

DIAS
Maria de Fatima

Option G

Théâtre et rééducation

La médiation théâtrale : un exemple de modalité groupale

Session de juin

Année scolaire
2001-2002

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. THEATRE ET PEDAGOGIE	3
1.1. Pour le maître du groupe-classe	4
1.2. Pour le maître spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique	5
1.3. Pour le maître spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative	5
2. INTERET PEDAGOGIQUE DU JEU DRAMATIQUE	6
2.1. l'apport du jeu	6
2.2. Le jeu dramatique : facteur d'enrichissement sur le plan de la communication	7
2.3. Travail avec le corps : importance du climat sécurisant	7
2.4. Le climat relationnel : il permet d'améliorer l'apprentissage et la socialisation	8
2.5. Le jeu théâtral permet de travailler sur les émotions	9
3. THEATRE ET PSYCHOLOGIE	10
4. THEATRE ET AIDE REEDUCATIVE	12
4.1. Le cadre	12
4.2. La médiation	13
4.3. La médiation théâtrale : une médiation en groupe	14
4.4. La constitution du groupe	15
4.5. La médiation théâtrale : des pratiques diverses, des constantes conservées	16
4.6. L'apport de la médiation théâtrale : mettre de l'ordre en soi pour s'identifier au personnage	19
4.7. Travail devant l'autre pour l'autre : changement des regards	19
4.8. Une séance de rééducation	20
4.9. Importance de la fiction : un travail sur le symbolique	23
4.10. Un acte créatif qui fait partie du processus rééducatif	24
5. L'ATTITUDE DU REEDUCATEUR	25
5.1. L'attitude du rééducateur lors de la création de la fiction	26
5.2. L'attitude du rééducateur lors du jeu	27
5.3. L'attitude du rééducateur lors de la verbalisation	28
5.4. Le rééducateur : une position différente qui permet à l'enfant de changer	28
5.5. L'évaluation : Le rééducateur articule le psychique au culturel	28
CONCLUSION	29

INTRODUCTION

Ce mémoire professionnel illustre comment les pratiques de théâtre peuvent être mises en œuvre dans un projet rééducatif.

En effet, j'ai constaté au cours de mes années d'enseignement que les pratiques théâtrales apportaient non seulement une amélioration dans l'assimilation des connaissances mais qu'elles permettaient aussi à certains enfants d'ajuster leurs émotions et leurs conduites aux situations scolaires.

Le théâtre n'est plus aujourd'hui considéré comme un simple divertissement, mais participerait au développement personnel de l'enfant. Les textes officiels engagent donc les enseignants à introduire cette pratique dans les projets d'activités.

Dans une première partie, je m'interrogerai sur la pratique pédagogique du théâtre. Comment peut-on faire du théâtre à l'école, quand le mot théâtre englobe un sens très large ? Comment le théâtre peut-il être conduit par l'enseignant de la classe, le maître E chargé des aides pédagogiques et le maître G chargé des aides rééducatives ?

Nous verrons que le problème lié à la difficulté de la pratique pédagogique du théâtre est sa parcellisation en activités, en entrées diverses, en inducteurs et sa relation avec les autres disciplines. Le risque encouru est la perte de l'objectif.

Pour le maître de la classe, le théâtre est avant tout un outil qui permet les apprentissages.

Pour le maître E (chargé des aides pédagogiques), le théâtre permet de créer des liens entre des savoirs parfois disparates. Il aide l'enfant qui désire apprendre à mettre en œuvre des processus cognitifs (explicitation à propos des tâches effectuées, amélioration des démarches intellectuelles par exemple).

Pour le maître G (chargé des aides rééducatives), le jeu dramatique rapproche l'enfant en difficulté de l'école. En améliorant son mieux-être, il réconcilie l'enfant avec lui-même mais aussi avec l'école toute entière.

Dans une deuxième partie, je montrerai plus en détail comment le jeu dramatique est un outil intéressant pour tout enseignant. Les activités dramatiques imposent un travail de jeu en groupe. Nous verrons que ce jeu spécifique permet l'épanouissement de l'enfant et le contrôle progressif des émotions car il s'agit d'un apprentissage global (affectif, sensoriel, moteur et cognitif).

L'idée essentielle n'est pas de décrire tous les exercices que l'on peut utiliser, mais de montrer de quelle manière ces situations de groupe participent à la socialisation et à la communication si on les propose dans un climat sécurisant.

Dans une troisième partie, au regard de lectures psychanalytiques et autres, j'étudierai plus précisément comment le jeu théâtral a été utilisé par les psychanalystes : certains, dans un but de cure analytique, simplifient le jeu des personnages pour n'en garder que l'intensité dramatique et l'apport cathartique, mais d'autres, travaillant aussi dans un but thérapeutique, mettent en scène comme des comédiens une réelle pièce de théâtre.

Dans une quatrième partie, j'exposerai comment le rééducateur par son rôle, ses attitudes propose autrement le jeu dramatique. Il ne s'agira pas de produire un spectacle ni même de susciter un apprentissage. La médiation théâtrale est une modalité groupale spécifique : elle organise les processus et elle est révélatrice de sens. Le rééducateur doit s'interroger sur cette modalité pour pouvoir la proposer aux enfants susceptibles d'en tirer des bénéfices. Comme toute médiation, le jeu dramatique sera ici une stratégie de détour

qui vise avant tout "à la parole et non à la réalisation d'objets ou à une production quelconque de l'enfant"¹. En rééducation, le jeu dramatique introduit le jeu si important pour l'enfant et des situations de groupe différentes de celles du groupe-classe. Il aide également l'enfant, par des processus d'identification et par l'accès au symbolique, aux remaniements psychiques nécessaires pour surmonter ses difficultés. C'est ainsi, me semble-t-il, que l'enfant va changer son regard sur lui-même sous le regard de l'autre.

Et dans une dernière partie, j'exposerai comment le rééducateur propose à chaque enfant une rencontre singulière qui va permettre un changement. Son rôle, ses paroles, ses silences, ses encouragements seront importants. Il va inviter, inciter, poser des limites, accompagner et "*témoigner de son propre engagement dans le symbolique et dans la culture.*"²

1. THEATRE ET PEDAGOGIE

Bien que la pratique théâtrale ait conquis depuis quelques décennies une place reconnue dans la pédagogie, elle n'était pas jusqu'alors obligatoire dans les programmes scolaires en France.³

Nous remarquons cependant une grande diversité dans les démarches et les expériences entreprises. Cela explique peut-être les réticences à mener un projet théâtral avec les élèves. Il m'a paru intéressant de comparer brièvement les différentes mises en œuvre d'activités théâtrales pour mieux mettre en évidence la spécificité du rééducateur. En effet, un même outil sera adapté différemment selon la situation et le public visé. Nous donnons au mot théâtre un sens large :

¹ Y. DE LA MONNERAYE "la parole rééducatrice" DUNOD page 141

² J. HERAUDET Une difficulté bien ordinaire EAP page 328

³ Elle apparaît cette année dans les nouveaux programmes "Qu'apprend-on à l'école élémentaire?" CNDP, 2002 dans la partie LITTÉRATURE (dire, lire, écrire) : "**mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique**" page 173

L'activité théâtrale consiste à placer des personnages dans une situation fictive et à les faire réagir.

