



La médiation culturelle : un dispositif permettant d'inclure tous les élèves

Anne Labiod

► To cite this version:

Anne Labiod. La médiation culturelle : un dispositif permettant d'inclure tous les élèves. Education. 2020. dumas-02976177

HAL Id: dumas-02976177

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976177>

Submitted on 23 Oct 2020

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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF
Mention 1er degré
2^{ème} année

La médiation culturelle : Un dispositif permettant d'inclure tous les élèves.

Mots Clefs :
Empêchement de penser, Serge Boimare, médiation culturelle, difficultés

Présenté par : Anne LABIOD

Encadré par : Sandrine Meylan

I) L'empêchement de penser et la réponse apportée par Monsieur Boimare : La médiation culturelle	
	7
A) La difficulté dans l'apprentissage	7
1) Qu'est-ce qu'apprendre ?	7
2) L'empêchement de penser	7
B) La réponse par la médiation culturelle	9
1) Qu'est-ce que la médiation culturelle ?	9
2) Comment utiliser les « textes fondateurs » ?	10
3) Les critiques de la méditations culturelle	12
4) L'heure de médiation culturelle	13
 II) La médiation culturelle dans une classe de CE1	 15
A) La liste des textes étudiés en classe	15
B) Portrait de la classe et des élèves	16
C) Description détaillée de la méthode	18
1) La lecture à voix haute	18
2) L'expression orale	19
3) La production d'écrit	21
D) Les indicateurs retenus	22
1) L'évolution de l'oral	24
2) L'évolution de l'écrit	27
E) Analyse critique de la pratique	32
 Conclusion	 34

Introduction

J'effectue mon année de stage à l'école Lamoricière 10 dans le 12^{ème} arrondissement. C'est une école qui ne dépend pas du réseau d'éducation prioritaire (REP) car le collège de secteur refuse d'en faire partie.

Quelques jours avant la rentrée, lors de notre rencontre avec l'inspectrice de la circonscription et avec la nouvelle directrice, l'école nous a été présentée comme une école « difficile » avec tout ce que cela comporte (violence, colère, refus de travail, atmosphère peu propice aux apprentissages). Ayant moi-même effectuée une grande partie de ma scolarité en ZEP, cela ne m'a pas effrayé, tout au contraire, une envie encore plus présente de commencer le travail avec les élèves est née.

Depuis le début de cette année, notre école est suivie par monsieur Serge Boimare, ancien instituteur, psycho-pédagogue, directeur pédagogique et administratif du Centre Médico-psychologique Claude Bernard à Paris. Tous les professeurs ont décidé de mettre le projet de médiation culturelle en place dans leur classe pour la 1^{ère} année.

C'est dans une classe de CE1 que j'effectue mon stage. La moitié de ma classe a étudié le feuilleton d'Hermès l'année dernière, et dès le début d'année l'une des premières questions que m'ont posé les élèves était de savoir si nous allions nous aussi faire « la mythologie ». Il était intéressant de noter que ce n'était pas forcément les bons élèves qui posaient la question, et que ceux qui n'en avaient pas fait l'année dernière étaient au fait de ce projet et étaient ravis d'en faire cette année. Mettre ce dispositif en place dans ma classe n'est donc pas né d'un besoin que j'ai ressenti, mais de la « politique » de l'école. Il deviendra au fur et à mesure de l'année, une aide précieuse, et, j'en suis convaincue la raison de la progression de certains de mes élèves. Notre classe de CE1 est une classe de 22 élèves, dont 2 redoublants, un élève d'ULIS en inclusion 2 heures par semaine en début d'année, plus de la moitié de la journée au jour où j'écris ce mémoire et lecteur désormais, une élève non lectrice, incapable de réciter la comptine numérique en début d'année, et une élève quasi mutique. En résumé, en début d'année sur une classe de 22, 6 élèves non lecteurs, dont 4 d'entre eux n'ont pas le sens de la numérotation, ni de la succession. Le reste de la classe a un bon niveau. Ai-je dans ma classe des élèves empêchés de penser au sens de Monsieur Boimare ? Ce qui est sûr c'est qu'il y a des élèves de la classe qui refusent d'entrer dans les apprentissages, pour qui cela représente une menace, qui sont dérangés par ce que l'apprentissage leur demande de faire.

L'objectif principal de ce projet est d'utiliser les textes fondateurs (récits qui sont aux sources de notre patrimoine culturel et littéraire) pour lutter contre ce que monsieur Boimare appelle, « l'empêchement de penser ». Tous les jours, la journée commence par une heure de médiation culturelle qui est consacrée à trois activités essentielles : la lecture à voix haute du texte fondateur, l'entraînement à s'exprimer à l'oral, et l'entraînement à s'exprimer à l'écrit. Nous retrouvons ici les compétences du programme officiel du cycle 2 : Comprendre et s'exprimer à l'oral, participer à des échanges, copier, écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche¹.

La question que pose ce mémoire est de savoir comment l'utilisation des textes fondateurs par la médiation culturelle permet de lutter contre l'empêchement de penser de nos élèves en difficulté et permet une progression exponentielle des bons élèves ?

Dans un premier temps j'aborderai l'empêchement de penser et la réponse apportée par monsieur Boimare : La médiation culturelle (I). Puis j'analyserai à partir de ma pratique les effets de la médiation culturelle sur les élèves de ma classe (II)

¹ Eduscol, programme du cycle 2 [lien vers les programmes](#)

I) L'empêchement de penser et la réponse apportée par monsieur Boimare : la médiation culturelle.

A) La difficulté dans l'apprentissage.

1) Qu'est-ce qu'apprendre ?

D'après le Larousse², apprendre c'est « acquérir par l'étude, par la pratique, une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile ».

Apprendre, c'est donc un processus personnel, n'apprend que le sujet qui y consent. Pour s'investir dans l'apprentissage, l'apprenant doit donc trouver une motivation, un plaisir, en effet, apprendre nécessite de faire un effort, il faut donc y être disposé.

