



**HAL**  
open science

# La médiation culturelle, une pédagogie pour lutter contre l'échec scolaire

Fanny Gaillanne

► **To cite this version:**

Fanny Gaillanne. La médiation culturelle, une pédagogie pour lutter contre l'échec scolaire. Education. 2018. dumas-01916717

**HAL Id: dumas-01916717**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01916717v1>**

Submitted on 10 Dec 2018

**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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**



# **LA MÉDIATION CULTURELLE**

## **Une pédagogie pour lutter contre l'échec scolaire**

**Mots clés : médiation culturelle, difficultés d'apprentissage, culture, langage**

**Fanny Gaillanne**

**MÉMOIRE DE MASTER MEEF**

*Mention Premier degré*

**Sous la direction de Sandrine Meylan**

2017-2018

1.	Pourquoi faire appel à la médiation culturelle ?	4
1.1.	L'enfant face aux difficultés d'apprentissage	5
1.1.1.	Comment apprend-on ?	5
1.1.2.	Les difficultés d'apprentissage	6
1.2.	La culture pour apprendre	8
1.2.1	La culture commune, culture du partage	8
1.2.2.	La culture et le langage comme médiation	9
1.3.	Utiliser des textes fondateurs pour lutter contre l'échec scolaire	10
1.3.1	Des textes universels	11
1.3.2.	L'apport psychologique de la démarche	13
1.3.3.	Des textes pour relancer la pensée	14
2.	La médiation culturelle au service des apprentissages	15
2.1.	Le procédé pédagogique mis en place dans la classe	15
2.1.1.	Description	15
2.1.2.	Le choix des questions	16
2.1.3.	Limites de certaines adaptations du dispositif et améliorations	16
2.2.	L'évolution de l'oral, l'écrit et des dessins chez les élèves	17
2.2.1.	La participation à l'oral dans le débat	17
2.2.2.	Production d'écrit	20
2.2.3.	Les dessins	23
2.3.4.	Analyse d'une évolution : le cas de Karine	25
2.3.5.	Conclusions	27

## INTRODUCTION

J'ai commencé mon année de stage à l'école Colette Magny dans le 19<sup>e</sup> arrondissement de Paris. C'est une école qui dépend d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) et qui se situe dans un quartier accumulant difficultés sociales, violences et rixes entre jeunes depuis une vingtaine d'années et parallèlement à cela un tissu associatif mobilisé et des projets de quartier qui tentent de porter un espoir pour ses habitants. Si je détaille le contexte de l'école c'est qu'il n'y a pas de cloisonnement entre l'école et le quartier dans lequel elle est implantée mais des liens forts entre ce qui se passe à l'extérieur et à l'intérieur telles les questions que se posent nos élèves, leurs comportements, leurs souffrances.

Dans cette classe de CE1 j'ai été rapidement confrontée à une gestion très difficile. En effet, cette classe accumulait des problèmes de violence, de colère, de refus de travail et d'autorité créant une atmosphère peu propice aux apprentissages et un groupe-classe explosé. Il m'a fallu rapidement réagir en terme d'adaptation de mes gestes professionnels afin d'apporter des solutions à ces élèves qui manifestaient une souffrance à l'école. Un autre constat que j'ai rapidement fait était la difficulté des élèves à écrire et à s'abstraire dans l'imaginaire. Après avoir essayé de travailler sur les émotions, de créer un espace pour décharger la violence des élèves qui en avaient besoin, de réorganiser les règles... j'ai décidé de mettre en place un travail autour des mythes en travaillant avec le *Feuilleton d'Hermès* de Murielle Szac. A partir des principes et des valeurs de la société qui s'y expriment, des craintes, des désirs et des peurs qui s'y reflètent je souhaitais aborder des sujets permettant d'aider les élèves à trouver leur place dans le groupe classe, dans l'école et à leur procurer du plaisir d'apprendre en étudiant autour de cette œuvre. Je ne cherchais pas seulement un outil pour régler des problèmes de comportement mais un moyen de faire le lien entre la difficulté des élèves d'entrer dans les apprentissages et leurs comportements en classe.

En période 3, j'ai été changée de classe et j'enseigne maintenant dans une école du 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Le contexte économique et social est très différent de la précédente école, même complètement à l'opposé. Si le quartier est très calme, l'ambiance sereine, le tissu associatif et social y est inexistant malgré une mixité sociale évidente dans l'école. C'est une classe ayant compris et intégré les règles de l'école et de la classe, propices aux apprentissages que j'ai rencontré. En revanche, une grande hétérogénéité entre les élèves a vite émergé et j'ai constaté un découragement rapide face à la mise au travail, à la réflexion, à la recherche pour les élèves les plus en difficultés. Ayant la conviction que les difficultés d'apprentissage se rencontrent dans toutes les classes de tous les quartiers parisiens, j'ai relancé mon travail de médiation culturelle autour du

*Feuilleton d'Hermès* avec des objectifs d'apprentissages divers et communs en fonction des difficultés des élèves. Ainsi, celles et ceux n'éprouvant pas de manque d'images permettant d'accéder à des représentations pour alimenter le travail de la pensée, trouveraient dans ce projet de lecture un travail de compréhension et de production d'écrit. Quant à l'objectif commun principal de ce projet, il réside dans la constitution d'une culture commune à la classe et, plus largement, une culture à caractère universel.

A partir de cette courte pratique de classe, je propose de questionner les effets de la médiation culturelle comme aide à penser pour des élèves ayant des difficultés à entrer dans les apprentissages. Dans un premier temps, j'aborderai de manière théorique pourquoi faire appel à la médiation culturelle, quelles en sont les caractéristiques ? Dans une seconde partie, j'analyserai, à partir d'éléments mis en place en classe les effets de la médiation culturelle sur les apprentissages.

## **1. Pourquoi faire appel à la médiation culturelle ?**

Comme expliqué dans l'introduction, la médiation culturelle est venue s'imposer à moi comme une des différentes solutions possibles à mettre en place dans une classe dont les comportements d'élèves empêchaient le groupe classe de travailler et moi-même d'avancer. J'avais remarqué que des élèves exprimaient une souffrance en classe, certains étaient incapables de rester à leur place, d'autres s'allongeaient près de la porte d'entrée ou même préféraient se cacher entre deux placards plutôt que de se mettre en activité comme je le leur demandais. Ces enfants sont-ils en révolte contre le milieu scolaire dans lequel ils ne se sentent pas à leur place, à leur avantage ? Certains codes sont-ils trop implicites et éloignés de ce qu'ils connaissent les tétanisant devant l'acte d'apprentissage ? Le fait de ne pas savoir et de se voir confronté à des éléments déstabilisants, remettant en cause leurs croyances peut-il être à la base de refus, de blocages face aux apprentissages ? Ce sont les questions que se pose Serge Boimare<sup>1</sup> en partant du postulat que ces enfants, empêchés de penser comme il les appelle, confrontés aux apprentissages développent des blocages. La source de ces blocages viendrait d'inquiétudes excessives, de sentiments contradictoires, de craintes archaïques, de peurs infantiles et de préoccupations identitaires qui les déstabiliseraient et les perturberaient dans le travail de la pensée. C'est ainsi que ce psychopédagogue propose une autre pédagogie pour se réconcilier avec les apprentissages fondée sur la médiation culturelle.

---

<sup>1</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

## 1.1. L'enfant face aux difficultés d'apprentissage

### 1.1.1. Comment apprend-on ?

Apprendre, dans une approche cognitiviste signifie modifier durablement ses représentations mentales, cognitives et ses thèmes d'action. Selon Jean Piaget (1923), les processus d'apprentissage sont un cercle vertueux entre la perception, la pensée et l'action, chaque stade entraînant le suivant. Nos actions sont guidées par nos représentations mentales qui se sont formées et qui donneront accès à de nouvelles perceptions. Dans son schéma d'apprentissage, Piaget explique que la rencontre d'une nouvelle situation inconnue crée un déséquilibre qui entraîne une accommodation, c'est à dire la modification du schéma<sup>2</sup> ancien ou la création d'un schéma nouveau afin de trouver un nouvel équilibre (voir schéma 1).

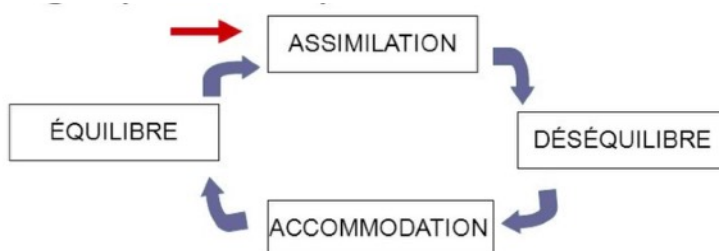


Schéma 1 : processus d'équilibration des structures cognitives permettant l'apprentissage

La conséquence pédagogique de ce schéma est que ce sont les situations problématiques (de déséquilibre) qui sont à la base de la formation de nouvelles connaissances. Il faut donc un déséquilibre pour apprendre, ce qui peut être à l'origine de grandes déstabilisations et inquiétudes pour certains élèves. Serge Boimare explique à ce sujet : « *Apprendre, c'est d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes [...] Ce qui rend difficile pour ces enfants [en difficultés] la démarche pédagogique qui consiste à privilégier l'énigme, la recherche, le tâtonnement, à utiliser l'erreur* »<sup>3</sup>.

