La mythologie pour aider les élèves atteints de troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à s'exprimer

Simon Colombani

▶ **To cite this version:**

Simon Colombani. La mythologie pour aider les élèves atteints de troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à s'exprimer. Education. 2017. dumas-01562060

HAL Id: dumas-01562060

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01562060

Submitted on 13 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

La mythologie pour aider les élèves atteints de troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à s'exprimer

présenté par Simon COLOMBANI

sous la direction de Sylvie TRICAS

responsable de la formation : Sylvie CANAT

MASTER EPABEPS **ANNEE UNIVERSITAIRE 2016/2017**

SOMMAIRE

INTRODUCTION **1**

PREMIERE PARTIE : DES ELEVES DE MA CLASSE AU CHOIX DE L'ETUDE DE LA MYTHOLOGIE **3**

1. PRESENTATION DU CADRE DE TRAVAIL 3

2. QU'ENTEND-ON PAR TROUBLES DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITE (TDA/H) 3

a) Historique du TDA/H 3

b) Origine des troubles et diagnostic 4

c) Données épidémiologiques et troubles associés 5

3. DIFFICULTES OBSERVEES EN CLASSE POUR S'EXPRIMER 6

a) Conséquences directes des TDA/H sur la difficulté de s'exprimer 6

i) Une attention labile (Aurélie) 6

ii) Un manque de motivation et un manque de symbolisme (Jonathan) 8

b) Des stratégies d'adaptation limitantes pour s'exprimer 10

i) Une angoisse paralysante (Zineb) 12

ii) Des troubles de l'opposition (Kévin) 13

iii) Une faible estime de soi (Sophie et Célia) 15

4. L'UTILISATION DE LA MYTHOLOGIE EN CLASSE 17

a) Origine, structure et valeurs des mythes 18

b) La mythologie dans les programmes officiels 19

c) Choix du support et séance type 21

DEUXIEME PARTIE : L'UTILISATION DE LA MYTHOLOGIE POUR DEVELOPPER L'EXPRESSION DES ELEVES ATTEINTS DE TDA/H 23

1. LES MYTHES, VECTEURS D'AFFECTS 23
a) Naissance de la curiosité et de l'étonnement 23
b) Identification aux héros 25
c) Question de transgression 29

2. LA MYTHOLOGIE, MEDIATEUR SYMBOLIQUE 31
a) Un médiateur spécifique 31
b) A la rencontre des peurs des élèves 33
c) Valeur symbolique du héros 35
d) Un contenant symbolique pour structurer la pensée 37

3. LES MYTHES, SOURCES DE DEBATS 41
a) Naissance et élaboration du débat en classe 41
b) Une prise de parole stimulée 44
c) Développement d'une approche réflexive 45

CONCLUSION 47

BIBLIOGRAPHIE 49

ANNEXES - SOMMAIRE 51

INTRODUCTION

Après sept années d'exercice en tant qu'enseignant, je suis titulaire depuis septembre 2015 d'une classe de CM1-CM2 à l'école de Plein Air, à Nîmes. Cette école accueille des élèves d'horizons variés dont le dénominateur commun est de présenter des pathologies suffisamment limitantes pour ne pas pouvoir travailler dans des écoles dites classiques.

Dans ma classe cette année se trouvent six élèves porteurs de troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), deux élèves en situation de handicap moteur et un élève épileptique.

Les expériences passées au sein de classes relevant de l'adaptation scolaire furent pour moi l'occasion de percevoir des problématiques sous-jacentes au sein du groupe classe telles qu'une faible image de soi, une motivation scolaire en berne, une inhibition marquée. Ces notions se cristallisent en un écueil particulièrement difficile à surmonter cette année pour les élèves de ma classe atteints de TDA/H, la difficulté à s'exprimer. Ces élèves ont pourtant la compétence langagière nécessaire pour le faire. Mais ils ne le font pas à la hauteur de ce que les instructions officielles attendent d'eux. Pourquoi ? Quel est l'obstacle qui les empêche de le faire et que pourrais-je mettre en place en classe pour les aider à le faire ?

C'est au détour d'une anecdote racontée par hasard et dont le récit suscita une attention insoupçonnée que l'idée me vient, utiliser des histoires racontées pour tisser le fil de la pensée et l'amener à s'exprimer. Pour que celle-ci soit riche et puisse concerner chacun, je choisis d'orienter ces lectures du côté de la mythologie grecque afin de m'en servir d'outil de médiation et de support à l'expression orale ou écrite. Je souhaite dans ce mémoire analyser en quoi l'étude de la mythologie grecque peut aider des élèves de cycle 3 atteints de troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à progresser dans l'expression orale et écrite.

Afin de présenter ce travail, je souhaite dans une première partie analyser des situations de classes vécues par mes élèves dans lesquelles leur expression est bloquée et expliquer pourquoi je souhaite utiliser le support de la mythologie pour les aider dans l'amélioration de leur expression. Je préciserai au préalable le contexte de ce travail et ce que l'on entend aujourd'hui par trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Je développerai dans une seconde partie les bénéfices pour l'expression que permet ce support grâce à l'identification aux héros, l'élaboration de symboles via la médiation mythologique et la mise en place de débats au sein de la classe.

PREMIERE PARTIE : DES ELEVES DE MA CLASSE AU CHOIX DE L'ETUDE DE LA MYTHOLOGIE

1. PRESENTATION DU CADRE DE TRAVAIL

L'école de Plein Air est composée de quatre classes d'âge dont les niveaux varient selon les effectifs. Pour cette année, il y a une classe de CP/CE1, une de CE1/CE2 et deux de CM1/CM2.

Les profils des enfants sont variés et l'école est adaptée à ces différents profils. Il y a notamment une infirmière à plein temps. Chaque classe dispose, en plus de l'enseignant, d'un(e) ATSEM et d'une AVS collective.

Ma classe est composée de neuf élèves de CM1 et CM2. Cette étude porte sur la difficulté de ces élèves à s'exprimer, que ce soit en quantité ou en qualité. Je souhaite travailler précisément avec six de ces élèves qui présentent des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, et dont la difficulté à s'exprimer est manifeste. Pour gagner en clarté, je choisis de présenter au fur et à mesure chacun des élèves en même temps que je dresse les difficultés qu'ils ont pour s'exprimer. Pour des raisons de confidentialité, j'ai changé leur prénom pour ce mémoire. Avant d'analyser ces difficultés, je vais préciser ce que sont les TDA/H.

2. QU'ENTEND-ON PAR TROUBLES DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITE (TDA/H)

a) Historique du TDA/H

Comme le relate Christine Philip[1], Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, la haute autorité de santé (HAS) parle pour la première fois d'hyperkinésie avec trouble de l'attention en 2012. Il est intéressant de noter deux choses quant au

[1] Philip, C. (2015). Analyse des recommandations de la HAS pour le TDA/H. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, numéro 68.

choix du terme utilisé. Tout d'abord, le terme « hyperkinésie » est utilisé au lieu d'« hyperactivité ». Cet excès d'activité est considéré comme exclusivement moteur. « Hyperkinésie » apparaît avant « trouble de l'attention ». La HAS considère l'excès de mouvement prioritaire par rapport au trouble attentionnel. Elle place ce trouble dans la classification française des troubles mentaux (CFTMEA), où ils sont inclus dans le versant psychique des troubles de conduite et de comportement (TCC).

En 2014, la HAS modifie sa définition et parle de trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). La bascule est faite entre « trouble de l'attention » et « hyperactivité », qui remplace « hyperkinésie ».

François Bange, psychiatre à l'hôpital Robert-Debré et l'hôpital Saint-Anne à Paris, critique cette définition qui donne selon lui « une version faussée du syndrome présenté comme binaire : trouble de l'attention avec une hyperactivité ou trouble de l'attention sans hyperactivité. »[1] Il préfère la définition plus nuancée donnée par le DSM 5[2] dans laquelle le TDA/H est perçu comme un trouble neurobiologique caractérisé soit par un déficit de l'attention, soit par une hyperactivité et une impulsivité, mais le plus souvent par les deux. Si cette définition garde les deux dimensions que sont l'inattention d'une part, et l'hyperactivité / impulsivité d'autre part, il permet de faire varier leur intensité chez un individu sans le catégoriser dans l'une ou l'autre de ces dimensions.

Depuis plusieurs années, une conception intégrative des différents points de vue propose de réunir les deux modèles, neuro-développemental et psychanalytique, au lieu de les opposer. La HAS recommande à ce titre depuis février 2015 une prise en charge pluridisciplinaires avec un traitement médicamenteux ainsi que des thérapies non-médicamenteuses. Dans ce mémoire, je me placerai dans une approche psychodynamique.

b) Origine des troubles et diagnostic

Pour mieux comprendre l'origine des troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, j'ai pu rencontrer le docteur Anne Gramond, psychiatre au CHU de Nîmes, spécialisée dans l'évaluation et la prise en charge d'enfants et d'adolescents présentant des TDA/H. Elle est claire dans le fait que « *le TDA/H est un trouble*

[1] Bange, F. (2015). Pour des recommandations recommandables. La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, numéro 68.

2 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5 (5e éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.

neurobiologique développemental d'origine génétique. 80% du trouble peut être expliqué par des facteurs génétiques et 20 % par des facteurs environnementaux : pré-nataux et péri-nataux tels que prématurité, faible poids à la naissance, consommation de tabac ou d'alcool pendant la grossesse ou des traumatismes crâniens. L'environnement familial n'est en rien responsable du trouble mais peut l'aggraver ou, au contraire, en limiter le retentissement. »[1]

Concernant le diagnostic de TDA/H, Anne Gramond précise qu'« *il s'appuie sur la présence de symptômes de déficit attentionnel, d'hyperactivité et d'impulsivité apparus avant l'âge de 12 ans, se manifestant depuis plus de 6 mois et entraînant une altération significative du fonctionnement social, scolaire ou familial de l'enfant. C'est un diagnostic clinique qui se fonde sur un interrogatoire et une observation de l'enfant.* »[2]

c) Données épidémiologiques et troubles associés

Comme l'explique le docteur Gramond, « *le TDA/H est un trouble dont la prévalence est très importante puisqu'il touche jusqu'à 5% des enfants d'âge scolaire. Le TDA/H est plus fréquent chez les garçons avec un sex ratio de trois garçons pour une fille.* »[3]

Des élèves porteurs de ce trouble se retrouvent ainsi en nombre sur nos bancs d'école, où ils sont en situation d'échec plus souvent que les autres. Ces échecs sont souvent aggravés par d'autres troubles concomitants. Sonja Finck[4], neuropédiatre à Strasbourg, cite parmi les comorbidités du TDA/H des troubles du comportement, des troubles des conduites, des troubles anxieux, des troubles dépressifs ou des troubles des apprentissages tels la dyslexie, la dysorthographie, la dyscalculie, la dysgraphie. La capacité à s'exprimer, quantitativement et qualitativement, est également en souffrance, ce qui est le cas des élèves de ma classe concernés par ce trouble.

Dans ce mémoire, je souhaite mettre en place des aménagements pédagogiques afin de permettre à mes élèves TDA/H de recouvrer la prise de parole. C'est avec cette finalité en tête que je souhaite étudier ici les ressorts qui pourraient expliquer, ou aggraver la difficulté de s'exprimer.

---

[1] Gramond, A., Nannini, L. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité*. France : Tom Pousse.
[2] *idem*.
[3] *ibidem*.
[4] Finck, S. (2015). Consultation neuropédiatrique : diagnostique du TDA/H, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, numéro 68.

Je vais d'abord essayer de mettre en évidence et d'analyser au travers d'exemples vécus en classe les carences pour l'expression engendrées par la présence des TDA/H.

3. DIFFICULTES OBSERVEES EN CLASSE POUR S'EXPRIMER

a) Conséquences directes des TDA/H sur la difficulté de s'exprimer

Le premier trouble commun à tous les élèves porteurs de TDAH est l'altération de leur attention. Qu'est-ce que l'attention ? Comme le soulignent Christophe Boujon et Christophe Quaireau [1] , la plupart des dictionnaires donnent généralement deux définitions très éloignées du terme « attention » : elle est soit l'action de se concentrer, de s'appliquer, soit une marque d'affection ou d'intérêt. Ces deux définitions ont donné deux adjectifs possibles pour parler d'un individu, on pourra dire qu'il est attentif lorsqu'il se concentre ou qu'il est attentionné lorsqu'il montre un intérêt.

Un élève souffrant de troubles de l'attention peut donc voir ces deux versants altérés et engendrer une capacité d'expression diminuée. Occupons-nous d'abord de la première définition, celle s'intéressant au caractère attentif d'une personne.

i) Une attention labile (Aurélie)

L'attention sous l'angle de l'être attentif pourra s'exercer au niveau de la perception de l'environnement mais aussi au niveau de nos fonctions intellectuelles, cognitives. Pour Boujon et Quaireau, « *cette attention-là consiste à donner un ordre d'importance, une priorité temporelle à nos idées, à nos opérations intellectuelles* »[2]. Anne Gramond la définit comme « *un processus neurophysiologique complexe qui nous permet de nous orienter dans notre environnement de façon adéquate en filtrant les stimuli appropriés* »[3].

Aurélie est une élève âgée de 10 ans, elle est en CM2. Elle a une sœur jumelle inscrite dans une autre classe de l'école, un petit frère et une petite sœur. Aurélie est arrivée de Guadeloupe très jeune, elle vit aujourd'hui avec sa maman, son beau-père, son frère et ses sœurs. C'est une jeune fille très grande et très fine. Aurélie travaille de façon très convenable en classe, mais ne s'exprime pas. Elle a de grandes difficultés pour mener une phrase orale à son terme et ses feuilles de production écrite restent

[1] Boujon, C., Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*, France : Dunod.
[2] *idem.*
[3] Gramond, A., Nannini, L. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité*. France : Tom Pousse.

blanches. Interrogée, elle est en grande détresse pour produire un message oral ou écrit. Elle semble incapable de se concentrer sur ma question, et détourne inlassablement son regard puis son attention entière.

Lorsque je propose un récit d'invention ou initie un débat autour d'une idée rencontrée en classe, elle est tournée vers moi, j'ai le sentiment d'avoir son attention. Elle est concentrée sur cette nouvelle activité. C'est ce que Boujon et Quaireau appellent la « *réaction à la nouveauté* »[1]. L'apparition nouvelle d'un objet attire l'attention. Après quelques minutes seulement, elle commence à se dissiper. Elle fera tomber plusieurs fois son stylo consécutivement, pourra avoir besoin de jeter une dizaine de papiers. Ces manifestations variées se retrouvent en un point : j'ai perdu son attention. Comme l'expliquent Boujon et Quaireau, « *l'exposition répétée d'un objet nouveau entraîne progressivement une diminution de l'attention. C'est l'habituation. »*[2] Afin de s'exprimer, de mener un discours logique ou de livrer sa penser, il faut être capable de maintenir son attention suffisamment longtemps vers une même consigne, pour une même idée. La construction de la pensée, l'analyse d'un texte, l'élaboration d'une phrase nécessitent de faire des pauses, pendant lesquelles l'attention est en danger. Aurélie, qui n'accumule pas de retard dans les autres apprentissages, pourra se retrouver bloquée par des situations de communication paraissant pourtant simples pour un observateur. Elle pourra donner le sentiment ponctuel de réfléchir, d'avoir compris une question, une consigne et de s'atteler à la mise en place d'une réflexion mais cette pensée s'éteindra quelques minutes plus tard. Il arrive qu'une histoire racontée sur laquelle je souhaite poser des questions, imaginer une suite, puisse avoir été instantanément oubliée alors que je pensais sentir dans son regard une réelle attention. C'est une expérience courante et désarmante à vivre. L'explication serait qu'échafaudée sur une attention trop labile, l'écoute et l'analyse n'ont pu se construire, et encore moins se consolider. Le développement de son expression passera par la possibilité de capter son attention dans la durée.

Revenons aux définitions de l'attention proposées par les dictionnaires, et intéressons-nous à la seconde. Celle-ci qualifie une personne d'attentionnée en ce sens qu'elle porte une attention, un intérêt pour une chose ou une personne. L'intérêt renvoie plutôt au domaine d'étude de la motivation. Un élève à l'attention troublée serait aussi un élève en manque de motivation.

---

[1] Boujon, C., Quaireau C. (1997). *Attention et réussite scolaire*, France : Dunod.
[2] *idem.*

ii) Un manque de motivation et un manque de symbolisme (Jonathan)

D'après les définitions précédentes, la motivation est liée à l'attention. Essayons d'affiner ce lien. Le dictionnaire Larousse définit la motivation comme « des processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement ». Cette motivation apparaît pour répondre à un besoin. C'est ce qu'explique Jean Piaget lorsqu'il écrit que « *l'enfant pas plus que l'adulte, n'exécute aucun acte, extérieur ou même intérieur, que mû par un mobile, et ce mobile se traduit toujours sous la forme d'un besoin (un besoin élémentaire ou un intérêt, une question)* »[1].

C'est ici que se rejoignent motivation et trouble de l'attention, attention synonyme d'intérêt. L'élève TDA/H possède un intérêt troublé. Cet intérêt, ce besoin qui n'existe pas, ou peu longtemps, ne pourra déclencher de motivation chez cet élève. J'ai beau me démener pour initier chez lui un intérêt, rien n'y fait. J'ai parfois même l'impression que l'écart entre certains élèves qui ne sont pas porteurs de troubles de l'attention et les autres s'amplifie, comme si la motivation des uns s'auto-alimentait à mesure que les autres se démotivaient. Il est possible d'expliquer ce constat par le fait qu'un besoin satisfait par le déclenchement de la motivation et d'un comportement adapté amène du plaisir. Ce plaisir va devenir désir, lequel réalimente le besoin. C'est, en quelque sorte, le cercle vertueux de la motivation. Si ce besoin de découverte, cette attention n'est pas présente, comme chez les élèves porteurs de TDA/H, elle va limiter l'enfant dans son désir de connaissance : sa motivation présente et future en sera d'autant plus amoindrie.

Ce constat définitif doit pourtant être nuancé. Il arrive qu'un élève atteint de TDA/H, non motivé par les activités scolaires, puisse l'être par d'autres intérêts. Pourquoi ? Qu'est-ce que crée un besoin dans un cas et pas dans l'autre ? Je voudrais m'intéresser au cas de Jonathan.

Jonathan est un élève de dix ans présent à l'école de Plein Air depuis cinq ans. C'est un garçon de petite taille, frêle. Il a une grande sœur et vit chez ses parents. Jonathan est très introverti en classe, replié sur lui, il ne manifeste aucun intérêt particulier pour ce que je peux faire ou dire. Il n'est pas rare de le voir bailler en tenant laborieusement sa tête dans ses mains. Jonathan s'anime en revanche dès lors qu'il est hors de la classe. Il aime particulièrement reproduire des scènes de guerre car il est passionné par les jeux vidéo violents, les armes à feu. Il passe énormément de temps devant les écrans avec ses

[1] Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. France : Denoël.

parents et sa sœur pour jouer à ce type de jeux. En classe, il peut rester la journée entière la tête couchée sur la table si je ne le stimule pas activement. Même alors, ses phrases sont désorganisées et pas toujours compréhensibles. Il sera en mesure d'entrer en activité face à un exercice que je propose, oralement ou à l'écrit, mais il est capable de produire un travail complètement hors sujet, de recopier des mots sans les avoir saisis, les avoir réfléchis. Nous sommes trois adultes en classe, il pourrait facilement demander de l'aide mais il n'en fait rien. Il reste isolé à écrire sans réfléchir, sans âme. Il s'anime à nouveau dans les moments hors de la classe, à la cantine ou en récréation, pendant lesquels il retranscrit physiquement ses jeux, mimant une mitraillette ou un corps croulant sous les balles. Revenu en classe, il perd cette énergie, sa curiosité et son intérêt disparaissent. Pourquoi sa motivation existe dans un cas et pas dans l'autre ? Je pense que la pratique de ses jeux vidéo est très symbolisante pour lui, il s'est totalement identifié à son personnage virtuel. C'est là que se trouve la différence avec ce que lui propose l'école : il a pu symboliser dans un cas et pas dans l'autre. Le problème de Jonathan est que l'identification qu'il a développée est très excluante. La pratique intensive de son jeu et l'évolution de son personnage fictif s'est faite au détriment de sa vie relationnelle, affective, créant chez lui une conduite addictive. Cette identification symbolique à un objet excluant autrui l'empêche de s'exprimer puisque les autres n'ont plus d'intérêt à ses yeux. Dans son cas, il lui faudra transférer sa pensée symbolique et donc son intérêt sur une activité scolaire. Sinon, son activité lui donnant une satisfaction simple à obtenir, qui ne nécessite pas de communiquer ou d'entrer en relation aux autres, au monde, il ne développera pas sa capacité à s'exprimer.

