

Interactions autour des contes dans le cadre d'une prise en charge logopédique de groupe

Sandrine PRAZ PITTELOUD

PPLS, Service de Prilly (Suisse)
spraz@bluewin.ch

For several years, storytelling is used in speech therapy group of children who attend a special education class (language class). The work done in this type of group is based on the assumption that access to the imagination and construction of language will help to (re)start thought process. The experience shows positive results of such therapy on these children development of language and communication, but also on their capacities of representation and symbolization.

1. Introduction

Depuis plusieurs années, le conte est utilisé dans le cadre de prises en charges logopédiques de groupes adressées à des enfants de 1^{ère} année primaire, scolarisés dans une classe d'enseignement spécialisé (classe de langage).

Les enfants participant à ce type de groupe présentent tous des difficultés de langage et de communication, associées à des troubles d'apprentissage et de symbolisation, à un accès difficile à l'écrit, ainsi qu'à des troubles psycho-affectifs et relationnels plus ou moins importants.

L'objectif global d'une telle prise en charge vise une relance des processus de pensée, défaillants chez ces enfants en mal de mots, de connaissances, de curiosité et d'imaginaire. Le travail ainsi effectué dans les groupes contes repose sur l'hypothèse que l'accès à l'imaginaire et à la fabrication de sens, la liberté de langage et la construction de la langue vont contribuer à la (re)mise en route de la pensée.

L'expérience permet de conclure à des incidences positives d'une telle prise en charge sur le développement des compétences langagières et discursives des enfants, mais aussi sur leurs capacités de représentation et de symbolisation.

2. Une prise en charge logopédique "de groupe"

Traditionnellement, les logopédistes tendent à proposer principalement des traitements "en individuel" comme mesure d'aide aux patients / clients qui les consultent. Cependant, des motivations cliniques, contextuelles et

personnelles peuvent amener un logopédiste à leur préférer une prise en charge "en groupe".

Pour notre part, et en lien avec ce que dit Estienne (2000), nous préférons l'appellation "thérapie logopédique *de* groupe", qui connote que c'est le dispositif de groupe qui est le ressort essentiel de l'efficacité thérapeutique, plutôt que "thérapie logopédique *en* groupe" qui suppose davantage une rééducation collective sur la base d'exercices précis.

Dans la pratique clinique, des logothérapies de groupe sont régulièrement proposées pour traiter les difficultés de langage écrit (Estienne, 2000), les bégaiements (Simon, 2002) ou encore les troubles du langage et de la communication des enfants migrants (Rosenbaum, 1997).

La prise en charge logopédique de groupe que nous proposons aux enfants scolarisés dans une classe de langage a pour objectif de recadrer leurs problèmes de langage et de communication en leur donnant l'occasion de vivre autrement leurs rapports avec l'oral. Ainsi, comme le dit encore Estienne à propos des logothérapies, ce que nous offrons comme mesure d'aide "n'est donc pas une intervention centrée sur un individu présentant un ou des dysfonctionnement(s), mais un acte de participation, d'évolution, de création qui se réalise dans un système d'interactions" (2000: 102).

2.1 *Motivations cliniques*

Selon Anzieu (1984: 178), le groupe est

"une structure d'accueil, d'élaboration et de réparation des empiètements, des traumatismes cumulatifs, des ruptures subies actuellement, ou même autrefois, par les sujets et contribue à restaurer chez eux l'activité de symbolisation".

Anzieu qualifie aussi le groupe "d'enveloppe", de "système de règles", de "trame symbolique", de "peau qui enserme les pensées, les paroles et les actions dans un espace interne et une temporalité propre".

Nous pensons que le groupe, tout en offrant une contenance, permet de traiter directement ou plus indirectement des aspects qui touchent notamment à la communication, au relationnel et à la socialisation.

En effet, au niveau langagier, le groupe offre une plus grande variété de situations de communication. En fonction des partenaires en présence, les occasions d'adaptation langagière et sociale se diversifient et se multiplient. Le groupe est une mise en commun non seulement des difficultés communicationnelles de chacun des membres, mais aussi de leurs compétences communicationnelles (Rosenbaum, 1997). La présence de pairs constitue ainsi une forme d'étayage, par les possibilités d'imitation, par les feed-back correctifs et les adaptations langagières nécessaires pour garantir une communication fonctionnelle.

François distingue (1993: 112),

"l'étayage spécifique: apprendre à l'autre à réussir dans telle tâche où il échoue, et l'étayage global, celui qui fait que l'autre, présent ou même absent, est en quelque sorte celui en fonction de qui on parle. De ce point de vue, on peut étayer simplement par le fait d'accepter ce que dit l'autre, de lui manifester de l'intérêt."

Le groupe multiplie les situations dans lesquelles ces deux types d'étayage peuvent se manifester. L'étayage global représente, selon nous, un levier d'évolution important dans un groupe.

