



Favoriser l'estime de soi, communiquer et imaginer avec les contes de randonnées

MAES 10/13 RECHERCHE

**Travail de recherche de Zlatna Wälti
Sous la direction de Francesco Arcidiacono
Bienne, juin 2013**

1. Table des matières

1. Résumé.....	4
2. Introduction.....	5
2.1 Présentation du thème de recherche	5
2.2 Question de départ	5
3. Cadre théorique.....	5
3.1 Pourquoi racontons-nous des histoires?.....	5
3.2 Rythme, répétition et poésie.....	6
3.3 L'imaginaire comme support du sens	7
3.4 Le langage et l'accès au symbolique	9
3.5 Développement de la pensée, le conte pour créer du lien	10
3.6 Interactions/appartenance à un groupe social	12
3.7 L'estime de soi	13
3.8 Aspects de la communication: l'approche pragmatique.....	14
4. Problématique.....	15
4.1 Intérêt pour le thème de recherche	15
4.2 Type de recherche et objectifs visés	16
4.3 Question de recherche	16
5. Méthodologie.....	17
5.1 Présentation du cadre de travail	17
5.2 Expérience menée dans une classe d'enseignement spécialisé	17
5.3 Mise en place du dispositif	18
5.4 Installation et procédé	20
5.5 Le conte de randonnées	21
5.6 Choix des contes	22
5.7 Les trois petits boucs	23
5.8 Le chat vorace	23
5.9 Roule galette	24

6. Analyse	25
6.1 Indicateurs	25
6.2 S'entraîner à la parole/analyse linguistique	25
6.3 Rythme et répétition	27
6.4 Relation à l'autre	29
6.5 Prévisibilité et anticipation	30
6.6 Procédé et narration	31
6.7 Cohésion de groupe	32
6.8 Entraide.....	34
6.9 Accès à l'imaginaire	35
6.10 Intervention et rôle de l'enseignant	37
6.11 Estime de soi	39
6.12 Difficultés rencontrées.....	40
6.13 Discussion et interprétation	42
6.14 Évaluation du dispositif	46
6.15 Pour aller plus loin	47
7. Conclusion.....	48
8. Bibliographie.....	51
9. Annexes.....	53

1. Résumé

Dans le présent travail, un dispositif de théâtre sur le banc permettant de raconter des contes de randonnées avec des élèves de première, deuxième Harnos ayant des troubles du langage et de la communication a été mis en place.

Suite à l'analyse des résultats, certains éléments ont pu être mis en évidence. Au travers de l'expérience commune véhiculée par le conte, les enfants ont pu créer du lien non seulement entre eux, mais également avec d'autres espaces tels que les lieux thérapeutiques ou les familles.

Des aspects relatifs à la cohésion du groupe ont également été relevés, car même avec peu de ressources langagières, les élèves ont pu grâce à ces histoires connues de tous trouver des sujets de conversation favorisant ainsi des moments d'échanges riches. Le rôle et la place de l'adulte a également été observé, le regard que l'enseignant et les parents posent sur les enfants a un effet déterminant sur leur réussite et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Pouvoir faire confiance aux élèves, faire confiance en leurs capacités avec bienveillance c'est leur laisser la liberté de devenir compétents et d'éveiller chez eux le désir d'inventer, d'explorer et de trouver la motivation d'aller plus loin.

Mots clé

Enfants conteurs

Contes de randonnées

Estime de soi

Accès à l'imaginaire

Communication

2. Introduction

2.1 Présentation du thème de recherche

À travers les contes, les livres et les histoires, le jeune enfant découvre d'autres mondes. Les élèves que nous accueillons dans notre classe ont pour la plupart de gros troubles de la communication et de la production d'oral. Je souhaite à travers le présent travail observer les apports des histoires et des contes de randonnée: en quoi cette ouverture sur l'imaginaire permet à l'enfant de se poser des questions, de créer des liens, de porter des jugements, de réfléchir, de mieux vivre des événements qui peuvent lui poser problème? En quoi cette ouverture peut l'aider à produire de l'oral, à grandir? Les contes proposent également un autre registre de langage et de pensée plus élaborés que le registre de la langue orale. Tour à tour auditeurs ou conteurs, les enfants expérimentent une autre forme de communication et de relation à autrui.

2.2 Question de départ

La question de départ est la suivante: En quoi le fait d'écouter et de raconter des histoires type de randonnée peut aider les élèves à communiquer, à améliorer leurs relations aux autres, et à accéder à leur imaginaire?

3. Aspects théoriques

3.1 Pourquoi racontons-nous des histoires?

Entendre et raconter des histoires est avant toute chose source de plaisir. Nous nous racontons des histoires tout au long de notre vie, les histoires qui nous sont arrivées, celles que nous avons entendues, celles d'hier, d'aujourd'hui et celles de demain. Le conte et le récit sont des moyens de nous échapper d'une réalité parfois ennuyeuse, et d'envisager que tout peut changer et s'améliorer. Lequeux (1974) dit à ce propos: *«ils donnent du plaisir et les enfants les écoutent avec une délectation incomparable. Ils concourent à créer ce climat de joie, celui-là même dont nous voulons faire bénéficier nos écoles, toutes nos écoles»* (p. 12).

A un niveau plus caché, le conte véhicule un message profond qui apporte certaines réponses à des questionnements que se posent les sociétés humaines: les relations entre des membres de la famille, les conflits intergénérationnels ou encore les relations hommes-femmes. Ces questionnements confèrent une dimension universelle au conte, car ils se retrouvent dans toutes les formes de société.

À travers les contes, les enfants vont apprendre à écouter et vont peu à peu étoffer et enrichir leur vocabulaire. La répétition, les aides à mémoriser de nouveaux mots qu'ils pourront par la suite eux même réinvestir dans le langage. Développer leur faculté d'écoute va également les aider à remarquer que les paroles et les silences qui leur répondent sont des outils indispensables pour favoriser les échanges. Apprendre à attendre, savoir différer et pouvoir anticiper sont des aptitudes indispensables qui vont permettre à l'élève d'accepter certaines contraintes en vue d'acquérir de nouveaux savoirs.

De manière générale, l'environnement scolaire est un environnement bruyant, le moment du conte est important, car il amène un retour au calme, à la concentration. Jean (1981) dit à ce sujet: «*De l'école maternelle à l'université, nous vivons dans la dispersion et l'attention diffuse. Or on ne peut se contenter d'entendre un conte, il faut l'écouter*» (p. 241). Pour acquérir une bonne maîtrise de la langue, l'acquisition de vocabulaire est indispensable. Le conte est un outil privilégié qui permet d'élargir le lexique et de présenter des mots nouveaux dans leur contexte. Le plaisir de l'écoute permet quant à lui de les fixer dans la mémoire.

Le conte et plus particulièrement le conte de randonnée se déroule dans des lieux familiers. Le récit met en place un décor stable et connu, le temps et découpé clairement, les séquences narratives se succèdent selon une organisation qui rassure. Ces similitudes face à la vie ordinaire proche de l'enfant contribuent à créer chez lui un sentiment de sécurité et l'environnement devient moins menaçant.

3.2 Rythme, répétition et poésie

Le conte de randonnée est basé sur la répétition. Les mots, les phrases, les formulettes chansonnettes et autres expressions sont répétées plusieurs fois pour que peu à peu l'enfant puisse s'approprier le récit par imprégnation et qu'il puisse réentendre certaines informations qu'il n'aurait pas comprises. Montelle (1996) dit à

ce sujet: «A l'oral, seul la répétition des informations importantes permet de les fixer dans l'esprit de son interlocuteur» (p. 30).

Le conte est un récit qui ouvre sur le monde de la poésie, car il se soucie du rythme et des rimes internes. Avec la randonnée on entre parfois dans un monde surréaliste ou absurde qui rompt avec la norme et où «tout devient possible». Les répétitions de la randonnée s'apparentent à de la musique, ou ressemblent à des incantations. Les chansons sont d'ailleurs fréquentes et leur refrain créent un rythme: «je suis la galette la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier...» parfois également, sa structure énumérative se répète et s'enrichit petit à petit: «je n'ai mangé qu'un bol de millet, un bûcheron avec sa hache qui travail sans relâche, un escargot qui par la porte sort sa tête, un lutin...». Jean (1981) dit à ce propos: «dans le corps des contes, interviennent assez souvent, des poèmes, comptines, formulettes, refrain qui introduisent dans le cours des récits, en même temps qu'un élément rythmique, une respiration, un moment où l'on rêve ailleurs» (p. 193).

Nombreux sont les contes qui utilisent des néologismes, où c'est le conteur qui invente des noms amusants pour les personnages de son histoire telle que «Souricette coquette», laissant ainsi les enfants jouer avec la langue et inventer des nouveaux mots ou des verbes inconnus, comme «allant rouli-roulant»¹.

3.3 L'imaginaire comme support du sens

Quand il devient conteur, l'enfant doit pouvoir faire appel à des images mentales, et avoir accès au symbolique. C'est en plongeant dans un vécu affectif et relationnel, en faisant appel à l'imaginaire, et en puisant dans des connaissances antérieures, qu'il arrive peu à peu à construire et à se représenter le monde qui l'entoure. Il donne alors du sens à ce qu'il perçoit, à ce qu'il vit, et à ce qu'il apprend.

Diakine (1989) cité par Duval Heraudet (2003) dit quant à lui, «Il n'y a aucune connaissance de la terre qui ne commence par l'imagination. Lorsqu'elle disparaît, lorsqu'elle se brise la création par l'imaginaire, la curiosité s'évanouit avec elle et le savoir s'épuise» (p. 115). Il considère que faire appel à l'imaginaire est la première condition pour que l'enfant puisse apprendre et s'inscrire dans une collectivité.

Désirs et plaisirs sont tous deux ancrés dans un registre imaginaire. Ce sont eux qui donnent l'impulsion et l'énergie à l'investissement face aux apprentissages.

¹ Voir le conte de randonnées «Rouli-roulant».

Pouvoir se projeter avec plaisir dans un apprentissage doit contrebalancer les inévitables contraintes que l'on va rencontrer. L'imaginaire nous permet de soupeser nos chances de réussite face à une tâche, mais il nous permet également d'imaginer différentes possibilités afin de dépasser des obstacles, et formuler des hypothèses. Imaginer, c'est également un moyen pour se projeter dans une représentation d'un «monde meilleur», que ce soit de manière générale, ou bien dans les moments où nous nous trouvons face à des difficultés.

Toute personne, et cela depuis le plus jeune âge se trouvent confrontés à l'absence, aux blessures, aux conflits, aux vécus de défaite, ainsi qu'aux sentiments d'exclusion, de perte et d'abandon. Ces sentiments divers, le renvoient à ses défaillances, ses manquements ainsi qu'à un sentiment d'impuissance et de frustration. Les poussées pulsionnelles, et forces de vie du jeune enfant se heurtent souvent à des interdits, et à des limites qu'il devra peu à peu apprendre à surmonter. Pour pouvoir faire face et affronter ces difficultés, l'enfant a besoin de se rassurer lui-même, de se rêver comme un «autre» peut être plus résistant, plus fort... Le monde de l'imaginaire est un lieu où l'enfant peut «mettre en scène», c'est un espace de recours, un réservoir de ressources créatives, un lieu pour se réparer².

Pour Harris (2007) l'imagination est une activité qui est socialement adaptée, elle amplifie et affine notre perception de la réalité. Il considère que la création imaginaire n'est pas induite par une émotion, mais qu'elle est un moyen d'accéder à des émotions. De ce fait, l'imagination n'enferme pas l'enfant dans une pensée réductive, mais elle l'ouvre sur le monde mental des autres. L'auteur nous dit que le jeune enfant sait que ce qu'il imagine n'est pas le réel, et qu'il existe des contes de fées où le monde n'est pas comme dans son quotidien. Il considère la magie comme un phénomène particulier et il ne s'y réfère pas lorsque les règles fondamentales de causalité sont contredites. Il est alors admis que les enfants ne sont pas suffisamment naïfs pour tout croire.

² Cours de psychopathologie MAES. J-L. Bernabé, Bienne (2010-2013).

3.4 Le langage et l'accès au symbolique

Selon Harris (2007), il existe un lien de complémentarité entre le jeu symbolique et le langage, car ils font tous deux appel aux mêmes processus cognitifs. L'enfant à travers le jeu de rôle construit dans son esprit une représentation des changements et des transformations qui peuvent se produire dans le monde imaginaire. Pour Harris, l'émergence simultanée du jeu symbolique et du langage passe par la capacité de se construire un modèle «situationnel». C'est ce modèle qui permettra à l'enfant de comprendre et plus tard de produire un discours de référence à propos d'épisodes qui ne sont ni immédiats ni réels. Deux enfants qui jouent dans le monde réel créent et négocient la trame du jeu. Quand ils sont dans le monde imaginaire, la trame du jeu est mise en scène. Afin de pouvoir distinguer ces deux univers, les enfants utilisent un grand nombre d'outils, et plus particulièrement ceux mis à disposition par le langage, tels que la grammaire, la prosodie, ou des lexiques différents.

Lacan (1956-1957) décrit des situations où l'enfant prolonge tellement le jeu, qu'au bout d'un moment, il en arrive à ne plus savoir très bien, qui il est et comment s'arrêter. Il entre alors dans une sorte d'excitation signe annonciateur d'angoisse d'où seule l'intervention de l'adulte pourra le sortir. L'adulte est ici le garant de la frontière entre imaginaire et réalité, et doit aider l'enfant à reprendre pied dans le réel pour éviter tout débordement d'angoisses. Pour cet auteur, afin que l'imagination ne devienne pas délire, elle doit être symbolisée et régie par des lois culturelles. C'est une façon de lui donner du sens et de lui permettre de devenir créative, communicable, et partageable. Si l'imaginaire devient trop envahissant, il est alors un obstacle à l'accès au symbolique. C'est-à-dire qu'il devient un frein à la capacité qu'a l'enfant à se représenter quelque chose d'absent, et de le remplacer par autre chose. Montelle (1996) dit quant à elle que: *«Le réel se présente sous une forme chaotique. L'enfant vit son réel sous une forme d'événements non reliés et ce caractère inexplicable est totalement angoissant. C'est seulement le récit, et plus particulièrement le conte qui permettra d'organiser le chaos et de le rendre moins dangereux»* (p. 7).

Piaget (1945) décrit différentes formes de symbolisme, durant la période de la représentation préopératoire³: le langage, qui nous permet de communiquer à un tiers notre propre représentation du monde, le jeu qui permet à l'enfant de détourner des objets (le bâton devient épée) et «l'imitation différée». À travers le corps, l'enfant imite une action qui ne se passe pas dans le présent. Il assimile le monde qui l'entoure en reproduisant des modèles qui sont absents. Une fois que l'imitation est intériorisée, elle est soumise au processus d'assimilation, car l'enfant va reproduire des actions vécues et intériorisées en temps d'images mentales différées. Ces jeux symboliques, permettent à l'enfant d'opérer trois types de transformations: réparatrices, où il rejoue certaines scènes douloureuses, compensatoires où il invente ce qui lui est refusé, valorisante quand il devient un héros qui n'a peur de rien. C'est donc un moyen d'évacuer les émotions ou les ressentis désagréables, mais également un moyen de métamorphoser des situations difficiles pour les rendre acceptables. Ces élaborations ne sont cependant possibles qu'à travers la présence d'un tiers, car l'enfant a besoin de quelqu'un pour les écouter et les valider. D'où l'importance du récit, car pour pouvoir appréhender le monde et se construire dans ce monde, nous avons besoin de le raconter à un autre humain: «*Les réactions de chacun de ses camarades enrichissent sa propre compréhension de l'humour ou de la symbolique*» (Montelle, 1996, p. 7).

Le conte à une forte connotation symbolique: Calame-Griaule (2006) dit à ce sujet que: «*Rien dans les contes n'est gratuit, et tous les détails culturels qu'ils mentionnent ont, en dehors de leur sens immédiat fourni par le rôle qu'ils jouent dans l'histoire, un rôle symbolique dont les clés sont données par la culture*» (p. 27).