Bien que défaillant pour l'école, cet exemple ouvre une voie : l'identification symbolique peut être une solution face à la démotivation, au manque d'attention, d'intérêt que peuvent connaître les élèves atteints de TDA/H. Cette symbolisation, pour voir le jour, doit être précédée d'un socle culturel solide. Lorsque je parle de socle culturel, je parle de base de vocabulaire ou d'histoires que l'enfant a pu faire siennes. Ces histoires sont autant d'images qu'il a pu développer, de personnages auxquels il a pu s'identifier, se construire, se repérer et créer un socle sur lequel s'appuyer pour s'ouvrir à l'autre, pour se livrer à lui. Lorsque ce socle manque à un enfant, il le fragilise, particulièrement s'il est atteint de TDA/H comme nous avons pu le voir précédemment. Comme l'explique Serge Boimare, « *les inquiétudes qui infiltrent trop vite le travail réflexif de certains élèves, sont notamment la résultante de leur difficulté à produire de l'image. Le système représentatif de ces enfants n'est alors pas assez*

riche pour permettre certaines prises de parole. Ils ont un manque de représentation, de langage. »[1] Ces élèves vont alors se retrouver à mettre en place un nouvel équilibre fondé, comme l'explique Boimare, sur l'« *évitement de penser* », et par conséquent de s'exprimer.

b) Des stratégies d'adaptation limitantes pour s'exprimer

Dans cette partie, je me place dans une approche psychodynamique. Je souhaiterais développer l'idée que les difficultés vécues par mes élèves pour s'exprimer peuvent venir de stratégies inconscientes qu'ils ont pu mettre en place. Il est d'emblée nécessaire de définir l'inconscient. Freud donne le nom d'inconscient aux faits psychiques refoulés. Pour lui, « *le refoulement ne consiste qu'en ceci : mettre à l'écart et tenir à distance du conscient*. »[2] L'inconscient désigne des processus psychiques spécifiques, qualitativement différents des processus conscients. Il n'y a pas de continuité mais une coupure radicale avec la conscience. Au cours de ses travaux, Freud distingue trois instances : le « Ça » qui regroupe les pensées archaïques, le « Surmoi » qui correspond aux intérêts extérieurs et le « Moi » qui prend en compte les intérêts de la totalité de la personne. L'inconscient se définit très généralement comme l'ensemble des représentations refoulées par le Moi parce qu'elles sont incompatibles avec les valeurs « morales » du Surmoi.

Mélanie Klein a également travaillé sur l'inconscient, et précisément sur celui des enfants. Selon ses propos rapportés par la psychothérapeute Catherine Bolgert, « *l'inconscient apparaît pour faire face aux tensions extrêmes que va connaître le nourrisson. Il va tenter de maintenir séparés le bon et le mauvais, en lui comme dans " l'Objet " et d'expulser les parties mauvaises de soi dans l'objet lui-même clivé.* »[3] C'est d'abord l'Objet partiel (le sein) qui est clivé en « bon » ou « mauvais » objet, ce clivage constituant le premier mode de défense contre l'angoisse. C'est ensuite l'Objet total qui sera clivé (bonne Mère / mauvaise Mère). Puis « bons » et « mauvais » Objets sont soumis aux processus d' « introjection » et de « projection ». Ultérieurement, la prise de conscience de la coexistence du bon et du mauvais dans

[1]Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. France : Dunod.
[2] Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. France : Gallimard, Coll Idées.
[3] Bolgert, C. (2003). *L'identification projective*. Gestalt, numéro 24.

un « objet total » (ambivalence) l'amène à « la position dépressive » où il a à faire le deuil d'un objet idéalement bon et aussi de la toute-puissance.

Donald Winnicott parlera quant à lui de l' « *objet transitionnel* »[1] sur lequel se joueront les phénomènes énoncés par Mélanie Klein. Cet objet transitionnel constitue une partie presque inséparable de l'enfant et il est aussi la première possession de quelque chose qui n'est pas lui. Cet objet transitionnel ne peut voir le jour que si l'enfant a pu passer de la non-intégration primaire, archaïque, à l'intégration, au « je » que Winnicott nomme « self ». Le vrai « self » existe par la réussite répétée du geste spontané, de la pensée personnelle du nourrisson, ainsi que par l'adaptation de sa mère, qu'il qualifie de « mère suffisamment bonne ». L'enfant voit que sa pensée est acceptée par l'extérieur. C'est là le noyau de ce qu'il est vraiment, des éléments personnels et spontanés auxquels l'extérieur s'est adapté afin qu'il puisse être « lui ».

C'est ici que je souhaite mener ma réflexion. Nous l'avons vu précédemment, l'environnement n'a généralement pas d'incidence sur la survenue des TDA/H. En revanche, il a une importance majeure dans la gestion de ces troubles. Si ce que décrit Winnicott ne se passe pas, c'est-à-dire si l'environnement, ici la classe, son enseignant, ne s'adapte pas à l'élève porteur de TDA/H, il se retrouvera en inadéquation avec ce que lui demande l'école. Il subira une succession de déplaisirs, qui seront source d'angoisse. Cette angoisse est qualifiée par Freud[2] de conflit entre les trois instances psychiques : elle arrive dans notre cas lorsque le « Ça » se heurte trop souvent au « Surmoi » représenté par l'école et ses demandes, il y a conflit dont l'alerte est vécue par le « Moi » sous la forme d'une angoisse, qui est visible sur la scène manifeste, en classe. Sans adaptation scolaire, ces conflits nombreux expliqueront les angoisses fréquentes vécues par les élèves porteurs de TDA/H. Pour ne plus subir ces angoisses, pour les éviter, l'élève va s'adapter à l'environnement au lieu de l'inverse. Il va mettre en place diverses stratégies plus ou moins développées qui lui permettront de survivre psychiquement, mais qui ne correspondront pas à lui, à son vrai « self » au sens de Winnicott[3]. Et s'il n'est pas lui, comment pourrait-il s'exprimer, comment pourrait-il répondre librement, spontanément, sans contraintes à des questions que je pourrais lui poser ? Cette adaptation que met en place l'élève pourra devenir un frein à l'ouverture au monde, à l'autre et donc à l'expression.

[1] Winnicott, D.-W. (2010). *Les objets transitionnels* France : Petite bibliothèque Payot.
[2] Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. France : Gallimard, Coll Idées.
[3] Winnicott, D.-W. (2010). *Les objets transitionnels* France : Petite bibliothèque Payot.

Ce sont ces adaptations limitantes pour l'expression, dont les symptômes peuvent être variés, que je vais essayer de développer par la suite.

i) Une angoisse paralysante (Zineb)

L'inhibition correspond à une limitation plus ou moins intense de l'expression intellectuelle, verbale et motrice. Chaque élève vit des situations inhibitrices, c'est un phénomène normal. Un contrôle scolaire, la rencontre d'un personnage admiré ou redouté, un changement de classe ou un départ en colonie de vacances sont souvent des moments d'inhibition marquante. Lorsque cette inhibition dure, qu'elle est continue toute la journée, cela devient problématique pour la vie de l'élève et sa faculté à s'exprimer. Il sera touché socialement et mentalement.

Zineb est une élève de 9 ans. Elle est en CM1 mais nous travaillons davantage des compétences de CE2. Zineb vit chez ses parents avec sa sœur. Elle est arrivée à l'école il y a quatre ans pour des troubles épileptiques. Elle a depuis été diagnostiquée TDA/H. C'est une fille en léger surpoids, très discrète. Entre son arrivée le matin et son départ en fin de journée, il est courant de ne pas l'avoir entendue une fois. Si j'ai pu imaginer au début une grande timidité, amplifiée par le fait qu'elle est arrivée à 4 ans d'Espagne, et ne dispose pas d'un vocabulaire étoffé, j'ai vite compris que ce silence était plus que de la timidité. Une fois à l'école, Zineb est capable de rester assise sans activité aussi longtemps que je la laisserai faire. Elle a les yeux dans le vague, proche du mutisme, et ne réagit que si je trouble volontairement et activement son quotidien. Même dans ce cas, elle baisse le regard et a du mal à verbaliser une émotion, un avis ou une envie. Cette attitude se retrouve dans les temps de récréation ou à la cantine. Ses gestes sont empruntés, elle donne l'impression d'être figée, au ralenti.

Lorsque je lui demande de raconter son week-end, ou de me rappeler ce que nous avons fait le matin, elle ne parvient pas à évoquer quoi que ce soit. Cette difficulté est comparable lorsque je lui demande d'imaginer une histoire. Ces difficultés massives ont pu laisser penser à une déficience intellectuelle. Pourtant, Zineb montre des résultats très satisfaisants dès lors qu'il s'agit d'appliquer une règle dans des exercices plus répétitifs.

Cette limitation autant verbale, motrice, qu'intellectuelle est une véritable inhibition qui peut s'apparenter à une situation d'adaptation en ce sens qu'elle permet d'éviter la confrontation avec l'angoisse générée par les conflits entre l'élève et ce que l'enseignant lui demande. L'inhibition est pour Zineb un refoulement massif pour protéger son

« Moi » trop fragilisé par les situations vécues en classe. Il est possible de penser que des troubles anxieux développés de façon concomitante au TDA/H l'ont conduit à cette inhibition. Si l'école est une source de déplaisir, si elle développe une angoisse chez Zineb, celle-ci ne va pas avoir d'autre choix que de s'en éloigner, quitte à couper toute relation avec elle, développant cette inhibition.

Son cas mérite une attention supplémentaire, Zineb subit des crises d'épilepsie depuis ses premières années. Si elles se sont aujourd'hui stabilisées au rythme de quatre à cinq par mois, elles sont difficiles à vivre pour Zineb. Elle ne sait pas à quel moment elles peuvent arriver, ni l'intensité avec laquelle elles vont s'exercer. Ces crises sont dures à vivre pour elle, non seulement de par leur douleur, mais aussi pour le caractère imprévisible de leurs venues. Aucun signe ne lui annonce l'arrivée d'une crise, elle est comme en sursis permanent, prête à subir une douleur venant de tout son corps et sur laquelle elle n'a pas de prise. Cette situation génère aussi une angoisse forte, dont l'origine est son corps lui-même qui l'accable, mais aussi son esprit qui ne la prévient pas. Serait-il possible alors de vouloir s'en éloigner ? Zineb qui ne communique pas, ne bouge pas, est détachée de l'autre, et peut-être aussi d'elle-même. Elle s'est enfermée quelque part où elle se sent plus en sécurité. Pour développer son expression et diminuer son inhibition, il sera donc nécessaire de trouver une manière de la mettre en sécurité.

ii) Des troubles de l'opposition (Kévin)

Une autre comorbidité du TDA/H est la présence de troubles du comportement, et notamment de trouble oppositionnel avec provocation (TOP). Sans adaptation de l'environnement, en premier lieu l'école, ces TOP vont perdurer et même s'accroître. Ils apparaissent, selon Anne Gramond[1], dans 50% des cas et se caractérisent par un ensemble de comportements négativistes, hostiles et provocateurs, dus notamment à une incapacité à accepter la frustration.

Kévin est un élève de dix ans qui peut vite devenir grossier, provocateur et entrer en contact physique pour manifester sa colère s'il pense être victime d'un enfant ou même d'un adulte. Ces situations arrivent fréquemment dans les moments hors de la classe. Les temps de récréation ou les passages par les couloirs et les escaliers sont régulièrement le théâtre de ces oppositions entre Kévin et le reste des élèves ou des

[1] Gramond, A., Nannini, L. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité*. France : Tom Pousse.

adultes de l'école. Pour des motifs variables, allant de « Il ne veut pas me laisser aller gardien de but car il dit que je suis trop gros. » à « Il a insulté ma mère ! » en passant par « Elle a marché exprès sur mon cartable. », il existe toujours une bonne raison pour qu'il se sente persécuté par les autres et entre en opposition. Le problème est qu'à force de susciter des situations conflictuelles avec ses camarades, ces derniers en jouent car ils se délectent de créer chez Kévin ces sentiments d'injustice qui le font sortir de ses gonds. Celui-ci, incapable de gérer ses réactions, est encore plus malheureux, et ne sort plus de ces persécutions permanentes qui l'étiquettent « seul contre tous ».

Cette opposition affecte aussi son travail en classe et particulièrement le domaine de l'expression. En effet, s'il ressent une difficulté qui ne lui semble pas justifiée, s'il bute sur une consigne en estimant ne pas avoir les armes pour en venir à bout, Kévin se bloque complètement, intellectuellement et aussi physiquement. Comme dans les situations décrites précédemment, il peut devenir grossier et s'opposer physiquement face à une demande à laquelle il ne peut, selon lui, répondre. Lui demander son avis, inventer la fin d'un récit ou expliquer l'action d'un personnage sont souvent pour lui des situations d'échec qui le bloquent sans qu'il ait pu réellement réfléchir, penser, s'exprimer. C'est pour lui comme si je l'avais mis, sciemment, en situation d'échec.

Ce symptôme du TDA/H développé par Kévin est, je pense, à mettre en lien avec les travaux de Wilfred Bion [1] sur l'incapacité à supporter la frustration. Selon Bion, l'appareil à penser de chacun a pour but de décharger le psychisme de l'excès de stimuli qui l'accablent. Il explique que la pensée primitive ne permet pas de faire de liens, c'est une pensée qui ne signifie pas, qui ne représente pas mais qui est faite de choses en soi. Il appelle cela les « *éléments bêta* ». La « *fonction alpha* » transforme ces éléments bêta en contenu psychique, elle donne des formes au pensable. Ces formes sont les « *éléments alpha* » qui permettent une symbolisation primaire. L'enfant ne peut réaliser cette procédure seul, c'est l'adulte qui peut recevoir ces éléments bêta, et cela dès le plus jeune âge. Le nourrisson affamé a une « *préconception innée du sein* » de sa maman mais n'a pas conscience de la nécessité du bon sein. Sous la pression de la faim, dont il tente de se défaire, il ressent un besoin non satisfait : le mauvais sein. Tous les objets nécessaires sont donc mauvais, car il ne les possède pas. Ce sont des pensées primaires, des éléments bêta. Le nourrisson peut s'en libérer par identification projective et l'expérience réelle de la présence du sein. L'Objet dans la réalité va

[1] Bion, W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. France : PUF.

remplacer la pensée primitive. Lorsque le nourrisson ne rencontre pas le sein réel (Objet réel), il y a combinaison entre la pensée primitive et la frustration. Si le nourrisson peut se projeter en une mère suffisamment bonne, il pourra penser cette frustration, cette absence de l'Objet réel : c'est l'origine de la pensée proprement dite. La tolérance à la frustration est un processus de la formation de la capacité à penser.

Inversement, si l'enfant ne peut se projeter sur sa mère, la transformation des éléments bêta en éléments alpha ne pourra se faire, annihilant sa capacité à penser. Incapable de penser la frustration, les mauvais objets persistent sans être pensés, ils exercent une persécution sur lui.

Dans le cas de Kévin, mes consignes trop difficiles, ses coéquipiers indélicats, ses camarades injurieux ou maladroits sont autant de mauvais objets que Kévin semble incapable de penser. Il les reçoit sans les penser, les traiter, et ne peut réagir autrement qu'en s'y opposant. Il ne peut se projeter pour transformer les éléments bêta en éléments alpha. Sans aménagement de ma part pour accueillir ces éléments bêta, Kévin reste incapable d'éviter ce sentiment de persécution et s'adapte pour y échapper : il se bloque, tout son corps se raidit et il n'est plus alors question pour lui de s'exprimer.

iii) Une faible estime de soi (Sophie et Célia)

Pour William James, l'estime de soi est le résultat d'un rapport entre nos succès et nos prétentions dans les domaines importants de la vie. En d'autres termes, le postulat de James est que l'estime de soi est le rapport entre ce que sont réellement les humains et ce qu'ils veulent être. Il explique que « *nous nous estimons en ce monde exactement d'après ce que nous prétendons être et prétendons faire ; nous prenons pour mesure de notre valeur le rapport qu'il y a entre les résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons obtenir* »[1].

Cette estime de soi s'ajuste en permanence. Pour André Christophe, « *se positionner par rapport aux personnes de son environnement immédiat représente l'un des mécanismes fondamentaux d'ajustement de l'estime de soi* »[2].

Sophie est âgée de 9 ans. Elle commence sa deuxième année à l'école. Elle a un petit frère scolarisé dans son école de secteur en CP. Tous les deux vivent chez leur maman la semaine et vont chez leur père un week-end sur deux. Ils retrouvent là-bas leur belle-mère et un demi-frère. Sophie est de petite taille, mince. Elle est très vive, et a beaucoup

[1] James, W. (2003). *Précis de psychologie* (traduit par N. Ferron). France : Les empêcheurs de penser en rond.
[2] Christophe, A. (2005). L'estime de soi, *Recherche en soins infirmiers*, n° 82.

de mal à rester à son bureau. Elle passe très vite d'une activité à l'autre et présente une capacité attentionnelle faible. Malgré cela, ses résultats restent convenables et au niveau des attentes d'une élève de son âge. Ils pourraient néanmoins être meilleurs, particulièrement dans sa faculté à s'exprimer. Sophie sait beaucoup de choses, mais elle ne les exprime pas où lorsqu'elle commence à le faire, oralement ou à l'écrit, elle s'arrête très vite, expliquant « de toute façon, ça sert à rien, j'ai faux » ou encore « je suis nulle, je n'y arriverai jamais ». Cette vérité coupe court à toute tentative supplémentaire, elle ne peut être remise en cause. Il semble que cette posture soit ancrée en Sophie, elle ne peut l'expliquer mais seulement l'énoncer, laissant imaginer une estime de soi bien mal en point, symptôme faisant partie du tableau clinique du TDA/H. Si j'insiste davantage jusqu'à la pousser dans ses retranchements, elle me donnera une réponse complètement erronée comme pour couper court à l'échange. Je pense que l'estime de soi, fragile chez Sophie, l'empêche de se lancer oralement ou à l'écrit, elle ne peut plus s'exprimer. D'après André Christophe, « *une des premières fonctions, et la plus facilement observable, de l'estime de soi, concerne la capacité à s'engager efficacement dans l'action. La plupart des études soulignent que les sujets à basse estime de soi s'engagent avec beaucoup de prudence et de réticences dans l'action ; ils renoncent plus vite en cas de difficultés.* »[1] Face à cette estime de soi bien faible, et sans réponse adaptée de l'école, Sophie va s'adapter elle-même pour se protéger, accentuant la faible estime qu'elle a d'elle-même. En effet, lorsque j'insiste pour obtenir de sa part une réponse orale ou l'écriture de quelques lignes malgré ses prédictions « je suis nulle, je n'y arriverai jamais », Sophie me « renvoie » volontairement une bêtise. Comme l'analyse André Christophe, « *tout faire pour échouer peut représenter une stratégie paradoxale et plus ou moins inconsciente pour protéger l'estime de soi. Les sujets à basse estime de soi se disent qu'en cas d'échec, qu'ils anticipent, ils seront moins remis en question.* »[2]

Partant du même symptôme, Célia s'est adaptée différemment. Célia est une élève âgée de neuf ans dont c'est la première année à l'école de Plein Air. Son acclimatation s'est faite rapidement. Elle vit à Nîmes chez sa maman. Elle ne voit pas son papa. C'est une élève de taille moyenne, frêle et sympathique. Dès les premiers jours de classe, Célia s'est positionnée en élève sachant beaucoup de choses. Il n'était pas rare qu'elle m'interrompe pour me dire « ça je l'ai déjà fait » ou « oui c'est bon, c'est super simple

[1] *idem.*
[2] Christophe, A. (2005). L'estime de soi, *Recherche en soins infirmiers*, n° 82.

ce que tu dis maître ». Pourtant, ses bilans des années précédentes font plutôt mention de résultats fragiles, et je doutais des certitudes qu'elle pouvait afficher. Ce sentiment s'est rapidement confirmé dès lors que je demande à Célia d'expliquer ce qu'elle pense avoir compris, ou simplement d'énoncer un avis ou une position sur un thème donné. Son visage se fige, et si elle se risquait au début à ajouter un « c'est simple », ce constat n'était suivi ni d'explication, ni de réussite à la consigne donnée. Célia a peut-être compensé sa faible estime d'elle-même en mettant en place une organisation psychique et intellectuelle où le doute n'a plus sa place. Certes, elle se protège ainsi efficacement du désarroi que la réflexion provoque en elle, mais elle en paie le prix fort en s'isolant du monde. Elle a trouvé une assurance, une sécurité en m'expliquant systématiquement savoir à l'avance ce dont je parle. Elle s'affiche au-dessus des autres à la hauteur de ce qu'elle se sent en-dessous. Cette certitude est non seulement loin de refléter la réalité mais elle bloque en plus les relations car en se plaçant au-dessus des autres, elle n'est plus disponible pour ses camarades et moi-même, son expression est bloquée.