D'après Jean Piaget³, la rencontre d'une nouvelle situation d'apprentissage, crée d'abord un déséquilibre chez l'apprenant qui entraîne alors une assimilation, puis une accommodation afin de retrouver un nouvel équilibre. L'enfant doit donc être capable de se décentrer progressivement, en acquérant des outils lui permettant d'envisager un autre point de vue que le sien. A l'origine de l'apprentissage on a donc un déséquilibre qui vient créer un conflit cognitif chez l'enfant. Ce déséquilibre entraîne une grande déstabilisation pour certains de nos élèves.

A ce sujet, Serge Boimare nous explique que certains élèves sont alors confrontés à ce qu'il appelle « la peur d'apprendre »⁴. La défense principale de ces élèves est « d'inventer des stratégies pour court-circuiter ce temps du doute où il faut confronter son organisation aux contraintes de l'apprentissage »⁵. La menace contre l'équilibre personnel provoquée par l'apprentissage en lui-même, entraîne l'arrivée de sentiments trop forts qui activent des peurs plus profondes causées par des préoccupations identitaires qui vont à leur tour provoquer des troubles du comportement. C'est ce que monsieur Boimare appelle l'empêchement de penser.

2) L'empêchement de penser ? L'aide à apporter : la médiation culturelle.

Monsieur Serge Boimare part du postulat suivant ; En observant les enfants en difficulté il s'est rendu compte que tous présentent la même caractéristique : « C'est au moment où les enfants devraient se dégager de leurs propres images, de leurs propres représentations auxquelles ils font appel ⁶ » pour saisir le sens d'une notion, que se situe le dérapage. D'après lui, lorsque la difficulté à apprendre est sévère elle passe dans tous les cas par ce moment où la représentation

² Dictionnaire Larousse, Larousse. S

³ Jean Piaget, Psychologie de l'enfant, PUF, 1966

⁴ Serge Boimare, L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, 1999.

⁵ Serge Boimare, Peur d'apprendre et échec scolaire, dans enfances et Psy 2005/3 n°28 [lien vers l'article](#)

⁶ Serge Boimare,

personnelle est trop chargée en affect pour pouvoir faire le saut dans l'abstraction, indispensable à tout apprentissage. Monsieur Boimare n'est pas le seul à être de cet avis, d'après Jean Marie Giling⁷, les enfants en difficulté scolaire sont le plus souvent « dans une situation de non identification des attendus de l'école, de ses repères, de ses fonctionnements et de réussite, de ses enjeux ». Il interprète ce désintérêt pour l'école et les apprentissages comme une impossibilité de franchir le pas entre leur monde, et l'espace scolaire.

Autrement dit, apprendre est pour ces élèves non pas une opération simple mais une remise en question de leur façon d'être. Serge Boimare différencie ici 2 types de représentations qui empêchent le fonctionnement intellectuel normal et donc qui empêchent les élèves de penser : Les premières sont celles qui paralysent les réflexions intellectuelles, (images trop fortes, trop crues). Serge Boimare donne ici l'exemple d'élèves qui en situation de recherche sont pris de maux de ventre, de tête, qui s'endorment...)

Les deuxièmes sont des représentations qui ne figent pas le fonctionnement intellectuel de l'élève, mais qui le pervertissent en ne lui permettant plus de se détacher des préoccupations personnelles (désir de savoir sur l'identité, sur la mort etc...) trop présentes. Serge Boimare cite comme exemple des phrases d'élèves type « le verbe est bien con d'obéir au sujet » sous-entendu, moi je ne le ferais pas, « ça casse la tête ce truc-là ».

Au sujet des représentations, Philippe Meirieu⁸ explique « On a aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations ». Selon monsieur Boimare, pour aider ces élèves, il faut atténuer ces projections génératrices, ces images trop crues, ces questions trop pressantes de l'empêchement de penser. Comment ? En les prenant en compte.

Monsieur Boimare pose deux principes fondamentaux afin de maintenir un cadre pédagogique : Le 1^{er} est de permettre aux questions qui occupent l'esprit de nos élèves d'avoir le droit d'être, certes, mais contenues, dans un registre symbolique ; En effet, il n'est pas question pour l'élève de parler de ses angoisses, de ses frustrations en l'état. Il faut selon lui être capable de faire ce premier travail d'abstraction afin de pouvoir travailler sur ces dernières.

Le 2^{ème} principe est de se saisir des thèmes étudiés dans les textes fondateurs afin d'en faire du matériel pédagogique. Être capable en tant que professeur de se servir des thèmes abordés et d'en faire un outil pédagogique dans d'autres matières. Il cite l'exemple des mathématiques avec Jules Verne et son voyage au centre de la terre.

⁷ Jean Marie Giling, Le conte en pédagogie et en rééducation, Dunod, 2013

⁸ Philippe Meirieu, Apprendre oui mais comment ? ESF éditeur, 1987 ;

« Les refus de savoir sont souvent le lot de ceux qui ont peur de ce moment, de ceux qui redoutent ce temps de suspension au cours duquel il va falloir couper le lien avec l'extérieur, avec ce qui est vu, ce qui est entendu pour faire un travail intérieur, d'assimilation, de création, qui bouscule les repères et les certitudes »⁹. Comment trouver un moyen pour ces élèves de les faire rentrer dans les apprentissages, de leur donner les codes ? De leur donner envie de réussir ? tout en continuant à progresser avec le reste de la classe ?

La réponse que monsieur Boimare apporte est celle de la médiation culturelle.

Mais qu'est-ce que la médiation culturelle ? Comment la mettre en pratique dans une classe ?

B) La réponse de Monsieur Boimare : La médiation culturelle.

1) Qu'est-ce que la médiation culturelle ?

La médiation culturelle se définit comme « l'ensemble des actions qui visent à réduire l'écart entre l'œuvre, l'objet d'art ou de culture, les publics et les populations »¹⁰.

