

Master of Arts pour l'enseignement spécialisé et
Diplôme d'enseignement spécialisé

Le conte en classe de langage

Mémoire professionnel

Travail de Aurélie Beaud
Sous la direction de Anne-Hélène Ansermet
Lausanne HEP Décembre 2009

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier l'ensemble des élèves de la 4P-suite, année 08-09, de l'Institut St-Joseph, pour avoir pris part à ce projet.

Une pensée particulière est adressée à ma directrice de mémoire, qui a su trouver les mots pour éclairer mon chemin et dont j'ai apprécié l'écoute et le soutien.

Je remercie également mes collègues, ainsi que les personnes qui me sont proches. Tous ont bien voulu répondre patiemment et aimablement à mes nombreuses questions.

EPIGRAPHE

« Les contes, à leur manière, mettent en forme l'expérience humaine, ils pensent notre condition. »

François Flahaut

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
1. LES CONTES.....	4
1.1. LA STRUCTURE DES CONTES VERSUS BOUCLE D'OR ET LES TROIS OURS.....	4
1.1.1. <i>La morphologie du conte : Propp, Greimas et Larivaille.</i>	4
1.1.2. <i>Le conte de Boucle d'or : Bettelheim et Péju</i>	5
1.2. ET PUIS IL Y A BETTELHEIM ET LES CONTES DE FEES.....	7
1.2.1. <i>Les contes de fées</i>	8
1.2.2. <i>Le symbolisme</i>	9
1.3. DE BETTELHEIM A ... EN PASSANT PAR ... CE QUE LE CONTE NE SERAIT POINT ?	10
1.3.1. <i>L'école des contes de fées</i>	10
1.3.2. <i>Les contes de fées à l'école</i>	12
2. LA PEDAGOGIE SPECIALISEE, LA PEDAGOGIE DU CONTE ET LE CONTE EN CLASSE	15
2.1. QU'EST-CE QUE LA PEDAGOGIE SPECIALISEE ?	15
2.2. LE CONTE EN PEDAGOGIE SPECIALISEE	17
2.2.1. <i>Un outil de médiation</i>	17
2.2.2. <i>L'accès au(x) symbole(s)</i>	19
2.3. LIRE OU RACONTER EN CLASSE.....	21
2.3.1. <i>Le « contage »</i>	21
2.3.2. <i>Avec ou sans support</i>	22
2.4. COMMENT CONTER.....	23
2.4.1. <i>D'abord l'art de se préparer</i>	23
2.4.2. ... <i>Puis l'art de conter</i>	24
3. MA PRATIQUE : LE CONTE EN CLASSE DE LANGAGE	27
3.1. PREMIERE MISE EN PLACE DE L'ATELIER	27
3.2. ET PUIS APRES ?.....	28
3.3. LA ST-NICOLAS.....	31
3.4. SHREK... EN CONTE MODERNE	34
3.5. DE FANTASY A PEAU D'OURS	37
CONCLUSION.....	41
BIBLIOGRAPHIE	45
<i>Références à un ouvrage</i>	45
<i>Références aux contes</i>	46
<i>Références à des pages internet</i>	46
<i>Références à un article dans un périodique</i>	47
ANNEXES	48

Introduction

Le champ de mon travail de mémoire est celui des contes dans ma pratique professionnelle en enseignement spécialisé. L'univers des contes est d'abord rattaché à mon enfance. Puis, par le biais de ce mémoire professionnel, l'usage des contes à l'école est devenu synonyme d'une nouvelle expérience pratique ainsi que de l'acquisition de connaissances théoriques.

Actuellement, dans mon activité professionnelle, je rencontre des élèves ayant de « grandes difficultés », selon l'expression consacrée (Pennac, 2007, p. 22). Quel que soit le diagnostic associé, ces élèves ont vécu un échec scolaire dû en premier lieu à des troubles du langage oral et / ou écrit. Comme nous le dit Pennac, les difficultés vécues à l'école nous marquent, au point que pour certains elles ne cicatrisent jamais entièrement.

Après un cours de littérature de jeunesse, je découvre en fait qu'enfant déjà, alors même que l'acte de lire était parfois fastidieux, j'aimais les livres. L'élément clé qui m'a été présenté durant ce cours, ce sont « les droits du lecteur de Pennac », dont j'ai retenu particulièrement que tout lecteur avait même le droit de ne pas lire. Pour la première fois, on me donna le droit de ne pas aimer et de ne pas lire. Auparavant, on ne me laissait pas ce droit et cela m'éloignait des livres et de la lecture. Une fois ce droit restauré, enfin je pouvais aller vers les livres, vers la lecture selon mon cœur et mes compétences. Je remarquai avec quel plaisir je pouvais rester en librairie à farfouiller, à lire, à feuilleter, à observer, à toucher....

Parallèlement, je me souviens que, toute petite enfant, j'adorais les contes que mes parents me racontaient le soir avant de m'endormir. Il s'agissait d'un rituel important qui me nourrissait affectivement et intellectuellement. La tête pleine d'images, je pouvais m'évader vers le pays des rêves. De l'émergence de tous ces souvenirs m'est venue l'envie d'utiliser les histoires, les métaphores, et en particulier les contes dans ma pratique pédagogique, dans ma profession.

Les contes, selon Louis Fèvre, permettent de susciter la créativité de l'inconscient, de fortifier l'autonomie et la responsabilité de l'auditeur, de faciliter l'identification au héros, d'établir une complicité entre le narrateur et l'auditeur afin de soutenir la découverte et l'acceptation de soi. Pour Jean-Claude Renoux (1999, p. 73) « écouter conter, c'est apprendre à écouter

l'autre, apprendre à écouter les autres... cimenter le sentiment d'appartenance ». Par ailleurs, comme le précise Edith Montelle (1996), le conte est source d'apprentissage de la langue. Durant l'écoute, c'est pour l'enfant l'occasion de s'imprégner des richesses langagières et narratives du conte. En écoutant, l'enfant acquiert des compétences de manière passive, qu'il réinvestira, plus tard, de manière active. Le conte est un outil qui permet un entraînement à la réflexion, une organisation du raisonnement logique. C'est également un irremplaçable catalyseur d'images mentales (Montelle, 1996).

En l'occurrence, les différents éléments qui se dégagent, par le biais de l'utilisation des contes, correspondent aux valeurs sur lesquelles je désire fonder ma pédagogie : la créativité, l'imagination, l'autonomie, la responsabilité, le respect, la complicité, la découverte et l'acceptation de soi.

Ainsi, ma recherche s'intéressera à la place du conte et à celle de la pédagogie du conte dans l'enseignement spécialisé et questionnera les apports d'un atelier de contes destiné à des élèves âgés de 10 à 12 ans, au sein d'une classe de langage.

Je questionne l'idée selon laquelle l'écoute de contes, ainsi que les activités pédagogiques mises en place autour de ceux-ci, peuvent favoriser, chez un élève de 10 à 12 ans ayant des difficultés de langage, le développement de compétences langagières (converser, écouter, écrire, exprimer et lire).

J'imagine également que cette démarche peut amener ces élèves à se créer des images mentales.

Afin de savoir ce que peuvent apporter le conte et sa pédagogie en classe, je mettrai en place un atelier d'écoute de contes, prolongé par une approche didactique de celui-ci. Cet atelier d'écoute de contes sera l'amorce de différentes activités pédagogiques.

Il s'agira donc, comme l'a souligné Jean-Marie Gillig (2005), de mettre en place une approche didactique du conte à l'école, en mettant l'accent sur ses fonctions médiatrices dans la prise en charge de l'enfant en situation d'échec.

Parallèlement à ma recherche sur le terrain, j'investiguerai quelques concepts théoriques en rapport avec les contes et la place de la pédagogie du conte en enseignement spécialisé. À ce propos, je chercherai à savoir ce qui structure un conte et quelle est la particularité des contes

de fées. Puis, je glanerais des informations afin de replacer la pédagogie du conte dans l'enseignement spécialisé.

1. Les contes

1.1. La structure des contes versus Boucle d'or et les Trois Ours.

1.1.1. La morphologie du conte : Propp, Greimas et Larivaille

En 1928 paraît en Russie l'ouvrage de Vladimir Propp, intitulé « Morphologie du conte ». Dans son livre, Propp établit, suite à une étude minutieuse de la structure de nombreux contes, un corpus auquel il donne le nom de morphologie. Cette morphologie des contes est en fait une « description des contes selon leurs parties constitutives et des rapports de ces parties entre elles et avec l'ensemble » (Propp, 1973, p. 28). Le cœur de cette étude est axé sur l'action du personnage. Ainsi, il en découle des schémas types. Encore aujourd'hui, l'enseignant peut s'appuyer sur cette mécanique du conte comme source de productions avec les élèves. « Un conte démonté en ses différentes parties peut constituer un modèle de matrice d'écriture pour un nouveau conte, où les fonctions restées identiques et invariantes permettent de faire varier, à partir de leur nombre fini et de leur mise en schéma, d'autres situations dans lesquelles se meuvent d'autres personnages, mais en correspondance rigoureuse avec ces fonctions. » (Gillig, 2005, pp. 37-38).

Après avoir listé les trente et une fonctions du conte, Propp les a réunies en sept sphères d'action : celle de l'agresseur, du donateur, de la princesse et de son père (= personnage objet de la quête), du mandateur, du héros et celle du faux héros. À chaque sphère d'action correspond un personnage fondamental du conte.

En 1966, Greimas, se basant sur les travaux de Propp, propose à son tour, dans son ouvrage intitulé « Sémantique structurale », un schéma actantiel, rendant compte de l'organisation du récit, composé de six fonctions :

- le destinataire : est celui qui commande la quête ou la force qui pousse le héros,
- le destinataire : est confondu avec le héros ou sujet bénéficiaire de l'objet de la quête,
- l'adjuvant : équivaut à l'aide magique,
- l'opposant : est celui qui s'oppose au héros,
- l'objet : ce que le sujet recherche (l'objet de sa quête) et,
- le sujet : le héros.

Avec ces nouvelles fonctions, Greimas met en évidence le fait suivant : le désir de l'objet va mettre le sujet en mouvement, en quête. Ainsi émerge une relation de correspondance entre la quête du héros vers son objet de désir et celle de l'enfant. Cette résonance, entre le sujet-héros et le sujet-enfant, a la capacité de susciter chez ce dernier le processus d'identification.

Suite aux travaux de Propp, de Greimas mais également à ceux de Brémond, Larivaille propose un nouveau schéma. Ce dernier présente un avantage majeur pour les enseignants : celui d'être aisément transposable à une situation pédagogique. Larivaille présente un schéma linéaire en trois temps : l'avant (état initial, équilibre précaire), le pendant (le déclenchement ou provocation, les actions et la sanction ou conséquence), enfin l'après (état final). Cette phase de rupture que Larivaille appelle déclencheur ou provocation est significative face aux productions écrites des enfants car elle introduit un changement dans le temps des verbes du récit. (Gillig, 2005).

Du point de vue de la structure, bien qu'une majorité des contes suivent le schéma proposé par Larivaille, il en est certains qui s'en écartent. Malgré tout, ils en gardent pour autant le statut de conte.

1.1.2. Le conte de Boucle d'or : Bettelheim et Péju

Le même constat peut se faire, en ce qui concerne certains contes, d'un point de vue psychanalytique. Ainsi, selon Bruno Bettelheim, l'histoire de « Boucle d'or et des Trois Ours » est un conte de fées un peu particulier, puisqu'il lui manque certaines caractéristiques typiques. Effectivement, la guérison, le réconfort, le conflit à résoudre ou encore la fin heureuse sont des éléments que l'on ne retrouve pas dans cette histoire, alors qu'ils sont présents dans nombre d'autres contes. Malgré tout, celui-ci jouit d'une place importante dans le répertoire des contes de fées puisqu'il présente un aspect symbolique significatif qui est celui d'aborder les thèmes centraux de l'enfance : l'oedipe, la recherche identitaire et la jalousie fraternelle.

Cette histoire qui parlait d'abord d'une renarde intrusive et punie pour son effraction au sein de la petite famille, en étant mangée, a subi, avec le temps, quelques transformations.

« À force d'être répétée oralement, pendant des années, par des personnes différentes s'adressant à des auditeurs différents, l'histoire aboutit à une version si convaincante pour l'inconscient et le conscient d'une infinité de personnes qu'on ne voit plus aucun changement utile à apporter » (Bettelheim, 1976, p. 320).

Dans un second temps, la renarde était devenue une mégère puis une jeune fille dont les boucles furent d'abord argentées puis enfin dorées. Cependant, malgré des changements, la situation d'intrusion et de disparition presque aussi soudaine d'un personnage à la recherche de lui-même, dans une famille bien intégrée et soudée, reste, au fil des temps, inchangée.

La description de la famille ours est passée d'adjectifs précisant la taille de chacun à des qualificatifs de rôles familiaux. Ainsi, l'histoire que nous connaissons actuellement correspond à son stade d'évolution ultime. Les transformations que ce récit a subies font de cette histoire un conte traitant typiquement des situations oedipiennes, avec les trois membres d'une famille ours (le père, la mère et le bébé). Bruno Bettelheim précise que ce chiffre trois symbolise la sexualité, la situation oedipienne, l'insertion au sein de la famille nucléaire. De manière plus générale, il symbolise également la quête de l'identité personnelle et sociale. Malgré le fait que Boucle d'Or soit un conte de fées insuffisant par sa structure, il n'en est pas moins un, au contraire, surtout du point de vue de sa popularité. Ce qui est intéressant également dans l'analyse de Bettelheim, c'est le concept de déséquilibre que peut vivre Boucle d'Or qui n'est plus une petite fille, quoique encore une enfant, mais pas encore une adulte. Elle n'a pas trouvé d'aide auprès des trois ours pour résoudre les problèmes liés à sa croissance. Les efforts entrepris pour se trouver n'ayant pas abouti, elle n'a donc plus qu'une chose à faire : s'enfuir par la fenêtre. Cet aspect du conte peut être critiqué, puisqu'il n'aide justement pas l'enfant à résoudre sa propre quête. Pour Bettelheim, le conte qui s'achève sur une promesse de bonheur montre à l'enfant ou à l'adolescent qui sait venir à bout de vieilles difficultés lorsque celles-ci reviennent, ce qui l'attend, lorsqu'il aura maîtrisé sa situation oedipienne. Dans cette lutte difficile vers l'affirmation de soi, l'enfant a besoin d'être suffisamment courageux et pour cela il a besoin que les adultes, et plus particulièrement les enseignants, lui fassent miroiter un avenir plein d'espoir (Bettelheim, 1976).

Dans son ouvrage intitulé « La petite fille dans la forêt des contes », Pierre Péju consacre un chapitre au conte de Boucle d'Or, qu'il a intitulé « Boucle d'Or ou l'intruse ». Il questionne d'abord le fait étrange d'une jolie jeune fille lumineuse et innocente qui fait un passage éclair dans la famille des ours. Dans cette histoire, il n'est indiqué ni d'où vient la jeune fille, ni où elle va. Il semblerait que Boucle d'Or traîne dans la forêt, ce qui rappelle que, dans une version antérieure du conte, cette même jeune fille fut une renarde. Or la renarde vit, erre et chasse dans la forêt. Il rappelle les deux propositions d'interprétation de Bettelheim :

- celle de la pré-adolescente en quête de son identité sexuelle : s'essayant de par les bols, d'une part à une relation avec le père qui échoue, d'autre part à une relation

originelle avec la mère qui est une régression tout en aboutissant au constat qu'elle n'est plus un bébé.

- celle d'insister que ce conte de fées n'en est pas tout à fait un, car il n'apporte pas plus de solution qu'il n'a de conclusion.

Le questionnement de Bettelheim soulevé par Péju se porte sur le fait suivant : Boucle d'Or n'a pas de château, ni de marâtre, ni de parents ... Il faut alors lui en trouver. Il reste la famille ours, un peu obsessionnelle, fétichiste selon Péju, et un désir d'occuper une marge par rapport à cette dernière. Cela rappelle donc à quel point un enfant peut tout de même se sentir fort et indépendant même face à une famille unie, au point de s'opposer à une possibilité d'extension. Cette dernière, en tant que système clos et sédentaire, rejette cette vagabonde. L'aspect positif du conte, cité par Péju, est son ouverture à chaque extrémité. C'est un point important qui rappelle la situation des enfants dans l'enseignement spécialisé. Venant de l'école primaire pour y retourner, ils sont comme au milieu d'un fleuve, entre deux rives. Ainsi, en songeant aux propos de S. Boimare dans « L'enfant et la peur d'apprendre », cette ouverture évoque l'idée du pont entre deux rives. Ce constat corrobore l'idée de Péju : « C'est le récit d'un passage, d'une traversée éphémère de la famille (avec ses rituels obsessionnels et ses manies d'ordre) par un être qui bouscule un peu, qui gêne mais ne dérange ni ne fêle la petite cellule bien close » (1997, p. 84). L'intruse qu'est cette jeune fille, comme le pouvoir du conte dans l'esprit de l'enfant, vient, l'espace d'un instant, troubler un triangle bien soudé puis poursuivre sa course en solitaire droit devant elle (Péju, 1997).

Le conte est un récit de fiction défini dans un premier temps par sa structure et ses particularités. Cependant, sa popularité ainsi que les concepts psychologiques qui y sont abordés jouent également un rôle dans sa constitution. Son schéma est fixe mais non rigide puisqu'il peut se modifier légèrement d'un conte à l'autre. La structure des contes est un concept applicable aux contes de fées. Pourtant, ces derniers en sont un genre particulier qui a ses spécificités, mais quelles sont-elles ?

1.2. Et puis il y a Bettelheim et les contes de fées

Selon les propos de Jean-Marie Gillig (2005), Bruno Bettelheim, dans son ouvrage intitulé « Psychanalyse des contes de fées », révèle qu'il y a un sens caché aux contes merveilleux, particulièrement chez ceux de Perrault et des Grimm. La particularité des contes merveilleux, c'est la symbolique propre aux thèmes oedipiens, aux processus de maturation de l'enfant,

aux fantasmes de l'angoisse et, de manière plus générale, à toutes les traces exprimées de l'inconscient du conte en rapport avec les problèmes de l'enfance. Les contes de fées sont des outils de sublimation. Ils permettent aux enfants de fantasmer pour le plaisir, mais également de résoudre leurs problèmes psychologiques personnels. Certains pourraient rétorquer : « Ne mélangeons pas tout ! ». Et la question se pose de l'intérêt de la psychanalyse pour des pédagogues ou des éducateurs. Or, justement, c'est l'usage pratique que les enseignants peuvent faire du merveilleux qui est intéressant.

1.2.1. Les contes de fées

Entre contes réalistes et contes de fées, il y a un enjeu : celui du sens de la vie. Effectivement, d'après Bettelheim (1976), les récits de fiction ne parviennent pas à donner à l'enfant un véritable sens à la vie. Ces histoires fictives amusent l'enfant tout en lui permettant de s'évader. Cependant, elles ne lui procurent aucun espoir pour l'avenir. Et c'est là la force du conte de fées. Ce dernier, comme l'explique Bettelheim, met l'enfant face à une situation-problème. Et c'est grâce à sa capacité d'imaginer que l'enfant trouvera la solution. La force du conte est sa potentialité à traiter la vérité à l'aide du langage symbolique. Les formulettes introductives placent l'enfant de l'autre côté du miroir, dans le monde de l'imaginaire. Les contes font entrer les enfants au pays des fées, dans un royaume imaginaire, mais ils se terminent dans le réel avec d'autres sortes de formulettes, comme « Et ils vécurent heureux... ». Alors l'enfant comprend que le rêve est terminé. Les contes jouent le rôle de billets aller-retour pour le pays des songes. Bettelheim (1976) dit bien que le réel dont il parle n'est pas celui qui se déroule devant nos yeux. Non ! Il s'agit, selon lui, de la réalité intérieure de chacun qui s'est développée à partir des angoisses et des aspirations. L'expression, très parlante à ce sujet, utilisée par cet auteur, est celle où il dit que le conte de fées est un miroir dans lequel chacun va se reconnaître. L'individu y voit ses problèmes mais également des propositions de solutions qui ne peuvent s'élaborer que dans l'imagination. Il précise que c'est lorsqu'il y a, dans l'imaginaire, confrontation avec diverses formes de monstres, que se joue le travail de la psyché. Par « travail de la psyché », il entend l'autorisation de la projection de l'angoisse. Puis, c'est le fantasme de les vaincre par identification avec le héros qui permet de rendre les frustrations supportables, pour enfin les assumer.

Alors il est possible d'imaginer que le premier pas dans la capacité à assumer ses frustrations, peut être, pour l'élève, l'amorce du premier pas à assumer son métier d'apprenant.

Se responsabiliser face à son rôle d'élève, c'est également, selon la maxime de Bettelheim, « mettre de l'ordre dans sa maison intérieure ». Avec cette expression, il indique ce que le

conte suggère à l'enfant : «Tel est le message délivré par le conte à l'enfant, invité à ne pas se laisser abattre par le réel et à lutter contre les difficultés de la vie, en s'identifiant aux héros qui parviennent, en sortant victorieux des épreuves, à la maîtrise et la plénitude de leurs moyens» (Gillig, 2005,p. 72). C'est en se basant sur ce principe que l'auteur de « Psychanalyse des contes de fées » conseille d'utiliser le conte merveilleux comme outil pour remédier aux tendances contradictoires et ambivalentes chez l'enfant.

