Nous lisons *Rendez-moi mes poux* ^{!80}, une histoire humoristique qui traite de l'amitié entre un petit garçon et les poux qui

80 Pef, *Rendez-moi mes poux !*, Gallimard, Collection Folio Benjamin, 1984.

ont élu domicile sur sa tête. Tout au long de l'histoire, l'auteur fait des jeux de mots avec la syllabe [pu] et transforme ainsi bon nombre de mots. Alizée s'est montrée très sensible à ces transformations phonétiques qui l'ont beaucoup fait rire durant toute la séance. Elle relèvera en particulier le mot « aspourateur » qu'elle redira, nous le verrons, à plusieurs reprises tout au long de sa participation à l'atelier.

- Le 01-12-10 : Ce jour-là, Alizée est très agitée ; elle arrive en disant que l'histoire des poux lui a beaucoup plu et elle se met à répéter « aspourateur » plusieurs fois afin de faire rire les autres enfants. Elle paraît alors éprouver un réel plaisir à prononcer ce mot et ainsi jouer avec les sonorités. Nous ne nous apercevons que plus tard qu'elle s'attache bien plus souvent à la forme qu'au fond comme pourrait le faire un très jeune enfant qui fait son entrée dans le langage et qui privilégie le son du mot au sens, ou encore comme pourrait le faire un enfant psychotique.
- Le 08-12-10 : Alizée propose le jeu du pendu durant le temps de l'après-conté d'une manière tout à fait particulière. En effet, elle prend bien soin de ne pas prononcer le mot « pendu » et nous le mime en passant ses deux mains autour de son cou. Puis elle tente de nous expliquer qu'elle a changé quelque peu la règle du jeu : elle nous dit alors qu'elle ajoute un autre dessin que celui de la potence afin que le jeu dure plus longtemps et que ses adversaires ne soient pas trop vite éliminés. Elle prend alors un feutre, dessine au tableau et nous dit : « c'est un bonhomme qui fouette »⁸¹. Ne comprenant guère son idée, nous lui spécifions que nous ne l'avons pas comprise et lui demandons plus amples explications. Alizée n'est pas du tout étonnée de ne pas s'être fait comprendre et dit : « Dès fois, je finis pas mes phrases ». Après quoi elle perd rapidement le fil de la conversation et fait de nombreux « coq à l'âne ».

81 cf. Annexe 5.

- Le 15-12-10 : Nous lisons un conte de Noël⁸² où il est question d'une petite fille qui, malgré l'interdiction de ses parents, sort la nuit de Noël et se retrouve face à un loup à qui elle donnera tout le repas de fête. Alizée relève alors une phrase du conte : « Toi, ma vieille, si tu savais dans quel estomac tu vas finir ! » (à propos de la dinde) et la répètera plusieurs fois tout au long de la séance en disant : « Ma vieille, c'est rigolo ! ». Puis elle s'agite beaucoup durant toute la séance et cherche à attirer particulièrement l'attention des adultes.

- Le 05-01-11 : Ce jour-là, tous les enfants du groupe sont présents et Alizée est très agitée. Nous lisons *La Sorcière de la rue Mouffetard*⁸³ où une petite fille se fait enlever. Son frère, parti à son secours, fredonne une chanson afin qu'elle lui réponde et qu'il puisse être guidé en toute discrétion, sans se faire repérer par la sorcière. L'animatrice se met alors à chanter pendant la lecture et Alizée rit beaucoup. C'est ainsi qu'elle va elle-même fredonner la chanson à plusieurs reprises pendant le temps de l'après-conte. Les enfants présents lors de cette séance sont tous dans une dynamique d'agitation suite à la lecture. Le jeu du pendu se met en place quand nous entendons : « Va te faire foutre ! ». Alizée nous regarde alors avec stupéfaction, se confond en excuse et nous dit : « C'est sorti tout seul de ma bouche ! », comme si elle n'avait pas eu d'autres choix que de dire cela et qu'elle n'avait eu aucune emprise sur ce qui venait de se passer. Lors de cette séance, il nous est apparu très clairement que les mots étaient pour elle une sorte de décharge pulsionnelle qu'elle n'était pas encore à même de maîtriser.

Alizée est donc une fillette qui paraît très sensible à la forme du langage mais qui, contrairement aux apparences ne semble pas encore porter trop d'intérêt au sens des mots.

82 Werner N., *Le Noël du Grand Loup*, Les Belles Histoires n° 291, mensuel, Bayard Presse Jeune.

83 Gripari P., *Les contes de la rue Broca*, Paris, éditions de La Table Ronde, 1967.

Ainsi, elle nous a surprises à plusieurs reprises en employant certains mots par plaquage et mimétisme à l'adulte sans en maîtriser le sens, mais en s'attachant à une forme de plaisir archaïque en jouant avec les sonorités et la répétition.

Ce rapport particulier au langage se vérifie à la fois sur le versant expressif et sur le versant réceptif. En effet, elle est autant sensible aux sons des mots, à leur forme lorsqu'ils sont prononcés par quelqu'un d'autre (en particulier lorsque cela vient d'un adulte) qu'animée par ce plaisir à les prononcer à son tour. Cependant, la compréhension paraît lui faire souvent défaut alors qu'elle est tout à fait capable d'utiliser un vocabulaire relativement élaboré, encore une fois, par plaquage du discours de l'adulte.

- Le dessin

Le dessin n'a jamais été demandé par Alizée mais c'est une activité à laquelle elle a volontiers participé lorsque cela lui a été proposé. La plupart du temps, contrairement à Elsa qui avait tendance à décalquer les images du livre, elle a su illustrer le conte que nous venions de lire en dessinant ce qu'elle s'était imaginée de l'histoire.

- Le 22-09-10 : Alizée dessine la suite de l'histoire du « Roi des Bons »⁸⁴ que nous venons de lire. Elle reprend alors le personnage principal, le roi et crée la suite de ses aventures. Lui qui est seul tout au long de l'histoire, se verra marié dans la suite inventée par Alizée⁸⁵. Une fois son dessin achevé, elle est capable de nous expliquer ce qu'elle a dessiné et nous reconnaissons les personnages qui sont bien différenciés.
- Le 24-11-10 : Lors de cette séance, nous lisons « L'ogre et la bête inconnue »⁸⁶ que nous avons résumé précédemment. Alizée choisit alors

84 Bichonnier H., Le Roi des Bons, Paris, Gallimard, 1985.

85 cf. Annexe 6.

86 Mille ans de contes, Tome 1, L'Ogre et la Bête inconnue, Conte occitan, Toulouse, Milan Jeunesse, 1990.

d'illustrer le conte en dessinant la « licorne de Pampelune »⁸⁷, animal qui a été inventé de toutes pièces par le paysan afin de gagner son pari. Comme nous l'avons compris, c'est la femme du paysan qui se déguise en bête inconnue. Cependant, lorsque nous regardons le dessin d'Alizée, cette notion de déguisement n'apparaît pas (on retrouve seulement une licorne). C'est ainsi que l'on peut se demander si elle avait bien compris l'histoire et qu'elle avait choisi de façon consciente de ne pas représenter la femme du paysan sur son dessin ou si elle n'avait pas saisi que la femme du paysan et la licorne de Pampelune n'étaient qu'une seule et même personne.

- Le 26-01-11 : Elle illustre le conte que nous venons de lire « La Souris Blanche »⁸⁸ et représente sur deux dessins distincts : d'abord, la reine « qui se marie avec le roi »⁸⁹ (en voulant dire « la femme du roi ») puis, « la princesse » qui est transformée en souris blanche⁹⁰ dans l'histoire qui nous intéresse ici.