Au travers de ces trois exemples d'adaptation, on voit à quel point leurs conséquences sont néfastes pour l'expression. Elles conduisent à une incapacité à écouter, imaginer et donc s'exprimer. L'énergie de ces élèves est mobilisée pour ces adaptations ; elle est mobilisée dans des conflits présents ou passés, conscients ou inconscients. L'élève n'est pas là, il est ailleurs. Interrogé, il ne peut répondre à mes questions. Plus désarmant encore, il ne peut m'en expliquer les raisons : il est en effet incapable de décrire cet ailleurs dans lequel il se trouve, et qui prend ses racines dans des années d'adaptation inconsciente.

Pour favoriser cette expression, je pense que le support des textes fondateurs issus de la mythologie grecque peut être un outil pertinent pour adapter ma pratique afin d'optimiser leur temps d'attention, développer une symbolique dans leurs apprentissages, limiter l'impact de certaines angoisses paralysantes, leur opposition et la mauvaise image qu'ils ont développée d'eux-mêmes. Pour légitimer le choix de la mythologie, je vais expliquer comment je souhaite utiliser ce support en classe.

4. L'UTILISATION DE LA MYTHOLOGIE EN CLASSE

Si mes élèves ont des difficultés pour s'exprimer pour les raisons que je viens d'évoquer, je me suis rapidement rendu compte qu'ils pouvaient être à l'écoute et me donner de leur attention en certaines courtes occasions. La première que j'ai rencontrée

fut lorsqu'un début d'après-midi de septembre, je leur ai raconté une anecdote vécue dans une classe précédente avec un élève. Certains yeux, ceux de Zineb notamment, se sont levés et certains stylos, par exemple ceux de Célia, ont cessé de tomber. Les élèves m'écoutaient. Malheureusement, dés mon histoire terminée, je n'obtenais aucune réaction, je n'avais d'ailleurs pas préparé de suite pédagogique à cette histoire ni de travail ou d'échanges dédiés. Je venais néanmoins de créer un lien entre eux et moi, un lien manifeste, solide, mais aussi éphémère que la durée de mon récit. Cette expérience fut le point de départ de mon choix pédagogique : partir de ce lien, et l'étirer autant que possible par des histoires que je leur raconterais, puis grâce auxquelles ils pourraient à leur tour m'exposer leurs sentiments, leurs avis, leurs choix, leurs expériences personnelles. Il fallait d'abord trouver un thème suffisamment riche pour les intéresser dans la durée afin de travailler sur les freins de leur expression en classe. Mon choix s'est porté sur la mythologie grecque pour diverses raisons.

a) Origine, structure et valeurs des mythes

Le terme de « mythe » vient du latin mythus qui signifie récit, fable. Colette Estin et Hélène Laporte définissent le mythe comme « *un récit imaginaire qui met en scène des éléments de la nature ou des créatures surnaturelles* »[1]. Un ensemble de mythes propres à une civilisation forme ce qu'on appelle une mythologie. Je ne parlerai dans ce mémoire que de la mythologie grecque. La mythologie grecque est d'abord un formidable recueil d'histoires d'une richesse quantitative et qualitative inégalée. Elle met en scène des forces élémentaires à l'origine du monde (Chaos et l'abîme, Gaia et la Terre, Ouranos et le ciel), des dieux de la « première génération » nés des forces élémentaires (les Titans et les Titanides, dont Cronos et Rhéa, parents de Zeus), des grands dieux de la « seconde génération » qui sont les plus connus (Zeus, le roi des dieux, sa femme Héra, Hadès, Poséidon, Héphaïstos, Arès, Dionysos, Apollon, Hermès, Athéna, Artémis, Aphrodite, Déméter…), des héros mortels ou demi-dieux dont les aventures sont de grandes épopées (Ulysse, Thésée, Achille, Héraclès,…), des créatures extraordinaires (les cyclopes, les satyres, la Chimère, le lion de Némée, l'Hydre de Lerne…)

Les récits fondateurs offrent aussi de nombreuses références culturelles pour mieux comprendre le monde passé et actuel car ils traversent les époques en laissant leurs empreintes sur de nombreuses œuvres artistiques.

[1] Estin, C., Laporte, H. (2004). *Le livre de la mythologie grecque et romaine*. France : Gallimard jeunesse.

Ces aventures mythologiques répondent enfin à des questions fondamentales telles l'origine du monde, de l'Homme et même des dieux. Ces questions communes à l'ensemble de l'humanité unifient la société des Hommes et inscrivent la mythologie dans un patrimoine culturel commun qui donne aux mythes, au-delà de références culturelles utilisables par chacun, une véritable valeur sociale. Toutes ces raisons expliquent la résonnance que peut avoir la mythologie sur les programmes officiels.

b) La mythologie dans les programmes officiels

La mythologie grecque apparaît clairement dans les nouveaux programmes officiels de 2016. Ainsi, en CM1 – CM2, « *découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ; comprendre ce qu'ils symbolisent* » est « *un enjeu littéraire et de formation personnelle* »[1]. En histoire de l'Art, les œuvres faisant référence à la mythologie sont également inscrites au programme puisque les élèves doivent pouvoir « *identifier des personnages mythologiques* », « *[connaître]* des mythes antiques », et mettre en relation un mythe et ses représentations artistiques.

Malgré ces références, la mythologie reste avant tout étudiée en classe de sixième autour notamment de *L'Odyssée*, des textes issus de la Bible et des *métamorphoses d'Ovide*. La réforme des nouveaux programmes de 2016 rassemblant les classes de CM1, CM2 et sixième au sein d'un même cycle renforce l'intérêt de l'étude de la mythologie en CM1-CM2 puisqu'elle facilitera la continuité avec le collège pour une meilleure cohérence de la liaison CM2-sixième.

Si elle apparaît peu sur les programmes de l'école élémentaire, l'étude de la mythologie permet de travailler de nombreuses compétences que je liste dans le tableau ci-après :

Comprendre et s'exprimer à l'oral :

Compétences	Activités menées autour du mémoire
Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.	Lors des lectures oralisées des épisodes mythologiques faites par l'enseignant et lors des lectures de textes produits par les élèves.

[1] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, annexe 2.

Parler en prenant en compte son auditoire.	Lors des échanges de compréhension, des débats, des lectures de textes.
Participer à des échanges dans des situations diversifiées.	
Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.	Lors des échanges oraux entre pairs et lors des productions écrites personnelles.

Lire :

Compétences	Activités menées autour du mémoire
Lire avec fluidité.	Lors de la lecture de sa production écrite.
Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.	Lors des lectures oralisées des épisodes mythologiques faites par l'enseignant et lors des lectures de textes produits par les élèves.
Comprendre des textes, des documents, des images et les interpréter	

Ecrire :

Compétences	Activités menées autour du mémoire
Écrire à la main de manière fluide et efficace.	Lors des phases d'écriture suivant les échanges oraux.
Produire des écrits variés.	
Prendre en compte les normes de l'écrit	
Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit.	
Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.	Lors des réécritures en groupe classe ou en aide individualisée.

Histoire des Arts:

Compétences	Activités menées autour du mémoire
Identifier des personnages mythologiques	Au fil des lectures quotidiennes et des rencontres avec les héros.
Connaissance de mythes antiques et de récits fondateurs, notamment bibliques.	Lors de l'étude d'œuvres d'art (Temple de Diane, Vénus de Milo,…)

Histoire : Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique

Compétences	Activités menées autour du mémoire
Dans le souci de distinguer histoire et fiction, le thème permet à l'élève de confronter faits historiques et croyances. La rencontre avec ces civilisations anciennes met l'élève en contact avec des lieux, des textes, des histoires, fondateurs d'un patrimoine commun.	Lors de l'étude de l'Antiquité, en confrontant les évènements historiques étudiés avec les mythes travaillés.

Le travail réalisé avec les élèves autour de ce mémoire a en priorité pour finalité de développer les compétences liées à l'expression, qu'elle soit orale ou écrite. La façon de les développer sera explicitée dans la suite du mémoire.

c) Choix du support et séance type

Je souhaitais pouvoir raconter un passage mythologique chaque matin à mes élèves. Leur proposer une lecture personnelle était intéressante, mais les niveaux de lecture et de compréhension de chacun sont si hétérogènes que cela impliquait inévitablement une individualisation de ces lectures. Or je voulais exactement l'inverse, mon but est de les ouvrir aux autres et de les inviter au partage, vers une lecture synonyme de plaisir partagé. Je cherchais un ouvrage qui me permette une lecture oralisée à mes élèves, avec un niveau de langue à la fois compréhensible de tous et suffisamment ambitieux pour le

cycle trois. Mon choix s'est porté sur la série d'ouvrages écrits par Murielle Szac[1], « *Le voyage d'Hermès* », « *Le voyage de Thésée* », « *Le voyage d'Ulysse* ». L'auteur raconte dans ces livres les récits fondateurs de manière romancée, en découpant le fil de l'histoire en plusieurs épisodes adaptés à une lecture oralisée et quotidienne. Si leur lire une histoire était pour moi le levier pour entrer en conversation avec mes élèves, ce support était le bon. Il restait néanmoins à utiliser ce lien tissé entre eux et moi, à ne pas le perdre, à s'en servir de socle pour bâtir un langage riche, confiant et structuré. C'est cette utilisation que je vais développer dans les parties qui suivent.

[1] Szac, M., Duvivier, J.-M. (2006). *Le feuilleton d'Hermès*. France : Bayard jeunesse.
Szac, M., Saillard, R. (2011). *Le feuilleton de Thésée*, France : Bayard jeunesse.
Szac, M., Thibault, S. (2015). *Le feuilleton d'Ulysse*, France : Bayard jeunesse.

DEUXIEME PARTIE : L'UTILISATION DE LA MYTHOLOGIE POUR DEVELOPPER L'EXPRESSION DES ELEVES ATTEINTS DE TDA/H

1. LES MYTHES, VECTEURS D'AFFECTS

L'affect est une impression, un sentiment, une qualité émotionnelle qui apparaît face à certaines situations et varie selon les individus. L'affect est une réaction involontaire et inconsciente, il est donc indépendant de la représentation consciente à l'origine de l'idée ou du concept. Je souhaite vérifier dans cette partie l'hypothèse selon laquelle les élèves, en difficulté pour produire des représentations, sont néanmoins touchés émotionnellement par les situations relatées dans nos lectures mythologiques. Ces émotions ressenties seront alors un levier pour les amener à s'exprimer.

a) Naissance de la curiosité et de l'étonnement

Pour créer les conditions d'un échange avec mes élèves, et surtout entre eux, il faut d'abord les amener à moi, les inviter à me rejoindre, c'est-à-dire les captiver. Comme nous l'avons noté dans la partie précédente, cette attention au sens de la marque d'intérêt est difficile à obtenir puis à maintenir sans habituation. Les premières lectures ont tout de suite suscité la curiosité de mes élèves. Durant celles-ci, nous assistons à la naissance du monde et la cruauté froide d'Ouranos, prêt à avaler ses fils pour ne pas risquer de se faire détrôner ensuite comme annoncé par l'oracle. Les yeux d'Aurélie me regardent avec étonnement, a-t-elle bien entendu ? Je m'arrête un instant, les élèves semblent s'interroger mais aucun ne lève la main. Alors je demande : « Vous trouvez ça normal de manger ses enfants ? » Sophie répond instantanément « C'est dégueulasse ! ». Ça y est, mes élèves sont intéressés, même ceux qui semblent les plus inhibés ou les plus angoissés réagissent à leur manière.

Les élèves sont avec moi, je suis avec eux, ensemble dans un espace qui n'est plus vraiment la classe mais les prémices d'un monde imaginaire qui va se complexifier quotidiennement. Je sais que cette attention est labile, fragile. Il serait tentant de

l'utiliser tout de suite pour apprendre à construire une phrase, à s'exprimer clairement ou mener une argumentation structurée. Cela fait partie des objectifs mais je ne veux pas que les émotions suscitées par ces lectures ne soient qu'un tremplin. Comme l'expliquent Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton, « *il s'agit bien d'abord de vivre des émotions et des pensées suscitées par le texte puis de les verbaliser et de les commenter avec ses camarades et le maître. […]Les mondes imaginaires et fabuleux invitent à les visiter, à s'y promener par procuration pour vivre de fascinantes et ludiques aventures sous la compagnie bienveillante d'auteurs, dessinateurs, d'un adulte qui prête sa voix. La littérature, avant d'être discutée, se doit d'être lue, entendue, éprouvée, vécue, dans le registre privé de l'émotion*. »[1]

Lors de la même séance, suite au dégoût exprimé par Sophie, Célia ajoute sans demander la parole « Moi, jamais je veux tuer ma mère ! ». Au-delà de l'identification avec le personnage sur laquelle nous reviendrons plus tard, Célia vit cette histoire et ses émotions sont si fortes qu'elle ne peut retenir sa remarque. L'envie de réprimer le comportement d'Ouranos ou de ses enfants dépasse son angoisse ou son inhibition.

Cette étape de restitution des sentiments, qu'elle soit spontanée ou que je la provoque, me semble très importante. Elle permet aux élèves de prendre conscience qu'ils sont plusieurs à se poser les mêmes questions, à ressentir les mêmes réprobations, elle permet aussi de pouvoir s'exprimer par une grimace ou un sourire, ce qui pour Zineb est un début fantastique. Si je lui demandais alors d'exprimer par une phrase ce qu'elle pense, je risquerais de voir le mur qui la séparait des autres s'ériger aussitôt comme lors du premier jour. Cette phase de construction syntaxique, de passage à l'écrit viendra plus tard pour Zineb. Exprimer son affect, donner du plaisir à le partager est une étape préalable indispensable pour s'ouvrir aux autres. C'est aussi le moment où chacun peut mettre de l'ordre dans ce qu'il a entendu et compris, à la lumière de ce qui a été entendu et compris par les autres. Ces moments d'échanges peuvent permettre de débattre autour du texte, d'émettre des hypothèses sur la suite ou de débattre autour de questions. Nous en parlerons dans la dernière partie de ce mémoire. Avant d'y arriver, il faut avoir suffisamment ouvert les vannes de la parole, des échanges et par conséquent de la pensée. C'est ce travail introductif et indispensable qui se joue ici.

[1] Bucheton, D., Soulé, Y, Tozzi, M. (2008). *La littérature en débats, discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire.* France : SCEREN-CRDP Académie de Montpellier.

Après avoir passé quelques séances à s'échanger nos impressions au fil des mythes rencontrés, je décide de proposer une phase écrite après la phase d'échange orale. Dans l'épisode du jour, Thésée a perdu sa femme et son fils Hippolyte, il est désespéré et n'a plus goût à la vie. Or Thésée est un ami, il a partagé le début de journée des élèves pendant plusieurs mois et ces derniers ont de l'affection pour lui. Lorsque je demande pourquoi Thésée est triste (cf. annexe I), les élèves sont impliqués et manifestent de l'attention. Jonathan répond qu'il est triste « parce qu'il ne mange et ne boit plus ». Jonathan montre un déficit logique que la mythologie nous aidera à travailler. Aurélie explique pour sa part que Thésée « regrette d'avoir dit à Poséidon de tuer Hippolyte » tandis que Célia pense qu' « il manque à Thésée. »

Après avoir partagé leurs ressentis, je demande aux élèves de me proposer à l'écrit ce qu'il pourrait faire pour ne plus être triste. Il ne s'agit pas ici d'un exercice de français dont l'intérêt est loin d'être évident pour Aurélie ou Sophie, il s'agit d'aider Thésée (cf. annexe II). Si tous les élèves ne me proposent pas une production écrite, la plupart entre dans cette activité et les stratégies sont variées, « pleurer toute la journée pour oublier » selon Aurélie, « aller au bord de la mer » pour Célia ou « ne pas penser aux souvenirs » pour Kévin. Sophie écrit pour sa part « Pour ne pas être triste, j'irais dans ma chambre jouer mais pas avec mon frère ni avec ma mère. » Elle n'aide pas Thésée, elle est Thésée et toute son attention est dans cette identification dont nous allons parler maintenant.

b) Identification aux héros

Le terme « identification » renvoie en français à deux définitions. Comme l'explique André Lalande, l'identification est à la fois « *l'action d'identifier, c'est-à-dire de reconnaître pour identique* » mais également « *l'acte par lequel un individu devient identique à un autre, ou par lequel deux êtres deviennent identiques.* »[1] J'utiliserai dans cette partie la seconde acception, celle faisant référence au fait de « s'identifier ». Le concept d'identification a été développé par Sigmund Freud[2] pour qui l'identification est une opération par laquelle le sujet humain se constitue. Comme nous l'avons vu dans la première partie, certains élèves développent une inhibition qui est probablement le reflet d'une angoisse prégnante. Bien que chacun diffère dans sa construction

[1] Lalande, A. (1951). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, France : P.U.F.
[2] Freud, S. (1921). *Psychologie des masses et analyse du moi.* France : P.U.F.

personnelle, ces élèves semblent avoir pour mêmes difficultés la production d'images nécessaires pour mettre des mots sur leur ressenti ou évoquer des évènements imaginaires. Ils sont en difficulté pour passer du perceptif au représentatif. L'étude de héros mythologiques tels Thésée, Héraclès, Œdipe ou Ulysse peut les aider à se représenter au travers d'une identification à ces personnages. Lorsque Sophie explique à Thésée comment ne plus être triste en utilisant le pronom « je », elle est dans cette identification qui lui permet de créer des images nécessaires à l'expression. Il est intéressant de noter ici que Sophie identifie à Thésée sa propre personne. Max Scheler parle dans ce cas d' « *identification idiopathique* »[1] tandis qu'Henri Wallon la qualifie de « *centrifuge* »[2]. Cette identification facilite son expression en apaisant les peurs nées de l'inconnu. Elle permet aussi des variations dans les formes d'énonciation qui étoffent les mécanismes de l'expression orale et écrite (cf. annexe III).

Faire écrire mes élèves pour réaliser des actions mécaniques tel un exercice de grammaire est une activité que j'ai pu mener à bien lorsque les élèves étaient assez rassurés par la perspective de faire juste. Ecrire un texte libre à partir d'une consigne large comme « Racontez-moi une expérience où vous avez dû faire un choix important » était en revanche inconcevable en début d'année pour la plupart de mes élèves souffrant de TDA/H. J'ai alors souhaité proposer cette consigne en parallèle avec une histoire vécue par un de nos héros. Il s'agit d'Alexandre qui doit indirectement choisir la plus jolie des déesses parmi Héra, Athéna et Aphrodite en optant pour un seul des trois cadeaux qui lui sont proposés (cf. annexe IV). A la question « A la place d'Alexandre, quel cadeau choisirais-tu ? », Kévin a répondu « Je choisirai le cadeau d'Aphrodite parce que j'adore être aimé par la plus belle femme ». Il est dans une identification « *hétéropathique* »[3] qui l'aide à comprendre l'histoire d'Alexandre puis à s'imaginer la sienne. Je lui demande par la suite « raconte quand tu as dû toi aussi faire un choix ». Là où Kévin était bloqué quelques semaines auparavant, il écrit : « quand je devais choisir quelque chose, c'était au foot quand j'ai pris le meilleur joueur de mon équipe. »

Jonathan était dans une situation similaire, proche de l'apathie face à une consigne trop vague. Lui aussi voit son expression se délier par l'entremise du héros. C'est le cas lorsqu'Ulysse doit choisir entre arrêter son char pour sauver son fils Télémaque, le

[1] Scheler, M. (1970). *L'homme du ressentiment*. France : Editions Gallimard.
[2] Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant.* France : Edition Armand Colin.
[3] *Idem.*

condamnant à partir en guerre pour vingt ans, ou sacrifier son fils pour rester à Ithaque avec sa femme Pénélope. Jonathan est soucieux pour le personnage (cf. annexe V) et écrit « Ulysse va sauver son fils parce qu'il aime son fils et il devra aller à la guerre avec tous les rois de Grèce ». Les affects dont je parle dans le paragraphe précédent sont ici exacerbés par l'attachement au héros. Les élèves mutiques de septembre passent d'une situation d'apathie à une sympathie pour les personnages ,créatrice de langage.

Pour autant, nous avions vu avec ce même Jonathan que l'identification pouvait être excluant lorsqu'elle prenait trop d'importance, lorsqu'elle ne peut être partagée par les autres ou lorsqu'elle est source de stress. Jonathan répète les gestes de ses héros militaires de jeux vidéo sans échanger quoi que ce soit, mais en mimant à côté des autres les postures et les angoisses liées à ces jeux. Est-ce que cela peut être le cas avec les héros mythologiques ? Est-ce que le héros dans son monde imaginaire pourrait devenir le refuge illusoire contre toutes les frustrations de l'existence, refuge que Jonathan ou d'autres élèves seraient tentés de ne plus quitter ? La frontière entre l'identification synonyme de partage et celle synonyme d'exclusion semble d'autant plus étroite que les héros issus de la mythologie représentent des modèles identificatoires particulièrement attractifs pour les enfants, notamment pour les plus jeunes ou les plus vulnérables. Comme le remarque Claude Allard, « *l'identification peut devenir envahissante si elle provoque une intrusion au niveau de la perception, si elle mobilise activement la vie inconsciente en provoquant des émotions et une tentative d'élaboration psychique d'un moi idéal* »[1].