L'autre approche en psychologie du développement et des apprentissages est le socioconstructiviste, développée par Lev Semiovitch Vygotsky (1934). Il s'agit d'un apprentissage par la transmission et par les pairs. Vygotsky considère que « *l'apprentissage devance toujours le développement* » à la différence de Piaget qui pense le contraire. C'est ce que Vygotsky appelle la

<sup>2</sup> La notion de schéma selon Jean Piaget est l'unité de base de l'intelligence. Il distingue les schémas réflexes, perceptifs, moteurs et opératoires.

<sup>3</sup> Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999

zone proximale de développement : « *ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ». D'où l'importance de la collaboration, du débat entre pairs, qui seront mis en place dans le cadre de la médiation culturelle permettant à tous les élèves, quelque soit leur niveau, de participer à la discussion autour des lectures de textes fondamentaux.

### 1.1.2. Les difficultés d'apprentissage

La difficulté est considérée comme une étape normale de l'apprentissage. Michel Perraudeau, dans un article sur les difficultés d'apprentissage<sup>4</sup> fait une mise au point indispensable lorsque l'on parle de ce sujet : il faut dissocier difficulté, handicap et trouble. Le handicap est défini par l'arrêté du 9 janvier 1989, il est articulé autour des notions de déficience, d'incapacité et de désavantage. Le trouble sévère, notamment celui du langage, est défini par la commission Ringard<sup>5</sup>, comme « *syndrome de désorganisation d'une fonction, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs du langage.* » L'ensemble des troubles sévères concerne de 3 à 5 % de la population scolaire.

Laura Antoine<sup>6</sup> dans un article sur les Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire revient sur l'évolution de la conception de la difficulté d'apprentissage par les professionnels de l'éducation. En effet, les structures et les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté se sont multipliés ces trente dernières années et ont accompagné un changement de regard porté sur la difficulté des élèves. À la fin des années 1980, la notion d'élèves en difficulté scolaire a en effet remplacé celle d'élèves en échec (Berzin et Brisset, 2008). Ce changement de terminologie a permis de dépasser la vision établie, stagnante des difficultés des élèves et d'introduire la notion d'éducabilité cognitive. Ainsi, l'intelligence est appréhendée comme une structure susceptible d'évoluer par le biais, en partie, de démarches et de méthodes pédagogiques spécifiques explique-t-elle.

Par ailleurs, la réalité sociale à laquelle renvoie cette désignation d'élève en difficulté scolaire doit être précisée. Selon Jean-Yves Rochex, elle présente deux versants : l'un, absolu, faisant référence à l'ampleur de la difficulté pour atteindre des apprentissages donnés et l'autre, relatif, renvoyant à l'évaluation et, en conséquence, au placement des élèves dans la hiérarchie scolaire, à

---

<sup>4</sup> Michel Perraudeau, Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage, dossier N° 436 « Aider les élèves » dans Les cahiers pédagogiques

<sup>5</sup> Rapport de Jean-Charles Ringard à propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique - février 2000

<sup>6</sup> Laura Antoine et al., « *Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire* », Carrefours de l'éducation 2010/1 (n° 29), p. 239-258.

leur catégorisation sociale.<sup>7</sup> Dans ce travail pédagogique de médiation culturelle, nous nous positionnons du côté du versant absolu de la difficulté scolaire à partir du moment où il n'y a pas d'évaluation ni de bonnes ou de mauvaises réponses comme nous le verrons plus loin dans l'utilisation des textes fondateurs pour lutter contre l'échec scolaire. De plus, le dépistage de la difficulté scolaire et l'apposition du label « élèves en difficultés scolaires » peuvent mener à la stéréotypisation de ces élèves, ils sont par exemple décrits par des termes tels que le manque de motivation, les problèmes de comportement, un environnement familial ne facilitant pas les apprentissages comme l'explique Laura Antoine. Le dispositif de médiation culturelle permet justement de ne pas créer de groupes de niveaux ou de stéréotyper des élèves en difficultés. Chacun peut s'exprimer quand il le veut à partir de règles de prise de parole identiques pour tous. Par ailleurs, la discussion après la lecture permet d'alimenter le passage à l'écrit là où certains n'en n'auraient pas besoin mais permet à ceux qui en ont besoin de se raccrocher à des idées précédemment verbalisées.

Ces éléments de cadrage établis, nous pouvons nous concentrer sur les causes et le dépistage des difficultés qui poussent à réfléchir et mettre en place un dispositif pédagogique particulier. Serge Boimare constate que lorsqu'il est face à une difficulté sévère, elle a des dimensions et des répercussions qui se situent à la fois dans le domaine psychologique et dans le domaine pédagogique. Le fait de ne pas savoir et d'avoir à chercher la réponse à une donnée réactivent selon lui des inquiétudes excessives qui déstabilisent les enfants : « *ces peurs et préoccupations identitaires réactivent souvent une frustration intense, qui transforme le moment d'apprentissage en troubles divers (agitation, endormissement, opposition systématique...).* C'est ce parasite qui est à la base de l'empêchement de penser »<sup>8</sup>. Philippe Meirieu abonde en ce sens lorsqu'il déclare dans une conférence : « *Ce qui me paraît caractériser assez largement une partie du public scolaire que l'on appelle en difficulté, c'est, précisément, que ces élèves sont tellement envahis de problèmes psycho-affectifs et sociologiques qu'ils ont une très grande difficulté à accéder à ce que les psychologues appellent l'objectivité, l'extériorité de l'objet, la réalité objective en tant que celle-ci ne dépend pas de moi.* »<sup>9</sup>. Il part du constat que ces élèves ont du mal à produire des images mentales et ne disposent donc pas de représentation de qualité suffisante pour alimenter la pensée : « *Ce manque*

---

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

<sup>9</sup> Philippe Meirieu, conférence *Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ?* 2000



*vient souvent d'un manque de sollicitations pour mettre des mots sur leur ressentis, ou pour évoquer des évènements imaginaires passés ou à venir »<sup>10</sup>.*

Pour justifier son recours à la culture, Serge Boimare explique que chez certains élèves, la méconnaissance des bases culturelles élémentaires touche des domaines comme l'environnement proche, leurs histoires personnelles, leurs racines, leurs filiations mais aussi la maîtrise de la langue et les règles de communication avec l'autre ce qui a pour conséquence que *« l'inscription des savoirs se fait sur du sable mouvant »<sup>11</sup>.*

Si ces élèves capables d'apprendre mais rencontrant des difficultés d'apprentissages sont soumis à des tiraillements internes liés à des frustrations, des craintes archaïques, en quoi la culture peut-elle aider ces élèves intelligents *« empêchés de penser » ?*

## **1.2. La culture pour apprendre**

### **1.2.1 La culture commune, culture du partage**

La culture est un langage collectif commun, rassembleur, constituant l'identité collective et servant de fondement à une société explique Martine Tassin-Ghymers. Elle poursuit expliquant que dans nos sociétés multiculturelles un travail avec chacun sur l'identité culturelle reste fondamental : *« réflexion d'autant plus nécessaire et urgente dans le contexte actuel de discriminations sociales et ethniques, d'exclusions voire de violences interculturelles »<sup>12</sup>.* On notera un changement d'orientation quant à l'importance de la culture dans les textes officiels. Le socle commun de connaissance et de compétence instauré par la loi du 23 avril 2005 s'est vu rajouter *« et de culture »<sup>13</sup>* par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en 2013, sous entendant que la culture est transversale dans les cinq domaines de compétences. Cet ajout est également accompagné d'un parcours d'éducation artistique et culturel qui s'inscrit *« dans le cadre de la priorité gouvernementale donnée à l'éducation artistique et culturelle, et a pour but de développer les principes et les modalités de mise en œuvre des parcours d'éducation artistique et culturelle »<sup>14</sup>.*

La culture est bien présente dans les directives, mais la manière dont elle se déploie à l'école est différente. Les élèves rencontrent la culture via les arts visuels, l'éducation musicale et, au cycle

---

<sup>10</sup> Idem

<sup>11</sup> Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999

<sup>12</sup> Martine Tassin-Ghymers, *Comment donner sens et saveur aux savoirs ? La culture à l'école*, de Boeck, 2011

<sup>13</sup> décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

<sup>14</sup> circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013

3, l'histoire des arts. Ils se construisent également une culture commune littéraire. Au cycle 2, les programmes prévoient que « *la fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs... [...] Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre).* » Le cycle 3, dans son préambule au programme de français annonce l'enjeu de la culture littéraire « *La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi.* »

Le culture est présente dans les directives, dans les programmes, dans les enseignements car le contact culturel permet d'aborder des questions fondamentales que tout être humain se pose. C'est dans ce cadre officiel des programmes que vient s'insérer ce travail de médiation culturelle à partir d'une littérature universelle.