1.2.2. Le symbolisme

Le symbolisme des contes de fées figure les instances de l'appareil psychique. Le *ça* pulsionnel, de nature animale, est représenté par des animaux malfaisants. Le *moi*, siège de la personnalité, et le *surmoi*, celui de la conscience morale, sont représentés par des animaux sages et serviables. Le *surmoi* peut être identifié au travers de la fée, ange gardien des qualités et bonnes actions du héros. La morale des contes récompense, par l'acquisition de l'objet de la quête, l'auteur du bien, celui qui contrôle son *moi*. Et elle punit l'anti-héros pulsionnel, qui est resté en mauvaise compagnie avec son moi. Elle sanctionne par la non-réussite, voire la mort, celui qui s'est abandonné aux pulsions destructrices de son *ça*.

Toujours selon Gillig (2005), par ce symbolisme, le conte de fées transmet à l'enfant le message suivant : c'est en mettant de l'ordre en toi, entre ta dualité de nature animale et celle humaine, que s'opère un compromis équilibré, au sein duquel la réussite devient alors possible. Ainsi, le conte de fées, comme la plupart des autres sortes de contes, utilise des formulettes introductives et conclusives. Il place également le héros face à une situation-problème. Cependant, ce qui les distinguent des autres histoires, c'est que celles des contes de fées utilisent un langage symbolique. Ce symbolisme agit comme un miroir. Alors, par identification au héros, chacun se retrouve dans un conte de fées face à lui-même. Ce constat est celui de certains auteurs, partisans ou non de la théorie de Bettelheim. À ce propos, qu'en disent des auteurs comme Louis Fèvre, Jean-Marie Gillig et Sylvie Loiseau ?

1.3. De Bettelheim à ... en passant par ... ce que le conte ne serait point ?

1.3.1 L'école des contes de fées

Le conte, d'après ce qu'en dit Louis Fèvre (2004, pp. 177-178) : « ...est le récit imaginaire et métaphorique d'une aventure. Contrairement aux histoires brèves, il comporte des étapes et des rebondissements qui entretiennent, jusqu'à sa conclusion, le suspense et stimulent la curiosité ». Parmi ceux-là, il y a plus particulièrement les contes de fées. Voilà ce qu'il dit de ce genre-là : « Les contes de fées résument les problèmes de l'existence en termes précis. Selon Bruno Bettelheim, « l'enfant peut ainsi les affronter dans leur forme essentielle. Le conte de fées simplifie les situations. Ses personnages sont nettement dessinés et les détails habituellement laissés de côté. » Les personnages sont typés afin de représenter des personnes connues de l'enfant et d'évoquer ses situations de vie. » (Louis Fèvre, 2004, pp. 177-178).

Effectivement, en étudiant la contribution que pouvait apporter la psychanalyse à l'éducation des enfants, Bruno Bettelheim (1976) constate que la lecture joue un rôle essentiel dans l'éducation des enfants. Par lecture, il entend autant la situation où l'enfant lit par lui-même que celle où on lui lit une histoire. Il s'intéresse alors aux contes de fées, pensant que ces derniers ont un rôle à jouer dans la tâche de chacun à donner du sens à sa vie, dans la lutte humaine contre les épreuves inattendues et injustes de l'existence. Il pense que l'enfant a besoin de recevoir symboliquement des suggestions pouvant l'orienter dans sa quête de résolution de problèmes existentiels. Les contes de fées placent le lecteur face à un problème moral mettant en scène le bien et le mal. De nombreux contes proposent à l'enfant un choix entre le bien et le mal. Il y a également d'autres histoires comme celle du *Chat botté*. Elles ne cultivent pas une intention morale, mais donnent à l'enfant un message de réussite. Néanmoins, les contes de fées soulèvent une question existentielle : pensons-nous être capables de venir à bout des épreuves de la vie ou avons-nous une mentalité de vaincu ? Ce dualisme entre le bien et le mal nous rappelle que la plupart des contes de fées ont trouvé leur source à une époque où la religion était un pôle important de la vie des hommes. Ainsi, ils ont un lien direct ou indirect avec des thèmes religieux. Considérant les contes de fées comme des vecteurs d'images de héros s'aventurant seuls dans le monde, en quête d'endroits empreints de sécurité, ils sont d'autant plus importants pour les enfants d'aujourd'hui. Se sentant

abandonné, l'enfant peut, selon Bettelheim, se sentir rassuré par l'image d'un héros qui, bien qu'isolé, est capable d'établir des relations avec le monde qui l'entoure. Face à ce processus d'identification se pose alors la question de l'âge de l'enfant qui écoute.

L'auteur de *Psychanalyse des contes de fées* a soulevé la question. Il s'est demandé à quel âge les contes de fées auront de l'impact et de l'importance pour l'enfant. Malgré ses recherches, il n'a pas trouvé de réponse précise. Cependant, il explique que c'est l'enfant et ses réactions émotives qui seront le signe permettant de savoir si les thèmes de tel ou tel conte l'auront accroché. À ce moment-là, cette histoire aura été, pour cet enfant en particulier, significative. Par ailleurs, le même conte pour le même chérubin devenu adolescent sera alors la clé qui ouvrira la porte d'autres problèmes existentiels (Bettelheim, 1976). « Ainsi, le même conte de fées peut délivrer un message important à un enfant de treize ans aussi bien qu'à un autre de cinq ans, bien que leurs interprétations personnelles soient très différentes. » (Bettelheim, 1976, p. 34).

Les contes de fées ont survécu à leur manière à l'épreuve du temps. Un jour, ils sont partis par la cheminée d'une chaumière de travailleurs ruraux qui avaient l'habitude de se rassembler autour d'un conteur pour se distraire. Ils sont passés par la douce voix de la nourrice puis par celle, plus chevrotante, de la grand-mère et sont arrivés au domicile de la famille d'aujourd'hui. Le père ou la mère ont pris le relais du « contage », tout particulièrement pour procéder au rituel du coucher de leurs enfants. Ces nouveaux guides de la forêt des songes connaissent peut-être, sans avoir lu Bettelheim, les enjeux de ce voyage : psychologiques, pédagogiques, culturels et utilitaires. (Gillig, 2005). L'intérêt pour les contes de fées a également infiltré les bancs d'école. Jean-Marie Gillig (2005) parle de Sarah Cone Bryant ou de George Jean comme des écrivains-pédagogues dont les écrits et les pratiques pédagogiques sont les témoins d'un enchantement délicieux vécu à l'heure du conte lors de leurs premières années d'école. En nourrissant de nouvelles pratiques pédagogiques, les contes sont à l'origine de l'avènement d'une didactique du conte à l'école. Ainsi, « la pédagogie du conte en tant que faisant appel à la motivation de l'enfant pour la lecture et à la créativité dans l'expression écrite n'est en rien appauvrissante et ne vient pas en contradiction avec la fonction habituelle du conte merveilleux, qui est de ravir par enchantement. » (Gillig, 2005, p.4).

1.3.2. Les contes de fées à l'école

Bettelheim pourrait reprocher à la vision de Jean-Marie Gillig d'appauvrir la fonction symbolique et initiatrice des contes de fées en les passant à la moulinette de la pédagogie scolaire. Puis, l'auteur du « Conte en pédagogie et en rééducation » de rétorquer que confiner l'art du « contage » à une tradition orale, prétexter sauvegarder ses vertus imaginatives et son pouvoir d'accès au symbolisme, serait faire défaut au conte qui aujourd'hui appartient également à la dimension du symbolisme écrit. Actuellement, l'une des valeurs dominantes de la société et de l'école est la culture de l'écrit. L'écriture est même devenue l'un des témoins de la réussite scolaire. C'est ce qu'affirme Elisabeth Gardaz (1985), « dans une culture où la tradition de l'écriture prévaut, et où l'apprentissage de la lecture est en quelque sorte l'épreuve initiatique requise pour appartenir pleinement au groupe » (cité par Gillig, 2005, p. 5). Ses propos confirment le fait qu'aujourd'hui l'écrit est devenu un rite d'initiation à la société des adultes, que l'accès au symbole est le sésame qui ouvre les portes de la réussite scolaire. En témoignent les classes de langage. Par sa réflexion sur les enfants en mal de désir d'apprendre, de désir de grandir et de désir de réussir, Jean-Marie Gillig rejoint les idées de Bettelheim. Il pense que le conte, par sa traversée d'épreuves difficiles et par son dénouement de réussite, peut faire office de médiateur, ou d'objet transitionnel selon les termes de Winnicott, entre l'imaginaire de l'enfant et la construction de compétences que l'école attend de lui, jouant ainsi le rôle de pont entre leur monde fermé pour des raisons sociales et/ou psycho-affectives et l'espace scolaire. L'utilisation du conte serait alors un facteur facilitant le processus de maturation de l'individu (Gillig, 2005, p. 5). « Gageons que le conte pourrait bien être pour l'enfant cet objet transitionnel qui lui permet de passer du monde de l'omnipotence imaginaire à celui de l'expérience culturelle, et où le plaisir et le désir peuvent trouver leur source de renouvellement. » (Gillig, 2005, p. 5).

Pour Sylvie Loiseau (1992), l'enseignant ne peut se permettre de renoncer à l'utilisation des contes dans sa classe. Il se priverait alors d'un outil pédagogique qu'elle considère d'une grande richesse et ôterait au temps des enfants un moment de classe fort en tant qu'initiation complète à la nature humaine. Elle déplore son emploi en classe, relayé à celui d'une activité-tampon ou d'une activité d'attente. Sylvie Loiseau pousse à réfléchir sur ce qu'était le conte auparavant. À ses yeux, il est important de rappeler que le conte, avant d'avoir été un objet pédagogique, était une pratique orale et sociale. Jadis, davantage que la lecture ou qu'un objet

au sein de la cellule familiale, il était l'élément d'une culture orale dans laquelle les activités communautaires avaient fonction de cohésion sociale. Et c'est là que se trouve, à son avis, le point fort du « contage », richesse peu connue des enseignants. Cette méconnaissance, d'après Sylvie Loiseau, viendrait de deux facteurs : d'une part la perte de modèles de conteurs poussant celui qui s'y essaie à du tâtonnement et à du bricolage et, d'autre part, la « difficulté de référer le moment du conte à l'école à une pratique familiale ou sociale vivace. » (Loiseau, 1992, p. 14). À l'heure actuelle, les contes se trouvent dans des recueils, des albums illustrés. Elle souligne que l'apprenti conteur ne peut concevoir passer de la forme écrite du conte à sa forme orale. Pour arriver à un dire, selon l'auteur des « Pouvoirs des contes », le conteur en herbe devra créer totalement et ne pourra se contenter d'une narration lue. Il devra prendre conscience du pouvoir insoupçonné de cette tradition orale qu'est la pratique du conte.

Sylvie Loiseau n'est pas de l'avis de Jean-Marie Gillig en ce qui concerne l'utilisation d'albums illustrés lors de la lecture de contes en classe. Déplorant déjà la pratique qui consiste à lire un conte aux enfants, elle est encore moins d'accord avec celle qui consiste à présenter des images ou diapositives. Elle pense que « le conte bénéficie de cette promotion par le livre – les classiques de Perrault, de Grimm, d'Andersen sont continuellement réédités – mais il perd, dans cette masse d'imprimés, sa spécificité » (Loiseau, 1992, p. 15). Elle questionne la place du conte à l'école. Et quelle que soit la pédagogie à la mode, l'essentiel est de savoir par quelle raison justifier sa présence dans la classe. Bien que, selon l'époque, le conte aille à l'encontre des mouvements en vogue dans le macrocosme social, certains enseignants choisiront tout de même de le conserver en classe pour ses vertus :

- c'est l'occasion de créer un moment collectif
- il est fédérateur du groupe
- il a comme capacité de matérialiser l'entité classe
- il s'articule autant à des séquences de groupe qu'individualisées.

Voilà qui résume les propos de Sylvie Loiseau : « Dire le conte c'est constituer le groupe autour de la parole du maître, choisir de mettre en jeu une pédagogie de la langue qui dépasse le champ de l'utilitarisme immédiat, mais aussi, et aussi, promouvoir la fonction imaginaire. » (1992, p.18).

Ainsi, ces quelques propos recueillis, le lecteur l'aura compris, ne sont qu'un échantillon des vastes recherches menées par Bettelheim, Gillig et Loiseau sur ce thème des contes. Ils ont entre autres questionné l'art du « contage », sa place tant dans la société qu'à l'école, ses

différents rôles - amorce d'activités pédagogiques – fonction de l'imaginaire – lumière qui éclaire la quête de sens que chacun cherche à donner à sa vie etc. Ces quelques idées amorcent la vaste thématique qu'est celle du conte en pédagogie.

2. La pédagogie spécialisée, la pédagogie du conte et le conte en classe

2.1. Qu'est-ce que la pédagogie spécialisée ?

L'idée d'une pédagogie spécialisée, science de l'éducation spécifique aux enfants ayant un handicap, est née en Suisse des réflexions de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1838). Vers la fin du 18^{ème} siècle débute l'ère de la pédagogie spécialisée. Alors de nouveaux moyens d'enseignement appropriés se développent. Petit à petit, c'est une idée d'éducation à visée thérapeutique pour des enfants ayant des déficiences qui voit le jour. Avec les travaux de Jean-Marc Gaspard Itard (1775-1838), on voit émerger différentes pratiques pédagogiques : les observations – l'enseignement progressif – l'apprentissage par essais et erreurs – les stimulations sensorielles... (Jecker-Parvex, 2001). Par la suite, bon nombre de pédagogues se succéderont et enrichiront ce vaste domaine en mouvance : la pédagogie spécialisée. Enfin, cet ensemble de pratiques et d'activités d'éducation et d'enseignement spécialisé se diversifiera avec l'apparition de nouvelles approches et théories.

Aujourd'hui, selon les directives de la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique en Suisse, la pédagogie spécialisée regroupe l'ensemble des mesures visant à scolariser les enfants et les jeunes qui ont des besoins éducatifs particuliers. Sur le site www.educa.ch sont explicités les contenus et les exigences concernant la pédagogie spécialisée en Suisse. Voici ce qui est dit à propos des contenus :

« Les programmes de l'enseignement spécialisé s'appuient sur les plans d'études cantonaux et sont adaptés aux capacités des élèves. Dans ce cadre, une attention particulière est portée au développement des compétences de base tant au niveau cognitif (lecture, écriture, calcul) qu'au niveau des compétences indispensables au développement de l'enfant en général, à son autonomie et à son intégration sociale (motricité, perception, langage, compétences émotionnelles et sociales)...»¹.

Et voici ce qu'on peut y lire à propos des objectifs d'apprentissage et des exigences :

« Les objectifs d'apprentissage et les exigences sont adaptés individuellement aux capacités des élèves concernés. Ils dépendent notamment du type de difficulté : une déficience

¹ Extrait d'Internet le 4 août 2009

sensorielle ou physique n'implique a priori aucune diminution du niveau d'exigence des apprentissages cognitifs. Dans ce cas, des moyens d'enseignement et des aides spécifiques sont mis à disposition pour atteindre les objectifs et les exigences de l'école régulière. À l'autre extrême, pour les élèves dont les difficultés de développement et les capacités d'apprentissage ne permettent pas de s'orienter d'après les plans d'études de l'école régulière, les objectifs d'apprentissage fixés visent surtout à la meilleure autonomie et à la meilleure intégration sociale possible. Dans tous les cas, les objectifs d'apprentissage visent à atteindre, pour chaque élève, le meilleur équilibre possible entre le développement maximum du potentiel (au plan cognitif et général) de l'enfant ou de l'adolescent tout en veillant à son épanouissement. Cet équilibre est recherché quelle que soit la forme de scolarisation (en école spécialisée ou intégrée à l'école régulière). »

En parallèle à ce qui est décrit par la CDIP, il y a le point de vue de Jean-Marie Gillig. Il refuse qu'il y ait une ligne de démarcation entre un tout affectif et un tout cognitif. Il va même jusqu'à « s'opposer à ceux qui voudraient établir un clivage absolu et isoler ce qui est de l'ordre du psycho-affectif et ce qui est de l'ordre du cognitif, a fortiori dans le domaine du symbolisme où les distinctions risquent de mener à un morcellement du sujet» (2005, p. 225). Il explique que certaines actions de l'enseignant spécialisé ont une dominante pédagogique et que d'autres ont une dominante relationnelle. Et ce qui est évident, c'est que les actions de l'enseignant spécialisé ne touchent pas à la dimension thérapeutique. Ainsi, l'enseignant spécialisé ne prétend en aucun cas à de visées thérapeutiques lorsqu'il met en place un atelier d'écoute ou de lecture d'un conte dans sa classe. Par contre, il est évident qu'il utilise le conte comme un outil de médiation. Voici les deux types de médiations décrites par Jean-Marie-Gillig :

- les médiations à dominante imaginaire (« contage », dessin, jeu, modelage, marionnette).
- les médiations à dominante cognitive (lecture, production d'écrits).

Lorsqu'il organise les activités de classe autour du thème des contes, l'enseignant spécialisé utilise ces deux formes de médiations. Pour certains auteurs, le pouvoir du conte ne se limite pas uniquement à sa fonction symbolique. Il peut également fonctionner comme outil pédagogique.

2.2. Le conte en pédagogie spécialisée

2.2.1. Un outil de médiation

Pour Jean-Marie Gillig (2005), le conteur cherche à être de connivence avec son public autour du récit et l'enseignant spécialisé cherche à être de connivence avec l'enfant autour de l'école. C'est son rôle de médiateur. Il a pour but de réconcilier l'élève avec l'école en utilisant des voies de contournement, en faisant des détours en tous les cas. L'enseignant spécialisé qui utilise les contes en classe a comme objectif en tête d'être de connivence avec un public qui n'est pas d'accord avec le récit. Il suppose qu'en utilisant les contes, il va peut-être permettre aux élèves de se réconcilier avec le récit. Les élèves des classes de l'enseignement spécialisé ont non seulement besoin de se réconcilier avec eux-mêmes, mais également avec l'école et les apprentissages. Jean-Marie Gillig (2005) transpose l'histoire de l'enfant qui a des difficultés à grandir, à désirer et à trouver l'objet de sa quête, dans le schéma actanciel des contes. Dans le récit de vie de l'élève de l'enseignement spécialisé, l'école, au lieu d'être identifiée comme destinataire, devient l'opposant au désir de l'enfant, désir fondé par le principe de plaisir. Ainsi, l'une des tâches de l'enseignant spécialisé est de permettre à l'enfant de trouver du plaisir dans la réalité de l'école, afin de rendre l'école désirable. Il est alors possible de lui faire correspondre le rôle suivant du schéma des contes : l'adjuvant. Le sujet de ce récit de vie, c'est l'enfant et son objet, sa quête, c'est la réussite scolaire. Dans cette quête tant de l'école que de l'enfant vers la réussite scolaire, c'est en fait l'ensemble des enfants qui en bénéficieront : ils en sont les destinataires. Le conte est là pour proposer aux élèves d'autres modèles d'identification potentiels, d'autres pistes pour réussir. Particulièrement avec les élèves des classes spéciales, il y a le risque que leur modèle d'identification pour arriver à leurs fins soit de manier la force physique. Le conte peut ainsi donner une nouvelle piste pour réussir, en transmettant l'idée que pour parvenir à ses fins, l'enfant va devoir utiliser sa pensée, faire l'effort de réfléchir.

En réponse aux inadaptations scolaires et aux difficultés de langage oral et écrit des enfants avec une intelligence normale, l'enseignant spécialisé, en introduisant le conte à l'école, vise une interaction entre les savoir-être et les savoir-faire. Comme l'a écrit l'auteur du « Conte en pédagogie et en rééducation », le rôle de l'enseignant spécialisé est de former à des savoirs et savoir-faire et d'éduquer à des savoir-être. Cependant, l'auteur précise que, d'un point de vue rééducatif, l'enseignant spécialisé va parfois devoir mettre les objectifs en exergue, en espérant pouvoir les reprendre après s'être focalisé au niveau du mieux-être à l'école. Ce qui

est difficilement faisable à l'école primaire : un train pour tous est lancé en début d'année scolaire et, malgré tout le bon vouloir et le savoir-faire des enseignants titulaires, certains élèves courent après un train qui ne s'arrêtera qu'à la fin de l'année scolaire. Alors, tout l'art de l'enseignant spécialisé est de laisser la possibilité à la locomotive de chacun des élèves dont il a la charge de s'arrêter et de repartir, de manière à amener l'enfant dans un état de mieux-être à l'école, mais aussi de mieux-savoir.

L'enseignant doit être conscient que dans sa pratique professionnelle, l'usage du conte, comme le dit Jean-Marie Gillig (2005, p.180), « pourra l'amener à mettre en place, par l'imprégnation simplement (et non par l'analyse comme en pédagogie), des schémas de pensée et de structuration des fonctions de communication et d'expression ».

Cependant, pour Michel Monot, il n'y a pas opposition entre l'aspect analytique, pédagogique, et l'aspect de l'imprégnation simple. Il existe pour Monot une « pédagogie de l'imprégnation, en vigueur depuis toujours, pédagogie de la modélisation diront certains, ou encore "pédagogie à effet vicariant" si on veut bien accepter ce terme bizarre qui désigne quelque chose de très simple, voire banal, mais qui a le mérite d'être précis et de nous permettre ainsi de mieux analyser les situations scolaires d'apprentissage... »².