Pour éviter cet envahissement, l'imaginaire autour de l'identification doit être symbolisé - nous y reviendrons dans la partie suivante - pour mentaliser le contenu émotionnel né de ces lectures. C'est à cette condition, note Claude Allard, que l'élève « *sera en mesure de transformer les mobilisations inconscientes ou refoulées en émotions, puis de transformer ces émotions en sentiments, et d'exprimer ces sentiments en pensée d'une manière réversible* »[2]. Ainsi symbolisé, l'identification peut susciter des affects sources de créativité et de communication, des émotions partageables qui deviendront plaisir partagé.

Cette étape de symbolisation est primordiale pour Julien comme ses camarades et pour qu'elle existe, chacun aura besoin de ses pairs ainsi que des adultes de la classe

[1] Allard, C. (2001). L'enfant face aux images animées, de l'imaginé à la symbolisation, *Le Divan familial*, n°7.
[2] *Idem.*

pour l'écouter. C'est ce que Serge Tisseron explique lorsqu'il affirme : « *La mise en scène privée d'un événement ne suffit pas pour qu'on puisse parler de symbolisation à son sujet. Celle-ci ne commence qu'avec la possibilité de trouver un témoin ou un complice* »[1]. Je reviendrai plus précisément sur le rôle d'écoute des camarades dans la dernière partie de ce mémoire.

Suffisamment partagé et ainsi mis à distance raisonnable des élèves, le héros pourra par identification structurer et aider les élèves à mieux s'exprimer, et cela d'autant plus qu'il évolue dans un monde coupé de leur quotidien. Wolfgang Iser explique en ce sens que « *ce n'est que lorsque le lecteur doit constituer, au cours de sa lecture, le sens du texte et ceci non pas à ses propres conditions (en faisant des analogies), mais bien dans des circonstances qui ne lui sont pas familières, que quelque chose s'exprime en lui qui met en lumière un élément de sa personnalité dont jusque-là il n'avait pas conscience.* »[2]

Ces éléments de personnalité cachés derrière les aventures des héros pourront ensuite être exprimés, entendus et donner matière à un échange source d'apaisement. C'est ce que Maurice Debesse explique en disant « *Dans ce cas bien précis, trouver son identité n'est pas s'affirmer et savoir qui l'on est, mais c'est surtout savoir se positionner par rapport à ses angoisses et ses interrogations, c'est-à-dire accepter la vie.* »[3]

Pour résumer ce paragraphe, nous pouvons dire que si l'identification est un processus qui peut devenir la clé d'une névrose, d'une psychose ou même dans certains cas de l'autisme, un manque d'identification serait clairement préjudiciable à la construction de l'individu. Suffisamment symbolisée et échangée entre camarades, cette identification au héros mythologique n'isole pas l'élève en difficulté mais lui permet au contraire de penser ce qu'il a en lui et donc de l'échanger avec d'autres qui pourraient partager ces pensées. Comme le relatent Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton, l'identification aux héros « *combinant fonction identitaire et fonction anthropologique donnant une valeur commune à chaque élève de la classe, favorise la*

[1] Tisseron S. (1998). De l'inconscient aux objets, *Les cahiers de médiologie*, *n°* 6
[2] Iser, W. (1985). L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique (traduit par E. Sznycer). France : Mardaga.
3 Debesse, M. (1965). Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence. France : Armand Colin.

construction psychologique et intellectuelle des enfants, entre fascination, mimétisme et rupture. »[1]

Si elle permet de faciliter les échanges, l'identification à des personnages qui ne sont pas manichéens offre par ailleurs la possibilité de traiter les interdits et leur transgression dont je vais parler dans le paragraphe suivant.

c) Question de transgression

La transgression peut se définir comme l'acte de « *ne pas obéir à un ordre, une loi, ne pas les respecter* »[2]. La transgression renvoie à la notion de désobéissance, de violation et induit l'existence d'un cadre de référence. Les actes de transgression existent parce que la société s'est dotée de règles et de lois que, de tout temps, certains individus ont cherché à ignorer ou contourner. Parmi ces individus se trouvent quelques héros de la mythologie grecque. Je pense que la lecture et des échanges en classe autour des transgressions qu'ils sont amenés à commettre peuvent aider certains élèves, notamment ceux souffrant de troubles de l'opposition, à s'engager dans l'échange langagier. Nous avons vu que l'opposition de certains peut s'expliquer par le refus de toute frustration qui les amène à se couper des autres et du langage.

C'est le cas de Kévin ou parfois de Jonathan qui transforment régulièrement des consignes qui leur semblent irréalisables en frustration qui stoppe tout fonctionnement intellectuel. Comme le suggère Serge Boimare, ces élèves ont une vraie curiosité pour le monde mais ils ne « *parviennent pas à dépasser la frustration car elle fait rejaillir les pensées les plus archaïques telles le sadisme, le voyeurisme ou la mégalomanie* »[3]. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant que Jonathan soit un grand consommateur de jeux vidéo violents puisqu'ils activent ces intérêts primaires. Je pense que la confrontation aux transgressions des héros mythologiques peut les aider à dépasser cette frustration car ils vont activer ces pensées archaïques dans le but d'en parler avec leurs pairs sans jugement.

Les histoires mythologiques qui font référence à ces mauvaises pensées primaires ne manquent pas. Je choisis d'étudier Héraclès car c'est un héros terriblement sensible à la frustration. Il n'est pourtant pas mauvais puisqu'il lui arrive de venir en aide à ses

1 Bucheton, D., Soulé, Y, Tozzi, M. (2008). La littérature en débats, discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire. France : SCEREN-CRDP Académie de Montpellier.
2 Transgression. (2005). Dans Dictionnaire Larousse.
3 Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. France : Dunod.

compagnons mais il ne peut maîtriser ses colères qui découlent de frustrations qu'il n'accepte pas. Cela peut l'amener à dépasser tous les interdits, même les plus élémentaires comme tuer ses propres enfants. Lorsqu'après avoir lu cet épisode, il se trouve condamné à réaliser douze travaux, je demande « Héraclès est-il une bonne personne ? » (cf. annexe VI), Jonathan écrit « Moi je réponds non parce qu'il a tué ses deux enfants aussi il est violent. », Zineb écrit « Non, il n'est pas courageux, il ne réfléchit pas toujours. » tandis que Kévin note « Non parce qu'il ne réfléchit pas toujours mais oui parce qu'il a sauvé Thésée des griffes de Cerbère ». Aucun n'a semblé gêné ou paralysé pour écrire une réponse. En s'appuyant sur les ressorts de la curiosité, Kévin et Jonathan peuvent échanger autour de ces pensées primaires, des transgressions que commet Héraclès. Ils les expriment sans crainte puisque la mythologie leur apporte la sécurité affective et la légitimité pour penser ces transgressions, relançant le fonctionnement intellectuel préalable à l'expression. Je note par ailleurs que Jonathan, qui éprouvait des difficultés à faire des liens logiques et notamment de causalité, a pu ici expliquer son avis.

Parmi ces écrits, tous condamnent Héraclès mais Kévin explique son comportement, « il ne réfléchit pas toujours » et le tempère « mais il a sauvé Thésée ». Est-il en train de défendre Héraclès ou de se défendre lui-même ? Je me suis risqué à demander à la suite de cet écrit « quelle devrait être la réaction de Zeus après qu'Héraclès ait tué ses enfants ? ». Par cette question, je souhaite amener Jonathan et Kévin à se mettre à la place de Zeus et peut-être à la mienne pour vérifier que la violence ou l'énervement face à la frustration mène à des difficultés, de la tristesse et parfois des sanctions. Jonathan écrit « La réaction de Zeus sera de le punir et jeter le foudre sur Héraclès » tandis que Kévin nous dit « La réaction de Zeus sera qu'il va punir Héraclès parce qu'il n'a pas le droit de faire ça, c'est interdit. Aussi, il va jeter son foudre sur Héraclès et peut-être il va gronder Prométhée parce qu'il n'avait qu'à dire à Héraclès : tu as pas le droit. » Là encore, les deux élèves condamnent l'acte d'Héraclès mais Kévin précise qu'il est interdit, ramenant cet acte à une transgression. Il lui trouve également une circonstance atténuante, Prométhée ne l'avait pas prévenu.

Suite à la lecture de son texte, je décide le lendemain de parler à Kévin (cf. annexe VII). Cette discussion est intéressante à plus d'un titre. Elle montre d'abord à quel point Kévin s'identifie à Héraclès puisqu'il passe avec aisance et une certaine malice de « je » à « il ». Elle l'amène ensuite à prendre conscience que le langage peut apaiser la frustration, que la pensée va lui permettre de symboliser sa frustration afin qu'il puisse

l'exprimer par le langage plutôt que par la violence et l'opposition. Le fait de penser et de s'exprimer lui permet d'atténuer la frustration sans avoir à passer pour ce faire par la transgression de l'interdit ou le renfermement sur soi. Tandis que Kévin n'avait face à lui que ces deux voies, cet échange lui en ouvre une troisième moins douloureuse et plus valorisante. Au travers de la transgression commise par Héraclès qui fait écho à ses pensées primaires les plus sombres, Kévin a pu me parler sans se braquer comme jamais il ne l'avait encore fait. Il s'est de plus prouvé à lui-même que l'expression de sa pensée pouvait l'apaiser et l'aider. Et j'ai pu lui glisser que, comme lui, je n'éprouvais aucun plaisir à le punir pour des accès de colère dont il était coutumier.

2. LA MYTHOLOGIE, MEDIATEUR SYMBOLIQUE

L'origine du mot « médiation » remonterait au verbe latin *mediare* pouvant se traduire par « être au milieu ». C'est au XVI^e^ siècle qu'il prend la définition que nous connaissons aujourd'hui, c'est-à-dire « *l'entremise destinée à mettre en accord, à concilier ou à réconcilier des personnes ou des partis* »[1]. Dans ce mémoire, l'entremise, généralement appelée médiateur, est la mythologie.

a) Un médiateur spécifique

La mythologie est selon moi capable de concilier, de donner du lien entre les élèves et leur capacité d'expression qui souffre souvent de représentations personnelles trop chargées en affects anxiogènes. Nous avions vu dans la première partie que les représentations personnelles des élèves faisaient souvent référence à des peurs primaires qui envahissaient leurs pensées et que, face à ces tourments, ils choisissaient de se couper de leurs pensées et ainsi de toute communication avec le monde extérieur. L'étude de textes fondateurs peut être l'outil capable de les ouvrir à nouveau au monde en créant un espace transitionnel [2] rassurant pour leur monde interne. C'est ce qu'explique Annie Cardinet[3] lorsqu'elle dit que « *la médiation peut, par la construction d'un espace transitionnel, dynamiser un processus transformationnel qui sépare (déliaison) et unit (liaison) à la fois, permettant le changement interne et l'ouverture*

1 Médiation. (1906). Dans Dictionnaire Petit Larousse.
2 Winnicott, D. (1971). Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris : Gallimard
3 Cardinet, A. (2000). École et médiations. France : Érès.

communicative au monde. L'objet médiateur est un objet relationnel " révélateur de sens " ».

D'autres études peuvent jouer ce rôle de médiateur, telles celles d'un instrument de musique ou d'un sport mais elles n'auraient pas la capacité qu'a la mythologie de parler des peurs primaires, archaïques que les élèves de la classe manifestent. En effet, les mythes permettent particulièrement, comme l'explique Serge Boimare, « *aux questions brûlantes d'avoir droit de cité* »[1]. En lisant chaque matin à la classe un passage mythologique, je permets aux élèves de rester en contact avec les angoisses les plus archaïques qu'ils reconnaissent comme proches des leurs par identification avec les héros dont nous avons parlé dans la partie précédente. Serge Boimare précise que ces peurs sont alors contenues par ce média mythologique puisqu'il permet aux élèves de « *se saisir de ce matériel qui a suffisamment de force pour contenir [leurs] émotions, pour leur donner une forme négociable par la pensée* »[2]. Cela va leur permettre de tempérer les peurs archaïques, de leur donner une forme, les nommer, les mettre en image grâce aux figurations intermédiaires offertes par le récit.

C'est également ce que met en valeur Geneviève Raguenet lorsqu'elle explique que les mythes, comme les contes, « *utilisent la voie royale de la métaphore pour mettre en scène les conflits psychiques, et créer ainsi un nouvel espace transitionnel où peut se dire par des images et des symboles une certaine vérité : les conflits inconscients sont mis au jour et travaillés à leur rythme pour être dénoués par la puissance rénovatrice de l'imagination et par le jeu de la distanciation. Représenter est alors synonyme de mettre en formes, en figures, en mots et en gestes les phantasmes originaires.* »[3]

Dans ces conditions, le médiateur mythologique va rendre possible à penser et symboliser les fantasmes et les angoisses les plus archaïques autrement ingérables. Il va créer l'espace transitionnel entre l'histoire externe, le « *non-moi* » selon Winnicott[4] et les images internes inconscientes, le « *moi* ». Dans cet espace, les élèves seront en capacité d'écouter leurs affects même les plus terribles tout en les tenant à bonne distance.

En acceptant d'être face à ces pensées primaires, de les affronter et de les rendre ainsi plus acceptables voire ordinaires, l'élève va pouvoir réactiver ses modes de

1 Boimare, S. (1999). L'enfant et la peur d'apprendre. France : Dunod.
[2] *Idem*.
3 Raguenet, G. (1999). La psychothérapie par le conte. France : L'Harmattan.
[4] Winnicott, D.-W. (2010). *Les objets transitionnels* France : Petite bibliothèque Payot.

pensées et d'échange avec ses camarades. Les épisodes lus seront la source pour des récits variés à travers lesquels, comme l'explique Annie Cardinet, « *l'enfant se reconnaît et construit un sens à ce qu'il vit ; il peut dédramatiser ce qui devient partagé et partageable, même si ce n'est pas clairement explicite* ».[1] Pour être efficaces, ces récits devront être accompagnés par l'écoute et par la parole de leurs pairs.

C'est alors que la mythologie aura ce rôle spécifique de médiateur capable de concilier, de donner du lien entre les élèves et leur capacité d'expression. Elle agira spécifiquement en trois temps que je vais m'attacher à décrire par la suite dans cette troisième partie.

b) A la rencontre des peurs des élèves

Nous l'avons remarqué dans la première partie, une des raisons qui pousse mes élèves à se taire est le risque qu'ils courent en s'exprimant de se retrouver face à des peurs, des angoisses qui les tétanisent et qu'ils prennent soin d'éviter. Comme l'explique Bruno Bettelheim, si l'envie de s'exprimer existe, elle se retrouve « *écrasée par les angoisses, les espoirs, les peurs, les désirs, les amours et les haines qui se mêlent intimement à tout ce qui prenait forme dans la pensée de l'élève* »[2]. Je crois que la présentation de ces peurs sous le prisme rassurant et imaginaire du héros mythologique peut leur permettre d'extérioriser les leurs, ou du moins de les comprendre et d'apprendre à les maîtriser pour ne plus les craindre. De nombreux récits mythologiques parlent d'événements qui correspondent aux peurs, aux colères, aux émotions intérieures et archaïques que peuvent traverser certains de mes élèves porteurs de TDA/H. Parmi ces peurs, il m'a semblé opportun de mettre en exergue celle de l'abandon et celle de grandir.

J'ai proposé de travailler sur la peur de l'abandon autour du mythe du fil d'Ariane. Dans cet épisode, Thésée et ses compagnons sont à la recherche du Minotaure quelque part au milieu d'un immense labyrinthe duquel personne n'est jamais ressorti. Tandis que je lis l'avancée de notre héros, je m'arrête pour demander aux élèves leurs impressions. Ceux-ci sont manifestement intéressés étant donné le peu d'agitation et leurs yeux orientés dans ma direction. Mais je ne sais pas si cet intérêt peut se traduire par un échange car il fait clairement ressortir une peur, une angoisse synonyme de

1 Cardinet, A. (2000). École et médiations. France : Érès..
[2] Bettelheim, B. (1999). *Psychologie des contes de fées.* France : Pocket.

blocage pour certains. C'est ici que je peux vérifier mon hypothèse : mes élèves accompagnés de Thésée auront-ils la sérénité suffisante, que Serge Boimare nomme « *capacité psychique* »[1], pour affronter la peur que suscite la discussion autour de cet épisode. Je demande ce que risque Thésée dans ce labyrinthe (cf. annexe VIII). Après quelques échanges, aucun des élèves dont j'ai parlé dans ce mémoire ne se manifeste. Je choisis d'interroger Zineb qui me répond. Je suis rassuré, elle est dans l'échange, elle est intéressée et dispose d'assez d'assurance pour me répondre. Cette peur lui est assez familière pour l'intéresser mais suffisamment loin dans le monde de Thésée pour la rassurer. Je me risque à déplacer la peur pour Thésée jusqu'à la-sienne en lui demandant s'il lui arrive d'avoir peur de se perdre. Je choisis volontairement de parler dans un premier temps de perte plutôt que d'abandon. Elle me répond que sa maman a peur quand elle prend le bus. Est-ce une peur ne concernant que sa maman ou Zineb se protège-t-elle derrière elle ? Après une rapide enquête auprès du chauffeur du bus, Zineb ne s'assoit qu'à côté du chauffeur, signe qu'elle n'est pas rassurée non plus. Elle vient par l'intermédiaire de la mythologie de me parler d'une peur bien réelle. Les langues se délient et Aurélie m'explique qu'une fois, sa sœur jumelle s'est perdue au supermarché. Cette anecdote traduit une peur certainement présente chez Aurélie et qui est apaisée par l'intervention protectrice de sa maman. Ces discussions sont riches et permettent d'échanger autour d'inquiétudes par la médiation mythologique. Une fois les peurs identifiées, mises à nues et verbalisées ensemble pendant un temps d'échange oral, je les pense capables de les exprimer seuls à l'écrit. Ce passage est la conclusion de tout le travail préalable qui doit les mener à être capables de penser seuls et de proposer cette pensée sous la forme d'un texte écrit. Je reviens pour ce faire sur l'abandon en leur demandant s'ils craignent qu'Ariane lâche le fil (cf. annexe IX). Les écrits proposés ne sont pas complexes mais chacun a pu exprimer par une phrase son sentiment sans rester bloqué devant son cahier. Zineb et Aurélie ont exprimé leur peur tandis que Kévin et Sophie ont expliqué la cause de cette peur. Jonathan semble avoir essayé de proposer une explication mais n'est pas allé plus loin.

Devant la facilité avec laquelle les élèves se lancent à l'écrit, il semble bien que le support de la mythologie joue ici aussi un rôle de médiateur qui permet de réaménager les inquiétudes de mes élèves, de les représenter différemment, de les mettre à distance dans un monde imaginaire aux reflets de leur quotidien. Dans ce monde là, le héros peut leur donner la main pour les rassurer et leur permettre ce travail de pensée qui ne

[1] Boimare, S. (1999). L'enfant et la peur d'apprendre. France : Dunod.

pouvait s'exercer jusque là. L'angoisse disparue, il n'est plus nécessaire de bloquer la pensée et donc l'échange. Non seulement les élèves s'expriment mais le fait de parler de leurs peurs en leur nom ou au travers du héros, de mettre des mots et des images sur leurs inquiétudes, les aide à les juguler, à les rendre communes et finalement à les maîtriser. Lorsqu'ils seront confrontés à ces inquiétudes inhérentes à toute démarche intellectuelle, elles leur auront été rendues assez familières par l'apport culturel de la mythologie pour qu'ils puissent les surmonter, les canaliser et qu'elles ne stoppent plus leur faculté d''expression. Plutôt que de vouloir contenir ou interdire ces peurs et leurs conséquences que sont par exemple l'inattention ou l'opposition, l'utilisation de la mythologie permet de les rendre universelles, de les assouplir pour qu'elles permettent enfin le lien entre eux et l'extérieur. Ces peurs ne sont plus un frein mais deviennent un atout pour entrer dans le langage.