Le dessin n'a été que peu utilisé par Alizée en tant que médiateur. En effet, elle n'a jamais été à l'initiative de cette activité mais s'y est toutefois investie lorsque cela lui a été proposé. Nous l'avons vu, Alizée est une petite fille qui en passe souvent par les manifestations corporelles et verbales. Or, le dessin en tant qu'activité individuelle paraît moins lui convenir, peut-être en raison du versant langagier laissé à ce moment-là un peu plus à l'écart. Il nous a semblé que ce qu'elle a particulièrement affectionné au sein du groupe de contes, était tous les moments d'échanges et de jeux auxquels elle a pu s'adonner avec plaisir dans une dynamique de groupe durant le temps de l'après-conte.

87 cf. Annexe 7.

88 La Souris Blanche, conte français.

89 cf. Annexe 8.

90 cf. Annexe 9.

- Les jeux

Lors de la première séance du groupe de contes, les animatrices avaient proposé aux enfants de jouer au « jeu du pendu » durant le temps de l'après-contes. Alizée a tout de suite apprécié d'y jouer et en a rapidement saisi le principe. Elle s'est d'ailleurs montrée tout à fait capable d'être à la fois meneuse en proposant un mot, et en position de deviner un mot proposé par quelqu'un d'autre. C'est un jeu qu'elle va demander systématiquement pendant le temps de l'après-contes. Mais que représente ce jeu à ses yeux : plaisir de jouer avec les mots ou rituel ? Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question aussi, nous ne détaillerons qu'une séance pour le jeu du pendu en ce qui concerne Alizée.

- Le 06-10-10 : Elle nous précise : « J'adore ce jeu ! » et demande à y jouer.
- Le 13-10-10 : Alizée demande à nouveau à jouer au « Pendu » mais veut faire équipe avec Elsa.
- Le 10-11-10 : Alizée maîtrise très bien les règles du jeu et se montre de plus en plus performante et rapide pour découvrir le mot à deviner.
- Le 15-12-10 : On fait le jeu du pendu encore une fois à sa demande.
- Le 05-01-11 : Jeu du pendu et jeu de mimes de manière collective (tous les enfants du groupe de contes sont présents ce jour-là).
- Le 19-01-11 : Jeu de mimes sur le thème des animaux toujours de manière collective.
- Le 26-01-11 : Lors de cette séance, Alizée fait remarquer à Yann, qui n'a pas compris les règles du jeu et qui aligne les lettres les unes à côté des autres, que personne ne pourra deviner le mot qu'il propose, puisqu'il l'invente. Frustrée de n'avoir aucune chance de pouvoir découvrir le mot et ainsi gagner, Alizée argumente son commentaire : « Si t'inventes, on peut pas trouver, du coup on perd tout le temps ! ».

- Le 02-02-11 : C'est la première fois que les enfants jouent seuls au jeu du pendu sans inclure les animatrices. Une nouvelle fois, Alizée va choisir de se mettre en équipe avec Chloé.

Finalement, bien qu'utilisé de manière récurrente, le jeu comme médiateur chez Alizée nous a posé question. Comme nous l'avons soulevée précédemment, la question du rituel, du réel plaisir de jouer ou encore le besoin de se créer un espace médiateur se pose. Cependant, il semblerait que le jeu (jeu du pendu ou jeu de mimes) n'ait pas vraiment valeur de médiation pour Alizée, comme cela était le cas pour Chloé. C'est-à-dire que pour elles, les moments de jeu ont été des moments d'excitation et d'agitation en groupe qui ne lui ont pas permis d'accéder à la verbalisation.

- La verbalisation

Comme nous l'avons vu précédemment, Alizée a une façon particulière d'utiliser le langage. En effet, son discours, souvent logorrhéique, est parsemé d'impulsions verbales qui paraissent s'exprimer sur un mode pulsionnel aux yeux de ses interlocuteurs. Mais qu'en est-il de la compréhension qu'elle a des histoires que nous lui avons proposées et surtout, quel sens a-t-elle pu leur apporter et nous retranscrire ? Nous allons voir qu'Alizée a pu accéder à plusieurs reprises à la verbalisation, sans passer par l'intermédiaire d'un médiateur.

- Le 15-12-10 : Nous lisons « Le Noël du grand Loup »⁹¹. L'histoire met en scène une fillette qui, bravant l'interdit de ses parents, sort le soir de Noël et se retrouve face au loup. Ses parents étant partis, elle lui donne alors tout le repas de fête prévu pour le réveillon et rentre se coucher. Le lendemain, alors que le loup a pris la fuite, elle découvre deux petits cailloux de couleur déposés par l'animal. Durant le moment de l'après-conte, avant de jouer au jeu du pendu, Alizée peut parler du conte. Dans

91 Werner N., Le Noël du Grand Loup, Les Belles Histoires n° 291, mensuel, Bayard Presse Jeune.

un premier temps, elle relève son passage préféré : « J'ai bien aimé parce qu'elle fait comme si de rien n'était, elle s'est couchée » (à propos de la fillette qui retourne se coucher avant que ses parents ne rentrent et découvrent la disparition du repas). Puis, aiguillée par les questions des animatrices, elle devine ce que symbolisent les deux cailloux déposés par le loup : « le caillou rouge, c'est la fille et le caillou blanc, c'est le loup ». Ici, Alizée a eu accès à l'implicite et est parvenue à formuler ce qu'elle avait compris du conte.

- Le 19-01-11 : Nous lisons l'histoire « Une nuit au grand magasin »⁹² où un frère et une sœur, oubliés par leurs parents, sont enfermés dans un magasin. Les animatrices demandent alors quel passage de l'histoire les enfants ont préféré. Alizée dit alors : « Quand il lèche le miel et qu'il veut que sa sœur goûte aussi ». Puis elle ajoute : « C'est dégoûtant lécher, c'est comme les chiens et les chats ! ». En effet, alors que le petit frère fait tomber un pot de miel sur son tricot, sa sœur prend la décision de l'aider à se nettoyer. C'est ainsi qu'ils se retrouvent aux toilettes au moment de la fermeture du magasin. Le petit garçon insouciant et enduit de miel se met alors à lécher ses vêtements et propose à sa sœur de faire de même. Ce passage a particulièrement marqué Alizée qui relève souvent ce qui pourrait être rattaché au registre du familial.

- Le 26-01-11 : Nous racontons le conte « La Souris Blanche »⁹³ qui relate l'histoire d'une princesse transformée en souris qui cherche à se marier avec ce qu'elle trouvera de plus fort. Ce conte à rencontres successives démontre la supériorité du rat face à tous les éléments. On demande alors aux enfants s'ils pensent que l'on peut se marier avec un élément, une chose ?
Alizée répond : « On peut se marier avec un animal mais pas avec une montagne ou un nuage... ». Ce conte, faisant appel à la métaphore et au

92 Une nuit au grand magasin, J'aime Lire n° 88, mensuel, mai 1984.

93 La Souris Blanche, conte français.

symbolique paraît être d'une grande difficulté pour Alizée, qui semble ne pas avoir saisi le sens de l'histoire.