Dans sa réflexion sur *Donner du sens aux savoirs scolaires en s'appuyant sur les questions fondatrices*, Philippe Meirieu insiste sur l'importance d'une véritable exigence culturelle pour les « publics difficiles » (sic.), y compris en termes d'enjeux fondamentaux. Ainsi, il pense que la construction de l'universalité nécessite la prise en compte des cultures dans leur diversité : « *l'universalité ce n'est pas le contraire de l'interculturalité. [...] On n'arrache pas ici les cultures vernaculaires pour imposer "à" culture "universelle", c'est-à-dire la culture française et académique.* »<sup>15</sup>

### 1.2.2. La culture et le langage comme médiation

La culture permet une approche des grandes questions fondamentales quand le langage permet de structurer la pensée. S'il ne s'agit pas de faire parler les élèves de leurs centres d'intérêts, le travail de médiation culturelle se situe bien du côté de la transmission des connaissances, qu'il s'agisse de savoirs fondamentaux ou des contenus disciplinaires comme l'explique Serge Boimare.

Pour celui-ci, « *la culture offre les moyens de traiter les questions les plus archaïques tout en donnant la possibilité de faire des ponts pour en revenir aux apprentissages les plus rigoureux ; là où la règle et la contrainte reprennent leurs places* »<sup>16</sup>. Dans sa conférence *Entre Homère et le rap, quelle culture enseigner à l'école ?* Philippe Meirieu poursuit sur l'importance pour l'imaginaire qu'offre les « objets culturels » que nous transmettons aux élèves : « *L'école devient alors le lieu où s'articulent l'objet et le point de vue, le lieu où s'articulent la réalité et ce que l'on peut dire sur la*

<sup>15</sup> Philippe Meirieu, conférence *Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ?* 2000

<sup>16</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

*réalité, ce qui résiste à ma subjectivité et ce qui est ma subjectivité qui s'exprime sur ce qui résiste à ma subjectivité. »* Il invoque le pédagogue Fernand Oury qui a lui aussi expliqué en quoi la médiation de l'objet venait précisément arbitrer entre les opinions et apporter une sorte de pacification et de sérénité qui rendaient les apprentissages possibles : *« L'objet est ce qui peut pondérer la surenchère affective qui est en train de prendre la place de l'enseignement dans un certain nombre de classes. »*

L'objet culturel sert donc de support et de matière à réflexion pour les élèves quand le langage va leur permettre de structurer leur pensée. Ainsi la culture va : *« fournir les représentations nécessaires au monde interne pour étayer la réflexion et lui permettre de jouer ce rôle de relais entre le dedans et le dehors, un relais nécessaire à la pensée. »*<sup>17</sup>

Le langage quant à lui est une fonction d'expression de la pensée. La phase de discussion après la lecture du texte va permettre aux élèves de donner leur avis, d'en réfuter, d'argumenter, de s'appuyer sur des exemples du texte ou de la vie en fonction de ce qu'ils ont compris ou ressenti. Il s'agit ici d'un travail de reformulation avec ses propres mots, de remise en forme de ce qui a été entendu. Cette étape est collective et donc sécurisante pour les élèves qui ensemble, vont retrouver la chronologie de l'histoire et s'assurer de leur bonne compréhension.

Jean-Jacques Rousseau, dans la première partie de son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755) fait remarquer que, sans les mots, les hommes ne pourraient concevoir, et donc ne pourraient véritablement penser. Les mots dont on dispose ou dont on ne dispose pas pour s'exprimer est un véritable enjeu à l'école, souvent à l'origine de conflits lorsque des élèves ne savent pas comment exprimer ce qu'ils ressentent, se rabattant alors sur la violence physique.

Si la culture permet d'apprendre, sert de médiation pour entrer dans les apprentissages, quelles sont les caractéristiques de ces supports culturels ? Comment et pourquoi ont-ils cet effet là sur des élèves en difficultés d'apprentissage ?

### **1.3. Utiliser des textes fondateurs pour lutter contre l'échec scolaire**

Certains universitaires et pédagogues reprochent à la perspective actionnelle, très utilisée dans la didactique des langues vivantes, mais plus généralement dans l'apprentissage par tâches qu'elle se fasse *« au détriment des enjeux de savoirs censés résulter de la réalisation de ces tâches. Ce*

---

<sup>17</sup> Idem

*glissement de l'activité intellectuelle vers des activités à faible enjeu cognitif nuit en priorité à ceux qui n'ont pas d'autres endroits d'apprentissage que l'école.* » explique Jean-Yves Rochex<sup>18</sup>. Dans la même idée mais plus nuancé, Philippe Meirieu, pense qu'il est très important de travailler à articuler les savoirs scolaires à ce qui est utile dans la vie quotidienne mais repère « *que la réduction du sens à l'utile opère sans doute un appauvrissement, et, en particulier, que cela laisse de côté la dimension essentielle du symbolique* ». Je n'ai pas la prétention de trancher ce débat mais ces positions font voir à quel point l'activité intellectuelle, la dimension symbolique est essentielle dans les apprentissages, ce que les textes fondateurs vont nous permettre de travailler : « *L'école amène à privilégier les processus rationnels d'exploration du réel. Mais il ne faut pas oublier qu'imaginer est l'acte d'un être social. Sans imaginaire collectif et personnel, il n'y a pas de création possible. L'homme se définit par ses fonctions symboliques et créatrices.* »<sup>19</sup>.

### 1.3.1 Des textes universels

Serge Boimare définit le texte fondamental ainsi : « *pour qu'un texte mérite d'être dit fondamental, pour qu'il ait une chance de traverser les modes et les époques, il doit contenir en lui les questions premières car, au fil du temps, elles ont contribué à forger l'esprit humain.* »<sup>20</sup>

Les mythes et les contes, parce qu'ils sont issus d'une tradition millénaire, parce que transmis initialement par l'oralité étaient porteurs de civilisation. Dans leur préface, France Lauley et Catherine Poret expliquent que les hommes se reconnaissent dans les peurs exprimées par ces textes, dans les angoisses de mort, dans la difficulté de grandir solitaire dans un monde hostile. Ces histoires éternelles trouvent toujours une résonance en nous : « *L'ancien testament connaît bien la nature humaine, ses faiblesses, son aptitude à reproduire les mêmes erreurs. Les dieux grecs sont à notre image, querelleurs, injustes et parjures.* »<sup>21</sup>. Ces textes sont universels car ils abordent des problèmes humains universels. Par leur structure, dans la richesse de leur schémas narratifs, dans leurs puissances dramatiques, voire tragiques ces textes vont permettre d'alimenter, de stimuler l'imaginaire et la curiosité tout en répondant aux différentes questions existentielles auxquelles sont confrontés les enfants. Pour Bruno Bettelheim : « *Les mythes et les légendes religieuses [...] présentaient à l'enfant un matériel qui lui permettait de former ses concepts sur l'origine et les fins*

---

<sup>18</sup> Entretien accordé à L'Humanité - 13 janvier 2012

<sup>19</sup> France Lauley et Catherine Poret, *Littérature : mythes, contes et fantastique*, Bordas, 2004

<sup>20</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

<sup>21</sup> France Lauley et Catherine Poret, *Littérature : mythes, contes et fantastique*, Bordas, 2004

*du monde et sur les idéaux sociaux auxquels il pouvait se confronter* »<sup>22</sup>. L'auteur prend alors l'exemple d'Achille, le héros invincible, du rusé Ulysse ou encore d'Hercule dont l'histoire montre que l'homme le plus fort peut nettoyer des étables sans perdre sa dignité.

Selon Natha Caputo, dans *Guide de la lecture de quatre à quinze ans*<sup>23</sup> ces textes font naître dans l'esprit de l'enfant la perception des sentiments qui habitent l'homme et régissent ses actes : justice, générosité, amour, loyauté, droitures, courage... ou leur contraire. Ainsi les contes, les mythes apportent les premiers matériaux nécessaires à l'élaboration de la pensée, d'un jugement. D'après Bruno Bettelheim, ils permettent de répondre aux éternelles questions : à quoi le monde ressemble-t-il vraiment ? Comment vais-je y vivre et comment faire pour être vraiment moi-même ?

Philippe Meirieu explique que dans ces textes « à haute densité culturelle » comme il les nomme, les enjeux sont d'une très grande violence : « *Ces textes-là sont des textes qui parlent aux élèves parce qu'ils renvoient à des éléments absolument centraux, que l'on pourrait appeler des « invariants anthropologiques »*. On ressent bien dans le choix de ce terme l'aide à la construction de l'être humain qu'apportent ces textes. Pour Boimare, ces textes doivent universaliser les préoccupations, dégager du singulier pour aller vers le général. Il pense que les élèves qui buttent devant les savoirs n'arrivent pas à raccrocher leur histoire à celle des autres, « *de se dégager de leurs préoccupations personnelles pour les inclure dans un regard plus universel.* »<sup>24</sup>

Les philosophes ont bien sûr repéré le caractère universel et l'importance de ces textes. Si Platon proposait que les futurs citoyens de sa République idéale soient initiés à l'éducation littéraire par le récit des mythes, Aristote disait : « *L'ami de la sagesse est également l'ami des mythes* ». Les penseurs en psychologie et en philosophie contemporaines qui ont étudié les mythes parviennent aux mêmes conclusions sur l'apport de ceux-ci dans la construction de l'homme. Bruno Bettelheim reprend les propos de Mircea Eliade<sup>25</sup> qui définit ces histoires comme « *des modèles de comportement humain, ce qui leur permet de sonner, par le fait même, un sens et une valeur à la vie* ».