Au niveau relationnel et affectif, le groupe autorise une plus grande mobilité dans le jeu des interactions. Les enfants peuvent y expérimenter *le statut passif* et *le statut actif*. Ainsi, un enfant inhibé peut ne pas toujours être au centre de l'attention. Au contraire, un enfant envahissant peut se trouver confronté à la nécessité de respecter l'espace des autres. De même, les deux positions *aider* et *être aidé* peuvent être expérimentées plus équitablement dans des relations entre pairs, plutôt que dans une relation duelle thérapeute-enfant. Les sentiments de *solidarité* face aux difficultés éprouvées, au vécu des troubles ou à la souffrance ressentie se trouvent renforcés dans les groupes (Saurer, 2008). L'enfant peut aussi retrouver chez d'autres des *émotions*, des *affects* qu'il ressent, sous des formes similaires et différentes.

De plus, au niveau cognitif et social, le groupe permet aux enfants de penser avec d'autres, de partager des idées qui peuvent être approuvées, nuancées ou contestées. Il devient un lieu de formulation et de mise à l'épreuve d'hypothèses et de concepts (Rosenbaum, 1997). Comme le cite Monteil (1990: 166), "les travaux de Doise, Mugny et Perret-Clermont attestent le rôle positif de l'interaction sociale dans la construction d'outils cognitifs individuels". Par ailleurs, ces auteurs mettent en évidence *le conflit socio-cognitif*, c'est-à-dire la confrontation entre centrations opposées, comme élément favorisant le développement cognitif. En effet, face à des points de vue différents des leurs, à des hypothèses contradictoires, les enfants voient leur système de pensée remis en cause, déséquilibré. La recherche d'un nouvel équilibre va entraîner chez chacun une réorganisation, une restructuration sur les plans relationnel et cognitif, et donc amener une décentration.

2.2 Motivations contextuelles

Un intérêt commun et une réflexion partagée au sein d'une équipe pluridisciplinaire pour les thérapies de groupes, ainsi que les moyens mis à disposition pour les concrétiser (temps de formation, de supervision et d'échanges) peuvent encourager les thérapeutes à penser "groupe" dans les propositions de prise en charge faites aux personnes qui les consultent.

L'indication d'une mesure de traitement de groupe peut être perçue comme un moyen de répondre à une liste d'attente. Toutefois, la pratique démontre que si, à l'heure consacrée à la séance par deux thérapeutes, on additionne leur temps de préparation et de prise de notes de la séance, les entretiens de

parents / enseignants et les éventuelles supervisions, il faudrait envisager des groupes d'au moins six enfants pour que cette mesure soit économique. Or, cette taille de groupe est, dans les faits, rarement obtenue.

Un traitement de groupe peut être également un moyen d'éviter le cumul de thérapies "en individuel": soit *un cumul successif*, lorsqu'un enfant a bénéficié de plusieurs années de suivi logopédique en individuel et qu'il pourrait profiter encore de cette aide, mais dans un contexte thérapeutique différent; soit *un cumul simultané*, lorsqu'un enfant aurait besoin de deux types d'aides (logopédie et psychomotricité / suivi psychologique). Le groupe permet ainsi d'éviter deux suivis thérapeutiques en individuel, coûteux pour l'enfant en investissement affectif et personnel.

2.3 Motivations personnelles

Un intérêt personnel pour travailler avec un groupe d'enfants ou un intérêt pour la co-thérapie (avec un collègue logopédiste, psychomotricien ou psychologue) peuvent conduire un logopédiste à intervenir dans un groupe thérapeutique. En choisissant ce mode d'intervention, le logopédiste se doit de changer son regard, principalement entraîné, par ses expériences professionnelles, personnelles et sociales, pour une lecture et une compréhension des interactions duelles. Il demeure en effet important d'être sensibilisé aux processus interactionnels en jeu dans les groupes (dynamique des groupes), de même qu'à sa place de (co)-thérapeute au sein d'un groupe.

3. Le conte comme outil thérapeutique

En référence à Bruner et Hickmann, (1983), Bronckart (1996) et Bronckart et Schneuwly (1985), nous considérons que le langage se caractérise par une double fonction: une fonction de *représentation* et une fonction de *communication*, séparées à l'origine (stade sensori-moteur) et qui fusionnent ultérieurement dans le développement. Les productions langagières sont le résultat d'une activité dans laquelle le sujet interagit avec d'autres et, en communiquant, leur donne une représentation de sa "vision du monde". La communication et la représentation sont donc étroitement imbriquées.

Notre expérience professionnelle auprès d'enfants qui souffrent de retards de langage importants, nécessitant une scolarisation en enseignement spécialisé, nous a permis de constater que la majorité d'entre eux présentent des difficultés dans ces deux fonctions. Le conte se révèle être un outil thérapeutique riche et puissant pour travailler avec ces enfants, car il permet de considérer ou de traiter ces deux capacités affectées, et ceci à plusieurs niveaux: culturel, langagier, symbolique et psycho-affectif.