- Le 09-03-11 : Lors de cette séance, Alizée est la seule enfant présente. Nous lisons le conte provençal de « La Chèvre de monsieur Seguin »⁹⁴. Avant de commencer la lecture, nous demandons à Alizée si elle connaît déjà cette histoire. Peu sûre d'elle, elle se met à raconter la fin avec une extrême précision et dit : « Elle (la chèvre) se bat toute la nuit, puis elle attend le jour pour mourir et se couche dans son sang ». Visiblement, Alizée connaît bien cette histoire pourtant, elle n'est pas convaincue que ce soit la même histoire et espère voir gagner la chèvre. Encore une fois, nous pouvons relever que ce sont les tâches de sang sur le pelage blanc de la chèvre qui ont retenu l'attention d'Alizée.

- Le 16-03-11 : Ce jour-là, nous choisissons un conte russe « Le petit Poisson d'Or »⁹⁵ qui raconte l'histoire d'un couple modeste de pêcheur. Un jour, le pêcheur attrape un poisson d'or et choisit de lui laisser sa liberté. Afin de le remercier, le poisson réalisera tous ses vœux. Finalement, la femme du pêcheur devenue tyrannique aura de telles exigences qu'elle finira par tout perdre. Alizée a bien du mal à comprendre le conte et ne semble même pas pouvoir déterminer la fin de l'histoire. En revanche, elle relève une nouvelle fois ce qui lui a plu : « J'ai adoré quand la femme dit : imbécile ! ». Une fois encore, elle s'est attachée à la forme du texte (en retenant toujours les mots du registre familial), laissant de côté le sens.

- Le 23-03-11 : Alizée est encore une fois seule lors de cette séance. Nous racontons l'histoire de « Baba Yaga »⁹⁶. Nous remarquons alors un problème de compréhension qui paraît ce jour-là peut-être plus évident,

94 Daudet A., La Chèvre de monsieur Seguin, Casterman.

95 Le Petit Poisson d'Or, vieux conte populaire russe, Flammarion, Les Albums du Père Castor, 1956.

96 Baba Yaga, Flammarion, Les Albums du Père Castor, 1974.

Alizée étant seule avec les trois animatrices. De plus, les illustrations de ce conte étaient moins détaillées que celles des histoires que nous avons lues auparavant. Ainsi, Alizée n'a pu que peu se référer aux images comme elle avait coutume de le faire peut-être afin de pallier le manque de compréhension. Puis, nous avons noté qu'elle a pris plaisir à répéter plusieurs fois certains mots tirés du conte («le pain tendre» ou encore «marâtre »). Lors de cette séance, un dernier point a attiré notre attention. En effet, Alizée a demandé à ce qu'on lui explique le mot « fouetter » elle qui l'avait d'elle-même utilisé en début d'année puis représenté sous forme de dessin.

En étudiant plus précisément ses productions verbales, nous nous sommes rendu compte que, malgré l'emploi de certains mots élaborés, Alizée était bien souvent entravée dans son élaboration par une mauvaise compréhension. Attachée à la forme et aux sonorités des mots, elle en oublie souvent le sens. Cet intérêt pour l'enveloppe sonore des mots la conduit à répéter des mots et quelques fois même des phrases entières du conte que nous venons de lire. Ainsi, nous pensions qu'elle en saisisait le sens et pouvait se l'approprier. Finalement, il apparaît que la compréhension est souvent laissée de côté.

IV-4-2 ANALYSE DU CAS D'ALIZEE

Alizée a été très souvent présente aux séances de l'atelier-contes, c'est pour cela que les données que nous avons pu recueillir à son sujet représentent une plus grande quantité que celles concernant les autres enfants participant au groupe de contes. Cependant, cela n'a pas facilité la mise en évidence d'une progression et la précision de notre analyse.

Évolution de l'utilisation des médiateurs

1- L'utilisation constante du médiateur « manifestations corporelles » :

Comme nous l'avons vu, Alizée a utilisé tout au long de l'année ce médiateur. En effet, elle est souvent passée par une agitation motrice regroupant des manifestations physiques et verbales. Même en fin d'année, elle n'est pas parvenue à se détacher de ce médiateur pour en arriver directement à la verbalisation.

2- L'utilisation du médiateur « jeu » influencée par la dynamique de groupe :

Le jeu a lui aussi été utilisé de manière constante par Alizée. Cependant, de la même manière que cela nous avait questionnée pour le cas de Chloé, nous nous demandons là aussi si le passage par le jeu du pendu et le jeu des mimes n'a pas été influencé par la dynamique du groupe. En effet, lorsque l'effectif du groupe se trouve réduit, Alizée y a moins recours. Le jeu ne serait-il pas alors un simple amusement sans valeur de médiation dans ce cas-là ?

3- L'abandon du passage par les médiateurs à des moments-clés :

A certains moments en effet, Alizée n'a plus du tout éprouvé la nécessité de passer par un espace médiateur avant de pouvoir accéder à la verbalisation. Toutefois, il faut remarquer que ces moments-clés ont été marqués systématiquement par la seule présence d'Alizée à la séance. Ainsi, entourée d'adultes, elle n'a pas demandé de jeux et s'est contentée de répondre aux questions des animatrices et échanger à propos du conte.

Progression du discours

1- Les impulsions verbales :

Tout au long de l'année, et cela de manière plus remarquable lorsque le groupe est au complet, Alizée a eu recours à une forme de « langage pulsionnel » où les mots semblaient être vécus telles des décharges verbales.

2- Le relevé précis de certains mots et phrases :

Sa curiosité pour la forme des mots et en particulier leur enveloppe sonore a conduit Alizée à mémoriser certains mots ou phrases des contes lus en séance. Ainsi, la mélodie des mots a retenu son attention et elle a donné l'impression d'éprouver du plaisir à les répéter. On note alors que la forme des mots a eu pour elle un intérêt capital, parfois même au détriment du sens.

3- Une élaboration à propos du conte soutenue par les questions des animatrices :

Nous avons pu remarquer qu'il était difficile pour Alizée de pouvoir élaborer et faire des mises en lien d'elle-même. Ainsi, on note qu'elle a été capable d'échanger au sujet de l'histoire à la condition d'être aiguillée et soutenue par les questions des animatrices. De plus, lorsqu'Alizée a pu raconter certaines anecdotes personnelles, il est difficile pour ses interlocuteurs de faire le lien avec le thème du conte abordé lors de la séance.

Utilisation de plusieurs médiateurs au cours de l'année

Nous remarquons qu'Alizée a bien eu recours à toutes les formes de médiateur que nous avons relevées : **les manifestations corporelles (physiques et verbales), les jeux et le dessin**. Cependant, nous pouvons affirmer qu'elle a utilisé de manière préférentielle, le médiateur «manifestations corporelles». Le jeu et le dessin n'ayant visiblement pas pour elle valeur de médiateur, ces derniers ne l'ayant jamais conduite à l'élaboration et la verbalisation.

Utilisation de plusieurs médiateurs au sein d'une même séance

Alizée a en effet utilisé à plusieurs reprises, **différents médiateurs au sein d'une même séance**. Toutefois, il reste en suspens la question de l'impact de l'effectif du groupe : aurait-elle combiné plusieurs médiateurs lors d'une même séance si elle n'avait pas été dans une dynamique de jeu avec les autres enfants du groupe ?

Alizée a donc eu recours à différents types de médiation et cela tout au long de l'année. Néanmoins, la fonction de ces médiateurs qui était de permettre l'accès à une certaine représentation afin d'élaborer et de verbaliser n'a eu que peu d'influence sur le comportement de la fillette. En effet, il apparaît qu'Alizée a été plus sensible à l'étayage de l'adulte ainsi qu'aux conditions dans lesquelles se déroulaient les séances. Ainsi, nous avons remarqué que le nombre de participants au groupe de contes l'influencait tout particulièrement : plus il y avait d'enfants, plus Alizée s'inscrivait dans une dynamique de jeu et d'agitation motrice, laissant ainsi de côté l'apport du médiateur premier qu'est le conte.