L'universalité de ces textes les rend indispensables en terme d'étude de par leurs structures, leurs langages spécifiques, les émotions profondes qu'ils transmettent et de par leurs caractères philosophiques mais ils apportent également un aspect psychologique qui vient compléter cette démarche pédagogique de médiation culturelle.

---

<sup>22</sup> Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Essai, Poche, 1999

<sup>23</sup> Natha Caputo, *Guide de la lecture de 4 à 15 ans*, l'Ecole de la Nation, 1967

<sup>24</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

<sup>25</sup> Historien des religions, mythologue, philosophe et romancier roumain

### 1.3.2. L'apport psychologique de la démarche

Une relation a été constatée par des chercheurs entre mythe et psychisme de l'enfant. France Lauley et Catherine Poret<sup>26</sup> expliquent que l'enfant, jusqu'à un certain âge donne vie à ce qu'il touche, c'est ce que l'on appelle l'animisme. « *La frontière entre l'imaginaire et le réel est floue de même que celle qui définit son moi et son non-moi* ». Les métamorphoses du conte et des mythes concluent-elles, vont donc provoquer chez les enfants une très grande attirance.

Dans la démarche de médiation culturelle le constat est fait par Serge Boimare que si des élèves intelligents ne mettent pas en marche leurs réflexions c'est parce que deux forces les empêchent : « *La première, c'est une faiblesse de la capacité imaginante, cette capacité à produire des images intérieures. La seconde, c'est l'arrivée quasi instantanée d'un fort sentiment de frustration dès la confrontation avec l'incertitude* »<sup>27</sup>. La solution est donc pour lui de sécuriser les élèves dans leur monde interne. Bruno Bettelheim se positionne en ce sens, il explique que comme la vie d'un enfant lui semble souvent déroutante, il a besoin de « *se comprendre au sein du monde complexe qu'il doit affronter. Il faut donc l'aider à mettre un peu de cohérence dans le tumulte de ses sentiments* »<sup>28</sup>. Les idées que l'enfant trouvera dans ces textes fondamentaux l'aideront à mettre de l'ordre « *dans sa maison intérieure et, sur cette base dans sa vie également* »<sup>29</sup> et cela parce que les contes débutent là où se trouve en réalité l'enfant dans son être psychologique et affectif. Il continue expliquant que pour pouvoir régler les problèmes liés à la croissance comme les déceptions narcissiques, les problèmes œdipiens, les rivalités fraternelles,... « *l'enfant a besoin de comprendre ce qu'il se passe dans son être conscient et grâce à cela faire face à ce qu'il se passe dans son être inconscient* »<sup>30</sup>. Bettelheim explique que l'enfant peut acquérir cette compréhension en brochant des rêves éveillés, en ruminant des fantasmes issus des contes qui correspondent aux pressions de son inconscient : « *la forme et la structure du conte de fée offrent [à l'enfant] des images qu'il peut incorporer à ses rêves éveillés et qui l'aident à mieux orienter sa vie* »<sup>31</sup>.

Enfin Serge Boimare fait le pari qu'une fois le monde interne de l'enfant sécurisé et enrichi « *ils accepteront enfin d'entrer dans l'activité réflexive, partie intégrante de l'apprentissage* »<sup>32</sup>.

---

<sup>26</sup> France Lauley et Catherine Poret, *Littérature : mythes, contes et fantastique*, Bordas, 2004

<sup>27</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

<sup>28</sup> Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Essai, Poche, 1999

<sup>29</sup> Idem

<sup>30</sup> Idem

<sup>31</sup> Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Essai, Poche, 1999

<sup>32</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

### 1.3.3. Des textes pour relancer la pensée

Dans la démarche pédagogique de médiation culturelle, ces textes vont être utilisés pour relancer la pensée. Serge Boimare a imaginé un travail en trois étapes, régulier.

La première étape concerne le choix du support pédagogique. Il explique que cette étape n'est possible qu'à partir de la culture et des textes fondamentaux dont nous avons parlé jusqu'ici car elle consiste à donner aux élèves les moyens de mettre des mots et des images sur leurs inquiétudes dès lors qu'ils sont confrontés à la démarche intellectuelle. Cette étape est un moment d'écoute pour les élèves qui va favoriser « *le passage d'une pensée soumise aux sensations et aux émotions, à une pensée qui s'intéresse aux gens et aux règles organisant les savoirs* ». <sup>33</sup>

La deuxième étape propose aux élèves, après chaque lecture une première phase de discussion pour s'assurer que la compréhension est acquise par tout le monde puis s'ensuit un temps pour échanger entre eux autour d'une question qui aura émergé de la lecture. Ce temps de discussion, de débat est indispensable pour prolonger l'effet médiateur de la culture explique-t-il. C'est aussi le moment où les élèves vont reformuler ce qu'ils ont entendu, vont échanger autour d'idées et donc construire leur pensée.

Enfin, la troisième étape est la rédaction individuelle d'un texte écrit de cinq à dix lignes pour reprendre la question qui a émergé du débat dans la phase précédente. « *Ce passage à l'écrit est un bon moyen pour renforcer et entraîner les compétences psychiques et la capacité imaginante stimulée et mise en mouvement lors des deux premiers temps* » <sup>34</sup>. Boimare conclut le développement de sa pédagogie en expliquant que l'objectif de ce travail est que « *l'étude du récit aiguise la curiosité et stimule le désir de savoir, elle renforce la cohésion entre les enfants en mettant en valeur ce qui rapproche les différentes cultures, elle limite la violence en argumentant la verbalisation des conflits.* » <sup>35</sup>

Ce travail en trois étapes permet également de travailler les différences langagières qui existent entre les élèves, sachant que l'apprentissage du lexique est un véritable enjeu à l'école. L'enfant de deux ans dont le répertoire compte environ 20 mots en comptera 2500 lorsqu'il aura six ans et entre 20 000 et 30 000 à l'âge adulte. A son entrée au cour préparatoire (CP), un enfant qui a un vocabulaire pauvre connaît environ 500 mots alors que celui qui est bien pourvu en vocabulaire en connaît 2500 <sup>36</sup> : « *Pour les élèves qui commencent leur apprentissage du français plus tard dans*

---

<sup>33</sup> Idem

<sup>34</sup> Idem

<sup>35</sup> Idem

<sup>36</sup> Unité d'enseignement 1 - Données issues d'un cour de français - Master 1 MEEF- Paris

leur vie ou dans leur scolarité, ou qui sont moins exposés à la langue puisqu'ils viennent de familles où la langue d'usage est autre que le français, le fossé qui les sépare de leurs camarades du même âge est encore plus grand ».<sup>37</sup>

Compétences des programmes travaillées en français<sup>38</sup> :

Comprendre et s'exprimer à l'oral	Ecrire	Comprendre le fonctionnement de la langue
Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.	Produire des écrits.	Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.
Dire pour être entendu et compris.		
Participer à des échanges dans des situations diversifiées.		
Adopter une distance critique par rapport au langage produit.		

Tableau 1 : les compétences dans le bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

## 2. La médiation culturelle au service des apprentissages

### 2.1. Le procédé pédagogique mis en place dans la classe

#### 2.1.1. Description

Les séances se déroulent de la manière suivante. L'enseignant lit un épisode du *Feuilleton d'Hermès* de manière expressive au groupe classe. Cette lecture peut durer dix à quinze minutes en fonction de la longueur de l'épisode. S'ensuit une phase de vérification de la compréhension des élèves. Les épisodes sont souvent denses avec beaucoup d'informations, de détails, de noms de dieux et de déesses difficiles à retenir. Lors de cette phase l'objectif est également de permettre à certains élèves qui auraient pu décrocher lors de la lecture de récupérer la compréhension et ainsi d'être au même niveau de compréhension que les autres. Une fois la compréhension vérifiée vient la discussion autour de la question qui sera identique lors du passage à l'écrit. L'objectif de cette phase est double. D'une part il est d'amener les élèves à prendre de la distance vis à vis de l'épisode qui vient d'être travaillé en répondant à une question universelle et d'autre part de permettre aux élèves les plus en difficultés d'avoir de la matière à rebrasser éventuellement pour leur production d'écrit.