1.1. Pour le maître du groupe-classe

Les exercices s'inspirent des techniques de l'acteur et pourront, pour le maître d'une classe, aboutir à une représentation théâtrale. Le projet-théâtre n'est pas un but en lui-même. Il restera avant tout un outil permettant les apprentissages, un projet aidant les enfants à trouver du sens au travail demandé. Le maître doit bien définir ses objectifs car le théâtre est une source quasi-inépuisable d'activités. On distingue trois grandes catégories d'objectifs :

- des objectifs liés aux apprentissages fondamentaux
- des objectifs spécifiques d'un enseignement esthétique
- des objectifs liés à l'ouverture culturelle.

Le maître prépare les dispositifs didactiques. On distingue en général trois phases d'activités articulées dans une même séquence :

- l'exploration : Ces séances varient des jeux sensoriels à des jeux de relation, en passant par des jeux d'écoute ou d'exercices vocaux.

- les jeux dramatiques : Les enfants sont placés devant une situation fictive et on les invite à réagir. Les situations proposées sont inspirées des thèmes du spectacle envisagé. Les enfants vont essayer de raconter une fiction à travers des personnages en action.

- la mise en place de la pièce théâtrale : Elle restera bien sûr modeste, puisqu'elle évoluera selon les possibilités des enfants. Les initiatives des élèves permettront d'ajuster progressivement l'effet désiré. Pour le plaisir des joueurs et celui des spectateurs, le maître évitera la mise en place d'une pièce trop artificielle, trop chargée de conventions théâtralisées, mais aidera ses élèves à trouver une authenticité dans le jeu.

1.2. Pour le maître spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique

(maître E)⁴ : Il s'occupe de l'enfant ayant toujours envie d'apprendre mais rencontrant une difficulté. Son travail s'articulera à partir des besoins remarqués par le maître et des acquisitions faites en classe. Les activités théâtrales peuvent alors être présentées comme un premier détour. Le maître E utilisera entre autres :

- les besoins d'expression gestuelle et verbale,
- les besoins de jeu,
- la découverte d'un nouvel outil culturel,

pour parvenir à ce que l'enfant soit plus autonome, prenne conscience des stratégies diverses d'apprentissage (explicitation d'étapes effectuées, amélioration de démarches par exemple). Le but est, en définitive, que l'élève comprenne mieux avec le maître de la classe.

1.3. Pour le maître spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative

Il proposera un projet rééducatif à certains enfants en difficulté pour "*ajuster leurs conduites aux situations scolaires, pour améliorer l'estime de soi afin de favoriser le désir d'apprendre*"⁵. Obtenir de tels changements suppose que le rééducateur ait observé l'enfant pendant trois séances, qu'il sache choisir la modalité individuelle ou groupale et dans ce dernier cas qu'il propose une médiation adaptée.

Si le rééducateur choisit une médiation théâtrale, il préférera les jeux à la préparation d'un spectacle. En effet, on est ici du côté de la réalisation, de l'expression et non de la représentation. Les jeux seront proposés comme un détour pour que l'enfant, libéré un temps des contraintes didactiques, puisse régler ses difficultés et peut-être résoudre des questions pour lui primordiales.

⁴ A l'aide de raccourcis, parfois contestés, on nomme **maître E** le maître spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique et **maître G ou rééducateur**, le maître spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative

⁵ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

Certaines activités venant du théâtre seront alors préférées par les rééducateurs :

- le théâtre de marionnettes,
- le théâtre de masques,
- le théâtre d'ombres,
- les jeux d'exploration gestuelle et verbale,
- les jeux de rôles appelés aussi jeux de faire-semblant ou jeux symboliques,
- les jeux dramatiques.

Il m'a paru intéressant de voir comment l'activité dramatique, outil pédagogique, peut devenir outil rééducatif. Le jeu dramatique suppose des situations de jeu et de groupe : deux dimensions qui améliorent le comportement des élèves avec ou sans difficulté.

2. INTERET PEDAGOGIQUE DU JEU DRAMATIQUE

2.1. l'apport du jeu

Le jeu est un apprentissage de la vie : L'importance du jeu en pédagogie est perçue depuis l'Antiquité. Dans le jeu, l'enfant exprime des désirs plus ou moins conscients. Il peut ainsi dépenser le surplus d'énergie qui l'anime. Avec les règles de jeu, l'enfant contrôlera ce surplus d'énergie sans se laisser entraîner par lui.

Exemple de jeu dans un groupe-classe : le nœud infernal

Les enfants et le maître forment une ronde. Ils doivent tous transformer le cercle en un grand nœud infernal. Pour réaliser cela, chacun agit comme il veut : il peut enjamber, passer sous ses bras, s'enrouler autour. Mais personne ne doit se lâcher les mains !

Nous faisons ce jeu en demi-groupe pendant que l'un essayait, l'autre demi-groupe regardait. Les enfants ne réussissaient pas la première fois que le jeu était proposé. Certains enfants, trop excités ou trop enthousiasmés, lâchaient rapidement la main du voisin. Mais à partir du deuxième essai, le groupe y arrivait, étonné lui-même que tous

aient pu coopérer et se contrôler. Le maître peut alors proposer au groupe de réussir cette fameuse ronde sans lui.

2.2. *Le jeu dramatique : facteur d'enrichissement sur le plan de la communication*

Le joueur doit s'adapter en permanence aux situations proposées par l'autre et aux communications les plus variées. En effet, on doit oublier la démarche qu'on avait prévue pour répondre au jeu de l'autre. On doit être prêt à réagir et on doit pour cela écouter, être attentif, accueillir la proposition, les différences. Le plaisir de jouer sera trouvé dans cet échange, dans ce partage. La communication se fera de plusieurs manières : tout d'abord entre les joueurs puis entre joueurs et spectateurs. Il est donc important d'être tour à tour acteurs et spectateurs dans le groupe.

2.3. *Travail avec le corps : importance du climat sécurisant*

Au théâtre, il ne s'agit pas d'imiter la réalité mais d'inventer. On rappellera à l'enfant qu'il peut imiter bien sûr le jeu d'un autre. L'imitation n'est pas perçue comme un refus de travailler. On peut effectivement imiter pour ne pas être présent mentalement. L'enfant peut copier s'il n'a pas d'idées, s'il a peur de puiser dans son imaginaire. Son jeu ne sera jamais vraiment identique car il jouera avec son corps. Imiter au théâtre n'est pas "*copier les apparences mais reproduire les forces créatrices intérieures qui produisent ces apparences.*"⁶

Mais on peut aussi jouer en automate pour éviter de s'impliquer. Il faut donc se dire que ces choix ont leurs raisons. Il ne faudra pas pour autant forcer la participation de l'enfant. On doit avoir confiance. L'enfant qui s'isole écoute, sent, voit les autres : il garde ainsi un certain contact avec le groupe comme l'ont rappelé Landier et Barret⁷.

⁶ ARISTOTE cité par D.MEGRIER "100 jeux de théâtre à l'école maternelle" RETZ

⁷ J.-C. LANDIER et G. BARRET "Expression dramatique - Théâtre" HATIER page 182

Le jeu du corps engage le joueur dans l'espace, le mouvement, les rythmes et développe les réflexes. Pour bouger, nous faisons appel à notre schéma corporel, image plus ou moins consciente que nous nous formons de notre corps. Cela explique que l'enfant qui joue se montre aux autres plus que d'ordinaire : la parole expose mais le corps aussi car il contient tous les sens et donc toutes les sensations vécues.

Quand l'enfant est sollicité, il doit donc se sentir en sécurité. Celui qui anime, quel que soit le cadre, doit penser à un climat sécurisant. Ce climat est obtenu tout d'abord par la confiance de l'enfant dans le jeu. Ce jeu ne sera pas dangereux pour lui puisqu'on fait semblant.