V- ANALYSE GLOBALE

Nous venons de procéder à des analyses de cas individuelles qui ont pu mettre en évidence certains points pour chacun des enfants constituant la population de notre étude. Il semble maintenant indispensable de pouvoir se rendre compte de l'utilisation des différents médiateurs qu'ont fait les enfants du groupe de contes, de manière plus globale et ainsi d'avoir une vue d'ensemble qui nous permettra alors de conclure notre exposé. Nous reprendrons donc ici chaque point abordé dans les analyses individuelles, que nous proposerons sous forme de tableau pour plus de clarté.

1- L'utilisation multiple de médiateurs au cours de l'année

	ELSA	YANN	CHLOE	ALIZEE
MANIFESTATIONS CORPORELLES	X	X	X	X

DESSIN	X	X		X
JEUX	X	X	X	X

Il apparaît clairement ici que tous les enfants ont eu recours à la totalité des médiateurs à leur disposition. Exception faite de Chloé qui n'est jamais passée par l'utilisation du médiateur « dessin ». Cependant, ce point est tout à fait discutable puisqu'elle n'était pas présente lors des séances où les autres participants l'ont utilisé. Nous pouvons donc imaginer qu'elle aurait pu passer par ce médiateur sous l'influence des autres enfants.

Tout au long de l'année, chacun des enfants que nous avons observés a alors multiplié l'usage des différents médiateurs que nous avons étudiés : les manifestations corporelles, le dessin ainsi que les jeux. Nous pouvons tout de même relever que certains d'entre eux ont eu recours plus fréquemment et de manière préférentielle à un médiateur en particulier (X) : c'est le cas de Yann qui s'est plus volontiers tourné vers le jeu et celui d'Alizée qui a choisi la plupart du temps d'en passer par les manifestations corporelles (physiques mais aussi verbales).

2- La multiplicité des médiateurs au sein d'une même séance

	ELSA	YANN	CHLOE	ALIZEE
PLUSIEURS MEDIATEURS EN UNE MEME SEANCE		X	X	X
PAS DE CUMUL DE MEDIATEURS	X			

--	--	--	--	--

Seule Elsa n'a pas éprouvé le besoin de cumuler l'utilisation de plusieurs médiateurs au sein d'une même séance. Yann, Chloé et Alizée ont quant à eux, multiplié de façon récurrente le passage par différents types de médiation lors de la même séance.

Cet item « multiplicité des médiateurs au sein d'une même séance » est à mettre en corrélation avec ce que nous appellerons « l'effet de groupe ». Ainsi, nous avons pu constater que certains des participants au groupe de contes ont été grandement influencés par la dynamique de groupe et nous supposons alors qu'ils ont cumulé l'usage de plusieurs médiateurs en étant entraînés par les propositions de jeux des autres enfants, ce qui expliquerait alors en partie pourquoi Elsa est la seule à ne pas avoir éprouvé ce besoin. En effet, se mettant en retrait et cherchant une relation duelle, elle a relativement échappé à cette dynamique de groupe durant le temps de l'après-contes et n'a ainsi pas été influencée par les prises de décision des autres enfants.

3- La verbalisation

	ELSA	YANN	CHLOE	ALIZEE
VERBALISATION SANS ETAYAGE DE L'ADULTE	X		X	
VERBALISATION SANS PASSAGE PAR UN MEDIATEUR	X		X	X

Nous voyons ici que l'accès à la verbalisation n'est pas systématiquement régi par l'usage de médiateurs ou par les questionnements des animatrices.

En effet, Elsa et Chloé ont toutes deux eu accès à la verbalisation à plusieurs reprises sans avoir créé au préalable un espace de médiation à travers le jeu, le dessin ou les

manifestations corporelles. Elles se sont également montrées capables d'élaborer et d'échanger au sujet du thème abordé dans le conte sans être nécessairement dirigées par les questions des adultes.

Ce n'est cependant pas le cas de Yann et Alizée qui eux, n'ont jamais pu verbaliser directement après l'écoute du conte. Ainsi, on remarque que Yann est systématiquement passé par l'utilisation de la médiation et l'étayage de l'adulte pour en venir à la verbalisation. Alizée quant à elle, a pu se détacher quelques fois de l'utilisation des médiateurs mais n'a pas encore réussi à verbaliser sans avoir recours à un certain étayage de l'adulte.

A ce stade de notre analyse, nous pouvons d'ores et déjà constater que le passage par la médiation n'aboutit pas nécessairement à la verbalisation. C'est le cas de Yann par exemple qui, alors qu'il utilise de façon systématique plusieurs médiateurs au cours d'une même séance, ne parvient pas encore à accéder à la verbalisation.

4- Les différents aspects du discours

	ELSA	YANN	CHLOE	ALIZEE
PAUVRETE DU DISCOURS (avec absence de lien)		X		
DISCOURS PLAQUE (sur celui de l'adulte ou des autres enfants)		X		X
VERBALISATION EN LIEN AVEC LE CONTE	X		X	X
APPROPRIATION				

SUBJECTIVE du médiateur « conte »	X	X	X	
GENERALISATION (ouverture sur un thème plus vaste grâce à des mises en lien)	X			

Ici encore, nous voyons que les enfants ayant accès à la verbalisation sont également ceux pour qui le discours est le plus élaboré.

Elsa et Chloé qui parvenaient, nous l'avons vu, à verbaliser sans forcément en passer par l'utilisation d'un médiateur ou l'étayage de l'adulte, ont montré de meilleures progressions dans le contenu même de leur discours.

D'autre part, les progressions de Yann et Alizée sont à distinguer. En effet, en ce qui concerne Alizée, on note une évolution remarquable dès lors qu'elle est soutenue par les questionnements de l'adulte. Étayée par les propos des animatrices, elle donne alors l'impression d'avoir accès à la représentation et se montre ainsi capable de verbaliser. Ce n'est pas le cas de Yann qui a des difficultés à mettre à profit la compréhension qu'il a du conte afin d'y prendre appui pour pouvoir enfin verbaliser.

VI- SYNTHESE ET DISCUSSION

Tout au long de notre implication et notre observation au sein de l'atelier-contes, nous avons pu relever que le médiateur premier qu'est le conte n'a pas suffi aux enfants pour leur donner la possibilité d'avoir un accès direct à la verbalisation. Ainsi, une nouvelle dynamique s'est installée au sein du groupe mettant au premier plan la mise en place de l'utilisation de nouveaux médiateurs de la part des enfants. Le médiateur initial qu'est le conte, ne permettant pas aux participants de l'atelier-contes de verbaliser, ces derniers ont choisi d'en passer par d'autres types de médiation tels que les manifestations corporelles, les jeux ou encore le dessin.

Cependant, notre étude a révélé différents modes d'utilisation de ces médiateurs suivant les enfants que nous avons pu observer. Certains éléments vont être communs à tous tandis que d'autres seront propres à chacun d'eux.