Elle implique donc la présence d'un médiateur qui par sa présence, ses apports, les outils qu'il utilise, met à la portée du public la compréhension des œuvres. Serge Chaumier et François Mairesse dans « la médiation culturelle », définissent le médiateur comme un intermédiaire entre l'œuvre et le public à laquelle celle-ci est destinée »¹¹.

Une définition réductrice de la médiation tendrait à concevoir le médiateur comme un simple intermédiaire pour transférer un contenu d'un émetteur à un récepteur. Or la médiation culturelle est bien plus qu'un simple transfert, en effet, d'après Serge Chaumier et François Mairesse, la médiation culturelle se définit comme « une posture spécifique impliquant la volonté de chercher, à travers la culture et les approches qui en sont faites, le développement de la personne bien plus que la diffusion de contenus ». On voit ici la portée bien plus fondamentale, que le seul transfert de l'œuvre de la médiation culturelle. « La médiation culturelle repose moins sur des connaissances inventoriées et destinées à être transmises à un

⁹ Serge Boimare, Retrouver l'envie d'apprendre, Dunod, 2019

¹⁰ Jacky Beillerot « médiation » in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 2000 p.679....)

¹¹ Serge Chaumier et François Mairesse, la médiation culturelle, Armand Colin, 2013.

individu ou à un groupe, mais vise à faire advenir à partir d'une situation donnée des réponses par les destinataires eux-mêmes. »

En pariant sur l'intelligence des participants, sur leurs ressentis ou leurs émotions, le médiateur va déployer son approche non pas à partir d'un contenu préétabli, mais à partir d'un échange produit avec l'aide de ses interlocuteurs : les élèves dans le cadre de la classe.

Dans « l'amour de l'art », Pierre Bourdieu explique qu'en présentant des œuvres pour elles-mêmes sans accompagner le visiteur, sans l'aide du médiateur, le musée favorise une sélection de son public. Ne s'y sentent à l'aise et n'ont les codes pour déchiffrer ces œuvres que ceux qui viennent de familles habituées à l'art. On comprend mieux là l'importance du médiateur, qui vient fournir des codes, des clés en s'adaptant à son public. Serge Boimare part du même principe, comment des élèves qui n'ont pas les codes, qui ne peuvent pas se reposer sur leur bagage culturel peuvent entrer dans les apprentissages à l'école ?

S'adapter à son public se trouve être l'un de piliers de la médiation culturelle chez Serge Boimare.

2) Comment utiliser les textes fondateurs

La médiation culturelle propose des apprentissages « à partir des représentations prises dans le champ de la culture, de ces peurs qui habituellement, poussent les élèves au repli ou au dysfonctionnement. Les contes, les mythes sont souvent porteurs d'images qui peuvent jouer ce rôle ¹² ». Comment l'utilisation des textes fondateurs de notre patrimoine culturel peuvent devenir des outils facilitant la transmission des savoirs à TOUS nos élèves et permettent de lutter contre l'empêchement de penser ?

2.1 Qu'appelle-t-on « textes fondateurs » ?

S. Boimare dans « Retrouver l'envie d'apprendre » nous explique « on appelle textes fondateurs les récits qui sont aux sources de notre patrimoine littéraire et culturel. » Selon Serge Boimare, beaucoup de ces textes, ont contribué à façonner nos modes de vie, notre culture, voir certaines de nos croyances. Les préoccupations qu'ils abordent, concernent l'origine, la mort, l'organisation du groupe social et la famille, la mise en place des grandes règles morales, la transgression, la violence, l'amour, la séparation... ces préoccupations sont toujours d'actualité

¹² Serge Boimare, Retrouver l'envie d'apprendre, Dunod, 2019

et intéressent les élèves qui n'aiment pas apprendre mais aussi ceux qui ne rencontrent pas de difficultés avec les situations d'apprentissages.

Serge Boimare n'est pas le premier ni le seul à avoir un tel avis sur le symbolisme des mythes, des contes et des récits bibliques. Il convient donc d'étudier le point de vue de nombreux auteurs sur la question et de donner une définition plus claire de ces textes fondateurs étudiés en classe que sont : les mythes, les contes et les romans initiatiques.

2.2 « Mettre de l'ordre en soi »¹³ Une définition primaire des mythes, contes...

Qu'est-ce qu'un mythe ? « Un récit imaginaire d'exploits réalisés par des personnages considérés comme ayant des pouvoirs divins ». Ces récits ont une grande qualité d'évocation et de figuration des conflits qui préoccupent les enfants, ce qui permet d'affronter directement des thèmes qui font habituellement « disjoncter » leurs pensées. En effet, d'après Serge Boimare, les enfants empêchés de penser, ont dû dès le plus jeune âge apprendre à s'organiser sur un mode de fonctionnement qui leur permet de supporter l'incohérence, la violence, sans jamais trop souffrir. Ces enfants ont dû se construire un mode de réflexion, des vérités qui n'allaient jamais remettre en question leur façon de penser, ni les illusions avec lesquelles ils se bercent. Conséquence fatidique, l'apprentissage leur fait peur. Pourquoi ? Car comme nous l'avons vu, apprendre demande de remettre en question ce que l'on sait. D'après monsieur Boimare, l'intérêt des mythes réside en ce que toutes ces grandes questions y figurent, même si les réponses apportées par la mythologie sont parfois surprenantes, violentes, elles seront toujours stimulantes pour le questionnement qui permet de relancer l'activité de penser. Selon Luc Ferry¹⁴, la mythologie n'est pas un simple divertissement littéraire, mais tout une philosophie « mise en récit », qui viendrait répondre à la question de savoir qu'est-ce que la *vie bonne*, autrement dit, la vie réussie. Lors d'une de ses émissions dédiées à la mythologie grecque sur France culture¹⁵, Luc Ferry nous explique que de nombreux grands héros grecs sont à moitié voir totalement mortels, que les épreuves qu'ils rencontrent, et les réponses qu'ils trouvent, vont nous permettre d'affronter nos difficultés.