Si on a bien pensé au climat sécurisant, il est intéressant de proposer aux élèves un jeu qui engage le corps car *"l'immobilité gêne littéralement l'activité mentale pour certains apprenants (même adultes). Le niveau énergétique de certains élèves et en particulier ceux qui sont en difficulté est tel qu'il faut entrer en mouvement pour déclencher la réflexion ou la communication.*⁸"

2.4. Le climat relationnel : il permet d'améliorer l'apprentissage et la socialisation

Dans les groupes, les interactions seront différentes si les enfants sont amis ou non. Il faut qu'un climat calme règne pour que la communication soit établie et que l'échange et la coopération puissent se faire. Il faudra donc rappeler les règles de ce "faire-semblant" :

ne pas nuire physiquement ou psychiquement à autrui. Dans ce bon climat relationnel, on pourra plus facilement comprendre les gestes de l'autre, jouer avec l'autre, devant l'autre et avec l'autre pour enjeu. L'enfant prendra du plaisir à être vu sans crainte et prendra du plaisir à voir le jeu de l'autre.

⁸ H. TROCME-FABRE "J'apprends donc je suis" E.d'ORGANISATION

2.5. Le jeu théâtral permet de travailler sur les émotions

C'est par le biais de l'imaginaire qu'on peut avoir accès aux émotions, à la mémoire des émotions. Grâce au jeu, les émotions sont réellement vécues mais toujours avec un écart par rapport à la réalité. En effet, quand on joue un personnage qui a peur, on n'a pas vraiment peur. Il faudra ressentir la différence entre jouer quelqu'un qui fait semblant d'avoir peur et jouer quelqu'un qui a vraiment peur. L'émotion aidera à trouver cette différence et les spectateurs la percevront également.

Wallon souligne le rôle central des émotions et de l'affectivité dans la vie psychique de l'enfant. L'émotion (effet dans le corps des affects et des sentiments) est un phénomène complexe. Elle associe chez l'être humain :

- des réactions physiques (modification du rythme cardiaque, sudation...)
- des représentations mentales
- et des réponses motrices spécifiques (grimaces, sourires, crispations...).

L'être humain apprend peu à peu à contrôler dans une certaine mesure ses émotions car celles-ci vont agir sur son activité mentale de manière positive mais aussi de manière négative. Et il n'y a pas d'apprentissage ou de créativité sans état émotionnel !

L'expression dramatique propose un travail original sur les émotions et la mémoire des émotions, à travers l'identification au personnage, mais aussi lors de jeux corporels et gestuels en groupe. Cette maîtrise des émotions s'acquiert peu à peu par l'exercice pour de nombreux enfants. Mais lorsque je menais ce travail avec ma classe, j'ai rencontré des enfants troublés psychiquement et qui ne s'exprimaient parfois que dans des agir corporels de décharges immédiates. Le temps de l'activité théâtrale (partagé par tous les enfants de la classe) n'était sans doute pas assez consistant pour obtenir des résultats significatifs avec ces élèves.

Ces cinq grands apports du jeu dramatique n'aideront pas forcément celui qui n'a plus envie d'apprendre et qui est ainsi perdu dans le collectif de la classe. Le rééducateur

va devoir mettre en place le jeu dramatique d'une manière différente pour aider ces enfants.

3. THEATRE ET PSYCHOLOGIE

La représentation dramatique ne produit pas seulement une émotion esthétique. Elle mobilise des souvenirs, des sentiments mais aussi l'imagination. Depuis l'Antiquité, on connaît la valeur cathartique de l'action théâtrale. La vue du spectacle libère ainsi le spectateur de certaines passions ou émotions.

Mais le théâtre est devenu ensuite un travail technique à partir d'un texte pour les comédiens : il n'y avait plus de spontanéité. Le corps, les gestes étaient devenus des stéréotypes au service du texte. La participation du spectateur était alors plus passive du point de vue des émotions.

Le théâtre a changé au XX^{ème} siècle sous l'influence de certains acteurs (Stanilavski, Jouvet...). Il a été utilisé également comme méthode de psychothérapie (le psychodrame) par Moreno et par des psychanalystes (le psychodrame analytique). Le mérite de Moreno est d'avoir mis en évidence que la catharsis ne concernait pas seulement les spectateurs mais aussi les acteurs. Le psychodrame, en favorisant la catharsis, est un moyen psychothérapeutique mais sans :

- la position allongée,
- le travail sur le transfert,
- la recherche sur le passé ou
- l'interprétation des rêves.

Certains ont modifié la technique du psychodrame en y introduisant un esprit psychanalytique (le jeu de rôle est interprété comme les rêves par exemple). Mais les uns et les autres ont trouvé l'intérêt du psychodrame dans :

- le travail d'improvisation qui implique une spontanéité

- les relations de groupe qui ajoutent une dynamique.

Moreno est parti de l'hypothèse que l'individu est emprisonné dans des rôles sociaux à cause de la pression du milieu dans lequel il vit. Il a montré que le jeu dramatique changeait les conduites sociales des acteurs grâce au travail sur l'invention et la création.

Le psychodrame est réalisé dans des conditions très diverses selon le but que l'on cherche à atteindre ou la théorie dont on s'inspire. C'est essentiellement le psychodrame d'enfants et d'adolescents qui a été développé en France. L'enfant, à partir d'un récit de sa vie, est invité à jouer tel rôle et telle scène que lui indique le thérapeute. Il joue avec le psychothérapeute et parfois avec d'autres adultes qui sont là pour aider au travail du psychodrame.

Mais d'autres expériences théâtrales à but thérapeutique sont observées depuis quelques décennies. Il s'agit d'expériences de création théâtrale (et non pas seulement des animations d'atelier)⁹ avec des adultes psychotiques.

Ces expériences de mise en scène théâtrale avec des adultes handicapés mentaux témoignent du rôle thérapeutique du jeu théâtral lui-même. Le jeu théâtral mène un patient à se restructurer grâce au travail :

- sur les émotions réellement vécues du personnage ,
- sur les émotions du comédien réellement vécues par identification.

Et Patricia Attigui précise que "*grâce à la fiction revisitée dans l'espace théâtral, ... l'histoire du sujet peut reprendre son sens....Ce recours à la fiction peut aider le sujet à intégrer le champ symbolique.*"¹⁰

Le rééducateur peut aussi obtenir de réels changements avec les enfants n'ayant plus le désir d'apprendre. Mais quelle que soit l'approche du théâtre, j'ai trouvé chez les rééducateurs qui choisissent cette pratique des points communs (fiction, travail sur le

⁹ cf. l'expérience de Patricia ATTIGUI "De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique" DENOEL autre exemple "le théâtre du Cristal" metteur en scène Olivier COUDERC

¹⁰ P.ATTIGUI op.cit. page 18

symbolique, créativité) qui expliquent sans doute les remaniements et que je vais tenter de décrire.

4. THEATRE ET AIDE REEDUCATIVE

Chaque rééducateur aura une approche personnelle du théâtre. Les limites que l'on se fixe, les structures que l'on propose, les mises en place différeront si le professionnel se situe plutôt du côté théâtral, du côté du psychodrame ou de celui du développement personnel. Le rééducateur lui ne forme pas des acteurs, il ne propose pas d'aide thérapeutique. Mais, comme dans tout travail scolaire, un élève pourra bénéficier dans ce cadre d'effets thérapeutiques. Le rééducateur lui, cherche, à travers le développement personnel de l'élève, à améliorer le désir d'apprendre. Les frontières dans la pratique du jeu dramatique, entre soin, pédagogie et travail de comédien, sont mal balisées. Chaque adulte doit savoir s'arrêter à temps en ayant bien défini les objectifs et bien fixé les limites.