Dans son ouvrage intitulé « L'éducation postmoderne », Jean-Pierre Pourtois décrit la pédagogie de l'imprégnation comme « un bain » de pédagogie, d'influences dans lesquelles nous trempions. Ce bain teinte nos valeurs, normes et références éducatives. Il nous irrigue, au plus profond de nous-mêmes. J-P. Pourtois suppose, en s'appuyant sur le concept d'« habitus », également appelé « éthos » par P. Bourdieu, que c'est dans l'agir communicationnel qu'un changement pourrait se produire sans qu'il y ait de contrainte. C'est dans les échanges, les interactions, que le sujet va réfléchir sur lui-même. « En d'autres termes, les autres constituent une forme de médiation entre les savoirs existants et les savoirs construits par le sujet. » (1997, p. 207). Il est alors possible d'imaginer qu'un atelier de contes puisse être une porte, un sas ouvrant sur un espace propice à ce type de médiation. Ceci fait

² Extrait d'Internet le 21 janvier 2009 : <http://209.85.129.132/search?q=cache:FW52-3PKSEkJ:desette.free.fr/rencontre.htm+imprégnation+pédagogie&hl=fr&ct=clnk&cd=1&client=safari>

écho à une des fonctions internes du conte, la quinzième proposée par Propp : « transport dans l'espace entre deux royaumes ».

« Le réinvestissement narcissique peut s'opérer dans le plaisir partagé de l'écoute du conte, du jeu symbolique qui peut s'ensuivre et de l'identification aux héros de l'histoire. Mais le réinvestissement narcissique peut aussi s'opérer dans la (re) construction d'une compétence : par l'interaction entre ce qui est de l'ordre de l'imaginaire, symbolisé dans le conte, et ce qui est de l'ordre cognitif de la structuration de la compétence textuelle narrative. Lorsque nous donnons la possibilité à l'enfant de jouer l'histoire qui a été contée, ou de la dessiner, ou de l'écrire, ou d'inventer une autre histoire, nous faisons appel à sa créativité. Inventer un nouveau conte aura d'autant plus de sens pour l'enfant qu'il s'inscrit dans un schéma structurant le déroulement du récit » (Gillig, 2005, p. 180)

2.2.2. L'accès au(x) symbole(s)

Toujours d'après l'auteur du « Conte en pédagogie et rééducation », c'est en associant à l'écoute du conte des activités où les élèves vont produire des écrits, que les enfants vont démontrer leur capacité à générer des énoncés à partir des règles intériorisées du schéma : un début, un enchaînement de faits, une conséquence, une situation finale plus équilibrée. En observant les écrits des élèves, l'enseignant peut vérifier l'intériorisation des éléments du schéma et, en cas de besoin, proposer une remédiation. Il s'agit, là, du schéma canonique du conte ainsi que de la compétence narrative dont il est question en pédagogie du conte. Ainsi, il est inévitable que l'enseignant spécialisé, constatant l'instant de plaisir vécu lors de l'écoute du conte, veuille le prolonger jusqu'à la production écrite d'énoncés, « ...démontrant le rôle de la médiation et de l'interaction entre les conduites et productions corporelles, imaginaires, symboliques et intellectuelles de l'enfant » (Gillig, 2005, p. 181).

En observant les situations de jeu symbolique de ses propres enfants, Piaget reconnaît qu'il y a « dans de nombreux scénarios enfantins la valeur d'une compensation, voire d'une catharsis » (Gillig, 2005, p. 183). Ainsi, selon la théorie piagétienne, « le jeu symbolique s'inscrit aussi dans la genèse de la pensée du sujet, et qu'il est un point de passage obligé entre les schèmes sensori-moteurs et la mise en place des schèmes conceptuels de la pensée cognitive » (Gillig, 2005, p. 183). D'après Piaget, le symbolisme forme un tout indissocié dans l'esprit, conscient et inconscient.

L'enseignant spécialisé emprunte donc parfois le jeu symbolique et l'écoute, deux éléments provenant de la boîte à outils du psychothérapeute, pour les utiliser en classe. Ce n'est pas parce qu'il utilise certains de ces moyens que cela fait de lui un thérapeute ; cependant cela lui permet de viser le mieux-être de l'enfant. « Entrer dans le symbolique signifie, en rééducation comme partout ailleurs, accéder à la communication avec autrui, et par le langage du corps et par le langage verbal et écrit, donc accéder à la culture, accéder au monde des symboles, et ultérieurement au monde des signes, dépasser le stade de la fusion avec l'objet primaire, renoncer partiellement à l'omnipotence imaginaire en devenant autonome et capable de reporter ses intérêts, et ses désirs, sur des objets secondaires toujours nouveaux : le jeu par exemple ou, comme le dit Winnicott, l'expérience culturelle » (Gillig, 2005, pp. 183-184).

Pour Jean-Marie Gillig (2005), lorsque l'adulte lit et raconte un conte, puis que ce dernier est investi par l'enfant comme objet culturel à lire et à écrire, le conte ouvre la porte à la mise en sens de ce qu'est l'univers des signes écrits.

Pourtant, toujours d'après cet auteur, l'aide pédagogique ne peut plus reprendre à l'identique des modèles techniques probants tout en les enrobant de plus de précautions sur le plan psychologique ou relationnel et ce, parce qu'en classe l'enseignant spécialisé travaille avec un petit effectif d'enfants. L'enseignement spécialisé ne peut plus être simplement vu comme une démarche pédagogique éclairée par l'approche psychologique, elle est également une démarche psychologique à visée pédagogique. Malgré tout, il est évident qu'il ne s'agit pas là d'une application de la théorie psychanalytique, car les finalités de l'enseignant spécialisé sont différentes. Jean-Marie Gillig précise sa pensée. À son avis, l'enseignant spécialisé connaît des modèles théoriques prélevés dans le champ de la psychologie. Il s'agit là de l'un des pôles. L'autre pan, dont la visée est pédagogique, exige qu'il connaisse, exploite et mette en route une démarche de projet, voire, à certains moments du parcours, une démarche par objectifs telle qu'elle est théorisée dans le champ de la pédagogie.

« L'originalité de cette théorie, c'est qu'elle est élaborée, non dans la confusion entre le modèle psychologique et le modèle pédagogique, ou par l'abandon de celui-ci au profit de celui-là, mais dans une tension dynamique qui va nécessairement de l'un à l'autre » (Gillig, 2005, p. 188). Une théorie de l'utilisation du conte en enseignement spécialisé est donc possible. Elle place l'enseignant spécialisé au cœur de sa quête qui est d'amener un enfant en

difficulté au statut d'élève. Et la scène principale où se déroule cette quête n'est autre que la salle de classe.

2.3. Lire ou raconter en classe

2.3.1. Le « contage »

La question s'est très rapidement posée. Aujourd'hui les contes font l'objet de nombreux recueils. Transcrits, ils sont devenus textes. Il n'en reste pas moins qu'ils font partie d'une tradition orale. Ainsi, « si l'on veut comprendre quelque chose aux contes, on doit partir de ce constat et les considérer non comme des textes, mais comme les supports d'un temps vécu » (Flahault, 2001, p. 15). Flahault dit, dans un premier temps, que le conteur va chercher à accrocher le public à sa parole. Il va tester l'intensité de l'attente (2001, p. 17).

Cependant, comme le souligne Jean-Marie Gillig, il y a, avant le premier acte, un moment crucial, celui de la préparation. À ses yeux, il est important que les pédagogues se préparent « au contage ». Les enseignants doivent chercher à se laisser imprégner par les contes, en les lisant et les relisant, en les étudiant d'abord pour eux. En tant que novice de l'art de conter, tout comme le nageur débutant lâchant sa bouée, le grand plongeur se fait sans livre à l'appui. Une fois l'imprégnation par l'analyse structurale et fonctionnelle réussie, le conteur devra prendre le risque d'improviser tout en s'appuyant sur la connaissance de ce schéma (2005, p. 81).

L'enseignant conteur, suivant les conseils de Louis Fèvre (2004, p. 158), « n'hésitera pas à lire des contes et des métaphores créés par d'autres. Bien lire, en décidant où placer les accents, constitue un excellent entraînement. Cela le conduira à comprendre ce qu'a voulu l'auteur, à le transmettre et, au besoin, à insister sur d'autres points que lui, voire à modifier l'histoire en fonction du public. Il peut raconter l'histoire à sa façon plutôt que de la lire, ce qui laisse plus de marge à sa créativité. »

Pour Bettelheim, « il est préférable de raconter les contes de fées, au lieu de les lire à haute voix » (1976, p. 261). À l'époque déjà, l'auteur de « Psychanalyse des contes de fées » énonçait les avantages du « contage » sans livre. Cette manière de faire donne au conteur la possibilité d'ajuster l'histoire aux réactions du public. Il peut ainsi accentuer les émotions que l'histoire provoque, ce qui lui permet de rentrer en meilleure communication avec les enfants (Bettelheim, 1976, cité par Gillig, 2005, p. 82). Alors, le conteur est davantage disponible

pour travailler sa voix et sa gestuelle, argument qui, d'après Sara Cone Bryant, serait favorable à l'établissement d'un meilleur contact avec l'enfant (Bryant, 1937, cité par Gillig, 2005, p. 82).

2.3.2. Avec ou sans support

D'autres auteurs, plaidant en faveur de l'utilisation du livre, pensent que l'art du « contage » va de pair avec un conteur s'appuyant sur le texte comme accessoire faisant partie intégrante de sa technique de voix et de gestuelle. Il est, pour eux, au contraire important de montrer aux enfants que le plaisir qu'ils éprouvent à l'écoute de tel conte et à la vue de l'expression du visage du conteur, ils peuvent le retrouver dans un livre (Jeanne Michel, 1976, cité par Gillig, 2005, p. 83). Ainsi, le conteur qui utilise un album va pouvoir de temps à autre le retourner vers son public. Le rôle des images est de renforcer le sentiment d'émerveillement créé par l'histoire, la voix et le geste. Jean-Marie Gillig (2005) a d'ailleurs constaté en fin de séance que les enfants sont désireux de regarder et de manipuler l'album. D'ailleurs, il pense que c'est l'occasion de créer une rencontre et une relation entre l'enfant et l'objet-livre. Le plaisir vécu durant l'écoute mais également l'écrit du conte peuvent jouer, selon cet auteur, le rôle de porte d'accès pour pénétrer dans le monde de l'oral ou de l'écrit par le biais de l'imagination. « Le conte écrit est bien un objet transitionnel que l'on peut palper, manipuler, sentir d'abord par ses sens, c'est-à-dire intégrer à soi, s'approprier » (Gillig, 2005, p. 84).

Enfin, d'après Anne Popet, l'enseignant, comme tout conteur, doit se préparer. Elle pense que cette préparation passe par la structuration de l'histoire, par la représentation mentale des personnages et des lieux, mais également en s'appuyant sur les belles images que véhicule le conte en question. L'enseignant conteur prend note de quelques expressions, de jolies formulettes, mais aussi de mots qu'il aura soigneusement sélectionnés. Elle insiste sur le fait que tout cet appareillage est l'objet du jeu de coulisses qui permet de conter sans support. Il facilite ainsi l'imprégnation du public à la langue orale. Une langue certes structurée et explicite mais qui n'est pas la langue écrite. Elle distingue par exemple les différences de temps des verbes utilisés par le conteur à l'oral et de celui des contes de l'écrit : le passé composé et le passé simple. Ainsi, elle préconise une alternance judicieuse de transmission soit par contage, soit par lecture oralisée de l'enseignant, source de grande richesse quel que soit l'âge des enfants.

2.4. Comment conter

2.4.1. D'abord l'art de se préparer...

L'art de conter est appelé par certains auteurs le « contage ». C'est une pratique qui demande une préparation. Préparer un atelier de contes ne se limite pas à apprendre une histoire par coeur puis à la réciter. « Préparer une activité conte, c'est préparer le conte, faire exister à l'oral un produit du répertoire écrit, voire littéraire ; c'est préparer l'auditoire, physiquement et intellectuellement, à le recevoir, c'est également se préparer, vocalement et mentalement, à le donner à son public. » (Loiseau, 1992, p. 132). Pratiquer, à l'heure actuelle, l'art du « contage » demande dans un premier temps une capacité à dégager le conte de l'écrit. La langue écrite est à distinguer de l'oral : le récit de la plume et celui de la bouche sont différents. Lors de sa préparation, l'enseignant conteur va d'abord lire une ou plusieurs fois le texte choisi. Il va devoir ensuite s'imprégner de la trame de l'histoire ou de la colonne vertébrale du conte, comme l'a nommée Vladimir Porpp, c'est-à-dire sa morphologie. Cette architecture du conte, le conteur va également la mémoriser. Une fois le schéma actanciel du conte intériorisé, le conteur pourra alors agrémenter son discours d'éléments créatifs et imagés : description de sensations, fragrances, palpitations, odeurs, bruissements, évocation de situations affectives.

Cependant, « le réalisme imagé sera inversement proportionnel à la charge dramatique du conte... » (Loiseau, 1992, p. 136). Il joue un rôle important dans les contes facétieux ou d'animaux. Alors que dans les contes merveilleux, il est important que le conteur use d'un ton neutre afin de garantir la mise à distance des situations anxiogènes.

Ainsi, après avoir sélectionné un conte, l'avoir dégagé de l'écrit, se l'être approprié et avoir recueilli des images, l'enseignant conteur va tester sa mise en bouche. Il va se le raconter avant de le faire devant sa famille. Plus le conteur s'entraîne, plus le conte prend vie, s'ajuste et s'étoffe.

Ensuite, le conteur va préparer sa voix à porter les images, à ouvrir les voies de l'imaginaire. Elle traduira les émotions du conteur. Le trahissant, elle les transmettra ainsi à son auditoire. Il travaillera alors sa mise en voix à l'aide d'exercices de chant sur l'intensité, la hauteur, le timbre, la respiration pulmonaire ou ventrale et le souffle. Travailler les inspirations et les expirations est un élément utile autant pour le conteur que pour les enfants. Elles lui permettront d'améliorer sa concentration et sa mémoire et seront garantes d'un meilleur

contrôle des émotions. Certaines de ces activités - exercices d'échauffement de la voix, jeux de langue, de lèvres et de glotte - vont aider les enfants à mobiliser leur attention. Une fois la voix travaillée, devenant celle de poitrine plutôt que celle de tête, après que l'enseignant conteur a achevé sa visualisation mentale de l'architecture du conte, il va pouvoir préparer son auditoire. Dans ce dessein, il va s'assurer que son public possède l'indispensable des références. Il aura par exemple introduit durant la journée précédant le contage, au cours de séances de discussion avec les enfants, certains termes du récit qui joueront ensuite le rôle de balises. L'enseignant conteur a l'avantage de disposer d'un public qu'il peut préparer et avec lequel il a déjà créé un lien affectif. Pourtant, comme l'a écrit Sylvie Loiseau (1992), c'est également le plus mauvais des publics : les enfants, ignorant encore les règles de la courtoisie, manifesteront rapidement leur ennui. Il y a comme un lien entre l'intérêt du public pour un conte et celui que manifeste le conteur pour l'histoire, envers son auditoire et durant sa prestation. La description de ce qu'est l'acte de raconter d'après Louis Fèvre (2004), corrobore la réflexion de Sylvie Loiseau. Louis Fèvre (2004, p. 131) pense que « raconter c'est se laisser enchanter, et c'est enchanter. Un être enchanté est traversé, animé par un chant qu'il a laissé rejaillir en lui pour en vivre et le communiquer... Mais pour enchanter quelqu'un, il faut qu'il s'y rende perméable, qu'il s'en laisse envahir ». L'implication de l'enseignant conteur ainsi que l'importance qu'il accordera aux enfants et au récit, leur montreront que cet objet est digne d'attention. Ainsi, « ...la maîtresse qui raconte une histoire en considérant cet exercice comme une obligation et n'apprécie les contes que pour la morale à en tirer risque d'avoir à regretter le manque d'écoute des bambins. Pour une autre, ce sera tout différent : ils seront suspendus à ses lèvres parce qu'enchantée elle-même, elle captive leur attention » (Bruno Bettelheim, 1976, p. 17 in Louis Fèvre, 2004, p. 132).

2.4.2. ... Puis l'art de conter

Pour débiter dans de bonnes conditions, l'enseignant conteur va, en plus de se laisser imprégner par le conte, organiser l'espace d'écoute du « contage ». Il mettra en place, dans un coin de la classe, du matériel comme des petits coussins individuels, des poufs.... Il sera conscient que, malgré cet aménagement, certains enfants modifieront leur position au gré de l'écoute. Il veillera également à sa propre position car elle a de l'importance. Elle influence sa prestation. Tout comme les trois coups au théâtre, pour ritualiser l'entrée dans la fiction, l'enseignant conteur fera appel à une formule introductive au monde de l'imaginaire. Puis viendra un temps de silence, suscitant le désir, annonçant « le dire ». Le silence fera d'ailleurs partie du « contage ». Le conteur et son audience habiteront les temps de silence. C'est là

qu'interviennent l'art et la sensibilité de l'enseignant conteur face aux enfants. «En d'autres termes, l'enseignant doit sentir l'équilibre – variable selon les âges et les personnalités – entre dire suffisamment pour convoquer en images tsars, princesses, sorcières et puits magiques, sans tout dire, afin qu'il demeure encore à imaginer» (Loiseau, 1992, p. 147). L'enseignant conteur prendra l'habitude d'utiliser des broderies superflues afin de gérer un temps de silence dû à un oubli ou erreur perçu par le public. Tous ces ingrédients associés au rythme propre à chaque conte - rythme lié à sa structure et en relation avec son genre - composent de manière variable l'art du contage. À l'école, la recette varie suivant les âges, l'avancement du récit et surtout le maintien et le ressourcement de l'intérêt. Pour Sylvie Loiseau (1992), un conte bien raconté sait jouer sur les images mentales. Elle préconise d'éviter l'utilisation de matériel pléthorique et recommande de prendre le parti de choisir du matériel davantage pour emblématiser le conte que pour l'illustrer. Elle suggère également de porter une attention particulière aux musiquettes et formulettes qui viendront assaisonner la recette pour le plus grand plaisir des enfants. De même, Louis Fèvre (2004, p. 159) conseille d'«émettre des sons ou de prononcer des mots en variant les tonalités, et puis de vérifier auprès des auditeurs quelle partie de leur corps est particulièrement «touchée». Il suggère d'observer aussi l'expression de leurs visages. En modulant le ton de sa voix, ainsi que son rythme et sa force, l'enseignant conteur pourra les adapter à l'auditoire et au contenu du conte. Il sera aisé de constater, suite à la lecture de contes en faisant des bruits ou des voix que cela plaisait aux élèves qui se montraient alors amusés et essayaient d'imiter le ton de la voix, ou répétaient le bruit».

Enfin vient l'heure de la formule rituelle de clôture du conte. Elle est importante car elle avertit l'enfant du retour à la réalité et aux impératifs liés au fonctionnement de la classe. Elle est, dans un premier temps, souvent accompagnée d'un instant consacré au silence. Puis suivent des étirements et des bâillements qui laissent à chacun le temps d'émerger en douceur. Sylvie Loiseau (1992) ne préconise pas d'enchaîner immédiatement après le temps du «contage» avec l'une ou l'autre des activités pédagogiques prévues. Elle pense que «seul le dialogue improvisé – parfois le soliloque - , si les enfants se lancent, revêt quelque intérêt» (p. 164).

Puis, une fois que les graines déposées par le conteur ont reçu un temps de germination, vient le temps de la récolte, souvent annoncé par les enfants. Alors en s'inspirant du répertoire d'idées d'exercices proposés par Louis Fèvre (2004), l'enseignant conteur pourra initier quelques activités à faire seul ou à plusieurs :

- trouver et développer des analogies

- personnifier des objets ou des fonctions
- associer des images et fabriquer un récit
- enchaîner les systèmes sensoriels pour continuer à inventer
- couper une histoire et inventer des suites et des fins variées
- enchaîner une histoire à une autre
- lire des histoires bien écrites ou les raconter.

Ce que propose également Louis Fèvre (2004), suite au constat d'un problème au sein de la classe ou après l'observation d'un enfant, c'est « d'inventer une histoire opportune et de continuer en racontant une autre, qui rejoint la problématique que l'on veut développer, mais dans un autre cadre, ou même en insistant sur d'autres aspects du problème. Vous pouvez même insérer une histoire dans l'autre, et ainsi de suite, l'histoire centrale étant au cœur du problème» (p. 148). En s'appuyant sur les constats et conseils prodigués par ces différents auteurs, concernant le conte et sa pédagogie, tant sur le plan psycho-affectif que cognitif, l'enseignant conteur peut alors, au gré de ses propres expériences, confirmer ou infirmer leurs dires.

3. Ma pratique : le conte en classe de langage

3.1. Première mise en place de l'atelier

En classe, pour marquer le temps de l'atelier du conte, en supplément à son inscription au menu de la journée, j'utilise du matériel spécifique. Je me suis procuré un « bonhomme lumière », une lampe veilleuse en forme de petit fantôme, et des couvertures, une par enfant. Puis, après avoir glané tous ces objets, je me suis mise en quête d'un livre de contes. J'ai choisi, dans le livre de contes de mon enfance intitulé « Contes pour rêver... », le conte des frères Grimm « Boucle d'or et les trois ours ». Tout comme le disait Bettelheim (1976), étant donné que les contes revêtent une signification personnelle, il est impossible de choisir parmi ceux-ci celui qu'il convient de raconter. Ainsi, tout comme le font les parents, j'ai choisi de raconter un conte que j'ai particulièrement aimé durant mon enfance.