¹³ Bruno Bettelheim.

¹⁴ Luc Ferry, *La sagesse des mythes*, Plon, 2008.

¹⁵ <https://www.franceculture.fr/emissions/la-revolution-de-lamour/la-question-du-sens-de-la-vie-dulyse-nous>

Qu'est-ce qu'un conte ? Dans le nouveau dictionnaire de la pédagogie, Ferdinand Buisson¹⁶ en 1911, nous dit « Si depuis tant de siècle » les contes de fées « charment le peuple en tous pays et se conservent au travers de toutes les révolutions politiques, religieuses, littéraires, il faut reconnaître qu'il y a là quelque chose qui va droit au cœur de l'Homme, et par conséquent un élément d'éducation qu'il ne faut pas négliger ». À la différence de la mythologie, dans les contes, les personnages sont des hommes ou des animaux, qui vont être aidés ou empêchés par des êtres surnaturels. Souvent, le conte connaît le même schéma : une situation de départ problématique, une phase intermédiaire : le récit, qui va amener la résolution du conflit et la situation finale positive. Selon Bruno Bettelheim, on retrouve dans le conte la symbolique à quelques thèmes et questionnements centraux chez l'enfant : fantasme de l'angoisse, les thèmes œdipiens... etc. Dans « Psychanalyse des contes de fées » Bettelheim nous dit que les contes de fées sont des instruments de sublimations qui permettent aux enfants de fantasmer pour le plaisir mais aussi de « résoudre les problèmes psychologiques personnels »¹⁷. Selon lui, le conte va permettre à l'enfant de trouver une réponse imaginaire tirée du conte à un conflit bien réel qui se passe chez lui, en mettant ce dernier à bonne distance pour arriver à le traiter. Jean Marie Gilling¹⁸ rejoint ce point de vue et nous dit que « L'utilisation du conte, parce qu'il met en scène des situations ou des épreuves et des quêtes, semble être un médiateur entre l'imaginaire de l'enfant et la construction des compétences de l'élève que l'école attend de lui et qu'elle veut rendre désirable ».

Qu'est-ce qu'un roman initiatique ? Ces romans confrontent un héros à une situation qui doit l'aider à apprendre sur lui ou sur le monde. Ces romans mettent en place des mécanismes d'identification très propices à l'apprentissage, comme le conte.

3) Les « critiques » de la médiation culturelle.

La médiation culturelle ne fait pas l'unanimité, elle connaît aussi des critiques qu'il convient d'exposer ici.

La première critique concerne les enfants qui n'ont pas une grande capacité imageante, qui ne sont donc ni capables de faire ce travail de distanciation face aux textes étudiés ni de transposer les histoires des contes dans les autres matières. Dans son livre « De l'échec scolaire au bonheur

¹⁶ Ferdinand Buisson, Nouveau dictionnaire de la pédagogie, 1911.

¹⁷ Bruno Bettelheim, Psychanalyse des contes de fée, Pocket, 1976.

¹⁸ Jean Marie Gilling, Le conte en pédagogie et en rééducation, Dunod, 2013.

d'apprendre » Madeleine Khalifa, enseignante spécialisée qui a mis en place dans ses classes la médiation culturelle, nous raconte que cette critique était d'ailleurs la critique principale de Françoise Dolto sur la médiation culturelle de Serge Boimare. D'après ces critiques, les élèves pourraient se dégouter des contes, connaître une « overdose », en effet, la médiation ne se résume pas à une heure par jour, l'idée étant d'étudier un maximum de matières via la médiation culturelle. À cette critique, Madeleine Khalifa et Serge Boimare, répondent, que la capacité imageante des élèves se travaille, se développe, et ne serait en rien un frein à la médiation culturelle.

4) L'heure de médiation culturelle

Cette heure de médiation culturelle a pour but 1- d'amener les élèves à se dégager de leurs représentations personnelles trop fortes, de prendre du recul sur ces dernières et de leur fournir des sujets de débats qui vont leur donner l'occasion de rentrer dans l'argumentation pour défendre leur point de vue.

Il convient de mettre en place cette heure de médiation culturelle dans un certain cadre :

Toutes les journées de classe débutent par l'heure de médiation culturelle, l'idée ici étant aussi de construire un patrimoine culturel commun à toute la classe afin de favoriser la coopération entre les élèves, pour lier les savoirs entre eux et pour leur donner du sens et de l'intérêt. Soulignons ici l'importance qui est donnée à la culture dans les programmes depuis la loi d'orientation de 2013, ou le Socle commun de connaissance et de compétence s'est vu rajouter « et de culture ». La volonté pédagogique derrière le rajout de ce terme est d'insister sur la « construction d'une culture scolaire commune »¹⁹.

Il me paraît important de le souligner, l'heure de médiation culturelle n'est pas faite juste pour les élèves en difficultés. En effet, cette heure de réunion au début de chaque journée en groupe classe, permet de faire fonctionner harmonieusement des classes à niveau hétérogènes. Ces moments de lecture, de débat, de théâtre etc... participent nettement à une bonne entente entre pairs mais aussi entre élèves et professeur. La médiation culturelle stimule l'esprit des élèves les plus brillants (nous verrons la qualité des écrits produits par certains des élèves). Les élèves d'un bon niveau font aussi des progrès en production d'écrit, en compréhension orale, en

¹⁹ <https://eduscol.education.fr/pid23410/le-socle-commun-et-l-evaluation-des-acquis.html>

copie... Nous en parlerons plus longuement dans la partie pratique de ce mémoire, qui se concentrera sur toute la classe et non pas seulement sur les élèves en difficulté.