3.5 Développement de la pensée, le conte pour créer du lien

L'usage des contes permet certes aux enfants d'apprendre à parler, mais les contes sont également porteurs d'un modèle qui permet à l'enfant d'apprendre son rôle et sa place au sein de la communauté. Les contes leur parlent des comportements admis ou refusés, des limites à ne pas franchir, des qualités à valoriser. De plus, les contes du monde entier se ressemblent, ils sont structurés de

³ Période qui se situe au début du langage, vers un an et demi, deux ans.

la même manière selon une même organisation, ce qui leur confère un aspect universel.

Le conte n'a pas d'auteur précis, mais d'une certaine manière, il nous relie à tous les humains qui ont vécu avant nous c'est donc une manière de créer du lien et d'être en lien. Montelle (1996) nous dit: «*Le Conte est convivial. À l'écoute d'un conte, l'auditeur n'est pas seul pour affronter ces situations terribles: il est entouré de ses amis et il s'aperçoit qu'ils ont aussi peur que lui. Il sent donc que ses angoisses sont normales et qu'elles peuvent être maîtrisées*» (p. 7). On peut alors penser que l'acte de conter permet à l'auditoire de tisser des liens d'une part en faisant appel à la mémoire collective, et d'autre part en constatant que celui qui est à côté de moi réagit comme moi en écoutant le déroulement de l'histoire. L'enfant peut également percevoir que certaines histoires sont véhiculées à travers les générations. Elles existaient avant lui et elles continueront d'exister après lui, lui permettant ainsi de s'inscrire dans une continuité, dans l'histoire de toute l'humanité. «*Le conte populaire se réfère toujours à une tradition: C'est la parole des Anciens qui est entendue, et non celle du conteur qui n'est plus qu'un relais*», nous dit encore Montelle (1996, p. 8).

Pour Bruner (2002) le récit est un mode de pensée qui permet à l'expérience humaine de se former. Il permet également d'être transmis comme une culture. Pour lui, les actions humaines figurées dans le récit leur donnent un sens en les valorisant comme un modèle, ou un contre-modèle. Il n'est pas rare que le jeune enfant demande et redemande encore et encore qu'on lui raconte des histoires, voir la même histoire plusieurs fois. Nous pouvons faire un parallèle avec les stades de développement de l'enfant décrit par Piaget (1945), pour qui les phases de l'évolution de l'enfant vont lui permettre sur le plan de la socialisation de passer peu à peu du stade de l'indifférenciation entre le moi et les autres à un échange fondé sur une nette différenciation. Sur le plan du langage, l'enfant quittera la simple imitation sensori-motrice pour accéder au concept. Il passe alors par une phase de transition qui correspond à l'étape du préconcept. Le conte contribue ainsi à lui permettre de mettre en place des processus mentaux d'abstraction et d'acquérir un raisonnement logique. À travers le conte, l'enfant posera les jalons de l'acquisition du langage, mais il pourra également construire une relation au temps, et à l'espace. Les contes font en effet référence à de nombreux connecteurs temporels tels que: un matin, un

peu plus tard, après quelques jours, etc. qui seront utiles à l'enfant afin de mieux se repérer dans le temps.

Si l'on se réfère toujours au modèle piagetien, c'est vers un an et demi - deux ans que le langage en formation cesse d'accompagner l'acte en cours. C'est également vers cet âge-là que le petit enfant va commencer à réclamer qu'on lui raconte, où à se raconter lui-même des histoires.

3.6 Interactions/appartenance à un groupe social

Pour Vygotskij (1985), développement et apprentissage sont étroitement liés. Pour lui, le rôle de l'apprentissage est d'éveiller «*chez l'enfant toute une série de processus de développement internes*» (p. 112). Ces processus ne peuvent être accessibles à l'enfant qu'au travers de la communication avec l'adulte ou avec ses pairs. Cette approche est centrale pour les théories socioconstructivistes, pour qui l'être humain apprend et se développe d'une part au travers des rapports avec autrui, et d'autre part grâce à ses propres efforts d'intégration. Pour Vygotskij (voir Gaonach & Golder, 1995), l'enfant se développe grâce à l'interaction. La «zone proximale de développement» est un espace compris entre ce que l'enfant peut faire seul, et ce qu'il est capable de faire grâce à l'aide de l'adulte ou d'un pair. L'interaction est donc selon l'auteur, un levier nécessaire pour que chaque intervenant puisse développer et élaborer des connaissances. Les interactions entre individus s'inscrivent dans un contexte historique et culturel propre à chacun. L'appartenance à un groupe social est une manière pour l'enfant de recevoir un héritage culturel qui va lui permettre de développer des aptitudes mentales. Ainsi pour Vygotskij (1985), nous devenons ce que nous sommes grâce à nos interactions avec les autres. Il souligne l'importance de l'héritage culturel, qui va permettre à l'enfant de s'approprier les outils élaborés par les générations antérieures et développer grâce à eux des fonctions mentales telles que la pensée et l'imagination.

Le conte est un lien culturel d'une grande richesse. Il contribue à construire une culture scolaire commune, indispensable pour que tous les élèves puissent entrer dans des acquisitions d'ordre affectives, intellectuelles, sociales ainsi que dans les apprentissages. À l'écoute d'un conte, l'enfant éprouve la satisfaction de réagir avec les autres. Lequeux (1974) dit à ce sujet: «*La contagion est de règle, car rien n'émeut plus qu'un visage ému*». Elle cite Alain: «*La touche de l'expression est*

directe et immédiate par l'imitation du semblable; qui rit fait rire, qui pleure fait pleurer, qui a peur, qui fait peur. Ces effets si simples si connus, si puissants dépendent de la fonction d'imiter qui est psychologique» (p. 234).

3.7 Estime de soi

Pour le jeune enfant, l'entrée à l'école constitue une étape importante. Il devra construire de nouvelles structures intellectuelles qui vont peu à peu l'amener à : réfléchir, porter des jugements, faire de nouvelles acquisitions, apprendre de nouvelles choses... Le moment de l'entrée à l'école est également crucial dans la construction de l'estime de soi, l'enfant sera confronté au regard de l'autre, ainsi qu'à des jugements de plus en plus fréquents, et parfois, l'image positive qu'il a de lui-même peut s'en trouver amoindrie.

De nombreuses recherches témoignent de l'importance de l'estime de soi, et la placent au cœur de la prévention face au décrochage, aux difficultés scolaires à l'échec, à la délinquance, etc. Laporte et Sévigny (2002) donnent la définition suivante de l'estime: *«C'est avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses, et s'accepter soi même dans ce qu'on a de plus personnel. Cela signifie prendre ses responsabilités, s'affirmer, savoir répondre à ses besoins, avoir des buts et faire ce qu'il faut pour les atteindre» (p. 10).*

Raconter des histoires implique toute une série de gestes mentaux, le conteur doit pouvoir échanger ses expériences avec d'autres. Une bonne image de soi est nécessaire pour affronter le regard de l'autre et se construire à travers lui. Lequeux (1974) nous dit que l'éducation doit faire une place *«aux ressources du rêve - monde intérieur privé – qui aide l'homme à dépasser et à dominer l'impact négatif de la réalité dans ce qu'elle a d'impitoyable et de contraignant. Ce monde privé, s'il est riche, maintiendra l'identité et la confiance en soi, peut-être même la joie, dans des moments plus difficiles» (p. 13).* Or certains enfants qui arrivent à l'école ont parfois une piètre image d'eux même, et portent déjà les stigmates de la peur de l'échec. Ils mettent alors en œuvre plusieurs moyens en vue de le prévenir. L'un des plus utilisés est *«d'agir le moins possible»*, comme nous disent André et Lelord (1999); une autre tactique fréquemment utilisée et celle du *«pessimisme défensif qui consiste à dire à son entourage qu'on ne croit pas en ses chances de succès pour limiter, par*

exemple la déception en cas d'insuccès» (p. 40).

L'école est un lieu pour promouvoir les succès futurs des élèves, un lieu pour leur donner envie d'apprendre et de progresser, mais c'est également un lieu (et ce tout particulièrement dans les milieux spécialisés) où l'enfant devra peu à peu accepter ses limites et identifier ses difficultés. Les limites sont selon la définition qu'en donnent Laporte et Sévigny (2002) *«quelque chose d'insurmontable que l'on doit nécessairement accepter»*. Les difficultés quant à elles, sont *«quelque chose qui empêchent l'enfant de progresser»* (p. 17), mais elles peuvent être travaillées et améliorées (un enfant timide peut par exemple apprendre à parler en public). Il est important de relever ici que les limites et les difficultés ne sont pas nécessairement un frein à la construction d'une bonne estime de soi, mais il est nécessaire de les accepter. En les acceptant, et en les travaillant, on peut les faire diminuer, et augmenter ainsi l'estime de soi.

Faire conter des enfants qui présentent des troubles de la communication et du langage et un moyen de leur faire prendre conscience de leurs difficultés sans être jugés et d'y travailler dans un climat de confiance.

3.8 Aspects de la communication: l'approche pragmatique

L'approche pragmatique selon une définition donnée par De Weck et Rosat (2003) met en évidence certains dysfonctionnements dans la gestion des conversations. La pragmatique conçoit la communication comme une action et une interaction des individus entre eux. Les auteurs mettent en évidence des actes de communication dans lesquels certains troubles d'ordre pragmatiques tels que les tours de parole, les initiations, les pannes conversationnelles et les questions-réponses peuvent se manifester. La gestion des tours de parole consiste *«à respecter un certain nombre de règles de base telle que l'alternance des tours de parole, leur non-chevauchement et les relations de dépendance sémantique entre les tours, contribuant à l'établissement de la cohérence du discours co-construit»* (p. 35).

Les initiations sont également souvent problématiques pour les enfants présentant un trouble du langage. Certains d'entre eux éprouvent de la difficulté à initier la conversation, ils ont alors recours selon De Weck et Rosat (2003) *«aux*

vocalisations parfois associées à un geste» (p. 36). Si les tours de parole ne sont pas respectés, ou si les deux interlocuteurs parlent en même temps, une panne conversationnelle peut alors survenir. Il y a également panne conversationnelle si l'un des interlocuteurs n'a pas compris ce que l'autre a dit: soit parce que le locuteur peut avoir déformé un ou plusieurs mots, soit parce qu'il parle trop doucement ou parce que l'énoncé est incomplet ou non pertinent par rapport à ce qui a été dit plus tôt. Une question nécessite toujours une réponse, il n'est cependant pas toujours évident que l'interlocuteur ait compris qu'une question lui a été posée et parfois, l'enfant avec trouble du langage éprouve des difficultés à répondre adéquatement. Il peut alors donner une réponse sans lien apparent avec la question ou ne pas répondre du tout.

Compte tenu de leur problématique, les enfants accueillis dans notre école sont souvent confrontés à des difficultés d'ordre pragmatique. Le dispositif de théâtre sur le banc mis en œuvre dans le présent travail va permettre de mieux identifier certaines de ces difficultés en vue d'aider les élèves à les surmonter. A travers l'acte de conter des histoires connues et répétitives ils auront l'occasion de s'entraîner à parler, ils pourrons également améliorer les interactions et la communication avec un tiers.

4. Problématique

4.1 Intérêt pour le thème de recherche

Dans le cadre de la fondation Entre-Lac, l'offre scolaire est différenciée en fonction des pathologies des élèves et les programmes scolaires sont adaptés. Les difficultés comportementales des élèves favorisent la mise en place de moments d'enseignement individualisés. Cependant, les occasions de partage collectif et notamment le «moment de l'histoire» sont des moments importants et porteurs de sens dans les classes qui accueillent de jeunes enfants. La plupart de ces élèves ont un passé scolaire douloureux. Lorsqu'ils arrivent dans l'institution, une partie d'entre eux ont vécu l'échec et l'exclusion du système scolaire ordinaire. Ils ont besoin dans un premier temps de reconstruire une image positive d'eux même, pour pouvoir acquérir une nouvelle identité d'élève afin d'appréhender sereinement les apprentissages scolaires. Le groupe restreint, une relation de confiance entre élèves

et enseignant ainsi qu'un cadre contenant sont des éléments essentiels pour que les élèves puissent progresser.

Dans le présent travail de recherche, le thème des contes de tradition orale sera approfondi. Une réflexion sera menée afin de déterminer en quoi l'acte de conter peut favoriser la prise de parole, la communication et en quoi un tel dispositif permet à l'enfant de mieux organiser et appréhender le monde qui l'entoure. Peut-on se servir du conte et du contage comme support pour créer des liens entre les choses, se les approprier pour mieux les repérer, créer un sentiment d'appartenance et enrichir l'estime de soi?

4.2 Type de recherche et objectifs visés

La méthodologie utilisée dans le présent travail est de type qualitative/inductive. L'approche qualitative cherche à analyser des données descriptives telles que des comportements ou des paroles d'individus observés en milieu naturel. Dans le contexte qui nous occupe, la recherche a pour but d'améliorer un fonctionnement de classe, et d'enrichir les performances des élèves à travers l'utilisation des contes de randonnées et du théâtre sur le banc. La recherche inductive va quant à elle, tenter de construire du sens à partir du discours et des comportements observés. Dans le cadre de la méthodologie inductive, le chercheur va tenter de se décentrer face aux situations observées et de porter un regard neuf sur un terrain qui lui est familier. Dans le présent travail, les données seront récoltées sous forme de séquences filmées et d'un carnet de terrain articulant observations et réflexions. Elles seront ensuite analysées en vue d'apporter des éléments de réponses quant à la pertinence de l'utilisation du conte de randonnées et du théâtre sur le banc en milieu spécialisé.

4.3 Question de recherche

En quoi l'utilisation du théâtre sur le banc et d'histoires dites de randonnées peut favoriser l'accès à l'imagination en classe spécialisé? Et en quoi l'ouverture sur l'imaginaire permet à l'enfant de se poser des questions, de réfléchir, de créer des liens et de porter des jugements de favoriser l'estime de soi?

5. Méthodologie

5.1 Présentation du cadre de travail

Je travaille actuellement dans le centre d'enseignement spécialisé du nord vaudois, la fondation Entre-Lac à Yverdon-les-Bains. Cette institution accueille des élèves d'âge enfantines jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. J'enseigne en duo dans une classe de huit élèves. Les niveaux scolaires vont de la première Harnos à la troisième Harnos. Les élèves de la classe ont entre quatre et sept ans. Ils peuvent souffrir de psychopathologies, de problèmes familiaux, de troubles envahissants du développement (TED)⁴, ou de troubles du langage et de la communication. Les élèves scolarisés dans notre école peuvent bénéficier de soutiens thérapeutiques en orthophonie, psychomotricité ou en psychologie, et les projets individualisés des élèves se font en équipe pluridisciplinaire.

5.2 Expérience menée dans une classe d'enseignement spécialisé

Dans la plupart des cas, nos élèves effectuent un programme CIN sur trois ans. Ils nous sont adressés soit par le SEI (service éducatif itinérant), soit ils ont effectué un an dans l'école régulière et nous ont été ensuite adressés. Pour ces élèves exclus du système scolaire, qui sont souvent en rupture avec les apprentissages, le cadre restreint de la classe se veut rassurant, stimulant et motivant. Nous travaillons suivant le programme du PER, dans les cinq champs d'activité de l'école infantine: la socialisation, les découvertes et l'expérimentation sont au cœur de nos occupations journalières. La sensibilisation à l'imagination et la création tiennent également une place importante dans notre quotidien que ce soit au niveau des activités ludiques libres, des moments de créations plastiques, de

⁴ Les Troubles envahissants du développement sont définis par le manuel français du DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (1994, 4^{ème} édition) pour les 5 catégories des 1. Trouble Autistiques, 2. Syndrome de Rett, 3. Syndrome désintégratif de l'enfant, 4. Syndrome d'Asperger, 5. Troubles envahissants du développement non spécifiés. La classification nationale (CIM 10, 2000) subdivise ces troubles F 84 en diverses catégories: (F84.0) Autisme infantile;(F84.1) Autisme atypique; F84.2) Syndrome de Rett; (F.84.3) Autres troubles désintégratifs de l'enfance; (F84.4) Hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés; (F84.5) Syndrome d'Asperger; (F84.8) Autres troubles envahissants du développement; (F84.9) Troubles envahissants du développement sans précision.

musique ou d'activités à travers le corps. La communication, l'acquisition du langage oral, occupe également une place centrale dans les objectifs de notre classe. Mon expérience a démontré que les élèves affectionnent tout particulièrement le moment de classe dédié à l'histoire. Il me suffit de regarder l'intensité, l'intérêt, mais aussi la façon, dont les histoires, sont investies ou réinvesties par les enfants. Je suis convaincue en tant qu'enseignante que les d'histoires bien adaptées à leur niveau sont un excellent outil pour favoriser une image positive de soi, pour prendre de l'assurance en ses capacités. L'entraide et la coopération s'en trouvent favorisées, ainsi que des mouvements d'introspection et d'expression dans ce cadre qui se veut sécurisant. Les élèves prennent ensuite plaisir à raconter seuls, avec une enseignante ou un pair des histoires de leur choix. Ils deviennent alors eux même conteur s'initiant ainsi à un autre registre de langage et de lexique.