4.1. Le cadre

Le rééducateur doit ici mettre en place des emboîtements de cadres, le cadre "jeu dramatique" sera emboîté dans le cadre rééducatif, lui-même défini par :

- un cadre temporel et spatial qui permet à l'enfant de se sentir en confiance,
- un cadre psychique du rééducateur (discrétion et non-jugement),
- des règles de sécurité permettant d'accueillir les affects et les angoisses,
- des règles de rangement et de respect du matériel.

On y ajoute alors une règle importante de fonctionnement : l'espace entre jeu et non-jeu. Elle est primordiale pour éviter le dérapage et l'envahissement fantasmagorique. Le rééducateur, à mon avis, doit veiller à repérer si des glissements du jeu à la réalité (du jeu au je) ont lieu. Il veillera avant tout :

- à formuler la consigne : "on fait semblant à partir d'un récit",

- à fixer les règles du cadre rééducatif.

Il n'exerce pas un pouvoir sur l'enfant pour l'entraîner et le faire entrer en communication avec les autres à tout prix. Si un enfant reste à l'écart, c'est-à-dire n'engage pas son corps, il garde néanmoins un certain contact : il entend, il voit, il sent. Il se passe donc intérieurement quelque chose avec le groupe. Certains adultes ont obtenu grâce au jeu dramatique, une participation étonnante avec des enfants très inhibés.

Une rééducatrice m'expliquait qu'avec les enfants inhibés, elle devait pour les aider s'approcher très près d'eux dans cette aire de jeu pour les soutenir. L'enfant très inhibé, sentant un adulte très proche et parfois l'entendant chuchoter les mots que dirait le personnage, arrive alors à participer. Tous comprennent malgré cela que le rééducateur est dans l'aire de jeu sans y être, puisqu'il ne joue pas un personnage.

Certains rééducateurs participent, à certains moments précis, au déroulement de l'activité en faisant entrer un personnage, en entrant parfois eux-mêmes. Ils veulent ainsi faire progresser, proposer, étonner en proposant par exemple une autre relation élève-maître. Mais je pense qu'il est délicat d'interférer dans le jeu, sauf si les enfants présentent des indices de fin de rééducation. En effet, il faut parfois se méfier de notre propre désir de changement trop prématuré, de notre impatience. L'enfant doit élaborer pour lui-même avant de passer à autre chose !

4.2. La médiation

La médiation est le support de travail, un objet intermédiaire entre l'enfant et le rééducateur. Elle permet à l'enfant de dire "autrement" (par ses attitudes, ses silences) donc de réellement s'exprimer. Ce support organise la relation entre l'élève et le rééducateur et structure le processus rééducatif.

Le choix de la médiation dépend de l'enfant, de son symptôme, du projet et du style de compétence du rééducateur et de sa propre conception de son rôle devant les médiations.

Pour la médiation théâtrale, le travail se situe essentiellement au niveau du corps, de la parole et de la pensée. Il faut disposer d'une salle adaptée (espace ni trop petit, ni trop grand). On n'utilisera ni objet, ni décoration, au contraire de certains qui montent un spectacle. A la fin de la séance, il ne restera rien dans la salle qui rappellera le travail. *"Dans le choix des médiations qu'on propose aux enfants, me paraissent infiniment supérieures celles qui ne peuvent pas laisser de traces"* dit De La Monneraye¹¹. C'est certainement cela qui rassurera certains enfants.

Quelques rééducateurs pensent que l'enfant ne doit pas choisir lui-même la médiation, d'autres, au contraire, qu'il faut que l'enfant choisisse toujours. Je pense qu'on ne doit pas être trop catégorique. Si la modalité est individuelle, l'enfant va choisir ses jeux et pourra refuser des propositions peut-être trop précoces que lui fera le rééducateur. Si la modalité est groupale, le rééducateur choisit la médiation, mais n'impose jamais l'attitude de l'enfant dans le groupe. Avec le jeu dramatique, l'enfant trouvera la liberté de s'exprimer, non pas dans le choix de la médiation, mais à l'intérieur même du jeu proposé : il peut agir ou ne pas agir, parler ou ne pas parler, choisir ou pas un personnage, écouter ou inventer la fiction par exemple.

4.3. La médiation théâtrale : une médiation en groupe

Après la demande d'aide formulée par le maître de la classe, l'équipe du RASED¹² émet une hypothèse sur l'intervention souhaitable pour l'enfant en question. S'il s'agit d'une aide à dominante rééducative, une autorisation des parents sera obligatoire pour les trois premières séances d'observation puis pour les séances suivantes. Ce contrat engagera l'enfant, sa famille, le maître spécialisé chargé de l'aide rééducative, mais aussi le maître de la classe.

¹¹ Op. Cit. page 252

¹² RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Une médiation théâtrale pourra être proposée après les trois séances d'observation (qui sont toujours des séances avec l'enfant seul et le rééducateur). Ces séances d'observation sont importantes pour poser l'indication mais également pour choisir la modalité (groupale ou individuelle). Lors de ces séances, le rééducateur aura perçu chez cet enfant :

- un besoin d'être entraîné par d'autres enfants pour s'exprimer,
- un besoin de s'appuyer sur l'imaginaire d'un autre,
- un blocage dans la relation duelle,
- un modèle familial et social très éloigné de celui de l'école.

Si le rééducateur fait une **de ces hypothèses** mais que l'enfant malgré tout :

- est capable d'entrer dans le jeu,

il peut envisager une médiation en groupe et pourquoi pas une médiation théâtrale car Duval-Héraudet nous indique que "*tout objet susceptible de susciter le jeu symbolique a sa place dans une salle de rééducation*¹³."

4.4. La constitution du groupe

Dans la modalité groupale, le rééducateur aura une difficulté supplémentaire, il faudra trouver des enfants (environ cinq) pour qui une telle médiation serait profitable. Celle-ci offre le moyen à certains de prendre des initiatives (tout en tenant compte du désir de l'autre) et de s'y sentir engagés. Dans le groupe, on apprend à être étonné et dépassé par l'autre et à réagir face à un aléa et donc à être créatif.

Il faudra aussi réfléchir sur la problématique des enfants du groupe : il faut réunir des problématiques voisines mais assez différenciées pour permettre des interactions intéressantes et garder une certaine dynamique.

¹³ J. DUVAL-HERAUDET "Une difficulté si ordinaire" EAP page 209

Le cadre va se définir comme dans la modalité individuelle et le groupe deviendra une enveloppe groupale contenant dont l'animateur fera partie. S'il manque un enfant, l'enveloppe groupale n'est plus. Certains expliquent que la rééducation ne peut se faire, d'autres proposent de placer une chaise lors du regroupement pour signifier que l'enfant absent fait partie du groupe.

Le maître chargé de l'aide à dominante rééducative ne travaille pas sur la même gestion au niveau du temps que le maître de la classe. En effet, une aide rééducative peut commencer et finir à tout moment de l'année. Pour le groupe à médiation, les enfants n'évolueront pas tous au même rythme. La gestion d'un groupe avec des départs et des arrivées fera partie des contraintes liées à ce dispositif. Certains y voient plutôt un aspect positif pour éviter des phénomènes de groupe-restreint difficiles à gérer¹⁴.

4.5. La médiation théâtrale : des pratiques diverses, des constantes conservées

Quand le groupe est constitué, il se réunit en général une fois par semaine pour une séance de 45 minutes. Des différences de méthodes existent mais on peut dégager un schéma commun des séances proposées aux enfants en rééducation : **on improvise, en groupe, à partir d'une situation de départ, un engagement corporel et peut-être aussi des échanges verbaux.**

Le rééducateur énonce les éléments conventionnels du théâtre :

- le faire-semblant,
- l'espace scénique,
- les personnages (ne jamais employer les vrais prénoms des enfants),
- la fiction (début-milieu-fin).