Il ne s'agit pas seulement de se servir de ces textes fondateurs comme apport culturel mais bien comme une médiation, au sens de la définition donnée par S Chaumier et F Mairesse en ce que la médiation culturelle ne se limite pas à nourrir culturellement les élèves mais est un tremplin pour favoriser d'une part la coopération entre les élèves mais aussi pour lier les savoirs et leur donner du sens et de l'intérêt. Le but final étant évidemment le développement de la personne.

Détaillons un peu plus cette heure de médiation culturelle :

- 1- Le nourrissage culturel (10-12min) C'est la lecture à voix haute du texte. Pourquoi à voix haute et non pas une lecture par les élèves ? Premièrement elle permet d'améliorer l'écoute (compétence qui figure dans les programmes du cycle 2). D'après les programmes du Cycle 2, les élèves doivent être capable de : « maintenir une attention, repérer et mémoriser les informations importantes »²⁰. C'est là tout le travail de ce moment de lecture qui sera suivi d'un débat, ou d'un résumé filé. Aussi, la lecture à voix haute, lorsqu'elle est bien préparée donne envie de lire, en effet, n'est-ce pas le moyen le plus court pour montrer aux enfants que lire est une source de plaisir ? (Hypothèse que nous essayerons de confirmer plus loin). Enfin, lire à voix haute au groupe classe, permet aux élèves de vivre au même moment, les mêmes émotions, de se poser les mêmes questions. C'est un moment de communion dans la classe.
- 2- L'entraînement à s'exprimer à l'oral (20/25min). C'est le moment du débat en classe, une question est soulevée en lien avec ce qui vient d'être lu. Dans une classe de CE1 toutes les lectures n'offrent pas la possibilité de faire un débat. On le remplacera alors par un résumé filé, qui s'assure de la bonne compréhension et de la participation de TOUS les élèves, ou de questions de compréhension ou encore de la théâtralisation d'une des scènes. Ce moment s'inscrit directement dans les compétences : « dire pour être entendu et compris » et « participer à des échanges dans des situations diverses » (programme du cycle 2)
- 3- L'entraînement à s'exprimer à l'écrit (20/25min). Dans un cahier prévu à cet effet, les élèves écrivent, une phrase, un texte, qui résume ce qu'ils ont retenu de la lecture ou du débat. Nous étudierons la qualité de ces écrits, leurs types, leur sujet... Ici aussi la démarche s'inscrit dans le respect des programmes du cycle 2 : Copier de manière

²⁰ Programme de Français de Cycle 2, Eduscol.

experte (nous copions toujours le titre de l'épisode du jour et le nom des personnages ou de certains mots) Produire des écrits en s'appropriant une démarche (lien avec la lecture, le langage oral, et l'étude de la langue). Cet exercice nous a permis au fur et à mesure de l'année d'écrire des portraits, de créer des résumés etc.

Nous reviendrons beaucoup plus en détail sur ces trois étapes lors de la deuxième partie, lorsque j'expliquera la mise en place de la médiation culturelle dans ma classe de CE1.

Ce projet s'ancre dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Tout d'abord en offrant aux élèves une culturelle commune. Le socle commun entré en vigueur par la loi de 2005 s'est vu rajouter « et de culture » par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013. Ce rajout vient souligner l'importance et la transversalité de la culture, objet de médiation de ce projet.

Grâce à ce projet, les élèves vont aussi apprendre à « développer les premières explicitations et argumentations et à porter un jugement critique » ce qui fait partie des éléments attendus du domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre ».

Les questions soulevées pendant les moments de débat, les règles qui encadrent ces moments, vont permettre aux élèves d'« exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements »²¹. Tout cela permet de travailler la formation de la personne et du citoyen. Durant les moments de débat, il est tout aussi important de savoir formuler un argument que d'être capable d'écouter l'argument d'un autre.

II) La médiation culturelle dans notre classe de CE1.

A) La liste des textes étudiés en classe

Première période : les contes

- 1) Les quatre frères habiles
- 2) Les quatre musiciens de Brême
- 3) Blanche Neige
- 4) La belle au bois dormant
- 5) Le Vilain petit canard
- 6) Barbe Bleue
- 7) Le chat botté
- 8) Le petit prince qui ne voulait pas apprendre à lire (histoire créée spécialement pour le projet de médiation culturelle)

Deuxième, troisième, quatrième période

²¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture- Domaine 3-cycle 2 la formation de la personne et du citoyen

Le feuilleton d'Ulysse, Muriel Szac.... Un épisode par jour.

B) Portrait de la classe et des élèves.

Il s'agit d'une classe de 22 élèves, dont un élève en inclusion, l'élève 22. Nous travaillons en îlot afin de favoriser un maximum le travail de groupe. Il nous arrive souvent de changer les élèves de place afin d'essayer de nouveaux binômes de travail, ou de mettre fin rapidement à une mauvaise dynamique. La plupart de nos élèves apprécient leurs camarades d'îlot et aiment les travaux de groupe. Une bonne ambiance générale règne dans la classe. Les élèves sont studieux, se mettent rapidement au travail et savent ce qu'on attend d'eux.

J'ai dans ma classe deux élèves redoublants. Ces deux élèves rencontrent de grandes difficultés en lecture. E3 rencontre en plus beaucoup de difficultés en écriture, n'arrive pas en début d'année à construire une phrase qui a du sens et n'arrive pas à copier sans faute. E6 construit des phrases qui ont du sens, mais très courtes, a une copie très lente mais parfaite. En début d'année, lors d'un entretien avec sa professeure de l'année précédente, cette dernière m'a parlé d'une suspicion d'un trouble de l'attention, et m'a dit qu'au niveau comportement cet élève allait être difficile à gérer. Si je confirme un problème d'attention, le comportement de cet élève a été irréprochable tout au long de l'année. Il est certes déstabilisé par un nouvel apprentissage qu'il semble toujours regarder d'un mauvais œil mais trouve beaucoup de plaisir dans la réussite. Ces deux élèves rencontraient en début d'année beaucoup de difficultés à maintenir leur attention lors des lectures et des questions de compréhension et n'arrivaient pas à construire des phrases sensées lors des moments de production d'écrit.