3.1 *Au niveau culturel*

Les contes, tout comme les mythes et les légendes, appartiennent au patrimoine culturel d'un pays, d'une région, d'une époque; ils en évoquent des coutumes, des valeurs et des croyances. En anthropologie, les contes sont présentés comme évoquant l'identité culturelle de divers groupes sociaux par la recherche de mémoires collectives. Transmis de génération en génération, ils correspondent à des objets culturels stabilisés. Appris et répétables, ils révèlent et répètent des valeurs communautaires (Rosat, 1998). Nous pensons que les contes font non seulement partie du bagage culturel à transmettre aux enfants, mais qu'ils sont aussi une forme d'ouverture sur la culture de l'autre. Selon Boimare (2008: 84),

"une bonne médiation culturelle doit avoir deux qualités. La première est d'offrir un support permettant de capter l'attention et d'intéresser en se rapprochant des préoccupations les plus intimes. La seconde est d'universaliser ces préoccupations en les replaçant dans un contexte plus général, situé dans un autre temps et un autre lieu."

Le conte se présente ainsi comme un excellent médiateur culturel, car il remplit pleinement ces deux fonctions.

L'expérience culturelle commence chez le jeune enfant dans le jeu, le fantasme, la rêverie, et s'inscrit dans un espace potentiel (Winnicott, 1991). Nous rejoignons Gillig (1997: 6), quand il dit que

"le conte pourrait bien être pour l'enfant cet objet transitionnel qui lui permet de passer du monde de l'omnipotence imaginaire à celui de l'expérience culturelle, et où le plaisir et le désir peuvent trouver leur source de renouvellement".

Cet auteur évoque également tout l'enjeu d'une initiation précoce de l'enfant au monde des biens culturels, qui seront valorisés par la suite, et précisément à l'école.

3.2 *Au niveau du langage*

En référence à Hickmann (2001), l'acquisition du langage requiert une mise en relation des formes et des fonctions du langage à deux niveaux d'organisation de la langue: au niveau phrastique, où s'expriment les relations grammaticales; au niveau discursif, où certains principes régissent l'organisation de l'information entre les énoncés du discours en relation avec le contexte d'énonciation. Hickmann (2001: 49) précise encore que

"l'organisation phrastique est souvent fortement favorisée en milieu scolaire et clinique aux dépens de l'organisation discursive, toute aussi essentielle au cours du développement. De plus, ce type d'activité implique une forme d'auto-régulation et de planification, qui intervient ultérieurement de façon encore plus massive, par exemple dans l'apprentissage de la langue écrite. L'organisation discursive à l'oral constitue une amorce essentielle dans la mise en place de telles capacités".

Le conte se rattache au monde discursif de l'ordre du "raconter" (Bronckart, 1996). Il a la particularité de raconter des événements coupés de la situation socio-matérielle de production. D'une part, il actualise des

représentations (de personnages, d'actions, d'événements) qui sont organisées en un monde mis à distance (ou disjoint) de celui de l'interaction sociale en cours. D'autre part, il entretient un rapport autonome à la situation matérielle de production (Rosat, 1998).

Les bilans logopédiques effectués pour chaque enfant à son entrée dans la classe de langage attestaient pour chacun des difficultés à raconter (récit d'expérience personnelle, narration), à expliquer (discours injonctif), ainsi que des difficultés touchant la morphosyntaxe et le lexique.

En proposant les contes comme outils thérapeutique, nous nous référons à François (1993) quand il dit que c'est l'entrée dans tel ou tel genre qui entraîne l'utilisation de telle structure linguistique et non l'inverse. Ainsi,

"c'est le récit qui entraînera l'utilisation de contrastes temporels ou obligera à fixer des relations de coréférence, inutiles quand un énoncé suffit à déterminer l'objet dont on parle, par exemple quand on doit juste répondre à une question" (1993: 115).

La narration comporte au moins deux composantes essentielles, la cohérence qui renvoie à la structure du contenu (schéma narratif) et à la cohésion qui se compose de procédures diverses reliant les énoncés du discours entre eux (Hickmann, 2001).

Concernant le schéma narratif, Baldacci et Corthay (2000: 32) rappellent que les contes ont une organisation sous-jacente socialement définie qui suit rigoureusement certaines étapes:

- la mise en place d'un cadre par la définition d'un temps, d'un espace ou lieu et de personnages imaginaires;
- une problématique posée en lien avec un conflit à résoudre servant de "déclencheur";
- un déroulement selon une chronologie rigoureuse relatant les faits, les réponses et les solutions trouvées pour résoudre le conflit;
- une conclusion introduisant une prolongation dans le temps et qui parfois, en insérant le lecteur dans le récit, l'aide à s'approprier personnellement l'histoire.

Selon elles, la relecture du même conte et/ou la lecture de contes différents permet à l'enfant d'intérioriser l'organisation sous-jacente de ceux-ci et d'accéder progressivement à l'anticipation grâce aux attentes créées par la connaissance de cette organisation.

S'agissant de la cohésion, de par son rapport disjoint au monde et son rapport autonome à la situation de production, la narration se caractérise entre autres par la création d'une origine fictionnelle qui sert dans le texte de référence aux organisateurs temporels, par une utilisation des temps des verbes spécifique (imparfait et passé simple ou présent et imparfait), par un emploi des pronoms de 3^e personne (chaînes anaphoriques pronominales et nominales) et une absence de pronoms et adjectifs de 1^{ère} et 2^e personne du singulier et du pluriel (Gaillard, 1998).