<sup>37</sup> Revue « Série d'apprentissage professionnels » Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2006

<sup>38</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015



### 2.1.2. Le choix des questions

Les textes sur lesquels il est conseillé de travailler dans cette démarche sont dits universels comme expliqué précédemment. Les questions posées sur les épisodes doivent permettre de faire le lien entre le récit et une question beaucoup plus large abordant des problèmes humains universels qui parasitent la pensée des élèves comme la mort, la vengeance, la violence la jalousie etc. Ainsi, à la question « *Que fait Hermès lorsqu'il rassemble tout son courage pour parler aux Cyclopes ?* » posée pour l'épisode 14, les élèves vont progressivement arriver à la notion de flatterie puis à se questionner si la flatterie peut être du mensonge pour enfin discuter du mensonge. Dans la discussion, certains penseront que flatter « *peut provoquer des problèmes* » ou encore qu'il faut « *avoir une raison pour flatter* ». La question de l'épisode 12 « *Pourquoi Zeus refuse-t-il d'expliquer l'origine des volcans à Hermès ?* » s'est transformée lors du débat en « *faut-il cacher des choses aux enfants, peut-on tout leur dire ?* ». Si certaines questions ont soulevé des réflexions plus profondes on peut remarquer que beaucoup d'entre elles commencent par « Pourquoi...? »<sup>39</sup> ce qui produit souvent des réponses courtes. Avec du recul, il faudrait privilégier des questions commençant par « Comment sait-on que...? » afin que les élèves réalisent une recherche d'indices en profondeur dans le texte. Nous verrons un peu plus loin que certaines questions ont mieux fonctionné que d'autres ou que certaines étaient trop compliquées pour amener les élèves à la question universelle recherchée. Par exemple la question de l'épisode 18: « *A ton avis, pourquoi la mort d'Ouranos a fait naître à la fois des créatures de la vengeance (les Erinyes), et Aphrodite, la déesse de la beauté ?* » devait mener les élèves à se questionner sur la jalousie. En pratique, le mot clé est arrivé bien trop tard dans la discussion pour permettre d'aborder et d'approfondir réellement cette question. Le choix de définir auparavant les questions est une assurance pour l'enseignant qui oriente les recherches des élèves mais la formulation ou la compréhension de celles-ci peuvent être trop abstraites ou trop compliquées. De la question dépendra le début de l'orientation du débat, elle doit donc être soignée et permettre de faire le lien entre le texte lu et le questionnement universel.

### 2.1.3. Limites de certaines adaptations du dispositif et améliorations

#### **La disposition des élèves dans la classe pour la discussion**

Pour des raisons d'organisation, de facilités je n'ai pas disposé en cercle les élèves pour la discussion qui suit la lecture, comme suggéré dans la démarche de Serge Boimare (2011) : « *Le mieux est de disposer les tables en forme de U pour que tout le monde et chacun puisse se voir* ». Ce que je remarque *a posteriori*, c'est qu'il est difficile voire très peu naturel de demander à des

---

<sup>39</sup> Voir en annexe les questions qui ont été posées aux élèves pour chaque épisode

élèves de débattre entre eux, de s'adresser les uns aux autres s'ils ne peuvent pas se voir. Par ailleurs, la classe est disposée en ilots, il aurait donc été très facile de demander à certains élèves de se déplacer ou de tourner leurs chaises le temps du débat afin de favoriser les échanges.

### **Les questions du débat**

Dans le dispositif de Serge Boimare, les questions ne sont pas définies préalablement par l'enseignant. C'est de la discussion entre élèves qu'elles émergent et c'est ensuite à partir de celles-ci qu'ils écrivent. Là encore, j'ai fait le choix d'adapter le dispositif. En effet, j'ai trouvé rassurant d'avoir préalablement pensé et anticipé la question dans la préparation de la séance. Se pose alors la difficulté pour l'enseignant de choisir une question explicite, compréhensible, capable d'évoluer dans une discussion en question universelle comme expliqué dans la précédente partie.

### **Aider encore plus les élèves pour anticiper leurs difficultés dans le passage à l'écrit**

J'ai également pensé à une remédiation supplémentaire dans le dispositif. Au moment de la phase de compréhension et de discussion, j'ai remarqué que si l'enseignant arrive à s'effacer le plus possible laissant les élèves réguler eux-même le débat, il peut alors venir en soutien et écrire au tableau des éléments de l'épisode qui viennent dans la discussion. Cette trace permettrait aux élèves de ne pas saturer leur mémoire de travail avec des questionnements orthographiques et de faciliter l'entrée dans la production d'écrit. Cela pourrait également servir de différenciation et orienter certains élèves à partir de ces mots clés, les rassurer pour leurs productions d'écrit.

## **2.2. L'évolution de l'oral, l'écrit et des dessins chez les élèves**

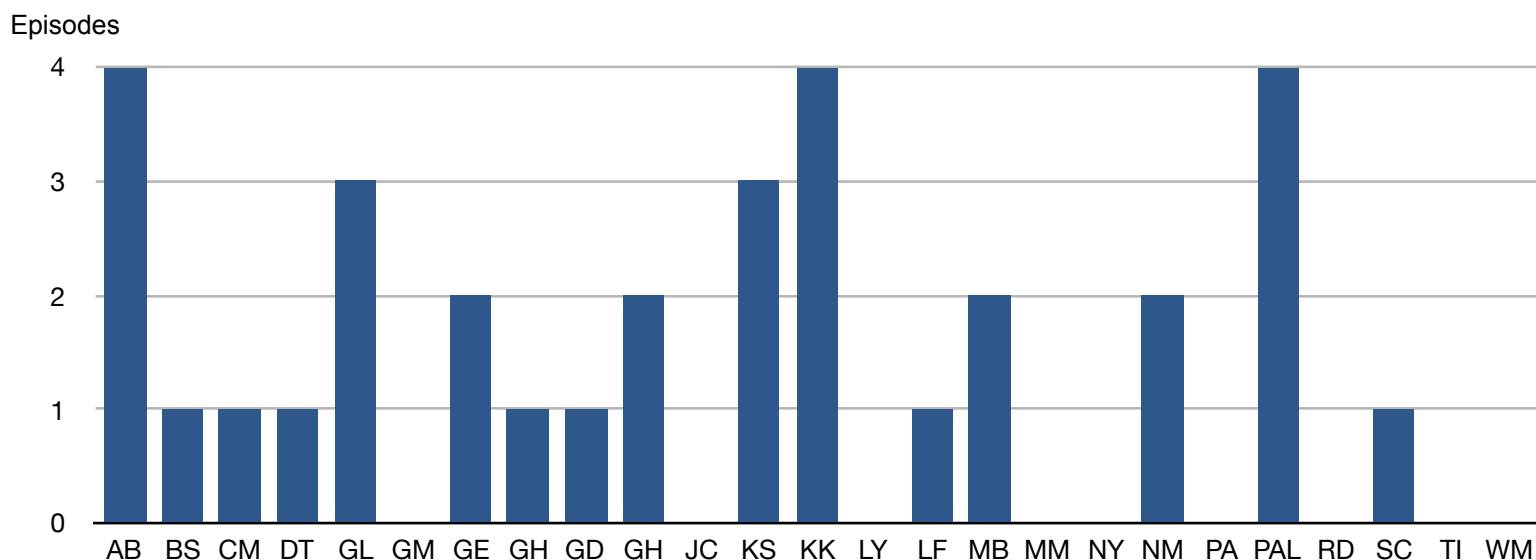
La démarche pédagogique de la médiation culturelle peut être segmentée en trois. Elle permet ainsi d'appréhender les évolutions de la participation à l'oral, de la production d'écrits et des dessins chez les élèves. Dans cette démarche, tous ne participent pas aussi activement aux trois étapes mais ils trouvent un mode d'expression privilégié afin d'aborder ces questions universelles et développer leur pensée.

### **2.2.1. La participation à l'oral dans le débat**

Dans cette observation en classe, je n'ai pas noté les prises de parole lors de la phase de compréhension du texte, où tous les élèves participent, mais celles qui ont surgi à partir de la question posée. Je n'ai pas pris en compte le nombre total de prises de paroles par débat pour chaque élève mais si oui ou non ils prenaient au moins une fois la parole dans la discussion et si cela était pertinent. Des mesures plus précises m'auraient permis une analyse quantitative que je n'ai pas dans ce qui suit. Sur la méthode enfin, je pense également qu'enregistrer les débats

m'aurait permis d'avoir une analyse encore plus fine des interventions des élèves plutôt que de remplir un tableau d'analyse en même temps que je menais les séances.

■ Prises de parole par élève dans le débat (sur 6 épisodes)



Sur six épisodes, on remarque que neuf élèves sur vingt-cinq n'ont jamais pris la parole en débat et que trois élèves l'ont prise lors de quatre débats sur six. Globalement la majorité des élèves a pris la parole dans les débats même si ces prises de paroles ne sont pas toujours pertinentes vis à vis de la question posée. Se pencher sur la pertinence des réponses fait émerger que seuls onze élèves sur dix-huit ont su s'extraire du texte, convoquer leurs ressentis, leurs émotions, pour répondre à la question donnée. C'est à partir des réflexions de ces élèves que le débat se crée dans l'épisode 15 qui narre le premier crime du monde : Héra, la femme de Zeus vient d'accoucher d'un bébé monstrueux et décide de le jeter par la fenêtre. Trois opinions vont s'affronter, Ana<sup>40</sup> dira que « *c'est la beauté intérieure qui compte, qu'il ne faut pas le tuer* », Kenza abondera dans son sens en expliquant que « *quand une maman a un enfant, même s'il est moche elle ne doit pas le laisser* », Ziad dira que « *normalement elle doit le protéger* ». Tandis que Malik pense que « *c'est bien fait pour lui, il n'avait pas qu'à pleurer* » ce à quoi Ania répond « *Même s'il n'avait pas crié, Héra l'aurait quand même jeté car il est trop moche* ». Deux autres élèves, restant plus proche de l'histoire et de la fiction décideront qu' « *un monstre n'a rien à faire dans le palais des Dieux* ». Cet épisode permet de traiter la violence et le lien entre la mère et son enfant qui touche directement les élèves mais également le rapport à la différence : un être moche mérite-t-il de mourir parce qu'il est différent des autres ? Les élèves n'ont pas traité les trois aspects dans leurs interventions mais, sans entrer dans une analyse psychologique, on ressent bien que dans les quelques prises de paroles

<sup>40</sup> Tous les prénoms des élèves ont été changés

retranscrites ci-dessus sont verbalisées des émotions liés à la protection, la sanction ou encore à l'empathie.