¹⁴ PIGNOLY "le jeu : de l'éducatif au thérapeutique" dans l'ERRE "le jeu du je" - Besançon - mai 1989

Le dispositif s'articule ensuite en trois temps et peut varier selon la démarche propre au rééducateur. Mais on distingue les trois articulations communes suivantes :

1^{er} temps : la fiction :

C'est un temps de communication et de langage. On écoute ce que l'on va faire.

La notion de récit est intéressante. Tout être humain a besoin d'être raconté par l'autre à travers ses désirs, son appareil psychique. Le récit n'imitera pas la réalité, il invente une réalité. Il s'agira de donner vie à cette réalité en la jouant avec les autres.

On imagine le futur : on anticipe, on construit dans notre pensée. On observera selon les rééducateurs deux méthodes différentes :

On peut jouer à partir du récit inventé par un enfant ou bien à partir d'un conte (ou d'un passage du conte) :

- la fiction est résumée à partir d'un conte ou le début d'un conte, d'un mythe ou d'une histoire. Le conte permet :
 - *une approche imagée* (on schématise les événements et les personnages pour n'en garder que des significations symboliques),
 - *une approche réconfortante* du monde (l'enfant peut, sans angoisse, sans culpabilité, éprouver des sentiments et ainsi les verbaliser).

En effet, un enfant peut retrouver dans le conte ou le mythe sous des formes symboliques une de ses propres difficultés.

- La fiction est une création d'un enfant du groupe. Cette fiction est créée juste avant de jouer dans "l'ici et maintenant". La situation est connue ainsi du groupe, elle est antérieure au jeu et devient présence après avoir été construite en son absence.

Le récit permet un travail sur la résonance : certaines impressions particulières seront ressenties comme en écho après la lecture d'un conte ou l'écoute d'une fiction d'un autre enfant.

L'important reste avant tout le travail sur l'imaginaire : toutes les images mentales accumulées vont être investies dans la fiction puis ensuite dans l'action.

2^{ème} temps : le jeu :

C'est le temps de l'action. On actualise ce que l'on avait prévu. C'est le moment où on peut s'exprimer autrement que par le langage. "*Avec les enfants, le recours à la production imaginaire et aux langages autres que verbal est une des indications principales*" écrivent Klein et Darrault.¹⁵ C'est le moment où on pourra exprimer ce qui ne peut pas se dire. Certains enfants pourront être observateurs ou bien tous seront acteurs. Dans ce dernier cas, l'œil de l'observateur sera celui du rééducateur.

Être spectateur est une position qui n'engage pas le corporel mais l'émotionnel et qui reste importante à vivre. Le spectateur pourra, mieux peut-être que l'acteur, sentir les écarts entre le jeu prévu et le jeu constaté.

3^{ème} temps : la verbalisation :

On s'exprime oralement sur ce qui s'est passé. On parle sur ce qui n'est plus là. Ce temps est le plus court des trois mais il est nécessaire. Ce temps favorise la mémoire de l'événement. Les enfants, avec cette médiation, travaillent leur identité à travers une "trace" non visible qui se situe dans la pensée, dans la mémoire de l'autre. L'important est de comprendre qu'on ne risque pas en jouant et que le regard de l'autre peut changer.

Ces trois étapes font travailler l'imaginaire et le symbolique et les articulent au réel.. Elles impliquent un travail de la pensée :

- travail sur la différence entre ce futur qu'on imaginait et ce qui s'est réellement passé donc sur le sens obtenu,
- travail aussi sur les écarts entre ce qu'on pensait sur l'autre avant le jeu et ce qu'on en pense après, en définitive sur le changement de regard.

¹⁵ KLEIN Jean-Pierre et DARRAULT-HARRIS Ivan "Pour une psychiatrie de l'ellipse" PUF page 60

4.6. *L'apport de la médiation théâtrale : mettre de l'ordre en soi pour s'identifier au personnage*

Quelle que soit l'approche théâtrale du rééducateur, l'enfant est invité à jouer, c'est-à-dire à extérioriser ses désirs, ses pulsions, ses inhibitions. Pour jouer un rôle, il faut mettre de l'ordre en soi. Il ne suffit pas de bien comprendre. L'enfant qui joue doit se dominer, se maîtriser. Et il apprend ce contrôle au fur et à mesure des exercices et des séances.

En jouant à être un autre, il peut s'identifier au personnage mais peut aussi découvrir un nouveau point de vue. Celui-ci sera ressenti au niveau des émotions (celles du personnage, celles de l'enfant qui jouent, celles qui surviennent de l'écart entre les deux) et permettra à l'enfant d'être moins dépendant de la réalité.

4.7. *Travail devant l'autre pour l'autre : changement des regards*

Le jeu dramatique amplifie l'attitude ludique. Il faut imaginer et créer en fonction du groupe, de ce que va faire son partenaire. Il faut se comprendre et s'aider dans l'action. Le "faire-semblant" est collectif. La communication doit pour cela être établie entre tous. On comprend quels bénéfices un joueur peut retirer de la pratique des activités théâtrales : le jeu pour soi, avec l'autre, pour l'autre, devant l'autre nécessite des remaniements psychiques. L'expression de soi impose l'enfant comme une personne et crée l'autre comme sujet. Donc, chacun reconnaît l'autre comme sujet : c'est un être distinct et semblable à la fois : le groupe aide à construire cette dimension de l'intégrité.

L'image que l'enfant donne de lui le fait reconnaître dans le rôle qu'il assume, lui permet de trouver sa place et de se situer parmi les autres. Le regard des autres va changer sur l'enfant qui changera ainsi son regard sur lui-même. L'attitude ludique lui offre la possibilité de se mesurer à l'autre d'une manière moins contraignante, plus supportable. L'enfant va trouver une place et se situer ainsi parmi les autres.

Grâce à ce processus rééducatif, on remarque alors une évolution dans la confiance en soi qui faisait défaut à certains. Ce changement permettra finalement de modifier la conduite scolaire de l'élève.

4.8. Une séance de rééducation

Un groupe de quatre enfants d'une école de la région parisienne en ZEP (zone d'éducation prioritaire) est constitué par la rééducatrice. Il s'agit d'enfants (deux garçons **Mamadou et Alfa** et deux filles **Djouba et Hambibata**) de cycle 3 de deux classes CM1 et CM2 de la même école.

La rééducatrice réunit ces enfants et envisagent pour chacun un projet individuel.

Mamadou : *est un grand garçon maigre, élève de CM2, qui n'investit pas le scolaire. Il se moque des autres avec agressivité mais ne veut pas aller en 6^{ème}.*

Projet : Apprendre à se contrôler ses émotions. Arriver à reconnaître l'autre comme sujet distinct mais respectable.

Alfa : *est un enfant très couvé par sa mère. Il est en CM2, écrit d'une manière illisible, lit mais ne comprend pas. Il n'écoute pas en classe, se lève, fait tomber sans arrêt ses affaires.*

Projet : Faire en sorte qu'il s'autorise à apprendre en travaillant la notion d'appartenance à un groupe.

Djouba : *est une élève de CM2, a un an de retard. Elle veut être entendue et vue. Elle répond avec insolence..*

Projet : Apprendre à réguler ses affects. Apprendre à partager.

