



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Eléonore BLOMME

soutenu publiquement en juin 2014 :

**« Semons des cailloux sur le chemin du
conte avec Hansel et Gretel. »**

**Protocole de rééducation des compétences
narratives pour les enfants présentant des troubles
de la compréhension/production verbale.**

MEMOIRE dirigé par :

Ingrid GIBARU, Orthophoniste, CMPP, Lens

Sophie MARTIN, Orthophoniste, CMPP, Lens

Lille – 2014

Remerciements

Je tiens particulièrement à remercier mes maîtres de mémoire Ingrid Gibaru et Sophie Martin pour leur écoute, leur disponibilité et leurs précieux conseils.

Je tiens également à remercier les orthophonistes ayant répondu au questionnaire, de l'intérêt porté à ce travail et des retours positifs qu'elles ont pu en faire.

Merci aussi aux enfants ayant participé au protocole pour leur implication et leur spontanéité tout au long des séances.

Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance à ma famille ainsi qu'à mes amis pour les encouragements et le soutien qu'ils ont pu m'apporter.

Résumé :

Le conte est un outil riche pouvant rayonner sur de nombreux domaines de la rééducation orthophonique et ce auprès de patients d'âges et de pathologies variés. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus spécifiquement à son impact dans le développement des conduites narratives chez l'enfant.

Le conte est un outil qui peut cependant paraître difficile d'accès tant sur le plan de la compréhension que de l'expression verbale. C'est pourquoi nous avons élaboré un protocole qui en vise l'appropriation et l'intégration par l'enfant.

Le conte choisi ici dans sa version originale est celui d'*Hansel et Gretel* des frères Grimm (1819), sachant que ce protocole se veut généralisable à beaucoup d'autres contes traditionnels.

Divers matériels (illustrations, texte simplifié, cartes, Playmobils@...) ainsi qu'un accompagnement dialogique (discours accompagnateur mixte et intermédiaire (D.A.M.I)/questionnement aidant (Q.A)) ont été utilisés pour mener à bien ce projet auprès de six enfants reçus en milieu hospitalier et présentant des troubles de la compréhension/expression verbale.

Des résultats positifs en terme de motivation, d'investissement et de transfert sont ressortis de cette étude. Les phénomènes d'anticipation et de répétition ont donc un rôle important à jouer au niveau des compétences langagières, orales ou écrites.

Mots-clés :

Orthophonie – compréhension – expression – récit – enfant – conte.

Abstract :

The tale is a rich tool which can have an impact on numerous domains of the speech therapy re-education and this with patients of ages and pathologies that can vary. Within the framework of this report, the tale's impact on the development of a child's narrative practices will be analyzed in a more specific way.

And yet the tale is a narrative device that may not seem easily accessible when dealing with understanding and verbal practice. That is the reason why we developed a protocol which aims at the appropriation and the integration by the child.

The tale chosen, in its original version here, is *Hansel and Gretel* written by the Grimm brothers (1819), knowing that this protocol aims to be transposable to many other traditional tales.

Several materials (such as illustrations, simplified text, maps, Playmobil®...) as well as a dialogical support (D.A.M./Q.A) were used to bring to a successful conclusion this project with six children taken in a hospital environment and suffering from disorders affecting verbal understanding/expression.

Positive results in terms of motivation, investment and transfert stood out from this study. Thus, the phenomena of anticipation and repetition have an important role to play as far as the linguistic, oral or written skills are concerned.

Keywords :

Speech therapy – understanding – expression – narrative – child – tale.

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	3
1. Éléments théoriques du conte.....	4
1.1. Définition.....	4
1.2. Analyse morphologique du conte.....	5
1.2.1. Le modèle de Propp.....	5
1.2.2. Le modèle de Brémond.....	6
1.2.3. Le modèle de Greimas.....	7
1.2.4. Le modèle de Larivaille.....	8
1.3. Analyse sémiotique du récit.....	9
1.3.1. Le niveau manifeste.....	9
1.3.2. Le niveau discursif.....	10
1.3.3. Le niveau narratif.....	10
1.3.4. Le niveau profond.....	10
.....	11
1.4. L'aspect thérapeutique des contes de fées.....	11
1.4.1. Les éléments symboliques du conte.....	12
1.4.1.1 La forêt.....	12
1.4.1.2. Sorcières et fées dans le domaine de la forêt.....	13
1.4.1.3 La voie des oiseaux.....	13
1.4.1.4 La fonction maternelle dans le conte.....	13
1.4.1.5 La fonction du père dans les contes.....	14
1.4.1.6 Le rôle de la fratrie.....	14
2. Intérêts du conte.....	15
2.1. Intérêt thérapeutique du travail du conte.....	15
2.1.1. Pierre Lafforgue, Petit Poucet deviendra grand (2002).....	15
2.2. Intérêt psychopédagogique du travail du conte.....	16
2.2.1. J. Thomassin, Conte et (ré)éducation (1991).....	16
2.3. Intérêt orthophonique du travail du conte.....	17
2.3.1. « Le conte le plus simple en apparence cache des richesses insoupçonnables... » (Estienne F, 2001, page 9).....	17
2.3.2. Quelques pistes de travail.....	17
3. Compréhension et expression d'un récit.....	19
3.1. Les niveaux de conduite de récit.....	19
3.2. Les inférences.....	21
3.3. La compréhension et l'expression d'un conte : les aides rééducatives.....	22
3.3.1 Compréhension des relations logiques, temporelles et causales.....	22
3.3.2. Compréhension des personnages.....	22
3.3.3. Compréhension du schéma du récit.....	23
3.3.4. Appropriation du texte.....	23
3.4. La communication et l'expression autour du récit.....	23
4. Buts.....	24
5. Hypothèses.....	24
Sujets, matériel et méthode.....	26
1. Lieu du travail.....	27
2. Sujets.....	27
2.1. Les critères d'inclusion.....	27
2.2. Les critères d'exclusion.....	27

3. Choix du matériel verbal et iconique.....	28
3.1. Le choix du conte d'Hansel et Gretel.....	28
3.2. Le choix des illustrations.....	29
4. Éléments de simplification du conte.....	30
4.1. Au niveau narratif.....	30
4.1.1. La structure du récit.....	30
4.2. Au niveau manifeste.....	31
4.2.1. La mise en page de l'histoire.....	31
4.2.2. Les simplifications lexicales.....	31
4.2.3. Les simplifications syntaxiques.....	32
5. Méthode.....	32
5.1. Étape 1.....	33
5.2. Étapes 2 et 3.....	33
5.3. Étape 4.....	33
5.4. Étape 5.....	35
5.5. Étape 6.....	36
5.6. Étape 7.....	37
5.7. Étape 8.....	38
6. Poursuite du travail.....	38
6.1. Le livre à double lecture.....	38
6.2. Le questionnaire.....	39
Résultats.....	40
1. Rappel des caractéristiques de la population.....	41
2. Présentation des résultats pré-tests/post-tests de l'ensemble des participants.....	41
3. Présentation de cinq participants.....	42
3.1. Kévin :.....	42
3.1.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux).....	43
3.1.2. Séance 2.....	43
3.1.3. Séance 3.....	44
3.1.4. Séance 4.....	46
3.1.5. Séance 5.....	47
3.1.6. Séance 6.....	47
3.1.7. Séance 7.....	48
3.1.8. Séance 8 : séance des post-tests.....	49
3.1.9. Projet d'aide.....	49
3.2. Sébastien.....	50
3.2.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableaux des résultats généraux).....	50
3.2.2. Séance 2.....	51
3.2.3. Séance 3.....	52
3.2.4. Séance 4.....	53
3.2.5. Séance 5.....	54
3.2.6. Séance 6.....	54
3.2.7. Séance 7 : séance des post-tests.....	56
3.2.8. Projet d'aide.....	56
3.3. Sandrine.....	56
3.3.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux).....	56
3.3.2. Séance 2.....	57
3.3.3. Séance 3.....	58

3.3.4. Séance 4.....	60
3.3.5. Séance 5.....	60
3.3.6. Séance 6.....	60
Elle dit : « A toi maintenant, parce que moi je vais d'écouter. ».....	61
3.3.7 Séance 7.....	61
3.3.8. Séance 8 : séance des post-tests.....	62
3.3.9. Projet d'aide.....	62
3.4. Sabine.....	63
3.4.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux).....	64
3.4.2. Séance 2.....	64
3.4.3. Séance 3.....	64
3.4.4. Séance 4.....	65
3.4.5. Séance 5 : suite des activités en 2D avec présentation des activités graphiques.....	65
3.4.6. Séance 6.....	66
3.4.7. Séance 7.....	66
3.4.8. Séance 8 : séance des post-tests.....	67
3.4.9. Projet d'aide.....	67
3.5. Christophe.....	67
3.5.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux).....	68
3.5.2. Séance 2.....	68
3.5.3. Séance 3.....	69
3.5.4. Séance 4.....	70
3.5.5. Séance 5.....	70
3.5.6. Séance 6.....	70
3.5.7. Séance 7 : séance des post-tests.....	70
3.5.8. Projet d'aide.....	70
Discussion.....	71
Conclusion.....	77
Bibliographie.....	79
Liste des annexes.....	83
Annexe n°1 : Quelques exemples de simplifications.....	84
Annexe n°2 : Présentation des tests utilisés.....	84
Annexe n°3 : Extraits du livre final.....	84
Annexe n°4 : Questionnaire étapes 2 et 3.....	84
Annexe n°5 : Photos du matériel 3D.....	84
Annexe n°6 : Le matériel 2D.....	84
Annexe n°7 : Activités sur les formes graphiques.....	84
Annexe n°8 : Questionnaire final étape 7.....	84
Annexe n°9 : Questionnaire pour les orthophonistes.....	84
Annexe n°10 : Tableau des résultats pré/post-tests.....	84
Annexe n°11 : Kévin.....	84
Annexe n°12 : Sébastien.....	84
Annexe n°13 : Sandrine.....	84
Annexe n°14 : Sabine.....	84
Annexe n°15 : Christophe.....	84

Introduction

Le conte est un outil fréquemment utilisé en pédagogie et en rééducation. Par son aspect motivant et structuré, il peut constituer une aide pour le développement des conduites de récits de l'enfant. Il est également reconnu comme une aide à la compréhension et à l'expression verbale.

Nous avons cependant remarqué que la compréhension et/ou l'expression d'un conte merveilleux (à partir d'un support imagé par exemple) pouvait s'avérer complexe pour les enfants présentant des troubles du langage (la trame narrative étant souvent complexe avec de nombreuses péripéties...).

Nous sommes donc devant la problématique suivante : le conte constitue un adjuvant à la compréhension et à l'expression langagière à condition d'être compris.

En prenant comme point de départ les différentes recherches concernant le conte au cours de précédents mémoires, nous avons entrepris de créer un protocole rééducatif permettant d'accompagner les enfants dans leur maîtrise d'un conte. Cet outil s'adresse plus particulièrement à une population présentant des troubles dans les conduites de récit ainsi qu'au niveau de la compréhension et de l'expression verbale.

Il s'agit de proposer une progression utilisant différents supports (en 3 puis en 2 dimensions puis à l'écrit) ainsi que des techniques d'accompagnement dialogiques permettant à l'enfant d'intégrer à son rythme les éléments du conte, le vocabulaire, la syntaxe s'y rapportant et sa structure narrative.

Nous développerons dans une première partie les fondements théoriques du conte pour nous intéresser ensuite à l'intérêt que peut présenter l'utilisation du conte dans le domaine de l'orthophonie et terminer par un rappel des notions de compréhension et d'expression d'un récit.

Une seconde partie exposera l'élaboration de notre protocole et présentera le matériel qui en découle.

Pour finir, nous détaillerons les résultats obtenus lors des passations ainsi que la discussion qui peut être faite suite à ce travail.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Éléments théoriques du conte

Nous allons tout d'abord définir le conte puis nous en exposerons les aspects morphologique et sémiotique grâce à différentes analyses et schémas pour finir par l'aspect thérapeutique des contes de fées.

1.1. Définition

D'après Jocelyne Giasson (2000), « le conte est un récit de fiction généralement assez bref qui relate au passé les péripéties vécues par un personnage.

Le conte présente les caractéristiques suivantes :

1. Dans un conte, d'entrée de jeu, le lecteur sait qu'il s'agit de fiction. Tout est en place pour donner l'impression que l'histoire se situe dans un autre temps (« Il était une fois... »), un autre lieu (« Dans un pays lointain... »), un autre monde que l'on accepte comme tel sans besoin de justification.

2. Les lois qui régissent l'univers des contes ne sont pas les mêmes que celles qui dirigent le monde réel. Dans un conte, tout est possible (un personnage peut dormir cent ans, les objets peuvent être magiques...). Le conte merveilleux s'ajoute au réel sans lui porter atteinte ni en détruire la cohérence.

3. Dans un conte les personnages sont stéréotypés ou excentriques mais jamais complexes.

4. La plupart des contes proposent une morale. Par exemple, un conte peut montrer que la vaillance, l'honnêteté et la bonté sont récompensées, alors que la paresse, la mesquinerie, l'orgueil et la tricherie sont punis, et ce tant dans les sociétés orientales qu'africaines ou occidentales. Cependant dans le conte, les fonctions didactiques ne prennent jamais le pas sur la fonction ludique : on écrit et on dit un conte avant tout pour le plaisir. » (Giasson J, 2000, page 46).

Le conte se définit également par son universalité, son optimisme (fin généralement heureuse) et sa longévité due en partie à un ancestral mode de transmission orale intergénérationnelle.

Suite à sa définition et aux différentes classifications existantes, on peut dire que le conte d'*Hansel et Gretel* est un conte traditionnel ; il appartient au genre conte populaire, c'est un conte merveilleux ou conte de fées (où interviennent des éléments surnaturels ou féeriques, des opérations magiques, des événements miraculeux propres à enchanter le lecteur, ou l'auditeur).

1.2. Analyse morphologique du conte

1.2.1. Le modèle de Propp

Vladimir Propp, folkloriste russe, a travaillé sur l'analyse de la structure de cent contes merveilleux russes. C'est suite à cette étude, qu'il publia un essai de narratologie intitulé *Morphologie du conte* (Leningrad, 1928).

Dans cet ouvrage, Vladimir Propp (1928) présente la structure des contes en disant qu'ils comportent tous :

- des éléments variables : les noms et les attributs des personnages.
- des éléments constants : les actions qu'ils accomplissent, également nommées fonctions, quels que soient ces personnages et quelle que soit la manière dont ces fonctions sont remplies.

Propp (1928) décrit 31 fonctions. Elles sont liées les unes aux autres par un rapport d'implication. Même si un conte ne les rassemble pas toutes, elles se succèdent dans un ordre toujours identique.

Propp (1928) définit également le conte comme étant un récit à sept personnages ou actants, ayant chacun sa sphère d'action.

Ces personnages étant :

- l'agresseur ou l'antagoniste
- le donateur : celui qui donnera au héros le ou les moyens de réaliser sa quête.
- l'auxiliaire : celui qui apportera son aide au cours de la quête.
- la princesse (personnage recherché) et son père : il s'agit de la récompense.

- le mandateur : celui qui désigne au héros le méfait à réparer, le manque à combler.
- le héros.
- le faux héros.

1.2.2. Le modèle de Brémont

C'est en s'appuyant sur l'analyse de Propp (1928) que Brémont C (1966) expose dans, *La logique des possibles narratifs*, un nouveau modèle qui s'intéresse à la succession des éléments de contenu constitutifs d'un récit.

Pour lui aussi, l'unité de base du récit demeure la fonction. Un groupement de trois fonctions engendre une séquence élémentaire, séquence narrative à trois fonctions successives obligées à tous processus :

- la fonction d'ouverture d'une possibilité dans le processus
- la fonction de réalisation de cette virtualité
- la fonction de clôture du processus sous forme d'un résultat atteint.

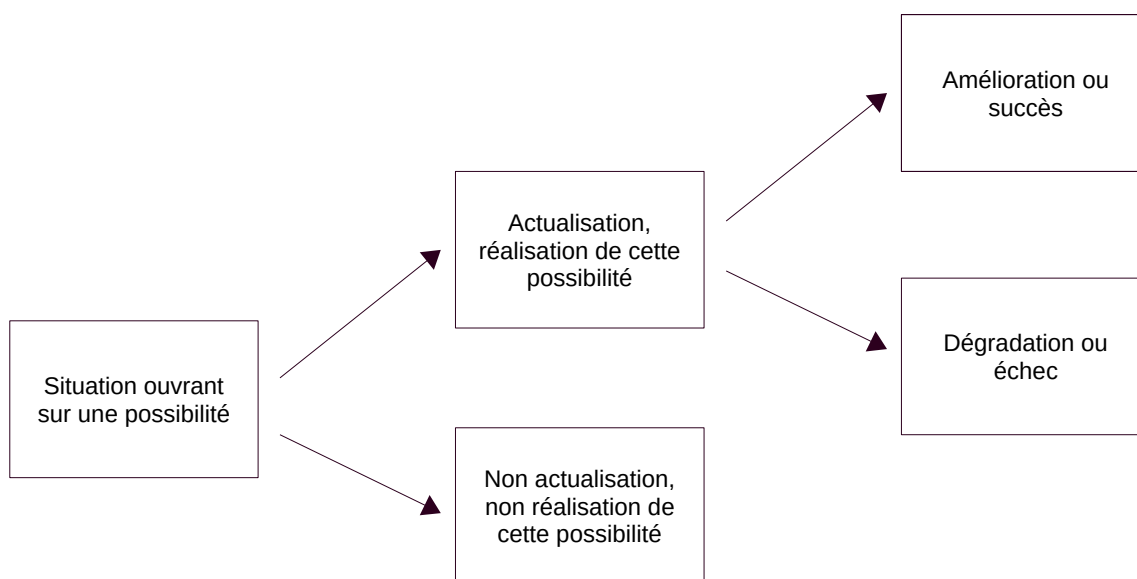


Figure 1 : Schématisation du modèle de Brémont

Contrairement au modèle de Propp (1928), ici aucune fonction ne nécessite celle qui la suit. Son analyse n'est plus « syntagmatique » mais « paradigmatisée » : les séquences élémentaires s'excluent les unes par rapport aux autres, le choix d'une séquence à un moment donné interdit le choix d'une autre séquence à ce même moment.

1.2.3. Le modèle de Greimas

D'après Greimas A.J (1986), le schéma (ou modèle) actantiel rassemble l'ensemble des rôles (les actants) et des relations qui ont pour fonction la narration d'un récit, par acte.