Dans le cadre de ce projet de recherche, le conte est travaillé au travers du théâtre. Le théâtre sur le banc⁵, dispositif qui permet de raconter des histoires face à un auditoire tout en manipulant des marionnettes. Les élèves sont tour à tour, soit auditeurs, soit conteurs, que ce soit seul, avec un enseignant ou avec un autre enfant. Pour notre recherche chaque séquence de contage a été filmée et ensuite analysée. Les données se présentent donc, d'une part sous forme de films, d'autre part sous forme de journal de bord, ou de prise de notes, que ce soit pendant les séquences de contage, mais également tout au long des moments de vie de la classe.

5.3 Mise en place du dispositif

L'idée de départ pour cette recherche était de partir de la pratique, du terrain, afin d'observer et d'approfondir certaines activités du quotidien de la classe. Le thème de la présente recherche se veut enraciné dans un moment agréable, source d'apprentissage et de plaisir pour les élèves comme pour l'enseignant. Il est inutile de rappeler ici à quel point les enfants apprécient les moments d'histoires contées et tout particulièrement les histoires contées à l'aide de marionnettes. Il y a de la part des élèves une vraie demande pour que leur soit racontée encore et encore «l'histoire du chat» dont ils ne semblent jamais se lasser. J'ai donc décidé d'exploiter et de structurer les moments de théâtre sur le banc avec mes élèves. J'ai souhaité

⁵ Ce terme de théâtre sur le banc désigne en effet un petit banc sur lequel les enfants s'asseyent ordinairement que je détourne comme support de théâtre de marionnettes.

observer d'une part les effets de la structure, du rythme et de la répétition, observer en quoi cela permet à l'enfant d'entrer dans le récit et d'autre part, en quoi un tel dispositif favorise l'accès à l'imagination, grâce à la manipulation et à la création de tableaux mobiles.

Pour pouvoir faire vivre le conte et lui donner une place au sein de la classe, il est important de bien en clarifier les intentions. Car même si cet univers ouvre une porte sur des aspects subtils de l'ordre de la psyché (aspects souvent étudiés par les psychanalystes et notamment par Bettelheim), le but pour cette recherche n'est pas de créer un espace thérapeutique ou d'entrer dans des considérations d'ordre ésotérique ou initiatique. À ce propos, l'anthropologue de l'imaginaire Eliade (1963) nous dit que: *«le conte reprend, et prolonge «l'initiation» au niveau de l'imaginaire. S'il constitue un amusement et une évasion, c'est uniquement pour la conscience banalisée et notamment pour la conscience de l'homme moderne; dans la psyché profonde, les scénarios initiatiques conservent leur gravité et continuent à transmettre leurs messages, à opérer des mutations. Sans s'en rendre compte, et en croyant s'amuser, ou s'évader, l'homme des sociétés modernes bénéficie encore de cette initiation imaginaire apportée par les contes»* (p. 241). Cette citation se révèle importante pour la suite de ce travail, car Eliade enlève du mot «initiation» tout caractère d'ordre ésotérique. L'initiation est ici présentée comme faisant partie du chemin de vie de tout être humain. Chemin semé d'expériences, d'épreuves, de problèmes et de solutions. Le conte peut désormais avoir sa place à l'école, car l'école est bel et bien un lieu qui offre aux enfants ce terrain d'expériences. Il devient alors un moyen de construire des situations existentielles grâce à l'imaginaire, à la répétition et à l'anticipation.

La mise en place du dispositif et le recueil des données ont débuté dès la rentrée des classes, afin de pouvoir observer et filmer sur une durée de douze semaines avant de commencer l'analyse. J'ai prévu de raconter chaque histoire pendant trois semaines à raison de trois fois par semaine: soit lundi, mardi et jeudi. La première semaine c'est moi qui raconte l'histoire; la deuxième, je présente le spectacle avec un élève; la troisième semaine ce sont deux élèves qui jouent l'histoire ensemble. Étant moi-même conteuse, afin d'introduire l'histoire, je fais partie intégrante du dispositif. C'est donc une collègue qui s'est chargée de filmer les séquences afin de me fournir le matériel à analyser.

5.4 Installation et procédé

Chaque séquence est prévue entre 10 et 15 minutes. Elle a été pensée avec le souci d'être extrêmement ritualisées et structurées afin de permettre aux enfants d'entrer sereinement dans l'activité. Le décor qui servira à l'histoire est installé sur le banc. Il est volontairement simple, constitué d'éléments naturels, tel que morceaux de bois ou racines et de tissus colorés. Ceci afin d'être facilement utilisable par les enfants tout en laissant place à leur imaginaire. Une fois que le décor de l'histoire est installé, il est gardé en place, et un voile léger le recouvre quand il n'est pas utilisé. Les enfants savent alors qu'ils n'ont pas le droit d'y toucher, et qu'ils devront attendre le bon moment... J'ai choisi de raconter l'histoire en début de matinée, afin d'avoir une pleine attention de la part des élèves, de créer une ambiance favorable à l'écoute. Une fois que l'auditoire est confortablement installé la séquence de contage peut commencer; place alors au déroulement du rituel, l'histoire débute toujours par la même chanson:

«Mer des contes de fées,
Emmène-moi dans ton beau pays,
Emmène-moi, dans ton beau bateau,
vogue silencieusement».

Cette chanson de début a pour fonction de permettre à l'auditoire d'entrer dans l'histoire. Mais elle permet également d'entrer dans un univers différent, un univers où tout est possible, un univers de contes peuplé de merveilleux. Il existe un grand nombre de ces petites chansons, comptines ou formulettes. J'ai pour ma part choisi d'utiliser une chanson qui a également pour but de rappeler à l'auditoire qu'il doit être silencieux et attentif pendant le moment de l'histoire. La même chanson est utilisée à la fin du conte. Elle a à ce moment la fonction inverse qui est de permettre à l'auditoire de quitter le monde du merveilleux et de revenir à la réalité. Ensuite, le voile est levé, et le conteur gratte délicatement les cordes d'une lyre. Le son doux et mélodieux de la lyre invite l'auditoire au calme et à l'écoute attentive du conte. Ensuite, l'histoire est jouée par un ou deux intervenants. Une fois terminée, elle est dissimulée sous son voile, suivi du chant rituel et de la musique de la lyre. Les enfants ont ensuite un moment pour s'exprimer librement. Ce qu'ils ont aimé, ce

qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont envie de dire. Je veille ici à ce que tous les commentaires soient toujours bienveillants à l'encontre de celui qui a présenté l'histoire.

5.5 Le conte de randonnée

Comme son nom l'indique, le conte de randonnée s'écoute comme une promenade, ou un héros chemin faisant fait toute sorte de rencontres. Le récit est construit de manière simple et linéaire, à l'image du sentier de roule galette qui, de pages en pages se déroule comme un ruban sinueux qui amène le lecteur vers le dénouement. L'enchaînement des rencontres que fait la galette va mener l'auditeur au dénouement.

Moitié chanson, moitié jeux, les contes de randonnées relèvent de la tradition orale. C'est une façon de mettre en «rang donné» l'univers, les rapports sociaux, les problèmes collectifs et individuels. La construction narrative ludique des randonnées se double d'une observation des aspects fondamentaux de l'existence humaine et aide l'enfant à mieux comprendre le monde qui l'entoure. Par exemple en illustrant des notions liées aux mouvements de la vie: du plus petit au plus gros, du familier au cosmique, du proche au lointain. Les enfants expérimentent également que dans l'ordre du monde, il y a une cause pour toute manifestation, aussi minuscule soit-elle. À travers ces histoires qui se répètent, l'auditoire est également sensibilisé au fait que les êtres vivants sont interdépendants, et que ce qui affecte les uns peut rejaillir sur d'autres. Comme tout est bien ordonné, dans la randonnée, l'enfant peut remarquer que chaque chose et chacun a une place et que l'on est toujours plus faible ou plus puissant qu'un autre. Mais on remarque avant tout que le dialogue est encore le meilleur moyen d'obtenir ce que l'on désire. Écouter des randonnées, c'est aussi entrevoir des attitudes à adopter face à la vie, car ici le destin se joue des «illusions de pouvoir» de l'être humain. L'envers vaut l'endroit, il n'y a ni juste ni faux, être curieux de tout c'est «oser vivre»!

La cadence des randonnées est serrée, ramassée, et ses rythmes comme les rythmes vitaux sont d'une régularité apaisante. C'est comme si ces récits énumératifs chantés ou contés sont dotés d'une pulsation qui raconte la vie «et tip et tap et tip et tap il s'en va a tout-petits pas». La randonnée est une histoire qui se laisse emporter par son élan et qui continue de tourner. Au fur et à mesure des rencontres, un

dialogue s'instaure entre les personnages. Ses dialogues introduisent des formulettes ou des comptines, qui ont la double fonction de faire avancer la narration, mais également de l'ornementer. Les enfants se laissent alors emporter et bercer par ces refrains chantants:

«Je suis la galette, la galette,
je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier,
on m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir.
Attrape-moi si tu peux!»

Montelle (1996) dit à ce sujet que: *«les formulettes répétitives rythment le déroulement du récit comme les bornes le long du chemin»* (p. 28). Les enfants sont friands de la musicalité, de l'humour et de la poésie qu'apportent ces ritournelles. *«Ouvre cette porte immédiatement, sinon je souffle, je crache et je pète dedans!»*⁶.

Bruley (2003) quant à elle dit des formulettes: *«Toujours répétitives, elles constituent le leitmotiv de l'histoire et leur régularité rassure. Elles sont un temps d'arrêt, de suspension dans la narration et elles tempèrent par leur familiarité la part d'inconnu présent dans tout récit. Elles sont pour l'enfant la plage de repos où il se ressourcement affectivement avant de se confronter à l'imprévu et à la peur, qui sont à même de surgir à chaque nouvelle page tournée»* (p. 1). Les ritournelles ont la particularité de revenir régulièrement tout au long du récit. Elles permettent aux enfants de mieux s'approprier le récit. Elles représentent également un point d'ancrage dans le récit, ou quelque chose de stable, d'immuable dans un monde où tout est toujours en mouvement. Comme souligné par Burley (2003) *«les contes permettent de connaître un patrimoine culturel. Ils introduisent l'enfant à l'univers de la littérature, mémoire et traces de l'humanité»* (p. 1).

5.6 Choix des contes

J'ai dans un premier temps effectué une recherche bibliographique afin de trouver les histoires que j'allais utiliser pour ma recherche. Il était important pour moi de trouver un matériel ciblé et adapté à mes élèves pour leur faciliter l'accès à l'histoire. Je me suis penchée sur le répertoire des contes dit «de randonnée» pour

⁶ Conte des Trois pourceaux.

leur caractère répétitif, mais je les ai souvent trouvés trop longs, surtout pour un début d'année.

J'ai donc sélectionné trois contes pour la période d'août à décembre: les trois petits boucs, le chat vorace et roule galette.

5.7 Les trois petits boucs

Cette histoire correspond bien pour un début d'année, car la structure est simple et les actions se répètent. De plus, il faut du courage, beaucoup de courage au petit bouc pour traverser seul le pont et pour aller vers l'inconnu. C'est en quelque sorte ce que fait le petit enfant qui doit traverser un «pont symbolique» entre le monde de sa famille et le monde de l'école. Il y a quatre personnages dans cette histoire: trois boucs (un petit, un moyen et un grand), ainsi qu'un vilain croquemitaine (voir histoire en annexe). Au fil de mes recherches, je n'ai cependant pas trouvé de versions de cette histoire qui corresponde à mes attentes. Je souhaitais que le récit soit très rythmé, mélodieux et répétitif afin que les élèves puissent se raccrocher à des points de repère même s'ils avaient perdu le fil de l'histoire. J'ai donc choisi de réécrire l'histoire en introduisant une structure répétitive, une comptine rythmée et récurrente:

«Et crik et crok, et plic et ploc
Trois petits boucs s'en allaient par-ci
Trois petits boucs s'en allaient par-là...».

Les marionnettes ont été confectionnées sous forme de petits personnages en laine facilement manipulables par les enfants, volontairement simples dans leur exécution et leur expression afin de laisser à chacun la liberté d'entrer dans son imaginaire.

5.8 Le chat vorace

Le deuxième conte, je n'en connais pas la provenance exacte. Je l'ai repris sur la base de ma mémoire pour l'avoir entendu conter. Il peut toutefois s'apparenter au conte de *La bonne femme vorace* ou du conte *The Troll who was cut open*, qui traite du thème de dévoration et d'expulsion par déchirure du monstre. Ce conte

appartient à la catégorie des contes énumératifs, il ne raconte pas d'histoire à proprement parlé, ni ne met en scène de véritable héros. Ce type de conte a un caractère très ludique et un déroulement logique. La particularité de cette histoire et d'une part son rythme: «Et tip et tap et tip et tap il s'en va a tout petit pas». Et d'autre part sa structure répétitive: «Oh là, dit le chat qui vient par-là?»

Les petites marionnettes apportaient des tableaux à la fois identiques et rassurants, tout en étant mobiles et changeants à chaque représentation. Les enfants éprouvent un réel plaisir à en énumérer les épisodes. Ils sont amenés à faire un travail de mémorisation qui les pousse à retenir puis à reproduire fidèlement les enchaînements de l'histoire:

«Et tip et tap et tip et tap,
il s'en va à tout petits pas.
Ola dit le chat qui vient par là?».

Il est vrai que ce type de conte est souvent chanté, et s'apparente à des histoires telles que «biquette ne veut pas sortir du chou».

5.9 Roule galette

Cette histoire appartient à la catégorie des contes cumulatifs ou contes sériels. Les différentes actions s'accumulent tout au long du récit. Il n'y a pas d'intrigue développée, mais tout repose sur le rythme et la répétition d'une même action. Une vieille femme cuit dans son four une galette qu'elle met à refroidir sur le bord de la fenêtre. Au bout d'un moment, la galette s'ennuie, elle roule sur le chemin et rencontre différents animaux. Elle chante alors toujours la même ritournelle:

«Je suis la galette la galette,
je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier
on m'a mis à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir...»

Dans la tradition populaire russe, un conte similaire met en scène un kolobok⁷. D'autres contes mettent en scène de la nourriture en fuite, on peut citer par exemple

⁷ En russe, il s'agit d'une boule de pain frite dans l'huile ou cuite au four.

«le petit bonhomme de pain d'épice» ou «le beignet». Les enfants sont à la fois surpris et amusés par la fin abrupte de l'histoire quand le renard mange la galette.

6. Analyse

Une fois le recueil de données effectué, le visionnage des vidéos a permis de dégager les éléments à analyser. Cette démarche d'analyse synoptique a permis de dresser une liste d'indicateurs en vue de définir des catégories interprétatives.

6.1 Indicateurs

Les catégories qui seront ci-dessous analysées de manière qualitative sont les suivantes:

S'entraîner à la parole/analyse linguistique
Rythme et répétition
Relation à l'autre
Prévisibilité et anticipation
Procédé et narration
Cohésion de groupe
Entraide
Accès à l'imaginaire
Intervention de l'adulte et rôle de l'enseignant
Estime de soi
Difficultés rencontrées

Il s'agit de catégories construites à posteriori: un travail continu d'aller-retour entre les données enregistrées et les observations récoltées au travers des indicateurs de départ a permis d'affiner la liste ci-dessous. Des éléments d'interprétation pour chaque catégorie sont présentés dans la suite de cette partie.