Je ne dois pas pour autant oublier que certains élèves ont toujours cette difficulté, lorsqu'ils sont seuls face à leur cahier, de produire un texte. Si je pars du principe que leurs angoisses ne les bloquent plus dans ce projet, il existe une autre raison. Je pense qu'ils n'ont pas la capacité lorsqu'ils sont seuls de mettre en relation le monde mythologique et ses personnages avec leur production intellectuelle propre afin de construire une pensée qui doit en plus être suffisamment claire pour s'écrire et se lire. Ils ne peuvent pas accéder à des images mentales, faire des liaisons avec leurs pensées pour exprimer leur ressenti ou leurs avis. Ils manquent de symbole. Je pense que le héros mythologique peut pallier cette lacune.

c) Valeur symbolique du héros

J'entends ici par symbole une image mentale qui, par analogie ou associations, représente une entité, un état, un sentiment. Je pense que les aventures vécues à travers les héros mythologiques et les discussions qui leur succèdent donnent aux élèves suffisamment d'images mentales pour leur servir d'appui pour s'exprimer, notamment lorsqu'ils se retrouvent seuls à l'écrit. Ce passage à l'écrit est en effet le moment majeur où l'élève a besoin de s'appuyer sur ce que Serge Boimare nomme le « *monde interne* »[1]. J'ai déjà observé que mes élèves pouvaient réellement s'intéresser à un apprentissage ou une situation d'échange que je leur proposais tout en restant muets, incapables d'exprimer un sentiment. Cela peut s'expliquer par l'absence ou la pauvreté de leur monde interne qui, comme l'explique Serge Boimare, « *favorise le parasitage*

[1] Boimare, S. (1999). L'enfant et la peur d'apprendre. France : Dunod.

des symboles qui ne fournissent pas de représentations assez riches pour amorcer et soutenir le travail réflexif »[1]. Les lectures mythologiques quotidiennes vont alors déposer consciemment et inconsciemment la culture indispensable à la formation de leur imaginaire. Le héros va servir de médiateur pour éprouver leur rapport au monde. Le héros source d'identification et donc de sens dont j'ai parlé précédemment amène ici ce qu'il faut d'intériorisation culturelle, d'espace de dialogue. Il favorise les liens, les analogies les plus motivantes pour l'imagination, la pensée et donc l'expression. Il rend l'élève riche d'un monde intérieur nourri de symboles et de représentations mentales qui vont libérer son pouvoir créateur.

J'ai demandé à mes élèves s'il leur était déjà arrivé d'éprouver des remords, comme Thésée a pu en éprouver après avoir demandé à Poséidon de tuer son fils Hippolyte parce qu'il avait souhaité se marier avec sa femme Phèdre. Ce travail est complexe, le terme remord n'est pas simple et la consigne renvoie à des expériences personnelles pouvant générer une angoisse. Il implique en outre une vraie créativité, ce que Boimare nomme « *temps de suspension* »[2] pour proposer un écrit dont le fond et la forme ne sont pas explicitement imposés. Je pense que les aventures des héros et précisément ici de Thésée peuvent les rassurer et les nourrir pour proposer un écrit. Je propose toutefois une seconde consigne, expliquer pourquoi Thésée a des remords. Cette alternative vise à ne bloquer aucun élève. C'est aussi pour moi le moyen d'observer leurs choix, entre raconter ce qui est arrivé à Thésée ou parler d'eux-mêmes. Sur les six élèves porteurs de TDA/H, trois ont choisi d'expliquer pourquoi Thésée a des remords et trois autres de raconter leur expérience (annexe X). Les élèves ayant choisi d'expliquer l'origine des remords de Thésée n'ont pas tous vraiment compris le sens du mot remord. Seule Célia l'a vraiment saisi en écrivant que Thésée a des remords parce qu'« il a tué son fils et brisé le cœur de sa femme. ». Parmi ceux ayant choisi de me parler d'un évènement leur ayant causé des remords, Aurélie et Sophie racontent des actes ayant causé des torts à elles-mêmes, des bleus pour Aurélie, une punition pour Sophie. Kévin a lui des remords pour avoir blessé son frère. Chacun a pu proposer un texte clair en s'appuyant sur la lecture relative à Thésée.

Les appuis sur les nouvelles images issues de la mythologie permettent aussi d'exprimer son avis avec plus de certitude. Je leur ai proposé dans ce sens l'étude d'un épisode dans lequel Hélène souffre de s'être mariée avec un roi riche et absent et envie

[1] *Idem.*
[2] *Ibidem.*

sa cousine Pénélope qui s'est mariée avec Ulysse, pauvre paysan mais mari aimant. Après une phase orale d'échanges, je leur ai demandé ce qu'il vaut mieux selon eux entre vivre avec quelqu'un de riche mais absent ou quelqu'un de pauvre mais présent (annexe XI). Les élèves ont exprimé leur avis en s'appuyant sur l'histoire d'Hélène ainsi que sur les remarques de leurs camarades, nous y reviendrons dans la dernière partie. Les écrits sont plus riches et traduisent davantage de confiance et de capacité à penser leur avis pour mieux l'exprimer, particulièrement à l'écrit.

Le héros mythologique est bien ce médiateur capable d'aménager un cadre où le passage à l'abstraction devient possible et permet un apport d'images mentales qui forment le socle sur lequel prendre appui pour supporter la limite et le renoncement qui vont avec la pensée et former une pensée riche, une expression libérée. La médiation symbolique permet, comme l'explique Bruner, de « *rendre l'élève conscient de ses possibilités, de ses limites, et de restaurer une confiance en lui* »[1].

L'élève peut disposer des ressources qu'il a en lui pour dire ses peurs, pour nommer ses angoisses. Il bénéficie de l'espace pour le faire et peut exprimer ce qui le traverse et encombre sa pensée. En symbolisant les peurs archaïques, en les mettant en scène dans l'espace ouvert par le médiateur mythologique, les élèves sont en mesure de commencer à dépasser leurs angoisses autrefois inacceptables. Cette symbolisation permise par les mythes transforme les affects non pensés parce que destructeurs en représentations tolérables.

Ces symboles érigés par les rencontres et les aventures des héros mythologiques peuvent varier d'un élève à un autre. Là encore, la mythologie sera le support permettant la présence des pensées archaïques mais aussi le lien entre les versions symboliques parfois divergentes des élèves. Comme l'explique Serge Tisseron, l'objet médiateur joue « *un rôle de relais entre la communication consciente et inconsciente et d'articulation entre les subjectivités de deux ou plusieurs personnes.* »[2]

d) Un contenant symbolique pour structurer la pensée

L'utilisation de la mythologie telle que je l'ai décrite précédemment permet de réels progrès dans la quantité et la qualité de l'expression de mes élèves. Le danger est la

[1] Bruner, J. (2008). *Culture et mode de pensée*. France : Retz.
[2] Tisseron, S. (1998). De l'inconscient aux objets, *Les cahiers de médiologie, n°* 6.

stagnation de ces progrès, ou pire une régression. Nous avons vu qu'un apprentissage nouveau auprès d'élèves atteints de TDA/H pouvait susciter la curiosité puis laisser vite place à un phénomène d'habituation. Je dois veiller à ne pas proposer les mêmes entrées, les mêmes demandes ni les mêmes attentes. Nous avons aussi remarqué que des apprentissages trop variés, inconnus de ces mêmes élèves peuvent être sources d'angoisses insurmontables. Il me faut trouver une manière de travailler régulièrement en proposant une continuité rassurante combinée à une nouveauté captivante.

L'utilisation de la mythologie m'a permis d'assurer une continuité dans les apprentissages grâce à l'unité symbolique qu'elle propose et que j'ai essayé de coupler à une unité en classe. Cette notion d'unité se décline en trois volets, une unité de temps, une unité de lieux et une unité de personnes. L'unité de temps se perçoit symboliquement par le retour à ces temps originaires où l'on découvre les premières explications des phénomènes observables qui nous entourent. Commencer la lecture nous ramène immuablement à temps ancestraux. Quelle que soit la période de l'année ou le jour de la semaine, les élèves se retrouvent dans cette bulle temporelle. Ils s'y retrouvent d'autant plus que cette lecture rythme quotidiennement le début de matinée. Les élèves sont rassurés de voir la mythologie apparaître en première ligne de l'emploi du temps. Et cette répétition n'est pas source d'habituation puisqu'elle ne cache jamais deux épisodes identiques, elle est au contraire synonyme de surprise autant qu'elle rassure par sa présence. Zineb, cette élève inhibée de début d'année, s'est mise un matin à m'interpeller pour me demander si j'allais « lire la mythologie ». Jonathan s'est risqué à me parler d'un autre sujet que celui de ses jeux vidéo pour me raconter qu'il avait vu un film de mythologie. L'unité de temps se retrouve dans le jeu des lumières de la classe qui s'éteignent lors de la lecture, s'allument à moitié lors des échanges oraux et entièrement lors des passages à l'écrit, permettant de donner du rythme aux séances.

La seconde unité est une unité de lieu. Le monde symbolique de la mythologie est évidemment un formidable espace dans lequel les élèves aiment se retrouver. Ce monde est rassurant par sa persistance, les Dieux sur le mont Olympe, Poséidon dans le royaume des océans ou Hadès dans celui des enfers. Il est aussi suffisamment surprenant pour les intéresser lorsqu'on suit les aventures de Thésée parcourant les mers à la recherche de la Toison d'or ou d'Ulysse et son Odyssée. C'est ce qu'expliquent Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton lorsqu'ils écrivent que la mythologie « *nous permet d'explorer sans grands risques les petites savanes autour de nous, voire les territoires dangereux au plus profond de nous-mêmes. Elle nous*

permet d'entrer dans le réel de la vie, de l'explorer avec une clé magique qui permet d'effacer, revenir en arrière, tout recommencer »[1]. Cette unité se retrouve en classe où les tables en forme de « U » permettent d'écouter l'histoire puis de pouvoir échanger autour d'elle.

La troisième unité est une unité de personnes. Au cours des lectures mythologiques, nous retrouvons chaque matin le héros abandonné la veille. Cette continuité rassure les élèves autant qu'elle suscite leur enthousiasme devant l'envie de connaître la suite de ses aventures. Ainsi, que ce soit Hermès, Thésée, Héraclès, Œdipe, Ulysse ou Achille, les élèves, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, se prennent d'affections pour les héros et leurs partenaires et aiment les retrouver autant qu'ils aiment craindre leurs adversaires. Cette unité de personnes se retrouve là aussi en classe où le maître est celui qui lit puis celui qui initie les échanges. Nous verrons que ce rôle parfois trop central que je me donnais lors de ces échanges tendra à s'effacer au profit des élèves. Ceux-ci auront des rôles précis que je décrirai dans la prochaine partie traitant de ces phases d'échanges. L'AVS de la classe est placée également au même endroit, en charge de noter certains mots ou expressions plus difficiles sur lesquels elle reviendra avec les élèves pour en vérifier l'acquisition du sens avant de les placer dans une boîte de vocabulaire.

Ces trois unités sont fondamentales pour apaiser les angoisses et structurer les élèves dans un cadre précis dont ils ont besoin pour s'exprimer. Nous savons que les élèves TDA/H ont pour diverses raisons énoncées précédemment une tendance à perdre le fil de leur pensée qui est souvent déstructurée. Ce cadre précis, cette séance balisée peut les aider à remettre de l'ordre dans leurs pensées par la répétition des phases et des procédures qu'elles engendrent.

Il ne faut pas tomber dans le piège d'une expression cadrée et régulée qui empêcherait la spontanéité des élèves. Je ne souhaite pas obtenir des séances identiques et séparées les unes des autres, comme posées côte à côte. C'est la raison pour laquelle ces séances doivent être liées entre elles. Ces liaisons sont là aussi de trois ordres, des liaisons logiques, temporelles et dans les consignes.

Les deux premières sont à travailler ensemble puisqu'elles correspondent aux aventures des personnages qui suivent une ligne temporelle et logique. Tout ce qui leur

[1] Bucheton, D., Soulé, Y, Tozzi, M. (2008). *La littérature en débats, discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire.* France : SCEREN-CRDP Académie de Montpellier.

arrive lors d'un épisode aura une conséquence dans l'épisode qui suit. Aucun de leurs actes ne s'efface ni ne s'oublie. Cela me permet de travailler la capacité des élèves à émettre des hypothèses de lecture pour le prochain épisode. Ces émissions d'hypothèses engagent les élèves personnellement et attisent leur curiosité pour l'épisode du lendemain. Lorsqu'à la fin d'un épisode où Héraclès s'apprête à boire le flacon donné par Déjanire, je demande à Aurélie son avis sur la composition du flacon (annexe XII), elle répond qu'il contient de « l'amour méchant ». Cette hypothèse l'engage, stimule son envie de connaître la suite lors de l'épisode du lendemain. C'est aussi une belle antinomie de sentiments qu'Aurélie perçoit à travers les personnages. Déjanire aime Héraclès au point que sa jalousie la pousse à l'empoisonner. Aurélie n'a certainement pas encore ressenti d'émotions amoureuses d'une telle intensité mais les héros mythologiques lui permettent d'accéder par identification à ces émotions. Elle est capable de déceler réellement le paradoxe de ces sentiments mêlés vécus dans l'imaginaire mythologique. Ce média lui permet de se projeter dans un espace riche d'émotions qu'elle devient capable de mettre en mots, comme nous l'avons remarqué dans le paragraphe précédent.

Cette suite logico-temporelle me permet aussi de demander ce qui s'est produit lors de l'épisode précédent avant de commencer le suivant. C'est d'autant plus utile à l'école de Plein Air où plusieurs élèves sont amenés à quitter la classe pour recevoir des soins et manquent tout ou partie d'un épisode. Ils me demandent le lendemain ce qui s'est passé en leur absence et c'est l'occasion pour les autres de leur en restituer le contenu, et pour moi de vérifier ce qu'ils ont retenu et leur capacité à l'expliquer.

La troisième liaison, celle correspondant aux consignes permet de lier les épisodes de plusieurs façons. Je peux en effet leur demander d'écrire la suite d'un épisode que nous découvrirons le lendemain comme le flacon d'Héraclès. Je peux aussi leur demander leur avis sur un personnage ou un fait important qui évoluera au fil des épisodes. Je peux les questionner sur ce qu'ils auraient pu faire à la place du héros ou leur demander d'écrire un résumé pour le lire le lendemain à un élève absent. Ces différentes consignes donnent du lien entre les séances et me permettent en variant les demandes d'éviter une répétition synonyme d'habituation pour les élèves.

La mythologie au travers de ses héros est bien ce médiateur capable d'aller à la rencontre des émotions des élèves tout en donnant le cadre, l'unité favorisant les représentations mentales nécessaires à l'expression. Au cours de ces séances, j'ai pu

mesurer l'importance des phases d'échanges orales pendant et à la fin des lectures. Elles sont indispensables à la compréhension de nos lectures mais ont bien d'autres avantages lorsqu'elles sont structurées et codifiées, ce dont je vais parler à présent.

3. LES MYTHES, SOURCES DE DEBATS

a) Naissance et élaboration du débat en classe

La fréquence et la qualité des échanges oraux ont évolué au fur et à mesure de nos séances. Lors des premières lectures des mythes fondateurs, je me contentais de leur lire les récits expliquant les passages suscitant des froncements de sourcils. Puis, l'histoire se complexifiant au fil des jours, il est devenu nécessaire de rappeler les épisodes précédents avant de lire celui du jour. Après une à deux semaines, il m'arrivait fréquemment de m'arrêter au cours de ma lecture pour demander l'avis de mes élèves sur un fait ou la suite de l'épisode. Ces demandes entraînaient des réponses de plus en plus assurées et pertinentes. Les séances matinales se construisaient et se complexifiaient en même temps que j'observais la réaction des élèves. Devant la richesse des discussions qui naissaient de ces lectures, j'ai décidé de ne pas me cantonner à des discussions uniquement explicatives, d'invention, littéraires ou même philosophiques, mais de laisser leur chance à chacune. Si les discussions étaient riches, une constante m'embêtait, c'est moi qui centralisais les échanges. Or non seulement cela ne permet pas aux élèves de s'exprimer entre eux mais cela bloque certains ou leur fait perdre en spontanéité. J'ai décidé de mettre en place des débats qui puissent déplacer le rapport du maître au savoir et à l'expression car jusqu'ici nos échanges ressemblaient davantage à un « *entretien de groupe* »[1] qu'Anne Lalanne décrit comme un temps où le maître lance le sujet, questionne, relance, recadre et reformule. Dans ce cadre là, les élèves interagissent peu et nous étions plus dans un cours dialogué qu'un débat. Cela me permettait de solliciter la parole de tous et de relancer les discussions mais cela limitait les échanges.

Pour mettre en place ces débats, je me suis notamment appuyé sur les écrits Patrick Tharrault[2] que j'ai pu rencontrer cette année lors d'une animation pédagogique et sur ceux de Michel Tozzi et Sylvain Connac[3]. A partir de leurs expériences, j'ai proposé de

[1] Lalanne, A. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. France : ESF éditeur.
[2] Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le débat philo à l'école*. France : Retz.
[3] Tozzi M. (2006). *Débattre des mythes à l'école ou ailleurs*. France : Chronique sociale.

débattre après nos lectures en classe autour d'une question, quand les discussions la légitimaient. Cette question peut être à visée littéraire, c'est-à-dire parler d'un point de compréhension ou d'interprétation du texte comme « Explique à Héraclès comment convaincre Atlas de porter à nouveau le monde. » ou « Pourquoi Achille est important pour partir en guerre ? ». Elle peut aussi être à visée philosophique, c'est-à-dire relevant d'un sujet plus universel comme « Que peut faire Thésée pour ne plus être triste ? » ou « Est-ce qu'il vaut mieux vivre avec une personne riche et absente ou une personne pauvre et présente ? ». Lorsque je lis l'épisode, je laisse aux élèves la possibilité de m'interrompre et c'est eux, en priorité, qui font naître la question du jour. Celle-ci suscite alors l'adhésion et l'intérêt de tous, ce qui lui donne son sens et sa justification. Dans ces conditions, les débats ont apporté des outils complémentaires à mes élèves porteurs de TDA/H pour valoriser, stimuler leur expression mais aussi les inciter à réfléchir ce qu'ils veulent exprimer en vue de gagner en compréhension. Je vais détailler ces apports.

Chaque lecture est suivie d'une restitution oralisée permettant à chacun de reformuler, avec ses propres mots, ce qu'il a entendu mais aussi à ceux qui n'avaient pas compris d'accéder à une explication proposée par leurs camarades dans un langage parfois plus accessible. Ces explications entre pairs donnent une dimension groupale à la classe en utilisant et valorisant les qualités de chacun. Elle permet ensuite de dégager une ou des questions posées par le texte au travers de l'interprétation des élèves, ce qui favorise leurs légitimités.

Lorsque nous découvrons qu'après avoir promis à Ulysse de le rejoindre avec cinquante navires, Cinyras ruse et décide d'envoyer un seul vrai navire et quarante-neuf jouets en argile remplis de figurines en guise de guerriers, entraînant le désarroi de notre héros, je sens des yeux étonnés et des chuchotements. Je décide d'initier une discussion (cf. annexe XIII). En parlant des évènements de l'épisode, la question naît naturellement. J'aide à la clarifier afin qu'elle soit formulée clairement pour que chacun l'ait comprise et puisse participer au débat. Vient justement ensuite le temps du débat proprement dit. Pour restituer à ses camarades ses représentations et faire valoir son point de vue, chaque élève doit s'exprimer avec clarté et convaincre en argumentant et en donnant des exemples. Ces prises de paroles nécessitent d'être comprises, écoutées et

estimées par tous. Chaque élève se retrouve le membre de ce que Matthew Lipman appelle la « *communauté de penseurs* »[1].

Cette communauté construit ainsi un espace de discussion au sein duquel chacun a la place de s'exprimer et d'être entendu. Pour favoriser ces principes, j'ai mis en place deux responsabilités parmi celles de la semaine de classe, le chef du débat et le secrétaire. Le premier distribue la parole et veille au respect des règles tandis que le second note aussi clairement que possible les différents points de vue sur le tableau numérique. Selon sa dextérité à l'écrit, il peut noter par des abréviations ou des dessins (annexe XIV). Les notes du secrétaire serviront ensuite de support pour la phase écrite, notamment pour ceux dont les représentations mentales sont encore fragiles (annexe XV).

En donnant un rôle à chacun, ces débats de groupe rassemblent la très large hétérogénéité des élèves vers une direction commune dont chacun est un rouage. Les personnalités restent très différentes mais toutes sont indispensables, dont mes élèves porteurs de TDA/H.

Evidemment, certains parlent plus que d'autres et je me suis questionné sur les faibles interventions d'Aurélie ou Zineb. Mais comme l'explique Serge Boimare, même en s'exprimant moins, ces élèves « *tirent profit de la parole de l'autre : écouter leurs camarades émettre des hypothèses et donner des exemples peut leur ouvrir la porte d'un imaginaire bloqué, où les affects sont parfois trop condensés. Grâce à la circulation d'images favorisées par le débat, chacun peut ajuster et réorganiser ses représentations. Chez ceux qui en ont le plus besoin, c'est ici que peut prendre la greffe de nouvelles images apportées par le nourrissage culturel consécutif à la lecture.* »[2]

Enfin, ces moments sont pour moi l'occasion d'observer sous une nouvelle facette les élèves. Ces derniers échangent de façon plus spontanée entre pairs sans crainte du regard de l'adulte. Zineb ou Aurélie entrent plus facilement dans ces échanges qui s'apparentent à une discussion de cour de récréation si ce n'est qu'elle est suscitée par un intérêt commun à tous, et qu'elle est codifiée pour laisser à chacun la possibilité de s'exprimer. Je peux noter les progrès de l'entrée dans le langage et identifier les lacunes qui existent pour s'exprimer mieux, lacunes que je pourrai travailler lors de séances décrochées.