Le débat à partir de la question *En quoi la vengeance d'Ouranos va-t-elle provoquer encore de la violence ?* de l'épisode 17 a également été très riche. Il a commencé par une définition de ce qu'est la vengeance, Ana explique « *La vengeance c'est faire la même chose qu'on nous a fait* » ce qui entraîne des interventions d'élèves en accord avec cette phrase. La définition posée par la classe, le débat s'est ouvert et deux opinions ont surgi. L'une va être de dire comme Kevin : « *La vengeance, c'est bien dans cette histoire car il n'y a pas de parents pour aider Hermès* ». Ici l'élève fait référence à la solitude, à l'abandon des parents et donc aux stratégies que doit développer un enfant seul pour se protéger. Deniz expliquera lui que la vengeance permet aussi de se défendre. L'autre opinion exprimée par Zyad est que : « *la vengeance, ce n'est pas bien car quand tu grandis, tu vas être violent. On pourra le regretter car c'est pas bien de venger* ». L'élève se projette dans l'avenir, imagine les conséquences d'actes au présent et leurs conséquences dans l'avenir et fait intervenir la notion de regret dans son argumentation. Ana intervient pour dire que « *la vengeance n'arrange pas toujours les choses. Que c'est un cercle qui n'arrête pas de tourner* », c'est alors que Renzo rebondit en disant que « *la violence entraîne la violence* ».

Le débat de l'épisode 12 a provoqué un grand intérêt, huit élèves y ont participé activement, en réintervenant plusieurs fois, en précisant à chaque fois un peu plus leur pensée. A la fin de cet épisode, Hermès demande l'origine des volcans à son père qui refuse de lui répondre. La question initiale était *Pourquoi Zeus refuse-t-il d'expliquer l'origine des volcans à Hermès ?* Lors du débat, celle-ci s'est rapidement transformé en « *faut-il cacher des choses aux enfants* » car les élèves pensent que Zeus ne veut pas expliquer l'origine des volcans à Hermès car il est trop petit. Le verbe « cacher » fait référence à l'inconnu, à la protection des enfants pour leur dissimuler ce qui fait peur. Cette orientation du débat concernait directement les élèves qui se demandaient en même temps si leurs parents leur racontaient tout et s'ils devaient ou non le faire. On peut supposer que certains de leurs questionnements ont déjà butté sur une réponse d'adultes du type « *on t'expliquera quand tu seras plus grand* ». Les questions que peuvent alors se poser les élèves sont diverses : quand est-ce qu'être plus grand ? Pourquoi ne pourraient-ils pas être mis au courant de tout ? Ici aussi se pose la question du passage de l'âge enfant à l'âge adulte.

Le débat de l'épisode 14 portait sur le flatterie. Hermès, pour échapper à la mort utilise comme stratégie la flatterie afin que les Cyclopes ne le tuent pas. La question était : « *Que fait Hermès lorsqu'il rassemble tout son courage pour parler aux Cyclopes ?* ». Je n'ai pas en ma possession la retranscription de la discussion mais les grandes lignes de son orientation sont les

suivantes. Les élèves se sont progressivement questionnés sur le lien entre la flatterie et le mensonge. Ainsi, progressivement la notion émerge. Ana pense que « *quand on flatte ça peut provoquer des problèmes* » ou encore « *qu'il faut des raisons pour flatter* » quand Deniz, conclut la discussion en disant que « *parfois la flatterie peut être du mensonge* ».

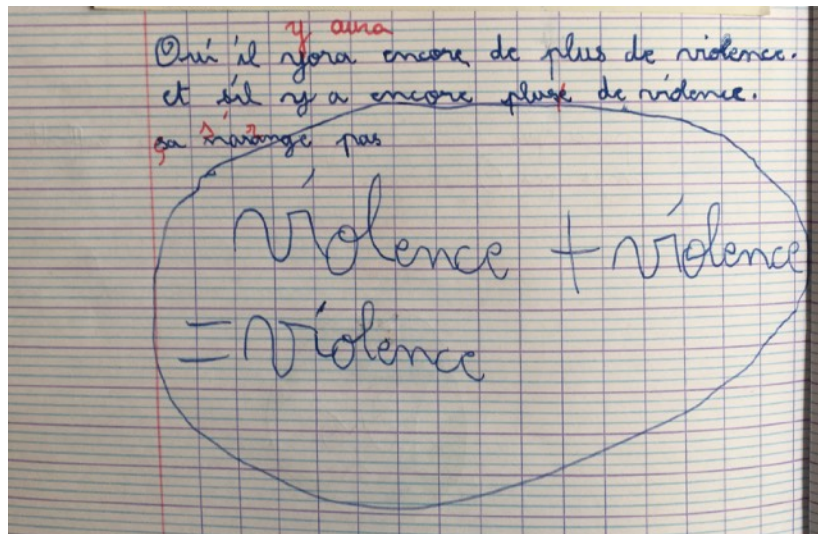
Ce que l'on peut remarquer globalement sur la participation des élèves dans la discussion, c'est un lien entre des sujets qui les touchent, qui les questionnent au delà du texte qui vient d'être lu. En effet, l'épisode 16 dont la question était *Pourquoi Ouranos et Gaïa ne sont-ils pas d'accord ?* n'a provoqué que très peu de réactions. Dans cet épisode Gaïa souhaite que ses monstrueux enfants qui semaient le chaos reviennent sur terre alors qu'Ouranos veut les laisser enfermer dans le ventre de la terre. Seuls trois élèves prennent la parole dans cette discussion pour expliquer que si leurs enfants reviennent sur terre ils sèmeront à nouveau le chaos, qu'ils couperont les arbres et arracheront les fleurs sans quoi on ne pourra plus vivre sur terre. La question posée ne permet pas aux élèves de répondre à une question universelle, elle reste trop près du texte. C'est une bonne question de compréhension qui permet de traiter un implicite de l'épisode mais elle ne touche pas de préoccupation particulière des élèves. Une question sur la dispute et sa résolution aurait été plus pertinente à mon sens par exemple : « *Lorsque des personnes se disputent, comment peut-on parvenir à trouver un accord* ». Cette nouvelle question aurait pu permettre de faire le lien entre le débat et l'argumentation qui ont ponctué tout ce début de quatrième période.

On remarque que le nombre d'élèves qui interviennent de manière pertinente est faible, nous verrons cependant par la suite que les autres utilisent d'autres modes d'expression permis par cette démarche, à savoir la production d'écrit ou les dessins.

### 2.2.2. Production d'écrit

Je me suis intéressée aux productions d'écrits d'élèves qui n'interviennent quasiment pas à l'oral dans le débat. Arizona est une élève brillante qui comprend très rapidement, c'est une élève pour qui les codes de l'école n'ont aucun secret. Cette élève n'est intervenue qu'une fois sur les six séances alors qu'elle est très à l'aise à l'oral et s'exprime très bien. En revanche, l'analyse de ses productions d'écrits est intéressante car elle montre un certain recul, une interprétation quant au sujet qui est traité. A la question de l'épisode 6 *Pourquoi la musique réussit-elle à réunir les deux frères ?* elle répond : « *parce que la musique caresse les cœurs et amène la paix* ». Ce genre de réponse nous montre qu'elle convoque des connaissances culturelles apprises à l'école ou ailleurs. Pour sa réponse à la question *En quoi la vengeance d'Oursons va-t-elle provoquer encore de la*

violence ? de l'épisode 17, en plus de sa réponse écrite, elle schématise sa pensée comme on peut le voir dans le dessin ci-dessous.