Hambibata : *est une élève de CM1 qui participe en classe mais a du mal à attendre son tour de parole.*

Projet : Apprendre à partager. Apprendre à co-exister.

Chaque séance comprend bien trois moments :

Un moment pour se retrouver et se parler afin de construire,

Un moment pour jouer ce qui a été dit,

Un moment pour en parler avant de se quitter.

1^{er} moment : on parle pour construire

Lors d'une des premières séances, Mamadou propose l'histoire d'un boxeur, Mohamed, qui mord, lors d'un combat, l'oreille de son adversaire qu'il nomme Ludovic. Le public encourage Ludovic, puis la police intervient pour les séparer. Mamadou veut jouer Mohamed, Alfa est d'accord pour jouer Ludovic. Les deux filles sont les "supportrices". L'une d'elles appellera la police et l'autre sera la policière.

2^{ème} moment : on joue

Les deux garçons jouent un très long moment d'entraînement qui n'a pas été prévu (ils jouent au punching-ball). Enfin, ils font le combat. Les coups sont bien esquivés. Pour cela, ils doivent aller très doucement. On pense à un ralenti. Les spectatrices sont assez effacées (pour encourager, le jeu est surtout gestuel) et Djouba appelle la police à l'aide d'un portable et Hambibata (la policière) ne sait pas quoi faire mais on voit que son rôle a changé.

3^{ème} moment : on en parle

Alfa (Ludovic) dit qu'il n'a pas eu peur de Mamadou (Mohamed).

Mamadou a beaucoup aimé jouer et reproche aux supportrices leur manque d'ardeur et dit que la police est trop gentille et ajoute "une femme-policier, ça n'existe pas".

Djouba et Hambibata disent qu'il existe bien des femmes-agents de police.

Analyse de cette séance :

Lors des premières rencontres, le groupe se met en place. Pour jouer, les deux garçons ont eu besoin d'une préparation corporelle non prévue (le punching-ball).

Les émotions étaient trop nouvelles pour percevoir, par exemple, le côté esthétique du combat (apporté par le ralenti) : la rééducatrice n'a pas dit qu'elle avait été émue. Si Alfa affirme ne pas avoir eu peur d'être mordu, il dit "Mamadou" et non pas "Mohamed" : il

parle de son camarade et non pas du personnage. (La rééducatrice a repris cette phrase en précisant que celui qui mordait était Mohamed). Les deux filles n'ont rien dit pendant le temps de verbalisation. Mais, en aparté, elles ont confié à la rééducatrice avoir eu peur que Mamadou passe à l'acte.

Certains enfants préfèrent écrire et ne pas dire oralement. S'il le faut, on peut envisager d'écrire et non de parler.

Au fur et à mesure, ces moments vont se transformer. De nouveaux comportements seront observés et la rééducatrice notera que certains ont osé :

- dire à haute voix ou par écrit ce qu'ils pensaient ou ressentaient,
- avoir peur et le dire,
- dire à l'autre qu'on ne le croyait pas capable de se contrôler,
- oser refuser un rôle,
- accepter de proposer une histoire etc...

Ce seront peu à peu ces changements qui permettront à l'enfant de se voir différemment. Le regard de l'autre va construire et reconstruire l'enfant participant.

Même si le parcours rééducatif n'est pas terminé, la rééducatrice a noté au bout de la 6^{ème} séance que :

- Mamadou n'est plus catalogué comme le bagarreur, il peut aussi surprendre les autres et même changer.
- Hambibata va oser participer et ne pas paraître seulement timide (contrairement à son comportement en classe) !
- Les quatre enfants arriveront à proposer une fiction à tour de rôle.

Ce sont les différents rôles et les émotions ressenties qui vont permettre le changement des regards. Mais la rééducatrice, comme dans d'autres situations de jeu, va, de manière progressive, verbaliser, mettre des mots sur les actes, prêter ainsi ses mots pour aider au symbolique :

- sur le jeu
- sur le vécu relationnel perçu,
- sur ce qu'elle perçoit du ressenti de l'enfant,
- sur son propre ressenti mais sans jugement de valeur.

La rééducatrice remarque, pour sa part, au bout de ces quelques séances de rééducation qu'elle a réussi à mettre en place ce projet sans jamais avoir pratiqué à titre personnel le jeu dramatique. L'essentiel pour le maître spécialisé est, me semble-t-il, d'être rigoureux dans sa démarche et de mettre en cohérence les objectifs, les méthodes et les attitudes.

4.9. Importance de la fiction : un travail sur le symbolique

Pour créer, l'enfant a besoin de puiser dans son imaginaire mais il doit y accéder sans danger. Si son imaginaire n'est pas trop envahissant, si ses émotions ne le submergent pas et que les fantasmes n'envahissent pas son psychisme, l'imaginaire est un lieu étonnant de ressources créatives.

Il y a des enfants qui se réfugient dans l'imaginaire, fuyant la réalité : c'est un moyen de sauvegarde ou de défense. Mais cette perturbation de l'imaginaire fait alors obstacle au symbolique. On ne différencie pas le rêve de la réalité. L'enfant a du mal à trouver du sens car son imaginaire envahit son psychisme d'une façon angoissante.

Le jeu dramatique explore le réel mais celui-ci n'est pas reproduit tel quel. Le fictif émerge en jouant sur les associations, les transformations, les rapprochements inattendus et propose ainsi une structure nouvelle différente de la réalité. On joue un projet verbal de la réalité. Ce projet est dynamique puisqu'on n'en a fixé que les grandes lignes (un début, un milieu, une fin). Le rôle du rééducateur est de favoriser les exercices et les étapes nécessaires pour obtenir ce récit et de marquer la scansion de début de jeu, de fin de jeu et de fin de séance pour faire ressentir le retour à la réalité.

Certains rééducateurs indiquent le début du jeu par le passage dans un autre espace : on joue dès qu'on entre dans cet espace (certains délimitent, pour les plus jeunes, cet espace de jeu en séparant, à l'aide d'une corde posée au sol, l'espace de jeu et l'espace de non-jeu). Certains autres, après le moment de parole, disent "ça commence" comme on frapperait les trois coups.

C'est en ce sens que le jeu dramatique propose à partir du réel et de l'imaginaire un travail sur le symbolique. L'enfant se dégage de son environnement immédiat pour pénétrer dans le monde des symboles par le rôle qu'il s'est donné et dans lequel il s'essaye.

4.10. Un acte créatif qui fait partie du processus rééducatif

Lorsque l'imaginaire est symbolisé, il peut devenir créatif. Le jeu dramatique, travail symbolique et culturel, permet l'acte créatif. L'acte créatif existe en dehors de l'art-thérapie. Les enseignants proposent des moments créatifs et s'aperçoivent au début de leur pratique professionnelle, parfois avec étonnement, que ce type de projet calme les enfants.

Mais le rééducateur peut avoir, pour aider les enfants en difficulté, un autre objectif : celui d'augmenter la créativité, c'est-à-dire le processus permettant de produire des réponses nouvelles, originales ou différentes pour une situation. En effet, la créativité, présente en chacun de nous, permet de mieux supporter la complexité, le désordre, le déséquilibre. Cyrulnik insiste sur l'apport de la créativité lors des épreuves de la vie. Il faudrait, écrit-il, fournir à tout enfant blessé "quelques tuteurs de résilience tels qu'une oreille, une scène, un papier et des crayons."¹⁶

La capacité créatrice n'est pas identique chez tous les individus. Elle peut se réduire à certains moments difficiles de la vie. Mais on peut aussi l'agrandir et la stimuler

¹⁶ B. CYRULNIK "Les vilains petits canards" ODILE JACOB page 244

grâce notamment au jeu. Oberlé a étudié les caractéristiques de la créativité et du théâtre puis constate que *"le jeu dramatique développe la créativité de ceux qui la pratiquent"*¹⁷.