[1] Lipman, M. (1996). *A l'école de la pensée* (traduit par Nicolas Decoste) dans Revue française de Pédagogie, vol. 117.
[2] Boimare, S. (1999). L'enfant et la peur d'apprendre. France : Dunod.

b) Une prise de parole stimulée

Les discussions au sein des débats reflètent la variété des affects et des représentations des élèves que permet la médiation de la mythologie. Lorsque Kévin se rend compte qu'il existe d'autres manières de percevoir, de ressentir et de représenter que la sienne, il découvre d'autres formes de subjectivité. Comme l'écrit Michel Tozzi, c'est comme si, « *à cette première rencontre avec l'étrangeté du texte s'en ajoute une seconde qui la démultiplie : celle avec les autres élèves.* »[1] Ces derniers doivent sans cesse réajuster leur point de vue à la lumière de celui des autres. Là où leur avis se suffisait à lui-même lorsque je le sollicitais à l'écrit de manière isolée, il est ici mis sur la sellette et doit être défendu, valorisé ou abandonné au profit d'un autre jugé meilleur.

Cela sous-entend alors qu'un point de vue est discuté, contredit et subit des objections de la part de ses pairs. Le risque serait que certains élèves n'apprécient pas de voir leur avis discuté en public, par le groupe entier. L'angoisse de Zineb ne remonterait-elle pas aussitôt à la surface, l'opposition de Kévin ne flamberait-elle pas immédiatement ? Après quelques séances seulement, les élèves avaient répondu par la négative à ces interrogations que je pouvais avoir. Rassuré par la place de co-penseur du groupe qu'il occupe, chaque élève pouvait donner sereinement son opinion, son avis. Celui-ci était discuté, mais avec bienveillance et en aucun cas jugé par ses camarades. L'organisation même du débat prête à chaque intervention la même valeur, intervention qui est sollicitée par le chef du débat, accueillie par les élèves et résumée par le secrétaire dans un espace de parole privilégié, plus cadré que la discussion et donc plus rassurant pour les élèves atteints de TDA/H. Ils peuvent exprimer sans crainte ce qu'ils pensent, construisant par ces échanges leur pensée elle-même mais aussi leur rapport à l'autre, adulte ou pair.

Non seulement cette organisation ne freine pas la prise de parole mais elle la stimule. Appuyé par l'opinion d'autres camarades ou au contraire contredit, chacun aura à cœur de défendre son point de vue sans animosité. Lorsque Kévin est contredit par Jonathan puis Célia, il ne se braque pas, il tente plutôt de les convaincre. Le débat le mène à penser avec et contre les autres à partir d'une réception individuelle et imprévisible. L'échange au travers du débat gagne en densité, la pensée logique se complexifie pour préciser la cause ou la conséquence, comme Célia ou Kévin lors de leurs échanges. Cette expression logique se construit naturellement car son objectif est

[1] Tozzi M. (2006). *Débattre des mythes à l'école ou ailleurs*. France : Chronique sociale.

celui que Kévin ou Célia a fait sien, obtenir l'accord des autres. Là où la relation aux autres était coupée pour mes élèves porteurs de TDA/H, bloquant toute expression, elle devient ici moteur essentiel de l'échange.

c) Développement d'une approche réflexive

Une fois l'expression déverrouillée, facilitée par la médiation symbolique de la mythologie, et l'identification au héros au sein d'une communauté de penseurs, l'écueil à éviter est de favoriser une prise de parole fréquente car bien vue par les camarades et l'enseignant, mais vide de sens, d'intérêt. Il ne s'agit pas de parler pour parler mais plutôt de penser ce que l'on dit avant d'en faire part à ses camarades. Cela implique une approche réflexive pour mesurer l'importance et la qualité de ses propos avant de les proposer, ou après dans certains cas.

Cette approche réflexive se mesure de plusieurs façons au cours de ces débats. Kévin ou Célia précèdent par exemple leurs avis par « je pense que » ou « je trouve que », signe qu'étant discutés entre pairs, ils deviennent moins égocentriques. Comme l'écrivent Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton, l'élève passe du « *je de l'identification à un je réflexif* »[1]. L'apparition de la proposition principale « je crois que » est une preuve de leur décentration. Dans ses échanges avec Célia ou Jonathan, Kévin ne propose pas la vérité mais une vérité, la sienne. Cette vérité n'a plus vocation à écraser les autres. L'autre n'est plus celui qu'il faut combattre mais seulement celui avec lequel il peut confronter ses idées, ses points de vue. Si l'autre a un avis différent, il n'est plus celui qui l'attaque, qui lui veut du mal et Kévin n'a plus à s'opposer par la violence ou le mutisme, il peut échanger, convaincre ou se laisser convaincre par la parole.

En plus de permettre d'accepter la frustration qu'est l'apparition d'un point de vue différent du sien, ces débats favorisent la réflexivité par l'appartenance à un groupe ou un autre en fonction des avis défendus. J'ai dans ce but demandé aux élèves de commencer chaque intervention en se positionnant par rapport à leurs camarades. Cela permet de prendre conscience qu'ils peuvent partager ou pas différents points de vue et que cette donnée est variable selon les questions. L'apparition de ces formes d'ajustement aux discours des autres, « je suis d'accord avec … » traduisent la prise en

[1] Bucheton, D., Soulé, Y, Tozzi, M. (2008). *La littérature en débats, discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire.* France : SCEREN-CRDP Académie de Montpellier.

compte de l'autre ainsi que le désir d'appartenance à la communauté de recherche par cet acte réflexif.

Enfin, cette réflexivité se lit aussi au travers des écrits sur leur cahier de mythologie. Une fois terminé le temps consacré à l'écriture, les productions sont lues au sein du groupe classe. Chacun peut faire une remarque à travers une évaluation positive mais objective qui parfois amène à l'importance d'une réécriture. Cette réécriture peut se faire en groupe classe avec l'aide de chacun, de manière individuelle lors d'un temps d'autonomie ou en relation duelle avec le maître lors des temps d'aide individualisée. Le fait que la réécriture fasse suite à une demande des autres élèves de la classe est plus motivant. Il n'y a pas de jugement de valeur et le rapport à la norme est ici déplacé : un élève ne réécrit pas pour avoir une meilleure note ou faire plaisir à son professeur mais pour mieux se faire comprendre de ses camarades. Les incompréhensions touchent souvent des liens logiques de cause à effet, lien fragile chez mes élèves atteints de TDA/H. Alors que travailler ce lien était délicat car peu motivant pour eux, le fait de vouloir se faire comprendre pour exprimer son point de vue les amène à revenir plus facilement sur ces difficultés. C'est particulièrement visible pour Jonathan ou Aurélie qui éprouvent des difficultés pour lier des éléments de façon logique (cf. annexe XVII). Avec le temps et l'habitude de revenir sur ses écrits, certains élèves procèdent seuls à ce retour sur leur travail afin de vérifier la clarté de leur écrit avant de le proposer à la critique de leurs camarades. Cette réflexivité par la révision peut se voir dans certains écrits comme ceux de Sophie (cf. annexe XVIII). Cette élève est passée d'une expression précipitée sans relecture à une expression réflexive comme cette auto-relecture l'illustre.

CONCLUSION

Dans la classe en septembre, les élèves porteurs de TDA/H s'exprimaient peu et souvent mal. Parmi les difficultés rencontrées, Aurélie ne parvenait pas à fixer son attention dans la durée, Zineb restait préoccupée par des pensées inhibantes, Sophie et Célia doutaient de leur capacité à répondre aux attentes, Jonathan manquait de symboles et Kévin se sentait agressé par l'écoute des autres.

Aujourd'hui, ces mêmes élèves échangent davantage, avec moi et entre eux. Le travail mené cette année à l'aide des mythes grecs a été bénéfique dans le développement quantitatif et qualitatif de la parole de ces enfants. Cette progression s'est illustrée au travers de la vérification des hypothèses que j'avais faites.

Les élèves ont ressenti des émotions parfois nouvelles, faisant écho à des pensées archaïques et universelles, qui ont par exemple suffisamment intéressé Aurélie pour mobiliser dans la durée son attention. Les élèves ont appris à partager leurs émotions, aidés en cela par l'identification aux héros et l'utilisation de nouveaux symboles issus de la médiation mythologique. Ils ont permis à Zineb de limiter son angoisse, à Kévin d'atténuer la frustration à l'origine de ses troubles d'opposition et à Jonathan de créer suffisamment d'images mentales pour structurer son langage. L'intérêt de s'exprimer s'est développé avec l'instauration de débats suscitant l'envie de donner et défendre son point de vue tout en donnant à Sophie et Célia une place légitime au sein de la classe, améliorant l'estime qu'elles avaient d'elles-mêmes. L'écoute bienveillante de leurs camarades a stimulé les échanges et a suscité un besoin de clarté dans les propos pour se faire comprendre du maître mais surtout de ses pairs. Cette nécessité a développé une approche réflexive d'abord du groupe pour chacun, puis plus individuelle.

Pour autant, je ne peux pas affirmer que les difficultés rencontrées pour s'exprimer se sont entièrement dissipées. Les élèves s'expriment davantage mais cette pensée est peu complexe, notamment à l'écrit. Zineb manifeste toujours des difficultés à construire des phrases et je dois souvent l'aider en lui proposant des bandelettes de groupes de mots à remettre en ordre. Les structures syntaxiques et les liens logiques sont meilleurs

mais restent fragiles et doivent être approfondis. Jonathan lie encore des causes à des conséquences sans lien apparent.

La médiation de la mythologie ayant montré son utilité, j'aimerais poursuivre dans cette voie pour aller plus loin dans les progrès réalisés par les élèves. Pour autant, je ne souhaite pas confronter les élèves à un effet d'habituation, je pense qu'ils pourraient développer de nouvelles compétences langagières en utilisant un nouveau support différent des lectures mythologiques. J'envisage de leur proposer dans les semaines à venir des activités théâtrales pour favoriser et compléter les réussites déjà observées.

Il s'agirait d'un travail de mise en scène, favorisant l'expression orale et corporelle, qui permettrait entre autre de gagner en estime de soi. Ce travail théâtral pourrait prendre appui sur les mythes grecs rencontrés mais il pourrait aussi être la continuité de leurs écrits d'invention. Jouer ses propres histoires ou celles de camarades serait l'occasion de travailler davantage le langage source d'échange de sa pensée. Cet échange partirait cette fois du langage écrit pour aller vers le langage oral puis le langage corporel.

Ces activités scéniques seraient l'occasion de s'exprimer par l'intermédiaire d'un personnage, par identification, comme lors des activités évoquées dans ce mémoire. Elles permettraient d'incarner physiquement un personnage ou une situation. Pour les élèves rencontrant des difficultés à s'exprimer de façon complexe comme Zineb, ce serait le moyen de le faire autrement, d'utiliser son corps pour partager ses émotions. Sophie ou Célia, qui souffrent de s'exposer devant les autres, pourraient proposer à leurs pairs de mettre en scène leurs textes. Afin qu'ils soient joués le plus fidèlement et puissent refléter leur pensée, Jonathan devra pour sa part veiller à s'exprimer de façon claire et logique pour se faire comprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, C. (2001). L'enfant face aux images animées, de l'imaginé à la symbolisation, *Le Divan familial, n°7.*

Bange, F. (2015). Pour des recommandations recommandables. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, numéro 68

Bettelheim, B. (1999). *Psychanalyse des contes de fées*, France : POCKET.

Bion, W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. France : PUF

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. France : Dunod.

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. France : Dunod.

Bolgert, C. (2003). L'identification projective. *Gestalt*, numéro 24.

Boujon, C., Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire.* France *:* Dunod.

Bruner, J. (2008). *Culture et mode de pensée*. France : Retz.

Bucheton D., Soulé, Y., Tozzi, M. (2008). *La littérature en débats, discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire.* France : SCEREN-CRDP Académie de Montpellier.

Cardinet A. (2000). *École et médiations*. France : Érès.

Christophe, A. (2005). L'estime de soi, *Recherche en soins infirmiers*, n° 82.

Debesse, M. (1965). *Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence*. France : Armand Colin.

Estin, C., Laporte, L. (2004). *Le livre de la mythologie grecque et romaine.* France : Gallimard.

Finck, S. (2015). Consultation neuropédiatrique : diagnostique du TDA/H, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, numéro 68

Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. France : Gallimard.

Freud, S. (1921). *Psychologie des masses et analyse du moi.* France : P.U.F

Gramond, A., Nannini, L. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. France :* Tom Pousse.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* (traduit par E. Sznycer). France : Mardaga.

James, W. (2003). *Précis de psychologie* (traduit par Nathalie Ferron). France : Les empêcheurs de penser en rond.

Lalande, A. (1951). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, France : P.U.F.

Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire.* France *:* ESF.

Lipman, M. (1996). A l'école de la pensée (traduit par Nicolas Decoste). *La revue française de Pédagogie*, vol. 117

Philip C. (2015). Analyse des recommandations de la HAS pour le TDA/H. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, numéro 68.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie.* France : Denoël.

Raguenet, G. (1999). *La psychothérapie par le conte.* France : L'Harmattan.

Scheler, M. (1970). *L'homme du ressentiment*. France : Editions Gallimard.

Szac, M., Duvivier, J.-M. (2006). *Le feuilleton d'Hermès*. France : Bayard jeunesse.

Szac, M., Saillard, R. (2011). *Le feuilleton de Thésée*, France : Bayard jeunesse.

Szac, M., Thibault, S. (2015). *Le feuilleton d'Ulysse.* France : Bayard jeunesse.

Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le débat philo à l'école.* France : Retz.

Tisseron S. (1998). De l'inconscient aux objets, *Les cahiers de médiologie, n°* 6.

Tozzi, M. (2006). *Débattre des mythes à l'école ou ailleurs.* France : Chronique sociale.

Wallon, W. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant.* France : Edition Armand Colin

Winnicott, D.-W. (2010). *Les objets transitionnels* France : Petite bibliothèque Payot.

Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

ANNEXES - SOMMAIRE

Annexe 1 : Echanges autour de la tristesse de Thésée

Annexe 2 : Que peut faire Thésée pour ne plus être triste ?

Annexe 3 : Exemples de formes d'énonciation en réponse à la question "Si tu étais Thésée, que ferais-tu pour ta dernière soirée à Ithaque ?"

Annexe 4 : A la place d'Alexandre, quel cadeau choisis-tu ?

Annexe 5 : Invente la suite de l'histoire.

Annexe 6 : Héraclès est-il une bonne personne ?

Annexe 7 : Discussion entre Kévin et moi.

Annexe 8 : Discussion autour de la peur de se perdre, de l'abandon.

Annexe 9 : A la place de Thésée, auriez-vous peur qu'Ariane lâche le fil ?

Annexe 10 : Explique pourquoi Thésée a des remords.

Annexe 11: Est-ce qu'il vaut mieux vivre avec quelqu'un de riche et absent ou quelqu'un de pauvre et présent ?

Annexe 12 : A ton avis, qu'y a-t-il dans le flacon offert par Déjanire ?

Annexe 13 : Débat autour de la ruse de Cinyras.

Annexe 14 : Résumé du secrétaire sur le T.N.I.

Annexe 15 : Trouves-tu juste le comportement de Cinyras ?

Annexe 16 : La réflexivité par réécriture, quelques exemples.

Annexe 17 : La réflexivité par la révision.

ANNEXE I : échanges autour de l'origine de la tristesse de Thésée

Maître : « A votre avis, pourquoi Thésée est triste ? »

Jonathan : « Il veut plus rien manger et plus rien boire »

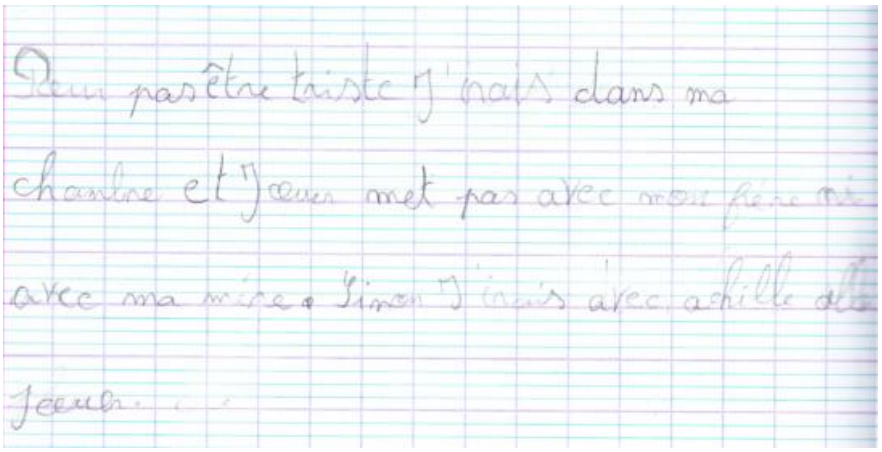
Maître : « Oui, il ne mange plus ni ne boit plus parce qu'il est triste. Mais pourquoi est-il triste ? »

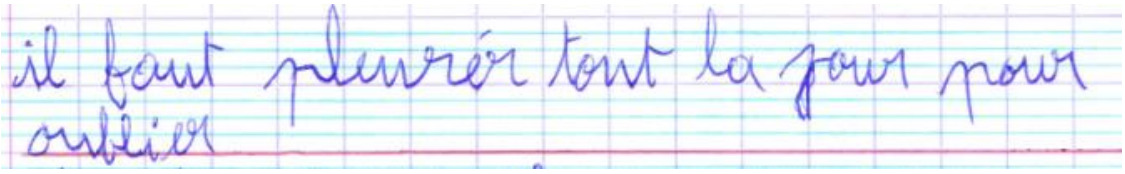
Aurélie : « Il regrette d'avoir demandé à Poséidon de tuer Hippolyte. »

Célia : « Oui parce qu'il lui manque. Il a plus de joie de vivre. »

ANNEXE II : Que peut faire Thésée pour ne plus être triste ?

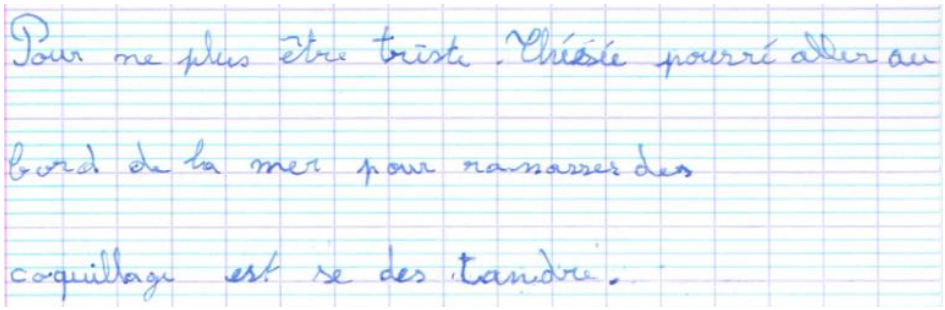
Sophie :



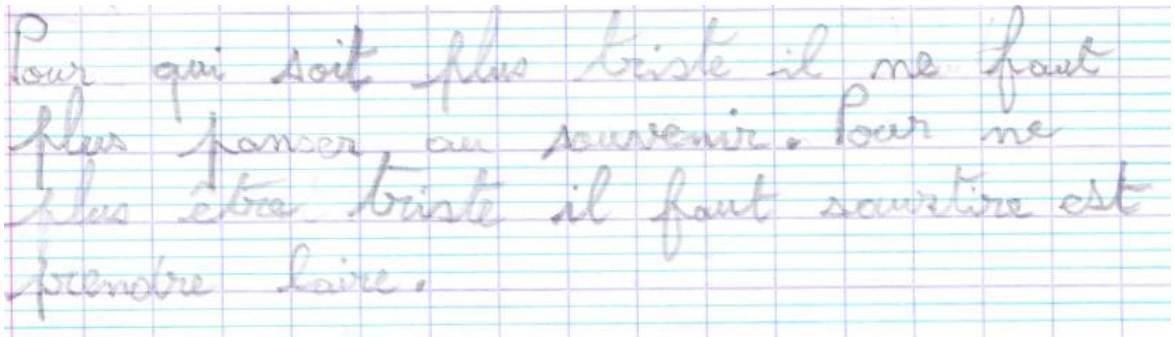


Aurélie :

Célia :

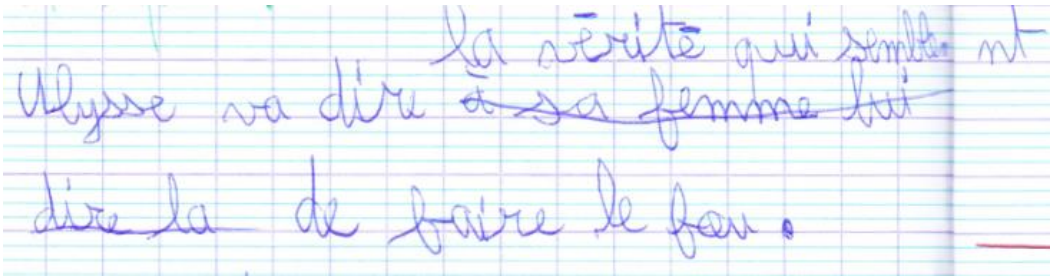


Kévin :

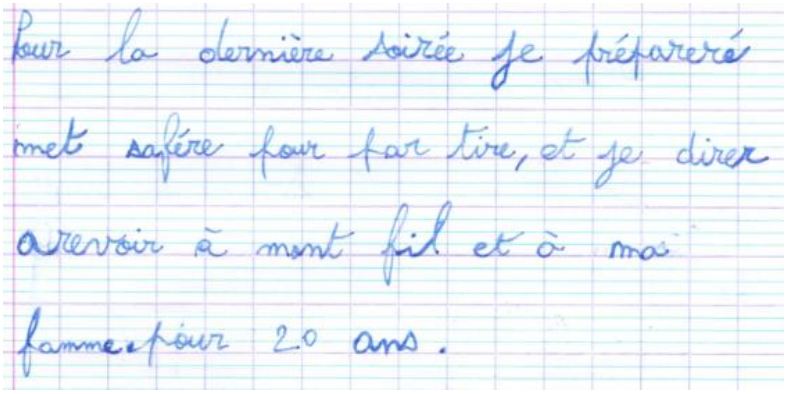


ANNEXE III : Exemples de formes d'énonciation en réponse à la question : Si tu étais Ulysse, que ferais-tu pour ta dernière soirée à Ithaque ?