E2 est une élève avec un niveau faible, elle n'aime pas l'effort que lui demande de faire un apprentissage et aime à le répéter « *J'aime pas travailler* » « *Mais ça c'est très très dur, je peux pas le faire...* » « *Tu peux le faire avec moi, je sais pas faire toute seule* ». Cette élève est rarement attentive ce qui l'amène à être dans les groupes de besoins. Elle recherche beaucoup l'attention et veut toujours que les adultes s'occupent d'elle. Lorsque ce n'est pas le cas, elle n'hésite pas à se montrer insolente, et peut avoir un comportement très dérangeant pour le reste de la classe. Toutefois, c'est une élève qui se révèle être très capable. Si j'avais déjà eu cette impression en classe, les modalités de travail pendant le confinement me l'ont confirmé. En début d'année, durant l'heure de médiation culturelle elle ne participe jamais lors des moments d'oral, sauf lorsque la lecture lui fait penser à quelque chose de personnel auquel cas elle dira

souvent « *c'est comme quand ma maman elle fait ci* » « *ah oui comme moi parfois je me sens....* ». Elle n'arrive donc pas encore s'extraire de ses pensées égocentrées.

En début d'année, le professeur de CP, la maitre G et la maitre E m'ont longuement entretenu du cas de l'élève 7. Malgré tous leurs efforts, cette élève a été incapable de lire en fin de CP, voir même de se rappeler de l'alphabet. Même état des lieux en mathématiques, elle ne connaît pas la comptine numérique. Les maîtres E et G soupçonnent un retard et me font part d'un problème de comportement, que le professeur de CP n'a jamais rencontré. Le début d'année fut compliqué, c'est une élève qui est consciente de ses lacunes et qui se sentait extrêmement frustrée par ses faibles connaissances. Face à l'échec, lorsqu'une tâche lui paraît trop difficile, elle baisse facilement les bras, et peut se montrer à ces moments-là insolente. Elle n'aime pas être considérée comme une élève à besoin particulier, et être cataloguée comme tel. Lorsqu'on lui parlera de retourner voir la maitre E, elle montrera son grand mécontentement. Toutefois, c'est une élève qui est extrêmement motivée par la réussite et qui se montre très enthousiaste lors de l'heure de médiation culturelle. En début d'année, elle ne participe jamais au moment de compréhension, et n'arrive pas à formuler une phrase. Mais elle arrivera à s'ouvrir à ses moments, à participer de plus en plus, et à trouver une nouvelle place dans le groupe classe. C'est alors une nouvelle élève qui se révèle à la classe, fière de ses réussites, elle deviendra de plus en plus élève au fil du temps.

Rien de particulier ne nous avait été dit sur l'élève 13, pourtant dès le début de l'année j'ai pu remarquer un immense retard en mathématiques, au fil du temps, je remarque un retard en compréhension aussi, et en décodage. De plus, c'est une élève quasi mutique qui n'occupe pas l'espace. Elle ne participe que pour des moments de jeux ritualisés ou elle connaît bien la règle. Elle n'arrive pas à mettre du sens dans ce qu'elle lit, n'arrive pas à répondre à une question de compréhension simple, et ne peut pas répéter la réponse d'un camarade en début d'année. En mathématiques, elle ne réussit pas des opérations simples (type $2 + 1$). Tout cela m'a conduit à mettre en place un PPRE pour cette élève, elle est suivie par les maitres G et E. Durant lors des entretiens avec la maitre G, elle confiera des choses assez inquiétantes « *Si je travaille pas bien à l'école, mon papa il va m'envoyer au pays, et là-bas il m'a montré qu'on frappait les petites filles lorsqu'elles étaient pas sage, alors moi je suis très sage en classe* » « *Ma maman elle m'a montré sur son téléphone la photo d'un garçon et ça va être mon amoureux* ».

L'élève 22 est notre élève en inclusion, en début d'année, il ne vient que 3 jours par semaine, puis très rapidement, grâce à la bonne relation qu'il tisse avec les élèves de la classe, demande

à venir plus souvent. Le professeur d'ULIS et moi en sommes ravis. Il vient alors tous les matins pour l'heure de médiation culturelle. On décidera plus tard d'une inclusion tous les matins pour l'heure de médiation et les activités d'orthographe, ainsi que tous les moments de lecture et compréhension.

Le reste de la classe est composé d'élèves studieux, qui ne posent pas de problème en général (à l'exception de deux-trois qui peuvent parfois exagérer un peu) et aiment apprendre. Soulevons le cas de deux élèves, excellents, qui aiment être challengés dans les apprentissages et ne supportent pas l'inaction. L'un d'entre eux aura tendance à déranger la classe lorsqu'il s'ennuie. Il peut se montrer insolent et être meneur de certaines turbulences.

C) Description détaillée de la méthode, et mise en place pratique dans ma classe.

L'heure de médiation culturelle est donc découpée en trois parties distinctes. Regardons de plus près les aménagements faits dans ma classe de CE1.

1) La lecture à voix haute

Comme je l'ai expliqué, toutes les journées d'école commencent par cette heure de médiation culturelle. Plusieurs collègues décident parfois de changer le moment de la médiation, de supprimer un jour par ci par là pour des raisons d'organisations. Seulement, lors de notre premier rendez-vous avec monsieur Boimare, il insistait particulièrement sur la nécessité de ritualiser ce moment et l'importance de commencer les journées par la médiation. C'est donc une décision à laquelle je me suis tenue.