6.2 S'entraîner à la parole/analyse linguistique

Dans la première phase du dispositif, la semaine où le conte est introduit, c'est l'enseignant qui raconte l'histoire aux élèves. Ils apprennent alors à écouter et

s'entraînent à mémoriser le conte. Une première constatation est que de jour en jour et au fur et à mesure que les enfants entendent et s'imprègnent de l'histoire, ils se joignent à moi pour réciter la comptine ou formulette récurrente tout au long de l'histoire. Comme mentionné précédemment, ces petites comptines sont faciles à mémoriser et relèvent de la fonction poétique du conte. De par leur caractère très chantant, même les élèves qui ne peuvent pas reproduire les mots exacts de la comptine, peuvent en restituer la prosodie.

Lors du visionnage des vidéos, certains éléments que nous allons traiter ci-dessous ont pu apparaître: prenons l'exemple d'un élève qui après avoir entendu le conte quelques fois le mimait pour lui-même avec ses doigts et récitait la comptine avec moi dans un langage inventé. Bien que ses mots soient inintelligibles, la mélodie de la comptine était respectée et bien reconnaissable à chaque fois qu'elle réapparaissait dans le récit. C'était pour lui un moyen de faire défiler l'histoire dans sa tête et d'en structurer peu à peu les éléments. En effet, ces comptines annoncent les épisodes importants de l'histoire, et contribuent à la mémorisation du récit. C'est en quelque sorte un refrain, une mélodie à laquelle les élèves peuvent se raccrocher. Ces comptines sont également directement liées au «plaisir de dire», et les enfants ne s'y trompent pas, c'est avec joie et enthousiasme qu'ils joignent leurs voix à la mienne dès qu'ils entendent les premières syllabes familières.

Ces comptines aideront également dans un deuxième temps les enfants qui ne sont pas sûrs d'eux ou qui ont du mal à s'exprimer, à entrer dans l'acte de conter. Je peux citer ici l'exemple de ce petit garçon qui dans un premier temps ne pouvait pas prendre son tour de parole face à un camarade qui monopolisait tout l'espace. Une fois qu'il eût bien mémorisé la comptine, il est alors devenu plus sûr de lui et a su prendre son tour de parole et s'imposer. Jean (1981) nous dit que *«ces petits poèmes, comptines ou énigmes ont assez souvent comme fonction de détendre la tension dramatique avant qu'elle rebondisse à nouveau; ils jouent également un rôle proprement poétique dans la mesure où elles introduisent des éléments phonétiques différents et qui valent plus pour leur sonorité que pour leur sens. C'est tout le mystère sonore des formules magiques et autres abracadabra»* (p. 194).

Écouter le même conte plusieurs fois permet aux élèves d'enregistrer par imprégnation des structures narratives qui pourront leur servir de modèle. Même s'ils ne comprennent pas forcément exactement ce qu'ils disent, ils mémorisent une structure linguistique qui pourra être réinvestie dans d'autres contextes ou situations.

«Trois petits boucs s'en allèrent par ci, trois petits boucs s'en allèrent par là...». Certaines formes verbales qui apparaissent dans le conte sont peu familières pour les enfants. Nous avons relevé pendant les séances conte certaines de ces formes non correctes tel que «il courra, il buva, j'ai pris...». Le choix de ne pas intervenir pour les corriger a été fait, en précisant que les formes correctes soient peu à peu intégrées grâce à l'imprégnation et la répétition.

6.3 Rythme et répétition

Pour ce dispositif de théâtre sur le banc, j'ai planifié de raconter la même histoire pendant trois semaines pour permettre aux élèves de pouvoir bien l'intégrer. La première semaine, je raconte l'histoire, car c'est l'écoute qui permet à l'élève d'approfondir sa connaissance du conte. À travers l'écoute l'élève va s'appuyer sur les images suscitées par la narration pour interpréter le conte à sa manière. Il va peu à peu construire sa propre compréhension, mémoriser la succession d'éléments, situer l'histoire dans le contexte et dans le temps. Quand l'élève deviendra conteur à son tour, il devra faire appel aux images mentales qu'il s'est construites, qu'il a organisées dans sa tête et mises en mémoire. *«La pratique du conte oral habitue l'élève à conserver en mémoire des éléments qu'il réutilise plus tard en situation de conte»*, nous dit Popet (2000, p. 19).

Pour cette recherche, le choix s'est porté sur les contes de randonnée, car ils se déroulent comme une promenade rythmée ponctuée de rencontres successives. Ils ont une construction simple et linéaire, et les événements s'enchaînent selon une rythmique qui leur est propre. Ils s'apparentent aux anciennes chansons traditionnelles du répertoire enfantine comme «Biquette n'a pas sorti du chou». Leur énumération rythmée et répétitive fait la joie des enfants qui les récitent en cadence, dénombrant, inventariant, recensant une chose, puis une autre puis encore une autre.

Dans un monde si bien rythmé et ordonné, ils vérifient l'identité et la place de chaque chose et de chacun. À travers les randonnées, l'enfant puise en quelque sorte l'assurance que, comme il est «un», chaque chose identifiée est «une elle aussi». La stabilité, le rythme le prévisible de l'histoire constitue un repère pour pouvoir organiser sa vie et le monde qui l'entoure.

Après avoir entendu l'histoire un certain nombre de fois, les enfants manifestent l'envie de «faire eux-mêmes». Ils débordent alors d'enthousiasme, et j'ai dû mettre en place un système de planification pour assurer à chacun un moment où il pourrait raconter. Il m'est vite apparu que les trois semaines par histoire planifiées n'allaient pas suffire, car non seulement les élèves souhaitent tous pouvoir raconter, mais ils désiraient également raconter plusieurs fois. Au fur et à mesure que les enfants écoutaient l'histoire, loin d'en être lassés, ils semblaient être motivés de fois en fois par les prestations des pairs, et souhaitent «faire et refaire encore». *«L'enfant éprouve un immense plaisir à jouer avec sa langue maternelle. Pour lui, les répétitions et l'absurdité des situations sont aussi importante que l'histoire»*, nous dit Montelle (1996, p. 19). Les enfants montrent à travers leur motivation que cette activité est porteuse de sens pour eux, qu'ils sont motivés à s'améliorer et qu'ils ont envie de partager leurs progrès avec les autres. En d'autres termes, je dirais même que les élèves montrent qu'ils «aiment» savoir et qu'ils aiment partager avec les autres ce qu'ils savent. Le temps imparti à chaque histoire a donc dû être prolongé de trois semaines supplémentaires, ce qui nous a menés à garder la même histoire pendant six semaines au total.

Suivre une histoire de bout en bout demande une attention soutenue. Pour raconter une histoire, le conteur doit pouvoir mesurer son débit de parole, et entrer dans le rythme du récit. Le rythme est ici étroitement lié au plaisir de l'énonciation et aux jeux de voix. Citons l'exemple de Rose⁸ qui s'entraîne à moduler sa voix pour la prêter au croquemitaine. On peut remarquer sur le film qu'au fur et à mesure qu'elle raconte, elle change sa voix, et observe l'effet que cela produit sur l'auditoire. On peut alors observer que quand l'auditoire manifeste du contentement, elle se met à sourire. Signe qu'elle se rend compte de l'impact qu'elle produit sur ceux qui écoutent et que cela lui procure du plaisir. Lors d'un moment de jeux libre, nous avons également assisté à une scène où un enfant avait installé toutes les marionnettes de la classe en file indienne. L'une après l'autre, il les faisait passer sur des morceaux de bois empruntés au coin construction. Tendait l'oreille, j'ai écouté ce qu'il disait, sans arriver à en comprendre le sens. Toutefois, au moment où les marionnettes arrivaient sur les morceaux de bois j'ai pu identifier une phrase: «moi, mi ke veux monter le pont pour manger la salade verte». Cette petite phrase qu'il s'entraînait à dire inlassablement au fur et à mesure que les marionnettes

⁸ Tous les noms compris dans ce document sont des noms d'emprunt.

marchaient sur les morceaux de bois se rapportait à l'histoire des trois petits boucs au moment où tour à tour ils traversent un pont pour manger l'herbe verte: «Je voudrais manger de l'herbe bien verte et bien grasse, pour devenir dodu et rond, mais pour manger l'herbe bien verte et bien grasse, pour devenir dodu et rond, il faut traverser le pont...».

6.4 Relation à l'autre

Le moment du conte est avant tout un moment de partage, car il est forcément destiné à être dit et entendu. Une relation se tisse alors entre le conteur et son auditoire, mais les auditeurs créent également des liens entre eux. J'ai souvent lors de mon expérimentation pu observer que les enfants rient ensemble, ont peur ensemble, sont surpris ensemble. Ils expérimentent tout un éventail d'émotions et de réactions qui sont vécues par tout le groupe en même temps et qui sont adéquates par rapport à une situation donnée.

Expérimenter des réactions communes et admises au sein du groupe est une notion importante à relever, pour une classe comme la nôtre. En effet, une grande partie de notre travail consiste à socialiser les élèves et à leur donner des clés pour pouvoir vivre ensemble dans le respect mutuel. Le respect passe également par la place qu'on laisse à l'autre, notamment lors des tours de parole. Quand les enfants racontent l'histoire avec un pair, laisser la parole à l'autre est tout un apprentissage qui ne va pas de soi. Pour beaucoup d'entre eux, c'est comme si l'histoire défilait dans leur tête comme une pelote que l'on déroule et qu'ils ont envie d'amener à un terme à leur façon. Un exercice comme celui-ci implique non seulement de faire une place à son camarade pour qu'il puisse raconter sa partie, mais également d'accepter la version et la façon de faire d'une autre personne. Et ce, même si cette version ne correspond pas à l'idée que l'on s'en était faite. C'est donc un bon moyen d'exercer la tolérance, la différence, d'accepter qu'une autre manière de faire soit aussi valable que la nôtre.

Butor (1968) nous dit que les enfants croient aux fées, lutins et autres géants qui peuplent les contes justement parce qu'ils savent que «ça n' existe pas». C'est un point que les enfants et les adultes ont en commun, car l'adulte à travers les contes fait lui aussi semblant d'y croire: *«la région des fées constitue un domaine de conscience stable bien déterminée et qui se trouve être ce que l'adulte et l'enfant ont*

de plus en commun» (p. 64). Une complicité peut alors se créer entre l'adulte et l'enfant, car on sait que ce qui se passe dans le conte n'est pas réel ou rationnel et on «joue ensemble». Ce moment de complicité est tout à fait observable dans le quotidien de la classe, ou à la récréation. citons par exemple ce moment d'échange dans la cour ou un enfant s'est approché de moi en disant: «Moi être vilain coco mitaine, moi manger toi!». J'ai alors fait mine d'avoir peur et l'enfant m'a poursuivie à travers la cour avec forts éclats de rire. On est ici véritablement dans le jeu, dans l'imaginaire, et dans la complicité entre l'adulte et l'enfant qui en quelque sorte «sait qu'il sait».

6.5 Prévisibilité et anticipation

Une fois que les enfants maîtrisent parfaitement bien le schéma narratif d'une histoire, ils peuvent se représenter le conte dans son aspect logique et anticiper les événements futurs. Une des élèves par exemple refuse de faire l'histoire si elle n'en maîtrise pas parfaitement le schéma narratif. Elle éprouve au contraire un grand plaisir à faire la performance une fois que le récit lui est familier. Il a été passionnant d'observer à travers le dispositif mis en place, que les enfants pouvaient non seulement anticiper les événements de l'histoire, mais ils pouvaient également anticiper les actions ou réactions de l'autre. Une fois que les enfants savent ce que l'autre va faire et dire, celui-ci devient plus prévisible, et la relation est alors moins menaçante. Les élèves (surtout les élèves avec un TED) peuvent appréhender le contact plus sereinement, car les faits et gestes de l'autre sont prévisibles. C'est pour eux un moyen d'expérimenter une relation qui se passe bien et qui est sans danger. Il a été observé que dans le quotidien de la classe, le niveau d'angoisse de certains élèves a considérablement baissé suite à la mise en place d'une planification de la journée sous forme de pictogrammes. C'est un bon moyen pour permettre aux enfants d'anticiper, de se situer dans le temps et dans l'espace que ce soit pour les événements passés ou à venir. Mais c'est également un bon moyen de leur permettre de ne pas se préoccuper de ce qui s'est passé ou de ce qui va se passer, d'être dans l'«ici et maintenant».

Le dispositif du théâtre sur le banc offre quant à lui la possibilité aux élèves de prévoir et d'anticiper des choses de l'ordre de la relation. Sur les films analysés, on voit par une petite fille qui raconte l'histoire avec l'enseignant. Au fur et à mesure que

le fil de l'histoire se déroule, on peut voir cette fillette se détendre peu à peu. Vers la fin de l'histoire, au moment du dénouement, on peut même la voir lancer un regard complice à son interlocutrice. Les élèves savent également ce qu'ils ont appris et ce que l'enseignant attend d'eux. Ils deviennent alors partenaires pour la construction de connaissances. Le vecteur de la marionnette permet également à l'élève de ne pas être mis au premier plan de la relation, et ce, que ce soit dans la relation face au public, qui nous écoute, mais également face à la personne qui nous donne la réplique.

Pour une histoire comme l'histoire du chat vorace, l'élève doit faire preuve d'anticipation et de concentration, car il doit penser à l'action suivante tout en racontant l'action présente. L'enfant expérimente ici une idée qui se développe, qui s'enrichit au fur et à mesure du récit et qui suit une certaine logique. On observe sur les films certains enfants qui réfléchissent à ce qu'ils vont dire, mais bien souvent ils réfléchissent à ce qu'ils vont dire par la suite. Prenons l'exemple de ce petit garçon qui tient dans la main la marionnette du «lutin qui saute par-dessus les rochers creux». On l'entend dans un premier temps dire le texte de ce dernier, hésiter un moment puis enchaîner avec les mots de «la petite fille, qui danse qui chante et qui rit» qui est le personnage que le chat va rencontrer en suivant. L'enfant va ensuite marquer un temps d'arrêt, se corriger et raccrocher avec les paroles du lutin.

6.6 Procédé et narration

Le conte n'est pas appris et récité par cœur, mais le conteur doit se souvenir du schéma narratif de l'histoire. Ce schéma est souvent décrit par les conteurs eux-mêmes, comme un cheminement qui amènerait un héros d'une situation initiale, vers une situation finale en passant par diverses étapes. Mais la maîtrise du schéma narratif du conte ne suffit pas à le communiquer de manière orale. L'élève conteur doit alors procéder à une mise en image mentale des moments forts du récit. Ces images mentales que l'on appelle «motifs» (Belmont, 1999) correspondent à une approche sensible du conte. L'élève conteur doit donc exécuter un double travail qui consiste d'une part à se souvenir de l'enchaînement du récit (le schéma) et d'autre part à faire passer à l'auditoire des tableaux, ou images (motifs) qu'il doit pouvoir ensuite mettre en mots.

Pour illustrer mes propos, je citerai l'exemple de la performance de deux élèves qui ont présenté l'histoire des trois petits boucs dans un langage quasi inventé. Ces deux petits conteurs ont réussi à captiver leur auditoire en maniant à la perfection «les motifs» et «schémas» de l'histoire. Sans langage à proprement parler, ils ont su présenter le spectacle qui se déroulait comme des tableaux successifs défilant devant un public conquis. La façon dont ces deux petits garçons de cinq ans ont présenté leur spectacle m'a amené en tant qu'enseignante à les percevoir sous un jour très différent. En effet, l'ambiance, l'atmosphère prenante qu'ils ont réussi à créer, ainsi que le message qu'ils ont réussi à faire passer à travers ce moment d'histoire m'ont permis de leur reconnaître un certain nombre de compétences. Beaucoup des élèves que j'accueille dans ma classe sont en période d'observation afin de pouvoir les orienter au mieux dans leur scolarité future. Mais il est vrai qu'il est parfois très difficile de pouvoir les évaluer en l'absence de langage. À travers un dispositif tel que celui-ci, ces élèves ont pu montrer des compétences insoupçonnées jusqu'alors en terme de logique, de mémorisation et de capacité à se créer des images mentales.