Plusieurs cas de figure ressortent de notre étude, c'est pour cela qu'il nous est difficile d'en tirer des conclusions générales qui s'appliqueraient à tous les enfants que

nous avons suivis. Un trait commun apparaît tout de même clairement : tous les enfants participant au groupe de contes ont ressenti le besoin de créer un espace médiateur supplémentaire. Ainsi, ils ont tous eu recours à l'utilisation d'autres médiateurs que celui proposé par les adultes créant alors un espace intermédiaire entre le temps de lecture et celui de la verbalisation. De façon générale, nous avons pu mettre en évidence qu'ils ont tous utilisé au moins un des médiateurs que nous avons étudié au cours des quelques mois d'observation. Toutefois, certains d'entre eux ont pu peu à peu abandonner cette étape de médiation pour laisser place à la verbalisation directement après l'écoute du conte. D'autres, au contraire, encore démunis face au contenu de l'histoire ne les renvoyant pas simultanément à des représentations, n'ont pas réussi à s'en détacher.

D'autre part, ils ont également tous multiplié l'utilisation des médiateurs au sein d'une même séance à l'exception d'Elsa qui n'en a pas éprouvé le besoin. En revanche, ce point est discutable et il semblerait indispensable de pouvoir distinguer ce qui a trait à « l'effet de groupe », de ce qui a trait au choix de l'enfant en fonction de ses besoins. En effet, il nous est apparu que « l'effet de groupe » jouait un rôle prépondérant dans la décision ou non des enfants à se diriger vers un ou plusieurs médiateurs au cours d'une séance. Ainsi, on pourrait se demander si l'effectif du groupe n'influence pas les enfants dans leur choix. Ne se dirigent-ils pas plus volontiers vers des jeux lorsqu'ils sont plus nombreux laissant alors de côté le moment d'échange ? Dans le cas de Chloé, cela s'est avéré : elle qui est tout à fait capable d'échanger à propos du thème abordé dans le conte durant le temps de l'après-conte lorsque l'effectif du groupe est restreint, se laisse influencer par les propositions de jeux des autres enfants lorsque ceux-ci sont plus nombreux. Ce qui a donc valeur de médiation pour certains, n'aura peut-être pour elle que valeur de jeu dans un moment d'agitation créé par la dynamique du groupe. Cette question de « l'effet de groupe » est une interrogation qui reste en suspens puisqu'elle n'est pas quantifiable mais qui ne peut être négligée à la lecture des résultats que nous avons mis en évidence.

Notre observation révèle également que certains enfants ont eu une utilisation préférentielle d'un médiateur en particulier. C'est le cas de Yann et Alizée qui se sont plus

volontiers tournés vers le jeu, pour l'un, et vers les manifestations corporelles (en particulier les manifestations verbales) pour l'autre.

En ce qui concerne la verbalisation, nous avons voulu savoir si l'usage de médiateurs rendait systématiquement possible l'accès à la verbalisation. Il apparaît que les enfants qui ont su bénéficier du passage par la médiation, sont également ceux qui ont su s'en détacher progressivement pour en venir immédiatement à la verbalisation et ainsi se situer directement dans le registre de la symbolisation secondaire. En revanche, tous n'ont pas été capables de tirer profit de cette étape supplémentaire. Alizée par exemple, s'est montrée bien plus sensible à l'étayage de l'adulte qu'à l'utilisation de différents médiateurs. Bien qu'elle en soit systématiquement passée par cette étape supplémentaire de médiation, elle n'est pas parvenue à verbaliser et est ainsi restée dans la représentation de chose. Seuls les moments en effectif réduit où les animatrices l'aiguillaient par le biais de leurs questions, ont réussi à la conduire à une certaine mise en mots. Pour ce cas précis, nous pouvons dire que le passage à la représentation de mot ne s'est pas encore effectué et que la symbolisation primaire cherche peu à peu à s'organiser.

Finalement, le passage par la médiation n'a pas toujours rendu la verbalisation possible pour les raisons que nous avons évoquées précédemment. Ainsi, certains d'entre eux ont eu pour effet de créer un espace de jeu dans une dynamique de groupe, sans nécessairement que cela implique un temps d'élaboration qui permettrait une future verbalisation.

De manière plus globale, et en laissant quelques instants de côté les médiateurs, il paraît important de faire le point à l'issue de ces six mois passés avec ces quatre enfants. En effet, comme nous l'avions précisé dans le chapitre consacré à la présentation du groupe de contes, cet atelier sert également à poser le diagnostic et éventuellement à réorienter les enfants qui y sont suivis. Nous tenons donc à faire part des progrès de chacun et des précisions que nous avons pu fournir par rapport aux indications de départ.

- Elsa : pour elle, le bain de langage a été opérant puisque, maintenant, Elsa est capable de verbaliser sans passer par le dessin. Il serait dorénavant envisageable

pour elle de quitter le groupe et éventuellement d'intégrer un atelier d'écriture dans lequel la symbolisation passerait par l'écrit, si elle le souhaite.

- Chloé : cette fillette peut verbaliser puisqu'elle a accès au sens du conte. On observe des remarques très personnelles par rapport à certains événements des contes que nous lui avons proposés. A l'heure actuelle, nous pensons qu'un travail psychothérapeutique individuel serait peut-être une suite possible à donner si toutefois une authentique demande d'aide émergeait.
- Alizée : il apparaît que Alizée verbalise mieux quand elle est seule et étayée par l'adulte, le groupe étant certainement une source d'excitation pour elle. Actuellement, alors que cela n'avait pas été mis en évidence lors des précédents bilans orthophoniques, elle paraît présenter des problèmes de compréhension de plus en plus manifestes lors de l'écoute des contes. Afin de savoir si ce défaut de compréhension provient uniquement de l'effet de groupe, nous avons alors décidé de tester la compréhension d'Alizée lors d'un entretien individuel sur le même principe que celui du groupe de contes (lire une histoire et questionner l'enfant). Cela pourrait en effet nous permettre de nous aiguiller quant à l'orientation que nous pourrions alors lui proposer : une prise en charge orthophonique individuelle (afin de travailler la compréhension), la poursuite du groupe de contes ou encore un suivi psychothérapeutique, les difficultés de langage qu'elle nous donne à voir n'étant pas forcément d'ordre orthophonique.
- Yann : il semble que la poursuite du groupe de contes soit indispensable pour affiner l'observation et la connaissance de son fonctionnement psychique. Malheureusement, Yann a, depuis, cessé de venir au groupe de contes et sa prise en charge a donc été interrompue malgré l'avis des professionnels.

Enfin, il paraît indispensable d'évoquer d'autres points qui pourraient être discutables, particulièrement en ce qui concerne les choix que nous avons fait et qui ont guidé notre étude.

Tout d'abord, il est important de spécifier que la population que nous avons étudiée, trop restreinte, ne nous permet pas de généraliser nos conclusions. En effet, l'effectif du groupe de contes étant réduit, il n'a pas été possible de réaliser une étude statistique. Cette étude, proche de la monographie, est basée sur un travail minutieux d'observation d'une période de six mois durant laquelle nous avons relevé le comportement et les dires de chacun des quatre enfants qui constituent notre population. Grâce à cela, nous avons pu analyser les comportements des enfants de manière individuelle en vue de réaliser une analyse globale concernant le groupe de contes que nous avons suivi.

De plus, notre analyse ne repose sur aucun test étalonné ce qui n'a pas rendu possible la réalisation d'une analyse quantitative. Ainsi, nous nous sommes appuyée sur des points qui nous sont apparus essentiels lors de notre observation. Ce travail est donc une étude que l'on pourrait qualifier de qualitative et longitudinale.