Jonathan :

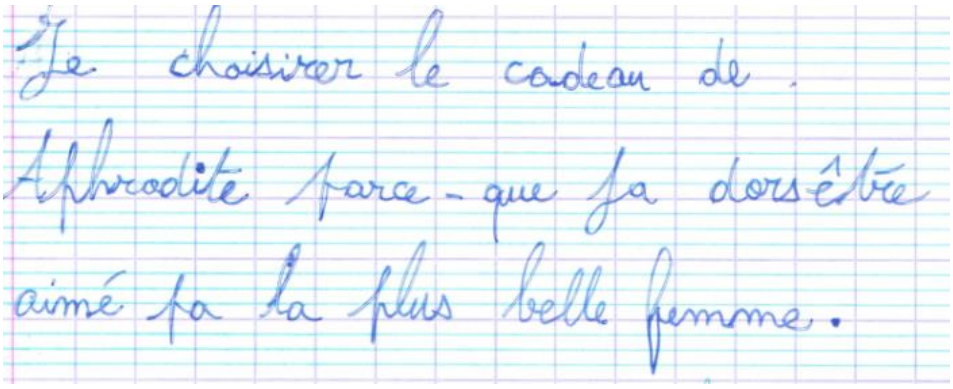


Kévin :



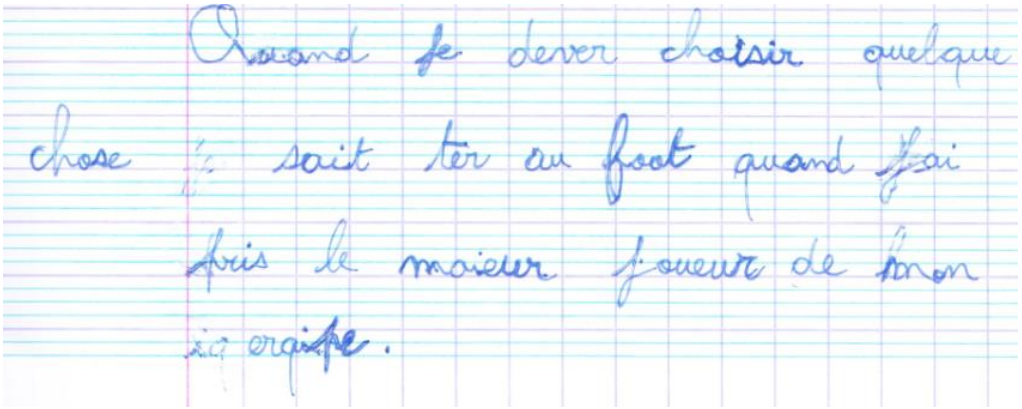
ANNEXE IV : A la place d'Alexandre, quel cadeau choisis-tu ?

Kévin :


Je choisirai le cadeau de Aphrodite parce-que ça dois être aimé par la plus belle femme.

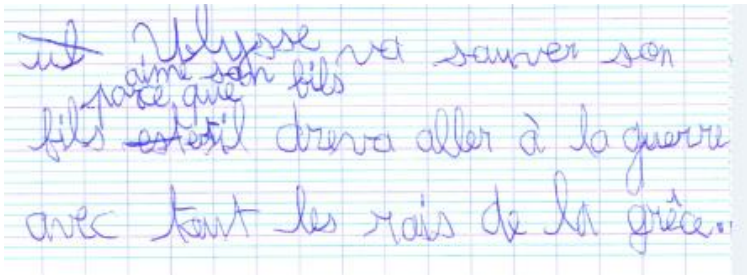
Raconte quand tu as dû choisir toi aussi.

Kévin :


Quand je dever choisir quelque chose il sait ter au foot quand j'ai pris le maieur joueur de mon équipe.

ANNEXE V : Invente la suite de l'histoire :

Jonathan :



ANNEXE VI : Héraclès est-il une bonne personne ?

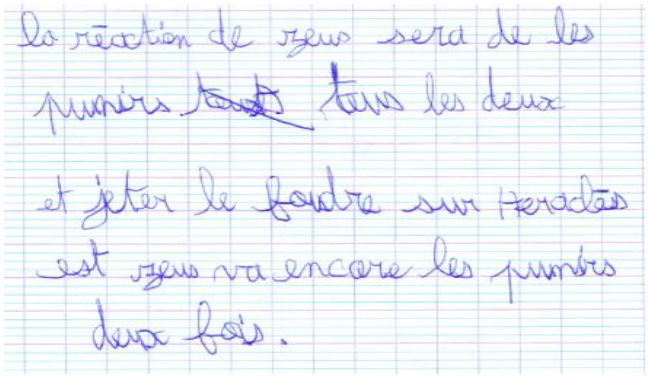
Jonathan :

Zineb :

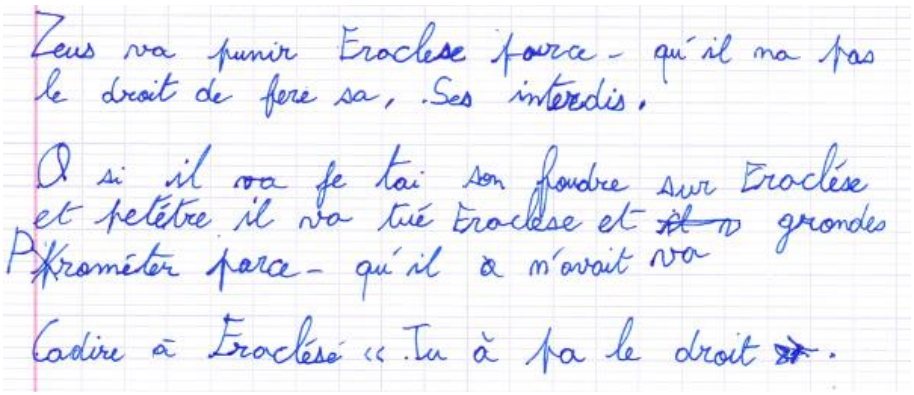
Kévin :

Quelle sera la réaction de Zeus ?

Jonathan :



Kévin :



ANNEXE VII : discussion entre Kévin et moi

Maître : « Tu as marqué hier que Zeus devait punir Héraclès pour ses bêtises, n'est-ce pas ? »

Kévin hoche la tête.

Maître : « Pourtant tu l'aimes bien Héraclès ? »

Même hochement de tête de la part de Kévin.

Maître : « Alors pourquoi l'as-tu puni ? »

Kévin ne répond pas, puis après que je repose la question, dit : « parce qu'il a fait une bêtise ».

Maître : « Ça t'embête pas de punir quelqu'un que tu aimes bien ? »

Kévin : « Si, en plus Prométhée lui avait pas dit »

Maître : « C'est vrai, il ne savait pas. Mais quand-même, tuer ses enfants, on sait que c'est pas bien même sans Prométhée pour nous le dire. Il aurait pu faire quoi à la place ? Toi, tu aurais fait quoi ? »

Kévin : « Je sais pas. Je me serais calmé. »

Maître : « Comment ? »

Kévin : « Je serais allé courir. »

Maître : « Oui c'est une bonne idée mais si tu ne peux pas, si tu es dans une pièce fermée avec tes enfants, peut-être avec Prométhée, que fais-tu ? »

Kévin : « Je dis à Prométhée qu'il m'a pas dit que c'était interdit. »

Maître : « C'est une bonne idée de lui parler. Tu peux même lui dire ce que tu as sur le cœur et qui t'énerve. Peut-être qu'en le disant, tu ne seras plus énervé. Qu'en penses-tu ? »

Kévin : « Oui et comme ça je suis plus puni. »

Maître : « Exactement, et comme ça moi, je ne suis pas obligé de punir quelqu'un que j'aime bien. »

ANNEXE VIII : discussion autour de la peur de se perdre, de l'abandon

Maître : Que risque Thésée dans ce labyrinthe ?

Elève 1 (non porteur de TDA/H) : « Il risque de se perdre. »

Maître : « Oui. Pourquoi peut-il se perdre ? »

Elève 2 (non porteur de TDA/H) : « Il fait noir. »

Maître : « C'est vrai. Mais il a le fil dans sa main, il ne risque rien. »

Aurélie : « Il peut le lâcher. »

Maître : « As-tu peur qu'Ariane le lâche ? »

Pas de réaction.

Maître : « Zineb, tu t'es déjà sentie comme Thésée, avec la peur de te perdre. »

Zineb : « Maman a peur quand je prends le bus. »

Maître : « C'est maman qui a peur. Mais toi, est-ce que tu as peur ? »

Zineb : « Pas trop. »

Maître : « Aurélie, ça t'arrive d'avoir peur de te perdre toi ? »

Aurélie : « Une fois, A. s'est perdue au supermarché. »

Maître : « et tu penses qu'elle a eu peur ? »

Aurélie : « Oui. »

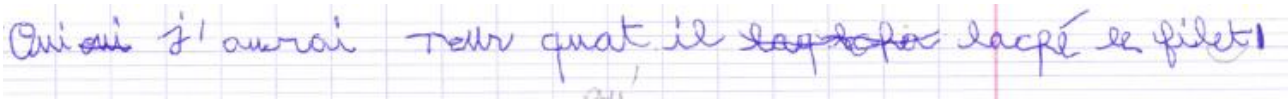
Maître : « Comment avez-vous fait ? »

Aurélie : « Après, Maman l'a retrouvée. »

Maître : « Ta maman est comme Ariane. Elle veille sur ta sœur et toi pour que vous ne vous perdiez pas. »

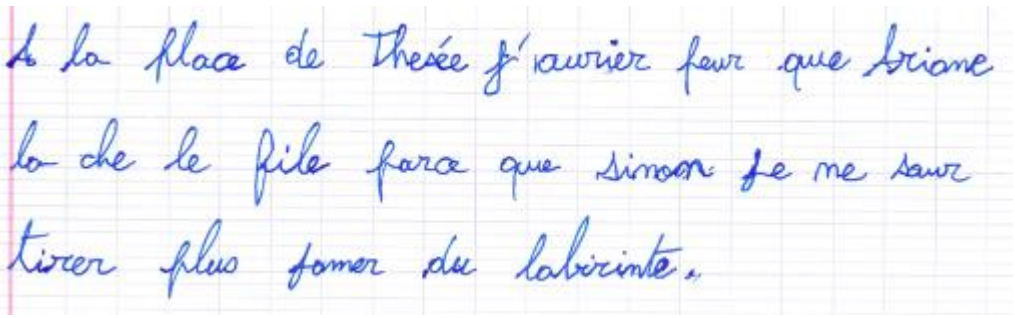
ANNEXE IX : A la place de Thésée, auriez-vous peur qu'Ariane lâche le fil ?

Zineb :

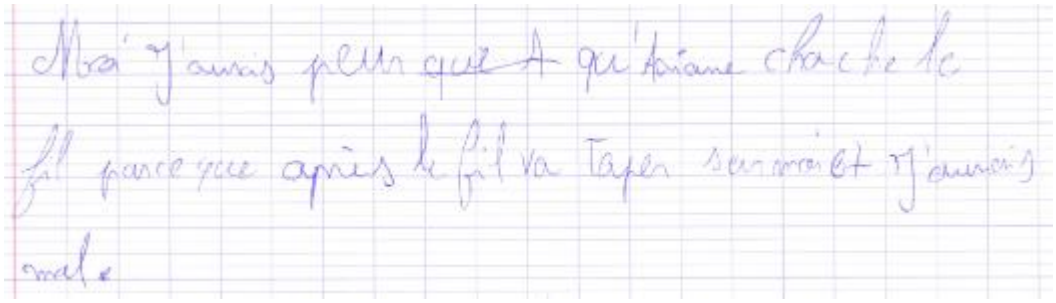


Aurélie :

Kévin :



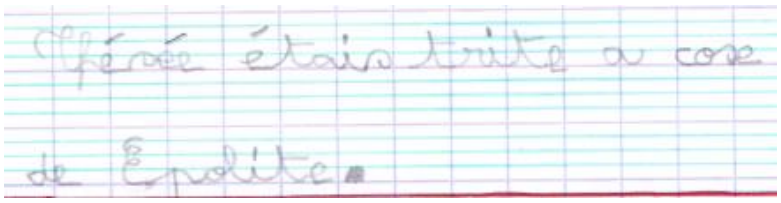
Sophie :



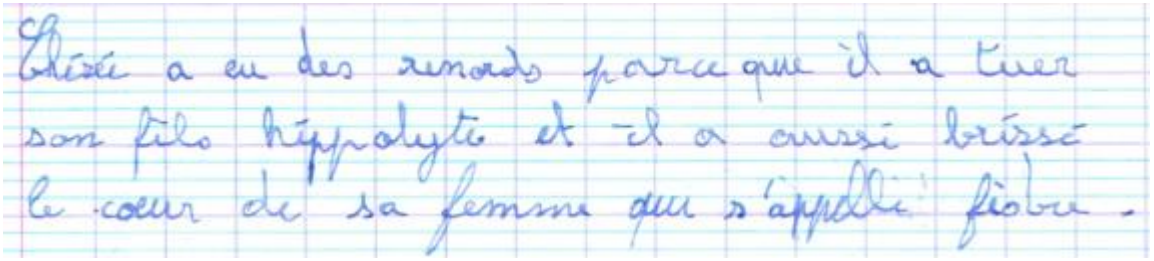
Jonathan :

ANNEXE X : Explique pourquoi Thésée a des remords.

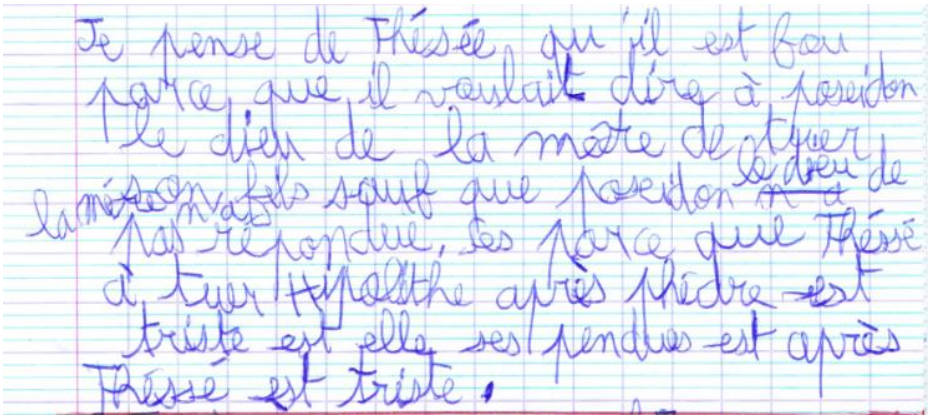
Zineb :



Célia :

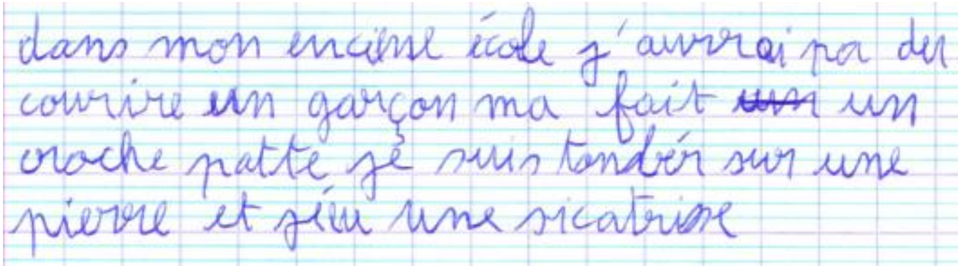


Jonathan :

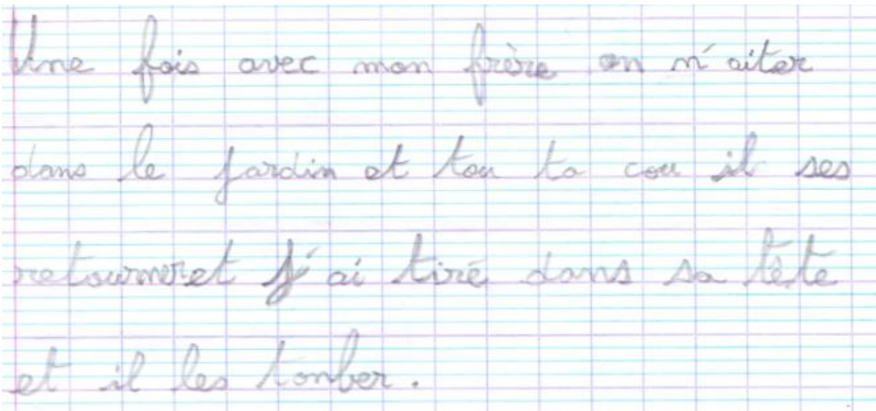


Raconte une fois où tu as eu des remords.

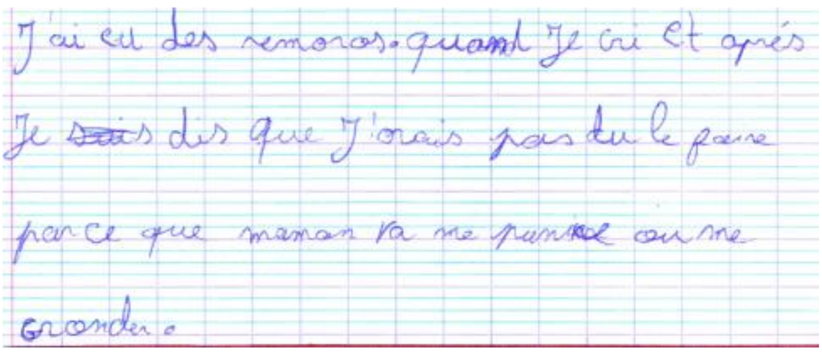
Aurélie :


dans mon encienne école j'avrai pa des courire ~~un~~ garçon ma fait ~~un~~ un croche patte jè suis tonbér sur une pierre et jéu une sicatrise

Kévin :

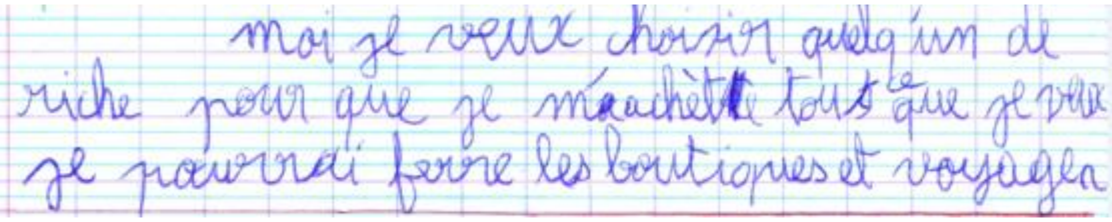

Une fois avec mon frère on n'aiter dans le jardin et tou ta cou il ses retournet j'ai tiré dans sa tête et il les tonber.

Sophie :

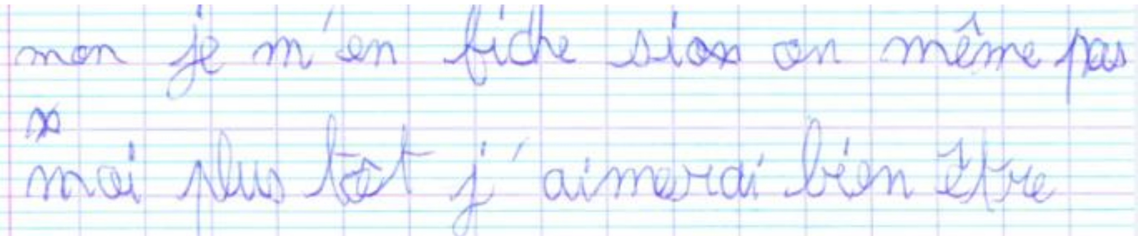

J'ai eu des remords. quand Je cri et après Je ~~sais~~ dis que J'avais pas du le faire parce que maman va me punire ou me gronder.