J'apporte en classe tout le matériel que j'ai récolté. Je distribue les couvertures et nous nous réunissons au coin bibliothèque. Rapidement, certains élèves s'emballent, se couvrent alors que d'autres restent agités. À l'arrivée du petit « bonhomme lumière », quelques élèves le prennent pour un fantôme. Soudainement, l'un d'entre eux s'agite particulièrement : il se met à bouger comme un fantôme, à mettre la couverture sur sa tête. L'agitation se transmet aux autres. Aussitôt j'interromps l'activité et j'impose aux élèves d'aller se rasseoir à leur place sans la couverture. Ils mettent la tête dans les bras. Dans un premier temps, je verbalise mes émotions : je leur dis que je suis fâchée. Puis, je leur explique que j'ai besoin d'eux pour pouvoir réaliser l'atelier des contes. Je leur demande si cela les intéresse, s'ils acceptent de faire partie de ce projet. Les élèves s'engagent oralement. Alors, je leur annonce que nous entrons dans ce projet d'atelier de contes. Je leur demande où ils veulent s'installer pour cet atelier. Huit élèves vont au coin bibliothèque. Une des filles choisit de rester assise à son pupitre. Tous s'emballent ou se recouvrent avec la couverture. Un élève suggère d'éteindre les lumières et deux autres proposent d'assombrir la pièce avec les stores qui protègent du soleil. Ce que nous faisons. Une fois tous installés, un élève vient presser sur le « bonhomme lumière ». C'est le rituel que j'ai choisi pour faire entrer les enfants dans le temps des contes. Je commence à lire le conte. Certains élèves me paraissent comme hypnotisés par le « bonhomme lumière ». Après un moment de lecture, deux enfants demandent que je pose le « bonhomme lumière » au milieu de nous tous, sur le tapis. Ce que je fais. Mais en voyant que cela distrairait certains d'entre eux qui essaient de le toucher avec leurs pieds, je le reprends près

de moi. Je le pose sur le livre des contes et je m'en sers un peu comme d'une lampe de poche. Dès la fin du conte et même déjà au cours de l'histoire, un espace de discussion s'ouvre. Certains font des propositions d'activités en lien avec le thème des contes. Puis arrive le temps de clore le temps du « contage ». Peu de temps après, je ferme l'espace de discussion. Ensuite, je demande aux élèves de dessiner un moment de l'histoire ou un personnage dont ils viennent d'entendre parler. Les élèves reçoivent une feuille de papier de la forme d'un signet. Ils illustrent un souvenir de l'histoire. Dès que l'activité artistique touche à sa fin, je demande à chacun de me soumettre une phrase qui correspond à ce qu'ils ont représenté. Pour chacun, je rédige cette phrase sur la feuille de dessin. Puis nous les affichons. Arrive, alors, la fin ce premier atelier de contes.

Le temps de l'atelier des contes a lieu le vendredi matin. Selon la période, les envies des enfants et les activités institutionnelles, cet atelier peut se dérouler une fois par semaine pendant plusieurs semaines, mais également faire l'objet d'une petite pause, ne figurant plus, pendant quelque temps, au programme. En parallèle à cet atelier qui se déroule dans la salle de classe, je sollicite la collaboration de la maîtresse de bricolage. Nous nous sommes mises d'accord afin qu'elle consacre quelques leçons à la création de personnages et d'objets extraits des contes.

3.2. Et puis après ?

Pour la semaine suivante, je choisis un conte intitulé « Le prince orgueilleux ». Il est également tiré de mon livre d'enfance. Mon choix s'arrête sur cette histoire lorsqu'en parcourant le livre cela m'évoque les anecdotes vécues quelques jours auparavant avec deux élèves de la classe. Tout en enseignant, je suis attentive aux remarques des enfants. J'observe leurs réactions aux contrariétés, leur manière d'accepter ou non mon autorité. Avec ces deux enfants-là, je constate assez vite qu'ils ont besoin ou, selon une hypothèse personnelle, l'habitude d'être les rois. Lorsque je pense à ces enfants que l'on appelle « rois » selon l'expression consacrée, je me remémore le livre de Didier Pleux (2002) « De l'enfant roi à l'enfant tyran ». Je l'ai lu au cours de ma formation à la Hep de Fribourg. J'en garde d'ailleurs un bon souvenir. Les explications et les descriptions fournies par cet auteur sont pour moi, à l'heure actuelle encore très parlantes. Ainsi, en observant de ces deux élèves, je pense avoir affaire à deux rois se battant pour un trône, deux enfants voulant faire la loi. J'expérimente également que, face à cela, une intervention trop ferme de ma part amorce une montée en

escalade symétrique, une lutte de pouvoir. J'ai alors envie de faire passer le message autrement : de manière détournée, au travers d'un conte. Je me réfère à ce moment-là aux dires de Louis Fèvre. Il explique que suite à un problème survenu en classe, l'enseignant peut choisir une histoire en lien avec la difficulté rencontrée par les enfants. Ainsi, je choisis dans le livre « Contes pour rêver », le conte intitulé « Le Prince Orgueilleux ».

Je reprends le rituel (matériel, entrée dans le monde imaginaire des contes...) de l'atelier des contes. Durant la lecture de l'histoire, les deux élèves en question se montrent agités. Ils ont besoin de bouger et ont de la peine, malgré la couverture qui peut aider en faisant office de contenant, à se poser et à écouter. À ce moment-là, je suppose que ce conte est peut-être trop direct. Après l'écoute de l'histoire, je demande aux élèves de choisir un moment du conte et de le mimer. Les élèves se répartissent par groupes d'affinités, puis préparent une petite mise en scène. Durant la préparation, le groupe dont les deux jeunes garçons font partie me demande d'utiliser la chaise de la maîtresse car seul ce siège peut représenter, à leurs yeux, le trône du roi. Suite à la recherche du matériel nécessaire à leur mise en scène, les élèves de ce groupe s'organisent pour répartir les rôles. Les deux garçons en question n'arrivent pas se mettre d'accord pour savoir qui sera le roi. Ils se bagarrent. Un camarade propose qu'il y ait deux rois dans la saynète ou qu'un troisième enfant fasse le roi. Mais en vain ! Les deux élèves campent sur leur position, aucun des deux ne veut lâcher l'affaire. Insatisfaits ou frustrés, les deux enfants se retirent de l'activité et se mettent à bouder chacun dans leur coin. Malgré de nombreuses propositions et tentatives, personne ne trouve le moyen de désamorcer cette situation. Ainsi, les enfants de ce groupe n'atteignent pas l'objectif de mettre en scène l'histoire entendue. Toutefois, ils leur restent la possibilité de regarder celles des autres.

Puis, je décide de laisser momentanément les histoires de rois et de reines de côté et je les remplace par des histoires d'animaux, m'imaginant qu'elles pourraient davantage convenir aux élèves. Ainsi, les deux contes qui suivent sont « Un mouton en ville » et le « Chat Botté » extrait du livre « Mille ans de contes d'animaux ». Je me souviens de la qualité d'écoute qui s'est améliorée au cours de chacune de ces deux histoires. Je ne sais pas comment expliquer ce changement. Pourtant je peux imaginer deux hypothèses : soit les enfants sont entrés dans le projet, soit j'ai amené quelque chose de spécial qui leur convient particulièrement.

Au début de mois de décembre, nous reprenons avec le conte de « Tomaso et les trois ogresses ». C'est une histoire à terminer, préparée par Bernard Friot, dans le cadre de la semaine de la lecture. Il s'agit de l'activité proposée aux élèves du premier cycle de l'école

primaire et nous allons faire de même. Malgré l'âge des élèves de la classe, je constate que cette activité, initialement prévue pour de plus jeunes élèves, est tout à fait à leur portée. Une fois mon choix arrêté, j'imprime l'histoire. Je la lis et la relis afin de bien la connaître. Cette connaissance de l'histoire va me permettre de faire des voix et de gérer des enfants plus agités sans que cela ne perturbe trop l'activité. Je nourris également l'intention de mettre en place l'ambiance la plus propice possible à l'écoute d'un conte dans le calme. J'annonce aux enfants que je vais leur raconter une histoire qui n'a pas de titre et qui n'est pas terminée. Après l'écoute, leur tâche sera d'inventer, par groupes, un titre ainsi que la suite et la fin de cette histoire. Je me lance dans la lecture de ce conte en faisant des voix et des animations (gestes, mimes, grimaces...). Puis arrive le temps de l'activité d'écriture. Les élèves connaissent la démarche : en premier ils écrivent l'histoire au brouillon, me la donnent pour que je la corrige, puis ils vont l'écrire au propre à l'ordinateur ; finalement je la relis et la contrôle à nouveau avec eux et enfin, ils peuvent l'imprimer. Pour deux élèves, la tâche d'écriture est un obstacle à la réalisation de l'activité. Je décide alors de travailler dans ce groupe. Je suis leur scribe. Chacun d'eux, à tour de rôle, peut inventer oralement la suite de l'histoire pendant que je la tape directement à l'ordinateur. Nous travaillons à trois. Je suis surprise de l'attention que chacun de ces deux garçons montre à l'écoute de la création de l'autre. Pendant que je suis le scribe de A. qui invente la suite de l'histoire, R. prend spontanément un livre dans les mains. C'est un livre que nous avons à double. Il en prend un et tend l'autre à son voisin. Il lit le titre de la collection « Pleine lune » et dit : « Oh je déteste la pleine lune ! ». Puis c'est au tour de R. d'inventer la suite de l'histoire. A. écoute pendant ce temps. Une fois cette activité de création terminée, je relis à voix haute la fin de l'histoire créée par chacun d'eux. Au moment de clore cette phase de production et durant un court laps de temps, A. prend un livre et le feuillette. Dans un autre groupe, une élève scribe s'amuse, après avoir écrit à l'ordinateur le texte imaginé par les membres de son équipe, à changer les écritures. En voici un exemple :

*« Ah ah ah, vous ne savez même pas lire la honte ! Il se moque d'elles.
Les trois ogresses commencent à pleurer et s'enfuient chercher leur père.
Il les aidera à savoir les ingrédients. Et ensuite, elles retournent au château pour
dire qu'elles avaient les ingrédients nécessaires et prépareront la recette pour
cuire le
petit garçon. Et un petit écureuil arriva pour sauver le petit garçon.
L'écureuil ronge la corde. Et le petit écureuil appela le cheval du petit garçon*

et l'écureuil distrait les trois ogresses puis le petit garçon s'en va avec son cheval. »³

Ainsi que se termine l'atelier des contes du vendredi 1^{er} décembre 2008.

3.3. La St-Nicolas

La dernière histoire de cette première série d'ateliers est celle de « La merveilleuse légende de St-Nicolas ». Il s'agit d'un livre imagé accompagné d'un CD, racontant en paroles et en chansons la légende du saint homme. Lors de l'atelier des contes, les élèves écoutent l'histoire racontée, les chansons et regardent les images de l'album. J'ai choisi de faire cette activité à la veille de la fête de la St-Nicolas, le vendredi 5 décembre. L'histoire de ce saint patron fait parti du patrimoine culturel de la ville de Fribourg. La fête de la St-Nicolas est une manifestation locale renommée, associée à l'histoire de l'édifice religieux principal de cette cité : la cathédrale St-Nicolas. Cette activité nous donne l'occasion de préciser l'histoire du saint homme, de faire des parallèles entre son histoire vécue et sa légende. Nous discutons également de la ressemblance et de la différence voire de la confusion qu'il y a entre St-Nicolas et le Père Noël. C'est l'occasion pour nous de confronter nos connaissances et nos croyances avec les écrits d'un album pour enfants et ainsi de créer une culture commune. Après les vacances de Noël, nous entamons la période des évaluations de milieu d'année scolaire. C'est l'occasion d'une nouvelle pause pour l'atelier des contes. Nous reprenons le 23 janvier 2009 avec le conte de « Peau d'âne », histoire que j'ai trouvée dans le recueil intitulé « Mille ans de contes classiques ». Ce conte-là est le premier que je raconte. Auparavant, quand je lisais les contes, je me détachais du texte de temps à autre, afin d'ajouter des gestes, d'imiter un personnage et de jouer des voix. Un jour, au milieu d'un conte, un élève me dit : « Mais maîtresse tu ne pourrais pas faire une espèce de petit résumé ! Tu vois, tu n'as pas besoin de nous dire tout comme dans le livre. ». Par une étrange coïncidence, au moment même où cet élève me tend une fabuleuse perche grâce à sa suggestion, je lis ce que Gillig et d'autres auteurs disent à propos d'une telle question : « Les contes sont-ils à lire ou à raconter ? ». Auparavant, je m'accrochais au livre par souci de fidélité à l'histoire et à son contenu, pour me rassurer aussi. Dans chaque histoire que j'ai lue, j'ai constaté la présence d'un vocabulaire bien spécifique selon l'auteur et l'époque du conte. D'ailleurs, les avis des auteurs à ce sujet sont partagés. La remarque de ce garçon fit pencher la balance. Dès ce

³ Extrait du journal de bord

moment, je me décide donc à « RACONTER ». Comme pour les autres contes, je le prépare durant la semaine, du lundi au jeudi soir. Parfois, je m'entraîne déjà durant le week-end, voire dans le train. Je procède de la même manière que pour la lecture des histoires précédentes. Je commence toujours par la quête d'un conte avec à chaque occasion un argument ou un objectif guidant mon choix. Puis, une fois le conte sélectionné, je le lis plusieurs fois. Au fil des lectures, je me construis une représentation mentale de l'histoire. C'est là qu'une étape supplémentaire fait son entrée dans le processus : celle de l'entraînement à raconter. Alors, au lieu de m'entraîner à la lire pour d'autres, je m'exerce, cette fois-ci, à la raconter.

Enfin prête, je raconte aux enfants l'histoire de « Peau d'âne ». Les élèves et particulièrement celui qui est à l'origine de cette demande sont satisfaits de ma prestation. Voilà ce qu'ils ont dit à ce sujet :

« - *Oh ! Tu sais tout par cœur !*

- Voilà, c'est comme ça que tu devras faire les prochaines fois ! On aime bien ! ».

Voilà ce que je leur rétorquai : « Et bien oui ! Vous m'avez demandé de raconter. Alors, comme je ne connaissais pas cette histoire, je l'ai lue et relue. Et je l'ai apprise afin de pouvoir vous la raconter. »⁴

Cependant les enfants n'ont pas uniquement été sensibles à la manière dont j'ai présenté ce conte. Le contenu de l'histoire de « Peau d'âne » a particulièrement touché deux élèves qui se sont insurgés lors de l'écoute. Voilà ce qu'ils ont déclaré :

« I : « *Oh !* »

R. : « Oh, ouais c'est vrai moi je connais des messieurs qui font ça à leur fille, mais c'est des drogués. Maîtresse après le conte, on peut parler de la séduction car Alex c'est un séducteur, il vous séduit, il séduit les filles et aussi son chauffeur. »⁵

Après cet épisode couronné de succès, je continue à raconter plutôt qu'à lire. Cependant, je garde toujours près de moi le livre dans lequel je puise l'histoire. De temps à autre, je préfère tout de même lire un passage par souci de transmettre la manière dont cela a été écrit, car je la juge pertinente. D'ailleurs, il s'agit souvent d'une phrase dont la structure et les mots ne sont plus usités de nos jours.

⁴ Extrait du journal de bord

⁵ Extrait du journal de bord

En suivant ce cheminement, je raconte l'histoire du « Petit Poucet » la semaine suivante. Ce conte suscite l'interrogation des élèves à propos du nombre d'enfants qu'il peut y avoir par famille.

« A-R. : « Mais pourquoi ils avaient autant d'enfants s'ils étaient pauvres ? »

La maîtresse : « Et bien, à cette époque-là, ils ne pouvaient pas choisir de ne pas avoir d'enfant. »

L. : « Mais oui, t'as qu'à pas faire le truc si tu ne veux pas avoir d'enfant ! »

La maîtresse : « Aah, voilà .»

« R. : « Moi je pensais que c'était maximum trois (enfants). Alors huit. »

La maîtresse : « Moi aussi, je pensais que trois c'était déjà beaucoup, des triplés. »

A-R : « Comment on peut dire huit. Triplés on peut dire « huitiplés ». »

La maîtresse : « Octuplés, peut-être ? C'est une bonne question. Comment on dit. Deux c'est facile, c'est des jumeaux. Trois ? »⁶

Pour d'autres, l'histoire du « Petit Poucet » est l'occasion de mentionner ce qu'ils savent à propos des problèmes cardiaques, sur le couple ou d'imaginer être riche.

« J. : « Ben il était mort de fatigue. Ben comme il s'est couché, il s'est endormi et son cœur s'est arrêté de battre. Tu vois. »

La maîtresse : « Mmm. »

J. : « A force de manger trop ben on a des problèmes cardiaques. »

L. : « Ouais si tu manges trop de gras tu peux avoir les artères bouchées. »

La maîtresse : « Mmm. Ouais. Ou bien il rentre chez lui. Il n'a plus ses filles, il n'a plus de sous...»

« J. : « Ou bien il y a l'ogre qui rentre chez lui et puis sa femme elle dit non je ne veux plus de toi, pars. Il dit je m'excuse mais elle, elle dit non. Mais je vais faire tout ce que tu veux, tant que tu me pardonnes. Et puis après, elle dit d'accord. Et après ils vivent heureux. »

L. : « Ca c'est son sac du petit Poucet, il est riche, il y a trois millions, il y trois cent soixante millions de petites boules là-dedans. »⁷

⁶ Extrait du journal de bord

⁷ Extrait du journal de bord

La semaine suivante, je procède de la même manière avec le conte de « Barbe bleue ». Cependant, cette fois-ci, j'ai un nouvel objectif en vue : l'étude des parties d'un conte.

J'utilise des documents comparables à ceux que l'on trouve dans les manuels regroupant une série d'activités pédagogiques autour des contes. Je choisis une activité que j'imagine adaptée aux élèves de la classe. Puis je l'organise en fonction de ma manière d'enseigner. Ainsi, je raconte l'histoire du « Pauvre vieux chien ». Ensuite, j'utilise cette histoire accompagnée d'un document sur lequel les parties d'un conte sont répertoriées, afin d'élaborer une activité. Lors de cette dernière, les élèves ont pour tâche d'identifier dans le texte puis de nommer les différentes parties du conte. Une fois la phase d'identification terminée, ils reçoivent des étiquettes représentant chaque tranche de l'histoire. Voici les intitulés des étiquettes :

- Le titre
- La situation initiale (où ?...qui ?...quand ?...)
- Les actions (les actions s'enchaînent, le héros cherche une solution)
- Le(s) événement(s) modificateur(s) (la situation initiale est perturbée)
- Le rétablissement (un événement vient résoudre le problème)
- La situation finale (le héros a réussi, la situation redevient stable).

Finalement, ils doivent associer les étiquettes et les parties du conte leur correspondant.

3.4. Shrek... en conte moderne

Lors de cette même séquence d'apprentissage, je demande aux élèves de lister les personnages de contes qu'ils connaissent. C'est avec quelques difficultés qu'ils évoquent un ou deux personnages. Je les oriente vers le film « Shrek ». La plupart d'entre eux me confirment qu'ils connaissent ce film. Je leur dévoile alors que, probablement sans le savoir, ils connaissent déjà un certain nombre de personnages de contes : tous ceux que l'on retrouve dans ce film. Ainsi, avec aisance, ils me citent les personnages de l'histoire. Cette première impulsion les aide à en évoquer d'autres, qu'ils connaissent grâce aux contes lus ou racontés à l'école et à la maison. Enfin, une élève rétorque qu'elle a le coffret DVD des trois films de « Shrek ». Elle désire l'apporter à l'école pour que nous les regardions. J'accepte sa demande en annonçant aux élèves que leur tâche sera de répertorier tous les personnages de contes présents dans ces trois films. À mon avis, il est important, autant que faire se peut, de formuler aux élèves l'objectif éducatif et/ou pédagogique lié au choix de l'activité. J'apprécie

que les élèves fassent des suggestions. Lorsque cela vient des pairs, les activités sont parfois mieux accueillies, certains enfants montrent moins de résistance. Je suppose que de telles propositions peuvent être le témoin de l'intérêt et de l'investissement de l'élève pour le thème, témoin de sa capacité à faire des liens. Dès lors et de manière sporadique jusqu'à la fin de cette année scolaire, nous avons regardé les trois films du coffret DVD de « Shrek » et identifié les personnages de contes présents dans cette saga.

Pour la semaine suivante, il me faut un autre conte. Je reprends ma quête. Je commence mes recherches parmi les recueils que j'ai à disposition soit à la maison, soit à la bibliothèque de l'école, soit au centre fribourgeois de documentation pédagogique et quelquefois en librairie. Généralement, il se produit le phénomène suivant : en quête d'un nouveau conte, je finis par arrêter mon choix sur une histoire qui me semble significative selon le vécu des élèves et mes observations les concernant.

Ainsi, durant cette semaine, je me rends à la bibliothèque de la Hep à Lausanne. Je consulte le rayon attribué aux contes. Je choisis un conte intitulé « Les trois plumes d'or ». Il s'agit d'un album. Le vendredi matin à l'heure de l'atelier, je présente d'abord le déroulement des activités :

- 1) Se rappeler à l'aide d'un schéma les différentes parties d'un conte
- 2) Écouter le conte et regarder les images
- 3) Identifier dans ce conte les parties (le meccano).