CONCLUSION

Comme nous n'avons eu de cesse de le répéter, le conte est un fabuleux médiateur qui permet de nous faire voyager, de nous transporter, de laisser vagabonder notre imagination... et chacun vit cette expérience de manière personnelle. Lors de notre participation au groupe de contes du C.M.P du Parc, tantôt lectrice, tantôt auditrice, nous avons pu nous aussi retrouver les sensations que nous éprouvons à l'écoute d'un conte. Nous avons alors constaté que les histoires, à travers la mise en scène de la conteuse, nous permettent de nous représenter chacun à notre façon, les personnages, les paysages... Ces images mentales nous donnent ensuite accès à un travail d'élaboration visant à faire des mises en lien avec notre histoire personnelle, nos souvenirs ou encore des thèmes plus généraux.

C'est en ayant vécu cela que nous avons remarqué que les enfants participant au groupe de contes, ayant du mal à accéder à la représentation, s'appuyaient beaucoup sur les

illustrations et, de ce fait, se trouvaient en grande difficulté pour s'approprier l'histoire de manière subjective et enfin pour pouvoir en parler. C'est alors que nous avons pu observer la mise en place spontanée de médiateurs supplémentaires de la part des enfants, le médiateur initial qu'était le conte ne suffisant pas. Ainsi, afin de pallier ce manque de représentation et d'élaboration, les enfants se sont créé un système de médiation de la médiation première offerte par les adultes. C'est précisément cette question des médiateurs qui nous a intéressée tout au long de notre étude.

Afin de mieux comprendre nos objectifs, nous avons, dans une première partie, éclairé nos lecteurs à propos de notions incontournables telles que le conte, la symbolisation, la perception, le représentation et la médiation. Puis, dans une seconde partie, nous avons rendu compte de notre travail au sein du groupe de contes. Nous avons alors observé quatre enfants durant une période de six mois et nous nous sommes intéressée plus particulièrement à leur utilisation individuelle des médiateurs et si ces derniers leur permettaient d'accéder à la verbalisation.

C'est dans ces conditions que nous nous sommes retrouvée confrontée à une question primordiale : comment peut-on discerner ce qui a trait à la médiation pouvant mener l'enfant à la verbalisation, de ce qui relève plutôt du plaisir du jeu dans une dynamique de groupe ?

Dans cette perspective, il serait intéressant de pouvoir étudier les comportements et les réactions d'un même enfant participant à la fois à une prise en charge orthophonique individuelle et à un groupe de contes. Ainsi, il serait peut-être plus aisé de mettre en évidence ce qui est à rattacher à « l'effet de groupe » de ce qui dépend d'un réel besoin de médiatiser le médiateur premier pour accéder au langage.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- 1- AFGOUSTIDIS D., *La psychanalyse*, Paris, Desclée de Brouwer, 1989, 109 pages.
- 2- AJURIAGUERRA J., *Psychopathologie de l'enfant*, Paris, Masson, 3^{ème} édition, 1989, 521 pages.
- 3- ALLARD C., *Le corps de l'enfant de l'imaginaire au réel*, Paris, Balland, 1989, 222 pages.
- 4- ANZIEU D., *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1995, 291 pages.
- 5- BALLOUARD C., *Psychomotricité*, Paris, Dunod, 2008, 189 pages.
- 6- BETTELHEIM B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976, 403 pages.

- 7- BION W.R., *Aux sources de l'expérience*, Paris, P.U.F, 1979, 137 pages.
- 8- BIRRAUX A., *Psychopathologie de l'enfant*, Paris, In Press éditions, 2001, 234 pages.
- 9- BRICOUT B., *La clé des contes*, Paris, éditions du Seuil, 2005, 297 pages.
- 10- CAILLOIS R., *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1992, 374 pages.
- 11- DIATKINE R., *Langage et activités psychiques de l'enfant*, Montreuil, éditions du Papyrus, 2006, 126 pages.
- 12- ESTIENNE F., *Utilisation du conte et de la métaphore*, Paris, Masson, 2001, 222 pages.
- 13- FEVRE L., *Contes et métaphores*, Paris, 1999, 192 pages.
- 14- FREUD S., *La naissance de la psychanalyse*, Paris, P.U.F, 1956, 331 pages.
- 15- FREUD S., *L'interprétation des rêves*, Paris, P.U.F, 1999, 584 pages.
- 16- FREUD S., *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, P.U.F, 2010, 156 pages.
- 17- GREIMAS A. J., *Sémantique structurale*, Paris, P.U.F, 1986, 262 pages.
- 18- GRIMM J. et W., *Contes, Préface de Marthe Robert*, Paris, Gallimard, 1989, 404 pages.
- 19- KAES R., *Contes et divans*, Paris, Dunod, 1985, 227 pages.
- 20- KAES R., *Les théories psychanalytiques du groupe*, P.U.F, collection « Que sais-je ? », Paris, 1999, 127 pages.
- 21- LAVEYSSIERE M.T., *Freud- Choix de textes*, Paris, Masson, 2003, 247 pages.
- 22- PEJU P., *La petite fille dans la forêt des contes*, Paris, Robert Laffont, 1981, 155 pages.
- 23- PIAGET J., *Six études de psychologie génétique*, Paris, Gallimard, 1987, 215 pages.
- 24- PROPP V., *Morphologie du conte*, Paris, éditions du Seuil, 1965, 254 pages.
- 25- ROBERT R., *Les contes de fées littéraires en France de la fin du XVIIème à la fin du XVIIIème siècle*, Paris, Presses universitaires de Nancy, 1981, 509 pages.
- 26- SIMONSEN M., *Le conte populaire*, Paris, P.U.F, 1981, 126 pages.
- 27- TOUZE J., *Le cerveau et l'inconscient*, Lyon, Césura éd., 1994, 348 pages.
- 28- VON FRANZ M.L., *L'interprétation des contes de fées*, Paris, Albin Michel, 2007, 635 pages.

- 29- WINNICOTT D. W., *Jeu et réalité*, Paris, éditions Gallimard, 1975, 276 pages.
- 30- WUNENBURGER J.J., *L'imaginaire*, P.U.F, collection « Que sais-je ? », Paris, 2003, 125 pages.

OUVRAGES COLLECTIFS

- 31- ANZIEU D., KAES R. et coll., *Psychanalyse et langage*, Du corps à la parole, Paris, Dunod, 1977, 291 pages.
- 32- CHOUVIER B. et als, *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, 2002, 286 pages.
- 33- DORON R. et PAROT F., *Dictionnaire de psychologie*, Paris, P.U.F., 2004, 756 pages (ouvrage collectif sous la direction de).
- 34- LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, P.U.F., 1967, 523 pages.
- 35- MARCELLI D. et coll., *Enfance et psychopathologie*, Paris, Masson, 2006, 658 pages.
- 36- PRIVAT P. et QUELIN-SOULIGOUX D., *L'enfant en psychothérapie de groupe*, Paris, Dunod, 2000, 154 pages.
- 37- PROUFF J., DUNEZAT, DUMONT, *Psychiatrie de l'enfant et l'adolescent*, Paris, Médical, 1995, 384 pages.
- 38- ROUSSILLON R. et coll., *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*, Paris, Elsevier-Masson, 2007, 700 pages.
- 39- WALLON H. et LURCAT L., *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*, Paris, ESF, 1987, 157 pages.

MEMOIRES

- 40- BAUMASSY C., *Traitement non médicamenteux dans la maladie d'Alzheimer. L'atelier-contes en accueil de jour*, Mémoire d'orthophonie, Nice, 2008.
- 41- DEREGNAUCOURT S., *L'utilisation du dessin de l'enfant dans la prise en charge du retard de langage*, Mémoire d'orthophonie, Nice, 2003.
- 42- FARCOT C., *Etude de l'apport du conte dans l'élaboration de la structure syntaxique et l'expression du temps chez l'enfant*, Mémoire d'orthophonie, Nice, 2006.
- 43- GRIMBERGER S., *Valeur thérapeutique du conte*, Mémoire d'orthophonie, Nice, 1993.