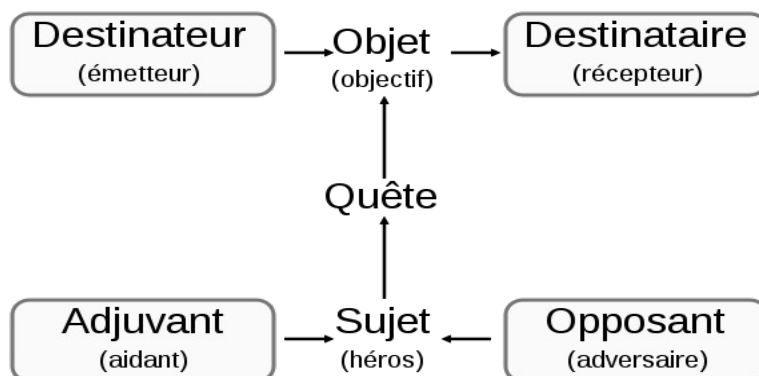


Figure 2 : Le modèle actantiel

Attention à ne pas confondre « actants » et « acteurs ». Les actants sont des forces abstraites assumant les fonctions narratives d'un récit. Les actants se distinguent des acteurs qui eux sont la face concrète d'un personnage. Ce qui explique qu'un actant puisse être joué par plusieurs acteurs.

Ainsi, Hansel et Gretel sont deux acteurs qui représentent le même actant sujet.

Nous allons retrouver comme actants :

- le sujet : le héros.
- l'objet : la raison de la quête.
- les opposants : les personnages, événements ou objets négatifs qui cherchent à freiner le héros dans sa quête.
- les adjuvants : les personnages, événements, ou objets positifs qui aident le sujet dans sa quête.
- le destinataire : bénéficiaire de la quête.
- le destinateur : commanditaire de la quête.

Les actants sont reliés par trois axes, correspondant aux activités fondamentales de l'activité humaine :

- axe du désir : le sujet désire l'objet
- axe de la communication : le destinateur destine l'objet au destinataire

- axe du pouvoir : le sujet, contrarié par l'opposant, est aidé par l'adjuvant.

On retrouvera dans un schéma narratif général de la quête :

- des éléments performanciers : les épreuves
- des éléments contractuels : établissement d'un pacte, accomplissement ou rupture de ce pacte, récompense ou châtement
- des éléments disjonctionnels : départ, séparation
- des éléments conjonctionnels : retour, réunion.

La dynamique fondamentale d'un récit classique résulte donc d'un certain manque (soit aliénation, soit perturbation), qui fait que l'harmonie (le contrat ou l'ordre) se voit menacée dans son existence même.

1.2.4. Le modèle de Larivaille

Le schéma quinaire est un type de schéma narratif utilisé en premier lieu pour décrire la structure élémentaire des contes. Paul Larivaille (1974) s'est fortement inspiré des travaux de Propp (1928) et de Brémond (1966) pour arriver à la formulation d'un schéma en cinq étapes qui se suivent chronologiquement :

1. La situation initiale : le décor est planté, le lieu et les personnages introduits et décrits. État dans lequel se trouvent les personnages au début de l'histoire.

2. La complication : perturbation de la situation initiale, un événement vient rompre, modifier, déséquilibrer, la situation de départ.

3. L'action : moyens utilisés par les personnages pour résoudre la perturbation. Il s'agit de la quête, de la recherche, qui provoque une dynamique d'action. Le héros fait des rencontres, surmonte des obstacles, subit des épreuves.

4. La résolution : conséquence de l'action, moment décisif qui résout le problème. Le héros a trouvé la solution de la complication, c'est la force équilibrante.

5. La situation finale : résultante de la résolution, équilibre final. C'est le nouvel état dans lequel se trouvent les personnages à la fin de l'histoire.

Selon Larivaille (1974), la première et la dernière étapes décrivent des états et les trois étapes centrales, qu'il considère comme le noyau du conte, décrivent des actions.

Il précise également que certaines étapes peuvent être supprimées, doublées voire triplées par l'auteur.

1.3. Analyse sémiotique du récit

D'après le dictionnaire *Larousse*, la sémiotique est définie comme la science générale des modes de production, de fonctionnement et de réception des différents systèmes de signes qui assurent et permettent une communication entre individus et/ou collectivité d'individus.

La sémiotique décrit donc les différents niveaux de sens d'un récit et ces signes sont à décrypter et à interpréter implicitement par le destinataire.

On recense alors quatre niveaux d'accès au récit :

- le niveau manifeste (le plus concret)
- le niveau discursif
- le niveau narratif
- le niveau profond (le plus abstrait)

1.3.1. Le niveau manifeste

Il correspond à ce qui est raconté dans sa forme et dans son style. Il nécessite la prise d'indices au niveau lexical, syntaxique et même iconique... selon le type de récit. Ces indices seront traités par le lecteur et influenceront son interprétation. C'est la manière de mettre en scène le niveau discursif.

Donc lorsque l'on simplifie un texte (présentation en rhèmes, simplification de la police de caractère, simplification lexicale et syntaxique...) on touche uniquement au niveau manifeste.

Quand interroge-t-on le niveau manifeste ?

Lorsque l'on pose des questions sur l'aspect brut du texte, sa mise en forme, ce qu'il donne à voir.

Exemple : « Qui parle quand c'est écrit en bleu ? En rouge ? » (cet exemple est en rapport avec le livre que nous avons créé à partir du conte *Hansel et Gretel*).

1.3.2. Le niveau discursif

Ce niveau correspond aux actions, à la temporalisation et à la spatialisation des indices pertinents.

Quand interroge-t-on le niveau discursif ?

Lorsque l'on pose les questions Qui ? Quand ? Où ? Quoi ?...

Exemple : Où et quand l'action se passe-t-elle ?

1.3.3. Le niveau narratif

Il s'agit de la trame narrative, c'est-à-dire de la structure logico-sémantique du récit où des actants interviennent en étant intégrés dans une quête narrative.

C'est dans ce niveau que l'on retrouve le schéma quinaire : situation initiale, complication, action/réaction, résolution, situation finale.

Quand interroge-t-on le niveau narratif ?

Lorsque l'on pose des questions sur les objectifs des actants, des adjuvants/opposants, sur les stratégies employées pour atteindre leur but...

Exemple : Quels sont les enjeux affectifs ? Politiques ? Sociaux ?...

1.3.4. Le niveau profond

L'objet de ce niveau consiste à saisir le récit dans son organisation logique fondamentale. Il met en évidence les oppositions logico-sémantiques binaires (présence/absence, réussite/échec, équilibre/déséquilibre). Greimas (1986) analyse « le carré sémiotique » issu d'Aristote mettant en relation ces oppositions.

Quand interroge-t-on le niveau profond ?

Lorsque l'on pose des questions sur les valeurs profondes du texte.

Nous avons choisi d'illustrer ici le carré sémiotique mettant en opposition la faim et l'absence de faim car elle est présente dans le conte d'*Hansel et Gretel* au même titre que les oppositions vie/mort, sécurité/insécurité, pauvreté/opulence...

Les deux termes de cet exemple seront donc la faim (S1) et la satiété (S2).

Le schéma suivant met en évidence les rapports entre termes contraires (S1/S2 ou faim/satiété), contradictoires (S1/ $\overline{S1}$ ou faim/non-faim) et les rapports d'implication (S1/ $\overline{S2}$ ou faim/non satiété).

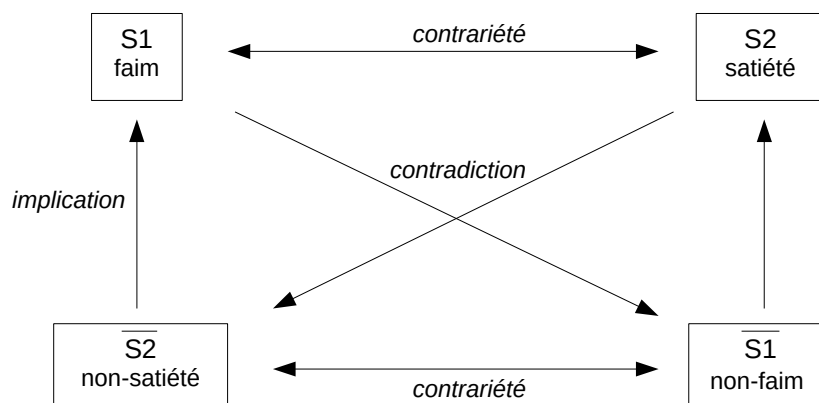


Figure 3 : Le carré sémiotique d'Aristote illustrant le couple d'opposition faim/satiété

1.4. L'aspect thérapeutique des contes de fées

On reconnaît aujourd'hui différentes fonctions aux contes de fées, on parle alors des effets supposés qu'ils peuvent avoir sur le lecteur ou l'auditeur.

La stéréotypie fréquente des personnages du conte permet d'illustrer autant de traits de personnalité que l'humanité peut en contenir.

Il y a donc forcément en nous un peu de tel ou tel personnage. Cette caractéristique permettrait, d'un point de vue psychologique, « le refoulement des éléments négatifs et l'intégration des éléments positifs à travers les censures du préconscient et du conscient (la double censure). » (Thomassaint J, 1991, page 34).

Le conte aurait également une fonction « organisatrice du chaos » qui permettrait de donner un sens à une vie, en permettant « d'affronter les difficultés et les obstacles de la vie, rassurer quant aux problèmes de l'existence, montrer que l'homme peut lutter pour résoudre la permanence en lui du bien et du mal, en opposition constante. Cette lutte entre ces deux principes opposés est aussi la lutte contre les graves difficultés de la vie : elle fait partie de l'existence humaine. Elle

apparaît sous toutes sortes de formes dans la quasi totalité des contes. » (Thomassaint J, 1991, page 34).

Par sa structure répétitive et ses fins le plus souvent heureuses, le conte peut aussi avoir une fonction contenant et maternante pour le lecteur ou l'auditeur.

1.4.1. Les éléments symboliques du conte

« Il était une fois l'inceste, la rivalité entre sœurs, le désir sexuel. Sous leurs airs anodins, les contes parlent aux enfants de leurs conflits inconscients. » (Pigani E, 2005).

En aidant les enfants à vivre leurs conflits internes par le biais d'un récit fantastique, le conte permet de prendre de la distance, de mettre des mots sur ce qui est ressenti, d'accepter une situation ou de se sentir plus apte à la dépasser.

Cette dynamique psychologique repose sur des éléments symboliques communs à de nombreux contes à travers le monde, les questions existentielles de l'être humain étant partagées par de multiples cultures.

En s'appuyant sur l'ouvrage *Petit Poucet deviendra grand, Soigner avec le conte* de Pierre Lafforgue (2002), voyons quelques uns de ces éléments symboliques, présents dans le conte *Hansel et Gretel*.

1.4.1.1 La forêt

Pour Propp (1928), la forêt représenterait une quête initiatique et l'entrée du royaume des morts.

En effet, dans les sociétés primitives, des rituels initiatiques en forêt étaient accomplis par les pré-adolescents afin de passer à l'âge adulte. Avec l'apparition de sociétés plus évoluées, cette religion de la forêt devient impure, le grand maître devient un méchant magicien et la mère et maîtresse des animaux devient une sorcière qui attire les enfants pour les manger. Ainsi, l'éloignement initiatique des enfants devient un abandon et la perte dans les bois l'effet de la méchanceté des parents.

« La sorcière qui brûle les enfants est à présent brûlée par le conteur porteur de la tradition orale. » (Propp V (1928) cité par Lafforgue P (2002) page 132).

Dans le conte d'*Hansel et Gretel* on voit bien que les enfants connaissent les dangers de la forêt puisque par deux fois ils rusent pour essayer de s'en sortir. La

forêt au début du conte est menaçante, inquiétante alors qu'à la fin, une fois la sorcière tuée, la forêt devient familière et les « relâche » auprès de leur père. Leur quête initiatique est réussie.

1.4.1.2. Sorcières et fées dans le domaine de la forêt

« La sorcière du conte porte en elle les forces du mal qu'elle peut donner. Ce personnage ambigu est l'image des projections du ça. Elle est le lieu des clivages en bons et mauvais objets au sens kleinien et de leurs déploiements en bonne ou mauvaise mère avec leurs équivalents : nourriture suave ou empoisonnée. » (Lafforgue P, 2002, page 140).

« La fée, au contraire, représente la dimension nourricière maternante et protectrice contre les forces du mal. Elle donne un pouvoir magique, elle est secourable. » (Lafforgue P, 2002, page 141).

Parfois le héros a à déjouer le piège de l'ambivalence, comme ici où la sorcière apparaît d'abord comme charitable et inoffensive pour finalement révéler sa vraie nature.

1.4.1.3 La voie des oiseaux

« Chaque étape, de l'enfance à l'adolescence, est marquée par une progression dans la maîtrise du monde naturel et social, qui emprunte la voie des oiseaux. Strictement réservée aux garçons, celle-ci représente dans un jeu métaphorique luxuriant : l'accès à l'identité sexuelle et, dans un second temps, aux langages amoureux. » (Fabre D (1977) cité par Lafforgue P (2002) p.145).

Ici c'est bien Hansel qui se fait d'abord surprendre par les oiseaux qui ont mangé les miettes jetées derrière lui et ainsi brisé son espoir de retour. Mais ce sont ensuite le frère et la sœur qui décident communément de suivre « le bel oiseau blanc » jusqu'à la maison de la sorcière. Et à la fin du conte c'est Gretel qui demande l'aide du canard blanc pour traverser la rivière.

1.4.1.4 La fonction maternelle dans le conte

Le plus souvent dans les contes, la bonne mère est morte, elle disparaît de la réalité, ce qui crée le manque et fait agir le fantasme. Elle est alors remplacée par des substituts, soit bons eux aussi, soit mauvais.

Dans nos contes européens rares sont les mères aimantes. Ainsi, dans le conte d'*Hansel et Gretel* la mère répond au nom de marâtre. C'est elle qui décide d'abandonner les enfants, aucune émotion positive n'émane d'elle. C'est donc logiquement qu'elle disparaît à la fin de l'histoire si l'on veut que le bonheur soit total.

1.4.1.5 La fonction du père dans les contes

« Il est falot, vieillissant, incapable de maintenir l'ordre et de réduire l'agresseur. Il abandonne ses enfants dans la forêt sur ordre de la mère abusive et quelque peu ogresse. Il est incapable de protéger ses enfants et, stupide, pourra sans y prendre garde les manger en sandwich. » (Lafforgue P, 2002, page 154).

Le père d'Hansel et Gretel correspond tout à fait à cette description. Bien qu'il semble aimer ses enfants profondément il ne sait pas s'opposer à sa femme et prend part à leurs abandons. Représentant du parent aimant, c'est vers lui que les enfants veulent revenir et c'est d'ailleurs lui le seul parent encore présent pour la fin heureuse du conte.

1.4.1.6 Le rôle de la fratrie

« Les angoisses de la fratrie dans le conte sont des angoisses d'abandon, de prédation, de dévoration, de destruction, de castration, de solitude et d'enfermement.

Bettelheim (1976) insiste sur le fait que dans les contes les enfants sortiraient toujours vainqueurs des épreuves de symbolique œdipienne. Ils se soutiennent et se sauvent mutuellement sans l'aide des parents. C'est une école d'autonomie et d'indépendance. Frères et sœurs forment des couples parfaits et asexués. » (Lafforgue P, 2002, page 58).

C'est tout à fait ce que l'on retrouve dans ce conte de Grimm, où frère et sœur ne peuvent compter que sur eux-mêmes et où ils sont à leur tour forts ou faibles.

En effet, Hansel est plein de bonnes idées alors que Gretel ne cesse de pleurer au début du conte mais finalement c'est elle qui tue la sorcière et libère ainsi son frère prisonnier.

2. Intérêts du conte

C'est en nous appuyant sur les ouvrages de trois auteurs présentant chacun des intérêts thérapeutique, psychopédagogique et orthophonique que nous allons aborder le travail du conte.

2.1. Intérêt thérapeutique du travail du conte

2.1.1. Pierre Lafforgue, *Petit Poucet deviendra grand* (2002)

Dès le début de son ouvrage, Pierre Lafforgue (2002) exprime son attachement au conte par ces mots « Mon propos est de faire cheminer le lecteur, [...] dans la découverte de ce prodigieux outil d'intercommunication entre adultes et enfants qu'est le conte merveilleux traditionnel. » (Lafforgue P, 2002, page 5).

Ce psychanalyste et pédopsychiatre a mis en place des ateliers conte auprès d'enfants psychotiques et autistes dans un service hospitalier.

Faisant suite à un atelier théâtre, cet atelier conte avait pour thème *Le petit Chaperon rouge* et répondait à un but triple :

- raconter une histoire
- essayer de percevoir ce qu'en retenait l'enfant
- et comment il se situait par rapport à l'intrigue

Les moyens utilisés furent :

- un espace théâtre
- l'utilisation d'un signal sonore pour annoncer l'atelier
- l'utilisation d'un rite de présentation de l'atelier
- le conte lu ou raconté puis joué
- tout cela une fois par semaine pendant 30min

Les résultats de cet atelier furent très encourageant et l'année suivante l'atelier conte fut maintenu avec cette fois pour thème le conte *Les Trois Petits Cochons* ainsi qu'un autre atelier « psychodrame » lui aussi hebdomadaire.

Preuve que même dans un contexte de pathologie grave, le conte éveille, fédère et permet d'évoluer.

2.2. Intérêt psychopédagogique du travail du conte

2.2.1. J. Thomassin, *Conte et (ré)éducation (1991)*

Cet instituteur et rééducateur en psychopédagogie a lui aussi mené une pratique du conte en milieu hospitalier.

« Ainsi, une première expérience, en hôpital de jour, consistait, chaque semaine, à la même heure et dans le même lieu, à raconter, à deux, une histoire à des enfants venant volontairement l'écouter et/ou l'entendre. » (Thomassaint J, 1991, page 63).

« Il nous a semblé que les enfants utilisaient ce temps comme un temps de repos, au cours duquel on ne leur demandait rien, sinon d'écouter. » (Thomassaint J, 1991, page 63).

Ici les contes n'ont pas été choisis en fonction de la pathologie des enfants et ce sont eux qui par la suite ont demandé des contes le plus souvent ciblés sur des histoires de loups, de monstres et d'ogres. Il n'a jamais été demandé aux enfants ce qu'ils avaient compris de l'histoire mais ceux qui voulaient s'exprimer le pouvaient.

Une deuxième activité de création de conte par un groupe d'enfants a également été proposée.

Les enfants sont venus trois fois par semaine. Ils ont proposé des lieux, des personnages et des actions que les animateurs ont inclus dans le conte et leur ont restitués à la rencontre suivante. Les enfants ont donc été très impliqués et ont vu d'une fois sur l'autre les effets de leurs propositions. Ceci a permis de réactualiser le conte à chaque séance et de faire en sorte que les enfants proposent de nouveaux éléments cohérents les uns avec les autres.