L'acte créatif n'est pas l'objet créé, donc ni le jeu dramatique ni la saynète. Pour qu'il y ait acte créatif, il faut qu'il ait élaboration, fonctionnement mental et réalisation. Un enfant qui joue peut "créer" et peut aussi ne rien créer. On comprend que cet acte créatif peut alors se produire lors d'un jeu quelconque et pas seulement comme on pourrait le penser lors d'une séquence artistique.

5. L'ATTITUDE DU REEDUCATEUR

La médiation n'a pas de valeur en soi mais dépend de la qualité de présence de l'adulte, de sa capacité à inventer des modes de réponses adéquates. Contrairement à un metteur en scène, le rééducateur est dans une position de non-maîtrise, de non-savoir, il doit savoir se décaler, laisser la place aux enfants pour que leur propre désir émerge.

Le jeu dramatique, comme d'autres médiations, permet au rééducateur *"d'écouter un enfant en train de se construire ou d'essayer de se construire en tant que sujet"*¹⁸. De La Monneraye précise qu'une *"scène, au sens théâtral, est proposée au sujet sur laquelle il pourra jouer et dire ses difficultés"*¹⁹, avec la médiation théâtrale, on lui propose de jouer avec les vraies conventions théâtrales. Elles permettent ici "jouer ses difficultés", en définitive le travail de la pensée, sans rien risquer puisqu'on n'a rien à prouver.

L'activité ne sera pas une activité technique mais une activité qui développe l'expression, la communication à travers un support ludique. L'entraînement se fera progressivement, du ressenti au partagé et du ressenti à la transposition dramatique.

¹⁷ D.OBERLE "Créativité et jeu dramatique" MERIDIENS-KLINCKSIECK page 141

¹⁸ Y. DE LA MONNERAYE La parole rééducatrice Dunot p.242

¹⁹ Ibid. page 242

5.1. L'attitude du rééducateur lors de la création de la fiction

Il évitera le processus narcissique de l'enfant qui cherche à plaire à tout prix. L'enfant doit réussir à parler sans chercher l'approbation de l'adulte : il doit arriver à parler sans chercher l'histoire qui plairait à autrui. Certains enfants vont chercher dans leur imagination des récits qui ressembleront à ceux qui ont déjà été proposés ou bien préparent à l'avance des scénarii avant même l'heure de la rééducation. Le rééducateur veillera à bien faire créer une fiction dans "l'ici et maintenant". Pour y arriver, l'enfant sera devant son propre désir mais pas dans la solitude : il sera seul à raconter mais en présence de l'autre et saura que l'autre écoute pour être, lui aussi, capable de jouer.

Le rééducateur fera toujours attention au cadre : **Marie**, une petite fille du CP, raconte l'histoire qu'elle veut jouer : une princesse, entourée d'une grande famille, rencontre le boulanger du village qui va devenir son amoureux. A un moment, elle se trompe et dit "Mon grand-père...". Le rééducateur arrête l'histoire et rappelle les règles de faire-semblant. Il dit : "Attends, ce n'est pas **ton** grand-père, c'est le grand-père de la princesse. Rappelle-toi, on fait semblant !"

Le but est d'aider l'enfant dans ce travail de la pensée, si important pour être élève. Le rééducateur relèvera les contradictions, les problèmes de logique, les confusions et les impossibilités énoncés dans le récit de l'enfant. Sans induire, sans censurer ni moraliser, il ne laissera surtout pas l'enfant délirer.

Il aidera les enfants pour les raccourcis, les rythmes, afin de ne garder que l'essentiel.

Il devra également penser au problème de l'achèvement des productions. Certains récits s'arrêtent toujours de la même manière ou se répètent. Il s'agira de repérer si les répétitions font partie du processus rééducatif. Si cela se produit trop fréquemment, il

faudra amener l'enfant progressivement vers la fin car les répétitions peuvent être parfois la preuve que cela n'avance pas²⁰.

5.2. *L'attitude du rééducateur lors du jeu*

Il n'impose pas un rôle à l'enfant. Il n'a pas besoin de recours pour créer des effets de jeu car son but n'est pas la réalisation d'un spectacle.

Il ne formulera pas maintes fois les consignes pour une meilleure compréhension comme le font parfois les pédagogues. En effet, une incompréhension va parfois enrichir le jeu lui-même. De plus, il vaut mieux connaître l'enfant dans sa maîtrise, sa prise de position que de développer une technique.

Le rééducateur ne va pas accorder d'importance à l'objet créé (en terme de beau, de bien, de jugement de valeur). Le rééducateur mettra des mots pour aider au symbolique, il dira combien il a été touché, ému, atteint et non pas que c'était joli.

Le groupe est intéressant dans une médiation artistique. Les enfants vont abandonner plus facilement les représentations qui, pensent-ils, plairaient à l'adulte. Effectivement, les uns vont, tour à tour, voir les autres oser dire, oser faire, s'identifier au personnage et en définitive agir plus spontanément.

S'il joue, le rééducateur devra prendre de la distance en "théâtralisant", en surjouant, en introduisant des moments comiques, en jouant sur les mots (homonymes...)... pour mieux signifier qu'il n'est pas vraiment le personnage, pour mettre parfois de la distance avec les émotions. L'enfant voit le personnage : c'est le rééducateur et ce n'est pas lui ! Son jeu ne le comble pas et ne le frustre pas ! L'enfant apprend ainsi lui-même à prendre de la distance par rapport à ce qui est joué, donc à symboliser ou à confronter ce qu'il voit, ce qu'il ressent avec ses représentations.

²⁰ DARRAULT Ivan "Quelle rééducation à l'école ?" conférence avril 1992 Lens AREN 59

5.3. *L'attitude du rééducateur lors de la verbalisation*

Il soutient l'enfant en l'encourageant. Sa parole permet à l'enfant d'avoir confiance en lui, permet de le stimuler aussi afin de provoquer le changement psychique qui permettra de réconcilier l'enfant avec les apprentissages. Une verbalisation en fin de séance de ce qui a été joué, agi, parlé et partagé permet que le contenu (début-milieu-fin) se structure. Le retour sur le vécu est un temps de communication.

5.4. *Le rééducateur : une position différente qui permet à l'enfant de changer*

Le rééducateur est dans l'école un adulte qui accepte l'enfant tel qu'il est. De La Monneraye dit que l'enfant parle au rééducateur avec sa langue-symptôme. Il ne voudra pas immédiatement le changer, il va lui faire découvrir comment on peut "parler" autrement. Le rééducateur accepte de ne pas tout maîtriser et de ne pas tout savoir puisqu'il ne sait pas ce qui sera joué. Il accepte ainsi de se décaler et de lui laisser la place. A travers la médiation, les non-réponses, les réponses à côté, les ruptures que proposent le rééducateur développent la capacité à supporter les limites, la frustration, le manque, et aident l'enfant. Il arrivera mieux à s'approprier les situations et les émotions par leur représentation et ainsi à mieux maîtriser les systèmes symboliques.

Mais cette aide est particulière car c'est l'enfant lui-même qui restaure son désir d'apprendre dans les conditions que le rééducateur met en place.

5.5. *L'évaluation : Le rééducateur articule le psychique au culturel*

Le rééducateur évaluera plus le processus que le produit. Il lui faudra comparer l'escompté avec l'accompli c'est-à-dire confronter le processus d'aide à son projet. Quand l'action prend fin, le rééducateur peut en établir un bilan. La communication de l'évaluation sera adaptée aux différents interlocuteurs concernés.