Lorsque l'on parle de schéma narratif, et de la capacité à se souvenir d'une chronologie d'événements, l'oubli et l'erreur ont un grand rôle à jouer. Je dirais même qu'elles sont utiles et à valoriser. Prenons pour exemple ces enfants qui disent alors qu'ils racontent l'histoire: «Ah oui, j'ai oublié de vous dire...»; ou encore: «en fait, c'est pas tout à fait comme ça que ça, c'est passé» tout en restant dans la peau du conteur, usant de théâtralité, d'emphase ou encore de regard en coin. Ici, une fois n'est pas coutume à l'école, l'erreur et l'oubli deviennent une force, ou un moyen de rajouter à l'histoire, de raccrocher avec le public, ou encore d'ajouter une note humoristique. *«La créativité du conteur se réalise avec force dans la narration. En effet, il impose son style personnel à l'histoire qu'il raconte, en actualisant celle-ci d'après les conditions de vie de l'auditoire ou les événements contemporains en intégrant les auditeurs aux aventures qu'il décrit...»* (Montelle, 1996, p. 9).

6.7 Cohésion de groupe

Le moment où tous se regroupent pour écouter le conte, permet à l'élève de s'inscrire dans la longue chaîne humaine et de devenir ainsi l'un de ces maillons. En effet le conte a de la valeur tant sur le plan historique que sur le plan social.

L'imaginaire des enfants est nourri par des éléments issus d'un patrimoine culturel qui lui permet d'être initié à la vie en société. Autrement dit, l'élève apprend à respecter l'autre, et à respecter la parole de l'autre. Il apprend également à devenir lui-même vecteur de culture. De Weck et Rosat (2003) disent à ce sujet: «*Appris et repérables, les contes révèlent et répètent des valeurs communautaires*» (p. 76).

Depuis la mise en œuvre de ce projet, je peux remarquer que les moments de jeux symboliques des élèves se sont considérablement développés. Même avec très peu de langage, les marionnettes qui sont mises à leur disposition dans les jeux libres commencent à prendre vie. Prenons par exemple de la scène où deux élèves jouent ensemble avec les marionnettes de la classe. D'ordinaire, j'assiste principalement à des jeux de «dévoration simple», c'est-à-dire une marionnette qui en dévore une autre. Ici j'ai vu apparaître les bribes d'un échange où le premier enfant disait à l'autre: «Viens m'attraper!» Et de continuer: «Et elle roule elle roule elle roule si vite que le l'ours ne peut pas l'attraper». Cette deuxième phrase étant en référence directe avec l'histoire de roule galette.

Comme je l'ai déjà mentionné, il est encore très difficile pour mes élèves de communiquer et d'échanger par le langage. Le vecteur de l'histoire connue de tous leur offre la possibilité d'avoir une base commune pour les échanges. Ainsi pour les enfants, même s'ils n'ont rien à dire, ils peuvent parler de l'histoire. J'ai ainsi pu entendre deux élèves en train de jouer avec des coussins:

«Regarde, je saute par-dessus les rochers creux!

Oh, ils sont lourds ses rochers!

Attends, je vais t'aider».

Les deux enfants commencent alors à empiler les coussins: «Regarde maîtresse, on a construit une maison de lutin avec les rochers creux!» Ceci étant en référence directe avec l'histoire du chat vorace: «Oh là dit le chat, qui vient par-là? C'est moi, le lutin qui saute par-dessus les rochers creux». On assiste ici à un phénomène d'imitation différée décrite par Piaget (1945).

Raconter des histoires est forcément un moment de partage et de rassemblement. L'élève conteur a besoin, des réactions du groupe, car elles sont nécessaires pour pouvoir se corriger, s'améliorer, apprendre. Le fait de conter devient alors un moyen de privilégier les rapports sociaux et de les améliorer dans

un processus d'apprentissage. Donc, selon Vygotskij (1985), l'individu se construit à travers les interactions sociales qui nous aident à nous construire nous-mêmes. C'est aussi, je pense, un bon moyen de donner la parole à chaque enfant quel que soit son niveau de compétences, et de lui donner par la même occasion une véritable place au sein de la classe. J'ai ainsi pu constater que le climat de la classe s'est peu à peu apaisé au fil des mois. Une collègue logopédiste en visite dans ma classe m'a fait remarquer un jour: «J'trouve qu'ils se respectent encore assez bien compte tenu de leurs difficultés relationnelles!». Et je ne pouvais que lui donner raison. À travers le conte, sont donc travaillées des aptitudes sociales indispensables aussi bien pour «dire» que pour «écouter». L'élève doit faire preuve de civilités, et doit apprendre à respecter la parole de l'autre, et ce respect passe inévitablement par l'apprentissage de l'écoute.

Pour varier les approches dans le travail de l'écoute avec mes élèves, j'ai utilisé lors des séquences de contes des pictogrammes. Une oreille pour «écouter», un enfant dont le regard suit une flèche pour «regarder». J'ai également eu recours au bâton de parole pour que les élèves ne parlent pas tous en même temps lors des moments d'échanges qui suivaient l'histoire. Une autre dimension propre à la cohésion du groupe que j'ai pu observer lors des moments de conte est le fait que tous les enfants vivent les mêmes choses au même moment. Lorsqu'il écoute une histoire, l'auditoire vibre à l'unisson, les enfants ont peur ensemble rien ensemble, sont surpris ensemble. En est témoin ce petit moment suspendu dans le temps où les enfants regardent consternés le renard manger la galette. Dans ces moments-là, l'auditoire est soudé, les réactions sont unifiées et autorisées. Un lien s'est tissé entre eux ainsi qu'avec tous les autres individus qui ont entendu ou qui entendront cette histoire. On touche là à l'une des dimensions universelles du conte. J'ai souvent vu mes élèves s'exercer, parfois exagérément ou maladroitement à cette cohésion de groupe, en portant un regard circulaire sur leurs camarades pour observer leurs réactions et se joindre à eux dans un éclat de rire collectif.

6.8 Entraide

Il est intéressant d'observer comment ce projet a mis en place une coopération entre les élèves. L'hétérogénéité, les rapports, la communication entre pairs ont été un facteur favorisant pour les apprentissages ou du moins l'accès au

savoir et au désir d'apprendre. Les valeurs de l'entraide en tant que dynamique à la fois sociale, intellectuelle et cognitive ont pu apparaître au fil des semaines et des séquences. Il semble que les enfants commencent peu à peu à moins se conformer aux attentes de l'adulte, sans chercher à lui faire plaisir. C'est en quelque sorte une manière pour l'élève de prendre son autonomie. Chacun semble, au fur et à mesure du déroulement du projet d'être de plus en plus capable de s'adapter à l'autre.

Des collègues en visite dans notre classe à l'occasion du déjeuner de Noël ont pu voir les enfants présenter le spectacle aux parents. Ils m'ont dit avoir été surpris de voir les élèves assumer la prise en main de l'activité. Nous avons pu remarquer des modifications de comportement chez certains élèves au travers de cette expérimentation. Je peux citer comme premier exemple, un petit garçon qui «connaît» très bien l'histoire, et qui a toujours envie de «montrer» ce qu'il sait. En classe, il parle souvent à la place des autres, ou donne la réponse alors qu'on avait posé la question à un copain. Lors des moments de conte, le cadre lui permet de «s'entraîner» à respecter les tours de parole. Il peut également s'entraîner à stopper les séquences d'images qui défilent dans sa tête pour laisser une place à l'autre. Il s'agit d'ailleurs pas seulement de laisser une place à l'autre au niveau de la parole, mais également de le «laisser faire comme il en a envie lui». J'ai vu par exemple le même petit garçon prendre les marionnettes des mains d'un autre enfant pour rejouer la fin de l'histoire à sa façon.

6.9 Accès à l'imaginaire

Le conte est un récit que l'on transmet et que chacun peut s'approprier. La structure de l'histoire reste, mais les images ne sont pas figées, elles sont en perpétuel mouvement ce qui laisse à chacun la liberté d'inventer ses propres images et d'intérioriser l'histoire. À travers le conte, nous acceptons en quelque sorte de rencontrer notre imaginaire de lui parler, de l'appivoiser tout en étant guidés par une sagesse séculaire qui nous rassure. C'est un cheminement à travers lequel l'enfant peut rencontrer ce qui est créateur en lui-même. Le théâtre sur le banc est donc un outil qui permet aux élèves de rencontrer et de mieux connaître leur imaginaire. Une fois que le cadre sécurisant mis en place a été bien intégré et accepté par les enfants, ils ont peu à peu appris à prendre certaines libertés, à jouer avec leur imaginaire, à ne plus subir d'images imposées. Au fil des semaines, les enfants se

sont familiarisés, et habitués à raconter des histoires, à être écoutés, de manière toujours bienveillante et emphatique; la personnalité de chacun a pu apparaître dans toute sa richesse et sa singularité. Chacun a pu à travers cet outil affirmer sa particularité et son originalité. Certains ont interprété l'histoire avec une dimension humoristique d'une finesse incroyable: comme ce petit garçon qui a rajouté des onomatopées des attitudes des intonations de voix d'une drôlerie insoupçonnée pour donner vie au «vilain, très vilain croquemitaine!».

En tant qu'enseignante, je ne me lasse pas de voir ces enfants souvent perçus par le monde extérieur comme «étranges» devenir sous mes yeux des élèves ingénieux, drôles, singulier, et originaux. Je perçois cela comme un moyen de se familiariser et d'accepter l'altérité. Une fois que les enfants maîtrisent bien l'histoire, ils peuvent peu à peu prendre certaines libertés d'interprétation et ajouter des éléments qui leur sont propres. Je pense à des ajouts d'onomatopées tels que «touc touc touc...» quand le petit bouc passe sur le pont. L'enfant a ensuite de lui-même repris les onomatopées plus fort pour le moyen bouc, et encore plus fort pour le grand bouc. Un élève a également mimé avec assez de drôlerie le petit bouc qui mange «l'herbe verte et grasse: ram miam miam miam... hummm c'est bon!». Toutes ces prises de libertés s'apparentent également à des petits pas vers l'autonomie, ce qui est parfois une grande victoire face à des élèves qui ritualisent beaucoup les situations, et qui ont parfois du mal à accepter le moindre changement. Peu à peu, ils organisent le monde à leur manière, apprennent à être libres, uniques et créatifs. Ces éléments ont donc pu émerger une fois que les enfants ont eu une bonne connaissance de l'histoire, et je ne peux que refaire ici le constat que les élèves ont besoin de temps. Ils ont besoin de temps pour intégrer et vivre une histoire, mais également pour se l'approprier afin qu'elle puisse servir de base, de support pour bâtir des compétences, imaginer, sentir et créer. Une des élèves a fait spontanément un dessin avec tous les personnages de l'histoire du «chat vorace» à l'intérieur du ventre du chat. Et ce, bien longtemps après la fin de l'exploitation de l'histoire en classe. L'exemple cité plus haut des deux enfants qui jouent à empiler des coussins devenus «des rochers creux» est également un bel exemple dans lequel les enfants font appel à leur imaginaire, et s'en servent pour construire ensemble une nouvelle histoire. L'enfant complice qui joue au «vilain croquemitaine» et qui cherche à m'attraper dans la cour est également dans le jeu symbolique, dans l'imaginaire, quand il voit ma réaction qui «imite» la peur.

Harris (2007) nous dit que même si les enfants s'éloignent de la réalité lors du jeu symbolique, ils gardent une grande part de leurs savoirs conceptuels du monde réel: *«l'action de faire semblant chez les jeunes enfants est tout au plus un détournement de la réalité, dans la mesure où des objets sont utilisés de façon créative comme support, comme le seraient des accessoires de théâtre. À un niveau plus profond, le jeu symbolique offre une possibilité d'imaginer d'explorer certaines possibilités inhérentes à la réalité et d'en parler»* (p. 20).

Avant de choisir les contes de randonnées pour cette expérimentation, je me suis demandé si leur structure narrative répétitive ne serait pas un frein pour observer les impacts sur l'imaginaire. Je me suis au fil des mois rendu compte qu'à l'inverse, leur côté stable et immuable permettait aux élèves de se désencombrer de certaines angoisses laissant ainsi une place pour accéder sereinement à l'imaginaire. J'en veux pour preuve cet enfant qui pendant un moment de jeux libre a prit tout ce qui lui tombait sous la main pour raconter l'histoire du «chat vorace» à sa façon. Ainsi le chat rencontre tour à tour un dinosaure, une voiture, une chouette, etc...

6.10 Intervention de l'adulte et rôle de l'enseignant

De toute évidence, l'usage du conte s'inscrit dans une véritable démarche culturelle. Tout au long de l'année, les élèves auront écouté un grand nombre de contes. Certains d'entre eux ont pour seul but de favoriser le plaisir et la rêverie, c'est la notion «d'écoute plaisir». Toutefois, la mise en place du dispositif du théâtre sur le banc est également un support pour divers projets et activités de classe. Il permet de donner du sens aux apprentissages que font les élèves, car ils peuvent appréhender ce qu'ils ont besoin de savoir pour la réalisation du dit projet. C'est à dire, le désir d'apprendre, et la motivation pour pouvoir acquérir les compétences nécessaires. Les objectifs que j'ai définis pour cette recherche sont en lien avec les programmes nationaux du PER, et ce sont principalement les domaines en lien avec la maîtrise de la langue qui sont concernés, tel qu'apprendre à écouter, comprendre et mémoriser, apprendre à mieux dire s'entraîner à dire. D'autres domaines du PER sont également sollicités par exemple pour tout ce qui touche au vivre ensemble, et aux échanges sociaux. Les élèves doivent également faire appel aux notions mathématiques de nombres et de logique. Les domaines créatifs et arts plastiques

sont également présents, car chaque élève réalise ses propres marionnettes en vue de pouvoir produire le spectacle pour d'autres, que ce soit à l'école, ou plus tard à la maison. Les élèves ont ainsi pu manipuler des matériaux divers tels que la terre, le textile, le papier mâché, ou la laine.

La classe est constituée d'élèves avec des niveaux de compétences très hétérogènes. L'utilisation du théâtre sur le banc permet à chacun d'évoluer à son rythme. L'élève est véritablement pris là où il en est pour être amené à progresser. On touche alors la «zone proximale de développement» décrite par Vygotskij (1983), zone comprise entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il fait avec l'aide d'un tiers. Ce sont les interactions qui permettront aux deux interlocuteurs de modifier et de faire évoluer leurs concepts. Le dispositif du théâtre sur le banc permet également la différenciation pédagogique, car chacun évolue à son rythme, dans un environnement non jugeant. Lorsqu'un enfant raconte une histoire, il n'y a pas de notion de juste ou de faux, la répétition permet aux élèves d'être compétents et de le montrer. L'enfant apprendra également à gérer ses erreurs et à trouver des solutions par lui-même par exemple: «Ah oui j'ai oublié de dire!». Il expérimente ainsi que se tromper est sans conséquence et que c'est grâce à l'erreur que l'on peut progresser. L'enseignant n'est alors plus celui qui sait, celui qui juge, mais bien un «accompagnateur bienveillant».

J'avais prévu pour les séquences de contage de ne pas intervenir auprès des enfants afin de leur laisser une liberté totale d'interprétation. J'ai rapidement été confrontée à des situations dans lesquelles un enfant prenait toute la place, que ce soit au niveau verbal, mais également mettant l'autre physiquement en retrait. C'est le cas de cette petite fille, Lola qui complètement absorbée par ses actions ne pouvait laisser aucune place à son partenaire Sam. Le partenaire quant à lui d'un naturel discret et réservé ne pouvait prendre sa place malgré son envie manifeste de participer. J'ai fait une première tentative pour entrer en communication de manière non verbale avec Lola pour qu'elle puisse laisser la parole à Sam, mais je n'ai pas pu attirer son attention. Dans un deuxième temps, j'ai essayé de l'interrompre en faisant doucement «Chuuut...» sans plus de succès. J'ai finalement dû la stopper: «Lola, tu dois laisser Sam parler».