Bien que le conte ait été raconté oralement par les animateurs, il a été très important de laisser une place à l'écrit. Imprimer le conte permet de revenir autant de fois qu'on le souhaite sur ce qui nous a donné du plaisir à être créé. Tout est là, intact, immuable. Cela valorise l'écrit et l'inscrit comme quelque chose de positif. De plus cela laisse une trace de la vie de groupe de ces enfants, comme pourraient le faire des photos lors d'une sortie.

Le travail présenté ici est resté totalement neutre de toutes obligations comme de lire un passage du conte par exemple ou de toutes assimilations à un travail scolaire, ce dernier étant souvent peu investi ou mal vécu par ces enfants.

Un autre atelier permettra cette fois à chaque enfant de créer son propre conte, avec l'aide de l'adulte et d'en faire part, s'il le souhaite, au reste du groupe. Sont alors évoquées des notions plus scolaires comme l'emploi des temps du passé ou le respect de la spatio-temporalité vu que cette fois c'est l'enfant lui-même qui crée le corps de son récit et non plus l'adulte à partir des propositions de l'enfant.

Là encore, le plaisir de garder une trace écrite de son propre conte est très motivant pour les participants.

Ces différents exemples d'utilisation du conte lors de prise en charge rééducative montrent bien toute l'étendue de cet outil tant au niveau de ce qu'il « travaille » que de ce qu'il apporte à l'enfant.

2.3. Intérêt orthophonique du travail du conte

2.3.1. « Le conte le plus simple en apparence cache des richesses insoupçonnables... » (Estienne F, 2001, page 9)

« L'histoire dite juste au moment qu'il faut est capable d'illuminer qui l'entend, c'est-à-dire de lui apprendre, de lui faire goûter ce qu'aucune explication aussi intelligente soit-elle ne saurait dire. » (Estienne F, 2001, page 9).

Françoise Estienne (2001) parle de « contes personnels », créés pour :

- « - expliquer, informer sur des sujets qui ont trait à l'orthophonie.
- exercer des fonctions comme la voix, l'articulation, la lecture, la parole...
- exposer des situations orthophoniques problématiques existentielles qui placent l'individu dans des croyances ou des comportements qui l'empêchent de vivre, de grandir, d'apprendre...
- susciter un changement en procurant des pistes pour se connaître, changer, communiquer, réussir, vivre, grandir. » (Estienne F, 2001, page 52).

2.3.2. Quelques pistes de travail

« Parmi les diverses causes sous-jacentes à l'échec scolaire, on peut citer une réduction de la capacité d'écoute, d'attention, de mémorisation, un développement insuffisant de la faculté de raisonnement logique et analytique, une difficulté à

maîtriser les structures discursives du récit, un appauvrissement du vocabulaire souvent lié à une mauvaise compréhension. » (Estienne F, 2001, page 10).

Toutes ces causes sous-jacentes peuvent être travaillées à l'aide du conte.

Le conte permet toujours de discuter, de dire ce que l'on en pense, ce que l'on a compris, si cela nous a plu... Avec le conte on chemine et cela peut ouvrir la porte à de nouveaux sujets, de nouvelles activités.

Il pourra être utilisé comme simple support écrit pour une lecture ou une dictée sans nécessairement en chercher le sens profond.

A l'oral comme à l'écrit, le conte pourra être lu avec, par la suite, des consignes plus précises comme : trouver d'autres titres, la mémorisation de certains éléments, la remise en ordre d'images ou de textes, l'invention d'une suite logique, la schématisation de l'histoire, la recherche de vocabulaire, un travail sur les temps du passé, résumer le conte en quelques lignes, en faire un dessin...

Françoise Estienne (2001) oppose les « contes personnels » aux « contes interactifs », qu'ils soient oraux ou écrits.

Parallèlement aux contes tout faits que l'on peut refaire et transformer, il y a les contes à fabriquer ou inventer ensemble avec les adultes, les adolescents, les enfants, oralement ou par écrit.

Elle y distingue trois axes :

- exercer une fonction.

Exemple : conte où l'on inclut des exercices précis de voix.

- expérimenter ses ressources.

Exemple : permettre au bègue d'expérimenter qu'il est capable de parler de façon fluide.

- apprendre à changer, à dénouer, à résoudre un problème en partant de contes qui mettent en scène des situations problématiques réelles ou imagées, propres ou générales.

Ces contes « interactifs » sont très souvent utilisés en séance de groupe car ils permettent à chacun de s'y retrouver et sont gratifiants par la production d'un résultat commun.

« Travailler à 2 ou à 3, même à 4, assure une projection, une connivence, un creuset qui développe l'imaginaire en bénéficiant de l'apport de chacun. » (Estienne F, 2001, page 56).

Il est donc possible de faire une utilisation variée et transversale du conte auprès de patients de pathologies et d'âges différents.

3. Compréhension et expression d'un récit

L'intérêt de ce mémoire portant spécifiquement sur les apports du conte dans le développement des conduites narratives chez l'enfant, nous allons maintenant présenter les outils d'évaluation et de remédiation des conduites de récit.

3.1. Les niveaux de conduite de récit

Nous allons présenter ici les différents niveaux de conduite de récit définis dans l'O.T.E.E.S, Outil Transversal d'Évaluation et d'Élaboration du Sens (Alvès C et al, 2005).

Le niveau de conduite de récit est un indicateur qui « permet d'évaluer le degré de gestion de la cohérence d'un texte » (Alvès et al., 2005, page 5). Ces niveaux dépendent de deux pré-requis indispensables:

- la reconnaissance et la permanence du ou des personnages durant toute l'histoire (reconnaître qu'il s'agit toujours du ou des même(s) personnage(s) sur chacune des images).

- l'intégration de ces personnages au sein d'une trame logico-sémantique (l'ensemble des changements et transformations d'états résultant de l'action de personnages sur des objets ou sur d'autres personnages, qui font avancer l'histoire, constituent les événements).

Les différents niveaux de conduites de récit sont définis et illustrés par des récits d'enfant à partir d'une histoire en images reprenant le conte d'*Hansel et Gretel*.

Si aucun de ces pré-requis n'est présent, le sens n'est pas partagé. Nous pouvons alors distinguer 3 niveaux de conduite de récit :

- **le niveau énumératif** : l'enfant énumère les éléments de l'image, sans aucun lien entre eux.

Exemple : « Là ya une fille, là ya un garçon, là ya une maison... »

- **le niveau assimilateur** : un même élément est repris inlassablement au fil des images.

Exemple : « Là ya la forêt, puis encore la forêt, là ils marchent dans la forêt... »

- **le niveau projectif** : l'enfant projette des éléments d'affects douloureux ou angoissants sur les images. On notera des digressions qui coupent le fil de l'histoire.

Exemple : « Moi aussi mes parents m'ont déjà laissé tout seul... »

Si l'enfant dispose d'un des deux pré-requis, il réalise un récit descriptif 1 :

- **Descriptif 1 premier cas** : l'enfant ne dispose pas de la permanence du personnage mais réalise une amorce de la trame logico-sémantique.

Exemple : « Là ya un petit garçon qui ramasse des cailloux (en pointant la première image), là ya un petit garçon qui jette des cailloux (en pointant la deuxième image). »

- **Descriptif 1 deuxième cas** : l'enfant dispose de la permanence du personnage mais pas de la trame logico-sémantique.

Exemple : « Ya un garçon qui jette des cailloux (en pointant la première image), oh le garçon il dort avec sa sœur (en pointant la troisième images), là le garçon il ramasse des cailloux (en pointant la première image)... »

- **Descriptif 1 troisième cas** : l'enfant ne dispose ni de la permanence du personnage ni de la trame logico-sémantique. Toutefois, chaque image est partiellement décrite mais de façon isolée.

Exemple : « Ya un garçon qui ramasse des cailloux... Ya un autre garçon qui dort avec une fille... »

Lorsque l'enfant dispose des deux pré-requis, il réalise un récit descriptif 2. Nous pouvons observer une gradation en ce qui concerne les niveaux de sens.

- **Descriptif 2 sens littéral** : l'enfant va raconter l'histoire dans sa totalité, avec un fil conducteur organisé et cohérent. Toutefois, l'enfant n'ajoute rien de personnel au niveau du sens.

- **Descriptif 2 avec « sens en plus »** : l'enfant ajoute son sens personnel, apporte une information nouvelle mais rien d'inattendu, les inférences sont logiques et/ou pragmatiques.

Exemple : « Et la maman est morte, elle était peut être malade... »

- **Descriptif 2 avec « sens ajouté »** : le récit de l'enfant est personnalisé, les inférences sont créatives.

Exemple : « On ne va plus l'appeler le bel oiseau blanc du coup mais le méchant oiseau noir ! »

- **Descriptif 2 interprétatif** : l'enfant peut émettre des jugements, des généralisations, il interprète la situation.

3.2. Les inférences

Une inférence est réalisée seulement lorsque le locuteur apporte une information supplémentaire. C'est une opération logique inductive ou déductive.

Il existe trois type d'inférences :

1. Les inférences logiques : elles sont toujours vraies et découlent des informations données antérieurement. Elles ne supportent pas de contradiction.

Exemple : « Hansel a seulement une petite sœur, donc c'est lui l'aîné. »

2. Les inférences pragmatiques : elles correspondent aux hypothèses plausibles. Elles témoignent du cadre de connaissance et du savoir sur le monde du locuteur. Elles peuvent être réfutables.

Exemple : « Le papa et la maman s'endormirent en ronflant très fort ! »

3. Les inférences créatives : elles se définissent comme des inférences pragmatiques peu communes, singulières.

On en distingue deux niveaux :

- le sens ajouté, correspond à des opérations métaphoriques, à des effets de contrastes, des répétitions, des éléments de discours rapportés.

- l'interprétation, le plus souvent observée chez l'enfant plus âgé qui possède des capacités d'abstraction et de généralisation. Elle est exprimée le plus souvent par une périphrase anaphorique.

3.3. La compréhension et l'expression d'un conte : les aides rééducatives

3.3.1 Compréhension des relations logiques, temporelles et causales

La structure des contes étant assez schématique, le repérage et la compréhension des indicateurs temporo-spatiaux est primordiale pour une bonne représentation du déroulement de l'histoire. Un travail de pointage et de définition des termes temporo-spatiaux peut donc être une première étape. Par la suite, un travail plus général sur l'ensemble du texte avec par exemple un exercice de remise en ordre de différents paragraphes à l'aide de ces indices temporels et spatiaux.

Le développement de la logique et de la cohérence chronique peut également passer par le tracé d'une ligne de temps.

Enfin, mimer ou jouer l'histoire amène à faire le lien entre les événements, à repérer leur séquence et facilite donc la compréhension (Giasson J, 2003).

3.3.2. Compréhension des personnages

Un travail de vocabulaire peut être effectué concernant tous les pronoms ou groupes nominaux qui représentent le même personnage.

Exemple : l'enfant, le gamin, le petit garçon, il, lui...

Il est possible de rechercher tout ce qui décrit ce personnage et de le répertorier. Ainsi l'enfant aura des « fiches personnages » explicites auxquelles il pourra se reporter en cas de doute ou d'incompréhension.

Comment est-il physiquement ? Quel est son rôle ? Son caractère ?

La réalisation d'un arbre généalogique ou d'un sociogramme (avec des traits bleus pour les relations amicales et rouges pour les relations hostiles par exemple) permet de clarifier et de visualiser les liens entre les personnages (Giasson J, 2000).

3.3.3. Compréhension du schéma du récit

Afin de bien faire comprendre à l'enfant la trame narrative du récit on peut attirer son attention sur l'opposition situation initiale/finale. Qu'est-ce qui a changé ? Pourquoi ? Comment ? Le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (D.A.M.I) et le Questionnement Aidant (Q.A) occupent une place importante dans cette étape centrée sur la compréhension du récit.

Un rappel libre du récit permet à l'enfant de « redire avec ses mots » (Giasson J, 2003, p.288), ce qui, à la différence du questionnement sur le texte, renseigne sur l'habileté à se rappeler l'histoire de façon structurée, et selon certaines études, améliore l'écoute et la compréhension, sensibilise à la structure du récit et entraîne l'expression orale (Giasson J, 1996). Cependant, il s'agit d'une tâche complexe qui nécessite de guider le jeune en lui donnant des indices.

3.3.4. Appropriation du texte

La lecture à voix haute par l'enfant permet de repérer la bonne compréhension ou non de ce qui est lu avec l'intonation par exemple.

Des explications ainsi qu'un questionnement plus personnel du type « Ça t'est déjà arrivé? » peuvent également aider l'enfant à s'approprier le texte.

Il peut parfois être nécessaire de faire la part des choses entre fiction et réalité afin de resituer l'enfant dans son vécu.

3.4. La communication et l'expression autour du récit

L'échange autour du conte est d'une grande importance. On parle de ce que l'on a compris, ressenti, pensé de... Le but étant de mettre des mots sur tout cela. On incite l'enfant à donner un avis, à argumenter une critique. Il est d'ailleurs intéressant de confronter les différents points de vue s'il y en a.

Cette communication après la lecture peut être verbale ou non-verbale (par le dessin par exemple).

Le conte appelle également à développer l'imaginaire. En effet, baigner dans un cadre et un contexte déjà en lien avec l'imaginaire permet à l'enfant d'avoir des pistes, des rails sur lesquels se lancer pour ensuite se laisser aller à son imagination.

L'exercice typique de la mise en œuvre de cet imaginaire est l'invention d'une suite au texte ou d'essayer d'en deviner la fin ou encore d'imaginer la même histoire mais du point de vue d'un autre des personnages...

Lors de cet échange avec l'enfant, l'intervention de l'adulte est primordiale. En effet, la compréhension du récit dépend à la fois des connaissances et expériences antérieures au lecteur (influence culturelle, familiale), des capacités de représentation mentale des actions mais aussi de la capacité à interagir avec l'adulte médiateur.

Les interactions et questionnements de l'adulte serviront donc à valider la compréhension et sont essentiels en situation d'apprentissage.

4. Buts

En partant d'une analyse approfondie du conte traditionnel « Hansel et Gretel » des Frères Grimm, en s'appuyant par exemple sur l'outil sémiotique (notamment lors de l'élaboration des questionnaires), en s'appuyant aussi sur l'importance de la manipulation pour la compréhension, nous avons bâti une démarche rééducative permettant l'accès à une structure complexe. Il s'agit d'aider à la compréhension, de développer l'expression ainsi que la motivation pour la lecture.

5. Hypothèses

La création d'un protocole ainsi que le travail clinique auprès d'enfants en milieu hospitalier nous a amené à nous interroger sur les hypothèses suivantes :

1. Le matériel ainsi que la démarche employés peuvent constituer une aide à la compréhension d'un conte et permettre une meilleure production de récits par l'enfant en difficulté.

2. L'outil créé peut avoir sa place dans la rééducation orthophonique non seulement en ce qui concerne le langage oral mais aussi pour le langage écrit.

3. Le conte peut être un outil facilitant l'accès au désir et au plaisir de s'exprimer oralement.

4. Le conte peut être un outil facilitant l'accès au désir et au plaisir de lire.

5. La démarche pourrait être transférée aux autres contes traditionnels et aboutir à la création d'un matériel orthophonique complet.

6. Le travail auprès d'enfants présentant des troubles variés pourrait permettre d'établir différents « profils » avec pour chacun d'eux un ou des support(s) privilégié(s).

Sujets, matériel et méthode

En lien avec ces fondements théoriques, nous avons entrepris la conception d'un protocole visant la rééducation des compétences narratives auprès d'enfants présentant des troubles de compréhension et de production verbale.

Nous allons à présent vous préciser notre démarche.

1. Lieu du travail

C'est dans un service hospitalier du Nord de la France qu'a été menée cette étude.

2. Sujets

Nous avons sélectionné 6 enfants présentant des troubles du langage en compréhension et/ou expression puis nous les avons suivis en individuel à l'aide du matériel créé (cela a nécessité environ 8 séances).

2.1. Les critères d'inclusion

Afin que protocole et matériel présentés ci-après s'adressent au mieux à la population choisie, ont été retenus comme critères d'inclusion :

- la présence d'un trouble de la compréhension et/ou de l'expression
- des compétences narratives déficitaires
- la présence d'un manque de maturité
- la présence d'un niveau de lecture initial équivalent à un niveau fin CP/début CE1

- la capacité à prélever du sens
- la régularité dans la venue en orthophonie afin de suivre un protocole de plusieurs séances.

2.2. Les critères d'exclusion

Dans cette même optique d'adéquation entre activités proposées et capacités de l'enfant, ont été retenus comme critères d'exclusion :

- un manque d'attention trop important pour pouvoir suivre ce type de progression
- la présence d'un trouble instrumental spécifique (surdité, c civit ...).

3. Choix du matériel verbal et iconique

3.1. Le choix du conte d'*Hansel et Gretel*

L'idée principale   l'initiative de ce mémoire a été de travailler à partir de contes traditionnels. En effet, nous avons pu relever dans nos différentes pratiques cliniques, une méconnaissance des contes traditionnels par les enfants, ces derniers constituant pourtant un riche patrimoine culturel.

De plus, il est rare que l'on présente aux enfants la version originale des contes. Bien souvent ils sont raccourcis, simplifiés, adoucis, édulcorés. Ne voulant pas soulever trop d'affects malgré tout, ce n'était pas le propos de ce travail, nous avons évité les contes trop violents ou avec des connotations oedipiennes très marquées (*Le Petit Poucet*, *Barbe Bleue*...) et avons tenu à une fin heureuse.

Nous ne voulions pas non plus d'un conte très connu aux multiples versions (*Le Petit Chaperon Rouge*...).

Enfin, il fallait que la lecture du conte tienne sur une séance de trente minutes.

C'est avec ces critères de départ que notre choix s'est tourné vers le conte *Hansel et Gretel* des frères Grimm (1819).

En effet, ce conte merveilleux met en scène deux enfants, un frère et une s eur, ce qui nous a semblé intéressant sur le plan de l'identification des enfants aux personnages. Filles comme garçons peuvent s'y retrouver. Y est présentée une cellule familiale, une mère, un père, des enfants ainsi qu'une sorcière, le plus connu des personnages de contes de fées. Ce protagoniste est bien maîtrisé par les enfants qui en ont une représentation assez ancrée. Sa présence dans ce conte a donc été un plus.

Dans cette histoire les enfants surmontent leurs peurs au terme d'un chemin initiatique ce qui s'adresse directement aux enfants de CP/CE1 qui entrent dans la

lecture. En effet, ce chemin initiatique pourrait symboliquement renvoyer au parcours de l'apprenti lecteur.