Cette fois-ci, je lis et je raconte l'histoire. Puis, spontanément, je leur montre les images avant de lire le passage correspondant. Pour finalement terminer en racontant le conte, l'album tourné vers les élèves. À ce moment-là, je ne lis plus du tout. Je raconte, pointe les lieux et les personnages en fonction de mon discours et je tourne les pages. Parfois, un élève me demande de revoir la page précédente car il n'a pas eu le temps de tout observer. La quête du héros de cette histoire, pauvre fils de bûcheron, est de devenir riche, afin de pouvoir épouser la femme dont il est amoureux. Tout au long de l'histoire, nous avons discuté de sujets plus ou moins en lien avec celle-ci. Lorsque j'ai parlé d'un lingot d'or, un élève me demande ce que c'est. Je lui présente ce qu'est l'or, ce que sont les pépites d'or et comment les chercheurs les trouvent. Ensuite, j'explique que l'or est chauffé et fondu dans des moules en forme de briques et que la réserve d'or d'un pays est gardée dans un coffre-fort. Les élèves me questionnent pour savoir si quelqu'un a déjà braqué cette réserve et réussi à voler cet or. Je leur raconte que nombreuses sont les personnes qui ont essayé mais que personne n'a réussi. Par la suite, les élèves orientent le sujet de discussion vers les peines de prison. Une élève raconte aux autres

que son oncle s'est fait arrêter alors qu'il conduisait une voiture sans avoir de permis de conduire. Actuellement, il est encore en prison où elle est allée le trouver avec sa maman. Cette jeune fille raconte aux autres enfants que là-bas : « Il n'y a pas de couleur, il n'y a que des murs et tout est gris et sans décoration ». C'est à ce moment-là qu'une autre jeune fille prend la parole pour présenter aux autres ce qu'elle pense des peines de prison. Elle parle de l'injustice des remises de peine des violeurs ou meurtriers qui récidivent dès leur sortie de prison. C'est alors qu'une troisième jeune fille raconte qu'un membre de sa famille a également eu des démêlés avec la justice. Lors de son récit, elle fait également référence au film « La ligne verte ».

Rétrospectivement, je constate que les élèves ont abordé le sujet de la peine de mort car notre discussion s'est orientée vers le lien qu'il y a entre le type d'infraction et le nombre d'années de prison. Les enfants ont également orienté la controverse sur le thème de la chaise électrique. Je leur ai dit que ces pratiques sont interdites dans de nombreux pays et qu'il reste des endroits, aux Etats-Unis par exemple, où cela se fait encore. L'élève qui a un oncle en prison a ensuite donné son avis. Selon elle, il est impensable de condamner à mort ceux qui ont tué d'autres personnes car nous deviendrions comme eux. Cette remarque me fait penser à la théorie des « stades du développement moral » selon L. Kohlberg. Les dires de cette jeune fille de 12 ans m'indiquent qu'elle a déjà intégré le principe absolu de la valeur d'une vie humaine dont l'importance est telle qu'elle doit à tout prix être défendue. Ceci peut être surprenant venant d'une élève de cet âge, étant donné que, dans la théorie de L. Kohlberg, il s'agit d'un élément typique du stade 5. Ce cinquième stade est l'avant-dernier sur un total de six stades répartis en trois niveaux. Il y a ainsi deux stades par niveau. Le dernier des trois niveaux est celui de la morale postconventionnelle. Selon cet auteur, l'âge moyen de ce stade se situe aux alentours de 18 ans.

Finalement, un garçon pose la question suivante : « Mais comment ça se fait qu'on est arrivé à parler de ça en partant d'un conte ? ». J'évoque alors à rebours la chaîne des différents thèmes de notre discussion jusqu'au premier, celui qui a trait au conte. À ce moment-là, je fais avec mon index un cercle dans l'air pour montrer aux enfants que notre discussion a fait un tour. Ainsi, la boucle est bouclée.

Pour ce qui est du conte suivant, je suis la procédure que j'ai développée. C'est ainsi que je trouve un conte présenté sous forme d'album, venant d'un autre pays, la Russie. Je pense que cela pourrait favoriser, chez les enfants, l'ouverture à la culture d'un autre pays. Mon intention première est de trouver un conte du pays d'origine de l'un ou l'autre des élèves de la classe. Mais en vain ! Finalement, je choisis un conte de Russie. Comme de coutume, je le

prépare pour le vendredi matin à venir. Au début de l'atelier, je présente ce conte venant de Russie. Quelle ne fut pas ma grande surprise lorsqu'un des élèves protesta haut et fort qu'il n'écouterait pas ce conte. C'est un garçon albanais du Kosovo. Pour lui, les Russes sont ses ennemis car ils ont aidé les Serbes. Il se dit ami avec les Américains et commence à raconter sa vie, l'histoire de sa patrie. Je ne lui cache pas mon émotion, je me sens confuse. Cette anecdote me renvoie tel un miroir le reflet du peu d'intérêt que j'ai pour l'histoire, cette branche qui, déjà à l'école primaire, n'était pas ma préférée.

« Et bien » lui dis-je.

« Je suis d'avis que tu n'écoutes pas ce conte de Russie si pour toi ce sont des ennemis. Mais je vais tout de même le raconter car les Russes ne sont pas les ennemis de tout le monde ici. Et toi, tu as le droit de faire autre chose si tu le veux. »

Étonnamment, le jeune garçon reste tout de même dans le groupe. Je raconte cette histoire. À l'heure actuelle, je ne sais toujours pas s'il a écouté ou non. Cependant, j'imagine qu'il a laissé traîner une oreille. Ce qui reste surprenant, c'est le fait qu'il n'ait pas chahuté afin d'empêcher que cette histoire soit contée. D'avoir été entendu et reconnu dans sa réaction lui a permis de faire preuve de respect pour ses camarades de classe et pour l'enseignante.

3.5. De Fantasy à Peau d'ours

En parallèle à ma quête d'une nouvelle histoire, durant cette semaine-ci, je découvre le jeu « Fantasy ». Dans ce jeu, il y a des personnages fantastiques qui ont des pouvoirs magiques. Chaque personnage est représenté sur une carte. Il y a, au bas de chacune d'elle, une inscription qui explicite le pouvoir du personnage en question. Je m'empresse alors d'apporter ce jeu en classe, d'une part parce qu'il est en lien avec le thème des contes, d'autre part parce qu'afin de pouvoir jouer les participants doivent lire les légendes de chaque personnage. Je ne peux rêver mieux qu'un jeu autour de la lecture et des contes. En écrivant ces lignes, je me remémore l'image touchante d'un élève s'armant de toute la concentration dont il peut être capable afin de lire la notice figurant au bas d'une carte qu'il s'apprête à jouer. Les élèves apprécient ce jeu. L'un d'eux me demande des renseignements car il désire se le procurer également. Il veut savoir où je l'ai acheté et combien il coûte. Ce même enfant me demande ensuite s'il peut l'emprunter pour y jouer durant le week-end qu'il passe avec sa sœur. J'accepte immédiatement sa requête car je sais que cet enfant passe une grande partie de son temps libre à jouer à l'ordinateur. Je ne peux donc que l'encourager à jouer à d'autres jeux

que ceux qui sont les siens habituellement. Puis vient le tour d'une autre élève. Elle désire aussi emprunter le jeu, l'apporter à la maison pour y jouer avec sa sœur. Ainsi s'instaure entre les enfants de cette classe un système d'emprunt du jeu à tour de rôle.

Pour l'atelier suivant, je choisis un conte intitulé « Peau d'ours » ou « L'homme à la peau d'ours ». Je le sélectionne pour deux raisons. En réfléchissant aux précédentes histoires choisies, je prends conscience que beaucoup d'entre elles ont pour héros une héroïne. Je décide donc de sélectionner un conte dont le héros est un homme. Le deuxième argument qui guide mon choix est la venue du « Pandamobile » à l'école. Il s'agit d'un bus réaménagé par le WWF. Le décor est celui d'un milieu naturel et fait parfois référence à une espèce protégée. Le but de sa venue à l'école est de sensibiliser les écoliers suisses aux problèmes liés à l'environnement. Cette année, avec comme thème la biodiversité dans les Alpes, le WWF aborde la situation de l'ours brun. Aussi, un vendredi matin à la fin du mois de mars, je raconte l'histoire de « L'homme à la peau d'ours ». Par la suite, un élève apporte en classe un DVD éducatif accompagné d'un livre d'images, expliquant toute la vie des ours. Nous avons regardé le DVD et feuilleté le livre.

À ce moment-là, les élèves demandent une pause concernant le thème des contes. Étant donné que mon but n'est pas de les écoeurer à ce sujet, bien au contraire, nous proclamons « la trêve de l'atelier des contes ». Nous avons fait un arrêt de deux mois, durant lequel nous avons gardé tout de même quelques activités annexes à terminer dans le domaine. Pendant cette période sans conte, les élèves achèvent de regarder le deuxième DVD du coffret « Shrek ». Puis j'introduis en classe le jeu « Il était une fois ». Dans ce jeu, il s'agit, à l'aide de cartes, d'inventer oralement un conte en fonction de celles-ci. Les enfants ont testé ce jeu et rejoué à celui qu'ils connaissaient depuis plus longtemps : « Fantasy ». Également à cette époque, les élèves, par groupes de trois, fabriquent un « memory mot-image » de vocabulaire, sur les homonymes (ex : conte, compte, comte). Usuellement dans ce jeu, les enfants recherchent les deux cartes identiques. Dans ce cas-là, pour chaque mot écrit, les élèves créent également une carte partenaire sur laquelle ils dessinent la représentation du mot en question, formant alors une paire avec les deux cartes correspondantes.

Au mois de juin, je décide de leur raconter un dernier conte et de clore le sujet. Mon attention s'arrête sur celui de « La Belle et la Bête », puisque je viens de glaner des informations sur les thèmes du fiancé-animal et sur celui de la métamorphose dans la littérature, notamment chez Bettelheim. Étant donné que je ne trouve pas cette histoire dans les livres que j'ai à disposition, je tente une recherche sur Internet. Je la trouve, je la prépare et enfin, je la raconte

en classe. Puis, avec les élèves, nous faisons des comparaisons entre les éléments présents dans le conte qu'ils ont entendu et le scénario du film de Walt Disney qu'ils connaissent.

Pour mettre un point final au cheminement que nous avons fait tout au long de cette année scolaire avec les contes, j'organise deux activités de clôture. La première est une interview radiophonique des élèves sur le thème des contes. Je leur déclare qu'ils sont devenus des experts en raison de tout ce qu'ils ont fait et vécu dans le domaine des contes. C'est pourquoi, je partage avec eux mon désir de créer et d'enregistrer un forum de discussion qui se déroulera comme une interview que l'on entend à la radio. Les élèves sont partants. En conséquence, je leur explique que nous allons nous préparer et nous entraîner afin d'être prêts pour la phase d'enregistrement. J'inscris au tableau une série de questions auxquelles les élèves ont répondu ainsi.

1) *Pourquoi parle-t-on des contes à l'école ?*

Jen. : pour s'instruire, pour apprendre autre chose que le thème qu'on aime d'habitude.

A.-R. : pour apprendre à écrire des contes

L. : parce que la maîtresse aime les contes

O. : pour savoir faire des contes

2) *Les contes (écouter des contes) permettent-ils de mieux lire ? Les contes permettent-ils d'apprendre à lire ?*

Jes. : d'un côté oui, parce qu'on entend des sons et des mots et d'un côté non, parce que des fois on n'entend pas bien et parce que lire ce n'est pas si facile.

3) *Les contes font-ils aimer les livres ?*

A. : oui.

L. : ça dépend des personnes.

R. : les contes, c'est utile car cela permet, quand on sera grand-père, de raconter des histoires à nos petits-enfants.

A.-R. : on peut même déjà maintenant raconter à des plus petits.

4) *Les contes favorisent-ils l'imagination ?*

*R. : oui les gens, ils s'imaginent des choses pendant qu'on raconte l'histoire. À chaque histoire, moi je m'imagine des choses.*⁸

Ensuite, nous écoutons le premier enregistrement. Les élèves constatent que le son n'est pas assez fort et que, de ce fait, nous n'entendons pas bien l'interview. Ce sont les enfants eux-mêmes qui suggèrent de refaire une prise en augmentant le volume d'enregistrement. Ils proposent également que la personne se déplace vers le microphone avant de répondre à la question. Nous faisons un second enregistrement. Nous écoutons. Les élèves sont satisfaits. Ils ont du plaisir à écouter leurs voix et leurs interventions. Finalement, je leur propose de visionner le diaporama préparé à l'occasion du forum des mémoires. Nous nous réunissons, une dernière fois, au coin bibliothèque dans le cadre de l'atelier des contes et nous regardons le diaporama. Je le commente dans le but d'en faire une rétrospective de tout ce que nous avons vécu ensemble : depuis le moment où je suis allée acheter les couvertures et le « bonhomme lumière » jusqu'à l'interview radiophonique. Tous très fiers, nous applaudissons. Le mot de la fin est pour moi l'occasion de les remercier pour leur collaboration ainsi que de clore l'atelier des contes.

⁸ Extrait du journal de bord

Conclusion

Le conte a-t-il sa place en enseignement spécialisé et plus particulièrement en classe de langage ? Pour moi, il est évident que oui. J'en avais le pressentiment grâce à mon vécu d'enfant et d'écolière, impression que j'ai pu confirmer par la suite grâce à mes expériences pratiques. En glanant dans la littérature qui traite de ce sujet, j'ai découvert les fondements de cette idée, encore actuelle. J'ai aussi pu me forger un avis sur la place du conte en classe de langage. Ce dernier émerge des allers et retours « théorico–pratiques » et « pratico–théoriques » que j'ai vécus tout au long de l'élaboration de ce mémoire professionnel. Ainsi, par tâtonnements et expérimentations successives, j'ai découvert une manière d'aborder et d'utiliser le conte. Progressivement, je me la suis appropriée et j'en ai fait un élément de ma pratique d'enseignante spécialisée. Parallèlement, je me suis documentée sur la structure du conte ainsi que sur la particularité des contes de fées et sur quelques auteurs qui ont traité ce sujet. Ce travail m'a donné l'occasion d'affiner mes connaissances dans le domaine des contes afin de les mettre en relation avec celles qui concernent la pédagogie spécialisée. Enfin, cela m'a permis, à l'aide des concepts théoriques, de construire, en matière de pédagogie du conte, des connaissances nouvelles. Ainsi, j'ai acquis des savoirs et des savoir-faire dans le domaine du conte en classe de langage avec des enfants âgés de 10 à 12 ans. Les données que j'ai récoltées au travers des observations et des enregistrements audio me permettent de faire le constat que tout ce travail autour des contes a créé un bain de langage. Ce dernier donne l'opportunité aux enfants de raconter :

J. : « Euh, j'ai une question. Pourquoi on dit, par exemple, quand on quitte un endroit que c'est le départ ? »

L. : « Le départ. »

A.-R. : « Ben moi quand je suis sortie du Portugal, ma mère, elle a appelé le départ. C'était un départ pour aller en Suisse. »

L. : « Parce que tu dois partir. »

J. : « Ben moi au foyer. »

L. : « Départ depuis là jusqu'à là. »

A.-R. : « Tu dépars d'une nouvelle vie en Suisse. »

La maîtresse : « Tu sors d'un endroit, c'est un nouveau départ, tu recommences quelque chose d'autre. »

La maîtresse : « Tu commences une nouvelle vie ? »

A.-R. : « Ben oui tu commences une nouvelle vie, un nouveau pays, une nouvelle langue. »

La maîtresse : « J. ce n'est pas que la fin de quelque chose c'est aussi le début de quelque chose d'autre. »⁹

Les questions et réponses des enfants, leurs tentatives de trouver eux-mêmes des solutions démontrent comment cela enrichit le dialogue.

« Après, ben je me demande ce qu'elle fait avec le... le...le reste des filles là, les cadavres des filles.

- Bonne question. Qu'est-ce que tu penses qu'elle va faire ? Si toi tu étais à sa place, qu'est-ce que tu en ferais ?

- Je demanderais à des gens qui osent toucher, comme ça, ouais euh qui font de la boucherie ou qui tuent les chevaux, comme ça, parce que ça va pratiquement rien leur faire.

- Oui. Mmm.

- ... de les enlever, comme ça, et de nettoyer, comme ça, et de mettre quelque chose d'autre, comme ça. »¹⁰

Durant l'atelier des contes, la pensée des enfants est continuellement en effervescence : ils s'interrogent, font des remarques, sont en quête d'idées afin de résoudre les situations qui leur sont présentées. Le pouvoir des contes, pour reprendre Georges Jean, c'est de poser aux enfants des énigmes, mettant ainsi leur pensée perpétuellement en mouvement. Ils sont également une ressource pour qui désire susciter chez des enfants le plaisir d'écouter et de lire.

Suite à l'interview finale, j'ai observé que la majorité des enfants de cette classe a pu donner un sens à cet atelier d'écoute de conte. Les élèves ont partagé leur avis quant à l'apport personnel qu'une telle pratique a suscité chez eux. Moment privilégié favorisant la construction d'une culture commune, l'atelier des contes a pu avoir une influence ou un impact sur la cohésion du groupe. Source d'enrichissement pour chacun, il a également été le point de départ de diverses activités mettant en jeu les compétences langagières. Il créa donc des occasions pour les élèves d'écouter, de prendre la parole, d'écrire et de lire. Voici deux extraits d'élèves à ce sujet :

⁹ Extrait du journal de bord

¹⁰ Extrait du journal de bord

R. : « C'était trop bien ! Elle était trop bien cette histoire et on était trop bien avec les couvertures et le noir, avec les fantômes. Si les fantômes existent, t'as peur ? »

A.-R. : « On pourrait venir dormir à l'école, tu nous raconterais des histoires, des histoires qui font peur. »

« - Et puis tu sais, cette histoire, je la connaissais déjà de l'école enfantine. Alors pour la prochaine fois, tu pourrais choisir une histoire qu'on ne connaît pas encore ! (Il se dirige vers le coin bibliothèque et veut prendre le livre des contes.) Mais il est où ? Je ne le vois pas ?

- Ben, je l'ai pris chez moi, à la maison, et je ne l'ai pas ramené en classe aujourd'hui.

- Ah ! »

Dans un premier temps, j'ai expérimenté l'atelier de conte en m'appuyant sur mes représentations. La lecture de la théorie sur ce thème m'a appris que de nombreux paramètres influent sur la pratique. J'ai fait alors des parallèles et réajusté ma technique en fonction des découvertes que je faisais dans la théorie. Simultanément, mes acquis fondés sur le vécu m'ont permis de remettre en question certaines données figurant dans la littérature. J'ai par conséquent utilisé les postulats de certains auteurs, soit pour fonder et renforcer un aspect de ma pratique, qui est la pédagogie du conte, soit pour la questionner et la faire évoluer. Je considère la pratique du « contage » comme un art. N'importe quel enseignant ne s'improvise pas conteur. C'est un acte qui demande de la préparation, de l'entraînement et qui, comme l'acte d'écriture, se bonifie au gré des expériences. C'est une prestation qui se soigne, se perfectionne. L'art du « contage » est tributaire de nombreux paramètres comme le type de conte, les particularités du public, le lien qui unit le conteur à celui-ci plutôt qu'à un autre, etc.

Une perspective plus large de ce mémoire serait de questionner l'apport d'un atelier de conte à chaque classe de logopédie française de l'Institut St-Joseph, depuis l'école enfantine jusqu'à la sixième. Cela permettrait de classer et de comparer les similitudes et les différences de ce que peut apporter un atelier de conte en fonction de l'âge des enfants. Il serait également possible de rechercher si ce genre de pratique fait évoluer le sens que les enfants lui attribuent. À ce moment-là, il s'agirait, dans premier temps, de questionner préalablement les élèves sur l'apport d'un atelier de conte dans la classe. Puis viendrait la phase de l'atelier de conte. Par la suite, les élèves répondraient à nouveau à des questions sur l'apport de cet atelier dans la

classe. Enfin, il serait temps de comparer les affirmations de chaque enfant, avant et après l'activité.

Pour conclure, ce mémoire professionnel a été pour moi l'occasion d'expérimenter et de développer une pratique pédagogique à visée rééducative, axée sur le thème des contes. Puis, au travers des concepts théoriques, j'ai pu observer, analyser, choisir de garder ou de modifier certains aspects de ma pratique. De cette manière, j'ai pu faire évoluer ma pratique. Au fur et à mesure de l'avancée de mon mémoire, j'ai construit et me suis approprié des savoirs pratiques et théoriques. Cependant, ce travail de mémoire m'a placée face à mes écrits, me rappelant mes difficultés d'écriture. J'ai dû affronter ma relation plutôt conflictuelle avec cette dernière. Dans un premier temps, il s'agissait de trouver le courage de s'y atteler. Puis, progressivement, j'ai constaté que plus j'enchaînais les moments d'écriture, moins l'acte d'écrire devenait difficile. Aujourd'hui, je sais que le moment le plus délicat à passer est celui de s'y plonger. Comme pour un enfant ayant peur de mettre la tête sous l'eau, le moment crucial à passer est celui d'oser se lancer. Ensuite l'appréhension diminue et laisse de plus en plus de place à un rapport à l'écrit plus souple. Alors l'acte d'écrire en devient plus fluide. Non sans peine, il y a une compétence que j'ai faite mienne au cours de l'écriture de ce mémoire. Il s'agit de celle d'être capable de prendre de la distance de temps à autre face à son travail. De trop près, comme collée à mon travail, je m'y perds et trop éloignée de celui-ci, je m'en désintéresse et le désinvestis. Tout l'art qui consiste à se plonger dans une activité telle que ce mémoire puis, de temps à autre, à prendre du recul pour analyser la situation afin de s'y replonger ou d'y réajuster certains éléments, le tout sans s'y embourber ni couler, est une compétence que j'ai acquise et que je vais réinvestir dans ma profession d'enseignante spécialisée.