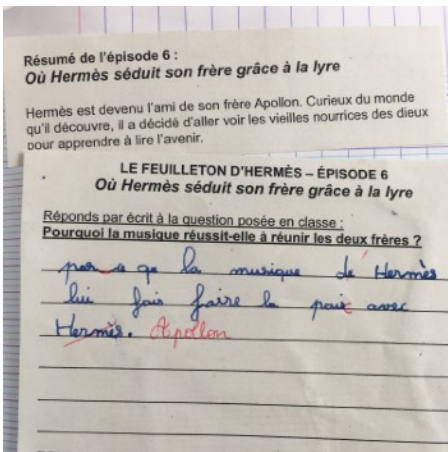


Marie est également une bonne élève qui n'a pris aucune fois la parole lors des débats mais qui trouve dans la production écrite un moyen de structurer sa pensée en répondant aux questions posées. Ainsi, à la question de l'épisode 6 *Pourquoi la musique réussit-elle à réunir les deux frères ?* Elle répond : « *Parce que la musique donne de la joie et caresse les coeurs et que cela symbolise la paix et la musique, c'est l'amour* ». Dans sa réponse, on remarque qu'elle utilise l'expression donnée par Arizona à l'oral « *la musique caresse les coeur et amène la paix* » lors du débat et poursuit son texte autour de cette idée. On voit bien là l'utilité du débat et des propositions de réponses qui sont faites pour aider des élèves à entrer dans l'écrit. Par ailleurs, cela n'empêche pas les élèves d'étoffer ensuite leurs idées comme on peut le voir dans la production écrite de Marie. Marie restera donc silencieuse lors des débats mais attentive à ce qui se dit. Dans sa réponse à l'épisode 7 *Pourquoi la première nourrice pense qu'il est important pour Hermès de voir ce qui existe autour de lui ?* Elle écrit : « *Parce qu'il faut regarder le monde [...] il faut regarder ce qui nous entoure* ». Ici s'exprime l'importance de faire attention aux choses du présent pour comprendre ce qu'il peut advenir. C'est exactement le message que souhaite faire passer la nourrice à Hermès. Si Marie reste silencieuse, elle est tout de même active dans ce travail.

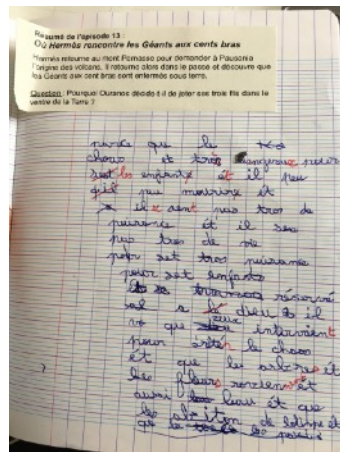
Yanis, va utiliser les mêmes stratégies que Marie. C'est également un très bon élève, à l'aise à l'oral mais qui ne prendra pas la parole dans le débat. En revanche, il sera attentif à ce qui se dit dans le débat et poursuivra son interprétation dans sa production d'écrit. Par exemple, à la question *Que fait Hermès lorsqu'il rassemble tout son courage pour parler aux Cyclopes ?* Il répondra

comme la classe l'a souligné qu'Hermès les flatte mais il ajoutera que c'est une manière « *de les manipuler* ». Yanis fait donc le lien entre la flatterie et la manipulation ce qui est une notion intéressante. Elle ne sera malheureusement pas exploitable à l'oral dans le débat car il n'a pas pris la parole ce que je peux regretter mais cela signifie tout de même qu'il prend du recul vis à vis de l'histoire, du débat et qu'il essaie de rapprocher des notions qui pour des CE1 peuvent paraître complexes.

Je m'intéresse maintenant à Demba, qui a une reconnaissance de handicap par la MDPH<sup>41</sup> un élève qui est assez violent dans la cour comme dans la classe avec ses camarades mais qui ne se rend pas forcément compte de la portée de ses actes. Demba ne participe pas beaucoup à l'oral, ses dessins ne sont pas significatifs voire inexistant dans cet exercice. En revanche, s'il a des difficultés scolaires conséquentes, l'entrée dans l'écrit est pour lui un moyen d'expression qui s'est révélé avec cette démarche pédagogique. Ci-dessous ce qu'il a pu produire lors du début de notre travail sur le *Feuilleton d'Hermès* (productoin 1) et une de ses dernières productions (production 2).



Production 1



Production 2

*Parce que le chaos est très dangereux pour les enfants et ils peuvent mourir. Ils se sentent trop puissants [...]*

*Zeus intervient pour arrêter le chaos et les arbres et les fleurs reviennent et aussi beaux que les arbres de l'Olympe*

Transcription production 2

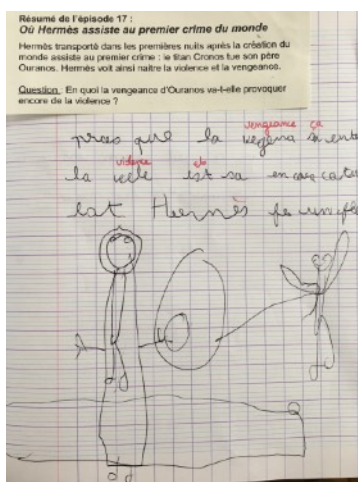
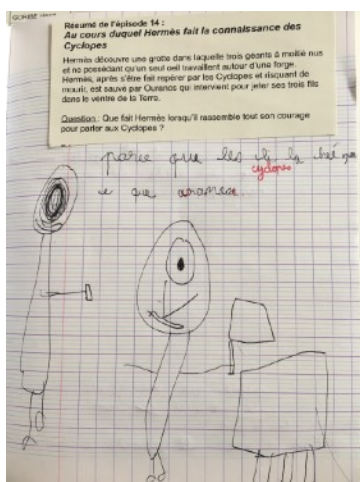
Dans la transcription de ce qu'il écrit, on peut remarquer qu'il tâtonne dans l'écriture des mots, il se corrige et réécrit, il affine sa correspondance graphophonologique et par la même occasion sa pensée. Dans sa production 2, Demba puise des idées dans des épisodes précédents. Par exemple, il fait référence au Mont Olympe, le palais des dieux qui a été évoqué quelques épisodes en arrière. Zeus étant le dieu des dieux, Demba considère que ce n'est pas Ouranos mais finalement directement Zeus qui intervient pour éviter le chaos sur terre, ce qui peut tout à fait se défendre comme interprétation.

<sup>41</sup> Maison départemental des personnes handicapées

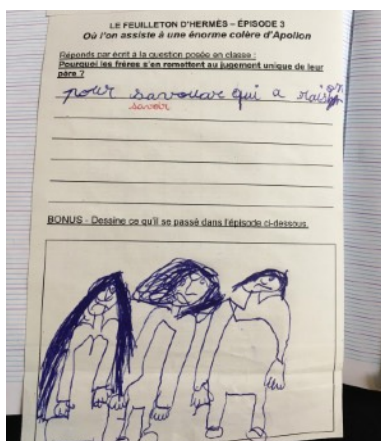


### 2.2.3. Les dessins

Boubacar est un élève en difficulté qui est très volontaire en classe et fait énormément d'efforts. Dans les six séances pour lesquelles j'ai mis en place des indicateurs, il n'a jamais pris la parole lors d'un débat et se retrouve en difficulté quant à l'activité finale de production d'écrit. En effet, elles sont soit illisibles, soit incomplètes (il manque des lettres, des mots). En revanche, ses dessins, pour un élève pour qui le geste graphique est compliqué, sont assez représentatifs de ce qui se passe dans l'épisode travaillé. Boubacar n'est donc pas exclu de l'activité car une des trois modalités lui permet de s'exprimer sur ce qu'il a compris de l'épisode lu et de la discussion qui a suivie.



Aya est également un élève qui est en difficulté, son attention est très volatile et en règle générale elle peine à expliquer ses idées à l'oral. Elle ne prendra la parole qu'une fois sur ces six séances dans le débat pour répéter un élément qui vient d'être dit et exprimer son accord. Elle n'arrive pas à se lancer dans la production d'écrit. La photo ci-dessous est une des rares traces que j'ai pu trouver dans son cahier. En revanche, on peut remarquer que son dessin présente bien les trois personnages de l'épisode : Hermès, Apollon et Zeus. C'est je pense un exercice compliqué pour Aya mais elle parvient par un des trois moyens que propose cette méthode à exprimer sa compréhension des protagonistes concernés par l'épisode.

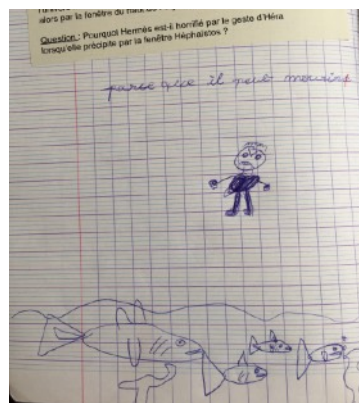




Un autre élève, Frédéric a attiré mon attention dans le dépouillement de mes indicateurs. Il est intervenu qu'une seule fois à l'oral lors des six séances et produit des traces écrites qui ne s'éloignent pas de la compréhension littérale de l'épisode. C'est un bon élève, qui n'a aucune difficulté à s'exprimer à l'oral comme à l'écrit mais il est compliqué pour lui d'entrer dans les apprentissages car il est très agité. C'est un élève qui présente également un certain nombre de tics sur le visage et qui n'a jamais l'air serein. A la question *A ton avis, pourquoi la mort d'Ouranos a fait naître à la fois des créatures de la vengeance (les Erinyes), et Aphrodite, la déesse de la beauté ?* il ne termine pas sa phrase mais produit un dessin (dessin n°1) qui n'est pas dans le sujet certes mais qui présente une certaine violence qu'il ressent peut être depuis quelques épisodes du *Feuilleton d'Hermès*. Pour les autres épisodes, s'il ne prend pas le temps de soigner son écriture, ses dessins sont très explicites et assez représentatifs de ce qu'il se passe dans l'épisode. Cependant que ce soit un épisode où sont décrits des personnages monstrueux ou des épisodes qui parlent de fraternité et de paix comme dans le dessin n°4, on remarque que ses dessins sont durs, les personnages se ressemblent et ne sourient jamais ce qui me fait dire qu'il a peu de distance avec ses affects, avec certaines émotions qui le submergent.<sup>42</sup>