Je me suis trouvée face à une deuxième difficulté, car certains enfants en panne ne savaient plus quoi faire. J'ai alors utilisé la guidance pour intervenir et les soutenir sans interrompre le spectacle. Il s'agit ici pour l'enseignant de pouvoir sentir

intuitivement à quel moment tel ou tel enfant a besoin d'un soutien sans s'imposer, car certains enfants supportent mal la proximité. Une relation de confiance est nécessaire pour que les enfants puissent accepter mon aide et que le spectacle puisse continuer.

6.11 Estime de soi

Comme nous l'avons vu, les enfants utilisent le conte du théâtre sur le banc pour avoir accès à leur imaginaire, notamment en rajoutant des dialogues ou des personnages à l'histoire, que ce soit seul ou à deux. Toutefois, conter ou raconter est également un acte social et un moyen de transmission de culture. Les enfants, et ce quel que soit leur niveau de difficulté se sont tous montrés très fiers de pouvoir raconter face à un auditoire. Par petit groupe de deux, ils se sont entraînés à raconter l'histoire avec les marionnettes qu'ils avaient eux-mêmes fabriquées. Peu avant les vacances de Noël, nous avons organisé un petit déjeuner auquel nous avons convié les parents, ce qui nous a fourni un excellent public pour présenter les performances des enfants. Un représentant de chaque famille a pu être présent à cette fête, à l'exception d'une famille déjà partie en vacance avec leur enfant. A l'occasion de cette manifestation, les enfants se sont montrés extrêmement fiers de pouvoir montrer ce qu'ils savaient faire à leurs parents. Pour leur part, de nombreux parents sont venus nous dire à quel point ils étaient fiers de voir de quoi leurs enfants étaient capables. Un père d'élève a ainsi pu dire: «Je n'avais jamais pensé que mon fils pouvait faire ça!». Permettre aux parents d'observer les compétences de leurs enfants par eux-mêmes, c'est leur donner l'occasion de renouveler la confiance qu'ils ont en eux. Il a été prouvé que les enfants sont indissolublement liés à leur entourage psychique. Haffelder (2003) a donné un exemple de ce que l'on appelle l'effet «Pygmalion». Un enfant extrêmement doué devait être présenté à un maître auquel on l'avait annoncé comme peu doué. Le maître entra et, avant même qu'il ait dit un mot, les chercheurs pouvaient déjà mesurer que de sévères blocages cognitifs s'installaient à cet instant dans les fonctions cérébrales de l'enfant. Lorsqu'inversement, le maître arriva devant un enfant peu doué, mais qui lui avait été annoncé comme très doué, les blocages cognitifs n'apparurent pas. Haffelder en conclut que la meilleure méthode d'enseignement ne sert à rien si le maître ou le parent ne cultive pas de bonnes pensées. Avoir conscience de l'effet Pygmalion est

indispensable pour un enseignant. Mais il est également utile d'amener tout l'entourage de l'enfant à nourrir de bonnes pensées à son égard en ce qui concerne ses capacités cognitives. Lorsque l'on raconte une histoire, l'on se retrouve dans une position très «exposée» face à son auditoire. S'exprimer à l'oral devant un public demande une bonne confiance en soi et en ses capacités. L'école est un lieu où les élèves sont amenés à apprendre, à grandir, à s'épanouir, mais c'est également un lieu où ils sont amenés à prendre confiance en eux en vue de devenir les libres penseurs de demain. Un seul de mes élèves n'a pas voulu présenter le spectacle de marionnettes à ses parents lors du petit déjeuner de Noël. C'est un élève qui par ailleurs a une très faible estime de lui-même, ayant sans cesse besoin d'être rassuré par l'adulte. Cette piètre image de lui-même le pousse souvent à refuser de participer aux activités de classe de peur de ne pas y arriver. Noa apprécie cependant les moments de théâtre sur le banc, c'est ainsi que j'ai pu prendre note d'un échange qui a eu lieu en classe lors d'un moment de regroupement peu de temps après la rentrée de janvier («E» pour enseignant. «N» pour Noa)

E: Qui veut faire l'histoire?

N: Pas moi, moi veux jamais faire...

E: Oh, mais tu n'es pas obligé, de faire, tu sais !

E: Alors qui a envie de faire l'histoire?

N: Maîtresse, moi changé d'avis, veux faire l'histoire maintenant.

Cet exemple nous montre l'importance de laisser du temps, au temps, afin que le processus de confiance en soi et de maturation se construise progressivement et, qu'au fur et à mesure une relation de confiance s'instaure de même avec l'entourage.

6.12 Difficultés rencontrées

Certaines difficultés relatives aux activités d'enfants conteurs sont apparues dans ce contexte d'enseignement particulier. Suite à la mise en place des ateliers, les élèves ont rencontré des difficultés dans le cadre de la prise et la gestion des tours de parole. On peut observer sur une vidéo deux enfants qui parlent en même temps, occasionnant des pannes conversationnelles (De Weck & Rosat, 2003). On

peut également voir des enfants qui récitent l'histoire comme une bande qui tourne, ou une bobine que l'on déroule sans jamais laisser de place au deuxième enfant conteur. On remarque également qu'ils ont parfois de la peine à dissocier les personnages et à identifier qui parle. On voit par exemple sur une vidéo une petite fille qui est complètement dans son monde: elle parle seule dans un langage peu audible avec une marionnette ne laissant aucune place au deuxième enfant conteur. L'auditoire a également rapidement décroché et une certaine agitation s'est installée. Pour certains enfants, la prise en compte de l'autre reste très problématique. Ils ont par exemple parfois leur propre idée quand au déroulement de l'histoire. On peut ainsi observer dans certaines situations de théâtre sur le banc des enfants qui prennent les marionnettes des mains d'un autre enfant pour jouer seule l'histoire et à leur manière.

D'autres situations ont également été observées: par exemple un élève s'est trouvé dans l'incapacité de trouver ou de prendre une place. Toujours en retrait, il n'a pas su prendre son tour de parole, malgré les tentatives faites par son interlocuteur pour la lui laisser. D'un point de vue pragmatique, on se trouve ici face à des difficultés d'ordre de l'initiation de la parole (De Weck & Rosat, 2003).

D'autres difficultés ont également été observées, telles que la gestion du débit de parole. On voit par exemple sur une vidéo un enfant qui récite le conte à toute vitesse, sans pauses sans intonations, ou modulations de voix. Certains enfants ont également éprouvé des difficultés à sortir de l'activité une fois celle-ci terminée. Lily a quand à elle continué à réciter l'histoire bien après que la séquence soit terminée, occasionnant pour elle une difficulté à investir la suite des activités de la journée. L'on se trouve confronté ici à une situation où l'imaginaire a pris le pas sur la réalité, et l'enfant se trouve confronté à une situation d'angoisse décrite par Lacan (1956-1957).

Il s'est avéré au fil du projet que faire appel uniquement à l'imitation n'était pas suffisant pour une bonne maîtrise de l'histoire. Nous avons donc du ajouter des éléments structurants tels que l'identification des lieux où se déroule le conte, le héros et les épreuves, les enchaînements qui constituent le schéma narratif le début, milieu et fin du récit. Certains élèves ont également éprouvé des difficultés, au niveau de la mémorisation. Il a été observé que les élèves se laissent parfois emporter par les enchaînements et les ritournelles du conte de randonnée, et oublient le dénouement de l'histoire. Prenons l'exemple de Dan qui raconte l'histoire

du Chat vorace. À la fin de l'histoire, le chat mange également le bouc aux cornes d'or, alors que dans l'histoire le bouc amène à la résolution finale: «Ola! dit le bouc, de colère je bouillonne, des coups de cornes je te donne, et du ventre du chat sortit...». L'exemple de Vicky peut également être cité quant à la fin de l'histoire de roule galette, le renard dit à la galette: «Galette, galette, je vais te manger!» au lieu de lui dire «Oh galette, comme tu es ronde, comme tu es blonde», et la galette continue alors de rouler sans être mangée...

6.13 Discussion et interprétation

Pour donner suite aux résultats obtenus dans les différentes catégories analysées, certains éléments importants sont à mettre en évidence. Notons par exemple l'importance des formulettes récurrentes du récit qui offrent un point de repère pour se raccrocher à l'histoire. Elles sont liées au plaisir et à l'envie de dire, car les enfants peuvent les réciter même si les mots ne sont pas exactement reproduits, ce qui leur donne un sentiment de fierté et de réussite. L'importance de la répétition a également été démontrée, car plus les enfants s'entraînent et répète une histoire plus le sentiment de réussite observé est important. La participation active, l'enthousiasme et le plaisir de réussir sont directement liés à la construction d'une bonne estime de soi. Laporte et Sévigny (2002) disent à ce sujet que la réussite apporte un sentiment de fierté intérieure qui *«sert en quelque sorte à l'enfant de coussin protecteur contre les échecs qui surviennent inévitablement dans sa vie»* (p. 56). Les successions et l'enchaînement d'actes répétitifs dont sont chargés les contes de randonnées permettent également aux enfants de poser les premiers jalons d'une relation au temps et à l'espace au travers de nombreux indicateurs temporels.

Dans le domaine des relations interpersonnelles, le dispositif du théâtre sur le banc a permis de donner aux enfants un modèle où les interactions se passent sereinement. La prévisibilité et l'anticipation contribuent également à créer un climat de confiance, car les élèves sont désencombrés des inquiétudes de ce qui va se passer après, pour se concentrer sur la tâche. Ils deviennent alors plus compétents et prennent plaisir à le montrer. Le conte comme nous le dit Montelle (1996) est une occasion de partager une expérience commune, mais c'est également un outil qui permet aux élèves de créer du lien. Au travers de cette expérimentation, du lien a

non seulement pu se créer entre les individus au sein de la classe, mais il a également dépassé les frontières de l'école pour apparaître dans les familles ou dans les espaces thérapeutiques. Des aspects de cohésion de groupe ont également été observés, car même si les élèves ont peu de ressources langagières pour communiquer entre eux, l'histoire connue de tous offre un support à la communication et un sujet de conversation. Elle devient alors une sorte de «modèle situationnel» décrit par Harris (2007), c'est à dire un modèle de référence pour pouvoir relater des événements différés ou imaginaires. L'entraide et le respect de l'autre sont également des notions importantes qui ont été travaillées au travers du dispositif mis en place. Certaines difficultés d'ordre pragmatique décrit par De Weck et Rosat (2003) tel que la gestion des tours de parole ou les pannes conversationnelles ont pu évoluer et certains enfants ont progressé dans ces domaines grâce à l'entraide et à un climat de confiance. Il s'est avéré que les aspects rythmiques et répétitifs des randonnées ont permis aux enfants d'accéder sereinement à leur imaginaire. Pour Harris (2007) développer l'imaginaire chez l'enfant est non seulement un moyen de s'ouvrir sur le monde mental d'un tiers, mais c'est également un moyen de se renforcer face aux angoisses, aux frustrations et au sentiment d'impuissance inévitablement présent dans la vie de tout un chacun. Il a été démontré qu'une fois que le cadre sécurisant a été instauré, les élèves ont pu s'exprimer librement dans leur individualité et leur singularité.

Par rapport au rôle et à la place de l'adulte, il a été intéressant de constater les changements survenus au fil de l'expérimentation. Le changement le plus significatif a sans aucun doute été le regard porté par l'enseignant sur les enfants. Leur faire confiance, faire confiance en leurs capacités avec bienveillance et empathie est devenu un élément incontournable pour laisser la liberté aux élèves d'être compétents. On est ici véritablement dans un effet Pygmalion décrit par Affelder (2003), mais dans un Pygmalion qui est toutefois strictement ancré dans le positif, et dans le respect de chacun. Mettre en place un dispositif tel que le théâtre sur le banc permet de voir le métier d'enseignant spécialisée sous un angle différent, pour pouvoir montrer des compétences et recentrer l'apprentissage autour de l'enfant et de ses capacités. Le mécanisme d'étayage décrit par Bruner (voir Gaonach et Golder, 1995) met en évidence le rôle d'une tierce personne compétente afin de soutenir l'enfant quand la tâche devient trop complexe pour lui. L'enfant est alors dégagé de ce qu'il ne maîtrise pas, ce qui lui permet de se concentrer sur ce qu'il

sait, sur ses propres compétences. La personne compétente peut être l'adulte, mais également les autres enfants qui peuvent se soutenir mutuellement.

L'activité théâtre sur le banc a été pensée et minutieusement structurée. La volonté étant de créer un cadre contenant et sécurisant pour permettre aux élèves de s'exprimer face au groupe. Le concept de cadre contenant est inspiré de la psychanalyse. De Freud à Anzieu, en passant par Winnicott et Bleger, on peut retenir que le cadre est indissociable du processus. Selon Bleger (1979), le cadre est: *«l'ensemble des constantes à l'intérieur duquel le processus (les variables) a lieu (...). Le cadre est, et n'admet aucune ambiguïté»* (p. 263). Duval Héraudet (2001) précise que c'est la personne qui accompagne qui a la responsabilité de définir le cadre: *« Le cadre est la partie prédéfinie par 'l'aidant', non négociable, d'une action d'aide (...). Sans cadre, sans encadrement, sans limites, il ne peut y avoir de processus»* (p. 285). Et encore *«Le cadre garantit par sa permanence et sa cohérence que le processus pourra évoluer en toute sécurité»* (p. 14). L'enseignant est donc garant du cadre contenant et sécurisant qui permet aux élèves de pouvoir entrer dans les apprentissages. Pour que le cadre remplisse sa fonction sécurisante, il a été nécessaire de désencombrer les élèves des éventuelles doubles tâches, pour qu'ils puissent se concentrer sur l'acte de conter et de véritablement être dans le ici et maintenant. Pour ce faire, j'ai eu recours à l'utilisation du «time timer» pour structurer le temps: en visualisant le temps qui leur reste pour l'activité, les élèves apprennent à gérer le temps qu'ils ont à disposition pour une tâche, et on évite les injonctions du type «c'est fini...on fait quoi après... c'est mon tour de raconter!» Au début de chaque séance, l'enfant qui pourra raconter la fois suivante est désigné, ce qui permet au reste du groupe d'être libéré de «l'envie de faire» et d'être ainsi disponible pour écouter les copains.

L'espace prévu pour accueillir les moments de théâtre sur le banc est le même que celui prévu pour les moments de regroupement ou chaque élève a une place qui lui est propre. La volonté de départ étant d'exposer le moins possible les élèves à un cadre nouveau. J'ai néanmoins le souhait de tenter d'exploiter et de modifier l'espace en vue de le rendre plus convivial, et accueillant afin de faciliter l'accès des élèves au monde merveilleux qu'offrent les contes.

Les rituels contribuent également à instaurer un cadre contenant. Ainsi les début, milieu, fin de l'activité ont été très ritualisée comme nous l'avons déjà vu à l'aide de chants, instruments de musique de silences. Toutefois, ces moments de

rituels peuvent encore être travaillés et enrichis, un bâton de parole pourra par exemple être introduit en début de séance, pour que les participants puissent se saluer et prendre conscience de chaque individu présent. Il pourra également être utilisé en fin de séances pour que chacun puisse s'exprimer l'un après l'autre en continuant de se respecter sans se couper la parole (bâton que l'enfant tiens dans ses mains ce qui lui donne la parole).

L'activité de contage à travers le théâtre sur le banc qui s'est déroulée tout au long de l'année scolaire a non seulement permis aux élèves de développer toute une série de compétences sociales et langagières, mais elle a également été un support qui s'est construit au fil des mois pour «apprendre» à jouer. Avoir un recueil d'histoire commun a permis aux élèves d'entrer dans le jeu symbolique et de faire appel à leur imagination pour créer du lien. Ce recueil leur a également permis d'entrer en communication les uns avec les autres non seulement en expérimentant une relation «tranquille» lors des moments de contages, mais également lors des jeux symboliques, car il leur sert de sujet de conversation pour entrer en relation (les rochers creux deviennent une cabane)⁹. Le conte devient ici réellement un support pour l'imagination, un point de départ sur lequel les enfants peuvent bâtir «monts et merveilles».