De plus, l'histoire d'*Hansel et Gretel* présente le schéma narratif classique des contes merveilleux avec une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties... décrit précédemment (cf le modèle de Larivaille) ce qui permet d'en faire un découpage clair et structurant.

Il existe plusieurs versions de ce conte, données par les frères Grimm (1819) eux-mêmes. Nous avons choisi celle de 1819 car elle comporte un épilogue, ce qui n'était pas le cas de la première version dans laquelle le conte s'arrêtait simplement à la mort de la sorcière. Par la suite, une version plus récente remplaçait la mère (nommée d'ailleurs « femme » ou « marâtre » le plus souvent) par une belle-mère comme initiatrice de l'abandon. Dans la version simplifiée nous avons choisi de faire figurer le mot « mère », ce qui nous a semblé plus intéressant pour le travail de réflexion mené avec les enfants.

Enfin, ce conte présente la thématique de la gourmandise, de la nourriture, du repas, de la faim... accessible aux enfants et qui peut ouvrir sur un travail assez complet en terme d'évocation et de discussion.

C'est donc pour toutes ces raisons que notre choix s'est tourné vers le conte *Hansel et Gretel* des frères Grimm (1819).

La version présentée ici est extraite du recueil *Contes*, de Rimasson-Fertin N, 2009.

3.2. Le choix des illustrations

Elles sont extraites de l'album *Hansel et Gretel* de Mathilde Lebeau aux éditions Auzou (2012) (Annexe 3 pages A7 à A10).

Nous cherchions des illustrations simples, colorées, sans caractérisation trop marquée des personnages afin que les enfants puissent s'en faire leur propre représentation. Il fallait également que soient imagés un maximum d'éléments de l'histoire afin d'offrir un support visuel tout au long de la lecture.

Ces illustrations semblent avoir plu car elles ont bien été investies et redemandées d'une séance à l'autre par plusieurs enfants.



Figure 4 : Première de couverture album *Hansel et Gretel*, Lebeau M (2012)

4. Éléments de simplification du conte

L'un des objectifs visés par ce protocole était une lecture du conte d'*Hansel et Gretel* par les enfants. Il ne nous semblait pas pertinent, étant donné l'âge et le niveau de lecture des enfants, de leur proposer en lecture le texte original. C'est pourquoi nous l'avons simplifié sur plusieurs plans afin d'en obtenir la meilleure lisibilité possible. Le but de cette démarche était de pouvoir ainsi créer une situation de double lecture avec alternance du texte original lu par l'adulte et du texte simplifié lu par l'enfant.

Pour cette étape de simplification nous nous sommes appuyée sur le mémoire d'orthophonie de Felipe O et Soriaux E, soutenu à Lille en 2012.

4.1. Au niveau narratif

4.1.1. La structure du récit

Nous n'avons pas supprimé d'épisodes ou de péripéties, seules des descriptions ont été retirées ou raccourcies. La structure du récit n'est donc pas touchée.

En effet, dans le cadre d'une lecture double, il est nécessaire de garder une cohérence entre les deux textes, les mêmes événements pouvant être retrouvés de part et d'autre.

Par contre des éléments du texte pouvaient être enlevés, sans gêner la compréhension et la structure globale de celui-ci.

Exemple de suppression : « Mais la femme ne voulut n'en entendre. Elle le gourmanda et lui fit mille reproches. Qui a dit " A " doit dire " B. " Comme il avait accepté une première fois, il dut consentir derechef. »

4.2. Au niveau manifeste

C'est principalement ce niveau de sens qui a été simplifié pour permettre une lecture plus aisée.

4.2.1. La mise en page de l'histoire

Voici les éléments typographiques qui ont été retenus :

- police : Time New Roman
 - taille de la typographie : 14
 - espacement : 2 espaces entre chaque mot et interligne de 2
 - mise en rhèses pour créer de plus petites unités de lecture et éviter ainsi le découragement.
 - codage couleurs pour les dialogues (**père**, **mère**, **Hansel**, **Gretel**, **sorcière**).
 - mise en page correspondant à des étapes narratives du récit.
- Ces modifications sont visibles dans les extraits du livre final (Annexe 3 pages).

4.2.2. Les simplifications lexicales

Bien que les contes soient reconnus comme étant des supports verbaux très riches au niveau du vocabulaire, il a fallu faire le choix ici de la simplification. La première écoute du conte ainsi que les activités proposées ayant déjà permis un travail lexical, la lecture du conte par l'enfant lui-même a été allégée :

- utilisation d'un vocabulaire simplifié mais en gardant tout de même quelques mots d'un niveau lexical élaboré pour enrichir le vocabulaire.

Exemple : « discrètement, rétorqua, engraisser, se lamenta, bûcheron... »

- les mots dissyllabiques ont été préférés aux mots trisyllabiques ou plus.

- l'ajout de redondances.

Exemple : « Ils marchèrent longtemps, longtemps, longtemps. Ils allèrent loin, loin, loin dans la forêt ».

4.2.3. Les simplifications syntaxiques

Sur le plan syntaxique, nous avons tenu à :

- éviter l'inversion du sujet dans les interrogations.

- faire des phrases moins longues.

- abaisser le niveau de complexité des connecteurs.

- réduire le nombre d'anaphores, la répétition étant préférable à la variété des substituts pronominaux et nominaux.

- énoncer le locuteur avant son discours.

Des exemples de ces simplifications appliquées au conte d'*Hansel et Gretel* se trouvent Annexe 1 page A3.

Le choix a été fait de conserver l'utilisation des temps du passé, bien que la lecture des terminaisons puisse parfois être difficile, car ils sont l'une des caractéristiques principales des contes et que nous voulions vraiment rompre avec le réel et donc le présent.

C'est dans ce même esprit que nous avons décidé de garder les formulettes propres au conte.

Exemple : « Langue, langue lèche ? Qui donc ma maison lèche ? », « C'est le vent, c'est le vent, ce céleste enfant! ».

5. Méthode

Huit étapes composent ce protocole. Tout au long de cet échange avec les enfants, ils ont pu s'exprimer autant qu'ils le souhaitaient sur le conte et les activités s'y rattachant.

Le discours accompagnateur mixte et intermédiaire (D.A.M.I) et le questionnement aidant (Q.A) ont été utilisés à chaque étape de ce travail.

Il est à noter que ce n'est pas la première fois que nous rencontrons ces enfants et travaillons avec eux, un contact a déjà été établi auparavant.

5.1. Étape 1

Cette étape consiste en la passation de pré-tests.

Seront proposés : (Annexe 2 pages A4 à A6)

- l'épreuve du Poster de la BATELEM-R qui évalue la richesse du lexique en production orale.
- Sacré Nestor qui évalue le niveau de compréhension verbale.
- la chute dans la boue (N-EEL) qui évalue le niveau de conduite de récit.
- la partie compréhension de phrases du LMC-R en modalité langage écrit.

5.2. Étapes 2 et 3

Se sont deux étapes de présentation du conte aux enfants, la démarche et le travail qui vont suivre leur sont expliqués.

Une lecture vivante et intonative du conte original *Hansel en Gretel* des frères Grimm, version de 1819 est faite aux enfants. Elle est complétée par le défilement des illustrations présentées précédemment (Annexes 6 pages A13 à A15).

Il est ensuite demandé à l'enfant un premier récit ainsi qu'un dessin de l'histoire entendue. Un questionnaire oral composé de dix questions termine ces étapes (Annexe 4 page A11). Ce questionnaire cible surtout les niveaux manifeste et discursif du conte.

5.3. Étape 4

Cette étape est dédiée à la manipulation de Playmobils®. L'imprégnation du conte par l'enfant commence donc par une activité en trois dimensions (3D). L'enfant doit rejouer le conte à l'aide des décors et des personnages qui lui sont proposés.

Le matériel se compose des éléments suivants :

- un bonhomme représentant le père
- une bonne-femme représentant la mère
- un petit garçon et une petite fille représentant Hansel et Gretel
- l'image de la sorcière imprimée sur papier avec un pied pour tenir debout
- trois sapins (un petit, un moyen, un grand) représentant la forêt
- deux maisons en papier (une maison délabrée pour la famille, une maison joliment décorée pour la sorcière).

- un four en papier
- un canard blanc, un oiseau blanc et trois oiseaux bleus
- un feu, un tas de bois, un panier, un trésor
- une rivière
- (- des miettes de pain et de la pâte à modeler représentant les cailloux blancs)

Le matériel est placé avant l'arrivée de l'enfant. Le déroulement de l'histoire se fait de gauche à droite avec différents lieux : la maison des parents, la forêt, la maison de la sorcière, la rivière (Annexe 5 page A12).

Si l'utilisation des personnages n'est pas suffisante pour la compréhension de certains passages du conte, on essaye d'éprouver directement par le corps ce qui se passe dans cette histoire (mimer l'enfant qui sème les petits cailloux...).



Figure 5 : Présentation du matériel 3D

Les personnages et les petites pièces sont laissés à l'enfant, à lui de les utiliser quand et comme bon lui semble.

Ce fonctionnement semble tout à fait correspondre aux enfants qui regardent beaucoup le décor pour se souvenir de ce qui doit venir avant ou après tel événement. Des retours en arrière sont également notés avec des exclamations du type : « Ah ! J'ai oublié le trésor ! » en le voyant encore sur la table.

Pour autant, il n'a pas toujours été évident pour les enfants de se « lancer » dans l'exercice et nous avons eu recours à « l'acting-out » avec certains pour ensuite les laisser faire seul.

« L'acting-out consiste à demander à l'enfant de jouer, en réponse à une consigne, de petites scènes à l'aide d'objets. » (Coquet et al., 2004, page 105).

Ici on ne parlera pas de consigne, le conte est raconté (et non relu) oralement à l'enfant qui fait évoluer ses personnages en fonction et au fur et à mesure.

5.4. Étape 5

Nous proposons à présent un matériel plan, retour à la deux dimensions (2D), beaucoup plus souvent exploitée auprès des enfants. Des cartes des illustrations proposées lors de la lecture (au nombre de quatorze) (Annexe 6.1 pages A13 à A15) ainsi que des cartes personnages (le papa, la maman, Hansel, Gretel, la sorcière, les oiseaux des champs et des bois, le bel oiseau blanc et le canard blanc) (Annexe 6.2 pages A15/A16) sont présentées à l'enfant. La consigne est de remettre les cartes illustration dans l'ordre. Suite à quoi il est demandé à l'enfant un récit de l'histoire. On corrige les erreurs éventuelles.

Sont ensuite retournées deux cartes de cette suite chronologique. L'enfant doit les retrouver et les décrire. Cette opération est répétée deux fois. Les cartes sont choisies pour leur grande importance dans l'histoire, elles doivent donc être mieux identifiées et mémorisées par l'enfant.

Premier couple retourné : Hansel qui ramasse les cailloux et Hansel qui tend le bâton à travers les barreaux de la cage.

Deuxième couple retourné : Hansel qui jette les miettes sur le chemin et Gretel qui pousse la sorcière dans le four.

On prend ensuite les cartes personnages et on demande à l'enfant de les séparer en deux tas, d'un côté « les gentils », de l'autre « les méchants ». Souvent les enfants sont étonnés de voir que les différents oiseaux ont été considérés comme des personnages, cela donne lieu à une discussion avec utilisation D.A.M./Q.A.

Exemple : « Penses-tu que tous les oiseaux soient gentils ? Pourquoi ? Aident-ils tous Hansel et Gretel ? Souviens-toi, qui les conduit chez la sorcière ? »

En effet, certains oiseaux sont opposants (ceux qui ont mangé les miettes ou l'oiseau blanc qui les mène chez la sorcière) alors que d'autres ont été plutôt des adjuvants (le canard qui aide à traverser).

On poursuit avec un travail d'évocation en lien avec les lieux de l'histoire (maisons, forêt, rivière) et la gourmandise, la nourriture. Pour cela, nous ajoutons deux cartes, une représentant la maison des parents et une autre représentant la forêt (Annexe 6.3 page A16). Là encore le discours accompagnateur est important.

Exemple : « Comment est-elle cette forêt ? Est-ce que les enfants y sont bien ? Que risquent-ils ? Qu'est-ce qui te fait peur à toi ?

On parle beaucoup de la nourriture dans ce conte tu ne trouves pas ? A quel moment de l'histoire par exemple ? Tu saurais me dire tous les mots que tu connais en rapport avec le repas et la nourriture ? Quelles expressions connais-tu pour dire que quelque chose est bon ? »...

5.5. Étape 6

Toujours dans cette optique de travail en 2D, il est proposé aux enfants quatre planches de dessins à compléter par des formes graphiques (boucles, cercles, vagues, spirales...). Là encore le matériel est propice à l'échange et au questionnement.

Les planches proposées sont :

- la maison de la sorcière à compléter avec tous les bonbons et sucreries qu'elle peut contenir.
- la cage d'Hansel lors qu'il est prisonnier de la sorcière.
- un gâteau fait par Gretel chez la sorcière pour que son frère engraisse.
- un coffre avec le trésor de la sorcière (Annexe 7 page A17).

Cette étape semblait nécessaire pour relâcher un peu les efforts et les attentes au niveau verbal et laisser les enfants s'exprimer autrement sur le conte. Cette activité a beaucoup plu. L'utilisation du corps et de la trace écrite ancre encore davantage ce qui a pu être dit ou ressenti lors des séances précédentes.



Figure 6 : Exemple d'activité graphique, la maison de la sorcière

A ces activités graphiques s'ajoute une planche « chemins » (Annexe 7 page A17). Sont représentés sur cette feuille quatre chemins déroulant quatre éléments de l'histoire. La consigne est de dire si le chemin est vrai ou faux, c'est-à-dire si les éléments sont dans le bon ordre ou non.

Exemple : - La maison des parents, la forêt, la maison de la sorcière, le trésor.

Ce chemin est vrai, les éléments cités apparaissent bien dans cet ordre dans le conte.

- L'oiseau blanc, la maison de la sorcière, les miettes de pain, le four.

Ce chemin est faux, les miettes de pain doivent être placées en premier.

Cet exercice est assez difficile car il nécessite des capacités d'abstraction. En effet, il faut avoir une vision globale du conte et de ses différentes étapes pour faire de tels bonds en avant ou en arrière. Les cartes illustration sont donc réutilisées ici à but facilitateur en étant mises en correspondance avec les éléments écrits (4 éléments écrits donc 4 images), ce qui aide l'enfant à voir si c'est bien dans cet ordre qu'il a vu les images-cartes précédemment.

5.6. Étape 7

Cette étape est dédiée au langage écrit. Un texte simplifié est proposé à l'enfant dans un but de lecture double : l'adulte reprend le texte original, l'enfant lit le texte simplifié.

On demande à l'enfant s'il y a un ou des passage(s) qu'il aimerait lire puis on se met d'accord sur la marche à suivre.

Exemple: une étape chacun ou alternance des paragraphes sur son texte, partage des personnages lors des dialogues...

L'enfant a le droit de dire quand il veut ou ne veut pas lire.

Il nous a semblé intéressant de demander à l'enfant quels personnages il souhaitait lire pour s'intégrer à un projet de lecture. L'enfant se sent investi d'une mission.

La seule contrainte de cette étape est que le conte soit fini dans le temps imparti de la séance orthophonique afin d'éviter toute frustration.

Les illustrations ne devaient pas être présentées lors de cette étape mais plusieurs enfants les ont réclamées.

Pour finir, on demande à l'enfant un dernier récit du conte à l'aide du matériel de son choix (cartes, illustrations, texte, Playmobils® ou rien) puis on lui soumet un nouveau questionnaire de onze questions.

Ce questionnaire est d'un niveau plus élevé que celui proposé en début de protocole puisqu'il cible les niveaux narratif et profond du conte (Annexe 8 page A18).

Pour conclure ce travail, un dessin final leur est également demandé.

5.7. Étape 8

Passation en post-tests des épreuves décrites lors des pré-tests (Annexe 2 pages A4 à A6).

L'intérêt est d'évaluer de nouveau l'enfant afin de relever ou non une amélioration au niveau de la compréhension/production verbale ainsi qu'au niveau des conduites de récit. Ici encore l'enfant est évalué par rapport à lui même et non par rapport à une norme.

6. Poursuite du travail

6.1. Le livre à double lecture

C'est suite à l'étape 7 de double lecture que nous est venue l'idée de présenter les textes adulte et enfant en un seul support.

En effet, le nombre de pages différant d'un texte à l'autre, nous ne tournions pas les pages en même temps ce qui a déstabilisé les enfants.

Le texte adulte étant plus long, pour un même épisode plus de pages étaient tournées que pour le texte enfant. A l'inverse, la mise en page et en rhèmes du texte simplifié faisait parfois passer plus de pages que pour le texte original.

En plus de cela il fallait penser à tourner les pages illustrations, ce que presque tous les enfants ont demandé à faire eux-mêmes.

Étaient donc présentés simultanément trois supports différents. Nous avons alors voulu harmoniser tout cela en créant un matériel unique (extraits annexe 3 pages A7 à A10).

Ce livre regroupe sur une double page le texte adulte à gauche et le texte enfant à droite. S'y ajoutent les illustrations, indifféremment à droite ou à gauche.

Chaque double page respecte la même progression narrative pour l'adulte et l'enfant, on peut donc tourner la page ensemble.

Le texte enfant respecte ici encore tous les critères de lisibilité et les facilitations de lecture évoqués précédemment.

L'intérêt de ce support est, bien sûr, le plaisir d'une lecture partagée mais on peut également envisager que dans sa progression, l'enfant se détachera du texte simplifié pour lire le texte original. Tout le travail de répétition et d'imprégnation préalable atteignant ainsi son but ultime.

6.2. Le questionnaire

Ce protocole ainsi que le matériel en découlant ont été présentés à des orthophonistes libérales. Il leur a ensuite été demandé de répondre à un questionnaire de dix questions (Annexe 9 pages A18/A19).

Il en ressort un intérêt certain pour la pratique orthophonique. Toutefois, un matériel précis et construit semble manquer pour diversifier l'utilisation du conte, souvent employé comme simple support de lecture.

Concernant le protocole présenté dans ce mémoire, un avis favorable a été émis, notamment en ce qui concerne l'utilisation de la 3D avec l'étape de manipulation. Une étape à part entière de mime et d'expression corporelle a été évoquée.

Résultats

1. Rappel des caractéristiques de la population

Six enfants ont suivi la passation de ce protocole de rééducation : trois garçons, trois filles. Ils ont été choisis en fonction de leur niveau de lecture (fin CP/début CE1) et non de leur âge.

Ces enfants présentent des troubles de la compréhension et/ou de la production verbale.