Ainsi, par l'écoute et le récit du conte, l'enfant se trouve confronté à des structures syntaxiques de plus en plus complexes (temps des verbes, types

de phrases), et comme le dit Montelle (1996: 21), "il s'agit d'imprégner l'enfant de structures de plus en plus riches de façon à ce qu'il ait des "moules" de phrases nombreux, variés et corrects à sa disposition".

De plus, par son pouvoir attractif, le conte fixe les mots dans la mémoire de façon plus prégnante qu'une tâche de mémorisation d'une liste de mots par exemple. La rétention du lexique se trouve ainsi améliorée grâce au pouvoir symbolique des contes et à leur force affective, grâce aux contextes dans lesquels ces mots s'inscrivent et grâce aux répétitions qui rythment le récit.

3.3 *Au niveau symbolique (pensée, représentation) et psycho-affectif*

Travailler à partir des contes en stimulant et en contenant l'activité imaginaire de l'enfant pourrait lui permettre d'apprivoiser davantage les fantasmes et les angoisses et l'aider ainsi à mieux organiser sa pensée. En effet, comme le disent Chouchena & collaborateurs (1997: 515),

"riche en symboles et fortement imagé, le conte permet à l'enfant de trouver en quelque sorte des contenants pour ses affects en quête de représentation. Il offre un espace de liaison entre affects et représentations, entre représentations de choses et représentations de mots".

Le conte met en scène des conflits ayant de fortes résonances avec le monde interne des enfants, en lien avec les phases du développement affectif de chacun. Il offre la possibilité à l'enfant de revivre fictivement certaines situations désagréables, d'élaborer une part de ses angoisses et de ses conflits, de rendre supportables certaines frustrations subies dans la réalité par l'identification aux héros de l'histoire.

Boimare (1999) a été amené à recourir aux contes et aux mythes comme médiateur susceptible de favoriser l'inscription des inquiétudes des enfants dans un scénario et la restauration de la curiosité nécessaire à tout apprentissage. Selon cet auteur, cité par Frydman et collaborateurs (2001: 20),

"les apprentissages peuvent faire peur à l'enfant parce qu'ils le confrontent inévitablement au doute, à la frustration, au différent - dans le sens de capacité de différer également - et l'obligent par conséquent à passer par son monde intérieur, par ses objets et ses images internes. Ce qui peut être stimulant et source de progrès lorsque l'enfant peut s'appuyer sur un monde intérieur suffisamment structuré et sur des représentations, devient au contraire très angoissant si l'enfant se trouve confronté au vide ou renvoyé à des images terrifiantes".

Concernant la fonction médiatrice du conte, Bettelheim (1976) dit que celui-ci permet à l'enfant de s'évader du réel à travers la fiction, non pas pour fuir les problèmes posés par le réel, mais pour mieux les traiter, puisque la fin heureuse du conte constitue au niveau fantasmatique une réponse au conflit réel. Cité par Gillig (1997: 172), le psychanalyste dit encore que

"le conte fournit en effet à l'enfant des matériaux de scénarios imaginaires qu'il serait incapable de concevoir tout seul, et qui lui serviront à transformer en fantasmes les

contenus de son propre inconscient, en même temps qu'il rend supportables les frustrations subies dans la réalité par l'identification aux héros de l'histoire".

4. Le groupe contes

4.1 Contexte de travail

Depuis plusieurs années, le conte est utilisé dans le cadre des prises en charge offertes aux enfants de 1^{ère} année primaire d'une classe d'enseignement spécialisé (classe de langage). Le groupe est donc fermé et dure environ une année scolaire (d'octobre à juin). Selon l'année, le groupe est composé de trois ou quatre enfants. Pour des raisons d'organisation interne, les groupes sont animés par la logopédiste seule. A leur entrée dans la classe de langage, un bilan logopédique et un bilan psychomoteur sont effectués pour tous les enfants, de façon à déterminer au mieux leurs besoins et la prise en charge la plus adaptée pour chacun d'eux. L'indication "groupe contes" fait donc l'objet d'une discussion préalable au sein de l'équipe pédago-thérapeutique (enseignante spécialisée, psychologue, logopédiste, psychomotricienne) pour être ensuite proposée aux parents.

4.2 Profils des enfants participant au groupe contes

- La plupart des enfants ont bénéficié d'une ou de deux années de traitement logopédique en individuel.
- Les enfants présentent tous des difficultés de langage et de communication (expression et compréhension), ainsi que des difficultés d'apprentissage, de symbolisation, de représentation et d'abstraction.
- Dans certaines situations, travailler directement sur le symptôme langage a apporté peu de résultats.
- L'accès aux connaissances générales, aux mots, au monde a été limité par les difficultés de langage et par la précarité des situations socio-familiales (contexte de migration, de séparation, de maltraitance).
- Pour certains enfants, la relation duelle à l'adulte est vécue comme menaçante.
- Pour d'autres, la priorité du traitement est mise sur un suivi individuel autre que logopédique (thérapie psychomotrice, soutien psychologique ou psychothérapie).