Les élèves ont non seulement montré leurs compétences dans le cadre de la classe, mais également à leurs parents, à l'occasion de la journée hors cadre de la fête de Noël. Certains parents sont venus me dire qu'ils avaient été émus de voir ainsi leurs enfants se produire devant une assistance, et qu'ils étaient fiers d'eux. Une image positive et valorisante de l'enfant a ainsi été créée, renforçant de ce fait leur estime d'eux-mêmes. Le lien-école famille, a également pu être renforcé, car les élèves ramènent les marionnettes qu'ils ont confectionnées à la maison pour pouvoir rejouer l'histoire avec leurs parents.

Lors des histoires lues avec un album, il n'est pas rare que je sois interrompue pour faire de la discipline auprès de mes élèves. Quant les marionnettes sont utilisées, mêmes si les enfants se joignent à moi pour réciter la comptine récurrent à l'histoire, ils restent présents et très attentifs dans l'activité, et l'histoire peut se dérouler dans le calme. Peu à peu, les élèves s'initient à l'apprentissage de la civilité et au respect de l'autre et de la parole de l'autre. Voir les marionnettes se déplacer et s'activer permet de capter l'attention de tous les enfants, y compris ceux qui ont des

⁹ Voir l'échange sur les rochers creux (p. 33).

difficultés de compréhension et de réception d'actes oraux. Jean (1981) nous dit à ce propos: *«Ces techniques permettent de garder, par l'intermédiaire d'un récitant, la trame narrative par laquelle l'histoire est conduite à son dénouement. Et les enfants ont toute liberté pour inventer les comportements des personnages qui, marionnettes ou ombres, sont des figures imaginaires auxquelles on peut donner toutes les vies possibles sans être retenus par la pesanteur corporelle dont on ne se libère très maladroitement dans l'enfance»* (p. 226). Mais le rôle de la marionnette n'est pas uniquement de favoriser la compréhension de l'histoire, ou d'occuper les mains de celui qui raconte, elle a également pour fonction de mettre une distance entre l'enfant conteur et son auditoire. L'élève n'est alors pas en première ligne, et est moins exposé, l'autre deviens ainsi moins menaçant.

6.14 Évaluation du dispositif

Ce dispositif a permis la différenciation pédagogique dans la mesure où chacun évoluait à son rythme. L'élève est considéré de là où il en est, dans son développement personnel et peut ensuite être guidé par l'enseignant en vue de développer ses capacités cognitives. En plus du plaisir, élément central dans l'acte de conter, ces moments d'échanges redistribuent les rôles au sein de la classe. L'élève est tantôt spectateur, conteur, co-conteur (avec un pair ou un enseignant).

À travers ces douze semaines d'expérimentation, tous les élèves de ma classe ont progressé. Je me suis souvent entendu dire à ma collègue, et elle m'a souvent dit au cours de ces derniers mois: *«C'est incroyable les progrès qu'à fait cet élève depuis le début de l'année!»*. Cette constatation est valorisante tant pour les enfants que pour les enseignants et apporte au sein de la classe une ambiance de travail dynamique et constructive. Il a été nécessaire de mettre beaucoup de temps à disposition des enfants pour leur permettre de progresser et de pouvoir montrer leurs progrès. Dans un monde où tout va vite, et où le rendement et la rentabilité règnent en maître, l'école impose un rythme aux enfants qu'ils ont parfois de la difficulté à suivre. Donner du «temps au temps», c'est permettre aux élèves d'intégrer et d'intérioriser les connaissances, pour pouvoir ensuite se les approprier et les utiliser comme base solide pour bâtir de futures acquisitions.

Une maman m'a dit qu'elle avait joué l'histoire avec sa fille pendant les vacances de Noël et qu'elles ont pu par ce biais avoir un réel échange toutes les

deux. C'est un très beau témoignage pour l'évaluation du dispositif qui devient un dispositif qui favorise les échanges, ou du moins une forme d'échange que ce soit entre les enfants avec leurs parents ou avec les professionnels de l'établissement. En effet, certaines collègues logopédistes sont venues me demander ce que c'était que cette histoire. Une collègue m'a par exemple dit que l'un de mes élèves essayait de lui raconter l'histoire en utilisant les figurines de son bureau. Au retour des vacances, la seule famille à ne pas avoir été présente à la fête de Noël nous a fait un retour positif de ces moments de contage, car leur enfant leur a raconté l'histoire à la maison. Ces exemples montrent que les élèves même en l'absence de langage sont capables de créer des liens, de transposer et de réinvestir des savoirs dans d'autres lieux, d'autres situations, d'autres personnes. Ces retombées non planifiées du dispositif sont à relever comme positives, car elles permettent à l'élève de montrer ses compétences non seulement dans l'espace restreint de la classe, mais également dans d'autres lieux (thérapeutique et familial).

Suite à la mise en place du dispositif de théâtre sur le banc, certains élèves jusqu'alors mutiques ont pu entrer petit à petit dans le langage oral. Dans un premier temps, ce sont les sons, la prosodie et les rythmes qui ont été imités, et dans un deuxième temps des mots intelligibles ont pu être produits. D'un point de vue pédagogique, le projet a permis de lier et de tisser des liens non seulement entre les élèves (socialisation), mais également entre les différents champs disciplinaires, et la qualité de l'écoute s'est peu à peu transformée en écoute active. L'ambiance de la classe s'est considérablement améliorée au fil des mois, car les enfants ont pu expérimenter un mode relationnel qui se passe sereinement dans le respect et la confiance mutuelle. La notion de «juste» ou «faux» n'est pas présente, et l'enseignant n'intervient qu'en cas de nécessité. Son rôle ici devient un rôle d'accompagnant bienveillant qui est présent pour apporter soutien et aide à ceux qui en ont besoin tout en les laissant seul maître de leurs apprentissages en respectant le rythme et le style propres à chacun.

6.15 Pour aller plus loin

Pour donner suite à l'activité, il est possible d'envisager de reprendre ponctuellement certaines histoires, afin d'observer les traces qu'elles ont pu laisser chez les enfants. Des moments de «spectacle cadeau» pourront également prendre

place en classe. Les enfants qui le désirent pourront choisir dans leur répertoire d'histoire un conte qu'ils ont envie de jouer pour leurs amis, de le répéter seuls ou à deux en vue de le présenter à la classe. Popet (2000) nous dit: *«En évitant la précipitation et en maintenant en sommeil, à certains moments, l'activité de contage par les élèves pour mieux la reprendre après, on laisse place à d'autres chantiers. Il revient à chacun de faire son choix, l'important étant de ne pas laisser ni de se laisser»* (p. 25). Les élèves auront également la possibilité de raconter un conte à la classe voisine, ou à la classe qu'ils intégreront l'année suivante. Ils pourront ainsi prendre contact, créer des liens et se rassurer pour la suite de leur scolarité.

Dans le cadre de cette recherche, trois contes ont été exploités à des fins pédagogiques. Des moments de contes racontés par l'enseignant pourront être instaurés afin que les enfants puissent se familiariser avec toute sorte de types de récits. Le but ici étant de créer chez les élèves un stock de thèmes, de motifs, de structures différentes. Des versions différentes d'un même conte pourront également être racontées aux enfants développant ainsi chez eux la capacité de comparaison. Popet (2000) nous dit que *«les enfants se demandent souvent si telle ou telle version de «la chèvre et les chevreaux est plus vraie que les autres? (...) Autant de questions intéressantes auxquelles il convient de répondre en racontant ou en lisant des contes. Ainsi s'instaure une attitude comparative face aux textes et aux récits, aboutissant à la pratique de l'intertextualité»* (p. 29).

Conclusion

Depuis que je travaille dans l'enseignement spécialisé, j'ai été amenée à réfléchir sur mon travail et particulièrement sur mon rôle d'enseignante. En effet, l'âge et les difficultés des élèves que j'accueille dans ma classe m'ont souvent amenée à penser que je n'avais pas à disposition les moyens d'effectuer mon travail dans de bonnes conditions. Le sentiment dominant était plutôt d'être un pompier qui travaille dans l'urgence, et dont la fonction est d'éteindre des incendies comportementaux. Il devenait donc indispensable pour moi de trouver et de mettre en place des situations pédagogiques capables de mettre en évidence et d'évaluer les compétences de mes élèves.

L'une des finalités de l'école étant de transmettre des savoirs, je me suis souvent trouvée dans des situations inconfortables ou j'avais l'impression que les

enfants ne progressaient pas ou peu, qu'ils avaient beaucoup de difficultés à réinvestir leurs connaissances, et à créer des liens entre les choses. Malgré l'effectif réduit, il m'était également souvent très difficile de leur offrir un cadre dans lequel ils avaient la possibilité de jouer librement: que se soit seul, en duo ou en trio, pour un jeu de construction, un jeu de plateau, le sable ou encore des jeux symboliques (animaux de la ferme, maison de poupée, etc.). Rapidement, la situation échappait à tout contrôle et dégénérait en cris, bagarres ou excitation extrême.

Chacun sait l'importance que peuvent avoir pour les enfants les histoires lues ou racontées. Il pourra puiser dans les contes entendus pour enrichir et développer son imaginaire, trouver une nourriture pour ses rêves ainsi que des personnages qui lui serviront de repères pour s'identifier. Il devient un héros qui trouvera d'une part des moyens de faire face à ses faiblesses et à ses incapacités et d'autre part, il pourra faire appel à ses propres ressources, en vue de trouver des chemins vers son autonomie. Il devra apprendre à écouter, regarder, ressentir, mais il devra également pouvoir percevoir le monde réel qui l'entoure et s'inventer un monde imaginaire. L'enseignant à un rôle d'accompagnant, qui amène ses élèves à se construire une identité qui leur est propre au travers de l'expérience.

Son rôle est également de soutenir les enfants, et de mettre en place des conditions qui lui permettront de montrer ses compétences et de progresser. On touche ici aux effets professionnalisant en lien avec l'expérience menée. En effet, ce dispositif m'a permis de voir les élèves sous un jour très différent, mais surtout, il leur a permis à eux de montrer leurs compétences et de les rendre observables. L'erreur n'est plus une ennemie à combattre, elle devient partenaire de ce qu'il faut mettre en place pour pouvoir arriver au but que l'on s'est fixé. Pouvoir être compétent, pouvoir le montrer et être félicités pour son travail sont des éléments qui augmentent la confiance en soi et en ses possibilités. Il n'est maintenant plus à prouver qu'un élève confiant et motivé réussit mieux, et ceci pas seulement à l'école, mais tout au long de sa vie. Si les jeunes sont compétents et valorisés tout au long de leur scolarité, quelles que soient les difficultés scolaires qu'ils pourront rencontrer, ils auront des clés pour ne pas se décourager trop vite, pour ne pas baisser les bras face à une difficulté. Pour ces élèves qui ont construit une image d'eux même positive, la phrase de découragement «je n'y arriverai jamais» se transforme en «qu'est-ce qu'il faut que je fasse maintenant pour atteindre mon but». Chavanon (2000) dit à ce sujet: *«Au-delà de l'histoire, en revanche, les enseignants peuvent tirer de cet apprentissage du*

conte une méthode d'apprentissage à l'école beaucoup plus large, fondée sur l'enthousiasme et la patience, la fantaisie et la rigueur, le don, la tendresse, la tranquillité, l'exigence, le respect des consignes et la réussite gratifiante d'atteindre un objectif annoncé» (p. 6)

Après une séance de contage, un élève a posé la question suivante: «Mais pourquoi que c'est le renard qui mange la galette ?» C'était la première fois que l'un de mes élèves posait une question à propos d'un conte. Sa curiosité a été aiguisée et le «pourquoi» a pu apparaître. Lors de la discussion qui a suivi, un autre enfant a pu dire: «Peut être que le vieux et la vieille y va faire un autre galette!». À travers ses questionnements et ses réflexions, le savoir prend sens pour l'enfant. La curiosité est un réel moteur du désir d'apprendre, à partir du moment où l'enfant cherche, invente, crée, explore, tente de mener une action et une transformation sur les choses et le monde, il devient partie prenante de ses apprentissages, et va trouver en lui la motivation d'aller plus loin. Ici la réponse n'a pas un grand intérêt, l'importance c'est surtout la brèche qui a été créée et qui va permettre à l'enfant de s'emparer de la question, réfléchir, investiguer chercher ailleurs et réunir grâce au désir toutes les conditions nécessaires à l'apprentissage. Mais une fois encore, les choses ont mis du temps pour émerger, et ce n'est que six mois après le début de l'activité que le si attendu «pourquoi» a pu apparaître auprès des élèves. *«Ce qui est perçu par l'oreille est beaucoup plus abstrait que ce qui est perçu d'où l'importance du conte comme entraînement à la réflexion, comme outil d'organisation logique. Quand on écoute un conte, on se crée des hypothèses sur la suite du récit: elles sont aussi tôt vérifiées ou infirmées. C'est là une excellente introduction à l'esprit scientifique»* (Montelle, 1996, p. 8). Cette constatation amène une réflexion et un repositionnement face au métier d'enseignant. Car comme les élèves il est pris dans le «mouvement de la réussite» qui doit forcément être rapide. L'enseignant doit donc lui aussi avoir construit une solide confiance en lui pour accepter de laisser le temps de maturation nécessaire aux apprentissages sans crainte d'être jugé et de supporter l'idée de perdre du temps pour en gagner. Avoir recours au développement de l'imagination en milieu spécialisé prend également du sens dans la mesure où l'enfant en situation de handicap apprend à déréaliser le jeu. Ils apprennent à prêter des pensées et des émotions à des personnages mis en scène, et à créer des dialogues avec des créatures fictives. C'est de ce fait un apprentissage qui permet rentrer en communication avec des pairs. Promouvoir l'imagination à l'école comme source de

développement, c'est apprendre aux enfants à manipuler des mondes mentaux, mais également à apprendre à mieux comprendre les états mentaux des autres. De plus, dans ce projet nous avons mis en place plusieurs réalisations et s'il est vrai qu'on apprend à penser en réfléchissant, on apprend aussi en manipulant, en construisant, en expérimentant et en échangeant: des expériences enracinées dans le vécu et dans l'imaginaire des enfants.

8. Bibliographie

- André, Ch., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Belmont, N. (1999). *Poétique du conte*. Paris: Gallimard.
- Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In R. Kaes, (Dunod) *Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale* (pp. 255-285). Paris: Dunod.
- Bruley, N. (2003). *Ces histoires qui chantent*. Paris: La lettre de Didier jeunesse
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz.
- Butor, M. (1968). *La balance des fées. Répertoire I*. Paris: Éditions de Minuit.
- Calame-Griaule, G. (2006). Raconter n'est pas une mince affaire In M. Jolivet, H. Touati, & F. Cransac, *Pourquoi faut-il raconter des histoires? Paroles de conteurs, tome 2* (pp. 23-29). Paris: Éditions Autrement.
- Chavanon, A. (2000). *Former des enfants conteurs*. Paris: Hachette Éducation.
- CIM 10 (2000). *Classification internationale des Maladies de l'OMS*. Paris: Éditions de l'OMS
- De Weck, G., & Rosat, M. C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson.
- DSMIV (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: American psychiatric association.
- Duval Heraudet, J. (2001). *Une difficulté si ordinaire*. Paris: EAP.
- Duval Heraudet, J. (2003). *D'un imaginaire qui se symbolise au registre symbolique des apprentissages*. Orléans: Rééducateurs.
- Eliade, M. (1963). *Aspects du Mythe*. Paris: Gallimard.