Nous rappelons que ces enfants sont pris en charge dans un contexte hospitalier, ce qui témoigne de difficultés plus globales que celles relevant de l'orthophonie.

Par souci de synthèse, seuls cinq enfants vous seront présentés ici.

2. Présentation des résultats pré-tests/post-tests de l'ensemble des participants

Il est à noter que les résultats ne sont pas présentés ici pour comparer l'enfant à la norme mais l'enfant par rapport à lui-même. Nous ne sommes pas dans une démarche d'évaluation normative mais d'évaluation des compétences propres de l'enfant. C'est pourquoi les données sont brutes et non converties en écarts-types.

(Se référer au tableau de présentation des résultats pré-tests/post-tests de l'ensemble des participants Annexe 10 page A20).

Nous allons maintenant exposer le déroulement des séances, les résultats obtenus enfant par enfant ainsi que le projet d'aide proposé pour chacun. Nous rappelons que le protocole décrit précédemment présentait des étapes et non des séances comme nous pouvons l'entendre dans la pratique orthophonique. Une étape peut donc s'étaler sur plusieurs séances, le souci étant ici de respecter le rythme de chaque enfant.

3. Présentation de cinq participants

3.1. Kévin :

Kévin est un jeune garçon de 9 ans évoluant dans un contexte familial difficile et instable. Il est reçu en milieu hospitalier depuis deux ans pour troubles du comportement, instabilité, impulsivité et mise en danger de lui-même. S'ajoutent également des troubles du sommeil.

Kévin bénéficie d'une prise en charge globale et pluridisciplinaire : psychothérapie et aide éducative sous la forme de visites à domicile

Sur le plan de l'orthophonie, Kévin présente des troubles du langage qui se manifestent plus particulièrement dans les activités scolaires. Le bilan initial fait état d'un retard de langage oral plus marqué sur le versant compréhension ainsi que des difficultés d'accès à la langue écrite.

Sur le plan scolaire, au moment de l'expérience, Kévin redouble son CE1.

Kévin est un garçon qui a fortement besoin d'un cadre structurant ainsi que d'être écouté et valorisé.

Pourquoi avoir inclus Kévin dans notre protocole ? :

C'est justement par rapport à ce cadre structurant que le conte nous a semblé intéressant à travailler avec lui. Tout notre travail est basé sur l'anticipation et la répétition : Kévin savait combien de séances durait le protocole et ce que nous allions faire d'une séance à l'autre. Le conte lui-même est un outil structuré qui lui offrait un cadre fixe et sécurisant.

L'imaginaire semblait également intéressant à aborder avec lui car lors de jeux il mettait souvent en scène des disputes. Le conte était alors l'occasion de quitter un peu la réalité pour se laisser aller dans l'histoire.

Pour finir, Kévin présentait un niveau de lecture début CE1, requis pour faire partie du protocole.

3.1.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux)

Sur le plan clinique, on note un mauvais niveau de lecture. Kévin ne lit pas les phrases jusqu'au bout, voire n'en lit qu'un seul mot. Une grande part de hasard apparaît donc dans ses réponses. Il change souvent d'avis en nous montrant toutes les images. Plusieurs lectures sont nécessaires pour obtenir un déchiffrement correct des phrases mais Kévin n'en profite pas pour corriger sa réponse concernant la compréhension.

3.1.2. Séance 2

L'écoute du conte est plutôt attentive même si Kévin retourne les illustrations avant notre signal. Il a besoin de voir ce qui va se passer ensuite.

Il nous demande d'ailleurs de lui laisser les illustrations pour raconter l'histoire sinon il dit qu'il n'y arrivera pas, qu'il a déjà tout oublié.

Voici son **récit** du conte après l'avoir entendu pour la première fois :

« ça parle d'une sorcière qui a mis Estelle dans une cage. « Oh non on ne va pas donner du pain » [imitant la voix de la mère] et le père il va couper des arbres. Estelle ramasse devant la porte des boules blanches et après il les met sur le chemin. Et il met les miettes de pain par terre et les oiseaux ont mangé le pain. Et le père part avec la mamie et laisse les enfants dormir. Pendant qu'ils dorment, les enfants viennent manger le pain. Ils se réveillent. Ils trouvent une maison. Hansel va en haut. Gretel lèche les fenêtres.

La sorcière met Hansel dans la cage. La sorcière sort pour dire moi je suis gentille, je vais être gentille avec vous. Va faire à manger pour ton frère.

« Hansel tend ton doigt » (voix de la sorcière) mais tend un bout de bois.

Gretel met la sorcière dans le gaz et après ils s'en vont. »

Au niveau des conduites de récit, celui-ci peut être considéré comme de niveau Descriptif 1. En effet, malgré la présence des images pour le guider, la trame logico-sémantique n'est pas respectée.

On note également que les prénoms, le nombre et la fonction des personnages sont assez flous.

Pour finir, Kévin a répondu au premier questionnaire (Annexe 11.1 page A21).

Encore une fois, on remarque bien que les prénoms et l'identité des personnages sont flous (il dit « grand-mère » en se basant sur le dessin de la mère).

3.1.3. Séance 3

On commence la séance par le **dessin libre** sur le thème du conte d'Hansel et Gretel.

Kévin demande les illustrations pour l'aider. Comme pour le récit de la séance précédente il dit que sans les illustrations il n'y arrivera pas. Nous refusons de les lui montrer en lui demandant de ne pas recopier ce qu'il se souvient avoir vu mais d'essayer de représenter ce qu'il a entendu.

Kévin n'utilise que la couleur noire et fait son dessin à toute vitesse, en se laissant déconcentrer. Nous pensons que c'est la perspective de l'activité **Playmobils®** qui l'incite à expédier aussi rapidement son dessin ainsi peut-être que notre refus de lui présenter les illustrations.

Voici son dessin :



Figure 7 : Hansel, Gretel et la sorcière devant chez elle

Lors de la présentation du matériel 3D, Kévin semble prêt à démarrer son récit, sans demander un rappel du conte. Nous le laissons donc manipuler directement les personnages, sans proposer l'acting-out.

Kévin s'empare tout de suite du personnage de la sorcière et dit : « On va manger ! » en imitant la voix de cette dernière.

Il prend ensuite les personnages représentant les parents et s'exclame : « Ils sont méchants ces deux-là ! ».

On remarque ici que ce ne sont pas les héros qui sont les personnages les plus caractérisés pour lui mais bien les « méchants ».

Kévin propose un récit assez confus, avec beaucoup d'élisions et de retours en arrière. Cet exercice semble difficile pour lui, il bloque, brode beaucoup. Pourtant, il ne réclamera pas d'aide.

Il nous demande de quoi est morte la maman. A la fin de son histoire, Hansel et Gretel vont voir leur mère au cimetière.

Nous proposons alors notre aide pour rejouer une fois le conte avec plus de détails. Kévin accepte. Nous ne pratiquons pas vraiment « l'acting-out » car nous ne racontons pas le conte, nous posons simplement des questions au fur et à mesure de l'avancée de Kévin pour l'aider à se souvenir d'un maximum d'éléments. Seuls quelques passages lui seront de nouveau contés.

Ce que l'on peut retenir de ses deux récits est la mauvaise association des prénoms Hansel et Gretel aux personnages. Kévin ne sait pas qui est la fille et qui est le garçon et ne se souvient pas toujours de qui fait quoi dans le conte : « Gretel il a mis du pain. » et dit souvent « Hanstel » ou « Hastel » pour Hansel.

Kévin cherche beaucoup ses mots et quand nous l'aidons ou le reprenons pour corriger le terme il a l'air de dire que c'est la même chose : « Ouai bon ça ou autre chose... ».

Exemples : « billes » pour cailloux, « pingouin » pour canard...

On note également des persévérations quant à l'idée que les parents partent en forêt pour aller chercher à manger et que la sorcière est poussée « dans le gaz ».

Lors de cette séance, Kévin présente un comportement de désinvolture, de précipitation. Tout est fait dans la vitesse et l'approximation. Ce sont beaucoup nos questions qui le font avancer. Cependant, Kévin fait bien évoluer les personnages en fonction de ce qui lui est dit et ajoute des commentaires personnels.

Le récit final de cette séance reste toujours de niveau Descriptif 1 car la trame logico-sémantique n'est pas encore respectée. Cependant, on note tout de même

des améliorations dans la finesse des détails ainsi que dans l'appropriation du conte faite par Kévin.

Exemple : Le décès de la mère semble l'intéresser particulièrement car dans ses deux récits, Kévin y apporte un sens ajouté : « Elle elle est morte. Le père dit aux enfants que la mère est morte. » « La mère on la porte et on la met dans son cercueil. On n'ira plus jamais la voir. »

Pour finir, il ressort nettement de cette séance que l'aide visuelle apportée par la présence simultanée de tous les lieux et étapes de l'histoire aident davantage Kévin que les illustrations défilant une à une, redemandées lors de la séance précédente

3.1.4. Séance 4

Kévin a été absent une fois entre ces deux séances et quand nous lui présentons les quatorze **cartes illustrations** il nous demande d'abord de lui rappeler l'histoire. Nous racontons donc à nouveau le conte mais Kévin nous arrête et poursuit seul la mise en ordre des cartes.

Une fois fini, nous mélangeons les cartes et demandons à Kévin de raconter l'histoire en même temps qu'il les ordonne cette fois-ci. L'anticipation visuelle n'étant plus possible, Kévin doit fournir un effort mnésique pour reconstruire directement la trame logico-sémantique à l'oral. On ne note pas d'erreur dans l'alignement des cartes mais Kévin décrit davantage les images qu'il ne raconte le conte. Son récit reste très superficiel, schématique. Kévin ne semble pas rentrer dans l'histoire ou en tout cas ne pas y mettre de sens.

Une fois encore les prénoms sont confondus, inversés bien que rappelés à chaque début de séance et repris lors de son discours.

Nous retournons ensuite les deux couples de cartes, Kévin sait les retrouver et nous les décrire.

Nous prenons ensuite les **cartes personnages**, l'exercice est long et il est difficile d'obtenir des réponses à nos questions ainsi que le pourquoi des choix faits par Kévin.

Voici les phrases données par Kévin lors que l'**activité d'évocation** :

- « La forêt elle est grande. »

- « Il y a quelqu'un qui peut les prendre et les tuer. »

Cet exercice semble difficile, nous nous assurons que Kévin a bien compris ce que l'on attendait de lui.

Cette séance sera marquée par la persévération du mots « graines » à la place de « cailloux » ainsi que de « gaz » pour « four » même si là encore Kévin est repris et corrigé à chaque fois.

3.1.5. Séance 5

Nous commençons cette séance par les **activités graphiques**. Kévin demande une règle prétextant qu'il n'y arrivera pas sans. Cette fois nous lui refusons mais valorisons positivement ses dessins. Il dessine alors des cœurs, des nuages et des canards pour décorer le contour de la fiche « trésor » (Annexe 11.2 page A22).

Nous proposons ensuite la **fiche « chemins »** où il faut dire s'ils sont vrais ou faux. Cet exercice est très bien réussi, Kévin semble prendre beaucoup de plaisir à rechercher les solutions et à corriger les chemins faux.

Cette activité correspond sûrement à la représentation schématique que Kévin se fait du conte d'*Hansel et Gretel*.

3.1.6. Séance 6

Séance de la **lecture partagée**. Nous commençons la lecture mais très vite Kévin nous arrête pour lire lui-même. Il met le ton et change de voix dès qu'il lit les paroles d'un personnage.

Il nous demande de lire aussi mais pas sur notre texte, de lire avec lui sur son texte. Nous choisissons donc d'alterner la lecture des paragraphes sur le texte simplifié.

Une fois de plus Kévin demande à voir les images ce que nous lui accordons.

Ses difficultés en lecture sont toujours marquées : voix forte, rythme haché, non lecture de la fin des mots, inventions, difficultés dans le déchiffrage des terminaisons du passé ainsi que des sons complexes. Pour autant Kévin ne se décourage pas et nous terminons la lecture du conte sur le temps de la séance.

Avant de partir il nous demande de lui donner le texte pour qu'il puisse le lire à ses frères et sœurs. Kévin nous dit également qu'il a vu le film *Hansel et Gretel* à la télévision et que ce n'était pas pareil que dans « la vraie histoire ».

3.1.7. Séance 7

Quand on demande à Kévin de choisir un matériel afin de **raconter une dernière fois le conte** il met un long moment à se décider et ne semble pas comprendre ce que nous lui demandons. Il finit par choisir les Playmobil® en disant qu'il ne s'en est jamais servi, qu'il n'a pas fait cette séance là avec nous. Nous le laissons tout installer de façon autonome, la disposition est quasiment la même que celle proposée lors de la séance 3.

Kévin nous redemande les prénoms des enfants.

Voici quelques phrases de son récit : « Le père et la mère discutent, demain ils vont aller dans la forêt et ils vont les éloigner. Hansel il se lève, il ramasse des cailloux blancs. Le matin ils disent : « Allez on va chercher du bois. » et Hansel il jette des petits cailloux blancs. »

Kévin manipule très bien le matériel.

Nous le laissons entièrement faire. Tout à coup : « J'ai oublié un truc, les miettes de pain ! » donc retour en arrière pour jouer la scène des miettes de pain

Puis, imitant la voix d'Hansel, « Je regarde le chat au-dessus du toit. ». Cette phrase fait partie de ce qui a été retiré pour créer le texte simplifié. C'est un détail qui nous semblait superflu et que nous ne reportions pas non plus à l'oral lors des diverses activités. Cette phrase n'a donc été entendue par Kévin qu'une seule fois, lors de la séance 2, pendant la lecture de la version originale du conte.

Pour finir, Kévin vit enfin son récit en faisant des « wahoo » quand les enfants découvrent la maison de la sorcière ou retrouvent celle de leurs parents ou encore en faisant des bruits de bouche pour mimer les enfants dégustant la maison de sucreries.

On peut donc dire que ce dernier récit est de niveau Descriptif 2 avec « sens ajouté » car la trame logico-sémantique est respectée et que Kévin y ajoute une touche personnelle.

Cette fois la maman est enterrée sous la rivière.

Kévin n'est pas motivé pour dessiner, il dit ne pas savoir faire les arbres : « Je ne sais pas faire un arbre... Bon j'en fais qu'un hein ?... Et une braque aussi... Et des nuages... Et des oiseaux ! » Finalement, seront aussi rajoutés le père, la mère Hansel et Gretel.

Voici son **dessin** :



Figure 8 : La famille d'Hansel et Gretel avec un arbre et les deux maisons

Pour terminer, Kévin a répondu aux questions du **questionnaire final** (Annexe 11.3 pages A22/A23).

3.1.8. Séance 8 : séance des post-tests

Kévin se montre assez peu motivé au cours des épreuves, ce qui se traduit par un moins bon résultat apparent (cf Chute dans la boue).

3.1.9. Projet d'aide

Il nous semble intéressant de continuer auprès de Kévin un travail lui offrant un même thème sur plusieurs séances. Ce continuum lui a été bénéfique et il est à transférer à la prise en charge orthophonique générale de Kévin, l'ancrage étant nécessaire dans plusieurs domaines de la rééducation (règles grammaticales et orthographiques...). De plus, un travail centré sur la précision linguistique pourrait être mené avec Kévin, à partir de jeux de portraits par exemple, car il reste constamment dans l'approximation.

3.2. Sébastien

Sébastien est un jeune garçon de 12 ans présentant une déficience intellectuelle légère. Au moment de l'expérimentation, il est en CLIS avec intégration partielle en CE2.

Sébastien évolue dans un milieu familial chaleureux.

Sébastien présente un retard de parole et de langage ainsi qu'une grande anxiété et une phobie scolaire. Suivi depuis trois ans en milieu hospitalier, il bénéficie d'une prise en charge globale : orthophonie et psychothérapie. La rééducation orthophonique se faisait auparavant en libéral.

Sébastien est un enfant coopérant, discret, appliqué. Il est particulièrement anxieux et venait systématiquement accompagné de l'un de ses parents aux deux séances de rééducation de la semaine. Un travail pour valoriser l'autonomie de Sébastien est entrepris : une des deux séances d'orthophonie se fait hors de la présence des parents.

Au delà de sa discrétion, on peut dire que Sébastien est un garçon introverti qui a des difficultés à prendre la parole, il parle beaucoup à voix chuchotée.

Le retard de parole et de langage est encore aujourd'hui manifeste, ce qui a des répercussions au niveau du langage écrit.

Pourquoi avoir inclus Sébastien dans notre protocole ?

C'est la personnalité de cet enfant qui nous a amenée à travailler avec lui sur le conte. Sébastien est curieux, s'investit et aime qu'on lui raconte des histoires. De plus, son niveau de lecture correspondait à nos critères.

Un parent a toujours été présent en séance aux côtés de Sébastien lors de la passation de notre protocole.

3.2.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableaux des résultats généraux)

Sur le plan clinique on notera que Sébastien est très appliqué et concentré.

3.2.2. Séance 2

L'écoute très attentive du conte de la part de Sébastien montre qu'il est emmené dans l'histoire.

Voici son récit du conte après l'avoir entendu pour la première fois : « Son père il est bûcheron. Ils sont partis dans la forêt. Ils [les parents] ont laissé leurs enfants dans la forêt. Hansel il a jeté des pierres. Il jette tout derrière des pierres pour rentrer chez lui. Après ils [la famille] sont partis plus loin dans la forêt. Les parents sont revenus dans la maison. Ils [Hansel et Gretel] se sont réveillés, il faisait noir. Trois jours de passés. Ils ont suivi un oiseau blanc. Hansel a mangé un bout du toit et Gretel un bout du carreau. La sorcière est sortie de la maison, elle a pris les deux enfants. « Entrez ! Venez ! Je ne vais pas vous faire de mal » [pas de changement de voix mais intonation] Elle a mis Hansel dans une cage et Gretel allait chercher de l'eau et fait chauffer la cocotte pour faire chauffer. Gretel elle pousse la sorcière dans son four, ferme la porte et met le verrou. Elle ouvre la cage. Hansel est parti, plus rapide qu'un oiseau. »

Sur le plan clinique, on peut dire que ce récit est de niveau Descriptif 2 car la permanence des personnages ainsi que la trame logico-sémantique sont respectées. Cependant, il manque de nombreux éléments ainsi que toute la fin de l'histoire.

Les paroles de la sorcière sont rapportées en style direct.

On notera également la dernière phrase : « Hansel est parti, plus rapide qu'un oiseau. » directement inspirée de celle du conte : « Hansel bondit hors de sa prison, aussi rapide qu'un oiseau dont on vient d'ouvrir la cage. »

Sébastien a également répondu au premier **questionnaire** (Annexe 12.1 pages A23/A24).