ANNEXE XI : Est-ce qu'il vaut mieux vivre avec quelqu'un de riche et absent ou quelqu'un de pauvre et présent ?

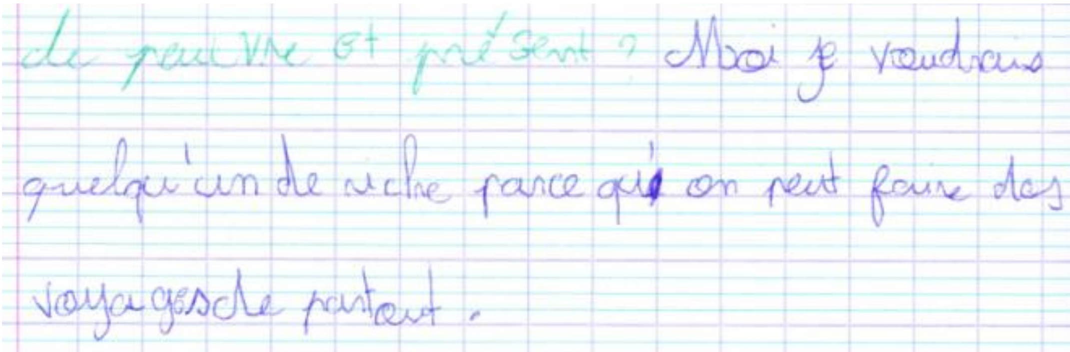
Aurélie :


moi je veux choisir quelq'un de riche pour que je m'achètte tout ce que je veux je pourrai ferre les boutiques et voyager

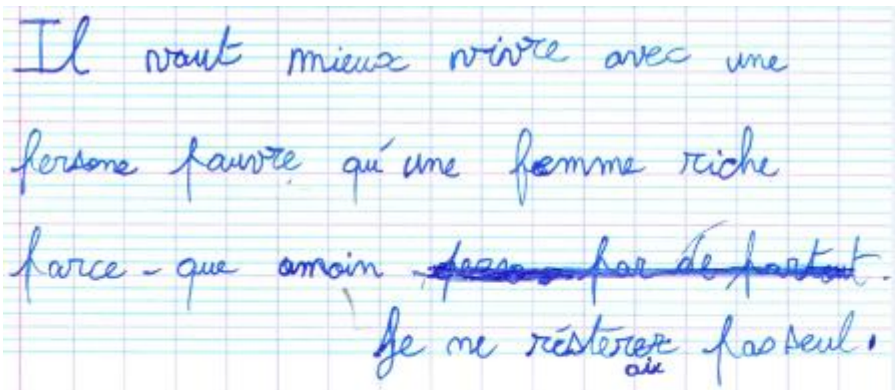
Jonathan :


mon je m'en fiche si on même pas moi plus tôt j'aimerai bien être

Sophie :

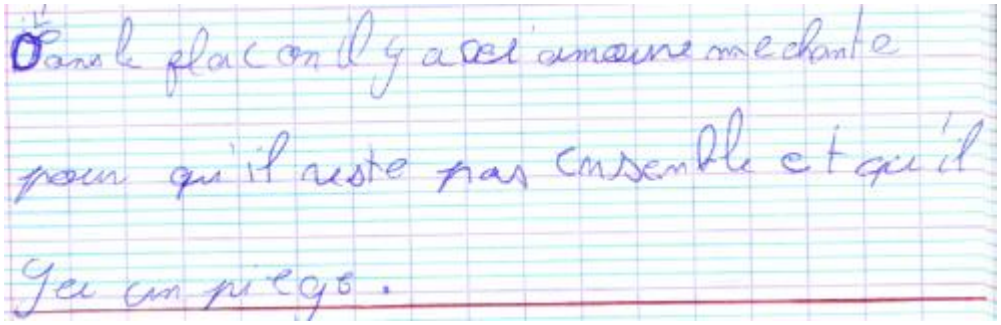

de pauvre et présent ? Moi je voudrais quelqu'un de riche parce qu'on peut faire des voyagesche partout.

Kévin :


Il vaut mieux vivre avec une persone pauvre qu'une femme riche parce-que amoin ~~pas de partout~~. Je ne résterai pas seul.

ANNEXE XII: A ton avis, qu'y a-t-il dans le flacon offert par Déjanire ?

Sophie :



ANNEXE XIII : débat autour de la ruse de Cinyras

Maître : Que fait Cinyras ?

Louis : Il ment à Ulysse.

Maître : Il ment, en es-tu sûr ?

Kévin : Non il ment pas mais il tient pas vraiment sa promesse.

Maître : Qu'en pensez-vous les autres ?

Célia : Si il tient sa promesse mais c'est pas bien.

Maître : Pourquoi ?

Zineb : Parce que… [silence] C'est pas bien.

Maître : Qu'en pensez-vous, les autres ?

Multiples chuchotements dans la classe

Maître : Je vous propose de débattre autour de cette question. Comment pourrait-on l'écrire ?

Célia : Pourquoi c'est pas bien qu'il envoie des faux bateaux ?

Maître : C'est une bonne question mais elle n'est pas très bien dite. Pourrais-tu la reformuler en enlevant pourquoi ?

Célia : Est-ce que c'est bien d'envoyer des faux bateaux ?

Maître : Que veux-tu dire ?

Mathilde : Ben est-ce qu'il a raison de pas envoyer des vrais bateaux ?

Maître : Oui. On peut faire encore mieux.

Kévin : Est-ce que c'est juste qu'il envoie pas les vrais bateaux ?

Maître : Êtes-vous d'accord avec cette question ?

approbation des élèves

Maître : « La question sera donc " Est-ce que le comportement de Cinyras est juste ou pas ? " Pour débattre autour de cette question, Aurélie est chef de débat cette semaine et Sophie secrétaire. »

Les élèves se mettent en place, Aurélie au centre du U formé par les bureaux et Sophie au tableau numérique. Le maître se déplace au fond de la classe.

Aurélie : « Le débat est ouvert. Je rappelle la question : Est-ce que le comportement de Cinyras est juste ou pas ?

Louis : Non, je trouve que c'est pas juste parce qu'il se moque d'Ulysse.

Kévin : Je suis d'accord avec Louis, je pense qu'il ment un peu à Ulysse parce qu'il n'envoie pas des vrais bateaux.

Zineb : Je suis d'accord avec Kévin.

Jonathan : Je ne suis pas d'accord avec Louis et Kévin parce qu'il envoie quand même un bateau.

Kévin : Oui mais un bateau, c'est moins que cinquante donc il a menti quand même.

Jonathan : Oui mais pas trop.

Aurélie : Moi je pense comme Kévin, il a menti à Ulysse.

Célia : Je suis pas d'accord avec Jonathan, je suis d'accord avec Louis et Kévin, je trouve que son comportement est juste parce que comme ça, il tue pas son peuple.

Kévin : Oui mais je pense qu'il avait qu'à pas promettre alors.

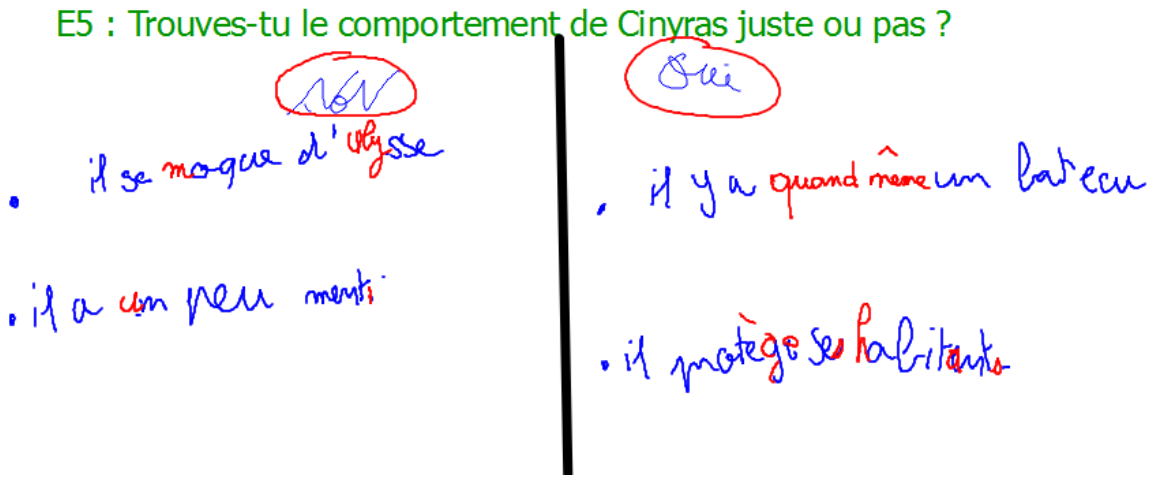
Célia : S'il avait pas promis, Ulysse l'aurait forcé et son peuple serait mort.

Louis : Moi aussi, je suis d'accord avec Célia.

Aurélie : Plus personne ? Le débat est clos.

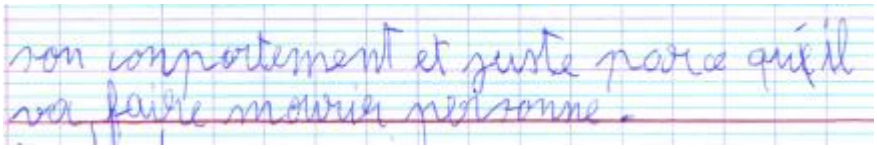
Maître : Merci à tous. Grâce à ce que vous avez dit et ce que Sophie a écrit au tableau, vous allez maintenant pouvoir écrire sur votre cahier votre réponse à la question posée.

ANNEXE XIV: résumé du secrétaire sur le TNI

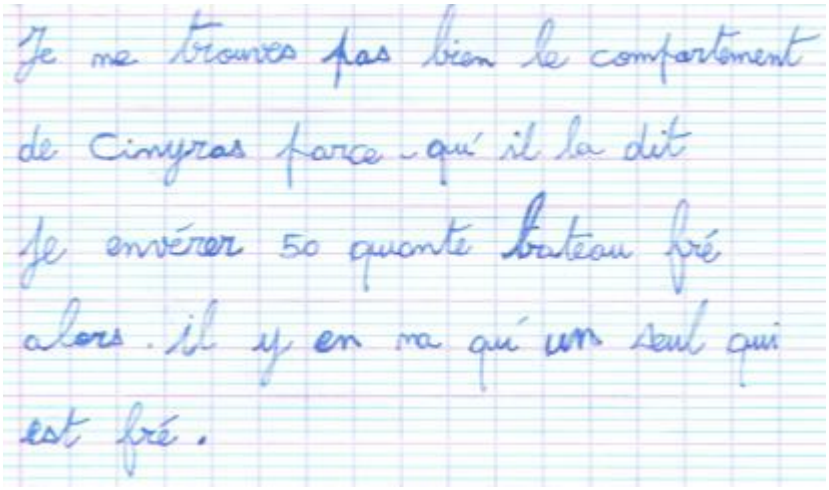


ANNEXE XV: Trouves-tu juste le comportement de Cinyras ?

Aurélie :

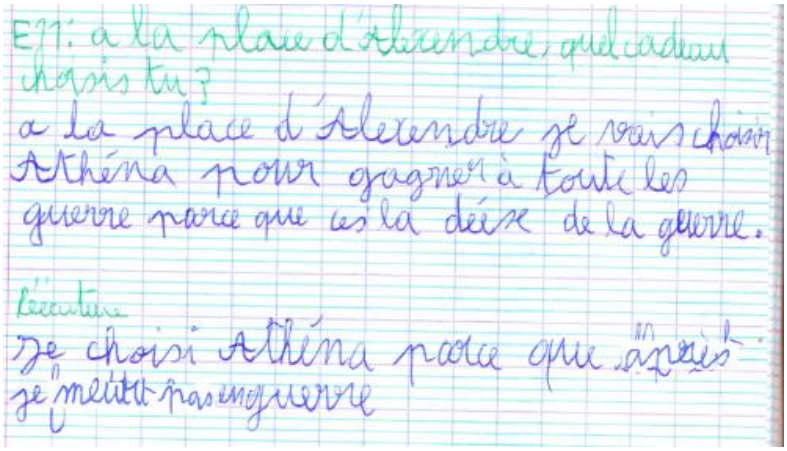

son comportement et juste parce qué il
va faire mourir personne.

Kévin :


Je ne trouves pas bien le comportement
de Cinyras parce qué il la dit
je envérer 50 quante bateau fré
alors. il y en na qué un seul qui
est fré.

ANNEXE XVI : La réflexivité par la réécriture, quelques exemples

Aurélie :


E11: a la place d'Alexandre, quel cadeau choisis tu?
a la place d'Alexandre je vais choisir Athéna pour gagner à toute les guerre parce que c'est la déesse de la guerre.

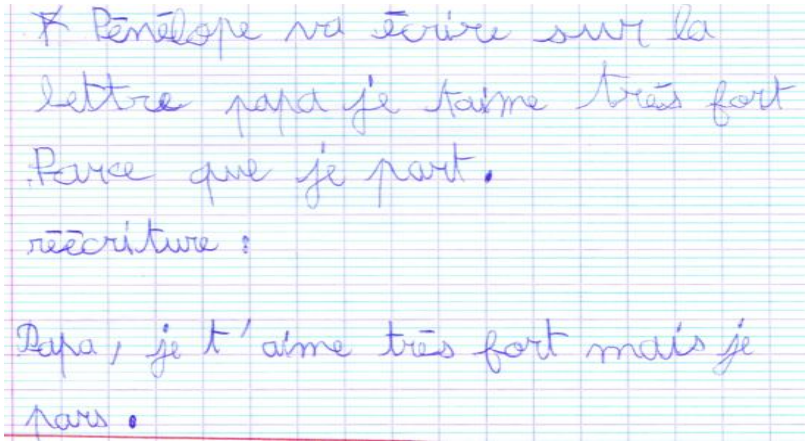
Réécriture
Je choisi Athéna parce que après je mettrai pas en guerre

Aurélie :

moi j'aurais peur que ariane lâche le fil pour pas me perdre.

Moi j'aurais peur de me perdre si Ariane lâche le fil.

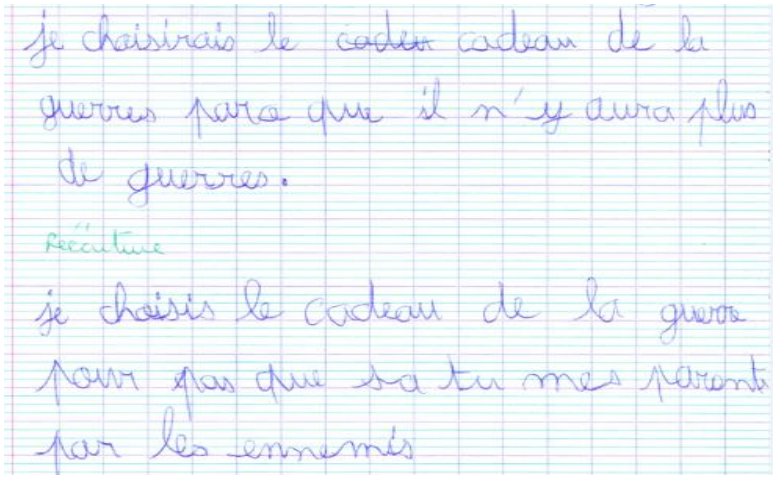
Jonathan :


Pénélope va écrire sur la lettre papa je t'aime très fort Parce que je part.

réécriture :

Papa, je t'aime très fort mais je pars.

Jonathan :

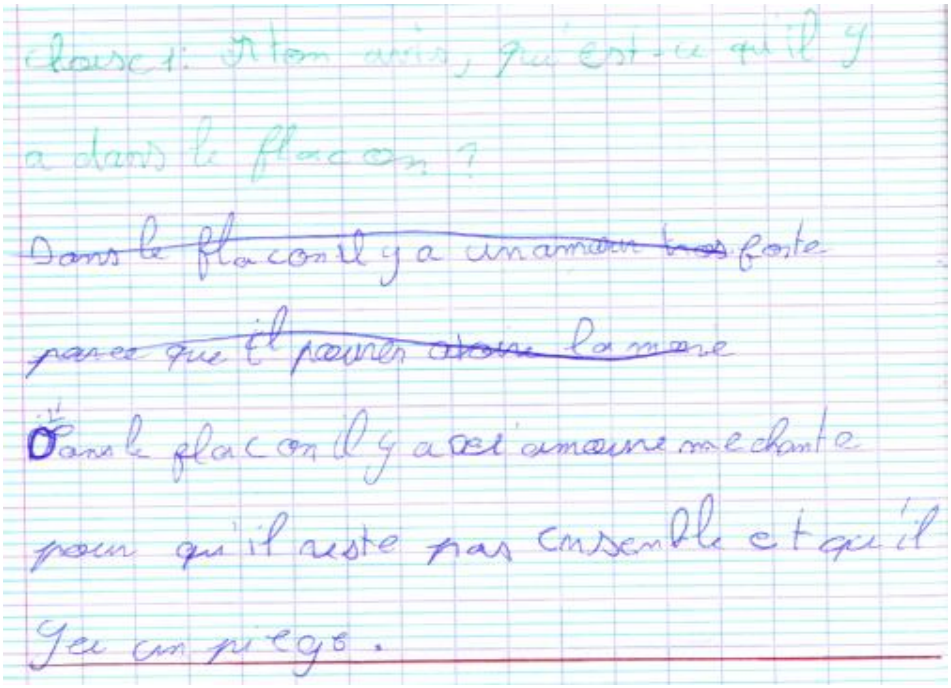

je choisirais le ~~cadeau~~ cadeau de la guerres para que il n'y aura plus de guerres.

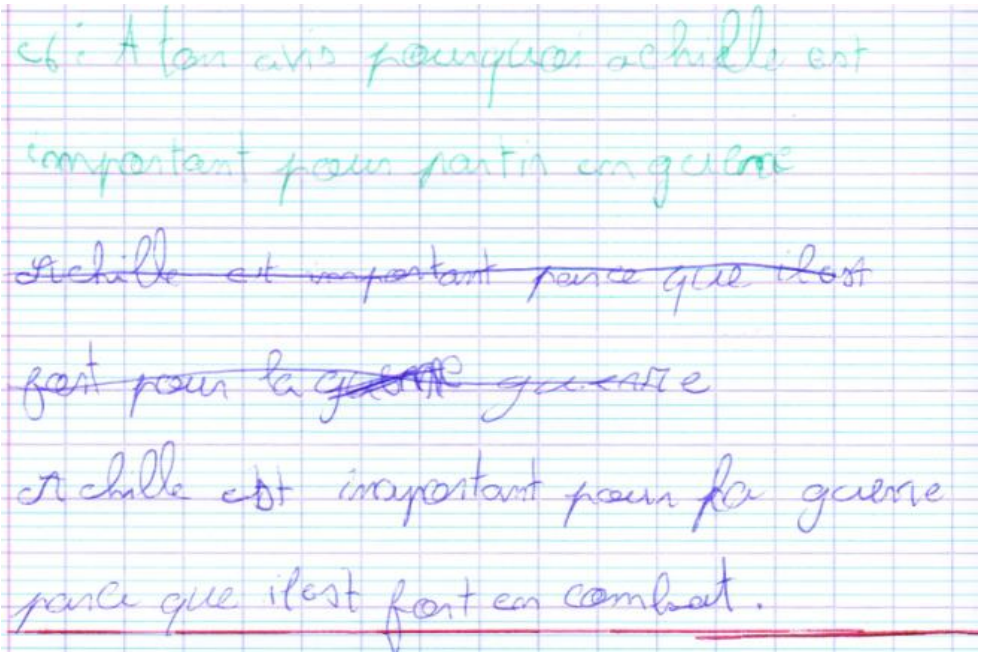
Réécriture

je choisis le cadeau de la guerre pour pas que ça tu mes parents par les ennemis

ANNEXE XVII: La réflexivité par la révision

Sophie :





RESUME

Titre du mémoire : La mythologie pour aider les élèves atteints de troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à s'exprimer

Résumé :

Les élèves de cycle 3 atteints de TDA/H ont des difficultés spécifiques pour s'exprimer en quantité et en qualité, à l'oral comme à l'écrit.

L'utilisation de la mythologie grecque comme support à l'expression peut les aider à surmonter et contourner ces difficultés.

Mots clés :

cycle 3, TDA/H, expression, identification, médiateur symbolique, débat.