Avec le maître, cette communication concernera le plan pédagogique car le rééducateur a la même finalité que lui : *"l'enfant doit pouvoir tirer le meilleur profit de sa scolarité"*.

Lors d'une rééducation avec la médiation théâtrale, un rééducateur a su que les élèves avaient fait tout d'abord des progrès dans les situations-problèmes et en conjugaison. Ces premiers progrès ont été valorisés par leur maître. C'est ainsi qu'ayant gagné un peu plus de confiance en eux, ces élèves ont progressé dans d'autres domaines.

En rééducation, on émet l'hypothèse que l'enfant qui symbolise ses problèmes à travers des médiations peut ainsi mieux gérer ses émotions et penser plus librement. Il serait sans doute plus disponible ensuite pour les apprentissages. Avec la médiation théâtrale, il s'agira de dire, de se dire pour faire et mieux penser. *"Lorsque l'imaginaire est symbolisé, régi par les lois culturelles, il prend sens, devient créatif, communicable et partageable²¹"*.

CONCLUSION

En début de formation, le cadre rééducatif nous a été explicité. Il présente de nombreuses analogies avec les conventions théâtrales que je connaissais par ma pratique tant personnelle que professionnelle. J'ai donc orienté ma réflexion sur la médiation théâtrale. Ce mémoire m'a ainsi permis de me construire une nouvelle identité professionnelle.

On trouve dans la pratique théâtrale des dimensions intéressantes dont je n'ai pas parlé dans ce mémoire et qui ont sans doute leur importance comme l'humour et le rire dans les situations de jeu. L'humour introduit de la distance avec ce qui est ressenti à bout portant, ce que l'on vit peut-être trop brutalement.

²¹ J. DUVAL-HERAUDET "Une difficulté si ordinaire" EAP page 219

Les situations de rééducation en groupe ne sont pas profitables pour tous. Il faut savoir réunir ceux qui vont pouvoir évoluer grâce au groupe et à la médiation choisie. S'entendre avec les autres en groupe-restreint est primordial et parfois l'animateur semble faire un pari sur cette entente.

Il me semble que le théâtre peut être une pratique à introduire dans les démarches de prévention, quand les difficultés ne sont pas encore avérées. Le changement de regard ne concernerait pas seulement les enfants mais aussi les adultes (autres maîtres spécialisés, maître de la classe, parfois même des parents...) participant à la prévention.

Quand on propose une médiation artistique, on invite l'enfant à entrer dans une culture. A l'intérieur des jeux dramatiques, des éléments du langage théâtral sont découverts. Le théâtre aide l'enfant à transposer le réel, sous le regard du spectateur, d'abord avec son corps puis en faisant fonctionner librement sa pensée. Il peut ainsi s'inscrire dans la culture scolaire avec dynamisme et dans des liens sociaux appropriés. On vise alors une ouverture sur le monde et pas seulement une ouverture sur la culture scolaire.

Bibliographie

OUVRAGES :

ATTIGUI Patricia, De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique, DENOEL, 1993

BARAT Jean-Claude, La rééducation dans l'école, Armand Colin, 1990

BLANCHET Alain et TROGNON Alain, La psychologie des groupes, NATHAN-Université, 1994

BOAL Augusto Jeux pour acteurs et non-acteurs, La découverte, 1997

CAILLAT, CITTERIO, GASPARD-HUIT, MARION, Du théâtre à l'école, Hachette, 1998

CYRULNIK Boris, Les vilains petits canards, Odile Jacob, 2001

DARRAULT-HARRIS Ivan, KLEIN Jean-Pierre, Pour une psychiatrie de l'ellipse - Les aventures du sujet en création, PUF, 1993

DUVAL-HERAUDET Jeannine, Une difficulté si ordinaire, EAP, 2001

FREUD S. Pulsions et destins des pulsions, in *Métapsychologie*, Folio essais, Sur le rêve (über den traum 1901), Folio essais

GUILLARME Jean-Jacques, Education et rééducation psychomotrice, Sermaphatier, 1982

GUILLARME Jean-Jacques et LUCIANI Dominique, Prévenir et éduquer, EAP, 2000

DE LA MONNERAYE Yves, La parole rééducative, Dunod, 1991

KLEIN Jean-Pierre, L'art-thérapie, Que-sais-je ?, PUF, 1^{ère} édition 1997

LANDIER Jean-Claude et BARRET Gisèle, Expression dramatique – Théâtre, HATIER, 1999

LAPLANCHE Jean et PONTALIS J.-B., Vocabulaire de la psychanalyse, PUF, Quadrige, 1967, 3^{ème} édition 2002

MORENO J.-L., Psychothérapie de groupe et psychodrame, PUF, 1987

OBERLE Dominique, Créativité et jeu dramatique, Méridiens Klincksieck, 1989

WINNICOTT Donald, Jeu et réalité. L'espace potentiel, Gallimard, 1986

TROCME-FAVRE Hélène, J'apprends donc je suis, EDITIONS D'ORGANISATION, 3^{ème} édition, 1997

DASTE C., JENGER Yvette, J.VOLUZAN, L'enfant, le théâtre et l'école, DELACHAUX & NIESTLE, 1975

McDOUGALL Joyce, Théâtres du Je, GALLIMARD, 1982

WIDLOCHER Daniel, Le psychodrame chez l'enfant, PUF, 3^{ème} édition 1979

REVUES

DARRAULT Ivan, Quelle rééducation à l'école, Conférence rédigée par l'AREN 59, Lens, avril 1992

VENEY Marie-Claude, Tu, il(s), nous...je - Du groupe ou une autre conjugaison, intervention 4^{ème} congrès de la FNAREN, LA ROCHELLE, 1988, "la rééducation à l'école : un espace et un temps au service de l'enfant"

TEXTES ET CIRCULAIRES

MINISTERE DE L'EDUCATION, L'éducation artistique à l'école, CNDP, 1993

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, "Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?", Les nouveaux programmes, 2002

Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 "Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté"

INTERVIEWS : quelques questions posées à des rééducateurs

- 1) Avez-vous utilisé une médiation théâtrale ?
- 2) Comment avez-vous constitué le groupe ?
 - *nombre d'enfants*
 - *critères pour la constitution du groupe (problématiques, âge des enfants, ...)*
- 3) Le groupe restait-il toujours composé des mêmes enfants ?
- 4) Quel est le lieu où se déroulait l'activité ?
- 5) Quelles étaient les principales étapes d'une séquence ?
 - *Y avait-il par exemple un rituel de départ ?*
 - *Travaillait-on à partir d'une histoire ou d'un conte ?*
 - *Jouait-on à partir du récit d'un enfant ?*
- 6) Avez-vous utilisé le jeu dramatique en groupe de prévention ?
Quelles sont les différences observées ? (évaluation finale)
- 7) Aviez-vous des observateurs ?
Si oui, lesquels (parents, collègues du RASED, autres collègues, élèves...)
- 8) Comment étaient distribués les rôles ?
- 9) Pouvez-vous donner des exemples de thèmes choisis ?
(thèmes communs de récits dits par les élèves, choix de contes ...)
- 10) Pouviez-vous être choisi pour jouer un personnage ?
- 11) Comment se passait la verbalisation ?
- 12) Avez-vous remarqué des effets à la suite de ces activités ?
 - *sur le groupe lui-même*
 - *des changements de regards (de l'enfant sur lui-même, des enfants -les uns par rapport aux autres-, des adultes...)*

Donnez des exemples.