SITES INTERNET

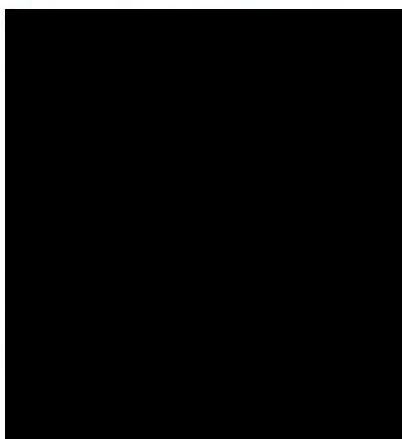
- www.fondationjeanpiaget.ch
- www.terminumplus.gc.ca
- www.univ-paris13.fr
- www.spp.fr

ANNEXES

ANNEXE 1



ANNEXE 2



ANNEXE 3

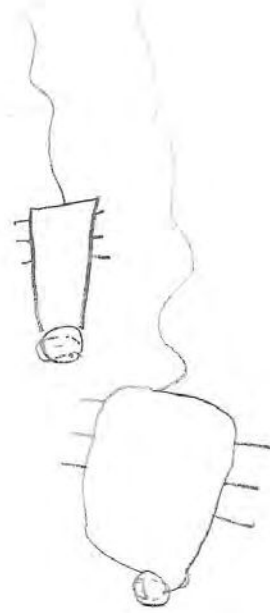
Pou Lie

O c
U e
A B
M e
A réparation.
C g

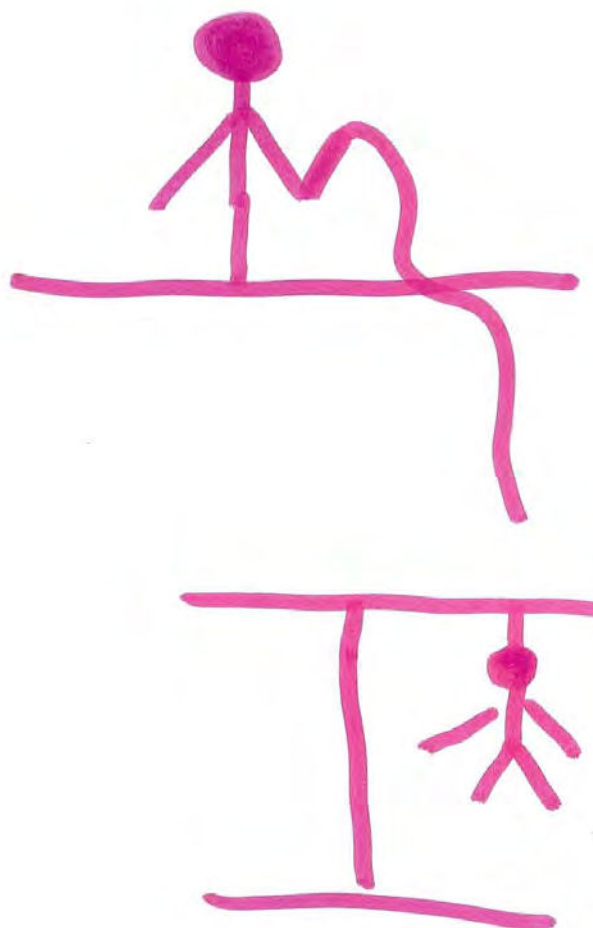
POULie

dépouarrasser O A C
M B
A e
C Réparation
i g Poucherie
POUAFURC U T
O ASPOURATEUR
V e
POUPE S
S OUVITE