4.3 Objectifs pour les enfants du groupe

Dans le contexte de prise en charge de groupe que nous proposons, en référence à Estienne (2000), nous considérons l'objectif thérapeutique non pas comme un travail sur ce qui ne va pas, mais plutôt comme un moyen de

développer les capacités latentes en étant suffisamment protecteur et *étayant* pour que les enfants se donnent la permission de les utiliser.

Le travail effectué dans le groupe contes repose sur l'hypothèse que l'accès à l'imaginaire et à la fabrication de sens, la liberté de langage et la construction de la langue vont contribuer à la (re)mise en route de la pensée. L'objectif global vise ainsi une relance des processus de pensée, défaillants chez ces enfants, en mal de mots, de connaissances, de curiosité et d'imaginaire.

Cependant, d'autres objectifs plus précis sont fixés pour chaque enfant:

- éprouver du plaisir à écouter des contes merveilleux;
- développer des capacités d'imagination et de représentation;
- se familiariser avec le récit narratif (s'imprégner des structures morphologiques et syntaxiques du conte, du schéma narratif);
- acquérir des compétences sur le plan de l'expression dramatique, corporelle, lors de la mise en scène du conte;
- améliorer les repères "espace-temps";
- susciter la curiosité de l'écrit, de l'objet-livre;
- développer des capacités métalinguistiques.

Ce dernier objectif se réfère à Gombert, cité par Baldacci & Corthay (2000: 34), au sujet du récit du conte et de sa mise en scène (dialogues),

"Les passages d'un type de discours à un autre – où les contenus et les buts sont conservés, mais où les situations d'énonciation changent – mettent en œuvre des processus de décontextualisation et de recontextualisation du langage qui favorisent le développement des capacités de réflexion métalinguistique de l'enfant. Ces processus cognitifs et langagiers sont aussi à l'œuvre dans la pratique du langage écrit et le travail du groupe pourrait ainsi avoir indirectement une incidence positive dans l'accès à ce domaine".

3.4 *Rôle de la logopédiste*

La logopédiste est garante du cadre (espace-temps) et du respect des règles formalisées dans le groupe (respect de soi, des autres, du matériel et de la règle de discrétion). Elle joue également un rôle d'appui dans le processus d'accès à la symbolisation. De plus, comme le suggèrent Chouchena et collaborateurs (1997: 514),

"c'est en faisant passer le plaisir qu'il y prend lui-même que le logopédiste-conteur rend les contes "parlants" et, de surcroît, dans la perspective qui est la nôtre, possiblement efficaces sur le plan thérapeutique".

3.5 *Choix des contes*

Pour assurer sa fonction médiatrice, le conte doit se situer à bonne distance du monde interne de l'enfant, c'est-à-dire être ni trop aseptisé, ni trop proche des peurs et des inquiétudes de l'enfant car, comme le dit Bettelheim (1976),

si le conte a trop de similitudes avec la vie réelle de l'enfant, il l'inquiète plus qu'il ne le rassure.

A l'âge qu'ont les enfants du groupe, nous utilisons principalement les contes merveilleux traditionnels (Grimm, Andersen, Perrault), et ceci pour deux raisons: d'une part, ces histoires ont un début et une fin bien repérables et celle-ci est le plus souvent heureuse. D'autre part, nous considérons que ces contes, méconnus par la plupart des enfants, font partie d'un certain bagage culturel qui devrait être transmis. Par ailleurs, les contes connus au travers de dessins animés (Walt Disney notamment) ne sont délibérément pas choisis, car les images y sont déjà suggérées, élaborées. Tout le travail de représentation et d'imagination à construire lors de l'écoute du récit en serait donc parasité.

3.6 Déroulement et contenu des séances de groupe

Un conte se travaille au minimum sur deux séances d'une heure. Le cadre du groupe est structuré en cinq séquences respectées et reprises dans le même ordre à chaque séance. Ces séances ritualisées fondent un contenant: la répétition des activités donne des points de repères favorisant l'anticipation et joue ainsi un rôle sécurisant.

3.6.1 Accueil

Dans le bureau, chaque enfant peut choisir une place symbolisée par un coussin. Les places ne sont pas attribuées définitivement; d'une séance à l'autre les enfants peuvent changer de place. Une place est assurée à chaque membre du groupe, même en cas d'absence. Les coussins sont disposés en demi-cercle devant le coussin de l'adulte.

Au bref moment de prise de contacts et d'échanges succède le moment de la découverte du conte, qui se fait au travers d'indices à lire (mots-clés en lien avec le conte du jour). Ces mots sont inscrits sur un papier enroulé et glissé dans une bouteille de verre, elle-même déposée dans un coffre placé entre le logopédiste et les enfants. Cet instant de découverte a été introduit pour plusieurs raisons. Premièrement, ce moment permet de créer une transition entre ce qui a été discuté à l'accueil (réalité) et ce qui va suivre (imaginaire). Le passage vers l'imaginaire, le fantastique est introduit par le coffre et la bouteille qui renferment des "secrets" à découvrir. Deuxièmement, ces objets amènent tout un jeu d'interactions entre les enfants par la curiosité et la convoitise qu'ils suscitent: négociations sur celui qui va ouvrir le coffre, découvrir en premier les indices, sortir le papier de la bouteille, etc. Cette étape est intéressante pour observer comment chacun prend / cède sa place, comment chacun négocie verbalement son tour, son droit à une priorité sur son voisin. Troisièmement, les indices écrits représentent un moyen d'introduire la lecture de façon ludique et fonctionnelle (découvrir des informations). Quatrièmement, les indices à mettre en liens pour tenter de

deviner de quel conte il s'agit permettent d'éveiller une certaine curiosité, de mettre en marche la pensée, de tenter de verbaliser une ébauche d'histoire, en lien ou non avec le conte.