Pour le **dessin** on voit tout de suite que Sébastien sait ce qu'il veut faire. Il est pressé de réaliser son idée.

Cette représentation du conte en dessin est la plus complète que nous ayons eue.

Sébastien explique bien que la maison noire est celle des parents dont toute la famille part pour aller dans la forêt. Il dessine une grande forêt dans laquelle les

enfants se perdent et cheminent avant de se diriger vers la maison verte, celle de la sorcière. C'est ensuite de là qu'ils partiront vers la rivière avant de pouvoir enfin arriver chez eux.

Tous les personnages sont représentés, même les oiseaux et les canards.

Pour Sébastien ce sont les déplacements d'Hansel et de Gretel, leur cheminement qu'il était important de reproduire ici avec comme fil conducteur les petits points gris symbolisant miettes et petits cailloux.

Voici son dessin :



Figure 9 : Dessin Séance 2 Sébastien

3.2.3. Séance 3

Sébastien demande à revoir son dessin pour le montrer à sa maman qui est venue avec lui aujourd'hui. Nous retraçons alors l'histoire ensemble à partir du dessin.

Ensuite Sébastien s'empare des **Playmobils®**. Nous le laissons d'abord faire seul car le conte vient d'être revu et qu'il semble vouloir montrer à sa maman qu'il sait faire.

Son premier récit est d'un très bon niveau, beaucoup de détails déjà mais on rejoue tout de même le conte une seconde fois à deux pour essayer d'aller encore plus loin.

Le support visuel semble vraiment l'aider car les détails se rajoutent au fur et à mesure en fonction des accessoires présents sur la table. La manipulation des personnages se fait très bien même quand c'est nous qui racontons, Sébastien est à l'écoute.

On retrouvera dans ses récits : « Aussi vite qu'un oiseau. »

En fin de séance nous discutons avec la mère de Sébastien qui dit avoir eu envie de venir aujourd'hui pour entendre l'histoire et voir le fameux dessin fait par son fils. Elle nous confie ne plus oser raconter d'histoire à ses enfants car elle a déjà eu des soucis de cauchemars suite à des fins malheureuses ou des situations effrayantes. Pour ne pas perturber ses enfants elle lit les contes avant et si la fin est heureuse et que tout va bien elle les lit aux enfants.

3.2.4. Séance 4

La mise en ordre des quatorze **cartes-illustrations** ne lui pose aucun problème.

Pas de problème non plus pour retrouver et décrire les images retournées. Le conte semble bien compris et bien intégré.

Pour le **classement des personnages** en gentils/méchants, Sébastien propose :

Gentils : le père, les enfants

Au milieu : les oiseaux

Méchants : la mère et la sorcière.

On discute alors de la position des oiseaux et de leur rôle dans l'histoire. Ont-ils fait exprès d'être méchants ? Lequel aide les enfants et lequel pas du tout ?

Ressort de cet échange : « Le bel oiseau blanc on va l'appeler le bel oiseau noir maintenant ! » ce qui montre bien que Sébastien est dans un niveau de « sens ajouté » et qu'il est en train d'explorer la personnalité des différents acteurs du conte. Il aborde ainsi le niveau narratif voire profond du conte.

Voici quelques phrases relevées au cours du travail d'**évoctions** :

- à propos de la forêt : « Elle est noire. Ils ont peur, ils peuvent se faire manger par des animaux. »

- à propos de la maison des parents : « Elle est vieille. Y'a pas de couleurs. »

- à propos de la maison de la sorcière : « Pain d'épices, chocolat, gâteau, sucettes, bonbons, plus de couleurs, plus de sucre, des langues, des chewing-gums. »

- expressions pour dire que c'est bon : « Huuumm ! Quel régal ! Huum ! C'est délicieux ! »

Sébastien réalise les quatre **activités graphiques** ainsi que la **fiche « chemins »** qui ne lui pose aucun souci non plus. Il sait parfaitement dans quel ordre se produisent les événements et peut corriger les propositions fausses (Annexe 12.2 page A24).

3.2.5. Séance 5

Séance de la **lecture partagée**. Quand nous lui demandons s'il y a un ou des passages qu'il aimerait lire, Sébastien demande celui de la sorcière.

Finalement, il nous arrête pour lire à notre place bien plus tôt que cette page et c'est quasiment lui qui lira tout le conte.

On sent que l'histoire est connue et maîtrisée. On remarque des remplacements de mots de même sens mais absolument pas de même forme comme « femme » lu pour « mère » ce qui montre bien que l'anticipation est là, que Sébastien sait de quoi il parle.

3.2.6. Séance 6

Pour son **dernier récit** du conte Sébastien choisit les Playmobils®. Il installe le matériel de façon autonome.

« Hansel et Gretel avec ses parents. Son père il prend Gretel sur ses bras [en référence à la première illustration]. Sa mère et puis Hansel... Ils [tous] part dans la forêt. Y marchent, y marchent. Y laissent Hansel ici avec Gretel. « On part couper du bois » [garde la même voix]. Y revient chez eux. Hansel et Gretel s'assoient au pied du feu. Ils sont endormis près du feu. Longtemps après, quand le soleil il va se lever... Des cailloux va briller. Ils ont suivi le chemin. Ils sont revenus. Sa mère elle a ouvert la porte : « Encore eux. » [aucun changement de voix]. Après son père et sa mère le lendemain matin après Hansel et Gretel encore une fois on va tout au fond de la forêt. Le soir Gretel elle donne un petit bout de son pain à Hansel parce qu'il a tout jeté sur la route. Mais les oiseaux ils ont tout mangé le pain. Ils sont perdus dans la forêt, ils marchent, ils marchent, ils marchent tout le soir. Le lendemain matin ils ont entendu le oiseau chanter. Ils ont suivi le oiseau blanc jusqu'au toit. Hansel il mange un petit bout du toit et Gretel la fenêtre. Après ils ont entendu la voix de la sorcière. Elle dit : « Venez dans ma maison. » [même ton]. Ils sont rentrés, elle a fait un lit douillet. Ils ont dormi toute la soirée. Le lendemain matin la sorcière elle ramène

Hansel dans sa cage et Gretel elle donne à manger à Hansel. Hansel il donne un bout de bâton parce qu'elle voyait rien [la sorcière]. Gretel elle sait pas allumer le four. La sorcière elle a avancé, elle a mis sa tête, elle est tombée dans le four. Elle [Gretel] a ouvert la porte. Plus vite qu'un oiseau. Hansel et Gretel ils ont trouvé de l'argent, des bijoux, des colliers et des autres trucs. Sont partis tout le matin. Ils sont arrivés jusqu'à la rivière, pas de pont, pas de barque pour traverser l'eau. Ils ont demandé au canard : « On peut traverser sur ton dos ? ». Gretel en premier, après c'est Hansel. Elle dit merci au canard et ils sont repartis. Elle reconnaît la route. Son père il a ouvert la porte. Ils sont venus dans les bras de son père. Sa mère elle était morte. Les sous roulaient dans la chambre jusqu'à la porte et l'histoire elle est finie. »

La différence de longueur ainsi que la richesse de ce dernier récit par rapport au premier montre bien l'importance des répétitions et du travail d'ancrage qui peut être fait par rapport à un texte. Ici le conte est compris donc mieux restitué, Sébastien se l'est approprié.

Ensuite Sébastien a répondu au **questionnaire final** (Annexe 12.3 pages A24/A25).

Beaucoup des réponses apportées par Sébastien font écho aux discussions et questionnements présents à chaque séance. Cet accompagnement par l'adulte de la réflexion sur le conte a été très profitable à Sébastien qui le réinvestit ici.

Pour conclure, voici son dessin, assez semblable au premier proposé. On y retrouve le fameux chemin emprunté par les enfants, semé de petits cailloux.

Sébastien semble avoir tiré beaucoup de plaisir de ce travail et nous demande si nous allons passer à un autre conte.

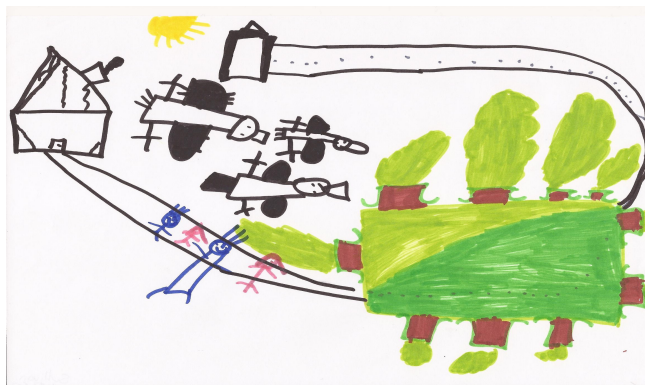


Figure 10 : Dessin final Sébastien

3.2.7. Séance 7 : séance des post-tests

Les performances de Sébastien progressent légèrement et c'est un récit de niveau Descriptif 2 avec « sens en plus » qui est produit lors de l'épreuve de *La chute dans la boue (N-EEL)*.

3.2.8. Projet d'aide

La poursuite d'un travail à partir de textes simplifiés semble correspondre au profil de Sébastien. En effet, le conte original est intéressant étant donné l'âge et les goûts de l'enfant mais son niveau de lecture le dirige encore vers des textes simplifiés. On retrouve donc ici le bon compromis.

3.3. Sandrine

Sandrine est une jeune fille de 9 ans en classe de CE1 au moment de l'expérience. Suivie depuis l'âge de 5 ans en service hospitalier, elle présente un retard global : psychomoteur et langagier.

Sandrine est une enfant très lente qui présente un sérieux retard de parole et de langage avec un versant compréhension orale particulièrement touché.

Elle bénéficie donc d'une prise en charge globale : psychomotricité, orthophonie et point régulier avec un pédopsychiatre.

Au niveau scolaire, elle est en classe de CE1 mais avec des aménagements spécifiques et une AVS individuelle.

Pourquoi avoir choisi d'inclure Sandrine dans notre protocole ?

L'idée d'un travail continu présentant un maximum d'étayages semblait correspondre aux besoins de Sandrine vis à vis de la compréhension. Nous espérons pouvoir ainsi relever ce qui fonctionnait le mieux avec elle pour ensuite l'étendre à d'autres supports de travail.

3.3.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux)

Sur le plan clinique, on notera un arrêt de la passation du LMC-R. La lecture est tellement laborieuse et incompréhensible que l'accès au sens est impossible. Après cinq échecs consécutifs en première et seconde désignation nous décidons donc

d'arrêter la passation. Nous relèverons également un temps de latence très élevé dans la réponse aux questions (*Sacré Nestor*). Pour l'épreuve du Poster Sandrine a un regard qui s'éparpille, elle ne va pas vers les éléments principaux et évidents des images, elle n'adopte aucune technique d'observation.

C'est dans l'épreuve de récit *Sacré Nestor* qu'il apparaît clairement qu'une seule lecture du texte, sans aucun étayage, ne suffit pas à Sandrine pour le comprendre. Même si elle reste attentive et que l'on voit qu'elle cherche en mémoire de quoi répondre à la question, ce test est également chuté.

Contrairement à cette épreuve, celle de *La chute dans la boue* est mieux réussie car elle présente un support visuel. On obtient alors un récit de niveau Descriptif 1, bien que déficitaire sur le plan morphologique et syntaxique.

3.3.2 Séance 2

Nous présentons le conte à Sandrine, ce à quoi nous n'obtenons aucune réponse ou réaction. Pendant la **lecture du conte**, nous notons une écoute moyenne : Sandrine semble ailleurs, regarde autour d'elle, ne témoigne aucune réaction aux intonations, aux changements de voix ou aux illustrations.

Voici son récit suite à l'écoute du conte : « L'histoire de la petite fille. Il dort dans les bois, dans un arbre avec son frère. « Réveille-toi on va aller dans la maison. » Et la méchante sorcière elle est dans le four. Et sa mère elle est morte. Le papa il a trouvé les enfants. »

Bien que très court, ce récit présente tout de même des paroles rapportées ainsi que la citation de tous les personnages humains du conte.

Les réponses données par Sandrine suite au premier **questionnaire** se trouvent Annexe 13.1 pages A25/A26.

Sandrine manifeste des signes de fatigue, elle se couche sur la table, répond aux questions avec un long temps de latence.

Les réponses à ce questionnaire montrent que Sandrine a saisi la trame générale de l'histoire, ce sont les moyens expressifs qui lui manquent pour formuler des réponses plus précises.

Exemple : la réponse de la question 9 est : « l'oiseau blanche », ici difficile de savoir si elle parle du canard blanc ou bien de l'oiseau blanc qui a mené les enfants chez la sorcière. Elle cherchera l'illustration correspondante pour nous montrer le

canard on se trouve donc face à une problématique d'expression et non de compréhension.

Quand nous proposons à Sandrine de faire un dessin du conte elle est tout de suite partante et se lance directement. Voici ce qu'elle nous dit tout en dessinant :

« Je fais un chapeau et le chemin. J'ai dessiné le garçon, j'ai fait du l'eau et du gris. J'ai fait un peu d'herbe et maison des parents. »



Figure 11 : Dessin séance 2 Sandrine

Sandrine nous demande ensuite d'inverser les rôles, c'est elle qui nous raconte une histoire et nous devons la dessiner. Voici ce qu'elle propose : « La sorcière ramasse des pommes et le garçon va à la rivière pour ramasser des graines (fait semblant d'écrire tout en racontant). Le garçon donne à manger de graines aux oiseaux. Tu as bien compris l'histoire ? me demande-t-elle ».

Nous avons trouvé cet exercice très enrichissant. Par ce mimétisme, Sandrine s'implique dans la relation thérapeutique.

3.3.3 Séance 3

Séance dédiée à la manipulation des **Playmobils®**.

Premier essai sans « l'acting-out » : « D'abord les petits sont dans la forêt. Ils sont dormis. Le papa et la maman sont partis à la maison. Après il cherche son chemin pour aller à la maison de la sorcière. « Hum c'est très bon ! » et après il a mangé ça. Le garçon il est très fatigué. Et elle pousse la sorcière dans le four. Et après retourner voir les mamans. Et après elle met tout du pain pour les oiseaux.

« Qui a mangé ça ? » Ne peuvent pas suivre le chemin, plus de miettes. [Prend le personnage de la maman] C'est la méchante. Le papa il a retrouvé leurs enfants. Il ramène à la maison. »

Pour Sandrine la « méchante maman » et « la maman » sont deux personnes différentes d'où les termes « les mamans ». D'ailleurs à la fin de son récit elle range la maman et la sorcière dans la maison de cette dernière et le reste des personnages dans la maison des parents. Nous avons donc déjà notre réponse à la question : « Quels sont les gentils et les méchants dans ce conte ? ».

Puis Sandrine reprend son récit : « « Debout les enfants, debout les enfants ! On va très loin dans la forêt, faire du feu. » « Elle est où ma maman ? » « Attend on va suivre le chemin. » » Elle file alors en direction de la rivière pour faire traverser les personnages mais voit la maison de la sorcière et dit : « Oups ! » puis va y mettre les personnages. « « Hop ! Dans la cage ! Montre moi tes doigts ! » la sorcière est dans le four. Puis ils rentrent. « On a oublié le trésor ! » Quand ils rentrent papa est là maman dans le feu. On ne voit plus la maman et la sorcière. »

Ce récit très décousu et plein de confusions est pourtant très riche de sens et d'informations. Autant de paroles rapportées montre bien l'importance des dialogues et du style direct dans la compréhension d'un récit. Ici les intonations entendues lors de la lecture du conte ont été reproduites. Ce récit fait par Sandrine est très vivant, plein d'expressions ou d'onomatopées. On note également ses retours en arrière grâce à l'aide visuelle apportée par le décor.

Pour faciliter la mise en ordre des différents déplacements présents dans le conte nous avons ensuite eu recours à « l'acting-out » ainsi qu'à l'utilisation de pâte à modeler pour symboliser les petits cailloux et de pain émietté pour représenter les miettes. En effet, Sandrine ne parvenait pas à faire revenir les personnages sur le chemin menant à la maison des parents. Pour elle, le chemin ne se faisait que dans un sens, on continuait toujours à avancer sans retour en arrière. Les miettes et la pâte à modeler ont donc matérialisé ce que veut dire « revenir sur ses pas » ou « suivre le chemin ».

3.3.4. Séance 4

Nous commençons par le **classement des images** ce qui est bien réussi. Ensuite Sandrine prend les images une par une et les décrit.

Lorsque nous retournons les deux couples de cartes, Sandrine sait les retrouver et les décrire. Là encore elle souhaite inverser les rôles et retourner elle aussi des cartes. Nous jouons le jeu.

Pour elle tous les personnages sont gentils sauf la mère et la sorcière. Nous en discutons mais elle ne semble pas convaincue à l'idée de devoir mettre les oiseaux dans le groupe des méchants.

3.3.5. Séance 5

Nous proposons les **activités graphiques** (Annexe 13.2 pages A26/A27). Sandrine parle beaucoup autour des dessins, refait des liens avec l'histoire.

Exemples : face au dessin du gâteau, « Le frère il va gros, gros et la sorcière elle peut manger. »

face au dessin de la maison de la sorcière, « C'est un [f] à l'envers ! Et si on fait ça c'est un huit. »

Elle s'applique beaucoup et semble contente de faire cette activité. Nous passons ensuite à la **fiche « chemins »**. Nous remettons d'abord en ordre la séquence d'images pour se remémorer l'histoire.

Sandrine sait placer les images et sait les changer si le chemin est faux. Là encore l'activité semble l'intéresser. Elle raconte certains passages de l'histoire pour se situer et s'aider. Sandrine se montre très spontanée.

Nous insistons beaucoup sur le vocabulaire temporel en multipliant les termes : avant, après, ensuite, au début, à la fin...

3.3.6. Séance 6

Séance de la **lecture partagée**. Sandrine demande à lire les passages de la sorcière et de la rivière. Nous commençons donc à lire puis lui proposons de lire la partie où les enfants suivent les petits cailloux blancs. Sandrine accepte volontiers et lit en mettant ses feuilles droites devant elle, comme nous.

Puis s'enchaîne une lecture alternée du texte simplifié. Sandrine met le ton lors des dialogues.

Nous relevons des erreurs du type « mère » lue « sorcière » ou « leur » lu « meurt » ce qui montre clairement les enjeux de sens qui sont présents au cours de cette lecture. L'association mère/sorcière en tant que personnage néfaste s'exprime ici par cette erreur.

La lecture est appliquée, Sandrine est attentive lors des passages d'écoute et manifeste une véritable envie de lire. Les tours de rôle sont respectés.

Elle dit : « A toi maintenant, parce que moi je vais d'écouter. »

Même si la lecture reste laborieuse, on observe une attitude de lectrice.