ANNEXE 4



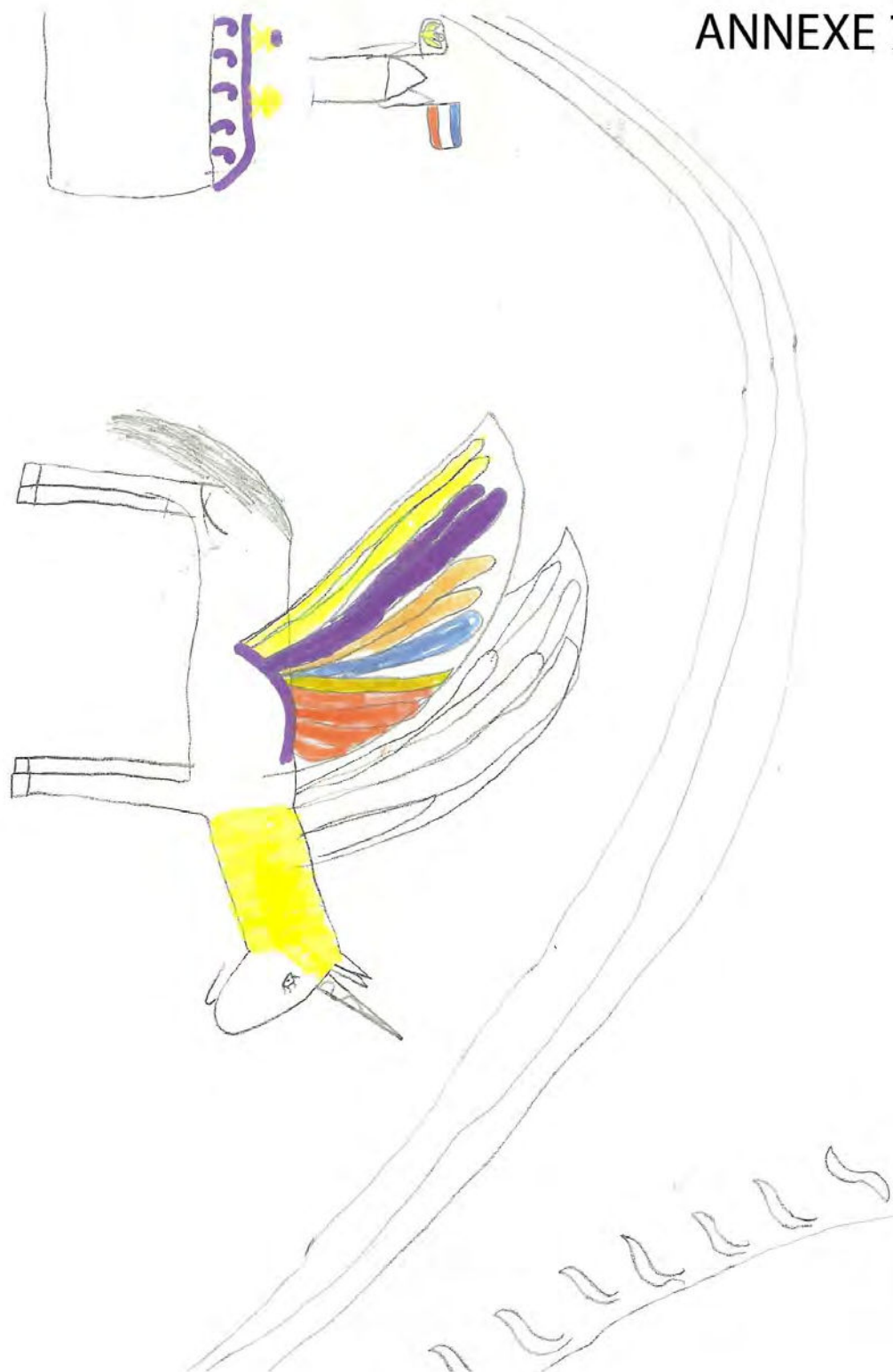
ANNEXE 5



ANNEXE 6



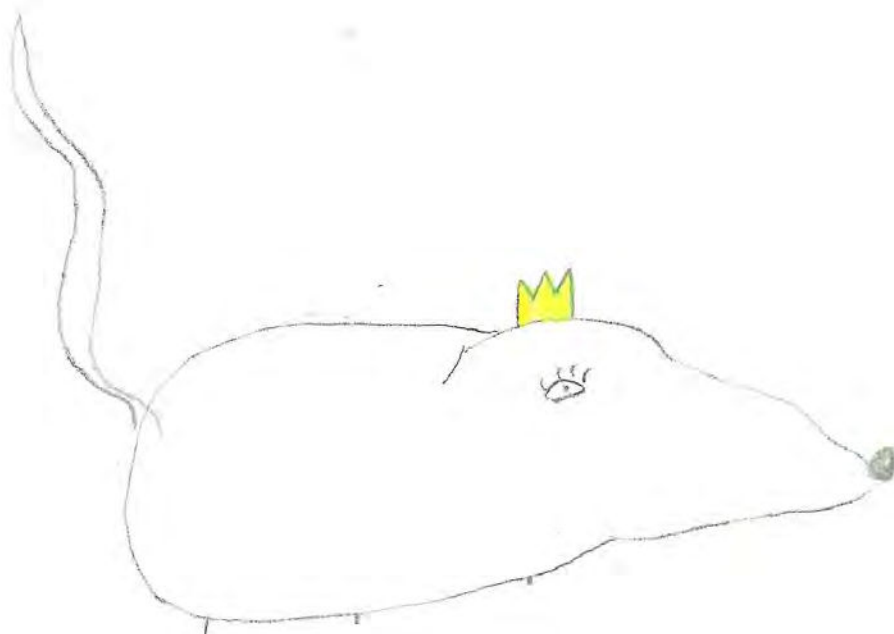
ANNEXE 7



ANNEXE 8



ANNEXE 9



ANNEXE 10

CONTES ET HISTOIRES LUES AU GROUPE DE CONTES

- 1- BICHONNIER H., *Le Roi des Bons*, Paris, Gallimard, 1985.
- 2- DAUDET A., *La chèvre de monsieur Seguin*, Belgique, Casterman.
- 3- GRIPARI P., *Contes de la rue Broca*, Paris, éditions de La Table Ronde, 1967.
- 4- LAMORISSE A., *Crin Blanc*, Paris, L'école des Loisirs, 1953.
- 5- PEF, *Rendez-moi mes poux !*, éditions Gallimard, collection Folio Benjamin, 1984.
- 6- PERRAULT C., *La Barbe Bleue*, éditions Grasset et Fasquelle, 1984.
- 7- WERNER N., *Le Noël du Grand Loup*, Les Belles Histoires n°291, mensuel, Bayard Presse jeune.
- 8- *Le Grand, le Gros, le Petit*, Les Belles Histoires n°185, mensuel, 1988.
- 9- Mille ans de contes, Tome 1, *L'Ogre et la Bête inconnue*, Conte occitan, Milan Jeunesse, 1990.
- 10- *La Souris Blanche*, conte français.
- 11- *Baba Yaga*, Paris, Flammarion, collection Albums du Père Castor, 1974.
- 12- *Le Petit Poisson d'Or*, vieux conte populaire russe, Flammarion, collection Les Albums du Père Castor, 1956.
- 13- *Pigeon*, J'aime Lire n° 57, mensuel, octobre 1981.
- 14- *Une nuit au grand magasin*, J'aime Lire n° 88, mensuel, mai 1984.
- 15- *Monsieur Boniface*, J'aime Lire n° 162, mensuel, juillet 1990.
- 16- *L'exploit de Gara*, J'aime Lire n° 194, mensuel, mars 1993.

Résumé :

Contes et histoires nous font voyager. Tantôt conteur, lecteur ou auditeur, nous nous laissons tous bercer par la voix du conteur et transporter au gré des mots, laissant ainsi notre imagination vagabonder et illustrer, en quelques sortes, l'histoire que nous écoutons. C'est ainsi que l'imaginaire de chacun d'entre nous permet de créer autant de Barbe Bleue ou de Chaperon Rouge qu'il y a d'auditeurs. Nous vivons donc cette expérience de façon personnelle et c'est dans ces conditions que nous pouvons nous approprier l'histoire à notre manière.

Ce processus nous paraît à tous d'une grande simplicité et se met en place spontanément sans que nous n'ayons à fournir d'effort. Cependant, pour les quatre enfants du groupe de contes que nous avons rencontrés, s'approprier l'histoire de manière subjective n'est pas chose facile et le processus de représentation est troublé lorsqu'ils écoutent le conte proposé par les animatrices. Tous ayant été adressés pour des difficultés de l'ordre de la symbolisation, ils semblent contraints de trouver un moyen qui leur est propre afin d'accéder au sens.

Nous avons donc constaté que l'utilisation d'un seul médiateur tel que le conte, proposé à l'enfant par l'adulte, ne suffisait pas à la mise en place d'un travail de représentation et d'élaboration qui pourraient finalement mener à la verbalisation.

Afin de pallier ce manque, les enfants ont créé d'eux-mêmes un système de médiation du conte grâce à des médiateurs supplémentaires tels que le jeu, le dessin ou encore les manifestations corporelles avant de pouvoir en passer par le langage.

Nous sommes alors partis de l'hypothèse que, pour ces enfants, ces différentes médiations sont nécessaires à une appropriation subjective du premier médiateur thérapeutique et donc à la représentation. Dans cette perspective, nous avons pensé que multiplier leur utilisation au sein d'une même séance permettrait de développer plus rapidement une imagerie mentale qui pourrait finalement s'articuler au langage.

Afin de répondre au mieux à nos interrogations, nous avons mené un travail d'observation durant six mois au sein d'une groupe de contes, dans un CMP.

A l'issue de cette étude, un trait commun est apparu clairement: tous les enfants du groupe ont ressenti le besoin de créer au moins un espace médiateur supplémentaire se laissant ainsi un temps intermédiaire entre le temps de la lecture et celui de l'échange. Chacun suivant ses préférences s'est d'abord orienté vers un médiateur en particulier: une des enfants passait systématiquement par le mime et l'utilisation du corps, un autre par l'agitation psychomotrice. Comme lui, une des fillettes médiatisait l'histoire à travers des manifestations corporelles et le jeu avec la sonorité des mots. La dernière participante, quant à elle, allait préférentiellement vers le dessin. Nous avons également pu remarquer que l'effet de groupe a parfois entraîné les enfants vers d'autres médiateurs que celui qu'ils auraient choisi s'ils avaient été seuls. Certains d'entre eux ont pu abandonner peu à peu cette étape pour accéder directement à la verbalisation. D'autres, au contraire, encore démunis face au contenu de l'histoire, n'ont pas réussi à s'en détacher. Enfin, tous ont multiplié l'utilisation des médiateurs au sein d'une même séance.

Finalement, le groupe de contes a permis aux enfants qui y ont participé de créer un espace d'expression et de médiation propre à chacun d'eux ce qui a peu à peu rendu possible l'accès à la compréhension et à l'appropriation subjective. Dans la majorité des cas, les enfants ont enfin pu en passer par le langage et certains, même, ont pu généraliser et s'ouvrir à des thèmes plus vastes.