3.6.2 Récit du conte

Lors de la première séance consacrée à un conte, *la logopédiste raconte l'histoire* et stimule ainsi l'activité imaginative des enfants. Dans le groupe contes, l'enfant partage l'histoire avec les autres. Il n'est pas seul pour affronter les sentiments qu'il ressent à l'écoute du récit. Il s'aperçoit que ses camarades les ressentent aussi. Les réactions des autres enrichissent sa propre compréhension de l'humour ou de la symbolique.

Lors de la seconde séance sur le conte, *la logopédiste et les enfants racontent l'histoire*. Les premières tentatives de récit du conte par les enfants uniquement (chacun son tour, avec un bâton de parole) se sont rapidement avérées infructueuses. En effet, demander aux enfants de gérer seuls la structure du récit, la chronologie des événements, les tours de parole et l'écoute des autres n'était pas adapté aux difficultés globales que présentaient ces enfants. Comme le dit Rosat, "la médiation d'un interlocuteur adulte relève de l'étayage langagier dans la mesure où elle vise à soutenir la participation d'un enfant à la production d'un genre de texte" (1998: 32). Nous avons donc choisi de proposer un autre type de co-construction du discours (polygestion), mais dans laquelle la responsabilité énonciative était plus largement à la charge de la logopédiste (de Weck, 1997).

Le choix pour *un récit à trous à plusieurs voix* s'est ainsi révélé être plus adapté. Selon ce procédé, l'adulte raconte et s'interrompt à certains moments pour laisser l'enfant désigné combler le récit en suspension, soit par un mot, soit par un énoncé. Cette manière de faire laisse à l'adulte la gestion du conte, dans sa forme et dans son contenu. Elle permet ainsi aux enfants de (re)construire un récit sur la base d'une structure narrative correcte, de respecter la trame de l'histoire (succession des événements) et de favoriser une meilleure imprégnation du lexique et des formes syntaxiques.

L'étayage proposé ici remplit deux fonctions (de Weck, 1998):

- il contribue à la planification du genre de dialogue par la simplification du rôle discursif de l'enfant;
- il améliore la textualisation du genre de dialogue par les interventions qui portent sur les niveaux énonciatif, phonologique, lexical et syntaxique des productions des enfants.

De plus, par cette façon de raconter l'histoire, les enfants se sentent plus concernés, mieux à l'écoute, car chacun d'eux peut être désigné à tout moment pour participer à la poursuite du récit. Comme l'explique Willaume (2008: 59),

"souvent la confusion est grande dans le langage de l'enfant et le fait de l'aider à mettre de l'ordre dans les mots lui apporte un réel soulagement psychique. On peut alors parler de la fonction apaisante de la syntaxe. La mise en forme, qu'elle soit graphique ou orale, est une source de plaisir et de satisfaction. C'est un temps de réconciliation avec les mots".

3.6.3 Mise en scène du conte

Après une discussion sur les personnages qui doivent être joués pour que l'histoire puisse se dérouler, les enfants se choisissent un rôle. Ils se trouvent alors en situation de confrontations, de négociations et d'argumentations. Pour sa part, la logopédiste ne joue pas forcément un rôle. Son implication dépend du nombre d'enfants, du conte et du nombre de rôles à jouer, ainsi que des besoins des enfants et du groupe (besoin d'un modèle de jeu, besoin d'un cadre strict).

Selon Baldacci et Corthay (2000: 33),

"jouer les contes lus par l'adulte constitue une forme d'étayage favorisant la compréhension de l'histoire. En effet, cet étayage se fait par le passage d'un texte écrit structuré selon sa propre logique interne à un langage en situation pouvant être géré / négocié par les participants au fur et à mesure du déroulement. L'adaptation d'un langage abstrait à une forme de langage plus proche de l'enfant peut être ainsi réalisée. Nous partons de l'hypothèse que le va-et-vient entre ces différentes variétés de langage permet l'appropriation de moyens langagiers plus complexes qui devraient être progressivement intériorisés et généralisés à d'autres situations de communication".

Le conte est joué plusieurs fois lors des deux séances consacrées au conte; de cette manière, chaque enfant peut endosser tous les rôles au moins une fois. Le fait de rejouer l'histoire permet de diversifier les rôles tenus par chaque membre du groupe en occupant des places discursives variées (François, 1993) et en tentant d'exprimer les émotions propres à chaque personnage (jalousie, colère, peur, tristesse, joie, etc.).