Ici notre choix de garder les temps du passé dans le texte simplifié entrave énormément la lecture de Sandrine. Un passage au présent aurait été préférable dans ce cas.

3.3.7 Séance 7

Pour son **récit libre**, Sandrine choisit les Playmobils®. Elle dénomme tout ce qu'il y a sur la table et refait certains dialogues en installant le matériel.

Beaucoup de phrases sont rapportées dans ce récit également.

Exemples : « c'est pas le chemin ! On est perdus ! »

Sandrine est un peu déstabilisée dans son récit car elle a placé la rivière avant la maison de la sorcière mais ne se trompe pas et inverse les deux décors.

Nous retiendrons de cette séance que la trame logico-sémantique est connue et respectée mais c'est l'habillage syntaxique qui fait encore défaut à Sandrine.

Elle répond ensuite au **questionnaire final** (Annexe 13.3 page A27/A28). Durant cet exercice Sandrine rappelle sans cesse l'histoire sans vraiment écouter les questions. Il devient donc difficile d'avoir des réponses claires. Sandrine cherche à se souvenir, elle cherche le mot juste mais une fois trouvé il déroule avec lui toute l'histoire.

Elle répète plusieurs fois que la maman a bien fait de mourir car elle est méchante.

Toutes les questions ouvertes qui demandent à Sandrine ce qu'elle en pense restent sans réponse ou alors il faut beaucoup insister.

Pour conclure voici son **dessin final** :

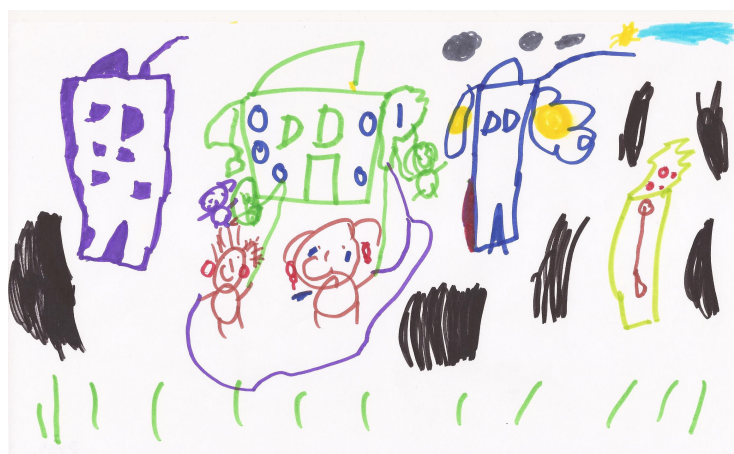


Figure 12 : Dessin final Sandrine

« Je dessine une maison pour la maman (la violette). Là c'est la maison de la sorcière (la verte). La maison bleue c'est pour le papa et la maman. » Finalement la maison violette devient celle d'Hansel et Gretel. Sandrine reproduit des formes graphiques vues ensemble comme la spirale jaune sur la maison des parents. Elle dessine des larmes au personnage de Gretel ce qui fait écho au questionnaire vu précédemment et correspond tout à fait au personnage de la fillette.

La sorcière est dessinée en violet ainsi que le chemin qui mène jusqu'à sa maison. Sandrine dit : « C'est la nuit » en coloriant les tâches noires. Elle entoure le personnage d'Hansel car : « il est dans une cage » et lui dessine un bâton dans la main.

De très nombreux éléments symboliques du conte se retrouvent donc dans ce dessin.

3.3.8. Séance 8 : séance des post-tests.

Sur le plan clinique nous retrouvons de grosses difficultés de déchiffrage ainsi qu'une importante lenteur d'exécution mais cette fois nous pourrons aller jusqu'au bout des tests.

3.3.9. Projet d'aide

L'étayage proposé ici au niveau de la compréhension a été bénéfique pour Sandrine. C'est pourquoi, un travail en étapes successives, abordant différentes notions et faisant appel à différents supports, serait intéressant à poursuivre au sein

de la rééducation orthophonique. Les textes simplifiés correspondent au niveau de lecture de Sandrine et des activités plus ciblées sur la linguistique peuvent l'accompagner afin d'en améliorer la compréhension et de permettre des productions de meilleure qualité.

3.4. Sabine

Sabine est une jeune fille de 13 ans présentant des Troubles Envahissants du Développement (T.E.D.) avec signes autistiques qui se caractérisent notamment par des angoisses archaïques et des troubles comportementaux. Elle présente une déficience intellectuelle modérée à sévère (QIV = 45 et QIP = 71) ainsi qu'un sévère retard de parole et de langage.

Sabine est scolarisée en IME et suivie en hôpital de jour. Elle y bénéficie hebdomadairement de deux séances d'orthophonie, d'une séance de psychothérapie individuelle et d'une prise en charge en groupe thérapeutique.

En effet, Sabine s'enfermait facilement (soit dans un livre, soit dans un jeu), échangeait très peu et ne prenait pas en compte l'autre. Des crises pouvaient survenir lorsqu'elle était contrariée.

Les troubles comportementaux de Sabine : enfermement dans un livre ou un jeu, très peu d'échanges et de prise en compte des autres avec possibles crises en cas de contrariété, se sont progressivement atténués au cours du suivi orthophonique. Cela a permis une avancée notable dans la prise en charge orthophonique et Sabine a accédé progressivement à la lecture. De plus, elle dispose d'une bonne mémoire visuelle.

Le regard de Sabine reste un peu fuyant malgré une nette amélioration mais elle se montre de plus en plus attentive aux autres et manifeste de mieux en mieux ses sentiments ainsi que les sentiments des personnages de l'histoire.

Pourquoi avoir inclus Sabine dans notre protocole ?

Son temps d'attention est encore assez variable mais elle peut mener une activité pendant une vingtaine de minutes.

Sabine est très attirée par les histoires, en particulier celles qu'elle découvre à la fois dans les dessins animés et dans les livres.

Le travail sur les sentiments, les siens ainsi que ceux des personnages, semblait intéressant à mener avec Sabine.

3.4.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux)

D'un point de vue clinique, Sabine semble bien concentrée et regarde bien toutes les images avant de donner sa réponse (LMC-R). Sur l'épreuve du poster par contre elle cible certains détails sans voir les situations de vie représentées, ce qui explique son faible nombre de mots.

3.4.2. Séance 2

Lors de cette **présentation du conte**, Sabine nous dit déjà le connaître ce qui n'est pas étonnant au vu de l'intérêt qu'elle porte aux histoires et aux contes. Son écoute est plutôt attentive même si elle se lève et déambule dans la pièce. Les illustrations ne paraissent l'intéresser qu'à la fin du conte, où elle les regarde toutes d'un coup.

Voici son **premier récit** du conte : « La faim. La femme est méchante. Ils vont se perdre dans la forêt. En gâteau et en pain. Y'a une sorcière qui veut manger Hansel et Gretel. Elle enferme Hansel et Gretel prépare la marmite. Gretel la pousse. »

Il est à noter que Sabine est la seule à avoir retenu et correctement articulé les prénoms des enfants.

Sabine refuse de faire un **dessin** ce à quoi nous nous attendions car elle n'en fait jamais.

Nous poursuivons donc avec le **questionnaire** (Annexe 14.1 page A28).

A la fin de la séance Sabine chantonne plusieurs fois : « La méchante mère elle est morte ».

3.4.3. Séance 3

Quand Sabine arrive à cette séance, le matériel **Playmobils®** est déjà installé sur le bureau. Il y a alors un vent de panique chez Sabine qui répète des « Mais je ne sais pas ! » et des « Je n'en sais rien ! ». Donc nous jouons une première fois l'histoire en laissant Sabine comme simple spectatrice.

Puis nous essayons une seconde fois mais Sabine ne veut pas faire cette activité seule. Nous l'aidons donc en posant beaucoup de questions pour faire

avancer l'histoire. On voit clairement que Sabine apprécie cet exercice : elle manipule très bien les personnages, n'hésite pas à tout détailler, rapporte les paroles des personnages et reproduit des mimiques que nous avons faites lors du premier jeu.

3.4.4. Séance 4

La remise en ordre des **cartes-illustrations** se fait sans souci. Sabine semble à l'aise et énonce une petite phrase pour chaque image.

Elle retrouve facilement les cartes retournées et sait nous dire ce qu'elles représentaient.

En ce qui concerne le classement des personnages en méchants/gentils, la séparation se fait tout de suite bien, l'ambivalence des oiseaux ne posant apparemment pas de problème à Sabine.

Voici quelques réponses données par Sabine lors de l'exercice d'**évocation** :

- par rapport à la forêt : « Ils se sentent tous seuls. Ils ont peur du noir. C'est Hansel qui protège sa sœur. Moi non plus (je n'aimerais pas être dans la forêt). »

- par rapport à la maison de la sorcière : « En forme de gâteau et de bonbons. Une fontaine en chocolat, du nougat, du caramel, du chocolat, un sucre d'orge. »

- expressions pour dire que c'est bon : « C'est un régal ! C'est délicieux! »

Nous essayons ensuite de faire la **fiche « chemins »** mais les écarts entre les différents éléments de l'histoire sont trop importants. Ce type d'exercice nécessitant des retours en arrière ne convient visiblement pas à Sabine.

3.4.5. Séance 5 : suite des activités en 2D avec présentation des activités graphiques

Nous y allons avec précaution étant donné les refus répétés de Sabine concernant tout ce qui a rapport au dessin ou au graphisme. Pourtant c'est volontiers qu'elle accepte les planches proposées (Annexe 14.2 page A29). Sabine s'installe bien, prend les bonnes couleurs, s'applique... Elle est attentive et concentrée.

Nous essayons ensuite de commencer la lecture partagée du conte mais Sabine perd toute motivation et refuse la lecture alternée. Nous n'insistons pas et proposons un jeu de son choix.

3.4.6. Séance 6

Séance de la **lecture double**. Sabine savait qu'elle venait pour cela vu que nous l'avions abordée à la séance précédente.

Sabine dit ne pas vouloir lire de passage en particulier nous commençons alors puis lui proposons de prendre la relève au moment où Hansel ramasse les petits cailloux blancs. Elle accepte et nous nous lançons dans une lecture alternée du texte simplifié. Sabine est motivée, elle respecte bien les tours de rôle, met l'intonation et sait se corriger. Nous noterons également un regard présent et une attention soutenue (45 minutes). En fin de séance Sabine est fière d'avoir fini la lecture d'un texte aussi long.

3.4.7. Séance 7

A notre grande surprise Sabine demande les Playmobil® pour son **récit final**. C'est pourtant la séance qui avait été la moins évidente pour elle. L'installation du matériel ainsi que la manipulation des personnages se fait très bien même si Sabine a besoin de beaucoup d'aide pour avancer dans son récit. Elle attend passivement, les éléments en main, que nous lui posions des questions. L'importance du D.A.M.I et du Q.A est encore une fois mise en valeur.

Voici son récit avant notre aide : « Il y a bien longtemps, un bûcheron , sa femme et ses enfants vivaient dans une maison. Ils n'ont pas beaucoup à manger. « Nous allons travailler, nous reviendrons vous chercher. » Ils suivent les petits cailloux. »

Même si Sabine a vite été bloquée dans son récit, cette première partie ressemble tout à fait au début du conte. L'expression « il y a bien longtemps » nous plonge tout de suite dans l'univers du merveilleux. Pourtant cette formule n'est pas présente dans le conte initial. Sabine présente ensuite les personnages et rapporte leurs paroles en discours direct. La présence des temps du passé est également à souligner. Nous sommes donc ici face à un savoir faire, Sabine connaît les codes du genre littéraire qu'est le conte et elle les utilise ici.

Les réponses données par Sabine au **questionnaire final** se retrouvent Annexe 14.3 pages A29/A30.

En fin de séance Sabine accepte de faire un **dessin** en rapport avec le conte :

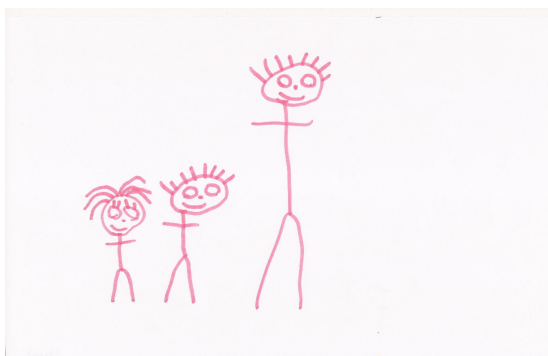


Figure 14 : Gretel, Hansel, le père et le canard (le canard est blanc sur blanc)

Ce dessin est très important car il témoigne de l'intérêt et du plaisir qu'a pu trouver Sabine dans ce travail sur le conte. Par la représentation des personnages « gentils » de l'histoire, elle exprime par une trace écrite ce qui a été abordé à l'oral.

3.4.8. Séance 8 : séance des post-tests

Lors de ces tests, Sabine fait peu de fautes de lecture et parvient à être plus globale dans sa description du poster.

3.4.9. Projet d'aide

Le plan de travail présenté ici semble tout à fait correspondre au profil de Sabine. L'univers des contes lui a permis de se prêter à des activités graphiques, ce qui n'était pas possible auparavant. Ici aussi, la diversité des supports et le continuum des séances ont permis à Sabine de s'appropriier le texte et d'en faire quelque chose de personnel. D'autres contes et textes en général seront à travailler sous cette forme avec elle. La manipulation est à transférer à d'autres domaines de la rééducation orthophonique menée avec Sabine.

3.5. Christophe

Christophe est un jeune garçon de 7 ans, en classe de CE1 au moment de l'expérience.

C'est un enfant anxieux.

Sur le plan de l'orthophonie, Christophe a présenté un retard de parole et de langage conséquent qui reste encore aujourd'hui manifeste. C'est à présent pour un travail sur le langage écrit qu'il est suivi en rééducation.

Christophe est curieux, vivant, spontané, c'est un enfant en progression qui apporte beaucoup de sens ajouté à ses productions. Il n'a pas toujours confiance en lui et a besoin d'être écouté et valorisé.

Une présence parentale sera nécessaire au début de notre travail mais aujourd'hui Christophe peut venir seul en séance.

Pourquoi avoir inclus Christophe dans notre protocole ?

Le conte d'*Hansel et Gretel* met en jeu des sujets qu'il nous semblait intéressant à aborder avec Christophe comme la peur d'être abandonné, l'autonomie, ce que c'est que de grandir... Les héros sont des enfants qui, bien malgré eux c'est vrai, doivent faire l'expérience de la vie tout seuls mais qui en triomphent en allant chercher en eux les ressources nécessaires à cette indépendance.

Christophe aime les histoires et sa vivacité d'esprit permet souvent d'aller plus loin avec lui ce conte semblait donc convenir à son profil.

De plus, la multiplicité des supports allait permettre de travailler sur le même thème durant plusieurs séances, ce qui était un atout pour ce petit garçon qui aime toucher à la diversité.

3.5.1. Séance 1 : séance des pré-tests (se référer au tableau des résultats généraux)

Lors de ces tests, Christophe commente beaucoup, il explique son raisonnement (très souvent bon), donne son avis... C'est un petit garçon loquace qui obtient de bons résultats.

3.5.2. Séance 2

Lors de cette **présentation du conte** il regarde, lui aussi, les images par avance.

Voici son premier récit : « Le père et la mère abandonnent les enfants. Et la sorcière elle est morte, bien fait pour elle ! Hansel est dans une cage. La femme elle est morte. Bien fait pour elle aussi parce qu'il ne faut jamais abandonner ses enfants ! Ce n'est pas lui qui veut (en montrant le bûcheron). »

Ce premier récit est donc totalement focalisé sur les personnages et notamment la méchante mère et la sorcière, ces figures féminines néfastes pour les enfants.

Christophe **dessine** ensuite une sorcière « pas très belle » puis s'éloigne un peu du conte en partant sur Halloween (nous sommes en octobre) en dessinant des potions, des chauves-souris, un balai... Quand nous lui faisons remarquer son éloignement vis à vis de l'histoire il rajoute un trésor comme dans le conte.



Figure 15 : Dessin de Christophe suite à l'écoute du conte

3.5.3. Séance 3

Christophe aura été absent de nombreuses séances entre les séances 2 et 3 donc un rappel de l'histoire est nécessaire avant de poursuivre. Pourtant il arrive avec un petit livre de contes dans lequel se trouve celui d'*Hansel et Gretel* (en version très simplifiée). Il nous le prête pour que l'on puisse lire d'autres contes.

Ses réponses au premier **questionnaire** sont reportées Annexe 15.1 page A 30. Puis nous lui proposons la première **activité graphique** : la cage (Annexe 15.2 page A31). Quand nous lui demandons s'il veut y ajouter quelque chose, il colorie l'anneau de la cage en disant « il faut du fer et pas du bois sinon il peut couper avec un couteau. Mais on va l'aider un peu quand même en faisant pas trop de barreaux. » Voilà un parfait exemple du sens ajouté que Christophe est capable de déployer.

3.5.4. Séance 4

Les **Playmobils**® l'intéressent bien, la manipulation est bonne mais nous peinons à obtenir un récit construit. Nous aurons recours au D.A.M.I et au Q.A pour étoffer un peu ses productions.

3.5.5. Séance 5

Il faut une nouvelle fois rappeler le conte ce qui aide fortement Christophe dans ses réponses au **questionnaire final** (Annexe 15.3 Page A31/A32). Elles seront pertinentes et personnalisées.

Exemple : « Vraiment ce n'est pas gentil ! Abandonner ses enfants c'est nul ! »

3.5.6. Séance 6

La séance de **lecture partagée** a été proposée à Christophe qui s'est montré capable de lire une grande partie du texte (dans sa version simplifiée). Le partage des personnages s'est fait lors des dialogues. Christophe s'est dit content d'avoir pu finir la lecture de ce long texte. Cette séance était d'autant plus importante pour cet enfant, qu'elle s'est faite en présence du papa qui a valorisé les progrès de son fils tant sur le plan du langage oral que sur le plan du langage écrit.

3.5.7. Séance 7 : séance des post-tests

Lors de cette séance ont été proposés en post-tests l'épreuve du *poster* et de *la chute dans la boue*. Cela ayant ensuite donné lieu à un exercice de dictée à l'adulte.

3.5.8. Projet d'aide

La poursuite d'activités permettant l'apport de sens ajouté ainsi que la formulation de structures narratives complexes est à prévoir. Il est intéressant de proposer à Christophe des supports lui permettant d'apporter son avis, de mettre en œuvre sa créativité... Il en est actuellement particulièrement friand (création interactive de contes et d'histoires...).

Discussion

Dans cette partie, nous porterons un regard critique sur notre protocole de rééducation ainsi que sur sa mise en œuvre et tenterons de vérifier nos hypothèses.