Plus concrètement comment se passe la lecture ? Tout d'abord il y a le moment d'avant ; la préparation à l'écoute : toute la classe est dans le calme puis, chaque îlot vient s'installer dans le coin regroupement (assez grand dans ma classe et c'est une chance) en cercle, ils se voient tous, se regardent tous. Le travail commence par un travail sur le vocabulaire ; je retiens un maximum de 6 mots par épisode, que nous essayons de comprendre ensemble (on cherche un mot que l'on connaît et qui ressemble, une racine...) puis je donne une définition. Ce travail se poursuit dans le temps, puisque mes séances de vocabulaire sont basées sur ces mots. Construction de fleurs, jeu du times up.... Avant de commencer la lecture, un élève lit le résumé de l'épisode de la veille. Ce moment de lecture par un élève ne fait pas partie de la méthodologie de Serge Boimare, toutefois, sur les conseils de ma PEMF, je l'ai rajouté. En effet, cette dernière a soulevé l'absence de lecture dans le projet et m'a conseillé de remédier à cela. À la fin du

moment de production d'écrit, je distribue le résumé de l'épisode du jour que les élèves doivent préparer chez eux. Je suis en dehors du cercle, je ne suis là que pour leur offrir ce moment de lecture, je ne prends pas une place centrale. J'ai changé plusieurs fois de place durant l'année. En début d'année, j'étais au centre du cercle, mais toute l'attention était sur moi. Puis je me suis déplacée pour faire partie du cercle, mais là aussi, j'occupais une place trop centrale.

C'est alors une lecture à voix haute qui commence, cette dernière se doit d'être bien préparée, théâtralisée au maximum afin de donner vie à chaque personnage, de permettre aux enfants de rentrer dans l'histoire. Pour qu'une lecture se passe bien, les élèves doivent être silencieux. Il arrive toutefois, que certains élèves n'arrivent pas à se concentrer tout au long de la lecture pour plusieurs raisons : l'épisode est long, il ne leur plaît pas, ils n'ont pas envie ce matin d'être attentifs. Je me montre alors strict, il y a des règles à respecter pour que la lecture profite à tous les camarades. Un élève qui ne se sent pas prêt à travailler dans ces conditions, retourne à sa place. Je rencontre régulièrement ce problème avec deux élèves en particulier dans ma classe, mon élève en ULIS et l'élève 6 qui aurait des troubles de l'attention. Lors d'une des visites de mon tuteur INSPE, ce dernier, familier de la médiation culturelle, m'a conseillé d'ajouter des musiques en fond pour certaines lectures. Cela aiderait les élèves à mieux se concentrer. J'en ai alors parlé avec mon collègue de CP et nous nous sommes mis en quête chacun de notre côté (il étudie le feuilleton d'Hermès, nous étudions le feuilleton d'Ulysse) de pistes audios susceptibles d'accompagner la lecture de certains épisodes. Par exemple pour la lecture de l'épisode du cheval de Troie, lorsque les grecs dans la nuit envahissent Troie tout d'abord dans le calme puis dans l'agitation et la barbarie, la musique en fond était : Carmina Burana : Fortuna imperatrix mundi : O fortuna.

Dans la plupart des cas, les lectures se passent bien, et les élèves sont très attentifs, ils connaissent le travail que nous allons faire après, ils ont donc tout intérêt à bien écouter durant cette phase pour être capables de participer au débat, de répondre aux questions et de produire un écrit.

En début d'année, j'avais demandé à la maîtresse E de notre école de venir nous voir pour l'une des premières séances. Elle m'avait alors conseillé, d'interrompre ma lecture à certains moments pour interroger les élèves « décrocheurs » et leur permettre de se remettre dans l'activité. Toute la première période (étude des contes) je m'interrompais, et posais des questions du type « qu'est ce qui vient de se passer ? » « Qu'a dit untel à untel... » en interrogeant les élèves qui avaient tendance à décrocher facilement, et en demandant aux élèves en difficulté de compréhension de répéter simplement ce que leurs camarades avaient dit juste

avant. Au milieu de la seconde période, j'ai arrêté d'interrompre les lectures et les élèves « décrocheurs » restaient attentifs.

2) L'expression orale.

Après le moment de lecture vient le moment de l'expression orale.

Lors de notre premier rendez-vous avec Monsieur Boimare, le point le plus important pour lui pendant ce moment était de réussir à faire parler tous les élèves, dont ceux qui d'ordinaire ne parlent jamais ou peu en classe. Monsieur Boimare a insisté sur le fait de l'importance cruciale que tous les enfants participent à ce moment, n'accepter aucun élève qui ne participe pas. Il propose alors, pour les élèves en grande difficulté, de simplement répéter ce qui a déjà été dit, voir un simple « je suis d'accord avec untel » « je dis comme untel ». Je me suis donc, en début d'année, contentée de cela. J'ai été surprise de voir à quel point pour certains élèves, comprendre une histoire racontée était difficile. Il fallait donc trouver une solution. En effet, je savais bien que me contenter d'un simple « je suis d'accord » n'allait pas être suffisant toute l'année.

Lors d'une des visites de ma PEMF, cette dernière m'a conseillé la lecture du livre de Pierre Péroz « La pédagogie de l'écoute ». L'auteur vient poser un nombre de grands « principes »²² pour mener à bien un moment d'expression orale à l'école. J'ai donc essayé de les reproduire :

1. Donner aux élèves le temps de réfléchir et de construire leurs interventions
2. Ne pas intervenir après chaque élève.
3. Accepter les répétitions
4. Suivre une structure pendant ces moments d'expression :

La première étape est la restitution : « De quoi vous souvenez-vous »,

Puis la compréhension « que voulait un tel ? » « Pourquoi le voulait-il ? »

Puis l'interprétation, ici, l'auteur propose des questions du type « Si vous étiez à la place de X, qu'auriez-vous fait ». Or monsieur Boimare est très clair, ce genre de questions empêchent tout travail sur la médiation culturelle car elles ne permettent pas à l'enfant de se détacher de ses représentations (dont nous avons parlé au-dessus) qui l'empêchent de penser. À la place de ces questions, intervient alors le débat lorsqu'il y en a un ou la théâtralisation de l'épisode.