La mise en scène du conte n'est pas une tâche aisée pour ces enfants, qui présentent des difficultés,

1. à se détacher du réel, à symboliser l'espace et les accessoires, à exprimer des émotions, à *faire comme* le loup, l'ogre, etc.;
2. à verbaliser – les enfants utilisent principalement la gestuelle ou le mime;
3. à dire avec leurs propres mots (certains enfants ont besoin de redire fidèlement ce que le texte a dit);
4. à écouter les autres et à suivre le cours de l'histoire pour intervenir au moment opportun.

Au niveau des interactions, les enfants prennent spontanément le rôle du "souffleur" de texte. Ils s'aident aussi pour se rappeler la trame de l'histoire et pour respecter l'ordre des interventions des différents personnages. Parmi les formes de stratégies discursives d'étayage proposées par de Weck (1998), les

reprises-répétitions (répétitions d'une intervention antérieure, sans modification linguistique), les reformulations (reprises des propos antérieurs dans le but d'en améliorer la forme ou d'en préciser la signification) et les questions (demande d'un dire, exerçant sur la réponse un contrôle syntaxique sémantique ou pragmatique) sont principalement utilisées ici, tant par les enfants que par la logopédiste.

De plus, pour chaque enfant, le fait de voir les autres jouer des personnages qu'il n'avait pas choisis de jouer lui-même initialement, l'encourage à oser le faire par la suite.

3.6.4 Dessin du conte

A la fin de la séance de groupe, les enfants sont invités à réaliser seuls, chacun pour soi, un dessin en rapport avec le conte. Ce moment plus individuel est en général apprécié par la plupart des enfants, car il leur permet de déposer, de canaliser et d'organiser sur un support externe, les images et les émotions que le conte (récit / mise en scène) a suscitées en eux.

Il leur est ensuite permis de raconter ce qu'ils ont dessiné. Les enfants ont tendance à énumérer les éléments de leur dessin; la logopédiste les aide alors à mettre des liens, à organiser du sens.

3.6.5 Fin de la séance

De même qu'il y a une évolution dans la façon d'arriver à la séance, il y a une évolution dans la manière de quitter la séance, et notamment dans le désir de prendre quelque chose du groupe avec soi (un feutre, son dessin, le coffre tant convoité). Cette étape est importante. En effet, dans ce désir d'appropriation d'un objet du groupe, on peut voir une tentative d'appropriation des savoirs, des connaissances et des moments qui ont pu être partagés dans le groupe. Pour des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissages (prendre pour soi), ces mouvements sont des signes encourageants d'une reprise évolutive des processus de pensée.

3.7 *Fin du groupe (dernières séances)*

Les quatre dernières séances sont consacrées à la création personnelle d'un recueil des contes qui ont été racontés et joués tout au long de l'année, recueil qui sera emporté par chaque enfant à la fin du groupe. Ce sont des séances au cours desquelles les contes sont remémorés (dessins faits, personnages ou passages écrits à associer au bon conte). Les récits peuvent être racontés à nouveau ou rejoués selon les désirs des enfants. Ces dernières séances permettent indirectement de retracer également l'histoire du groupe qui se termine.

3.8 *Evaluations des objectifs*

En début d'année scolaire, un bilan logopédique a été fait pour chacun des enfants participant au groupe contes. Bien que rares, certains d'entre eux bénéficiaient également d'une thérapie logopédique en individuel; pour eux un bilan logopédique d'évolution en fin d'année scolaire a pu être fait. Leurs progrès ont ainsi pu être quantifiés et qualifiés. Les autres enfants ont été suivis individuellement en thérapie psychomotrice ou en psychothérapie; pour ceux-ci, un examen logopédique d'évolution n'a pas pu être fait. L'évaluation finale s'est donc basée sur les observations de la logopédiste, de la psychomotricienne, de la psychologue, de l'enseignante et des parents: elle reste donc plus empirique et essentiellement qualitative.

Ainsi, de manière générale, nous pouvons constater qu'en fin d'année scolaire, les enfants ayant participé aux groupes contes présentent tous des signes évolutifs, à différents niveaux.

Au niveau langagier, les enfants manifestent moins de retenue à produire un récit, à s'exprimer. Une bonne évolution dans la forme et dans la structure des récits est également constatée: apparition d'une chronologie, d'une trame ou d'une ébauche de trame narrative, apparition de certaines formes verbales (imparfait, futur, passé simple, conditionnel), utilisation de connecteurs tels que "parce que, ensuite, après, tout à coup, mais". Ces signes d'une évolution langagière sont aussi des indicateurs d'un décollage de la pensée par rapport au concret, au moment présent, à l'immédiateté. En effet, ces modifications formelles témoignent d'une plus grande mobilité de la pensée (introduction du doute, de liens temporels ou de causalité).