Ce qu'il nous semble regrettable en premier lieu est le peu de sujets présents dans cette étude. Des critères d'inclusion et d'exclusion précis ainsi qu'un manque de moyens ont restreint le nombre d'enfants participants. Il en est de même pour le nombre d'orthophonistes ayant répondu au questionnaire, elles ne sont qu'au nombre de trois. Il serait donc intéressant d'élargir la présentation de ce protocole à davantage des professionnels afin d'en obtenir un avis critique plus général.

Ensuite, nous aurions pu poursuivre notre travail en proposant une activité d'encodage du langage écrit. Celle-ci aurait suivi le travail amorcé par la lecture partagée en faisant produire un texte écrit à l'enfant, soit directement, soit sous forme de dictée à l'adulte. Le protocole aurait alors été plus complet en abordant le langage oral et le langage écrit à la fois en production et en réception.

Au niveau des résultats, on ne note pas d'amélioration directe en post-tests suite à notre protocole, sauf pour Sandrine et Sébastien, sur le niveau de conduite de récit avec *La chute dans la boue*. Nous ne pouvons donc pas justifier sur un plan quantitatif de l'efficacité de notre travail. Par contre, sur le plan clinique, des résultats manifestes ont pu être observés : les récits du conte produits par les enfants se sont améliorés au fil des séances. Nous avons également pu mettre en évidence des transferts à d'autres activités orthophoniques. La structure observée dans le conte aide les enfants à organiser leur discours et on remarque des détails, des expressions ou l'emploi de temps propres à l'univers des contes. Par exemple, lors d'une activité d'histoire en images réalisée quelques temps après la passation du protocole, Christophe a proposé un récit au passé simple commençant par « il était une fois ».

Seront également à relever la motivation et l'investissement déployés par ces enfants tout au long de cette étude. De nombreuses réactions positives ont pu être observées comme par exemple Kévin qui voulait le texte pour le lire à ses frères et sœurs et qui a regardé le film à la télévision, Christophe qui nous a prêté un livre de contes, la maman de Sébastien qui a repéré des jouets *Hansel et Gretel* et qui en a fait cadeau à son fils pour le féliciter de son travail... Et puis bien sûr la demande

quasi-générale de travailler sur un autre conte à la fin de celui-ci. Nous pouvons donc dire que ce protocole et le conte d'*Hansel et Gretel* lui-même, ont été plébiscités par les enfants. Ce qui pousse à vouloir étendre la démarche à d'autres contes traditionnels afin d'en valider l'intérêt rééducatif et à terme, de créer un matériel orthophonique plus complet.

Nous pouvons également regretter que le livre dans sa version matériellement finalisée n'ait pas été présenté aux enfants. C'est justement suite à leurs réactions et commentaires lors des séances de lecture double que nous est venue l'idée de cette présentation en un seul support. Ainsi, même si l'avis des professionnels est très positif vis à vis de cet album, nous n'avons pas la preuve de son intérêt et de son efficacité auprès du jeune public.

Dans ce même domaine, nous reconnaissons que la séance de lecture partagée ne se soit pas déroulée en pratique comme elle avait été conçue en théorie. En effet, les va-et-vient entre les textes original et simplifié ne se sont pas toujours faits. Beaucoup d'enfants ont demandé à alterner la lecture mais sur le texte simplifié uniquement. Cela vient-il de l'envie de découvrir ce nouveau texte ? D'une lassitude vis à vis du texte original entendu qu'une seule fois pourtant ? Quel était le plus important pour les enfants finalement, le partage du sens ou de la forme ? Ici ce fut la forme mais serait-ce toujours le cas avec des enfants moins en difficulté ? Le plaisir et l'envie de ces enfants qui ont beaucoup lu ce jour là ne nous a pas donné envie de les couper pour revenir au texte initial et alterner ainsi les deux niveaux de lecture. L'important était surtout de partager une lecture.

Vis à vis du texte simplifié, des remarques peuvent être formulées quant au niveau de simplification. Il est vrai que nous aurions pu aller plus loin en transformant le texte au présent notamment. Un choix était à faire entre garder ce qui fait l'identité du conte ou jouer le jeu de la simplification totale. C'est dans cet entre-deux que nous avons essayé de construire le texte. Nous avons choisi de conserver quelques mots peu fréquents tels que « discrètement », « paresseux » ou « se lamenta »... Nous pensions que le travail de compréhension réalisé en amont permettrait aux enfants de mieux anticiper et faciliterait ainsi la lecture du conte. Au regard des résultats cela semble s'être vérifié car le niveau de lecture des enfants sur cette

séance était bien au-dessus de ce dont ils étaient capables d'habitude. L'anticipation et la répétition offrent donc un cadre facilitateur et rassurant à la lecture d'un texte.

L'idée de travailler avec comme support de départ un conte dans sa version originale impliquait cette idée de continuum. Un travail filé sur plusieurs séances offre une notion d'ancrage, indispensable aux enfants entrant dans la lecture. Souvent sollicités par des activités éclatées comme la télévision ou les jeux vidéo, il semblait important d'offrir aux enfants un cadre, un lien structurant et continu lors de ces temps privilégiés que sont les séances d'orthophonie. Cependant, une diversité des supports était nécessaire afin de répéter tout en progressant et d'éviter ainsi toute lassitude de la part de ces enfants souvent impatients.

Le support questionnaire, notamment le dernier qui nécessite des capacités d'abstraction, peut de même être critiqué. Le niveau profond reste le plus souvent inconscient chez ces enfants qui en prennent et en gardent ce qu'ils veulent. Ils n'ont pas l'habitude qu'on leur demande leur avis et ont du mal à l'expliquer. Ce questionnaire final peut donc les avoir mis en difficulté.

Rappel des hypothèses :

1. Le matériel ainsi que la démarche employés peuvent constituer une aide à la compréhension d'un conte et permettent une meilleure production de récits par l'enfant en difficulté.

Nous pouvons dire, suite à ce qui a été exposé dans ce mémoire, que cette hypothèse est partiellement vérifiée. Les récits de fin de protocole sont de meilleure qualité que les premiers et le conte est bien compris dans son ensemble. Par contre, l'évolution des conduites de récit en pré et post-test n'est pas notable (amélioration pour deux enfants, stagnation pour deux autres et dégradation pour l'un).

2. L'outil créé peut avoir sa place dans la rééducation orthophonique non seulement en ce qui concerne le langage oral mais aussi pour le langage écrit.

Au vu des résultats qualitatifs et quantitatifs recueillis ici mais également suite aux remarques positives des orthophonistes pour ce type de matériel, nous pouvons également considérer cette hypothèse comme vérifiée même si, comme dit précédemment, une étape supplémentaire au niveau du langage écrit serait à prévoir.

3. *Le conte peut être un outil facilitant l'accès au désir et au plaisir de s'exprimer oralement.*

Il a toujours été demandé un récit du conte aux enfants, à partir de différents supports certes, mais ils ont sans cesse étoffé leurs productions sans dire « on l'a déjà fait » ou « mais tu la connais l'histoire maintenant ! ». On observe également de meilleurs niveaux de conduites de récit lors de la restitution du conte que lors des post-tests avec *La chute dans la boue*, ce qui prouve que les enfants ont plaisir à s'exprimer lors de cette activité qu'ils ont bien investie.

4. *Le conte peut être un outil facilitant l'accès au désir et au plaisir de lire.*

La séance de la lecture partagée l'illustre parfaitement, notre temps de lecture ayant été minime face à celui des enfants qui voulaient tout lire. De plus, la lecture d'un texte de cette taille en séance classique est assez difficile avec souvent des signes de découragement. Alors que, lors de ces séances, les enfants ont pu finir le texte dans les temps et avec plaisir.

5. *La démarche pourrait être transférée aux autres contes traditionnels et aboutir à la création d'un matériel orthophonique complet.*

Même s'il n'a pas été vérifié ici, le transfert à d'autres contes traditionnels semble possible. Il ressort des questionnaires aux professionnels que le conte est bien considéré comme un outil riche mais qu'on ne sait pas toujours comment bien l'exploiter. La création d'un matériel plus complet regroupant différents contes serait donc intéressante. Pas ou peu d'aménagements seraient à apporter à ce protocole pour l'adapter à la pratique libérale. La version originale des contes est trop peu souvent employée de part sa complexité mais grâce à ces outils nous pourrions y donner accès à de nombreux enfants, même en grande difficulté comme ici.

6. *Le travail auprès d'enfants présentant des troubles variés pourrait permettre d'établir différents « profils » avec pour chacun d'eux un ou des support(s) privilégié(s).*

Cette hypothèse n'est pas vérifiée dans le cadre de ce protocole. En effet, tous les enfants sans exception et quelle que soit leur pathologie ont choisi les Playmobil® comme support privilégié lors de la séance de récit libre avec choix du support pour raconter. Tout ce que nous pouvons formuler comme explication à ce

fait est le grand intérêt porté par les enfants au matériel en 3D. Il a donc une place en rééducation. Nous pouvons également penser que ce sont les Playmobil® eux-mêmes et pas vraiment la 3D qui ont été plébiscités. Dans ce cas il serait intéressant d'avoir recours à la 3D symbolisée (verticalisation des personnages papier, utilisation d'objets du quotidien...) pour voir si l'attrance des enfants est toujours la même.

De plus, le matériel 3D aide très clairement au repérage spatial et donc aide l'enfant dans l'organisation de son récit. Cela s'est vu avec les « Oups ! J'ai oublié ceci » et les retours en arrière effectués par les sujets. Ce matériel pourrait bien sûr être amélioré (four, trésor, cage ...), bien qu'il ne soit pas là pour représenter fidèlement l'histoire mais comme repère du schéma narratif.

Une plus grande place aurait d'ailleurs pu être laissée à l'expression corporelle, au mime, qui n'ont pas fait l'objet d'une étape totale mais qui sont venus comme aide supplémentaire au cas par cas.

Pour conclure, c'est l'accès possible à un conte dans sa version originale qui a été vérifié avec ce protocole. Même si le texte est ardu tant au niveau de son vocabulaire que de sa syntaxe ou de sa conjugaison, la magie du conte opère et arrive à emporter avec elle les enfants. Tout n'a pas été compris lors de la première lecture, mais chaque enfant en a gardé quelque chose qu'il a pu exploiter et faire évoluer par la suite. Même s'il semble codé et défini, ce protocole respecte le rythme de chaque enfant et lui amène les divers étayages dont il peut avoir besoin.

Le choix du conte *Hansel et Gretel* des frères Grimm (1819) semble avoir été judicieux car l'identification aux personnages, représentants des deux sexes, a été facile pour les enfants. Ce conte était d'ailleurs assez méconnu, tous en avaient plus ou moins entendu parler et avaient en tête la maison de la sorcière en pain d'épices mais sans plus. Cela a donc été une vraie découverte pour eux.

Enfin, ce travail s'est également construit en partenariat avec des parents, qui se sont investis d'eux-mêmes dans ce projet. Il est toujours intéressant d'avoir leur ressenti sur la rééducation mais également sur le support conte. Ces retours très positifs sont moteurs pour tout le triangle thérapeutique : l'enfant qui se sent valorisé et reconnu dans son travail, les parents qui peuvent transférer au cadre familial des éléments vus en séance et devenir ainsi acteur du projet, et l'orthophoniste qui voit son travail investi.

Conclusion

En partant du conte Hansel et Gretel des frères Grimm, nous avons construit un protocole d'aide à la compréhension/expression verbale alliant supports matériels variés et accompagnement dialogique. La mise en application de notre protocole auprès de six enfants présentant des pathologies diverses mais un niveau de lecture équivalent (fin CP/début CE1), leur a permis d'investir ce texte narratif complexe à différents niveaux et de travailler les compétences narratives.

Les résultats obtenus indiquent que tout ce travail de « découpe » et de mise en scène du conte facilite, voire est nécessaire, à sa compréhension et à son appropriation.

Toutes les pistes d'étayages et de lisibilité doivent être explorées et s'adapter au mieux aux compétences et déficits de l'enfant présent.

Présenter un conte dans sa version originale permet d'offrir une richesse tant culturelle que linguistique à l'enfant tout en l'emmenant dans un monde imaginaire. A partir de là, de nombreux liens sont possibles, notamment avec d'autres contes, ce qui encourage la découverte de nouveaux textes et donc le plaisir de lire.

Les ouvertures possibles suite à ce mémoire sont nombreuses. On peut d'abord penser à étoffer le protocole présenté par d'autres activités, notamment en langage écrit. On peut ensuite se pencher sur une adaptation du protocole à d'autres contes traditionnels et aboutir à la création d'un matériel orthophonique complet, ce qui semble intéresser les professionnels. On peut également penser à présenter ce protocole auprès de patients atteints de pathologies différentes de celles des enfants reçus ici comme par exemple auprès de sourds, chez qui la notion d'ancrage est importante et chez qui les activités en 3D sont valorisées. Ce protocole pourrait également trouver son utilité auprès de patients aphasiques avec lesquels on recherche souvent les automatismes par le chant, les poèmes, les comptines... mais aussi les formulettes propres au conte.

Une utilisation effective de ce protocole dans divers champs de la rééducation orthophonique semble donc envisageable.

« Mon conte est fini, trotte la souris, celui qui la prendra pourra se faire un grand bonnet, un grand bonnet de fourrure et puis voilà ! »

Bibliographie

Aarne A (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Helsinki, The Finnish Academy of Science and Letters.

Alvès C, Gibaru I, Poje-Crétien J (2005). *O.T.E.E.S, Outil Transversal d'Évaluation et d'Élaboration du Sens*. Isbergues, Ortho édition.

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

Boby M (2009). « *Ça tombe sous le sens !* » *Étude de la compréhension du conte renforcé par des indices tactiles chez des enfants aveugles et voyants de 6 à 7 ans*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.

Brémond C (1966). *La logique des possibles narratifs*. Paris, Le Seuil.

Chevrié-Muller C, Plaza M (avec la participation de Fournier S et Rigoard M-T) (2001). *N-EEL Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage*. Montreuil-sous-bois, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Caillot-Delbart C, Doutreleau A (2010). *Morphosymparc : élaboration d'un matériel de rééducation de la compréhension morphosyntaxique pour les enfants de 3 à 7 ans*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.

Coquet F, Ferrand P (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues, Ortho édition.

Crunelle D, Taillant A, Tiberghien C. *Sacré Nestor, épreuves de repérage d'un déficit de la compréhension verbale*. Isbergues, Ortho édition.

De Bruyn C, Vanneste M (2006). « *Et un, et deux, et trois personnages... Accroche-toi bien au fil de l'histoire et tisse-nous un beau récit !* » *Les effets du conte (CAMI) sur les progressions thématiques dans les récits d'enfants de maternelle*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.

Delarue P et Ténèze M-L (1964). *Le Conte populaire français Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française outre-mer*. Paris, Maisonneuve et Larose.

Demers D (1994). *Du petit poucet au dernier des raisins : introduction à la littérature de jeunesse*. Boucherville, Amérique jeunesse.

Estienne F (2001). *Utilisation du conte et de la métaphore*. Paris, Masson.

Fabre D, Camberoque C (1977). *La fête en Languedoc*. Paris, Privat.

Felipe O, Soriaux E (2012). *Les albums de littérature de jeunesse comme support de lecture auprès d'adolescents déficients intellectuels : comment les adapter pour en faciliter l'accès ? Création d'un recueil de propositions à l'usage des orthophonistes*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.

Fournier J, Samier R (2007). « Conte AMI ? Discours AMI ? Qui compte pour moi ? » *Évaluation comparative des effets en compréhension production du Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire et du Discours Questionnement Accompagnateur sur le conduites de récit des enfants de 3 à 6 ans*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.

Giasson J (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Gaëtan Morin.

Greimas A-J (1986). *Sémantique structurale*. Paris, P.U.F.

Grimm J et W (1819). *Kinder- und Hausmärchen*. Berlin

Hallard N, Nayraguet S (2003). « Mais soudain, en même temps, alors qu'au même instant... » *Comprendre et raconter tout ce qui se passe en même temps : c'est difficile ! La simultanéité à partir de l'histoire en images et du conte en maternelle*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.

Khomsy A (1999). *LMC-R épreuve d'évaluation de la compétence en lecture, lecture de mots et compréhension-révisée*. Paris, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Lafforgue P (2002). *Petit Poucet deviendra grand, soigner avec le conte*. Paris, Petite bibliothèque Payot.

Larivaille P (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*. N°19. 368-388.

Lebeau M (2012). *Hansel et Gretel*. Paris, Auzou.

Llensa B, Marin M (2012). « Cric-Crac, je crée, je trace, Raconti raconta, au château de Lila » *Mises en sens, mises en formes graphiques et langagières : observations cliniques d'enfants de maternelle en zone Éclair*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.

Perrault C (1697). *Le Petit Chaperon rouge*. Paris, Claude Bardin.

Propp V (1965 et 1970). *Morphologie du conte*. Paris, Seuil/Points.

Rimasson-Fertin N (2009). *Contes*. Paris, Éditions José Corti.

Savagny M, (2001). *BATELEM-R Batteries d'épreuves pour l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux, Éditions et Applications Psychologiques.

Thomassaint J (1991). *Conte et (ré)éducation*. Lyon, Chronique Sociale.

Sites web consultés :

Objectif : Définition de conte populaire par Simonsen M (1981). *Le conte populaire français*. en ligne :

Site du Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Toulouse. <http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/themadoc/occitan/occitan-conte/conte-populaire.htm> [consulté le 26/10/2013].

Objectif : Brémond C (1981). *La logique des possibles narratifs*. en ligne :

Site Persee Revues Scientifiques.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-1115 [consulté le 16/11/2013].

Objectif : recherche d'information sur l'aspect psychologique des contes de fées :

Pigani E (2005). Ce que les contes nous racontent. *Psychologie.com*.

<http://www.psychologies.com/Culture/Philosophie-et-spiritualite/Savoirs/Articles-et-Dossiers/Ce-que-les-contes-nous-racontent> [consulté le 10/10/2013].

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Quelques exemples de simplifications.

Annexe n°2 : Présentation des tests utilisés.

Annexe n°3 : Extraits du livre final.

Annexe n°4 : Questionnaire étapes 2 et 3.

Annexe n°5 : Photos du matériel 3D.

Annexe n°6 : Le matériel 2D.

Annexe n°7 : Activités sur les formes graphiques.

Annexe n°8 : Questionnaire final étape 7.

Annexe n°9 : Questionnaire pour les orthophonistes.

Annexe n°10 : Tableau des résultats pré/post-tests.

Annexe n°11 : Kévin.

Annexe n°12 : Sébastien.

Annexe n°13 : Sandrine.

Annexe n°14 : Sabine.

Annexe n°15 : Christophe.