- Gaonach, D., & Golder, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris: Hachette.
- Haffelder, G. (2003). *Le moi, un citoyen de deux mondes*. Dornach: Extrait de *Erziehungst*, juillet-août 2003 (n. 7-8), remaniement d'une conférence faite par Patzlaff, R.
- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris: Retz.
- Jean, G. (1981). *Le pouvoir des contes*. Paris: Casterman.
- Lacan, J. (1956-1957). *Le Séminaire, Livre IV, La relation d'objet*. Paris: Seuil.
- Laporte, D., & Sévigny, L. (2002). *L'estime de soi des 6-12 ans*. Québec: Hôpital Sainte-Justine.
- Lequeux, P. (1974). *L'enfant et le conte. Du réel à l'imaginaire*. Paris: Pédagogie concrète.
- Montelle, E. (1996). *Paroles conteuses*. Hölstein: Société suisse de perfectionnement pédagogique.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Popet, A. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage*. Paris: Retz.
- Vygotskij, L. S. (1983, 1^{re} éd 1926). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotskij, L. S. (1985, 1^{re} éd. 1934). *Pensée et Langage*. Paris: Éditions Sociales.

Annexes



Vous êtes ma prisonnière, dit le petit bonhomme rouge à la petite souris.



Les personnages de roule galette.



Le plus gros des trois boucs bourrus envoya le vilain Croquemitaine dans la rivière, et jamais plus on ne le revit.



Hé là! Attends un peu le jamais rassasié, de colère je bouillonne, des coups de corne je te donne!



Et du ventre du chat sont sortis...

Texte originel de Souricette

Par Miss Sara Cone Bryant
(née en 1873)

Il y avait une fois une petite souris grise qui vivait dans un champ de blé noir, et qui avait bien envie de courir le monde. Elle se mit à trotter çà et là, fourrant son nez pointu dans tous les tas de pierres et sous toutes les touffes d'herbe, et regardant partout de ses petits yeux noirs et brillants. Tout à coup elle aperçut dans des feuilles sèches un petit objet rond, brun et lisse. C'était une grosse noisette, si polie et si brillante qu'elle eut envie de l'emporter à la maison, et elle avança sa petite patte pour la prendre, mais la noisette se mit à rouler. Souricette courut après, mais elle roulait très vite et arriva jusque sous un grand arbre, et là se glissa sous une des grosses racines.

Souricette enfonça son museau sous la racine, et vit un trou rond, avec des escaliers, tout petits, tout petits, qui descendaient dans la terre. La noisette roulait le long des escaliers avec un petit bruit : tap, tap, tap. Souricette descendit aussi les escaliers. Tap, tap, tap, en bas roulait la noisette, et en bas, tout en bas, descendait Souricette.

La noisette roula jusqu'à une petite porte, qui s'ouvrit immédiatement pour la laisser passer. La petite souris se hâta de pousser la porte, qui se referma derrière elle. Souricette se trouva dans une petite chambre et devant elle se tenait le plus drôle de petit bonhomme qu'on pût voir. Il avait un bonnet rouge, une veste rouge, et de longs souliers rouges en pointe.

- Vous êtes ma prisonnière, dit-il à la petite souris.

- Et pourquoi ? fit-elle tout effarée.

- Parce que vous avez voulu voler ma jolie noisette.

- Je ne l'ai pas volée, dit Souricette, je l'ai trouvée dans le pré; elle est à moi.

- Non, c'est la mienne, dit le petit homme rouge, et vous ne l'aurez pas.

Souricette regarda partout, mais elle ne vit plus la noisette; alors elle pensa à rentrer chez elle, mais la petite porte était fermée et le petit homme rouge avait la clef. Et il dit à la pauvre petite souris

- Vous serez ma domestique; vous ferez mon lit, et vous balayerez ma maison et ferez cuire ma soupe.

Et il ajouta en ricanant

- Et peut-être que, si vous travaillez bien, je vous donnerai la noisette pour salaire !

Ainsi la petite souris fut la servante du petit homme rouge; chaque jour, elle faisait le lit, balayait la chambre, et faisait cuire la soupe. Et chaque jour le petit homme rouge sortait par la petite porte et ne revenait que le soir, mais il avait toujours

grand soin de fermer la porte et de prendre la clef, et quand Souricette lui réclamait son salaire, il répondait en ricanant Plus tard ! plus tard! Vous n'avez pas encore assez travaillé. Cela. dura longtemps, longtemps. Enfin, un jour que le petit homme rouge était très pressé, il ne tourna la clef qu'à moitié et naturellement cela ne servit à rien du tout.

La petite souris s'en aperçut tout de suite, mais elle ne voulait pas partir sans son salaire et elle chercha partout la noisette. Elle ouvrit tous les tiroirs, et regarda sur toutes les planches, mais elle ne la vit nulle part. A la fin, elle ouvrit une petite porte dans la cheminée et, juste, elle était là! dans une sorte de petit placard.

Souricette la prit vivement dans sa bouche et se sauva. Elle poussa la petite porte, vite, vite, grimpa les petits escaliers, vite, vite, passa à travers le trou sous la racine, et courut chez elle sans s'arrêter. Tout le monde fut bien content de la voir, car on la croyait morte.

Et comme elle laissait tomber la noisette sur la table, celle-ci s'ouvrit en deux avec un petit clic, comme une boîte!

Et qu'est-ce que vous pensez qu'il y avait dedans ?

Un tout petit, petit collier, en pierres brillantes, et si joli ! Il était juste assez grand pour une petite souris. Souricette le portait souvent, et, quand elle ne le mettait pas, elle le gardait dans la grosse noisette.

Et le méchant petit homme rouge ne put jamais retrouver Souricette, parce qu'il ne savait pas où elle demeurait.

ROULE GALETTE

Dans une petite maison, tout près de la forêt, vivait un vieux et une vieille.

Un jour, le vieux dit à la vieille :

- J'aimerais bien manger une galette...

- Je pourrais t'en faire une, répond la vieille, si seulement j'avais de la farine.

- On va bien en trouver un peu, dit le vieux : monte au grenier, balaie le plancher, tu trouveras sûrement des grains de blé.

- C'est une idée, dit la vieille, qui monte au grenier, balaie le plancher et ramasse les grains de blé.

Avec les grains de blé elle fait de la farine ; avec la farine elle fait une galette et puis elle met la galette à cuire au four.

Et voilà la galette cuite. « Elle est trop chaude ! crie le vieux. Il faut la mettre à refroidir ! »

Et la vieille pose la galette sur la fenêtre. Au bout d'un moment la galette commence à s'ennuyer. Tout doucement elle se laisse glisser du rebord de la fenêtre, tombe dans le jardin et continue son chemin.

Elle roule, elle roule toujours plus loin...

Et voilà qu'elle rencontre un lapin.

- Galette, galette, je vais te manger, crie le lapin.

- Non, dit la galette, écoute plutôt ma petite chanson.

Et le lapin dresse ses longues oreilles.

Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.

On m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir !

Attrape-moi si tu peux !

Et elle se sauve si vite si vite qu'elle disparaît dans la forêt.

Elle roule, elle roule sur le sentier, et voilà qu'e

Ile rencontre le loup gris.
Galette, galette, je vais te manger dit le loup.
Non, non, dit la galette ; écoute ma petite chanson

Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.
On m'a mise à refroidir,
Mais j'ai mieux aimé courir !
Attrape-moi si tu peux !
Et elle se sauve si vite, si vite que le loup ne peut la rattraper.

Elle court, elle court dans la forêt et voilà qu'elle rencontre un gros ours.
- Galette, galette, je vais te manger grogne l'ours de sa grosse voix.

- Non, non, dit la galette ; écoute plutôt ma chanson !

Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.
On m'a mise à refroidir,
Mais j'ai mieux aimé courir !
Attrape-moi si tu peux !
Et elle se sauve si vite, si vite que l'ours ne peut la retenir.

Elle roule, elle roule encore plus loin et voilà qu'elle rencontre le renard.

- Bonjour, galette, dit le malin renard. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près, il demande :

- Qu'est-ce que tu chantes, galette ? Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?
Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et de sa petite voix elle commence :

Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le...

Mais, HAM !... le renard l'avait mangée...

LE CHAT VORACE

Et tip et tap et tip et tap
S'en allait le chat
Tip et tap et tip et tap
Il marchait à tout petits pas
Ola dit le chat, qui vient par là?

Je suis le bûcheron avec sa hache
Qui travaille sans relâche
Et toi, dis moi, qui est tu?

C'est moi le chat

As-tu beaucoup voyagé
As-tu bien mangé

Rien qu'un bol de lait
Et une soupe de millet
Mais comme j'ai encore faim
Je vais te manger.

Et tip et tap et tip et tap
S'en allait le chat
Tip et tap et tip et tap
Il marchait à tout petits pas
Ola dit le chat, qui vient par là?

C'est moi le nain joyeux
Qui saute dans les monts
Je fais des grands bons
Dans les rochers creux
Et toi, dis moi, qui est tu?

C'est moi le chat

As-tu beaucoup voyagé
As-tu bien mangé

Rien qu'un bol de lait
Et une soupe de millet
Un bûcheron avec sa hache
Qui travaille sans relâche
Mais comme j'ai encore faim
Je vais te manger.

Et tip et tap et tip et tap
S'en allait le chat

Tip et tap et tip et tap
Il marchait à tout petits pas
Ola dit le chat, qui vient par là?

C'est moi la petite fille
Je danse, je chante et je ris
Et toi, dis moi, qui est tu?

C'est moi le chat

As-tu beaucoup voyagé
As-tu bien mangé

Rien qu'un bol de lait
Et une soupe de millet
Un bûcheron avec sa hache
Qui travaille sans relâche
Le nain joyeux
Qui saute dans les monts
Et qui fais des grands bons
Dans les rochers creux
Mais comme j'ai encore faim
Je vais te manger.

Et tip et tap et tip et tap
S'en allait le chat
Tip et tap et tip et tap
Il marchait à tout petits pas
Ola dit le chat, qui vient par là

Je suis l'escargot dans sa maisonnette
Et par la porte je sors la tête
Et toi, dis moi, qui est tu?

C'est moi le chat

As-tu beaucoup voyagé
As-tu bien mangé

Rien qu'un bol de lait
Et une soupe de millet
Un bûcheron avec sa hache
Qui travaille sans relâche
Le nain joyeux
Qui saute dans les monts
Et qui fais des grands bons
Dans les rochers creux
La petite fille qui danse, qui chante et qui ris
Mais comme j'ai encore faim
Je vais te manger.

Et tip et tap et tip et tap
S'en allait le chat
Tip et tap et tip et tap
Il marchait à tout petits pas
Ola dit le chat, qui vient par là

Je suis le bouc aux cornes d'or
Et toi, dis moi, qui est tu?

C'est moi le chat

As-tu beaucoup voyagé
As-tu bien mangé

Rien qu'un bol de lait
Et une soupe de millet
Un bûcheron avec sa hache
Qui travaille sans relâche
Le nain joyeux
Qui saute dans les monts
Et qui fais des grands bons
Dans les rochers creux
La petite fille qui danse, qui chante et qui ris
L'escargot dans sa maisonnette
Qui par la porte sors la tête
Mais comme j'ai encore faim
Je vais te manger.

Hé là attends un peu
Le jamais rassasié
De colère je bouillonne
Des coups de cornes je te donne!
Tu as tellement mangé
Que ton ventre va éclater
Et tout le monde sera délivré!

Et du ventre du chat sortis:
L'escargot dans sa maisonnette
Qui par la porte sort la tête
La petit fille qui danse qui chante et qui rit
Le nain joyeux
Qui saute dan le mont
et qui fait de grands bons
Dessus les rochers creux
Le bûcheron avec sa hache
Qui travaille sans relâche.

Trois braves petits boucs

1. Il était une fois trois braves petits boucs qui vivaient tous ensemble dans la montagne. Sur le versant où ils se trouvaient, il y avait peu à manger. Mais juste en face, il y avait un beau pâturage d'herbe verte. Pour aller à ce pâturage, ils devaient traverser un pont et, sous ce pont, vivait un grand méchant croquemitaine.

Un jour, le plus jeune des trois petits boucs commença à traverser le pont.

2. « Qui passe sur mon pont ? rugit le croquemitaine.

Ce n'est que moi, le plus petit bouc, dit le petit bouc de sa petite voix douce.

Ha ! ha ! Je vais monter et te manger, dit le croquemitaine.

Oh ! Ne me mangez pas ! s'écria le plus petit bouc. Mon frère vient après moi, et il est beaucoup plus gros que moi. »

Alors, le croquemitaine grogna et grommela, mais il laissa le plus petit bouc traverser le pont.

3. Bientôt, le second petit bouc commença à traverser le pont.

« Qui passe sur mon pont ? rugit le croquemitaine.

— Ce n'est que moi, le moyen petit bouc, dit le second petit bouc de sa voix moyenne.

— Ha ! ha ! Je vais monter et te manger, dit le croquemitaine.

— Oh ! Ne me mangez pas ! s'écria le moyen petit bouc. Mon frère vient après moi, et il est beaucoup plus gros que moi. »

Alors, le croquemitaine grogna et grommela, mais il laissa le moyen petit bouc traverser le pont.

4. Bientôt, le plus gros des petits boucs commença à traverser le pont.

« Qui passe sur mon pont ? rugit le croquemitaine.

— C'est moi, le plus gros des petits boucs, cria le bouc de sa grosse voix.

— Ha ! ha ! Je vais monter et te manger, dit le croquemitaine.

— Viens donc ! cria le plus gros des petits boucs.

— Je vais te réduire en pièces ! »

5. Le vieux croquemitaine monta sur le pont. Mais le plus gros des petits boucs baissa la tête, fonça sur lui et le jeta à bas du pont. Et, jamais plus, on ne revit le croquemitaine.

Alors, le plus gros des petits boucs rejoignit ses deux frères dans le pâturage. Et l'herbe y était si délicieuse que les trois petits boucs devinrent ronds et gras avant de s'en retourner chez eux.

(HELEN BANNERMAN dans *Histoires à la douzaine*,
Textes choisis par B. & L. UNTERMEYER,
Traduction Elisabeth Gille, Les deux coqs d'or)
L'Oiseau-lyre CE tome 1

La petite poule rousse de Byron Barton

Il était une fois quatre amis.

Un cochon, un canard, un chat et une petite poule rousse.

La petite poule rousse avait trois poussins.

Un jour, en picorant, la petite poule rousse trouva des graines.

Elle alla voir ses trois amis et leur demanda :

" Qui veut m'aider à planter ces graines ? "

" Pas moi ", dit le cochon.

" pas moi ", dit le canard.

" Pas moi ", dit le chat. " ...

" Alors je planterai ces graines moi-même ", dit la petite poule rousse.

Et c'est ce qu'elle fit.

Et les graines germèrent et devinrent de grands épis de blé.

Alors la petite poule rousse demanda à ses trois amis :

" Qui veut m'aider à faucher ce blé ? "

" Pas moi ", dit le chat .

" Pas moi ", dit le cochon.

" Pas moi ", dit le canard.

" Alors je faucherai ce blé moi-même ", dit la petite poule rousse.

Et c'est ce qu'elle fit.

Ensuite la petite poule rousse demanda à ses amis :

" Qui veut m'aider à battre ce blé ? "

" Pas moi ", dit le cochon.

" Pas moi ", dit le canard.

" Pas moi ", dit le chat.

" Alors je battrai ce blé moi-même ", dit la petite poule rousse.

Et c'est ce qu'elle fit.

Ensuite la petite poule rousse demanda à ses amis :

" Qui veut m'aider à moudre ces grains pour en faire de la farine ? "

" Pas moi ", dit le cochon.

" Pas moi ", dit le canard.

" Pas moi ", dit le chat.

" Alors je moudrai ces grains moi-même ", dit la petite poule rousse.

Et c'est ce qu'elle fit.

Ensuite la petite poule rousse demanda à ses trois amis :

" Qui veut m'aider à faire du pain avec cette farine ? "

" Pas moi ", dit le chat.

" Pas moi ", dit le cochon.

" Pas moi ", dit le canard.

" Alors je ferai ce pain moi-même ", dit-elle ;

Et c'est ce qu'elle fit.

Puis la petite poule rousse appela ses amis :

" qui veut m'aider à manger ce pain ? "

" Moi ", dit le canard.

" Moi ", dit le chat.

" Moi ", dit le cochon.

" Oh non ", dit la petite poule rousse.

" C'est nous qui allons manger ce pain, mes trois petits poussins et moi. "

Et c'est ce qu'ils firent.