L'accès au symbolique, au *faire comme si* semble plus aisé pour certains enfants. Une flexibilité plus grande se fait dans le choix des personnages. Tous les enfants peuvent endosser des rôles qu'ils refusaient en début de prise en charge. Au niveau psycho-affectif, certains enfants expriment mieux leurs émotions (colère, peur, tristesse), soit dans le discours, soit dans le jeu scénique. La représentation graphique (dessins) s'améliore également: apparition du mouvement, de l'effet de perspective, de couleurs, de décors, de détails, de contenants et meilleur soin apporté par l'enfant au dessin. A travers les dessins ou les narrations des enfants, des signes d'une meilleure structuration du temps et de l'espace internes sont apparus. Comme le disent Frydman & collaborateurs (2001: 27),

"ces transformations dans la représentation du temps et de l'espace reflètent probablement une transformation de la structure du monde interne de l'enfant et, dans le même temps, elles contribuent au développement de ses capacités de symbolisation".

4. Conclusion

L'expérience faite durant ces trois ans, dans les quatre groupes contes qui ont été animés, permet de conclure à des incidences positives d'une telle prise en

charge sur le développement des capacités langagières et communicationnelles des enfants, ainsi que sur leur intérêt face à l'écrit, sur leurs capacités de symbolisation et de représentation, et donc sur une relance des processus de pensée.

Ces résultats satisfaisants, et parfois surprenants, ont été rendus possibles également par tout le dispositif d'aides offertes à ces enfants: enseignement spécialisé, suivi en individuel par une logopédiste, par une psychomotricienne ou par une psychologue, entretiens réguliers avec les parents et l'enseignante. De plus, comme les enfants participant à ces groupes appartenaient à une même classe, il s'est avéré dès lors plus facile de composer les groupes. La création d'un groupe, puis la mise en place d'une dynamique de groupe, ont été ainsi facilitées car un groupe préexistait déjà. L'accent a pu être plus rapidement mis sur le contenu et moins sur le cadre et la structure du groupe.

Cependant, des questions subsistent et mériteraient que l'on s'y attarde. En effet, un tel mode de prise en charge, à lui seul, serait-il autant satisfaisant dans un contexte de consultation ambulatoire? Y a-t-il des contre-indications à ce type de traitement? L'accès limité à la symbolisation est reconnu chez ces enfants; le recours à des objets, à du matériel concret, lors de la mise en scène ne faciliterait-il pas leur travail de mise en discours, de jeu scénique?

Bibliographie

- Anzieu, D. (1984): Le groupe et l'inconscient. Paris (Dunod).
- Baldacci, A. & Corthay, C. (2000): Mises en scène de contes dans le cadre d'une thérapie logopédique de groupe. In: Langage & Pratiques, 26, 27-35.
- Bettelheim, B. (1976): Psychanalyse des contes de fée. Paris (Laffont).
- Boimare, S. (1999): L'enfant et la peur d'apprendre. Paris (Dunod).
- Boimare, S. (2008): Ces enfants empêchés de penser. Paris (Dunod).
- Bronckart, J. P. (1996): Activités langagières, textes et discours. Lausanne-Paris (Delachaux & Niestlé).
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1985): Vygotsky aujourd'hui. Textes de base en psychologie. Paris (Delachaux & Niestlé).
- Bruner, J. S & Hickmann, M. (1983): Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris (PUF).
- Chouchena, O. & coll. (1997): "Je peux lire? " – Enseignement spécialisé et atelier contes dans le cadre d'une prise en charge en Centre Thérapeutique de Jour pour Enfants. In: Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 45(9), 509-517.
- de Weck, G. (1997): Interaction et discours dans l'évaluation des capacités langagières. In: Langage & Pratiques, 20, 10-15.
- de Weck, G. (1998): Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques. In: TRANEL, 29, 13-28
- Estienne, F. (2000): L'écriture en chantier. Paris (Masson).
- François, F. (1993): Pratiques de l'oral. (Editions Nathan).

- Frydman, O. et coll. (2001): Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage. In: Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 49, 19-28.
- Gaillard, D. (1998): De la variation de l'étayage logopédique comme outil thérapeutique. In: TRANEL, 29, 93-108.
- Gillig, J.M. (1997): Le conte en pédagogie et en rééducation. Paris (Dunod).
- Hickmann, M. (2001): Le développement de la cohésion discursive: le récit à l'oral chez l'enfant. In: Langage & Pratiques, 27, 43-52.
- Monteil, J. M. (1990): Eduquer et former. Perspectives psychosociales. Presses Universitaires de Grenoble.
- Montelle, E. (1996): Paroles conteuses. Hölstein (Editions de la Société Suisse de perfectionnement pédagogique).
- Rosat, M. C. (1998): Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. In: TRANEL, 29, 29-47.
- Rosenbaum, F. (1997): Approche transculturelle des troubles de la communication. Paris (Masson).
- Saurer, A. (2008): Conférence sur le thème des groupes thérapeutiques, adressée aux services PPLS de la région CRENOL.
- Simon, A.-M. (2002): Groupes thérapeutiques pour patients adultes et bègues. In: A. Van Hout & F. Estienne (éds.): Les bégaiements. Paris (Masson), 242-253.
- Willlaume, A. (2008): Di moi doux tu vien. Paris (Stock).
- Winnicott, D. W. (1991): Jeu et réalité. Paris (Gallimard).