Dessin n°1 : Episode 18



Dessin n°2 : Episode 15



Dessin n°4 : Episode 6



Dessin n°3 : Episode 17

<sup>42</sup> Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999



J'ai également remarqué une évolution dans ses productions d'écrit (voir ci-dessus). Tout d'abord dans la longueur. Dans les épisodes 1 et 6 Karine répond succinctement alors que dans les épisodes 14 et 17 elle développe sa pensée. La correspondance graphophonologique ne s'est pas arrangée mais je lui demandais de se relire afin que je puisse réécrire derrière ce qu'elle voulait exprimer. Sa réponse à l'épisode 14 reprend la chronologie de ce qu'il s'est passé dans le texte qui vient d'être lu tout en répondant correctement à partir des éléments du texte et de la discussion. Cela montre d'une part son attention et d'autre part sa volonté de retranscrire ce qu'elle a pu dire à l'oral, exercice qui doit lui demander beaucoup d'efforts. Voici sa réponse : « *Je suis venue pour voir comment vous travaillez* » Il [Hermès] les a flattés pour ne pas tomber dans les flammes. Il y avait du brouillard puis ils [les Cyclopes] ont lâché Hermès ». Ce qui est très intéressant dans l'évolution des productions d'écrit de Karine, c'est que non seulement les écrits sont plus conséquents mais en plus il y a un éloignement vis à vis du texte et de sa compréhension littérale qui survient lors de sa réponse à la question de l'épisode 17. Pour recontextualiser ce passage, le titan Chronos a tué son père Ouranos et celui-ci va se venger. Voici la réponse de Karine : « *Parce que sinon il va être triste sans parents et ensuite il n'aura pas d'argent et il sera pauvre sans argent* ». On remarque que la réponse de Karine universalise les préoccupations liées à l'épisode en les remplaçant dans un contexte plus général (Boimare 2011). Elle traite de la tristesse, de la solitude et de l'absence d'argent pour vivre puisque les parents représentent la ressource financière de la famille. Tout cela alors qu'elle aurait pu dire comme certains qu'on ne tue pas son père, que cela n'est pas bien de tuer... Karine se met à la place de ce titan, qui pour elle est un enfant comme elle et qui va se retrouver seul, sans argent.

Le seul bénéfice ne revient sans doute pas uniquement à la mise en place de la médiation culturelle mais j'ai pu remarquer que dans tous les apprentissages, Karine participait beaucoup plus dans cette quatrième période. Elle a pris confiance en elle alors que lors de la période précédente on ne l'entendait jamais en classe. Elle s'est trouvée très disposée et autonome lors de la mise en place du plan de travail et se mettait au travail beaucoup plus facilement.

Comme on peut le voir dans cette analyse sur un temps plus long puisqu'il s'agit de séances qui s'étalent sur deux périodes, les progrès de Karine sont assez conséquents et surtout mobilisants pour elle, ce qui va se ressentir comme expliqué plus haut dans son travail en général.

### 2.3.5. Conclusions

Si la qualité du débat dépend de l'intérêt des élèves, on remarque que dans les progressions des discussions certains arrivent à s'extraire de l'épisode lu pour universaliser les préoccupations c'est à dire élargir le singulier d'une situation pour aller vers le général (Boimare 2011). C'est ce qu'il se passe par exemple lors de la discussion sur l'épisode 12 qui aboutit sur le questionnement « Faut-il tout dire aux enfants ». C'est cette phase qui permet d'aborder des questions plus larges comme le mensonge, la jalousie, la mort etc. C'est ce moment qui permet de lutter contre « *cette incapacité à se dégager du personnel ou de l'affectif [qui] maintien la pensée du côté de l'égoïsme et du syncrétisme, empêche la sublimation de la curiosité.* ».<sup>43</sup> Cependant c'est aussi le moment qui est le plus difficile pour l'enseignant car accompagner le débat est une chose, l'orienter en est une autre, d'où l'importance de la formulation de la question posée. En effet, lors de certains débats, la notion clé attendue n'arrive qu'à la fin de la discussion ne permettant pas de rebondir et de poursuivre. Par ailleurs, l'enseignant doit avoir sans cesse en tête la possibilité d'universalisation des questions, au moment de la préparation de la séance comme pendant le débat. Il a pu me manquer cette attention à certains moments ce qui se ressent dans les productions finales des élèves qu'elles soient orales ou écrites. Enfin, ce débat n'existerait pas si la richesse des textes universels n'était pas avérée, le support des mythes et contes est donc indispensable à cette démarche pédagogique.

Mon observation se base sur seulement six séances qui s'étalent sur trois semaines, en revanche, l'analyse de l'évolution des travaux de Karine montre bien l'apport de la médiation culturelle sur des élèves fâchés avec les apprentissages. Il faudrait un travail plus conséquent, plus précis sans doute sur une année entière pour faire les liens entre la mise en place de ce dispositif pédagogique et l'évolution de certains élèves quant aux apprentissages en général. Cependant cette petite expérience m'a convaincue de la capacité des élèves à pouvoir s'extraire d'un texte compris pour débattre de questions concernant l'intérêt général. Cette mise à distance permet non seulement de travailler la symbolisation mais également l'abstraction qui sont des notions transversales avec beaucoup de disciplines à l'école élémentaire.

On remarque que l'hétérogénéité de la classe est bien prise en compte dans cette démarche. Comme je le disais dans l'introduction de cet écrit, les objectifs d'apprentissages divers et communs en fonction des difficultés des élèves n'en laissent aucun sur le côté. Si certains élèves en difficultés préfèrent s'exprimer à l'oral ou par des dessins, d'autres utilisent la production d'écrits pour

---

<sup>43</sup> Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2011

structurer leur pensée et réfléchir autour des notions abordées dans le débat oral par leurs camarades. Par ailleurs, les élèves qui ne sont pas « ciblés » par cette démarche pédagogique, ceux qui ne sont pas « empêchés de penser » travaillent bien et améliorent leur compréhension fine en lecture, la restitution d'éléments chronologiques d'un texte entendu et la production d'écrit d'idées qui ont été énoncées à l'oral.

Je n'ai pas pu constater l'apport psychologique de la démarche, je ne suis pas compétente pour cela. En revanche, j'ai pu observé que les troubles décrits par Serge Boimare (agitation, opposition, endormissements...) qui surviennent lors des moments d'apprentissages eux sont bien réels en classe et déstabilisent les élèves. Je suis convaincue que des solutions pédagogiques existent pour ces élèves et que la médiation culturelle en fait partie.

## BIBLIOGRAPHIE

Antoine L. et al., « *Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire* ». Carrefours de l'éducation 2010/1. n° 29.

Bettelheim B. *Psychanalyse des contes de fées*. Essai. Poche. 1999

Boimare S. *Ces enfants empêchés de penser*. Paris. Dunod. 2011

Boimare S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris. Dunod. 1999

Caputo N. *Guide de la lecture de 4 à 15 ans*. L'école de la nation. 1967

Laulay F. et Poret C. *Littérature : mythes, contes et fantastique*. Bordas. 2004

Meirieu P. Conférence *Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ?* 2000

Perraud M. *Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage*, dossier N° 436 « Aider les élèves » dans Les cahiers pédagogiques

Ringard J-C. Rapport à propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. Février 2000

Rochex J-Y. *Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe*. Entretien réalisé par Laurent Mouloud. L'Humanité. 13 janvier 2012

Rousseau J-J. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. 1755

Tassin-Ghyms M , *Comment donner sens et saveur aux savoirs ? La culture à l'école*. De Boeck. 2011

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Revue « Série d'apprentissage professionnels » Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2006

Ce mémoire traite du dispositif pédagogique de médiation culturelle développé par Serge Boimare et s'interroge sur les effets de cette démarche sur des élèves en difficultés. La médiation culturelle permet de travailler à partir de textes universels qui traversent les époques et permettent de s'interroger sur les sentiments qui habitent l'Homme et régissent ses actes tout en stimulant l'imaginaire et la curiosité des élèves. Ce dispositif se déroule en trois étapes : un moment de lecture orale par l'enseignant, une phase de compréhension, un débat entre les élèves autour d'une question universelle puis une production écrite et un dessin à partir de la discussion. Ce mémoire s'appuie sur des observations pratiquées en classe sur trois semaines en période 4 dans une classe de CE1.

This memoir deals with Serge Boimare's cultural mediation as educational system, and questions this approach's effects on struggling pupils. Cultural mediation enables to work on the basis of universal texts, that go across times, in order to question the feelings shared by the human being and inducing him to take action, while stimulating pupils' curiosity and imagination. This mechanism unfolds in three steps : a time of spoken reading by the teacher, an understanding phase, a discussion between the students about an universal topic leading to a text and a drawing based on the discussion. This memoir is supported by observations in a CE1 classroom during a three weeks period, in year's time 4.