Enfin, telle la cerise sur le gâteau, ce mémoire vient couronner trois ans de formation. Et, parmi les différents éléments de celle-ci - les cours, les stages, la pratique et les réflexions s'y rapportant, les lectures, ... - il restera l'un des points d'ancrage de mon identité professionnelle.

Bibliographie

Références à un ouvrage

- Barat, J-C. (1990). *La rééducation dans l'école*. Paris : Armand Colin.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Boimare, S. (2006). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- De Peretti, A. & Muller, F. (2006). *Contes et fables pour l'enseignant moderne : approches analogiques en pédagogie*. Paris : Hachette Education.
- Dejong-Estienne, F. (1991). *La part des contes*. Louvain-la-Neuve : Academia .
- Flahault, F. (2001). *La pensée des contes*. Paris : Ed. Economica.
- Fèvre, L. (2004). *Contes et métaphores*. Lyon : Editions de La Chronique Sociale.
- Gillig, J-M. (2005). *Le conte en pédagogie et rééducation*. Paris : Dunod.
- Greimas, A-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Jean, G. (1981). *Le pouvoir des contes*. Paris : Editons Casterman.
- Jecker-Parvex, M. (2001). *Retard mental. Contribution pour un lexique commenté*.
Lucerne : Edition SZH / SPC.
- Kaës, R. (2004). *Contes et divans : Médiation du conte dans la vie psychique*. Paris :
Dunod.
- Larivaille, P. (1974). *L'Analyse (morpho)logique du récit*. Poétique.
- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris : PUF
- Martin, S. (1997). *Les contes à l'école : le(s) chaperon(s) rouge(s)*. Paris : Bertrand-
Lacoste.
- Montelle, E. (1996). *Paroles conteuses*. Hölstein : Editions Société Suisse de
perfectionnement pédagogique (SSPP).
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Editions Gallimard.
- Péju, P. (1997). *La petite fille dans la forêt des contes*. Paris : Editions Robert Laffont.
- Pleux, D. (2002). *De l'enfant roi à l'enfant tyran*. Paris : Odile Jacob.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. PUF : Paris
- Propp, V. (1973). *Morphologie du conte*. Paris : Le Seuil.
- Renoux, J-C. (1999). *Paroles de conteur. Essai sur la pratique, l'historique et
l'approche du conte*. Aix-en-Provence : Edisud.

Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes*. Lyon : Editions de La Chronique Sociale.

Winnicott, D.W. (1976). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Références aux contes

Albaut, C. & Pierre, S. (2003). *La merveilleuse légende de Saint Nicolas*. Arles : Actes sud junior.

Esterl, A. (1994). *Les plumes du dragon*. Paris : Casterman.

Froissard, K. (1983). *Contes pour rêver*. Paris : CIL.

Perrault, C., Grimm, J. & W. & Andersen, H.C. (2003). *Mille ans de contes classiques*. Toulouse : Editions Milan.

Schamp, T., Guerin, V. & Guibbaud, C. (2007). *Mille ans de contes animaux*. Paris : Milan.

Shepard, A. (1999). *La fille du roi des mers*. Paris : Casterman.

Leprince de Beaumont, J-M. (sans date). *La belle et la bête*. [Online]. Available :

<http://feeclochette.chez.com/Beaumont/belle.htm> (consulté le 18 juin 2009 à 17h21)

Grimm, J. & W. (sans date). *L'homme à la peau d'ours*. [Online]. Available :

<http://feeclochette.chez.com/Grimm/ours.htm> (consulté le 20 mars 2009 à 18h03)

Friot, B. (sans date). *Histoire à terminer*. [Online]. Available :

http://www.le-ser.ch/ser/even/08_srl_form_preinscription.php (consulté le 29 octobre 2008 à 13h38)

Références à des pages internet

CDIP. (sans date). La pédagogie spécialisée. [Online]. Available :

<http://www.cdip.ch/dyn/14642.php> (consulté le 27 juillet 2009, à 19h00).

CDIP. (sans date). La pédagogie spécialisée : contenus d'enseignement et exigences.

[Online]. Available : <http://www.educa.ch/dyn/63444.asp> (consulté le 27 juillet 2009, à 19h13).

- Monot, M. (sans date). La pédagogie de maîtrise à effet vicariant. [Online]. Available :
<http://209.85.129.132/search?q=cache:FW52-3PKSEkJ:desette.free.fr/rencontre.htm+imprégnation+pédagogie&hl=fr&ct=clnk&cd=1&client=safari>
(consulté le 21 janvier 2009).
- Kohlberg, L. (sans date). Les stades du développement moral. [Online]. Available :
<http://www.netrover.com/~darveau/rd-kohlb.htm> (consulté le 21 juillet 2009 à 21h22).
- Raymond, Y. (sans date). Projet de prévention en ms. Atelier contes. [Online]. Available :
<http://yvan.raymond.reeduc.free.fr/pagemediations/lesm%E9diations/contes.htm> (consulté le 18 mai 2008)
- Raymond, Y. (sans date). Les objectifs du conte. [Online]. Available :
<http://yvan.raymond.reeduc.free.fr/pagemediations/lesm%E9diations/contes.htm> (consulté le 18 mai 2008)

Références à un article dans un périodique

- Poppet, A. (2007). Le conte et l'apprentissage de la langue. *Journal des instituteurs et des professeurs des écoles*. 1, 5, 21-21.

Annexes

Boucle d'or et les trois ours (07.11.08)

RESUME

C'est l'histoire de trois ours et d'une petite fille, appelée Boucle d'or, en raison de sa chevelure blonde. La famille des trois ours se compose d'un papa, d'une maman et de leur petit. Tous trois vivent dans une petite maison dans les bois. Un jour, en attendant que leur soupe refroidisse, la famille ours part se promener. De son côté, Boucle d'or, qui est perdue dans la forêt, découvre alors la maison vide. Curieuse, elle entre et se mêle aux objets de la famille ours. Ayant faim, Boucle d'Or goûte dans les bols. Dans celui de papa ours, la soupe est trop chaude et, dans celui de maman ours, elle n'est pas à son goût non plus. Enfin, elle se régale de celui de l'ourson, ni trop chaud, ni trop froid. Ayant ensuite envie de se reposer, elle essaie chacun des trois fauteuils, mais casse celui de l'ourson, ni trop dur, ni trop moelleux. Comme elle a sommeil, Boucle d'Or décide d'aller dormir, et, après avoir testé les trois lits, s'assoupit finalement dans celui de l'ourson, juste à sa taille.

Les trois ours reviennent à la maison. Boucle d'Or dort toujours. Ils la réveillent et l'effraient. Apeurée, Boucle d'or s'enfuit alors en courant et la famille ours reprend son petit-déjeuner interrompu.

Dans certaines versions du conte, les ours vont même jusqu'à indiquer à Boucle d'Or le bon chemin pour rentrer chez elle.

La morale de l'histoire peut se résumer dans l'idée suivante : l'intimité des autres devrait être respectée.

REMARQUES¹¹

Pendant :

I. : « Oh ! Ah ! Euh ! »

Après :

¹¹ Les prénoms des élèves ont été abrégés, afin de conserver leur anonymat. L'abréviation « M. » correspond à celui de la « maîtresse ».

R. : « C'était trop bien ! Elle était trop bien cette histoire et on était trop bien avec les couvertures et le noir, avec les fantômes. Si les fantômes existent, t'as peur ? »

A.-R. : « On pourrait venir dormir à l'école, tu nous raconterais des histoires, des histoires qui font peur. »

Trois jours après :

L. et la maîtresse :

- Aujourd'hui, on fait le truc avec les couvertures ?

- Non, ça aura plutôt lieu le vendredi.

- Ah ! Dommage, j'aime bien, on n'a rien besoin de faire, juste écouter.

- Mmm.

- Et puis tu sais, cette histoire, je la connaissais déjà de l'école enfantine. Alors pour la prochaine fois, tu pourrais choisir une histoire qu'on ne connaît pas encore ! (Il se dirige vers le coin bibliothèque et veut prendre le livre des contes.) Mais il est où ? Je ne le vois pas ?

- Ben, je l'ai pris chez moi, à la maison, et je ne l'ai pas ramené en classe aujourd'hui.

- Ah !

Peau d'âne (23.01.09)

RESUME

C'est l'histoire d'un roi, de sa femme et de leur fille. Ils habitent dans un château et possèdent dans leurs écuries un âne très particulier. Cet âne occupe une place de choix parmi les étalons du souverain puisque sa litière, au lieu d'être malpropre, est recouverte tous les matins d'écus et de pièces d'or. Malheureusement, un jour, la reine tombe gravement malade et meurt. Avant de succomber elle demande à son mari, le roi, de lui faire la promesse de ne se remarier que s'il trouve une femme plus belle et plus gentille qu'elle. Le roi tellement triste à ce moment-là accepte tout en pensant qu'il ne voudra jamais se remarier. Suite à la mort de la reine, le temps passe et, à aucun moment, le roi ne songe à se remarier. Or le conseil royal juge qu'une telle promesse ne revêt que peu d'importance et exige du roi qu'il se remarie pour donner au peuple et à son royaume un successeur.

Plusieurs princesses sont présentées au roi, mais aucune ne lui convient. Toutefois, afin de satisfaire aux exigences du conseil royal, tout en respectant la promesse faite envers sa défunte reine, le roi perd la tête et a une idée folle : il décide de marier l'infante, sa fille. La jeune princesse, outrée, se tourne vers sa marraine afin qu'elle l'aide à se tirer de ce mauvais pas. La marraine suggère à l'infante d'imposer au roi des conditions de mariage si abracadabrantes que celui-ci refusera sûrement de les exécuter et abandonnera ainsi l'idée d'épouser sa fille. C'est ce que fait la jeune princesse désespérée ; elle exige notamment de son père qu'il tue l'âne si précieux. Cependant, ce stratagème n'a pas l'effet escompté puisque le roi, dans sa folie, accepte la condition et tue l'âne. La jeune princesse n'a alors plus qu'une solution : fuir le château.

L'infante, malpropre et vêtue de la peau de l'âne tué par son père, est recueillie par une fermière après des jours de cavale. Elle est devenue une souillon que l'on nomma Peau d'Âne. Un jour, après qu'elle se fut lavée, faite belle et eut essayé ses anciens habits de princesse, un prince l'aperçoit et en tombe éperdument amoureux, à tel point qu'en rentrant chez lui il en est malade. Il est atteint d'une maladie incurable, qui le cloue au lit, ce qui chagrine profondément ses parents. Sa mère, la reine, est prête à tout pour sauver son fils. Elle le supplie de lui dire ce qui peut le guérir. Il lui répond qu'il aimerait que Peau d'Âne lui prépare un gâteau. La reine ordonne la confection de ce gâteau. Quelque chose d'étrange se passa ; en mangeant le gâteau, le prince croit s'étouffer avec une bague que Peau d'Âne a malencontreusement laissé tomber dans le gâteau lors de sa préparation. Il demande à ses parents de pouvoir épouser celle à qui cette bague irait. Peau d'Âne, qui a eu vent de la

nouvelle, se prépare à aller au château. Elle a mis sa plus belle robe et ses plus beaux bijoux. Elle vient au château et essaie la bague qui lui va comme un gant, puisqu'il s'agit de la sienne. Le pince sort de sa maladie et veut épouser l'infante sur le champ. La jeune princesse se met alors à raconter ses mésaventures. Après l'avoir écoutée, les parents du jeune prince décident d'inviter le père de l'infante au mariage. Ce dernier vient, accompagné de sa nouvelle femme. Ainsi, la jeune princesse et lui se retrouvent et se réconcilient. Le mariage a lieu et le roi cède son trône à son fils. Les fêtes du mariage ont duré plus de trois mois, mais l'amour de ces deux époux dura encore et encore tant ils s'aimaient.

REMARQUES (au moment où le roi fait sa demande à sa fille)

I : « Oh ! »

R. : « Oh, ouais c'est vrai moi je connais des messieurs qui font ça à leur fille, mais c'est des drogués. Maîtresse après le conte, on peut parler de la séduction car Alex c'est un séducteur, il vous séduit, il séduit les filles et aussi son chauffeur. »

Semaine romande de la lecture 2008 un conte à terminer : Bernard Friot pour le cycle 1

OBJECTIFS

- Écouter un conte proposé par Bernard Friot parlant de trois sorcières et d'un garçon
- Par deux, inventer la fin de l'histoire
- Écrire la fin de l'histoire sur l'ordinateur

RESUME

C'est l'histoire de trois ogresses, sœurs triplées nées d'un père ogre et d'une mère ogresse. Ces trois nonagénaires qui vivaient dans un vieux château perdu au fond de la forêt adoraient manger les enfants. Malheureusement, cela faisait des années et des années qu'elles n'avaient pas goûté à la chair d'un bambin car par les temps qui couraient, les enfants restaient enfermés dans leur chambre à regarder la télévision et à jouer aux jeux vidéo. Les trois ogresses devaient alors se contenter de sangliers, de mulots ou de fouines rôtis...mais à les croire, ces mets n'étaient pas autant savoureux que la chair fraîche des marmots.

Un jour, un enfant qui se nommait Tomaso s'aventura dans les bois avec un livre à la main. Il s'allongea d'abord sur l'herbe pour lire, puis continua sa lecture, perché en haut d'un arbre. Il lui arrivait souvent de rester dans la nature pour lire, admirer le paysage ou écouter le chant des oiseaux et ce jusqu'à la tombée de la nuit. Or ce jour-là, il aperçut, de l'autre côté de l'étang, un château en ruine. Curieux, il s'approcha et pénétra dans le domaine du château des trois ogresses. Les trois vilaines eurent à peine reniflé la présence du gamin que déjà elles avaient mis en place un plan d'attaque pour le capturer. Aussitôt dit aussitôt fait, l'une d'elles entonna la chanson magique « attrape-marmot » et en un rien de temps Tomaso fut envahi par une étrange sensation. Le garçonnet tout étourdi se fit capturer par les ogresses. Ces dernières commencèrent alors la préparation de ce mets tant convoité ; l'une d'elles s'en alla chercher un grand livre relié de cuir rouge dans lequel se trouvait la recette de la potée de marmot. Alors que les trois ogresses scrutaient le livre, elles eurent soudain très mal à la tête. Avaient-elles oublié leurs lunettes ou s'agissait-il plutôt de la petitesse des caractères du livre ?.. Mais tout le monde l'avait bien compris : en réalité les trois ogresses ne savaient pas lire !

L'histoire s'arrête là et les élèves ont alors pour tâche d'inventer et de rédiger la fin de l'histoire. Ils peuvent travailler avec le ou les camarades de leur choix. Voici leur production :

Groupe 1 :

Ah ah ah, vous ne savez même pas lire, la honte ! Il se moque d'elles.
Les trois ogresses commencent à pleurer et s'enfuient chercher leur père.
Il les aide à savoir les ingrédients. Et ensuite, elles retournent au château pour dire qu'elles ont les ingrédients nécessaires et préparent la recette pour cuire le petit garçon. Et un petit écureuil arrive pour sauver le petit garçon.
L'écureuil ronge la corde. Et le petit écureuil appelle le cheval du petit garçon et l'écureuil distrait les trois ogresses puis le petit garçon s'en va avec son cheval.

FIN

Groupe 2 :

Une ogresse dit : « Ah mais vous ne savez pas lire ? » et elles commencent à toutes se bagarrer. Le petit garçon profite que les ogresses se bagarrent pour trouver une sortie. Il cherche, il cherche, mais ne trouve pas. Une des ogresses pousse une autre et puis fait tomber tous les ciseaux. Le petit garçon prend une des paires de ciseau. Il se détache et s'enfuit en courant.

FIN

Groupe 3 :

L'enfant s'enfuit et les ogresses lui courent après et les ogresses tombent dans un trou et le garçon court et rentre chez lui.

Groupe 4 (R. + la maîtresse) :

Les trois ogresses essaient de lire la recette. Mais le garçon a pris un pistolet. Il se mord lui-même, ça lui fait mal donc il gigote. Après, il est délivré. Il sort son pistolet. Il tire sur les trois ogresses. Elles sont mortes. La balle est magique, elle a transformé le corps des ogresses en quelque chose de bon à manger. Ensuite, il les a coupées et aplaties avec un marteau. Les trois ogresses sont devenues des géantes crêpes vertes. Dans la marmite, Tomaso a préparé une sauce très spéciale. Il met la sauce spéciale sur les crêpes après il les a mangées . Ça lui a pris deux heures. Maintenant il est gros comme un sumo. Et après il rentre chez lui. FIN

REMARQUES :

Pendant que j'écris (je suis le scribe et R. invente la suite de l'histoire) R. prend spontanément un livre dans les mains. C'est un livre que nous avons en deux exemplaires. Il en prend un et tend l'autre à son camarade assis à côté de lui. Puis il lit le titre de la collection « Pleine lune » et dit : « Oh je déteste la pleine lune ! ».

Groupe 5 (A. + la maîtresse) :

Le garçon rampe comme un serpent. Il voit un couteau. Il se frotte à la pointe du couteau pour se délivrer des liens. Il a trouvé de la cire de bougie, pendant que les ogresses se bagarrent pour savoir qui va lire. Il a trouvé un miroir. En se regardant dans le miroir, il fabrique un sosie de lui en cire. Malheureusement, Tomaso se brûle : une goutte de cire est tombée sur sa main. Ça le brûle, il crie fort et cela alerte les trois ogresses. Elles laissent tomber le livre et vont à la recherche du petit garçon. Le petit garçon est caché. Les ogresses rampent pour le trouver, mais elles ne retrouvent que le sosie en cire. Tomaso trouve une échelle et s'enfuit par la fenêtre. Il court, court très très vite dans la forêt. Enfin, il arrive en ville chez ses parents. Il raconte son aventure à son papa et à sa maman. Les parents ameutent les voisins, la famille proche, les gens de la ville. Tout ce petit monde se réunit dans la plus grande maison de la ville. Lors de ce conseil, les habitants prennent toutes les armes et les pièges qu'ils ont. Ils vont encercler le château hanté. Ils se cachent derrière des troncs d'arbres. Tomaso est sorti de la forêt, il est allé se présenter devant le château pour attirer l'attention des trois ogresses. Et ça a marché ! Les trois ogresses sortent et les villageois lancent l'assaut. Les villageois renversent de la lave brûlante par terre tout autour du château. En sortant, elles se brûlent les pieds. Aïe, ouille, la lave leur brûle tellement les pieds qu'elles sautillent comme pour une petite danse. Les villageois rigolent du spectacle puis ils prennent leurs armes et les tuent. Les villageois rentrent tous sauf Tomaso qui reste. Il coupe des parties du corps des ogresses par exemple les cheveux. Ce sont des ingrédients très précieux et puissants pour faire des potions magiques.

À la fin de la journée, il rentre chez lui pour préparer de nouvelles potions. Grâce à ces super ingrédients, Tomaso invente une potion qui rend les choses énormes. Il la teste sur un poulet grillé, il devient gigantesque. Il coupe des parties du poulet et les mange.

« Voilà c'est la fin de l'histoire. »

FIN

REMARQUES

Pendant un tout petit moment, A. prend un livre et le feuillette.

A.-R. s'amuse, après avoir écrit le texte, à changer les écritures !

Le Petit Poucet (30.01.09)

RESUME

Un bûcheron et sa femme n'ont plus de quoi nourrir leurs sept garçons. Se refusant à les regarder mourir de faim sous son toit, le bûcheron annonce à sa femme qu'ils n'ont d'autre choix que d'abandonner leurs enfants. Un soir, croyant que leurs chérubins dorment, les parents, la mort dans l'âme, se résignent à les abandonner dans la forêt. Heureusement, le plus jeune, le plus petit, aussi grand qu'un pouce, et le plus frêle mais néanmoins malin, entend la conversation de ses parents. En prévision de ce sombre événement, Petit Poucet, surnommé ainsi en raison de sa taille, se rend à la rivière et se munit de petits cailloux blancs qu'il sème derrière lui un à un afin que lui et ses frères retrouvent le chemin de la maison. Le lendemain, les parents mettent à exécution leur sinistre plan. Cependant, grâce au chemin de cailloux blancs, les enfants retrouvent leur maison et leurs parents. Ces derniers sont tout heureux de les revoir car, entre temps, le seigneur du village leur a enfin versé l'argent qu'il leur doit. Malheureusement, ce temps de bonheur ne dure que peu. Très vite la misère et la famine viennent remplacer cette prospérité éphémère. Le bûcheron et sa femme décident à nouveau d'abandonner leurs enfants, mais cette fois dans un endroit bien plus sombre, situé tout au fond de la forêt. Petit Poucet, qui entend, à nouveau, la discussion de ses parents, veut réitérer la stratégie des petits cailloux blancs, mais en vain, puisque ses parents ont fermé à clé la porte de la maison. Petit Poucet décide alors d'utiliser le pain que sa mère leur a distribué et balise le chemin avec des miettes. Malheureusement, les oiseaux s'en régaleront. Perdus au milieu de la forêt, Petit Poucet et ses frères décident de se diriger vers la lumière qu'ils aperçoivent au loin. Cette lumière les conduit à une maison qui appartient à un ogre, sa femme et leurs sept filles. Malgré tout, préférant une famille d'ogres aux loups de la forêt, Petit Poucet et ses frères insistent pour y être logés. La femme de l'ogre les cache sous un lit, mais son mari les découvre très rapidement. Sa femme le dissuade de les tuer tout de suite et lui propose de remettre son festin au lendemain. Rongé par l'envie de chair fraîche, l'ogre se lève au milieu de la nuit pour aller tuer les petits garçons. Peu auparavant, Petit Poucet a échangé les bonnets de ses frères et le sien contre les couronnes des petites filles de l'ogre. Dupé, l'ogre tue ses sept filles au lieu des garçonnettes. Ces derniers s'enfuient, loin à travers le royaume, puis se cachent sous un rocher. L'ogre, qui se rend compte de la supercherie, les poursuit à l'aide de ses bottes de sept lieues. Fatigué, il se repose justement sur le rocher sous lequel les garçons sont cachés. Petit Poucet ordonne à ses frères de rentrer afin qu'il puisse mettre son plan à exécution. Il subtilise alors les bottes de sept lieues de l'ogre endormi et se

rend chez la femme de l'ogre. En ce lieu, il lui dit que l'ogre a été fait prisonnier et que, grâce aux bottes, il a pu venir chercher toute leur fortune afin de l'échanger aux brigands contre son mari. Convaincue, la femme de l'ogre lui donne toutes les richesses qu'elle trouve dans la maison et Petit Poucet, fort de son butin, s'empresse de le rapporter à ses parents. Grâce aux bottes, Petit Poucet sort sa famille de la misère et est accueilli à chacun de ses retours avec joie et soulagement.

REMARQUES

L. : « Des triplés ! »

R. : « Je peux vous dire un truc ? Vous savez qu'aux Etats-Unis, il y a une dame qui a sorti huit bébés en même temps ! »

L. : « Eeehh ! »

R. : « C'est sorti dans les infos Internet. Ils ne faisaient pas plus d'un kilo. »

L. : « HUIT ! Ils sont les huit vivants ? »

R. : « Oui. »

L. : « Il n'y en a même pas un qui est mort ! »

A-R. : « Mais pourquoi ils avaient autant d'enfants s'ils étaient pauvres ? »

La maîtresse : « Et bien, à cette époque-là, ils ne pouvaient pas choisir de ne pas avoir d'enfant. »

L. : « Mais oui, t'as qu'à pas faire le truc si tu ne veux pas avoir d'enfant ! »

La maîtresse : « Aah, voilà .»

A-R. : « Ils n'avaient qu'à pas faire autant de ce que je pense ! »

L. à R. : « Toi pour un petit gamin de 10 ans tu dois encore attendre 6 ans. »

R. : « Toi aussi. »

L. : « Non, moi non. »

I. : « Pourquoi tu veux commencer à gagner ta vie ? »

R. : « Moi je pensais que c'était maximum trois (enfants). Alors huit. »

La maîtresse : « Moi aussi, je pensais que trois c'était déjà beaucoup, des triplés. »

A-R : « Comment on peut dire huit. Triplés on peut dire « huitiplés ». »

La maîtresse : « Octuplés, peut-être ? C'est une bonne question. Comment on dit. Deux c'est facile, c'est des jumeaux. Trois ? »

A.-R. : « Triplés. »

La maîtresse : « Quatre ? »

Les élèves : « Quatruples »

La maîtresse : « Qu-a-dru-plés. »

R. : « Huitriplés »

A.R. : « Non »

La maîtresse : « Cinq ? »

A.-R. : « Euh, cinqtriplés. »

La maîtresse : « Quintuplés »

L. : « Cinqtuplés. Mais, dans le dictionnaire c'est marqué. »

La maîtresse : « Six ? Six-sextuplés. »

L. : « Attends, je peux aller voir (référence au dictionnaire). »

La maîtresse : « Oui. Blblbla, six je ne sais pas le dire. Sept, je sais pas le dire non plus. Huit, octuplés. »

L. : « À part t'aurais pas le dictionnaire de l'année passée car dedans il y avait tous les nombres jusqu'à 10 ben 100 mille, je crois. Et après c'était marqué triplés, dix euh. »

...

J. : « Euh, j'ai une question. Pourquoi on dit, par exemple, quand on quitte un endroit que c'est le départ ? »

L. : « Le départ. »

A.-R. : « Ben moi quand je suis sortie du Portugal, ma mère elle a appelé le départ. C'était un départ pour aller en Suisse. »

L. : « Parce que tu dois partir. »

J. : « Ben moi au foyer. »

L. : « Départ depuis là jusqu'à là.»

A.-R. : « Tu départ d'une nouvelle vie en Suisse. »

La maîtresse : « Tu sors d'un endroit, c'est un nouveau départ, tu recommences quelque chose d'autre. »

La maîtresse : « Tu commences une nouvelle vie ?»

A.-R. : « Ben oui tu commences une nouvelle vie, un nouveau pays, une nouvelle langue.»

La maîtresse : « J. c'est pas que la fin de quelque chose c'est aussi le début de quelque chose d'autre. »

...

R. : « Aurélie, t'as pas remarqué que parfois je me transforme en super Hulk. »

O. : « Ben ma grand-mère, elle m'a dit que moi ou mon frère on aurait peut-être des jumeaux parce que quelqu'un de ma famille a déjà eu des jumeaux. Et puis il faut compter quelques générations et après ce sera soit moi ou ma cousine ou alors mes enfants. »

La maîtresse : « Oui, on dit que ça saute une génération. Ben tu vois moi j'ai mes deux sœurs qui sont des fausses jumelles. »

R. : « Des fausses jumelles, mais elles sont nées en même temps ? »

La maîtresse : « Oui, elles sont nées en même temps mais elles ne se ressemblent pas. C'est pour cela qu'on dit que c'est des fausses jumelles. »

L. : « C'est parce que les sacoches elles étaient pas ensemble. »

La maîtresse : « Voilà, il y avait deux sacoches différentes, c'est très bien L. Et puis une de mes sœurs, elle est enceinte mais elle attend des vrais jumeaux.»

L. : « ça veut dire qu'ils sont dans une poche. »

A-R. : « Ma tata a des jumeaux. Ils ne se ressemblent pas du tout. Un, il a les cheveux noirs et l'autre les cheveux blonds. Le plus méchant, il a les cheveux noirs et le plus sympa, il a les cheveux blonds. Tu sais les méchants, ils sont tout le temps en noir. »

La maîtresse : « Comme ils n'ont pas assez de sous, un jour le mari dit à sa femme... »

L. : « JE TE QUITTE ! »

R. : « Vous pouvez la raconter et pas lire. Car on la connaît déjà et puis lire c'est trop long. »

A.-R. : « Oh, mais tu la connais par cœur ! »

L. se déplace : « J'écoute mais depuis là. »

La maîtresse : « ...tout tout au fond de la forêt dans un endroit de la forêt qui fout méga les boules »

L. : « OOOOOH ! »

La maîtresse : « La porte de la maison est fermée à clé, mais alors qu'est-ce qu'il va faire... »

A.R : « Il va sauter par la fenêtre. »

R. : « C'est la pire des tactiques. Parce que les oiseaux...»

A.-R. : « Et ils sont tous perdus. Mais tous les enfants ? »

La maîtresse : « Ils entendent des loups hurler. »

O. et I. : « Ahouououou ! Ahouououou ! »

L. : « TATAM ! »

La maîtresse : « Mais alors qu'est-ce qu'on fait ? »

A.R : « Je ne sais pas ! »

Pause récréation puis suite de l'histoire.

L. : « T'as pas besoin de lire. Tu nous la racontes, comme tu as fait avant. »

I. : « Oh ! C'est un ogre. »

En lisant, la maîtresse fait les bruits de l'ogre qui rentre à la maison. Juste après un élève imite ces mêmes bruits.

Enumération de tout ce que l'ogre mange à un seul repas (un veau, un mouton, deux chèvres...).

L. : « ouppfff ! »

La maîtresse : « L'ogre mange et mange encore et puis il boit, il boit. »

Un élève fait le bruit : « Glouglouglou. »

La maîtresse fait la voix de l'ogre : « Snifsnif ! Mais je sens quelque chose dans cette maison. »

Un élève : « snifsnifsnif. »

L. : « Ca pue ! »

La maîtresse fait la voix de l'ogre : « MMM ! Femme »

L. : « Femme ! »

La maîtresse : « Les petites ogresses, elles sont toutes dodues, toutes rouges... »

J. : « Bien en chair. »

La maîtresse : « Elles mangent beaucoup beaucoup. Elles sont bien en chair »

La maîtresse : « Et puis, il faut savoir que les petites ogresses c'est pas des jolies petites filles, c'est pas des princesses. »

L. : « Oh dommage ! »

L. : « Il y a quatorze enfants. »

La maîtresse : « Oui, il y a le même nombre de garçons et de petites filles. »

La maîtresse : « Le petit Poucet est sûr que l'ogre va changer d'avis. Son estomac va le réveiller pendant la nuit. Il va saliver ; un peu comme ces gens qui adorent les petits gâteaux et les bonbons et puis des fois ils ont envie d'aller en piquer pendant la nuit. »

L. : « Ah mais moi je fais pas ça. Euh. »

L. : « Euh ! Il égorge les filles. »

L. fait le bruit de la femme de l'ogre qui pleure : « Bouhbouhbouh ! »

La maîtresse : « C'est des bottes magiques qui permettent d'enjamber les montagnes... ! »

En parlant des bottes de sept lieux, L. : « Oh c'est abusé ! »

La maîtresse : « Le petit Poucet va apporter toutes les richesses à sa famille. »

L. : « Mais il est encore tout petit ? »

La maîtresse : « Oui il est encore tout petit, mais tu sais les bottes de sept lieux, elles vont à tout le monde : au géant comme aux tout petits enfants ! »

L. : « A moi alors !? »

La maîtresse : « Oui »

La maîtresse : « Le petit Poucet va ensuite au château du roi de ce royaume. »

J. : « Mais il dort encore l'ogre ? »

La maîtresse : « Oui, il dort encore. »

La maîtresse : « Le message revient du champ de bataille informer le roi. Euh votre majesté vous êtes en train de perdre la bataille. »

Jes. : « Mais imagine qu'ils oublient ! »

La maîtresse « Euh mais heureusement que notre cerveau il n'a pas de trous. »

Jes. « Ben moi une fois j'ai dû aller faire des commissions pour mon père et puis le billet de vingt francs il était par terre. Et la dame, elle me l'a donné. »

La maîtresse : « Tu as eu de la chance. Elle était sympa cette dame de te le redonner.»

La maîtresse : « Voilà c'est la fin de l'histoire. »

L. : « Il y a pas une deuxième. »

J. : « Et puis l'ogre ? »

La maîtresse : « Mais oui, je me suis posé la même question. L'ogre va se réveiller et puis le petit Poucet, il va se cacher où ? »

J. : « On dit que le roi il va envoyer des troupes pour tuer l'ogre. L'ogre il est mort et puis voilà. »

La maîtresse : « Et puis la femme de l'ogre ? Vous trouvez qu'elle a de la chance ? »

J. : « Non. Elle a perdu...»

L. : « Ben non, ben son mari c'est un traître. »

La maîtresse : « son mari c'est un traître. Mais elle, elle n'a rien fait et on lui tue ses filles et on lui prend tous ses sous! C'est normal que le petit Poucet il fasse ça »

L. : « Mais c'est normal. C'est à cause du petit Poucet. »

La maîtresse : « Mais il est gentil le petit Poucet. »

L. : « Oui mais il a échangé pour pas qu'on le mange. »

J. : « Mais L., d'un côté, t'aurais fait la même chose qu'à sa place ! »

L. : « Non. »

J. : « Tu aurais pas voulu être égorgé. »

L. : « Nooonn. J m'en fous. »

J. : « Ouais, ouais. »

L. : « Je me serais caché.»

La maîtresse : « Est-ce qu'à un moment donné, pour sauver ta propre vie, tu ne peux pas sauver celle des autres ? »

Oc. : « Moi j'aurais pas hésité, mais je serais quand même un peu triste pour l'ogresse. »

J. : « Moi j'aurais préféré sauver ma vie. »

Oc. : « Bon manger des gamins. »

J. : « Parce qu'EGORGER. T'as ton cœur qui bat encore quand tu es égorgée. »

J. : « Ben c'est nul car ils auraient dû marquer une fin avec l'ogre. »

La maîtresse : « Moi j'aurai bien voulu connaître une fin avec l'ogre. »

J. : « Ben il était mort de fatigue. Ben comme il s'est couché, il s'est endormi et son cœur s'est arrêté de battre. Tu vois. »

La maîtresse : « Mmm. »

J. : « A force de manger trop ben on a des problèmes cardiaques. »

L. : « Ouais si tu manges trop de gras tu peux avoir les artères bouchées. »

La maîtresse : « Mmm. Ouais. Ou bien il rentre chez lui. Il n'a plus ses filles, il n'a plus de sous... »

J. : « Non car il voulait se venger. Et quand quelqu'un veut se venger ça peut aller très loin. »

La maîtresse : « Ou bien, il est tellement en colère qu'il explose de rage ? »

J. : « Non quand même. Ou bien il court encore pour le rattraper. Il est passé la frontière et puis il est tombé dans la falaise. »

L. : « Ouais, ça serait balèze. »

La maîtresse : « On a besoin, on a envie que l'ogre meurt. On a peur qu'il se réveille et qu'il se remette à pourchasser le petit Poucet. »

Oc. : « L'ogresse, ça fait long comme ça. Il revient pas le petit Poucet, avec l'ogre, qui voit courir comme ça, d'un coup il voit un gros machin vert comme ça, et puis le petit Poucet avait dit en même temps que c'était un gros machin vert et puis comme ça, et puis comme ça.... »

J. : « Ou bien il y a l'ogre qui rentre chez lui et puis sa femme elle dit non je ne veux plus de toi, pars. Il dit je m'excuse mais elle, elle dit non. Mais je vais faire tout ce que tu veux, tant que tu me pardonnes. Et puis après, elle dit d'accord. Et après ils vivent heureux. »

L. : « Ca c'est son sac du petit Poucet, il est riche, il y a trois millions, il y a trois cent soixante millions de petites boules là-dedans. »

Oc. à J. : « Mais alors après, ils arrêtent de manger des enfants ! »

La maîtresse à L. : « Viens poser ton sac de sous petit Poucet. »

J. : « Moi aussi j'aimerais bien un sac de sous. »

Jes. : « Moi aussi. »

Oc : « Ouais moi aussi pour mes chiens. »

La maîtresse : « On aimerait bien être riche ! »

L. : « Ouais ben moi je serai riche, quand je serai plus grand, tu sais pourquoi ? »

La maîtresse : « Pourquoi ? »

L. : « Parce que je vais me marier avec une qui est riche. »

La maîtresse : « Ahah ! Voilà ! Tu veux te marier avec une princesse, alors ? »

L. : « Noon. »

J. : « Avec une reine Dagobert. »

L. : « Non, je veux me marier avec la reine d'Espagne. »

La maîtresse : « Mais elle n'est pas un peu vieille pour toi ? »

L. : « Non » Et, il éclate de rire.

Jes. : « Mais pourquoi pas la reine de Portugal ou d'Espagne ? »

La maîtresse : « ou de Suisse? En Suisse, on n'a pas de roi ni de reine. Il en reste en Angleterre, en Espagne. »

Oc. : « Parce que ça existe encore les rois ? »

Jes. : « En Espagne c'est Leatitia, la princesse, je crois. »

L. : « Ben moi tu sais comment je sais qu'il y avait une reine et un roi en Espagne ? »

La maîtresse : « Non ? »

L. : « Et ben quand ils ont gagné la finale les Espagnols, ils ont dit que la coupe ça allait venir chez le roi et la reine. C'est comme cela que j'ai su sinon je ne savais pas. »

En chantant. L. : « On a gagné, on a perdu, on a gagné, on a perdu. »

Barbe bleue (06.02.09)

RESUME

C'est l'histoire d'un homme connu pour sa laideur due à sa barbe bleue et terrifiant tant il a avait épousé de femmes alors qu'on ne savait ce qu'elles étaient devenues. La voisine de Barbe bleue avait deux filles et Barbe bleue lui proposa d'épouser l'une d'entre elles. Les deux jeunes filles furent alors tant impressionnées par la laideur de cet homme qu'elles refusèrent cette proposition. Barbe bleue était très riche et invita donc les deux jeunes voisines, leur mère et nombre de leurs amis à un séjour festif dans une de ses maisons de campagne. Là-bas, durant huit jours, ce ne fut que festin, rires, malices et collations tant et si bien que la cadette en fut attendrie. Elle accepta d'épouser Barbe bleue et le mariage fut aussitôt célébré.

Quelque temps après les noces, la Barbe bleue dut partir en voyage. Il confia à sa jeune épouse un trousseau de clefs ouvrant toutes les portes du château. Sur ce trousseau se trouvait également une petite clé et cette petite clé était celle d'un petit cabinet au bout de la grande galerie de l'appartement du bas dont l'accès était interdit à la jeune épouse. Barbe bleue lui avait ordonné de n'y entrer sous aucun prétexte. À peine son mari parti, la jeune épouse s'empressa d'inviter ses voisines et bonnes amies qui s'impatientaient de voir les nombreuses richesses de la maison et qui, jusqu'alors avaient eu trop peur de venir lorsque le mari avec sa terrifiante barbe bleue y était. Ses amies ne cessaient d'exagérer et d'envier son bonheur en voyant toutes les richesses de la maison. Toutefois la jeune femme ne se divertissait point en raison de l'impatience qui l'habitait d'ouvrir la porte du cabinet de l'appartement du bas. Rongée par la curiosité, elle pénétra dans cette pièce et y découvrit les corps des précédentes épouses, accrochés au mur. Effrayée, elle laissa tomber la petite clef qui se tacha de sang. Elle essaya d'effacer la tache. En vain, il s'agissait d'une clé fée. Le sang ne disparaissait pas et réapparaissait même à d'autres endroits.

Barbe bleue revint de son voyage en avance. Il réclama alors le trousseau de clés à sa femme. Celle-ci, de peur d'être découverte, tarda à restituer la petite clé, ce qui éveilla les soupçons de son mari. Finalement, elle lui rendit la petite clé. Barbe bleue y constata les traces de sang et, furieux d'avoir été trahi, s'apprêta à égorger sa femme, comme les précédentes. Heureusement, celle-ci attendait la visite de ses deux frères Elle appela à plusieurs reprises sa sœur, qui était montée en haut d'une tour : « Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ? — Je ne vois rien que le soleil qui poudroie, et l'herbe qui verdoie. » Elle répéta cette phrase à plusieurs reprises

tout en priant son mari de l'épargner. Au dernier moment, les deux frères arrivèrent et tuèrent Barbe bleue.

La fortune de Barbe bleue revint entièrement à sa femme qui en fit bon usage. Elle acheta des charges de capitaines à ses deux frères. Elle maria sa soeur avec un gentilhomme qui l'aimait depuis longtemps, et elle utilisa le reste de l'argent pour se remarier avec un fort honnête homme qui lui fit bien vite oublier les mésaventures qu'elle avait vécues avec Barbe bleue.

REMARQUES

- L'histoire, c'est l'histoire de Barbe bleue , est-ce que je vous la raconte ou est-ce que je vous la lis ?
- Tu veux pas lire Barbe noire.
- Barbe rouge
- M. : Je n'ai pas de Barbe rouge dans mon livre.
- Oh !
- J'ai Barbe bleue .
- C'est pas Barbe bleue qui a desdes... Moi je l'ai, il y a la grand-mère de ma soeur, elle me l'a lu, elle est trop bien.
- Alors Barbe bleue ...
- Tu la racontes hein, tu la lis pas
- Je la raconte ?!
- Ouais
- Vous préférez que je raconte.
- Non mais lis-la.
- Moi je l'aime bien li euh lue.

Je raconte.

- (Il n'était pas beau.) Ahah !
- Blabla (Un élève vient près de l'enregistreur.)
- Barbe bleue organise un week-end, une sortie de huit jours !
- Huit jours ça existe pas !
- Oui, un week-end c'est deux jours et une semaine c'est sept jours. Une semaine et un jour, il a fait une sortie de huit jours, voilà.

Je raconte.

- Après ce séjour, la plus jeune des filles...
- Elle est tombée amoureuse.
- Voilà ...

La jeune fille va habiter chez Barbe bleue .

- C'est déjà fini ?
- Non, non.
- Ah ! Pardon.
- C'est quoi les banquets ?
- C'est un repas avec une grande table, avec beaucoup de choses à manger où tu peux prendre tout ce dont tu as envie.
- Comme dans les films ?
- Comme dans les films !
- Oui dans les châteaux, il y a tout qui est sur la table.
- Voilà, exactement.

Je raconte l'entrée de la jeune fille dans la petite pièce.

- Mais, mais c'est le monsieur qui a tué les femmes ?

Je raconte que Barbe bleue laisse un sursis d'un demi quart d'heure à sa femme.

- Un quart d'heure c'est quinze minutes et puis le demi c'est la moitié de quinze minutes... ce qui nous fait à peu près 7 minutes.
- Sept minutes et 30 secondes.
- Voilà.

Je raconte que la jeune fille s'est réfugiée dans sa chambre et qu'elle attend du secours.

- Ben s'il y avait des filets, ben moi je me serais enfuie par la fenêtre.

Je raconte que Barbe bleue dans sa fureur attrape sa femme par les cheveux. Une élève qui a déclaré préférer rester à son pupitre pour dessiner voire « boutique » lors de l'atelier des contes en se disant réfractaire et pas intéressée - « C'est pour les bébés ! » -, intervient alors :

- Aïe, aïe !

Je continue de raconter, lorsqu'un élève prend la parole.

- Mmm question !
- Attends, 'tends, 'tends tu peux vite reculer ?
- Il manque un bout de l'histoire ?
- Ouais, j'ai pas compris à un moment ?
- Tu en es resté où ?
- Euh, quand il l'a pris.
- Alors, elle, elle s'est réfugiée dans sa chambre. Lui, il lui a dit : « maintenant tu viens ! ». Elle ne voulait pas venir. Alors, il est monté la chercher. Il l'a attrapée par les cheveux.
- Aïe !
- Il (pour elle) a pas dit : « Oui, oui , j'arrive mon mari. »
- Oui, c'est possible qu'elle ait dit cela.
- Et, ben en fait c'est son EX-mari maintenant parce que... parce que voilà. Parce qu'elle s'est fait tuer.
- C'est déjà son ex-mari.
- Ben, ouais ! Ils se sont déjà quittés, voilà.
- Alors, pour l'instant, il la tient par les cheveux. Il a pris un couteau. Il veut lui trancher la gorge comme à toutes les autres.
- Ah ! Viens là.
- Super !
- Et puis, à ce moment-làLes deux frères transpercent Barbe bleue .
- Aïe ! Ça fait mal.

L'histoire continue, la jeune femme est sauvée.

- Ses deux frères sont là, sa sœur et son mari.
- T'aurais dû dire son EX-mari !
- Oui, voilà, son ex-mari. Effectivement, son ex-mari, le méchant Barbe bleue qui avait tué toutes ses anciennes femmes.

Je raconte que la jeune femme utilise l'argent qu'elle a reçu en héritage pour trouver un mari à sa sœur, pour acheter des charges de capitaine à ses deux frères et pour se trouver un nouveau mari.

- Ah ! Cool !
-

Je résume l'histoire et dit :

- Avec un infâme EX-mari pour L.

L'élève en question rigole.

- Voilà, cette fois, c'est la fin de l'histoire.

Quelques élèves soupirent avec un petit rire. Une élève dit qu'elle a mal à la tête. Une autre élève se demande :

- Après, ben je me demande ce qu'elle fait avec le... le...le reste des filles là, les cadavres des filles.
- Bonne question. Qu'est-ce que tu penses qu'elle va faire ? Si toi tu étais à sa place qu'est-ce que tu en ferais ?
- Je demanderais à des gens qui osent toucher, comme ça, ouais euh qui font de la boucherie ou qui tuent les chevaux, comme ça, parce que ça va pratiquement rien leur faire.
- Oui. Mmm.
- ... de les enlever, comme ça, et de nettoyer, comme ça, et de mettre quelque chose d'autre, comme ça.

- Je n'avais pas pensé à cette question, mais O. c'est excellent ouais. Comment vivre dans un château alors que dans une pièce il y a les anciennes femmes de ton ex-mari qui sont mortes et qui ont été égorgées.
- Moi, j'aurais trop peur.
- Euheuh, ça fout les boules, hein.
- J'ai mal à la tête.
- Mais, peut-être, que comme dit O., un boucher ou quelqu'un qui a l'habitude de s'occuper des corps morts, ça ne lui dérangera pas de les enlever de la pièce.
- Ouais.
- N'empêche, je connais, Corinne, elle connaît quelqu'un, pour euh ouais quand on été tout petit, son mari il est boucher et comme ça pis euh, il a des bocaux, comme ça, où il mets comme de l'huile ou comme ça, et puis dedans il met les morts, les bébés animaux ou comme ça et pis à un endroit il y a comme un petit faon qui est mort comme ça et pis qui est dedans.
- C'est juste, cela s'appelle du formol, ce liquide dans lequel on met les animaux morts. C'est pour les conserver.
- Ouais.
- Pour pas qu'ils moisissent.
- Comme ça, pis moi j'avais demandé de voir quand même comment il fait comme ça, et pis à un moment donné c'était « dègue », je crois que c'était une vache qui avait perdu son veau, je crois et pis t'sais tu voyais le veau comme ça dedans, dans le bocal.
- Mais alors c'était un bocal ... gros ? C'était un énorme bocal pour avoir un veau...
- Non, non c'était un tout petit comme ça.

Puis le thème de la discussion digresse. Les enfants racontent que deux des anciennes élèves sont venues faire une visite à St-Joseph.

Je clos la discussion et l'atelier des contes.

La Belle et la Bête (19.06.09)

De Jeanne-Marie LaPrince de Beaumont

RESUME

Ce conte parle d'un marchand qui avait six enfants : trois fils et trois filles. Ses filles étaient très belles et la cadette, qui était la plus admirée, se prénommaît Belle, ce qui ne manquait pas de susciter la jalousie de ses sœurs. Les deux sœurs jalouses passaient la majeure partie de leur temps au bal, à la comédie ou en promenade et se moquaient de leur cadette, qui employait la plus grande partie de son temps à lire des livres.

Un jour, leur père, le marchand, perdit ses biens et il ne resta alors à la famille qu'une petite demeure de campagne. Arrivés à la maison de campagne, le marchand et ses trois fils s'occupèrent à labourer la terre. La Belle se levait à quatre heures du matin et se dépêchait de nettoyer la maison et de préparer le dîner. Quand elle avait fini les tâches domestiques, elle lisait, jouait du clavecin ou chantait en filant. Ses deux sœurs avaient espéré que l'un ou l'autre de leurs amants les sauveraient de la misère en les mariant, mais ils ne voulurent plus les regarder quand elles furent pauvres.

Après un an de solitude, le marchand et sa famille reçurent une lettre par laquelle on le mandait au port pour réceptionner des marchandises. Arrivant au port, le marchand eut la mauvaise surprise de découvrir que ses marchandises étaient perdues. On lui fit un procès pour cela. Il prit le chemin du retour aussi pauvre qu'auparavant. Malheureusement, il se perdit et, alors qu'il croyait mourir de faim et de froid au milieu de la forêt, il aperçut la lumière d'un château. Le marchand s'y précipita et, ne voyant personne, entra. Il trouva un bon feu, de quoi manger et passer la nuit. Le lendemain matin, n'ayant toujours vu personne, il partit pensant que ce château appartenait à quelque bonne fée ayant eu pitié de sa situation. Et, comme il passait sous un berceau de roses, il se souvint que la Belle lui en avait demandé, et en cueillit une branche où il y en avait plusieurs. Au même moment, il entendit un grand bruit, et vit venir à lui une bête si horrible qu'il fut prêt à s'évanouir. La Bête, furieuse de l'ingratitude du marchand, lui annonça qu'elle voulait bien lui pardonner à condition qu'une de ses filles vienne au château mourir à sa place.

Le marchand rentra et raconta son histoire à ses trois filles. La Belle voulut partir pour le beau palais, et ses sœurs en étaient ravies parce que les vertus de cette cadette leur avaient inspiré beaucoup de jalousie. Le marchand accompagna sa fille jusqu'au château et lui dit adieu en pleurant. Rapidement, La Belle fut émerveillée par la beauté du palais et la magnificence des

appartements : elle y trouva une bibliothèque, un clavecin, des livres de musique et d'autres écrits en lettres d'or.

Elle rencontra la Bête et passa en sa compagnie d'agréables moments de discussion. Elle n'avait presque plus peur du monstre, mais un jour elle manqua de mourir de frayeur lorsqu'il lui demanda d'être sa femme. La Belle aurait voulu pouvoir épouser la Bête qui, malgré sa grande laideur, était bien bonne ; cependant même si la Bête lui demandait chaque soir de l'épouser, la Belle ne put s'y résoudre et, chaque soir, elle lui répétait la même excuse.

La Belle, qui avait vu dans le miroir magique que son père était malade de chagrin de l'avoir perdue, souhaitait le revoir. Elle promit à la Bête de revenir après huit jours. La Belle alla se coucher et quand elle se réveilla, elle se trouva dans la maison de son père. Le père de la Belle crut mourir de joie lorsqu'il revit sa fille. On partit également avertir ses sœurs, qui accoururent avec leurs maris. Les deux sœurs étaient fort malheureuses : l'époux de l'aînée, un gentilhomme beau comme l'amour, était si amoureux de sa propre figure qu'il n'était occupé que de cela du matin au soir, méprisant celle de sa femme et celui de la seconde avait beaucoup d'esprit, mais ne s'en servait que pour faire enrager tout le monde, sa femme la première. Les deux sœurs faillirent mourir de douleur, quand elles virent la Belle habillée comme une princesse de la tête aux pieds et rien ne put étouffer la jalousie des deux sœurs qui ne cessa d'augmenter quand la Belle leur eut conté combien elle était heureuse. Les deux jalouses décidèrent alors de retenir leur sœur auprès d'elles plus de huit jours afin de réveiller la colère de la Bête, en espérant qu'elle la dévorerait pour son manque de parole. Quand les huit jours furent passés, les deux sœurs s'arrachèrent les cheveux et firent tant les affligées que la Belle promit de repousser son départ de huit jours.

Cependant, lors de la dixième nuit qu'elle passa chez son père, elle rêva qu'elle voyait la Bête couchée sur l'herbe, prête à mourir, qui lui reprochait son ingratitude. La Belle se réveilla en sursaut, se demandant pourquoi elle n'avait pas voulu épouser la Bête. Elle pensait à présent que ce n'était ni la beauté, ni l'esprit d'un mari, qui rendaient une femme heureuse : c'était la bonté de caractère, la vertu et la complaisance. Elle se rendit compte que la Bête avait toutes ces bonnes qualités et, malgré le fait qu'elle ne ressentait pas d'amour pour le monstre, elle avait pour lui de l'estime, de l'amitié et de la reconnaissance. Aussitôt, la Belle décida de retourner voir la Bête. Elle s'endormit et puis le lendemain se réveilla au palais. La Belle trouva la pauvre Bête étendue sans connaissance et elle crut qu'elle était morte. La douleur qu'elle ressentit lui fit comprendre qu'elle ne pourrait vivre sans voir la Bête. Elle demanda à la Bête de vivre pour devenir son époux et accepta de donner sa main. À peine eut-elle

prononcé ces paroles qu'elle vit le château brillant de lumière. La Bête avait disparu et elle ne vit à ses pieds qu'un prince plus beau que l'amour. La Belle ne put s'empêcher de demander où était la Bête. Le prince lui répondit qu'elle la voyait à ses pieds, qu'une méchante fée l'avait condamné à rester ainsi jusqu'à ce qu'une belle fille consentirait à l'épouser et qu'elle lui avait défendu de faire apparaître son esprit. Ainsi, lui expliqua-t-il, elle était la seule personne assez bonne dans ce monde pour se laisser toucher par le bonté de son caractère. Le prince lui offrit sa couronne et ils allèrent ensemble au château. La Belle venait de recevoir la récompense de son bon choix ; en préférant la vertu à la beauté et à l'esprit, elle avait mérité de trouver toutes ces qualités réunies en une même personne et elle qui avait tant de vertus allait devenir une grande reine. Quant aux deux sœurs dont le cœur était rempli de malice, elles furent transformées en statues. Elles conservèrent toute leur raison sous la pierre qui les enveloppait et demeurèrent à la porte du palais de leur sœur afin d'être, chaque jour, témoin de son bonheur. Il leur était possible de revenir à leur premier état au moment où elles reconnaîtraient leurs fautes. Cependant, il était plus probable qu'elles ne resteraient à jamais des statues car, selon les dires d'une bonne fée, on ne se corrige pas de l'orgueil, de la colère, de la gourmandise et de la paresse. « C'est une espèce de miracle que la conversion d'un cœur méchant et envieux. ». A ce moment, la bonne fée donna un coup de baguette qui transporta tout le monde dans le royaume du prince. Le prince épousa la Belle et ils vécurent un bonheur parfait, puisqu'il était fondé sur la vertu.

REMARQUES

J., J. et A.-R. sont déjà au coin bibliothèque. J. et A.-R. sont sur le canapé allongées l'une en face de l'autre. J. est sur le petit pouf, elle lit un livre. Les deux autres jeunes filles discutent. Je dis aux élèves que je vais leur raconter un conte. Je leur demande de choisir dans la classe un endroit où s'installer, un endroit agréable pour écouter le conte. Une fois que chaque élève a choisi sa place, il doit être capable d'y rester jusqu'à la fin du conte. I. et O. veulent rester à leur pupitre. Elles aimeraient dessiner. I. ne veut pas écouter le conte, elle trouve que c'est pour les bébés et qu'elle est trop grande maintenant.

Je commence à raconter l'histoire. L., un garçon, rigole un petit peu puis de plus en plus. J. et A.-R., disent ce que cela les énerve. J'arrête l'enregistrement, j'interviens.

Lorsque je cite le prénom de Belle, L. dit :

- Bulle, Belle et Rebelle.

J'éteins l'enregistreur une seconde fois. Je suis intervenue auprès des deux garçons qui, malgré le choix de leur place et mes indications de départ, sont encore en train de bouger, de gigoter ; il leur est en effet difficile de se poser et de rester tranquilles.

Lorsque je prononce les mots « riche marchand », L. répète après moi en chuchotant « riche ». Le marchand reçoit l'information qu'il y a un arrivage de marchandises au port.

- Cool.

Mais cette information est un leurre. Au lieu de recevoir à nouveau des marchandises, le marchand est au cœur d'un procès qui le ruine totalement. Il est encore plus pauvre.

- Encore plus pauvre !

Le cheval a senti l'odeur de l'avoine.

- R. : C'est quoi ? C'est quoi l'avoine ?

- M. (= la maîtresse) : C'est ce que l'on donne à manger aux chevaux. C'est une sorte de céréale.

- O. : Ils adorent ça en fait parce que c'est sucré pour eux en fait.

- M. : Peut-être si c'est sucré pour eux, comme un dessert pour nous.

- R. : Ah, c'est « dègue » ça !

- O. : Ben autrement, des fois, quand on met le mors au poulain...

- R. : Allez, je m'en fous maintenant, c'est bon j'ai compris.

- O. : Quand on met le mors, on lui donne un peu d'avoine, pour qu'il comme ça ben il a plus le goût du métal.

- M. : D'accord, dans la bouche.

-

- M. : Puis, sur la table, il y a un repas chaud, exprès pour une personne.

- L. : Oh ! C'est pour moi !

R. se manifeste pour dire quelque chose qui n'a rien à voir. Je ne lui réponds pas, je continue calmement de raconter l'histoire.

- M. : Le marchand se réveille. À côté de lui ses habits sont prêts, ils ont été pliés, repassés.

- J. : Pas logique.

- A-R. : Vous êtes sûre qu'il n'y avait personne ?

- M. : Alors le marchand se demande s'il y a quelqu'un dans ce château.

-

- M. : Le marchand n'avait jamais un déjeuner comme celui-là.
- A-R. : Ben si avant, quand il était riche.
- M. : WOUAW ! Une énorme bête arrive devant lui.
- R. : Eh ! Vous m'avez trop fait peur avec le truc que vous avez fait là.

Lorsque je continue à raconter la suite de l'histoire, L. fait le bruit d'une bête.

- M. : Le marchand raconte à ses enfants qu'il va devoir les laisser seuls pour aller vivre dans le château d'une immonde et terrifiante bête.
- A-R. : Ils sont où les trois garçons ?
- M. : Je ne sais pas où ils sont, je pense qu'ils sont toujours la maison.
- L. : Ben, moi je suis là. Lui, il est là.
- R. : On est dans la classe.
- M. : C'est vrai qu'on n'en entend pas beaucoup parler dans cette histoire.
- R. : On est dans la maison.
-
- M. : Ben vous voyez La Belle est empruntée par la question. Elle, qui est honnête, ne sait pas comment dire la vérité. Elle a un peu peur que cette grosse bête prenne mal ce qu'elle va lui dire.
- R. : Et puis qu'elle la mange.
- M. : Et qu'elle veuille la dévorer. Mais comme elle était tellement gentille et honnête, elle lui dit la vérité.
- ...
- M. : Elle manqua mourir de frayeur lorsqu'il lui dit : « Voulez-vous être ma femme ? »
- L. : Non !
- M. : Honnêtement, elle dit : « Non, je ne veux pas me marier avec un monstre. »
- L. : Mais en fait, il est comment le gars ?
-
- M. : Mais quel dommage qu'elle soit si laide cette bête.
- L. : Elle est stylée ?
- M. : Non, elle est si laide.
-
- J. : Mais en fait c'est comme dans le DVD ou pas ?

- M. : Ca ressemble à l'histoire du dvd.
- J. : Ah, non pas du tout, quasiment.
- M. : Toi, tu connais l'histoire du dvd de Disney.
- J. : Ouais.
- L. : Moi, je l'ai déjà vu deux fois. Mais je sais pas comment il est le gars.
- J. : Mais en fait dans le dvd de la Bête et le Bête , euh il est joli, la Bête.
- M. : La bête est belle dans le dvd.
- J. : Ouais , je trouve.
- ...
- M. : Belle a fait la promesse qu'elle allait revenir.
- J. : Mais comme elle ment pas elle va le faire !
- M. : Elle s'est endormie au château et elle se réveille dans la petite maison de campagne.
- J. : Euh ! Ils l'ont transportée.
-
- M. : Le second mari ne s'occupe que de ses richesses au point qu'il en oublie de s'occuper de sa femme.
- J. : C'est comme si elle n'existait pas.
- ...
- M : La Belle a un mari.
- J. : Ouais c'est comme son copain.
- Je. : Son petit copain.
-
- M. : La Belle prend une des robes et se dit qu'elle va offrir les autres à ses sœurs.
- Je. : Non !
- M. : Mais à ce moment-là le coffre disparaît, elle ne peut pas les offrir à ses sœurs !
- J. : Yes !
- ...
- M. : Les deux sœurs manigancent pour retenir la Belle plus longtemps à la maison.
- Je. : C'est méchant.
- ...
- M. : Pardonnez-moi la Bête, je suis désolée
- I. : Oh ! C'est trop salaud.
- M : Vous qui êtes tellement bonne et tellement généreuse.

- J. : Tellement bon !
- M. : La Bête est tellement bonne, mais oui il est tellement bon.
- J. : Ben, oui parce que c'est un garçon!
- M. : C'est un garçon, oui.
- ...
- J. : Elle a le plus beau et le plus gentil des princes.
- ...
- M. : Les deux sœurs sont transformées en statues et placées à l'entrée du château.
- J. : Oh, ça c'est trop salaud, c'est un truc qui...
- M. : C'est la punition qu'elles ont reçue.
- J. : Mais en plus si elles la voient. Si c'est une statue ça va, mais si elles la voient en plus.
-
- M. : Pour être délivrées, les deux sœurs devront demander pardon.
- J. : Ca ! Mais c'est trop facile !
- M. : Oh ! Mais c'est pas si facile.
-
- Je : Je crois qu'on a fait une heure de temps pour lire tout ça.
- M. (= la maîtresse) : Oui, je crois qu'on a fait très très longtemps.

RESUME

Le temps consacré en famille à l'écoute d'un conte est l'un des trésors de mes souvenirs d'enfance. Le recueil des histoires que l'on m'a contées dans ma jeunesse est un objet précieux. Je l'ai toujours conservé et je me surprends, encore aujourd'hui, à le feuilleter tel un album photo. Actuellement, les contes m'intriguent toujours autant et, de cette passion, est née l'idée de ce travail de mémoire.

Il a été pour moi l'occasion de développer un nouvel aspect de ma pratique d'enseignante spécialisée, la mise en place d'un atelier d'écoute de contes. Ce rituel était le point de départ de diverses activités, tant artistiques que pédagogiques. Dans le troisième chapitre de ce travail, je relate l'ensemble de la démarche que j'ai conçue et réalisée avec la participation des élèves. D'un point de vue expérimental, j'ai découvert comment l'utilisation des contes de fées permet, chez les enfants, l'émergence du dialogue, du questionnement ainsi que la recherche de solutions. Cette nouvelle compétence professionnelle s'est également élaborée sur le plan théorique au gré de mes lectures. Ainsi, dans les deux premiers chapitres, je présente quelques concepts clés. Au fur et à mesure des allers et retours entre ce que je vivais au sein de l'atelier et les notions que je glanais auprès des auteurs comme Bettelheim, Loiseau, Gillig... j'ai construit un fil de pensée logique, colonne vertébrale des chapitres un et deux.

Enfin, toute cette démarche autour des contes en classe de langage a été pour moi l'occasion d'appréhender et d'approfondir une thématique qui m'est chère et de la mêler à ma pratique professionnelle.

Quoi de plus motivant dans son travail que de réaliser un projet qui nous passionne ?

« Ce travail a été réalisé dans le cadre de la formation conduisant au Diplôme en enseignement spécialisé délivré par la HEP-Vaud. Il exprime l'avis de son auteur et n'engage pas l'institution dont il dépend ».