J'ai donc développé une méthodologie à la croisée des écrits de Monsieur Boimare et de Monsieur Péroz. Ainsi, pour les moments de restitution, nous faisons désormais des résumés

²² Pierre Péroz « Pédagogie de l'écoute », 20092 », Hachette éducation

filés, ce qui permet à tous les élèves de s'exprimer et qui ne m'oblige pas à prendre la parole sauf si un trop gros morceau de l'histoire a été éclipsé.

Lorsque vient le moment de la compréhension, je leur pose une question mais leur laisse toujours le temps d'y réfléchir.

Pour les débats : certains épisodes posent de grandes questions, en effet tout l'épisode va tourner autour d'un thème central, facile à identifier : par exemple le mensonge. Dans ce cas, les questions de compréhension vont tourner autour de ce thème et nous allons pouvoir mener en classe un débat du type « *Peut-on mentir pour faire le bien ?* ». Ici aussi, je me suis inspirée grandement du travail de Pierre Péroz, en demandant aux élèves de bien réfléchir à la question, puis, nous constituons 2 groupes, le groupe oui et le groupe non, ensuite ils ont un moment pour réfléchir ensemble à ce qu'ils vont dire, exposer leurs arguments, chaque élève doit dire un argument ou alors répéter un argument, ici aussi tous les élèves ont parlé.

Il arrive que certains épisodes ne se prêtent pas à un débat, dans ce cas, nous théâtralisons une des scènes : je leur annonce avant la lecture qu'aujourd'hui nous allons faire du théâtre. À la fin de la lecture, je relis les dialogues, puis je constitue les groupes. En début d'année, je faisais passer les meilleurs en premier, en espérant que la qualité de leur théâtralisation pousserait les groupes d'après à une meilleure restitution, mais cela ne marchait pas très bien. En passant en premier, mes « bons acteurs » n'offraient pas la meilleure des prestations. Désormais, mon premier groupe est un groupe d'élèves, qui a bien compris ce qui s'est passé dans l'épisode mais qui ne sont pas les meilleurs acteurs. Après leur passage, nous revenons en groupe classe pour réfléchir à comment peut-on améliorer la performance : des choses ont été oubliées, un manque d'interprétation, le texte est trop chanté.... Passe ensuite mon groupe « fort » d'acteurs. Enfin, passent tous les autres élèves qui ont déjà vu la scène jouée plusieurs fois, de bonnes interprétations, et qui donc arrivent à très bien théâtraliser la scène. Ce sont des moments de classe exceptionnels. Tous les élèves se prêtent avec plaisir à cet exercice, et essaient vraiment de faire au mieux. Pas une fois, un élève n'a pas été volontaire.

Cet exercice a aussi un effet extrêmement bénéfique sur les productions d'écrits. Pour certains élèves il est très difficile d'écrire ce qu'ils ont retenu de l'épisode ou du débat. Lorsque nous faisons le théâtre, tous les élèves ont une phrase à écrire.

3) La production d'écrit

Lorsque les 20 /25 minutes de l'expression orale se sont écoulées, nous passons à la production d'écrit. Les élèves ont un cahier de médiation culturelle, chaque jour, pour chaque lecture,

correspond une double page : Nous écrivons sur la première le titre (soit du conte, soit de l'épisode) puis en dessous les élèves doivent écrire ce qu'ils ont retenu de la lecture d'aujourd'hui. Sur la page d'à côté, ils doivent faire l'illustration de ce qu'ils ont écrit.

En début d'année, lorsque les élèves retournaient à leur place, ils levaient la main pour demander l'orthographe des mots, que j'écrivais alors au tableau. Lorsqu'ils avaient terminé, ils venaient me montrer leurs écrits, je restais assise à la table du fond. C'était extrêmement couteux en temps, de plus cela ne me permettait pas de travailler assez longtemps avec mes élèves en difficultés, et plusieurs élèves demandaient le même mot...

Le premier ajustement que j'ai fait concernait la liste des mots nécessaire à la production d'écrit. Je demandais aux élèves, à la fin du temps consacré à l'expression orale de réfléchir à leur phrase et de me dire les mots dont ils allaient avoir besoin. Nous écrivions les mots sur le tableau, puis nous les lisions tous ensemble, en rajoutant la consigne qu'une faute sur ces mots revenait à une faute de copie. Mais les élèves venaient toujours me voir afin que je corrige leur écrit.

Lors d'une des visites de mon tuteur INSPE, ce dernier m'a proposé de ne travailler qu'avec un îlot par jour. C'est donc ce que j'ai commencé à faire. Lorsque les mots sont copiés au tableau, les îlots travaillent, pendant que je travaille avec mon groupe d'élèves en difficulté.

Puis je vais avec un des îlots, chaque élève lit sa production et nous réfléchissons ensemble aux moyens de l'améliorer.

Lorsque nous avons du temps en fin de journée, les élèves lisent ce qu'ils ont écrit et améliorent leur production.

D) Les indicateurs retenus : L'évolution de la compréhension orale et de la production d'écrit.

La démarche pédagogique de la médiation culturelle permet d'appréhender l'évolution des élèves. Nous étudierons ici la progression des élèves en compréhension et participation à l'oral (1) et en production d'écrit (2).

Il me paraît ici essentiel de faire un point sur les programmes de Français de cycle 2 en montrant le lien direct entre ces derniers et la médiation culturelle. Sous forme de tableau, j'essayerais de montrer comment les compétences et connaissances sont travaillées en classe.

- Comprendre et s'exprimer à l'oral

Compétences travaillées	Travail mené en classe
Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte	Le travail d'écoute attentive des textes lus pour le résumé filé, la production d'écrit, le débat, le théâtre... Le travail sur le vocabulaire que nous continuons en dehors des moments de médiation (donc être capable de mémoriser le nouveau vocabulaire)
Dire pour être entendu et compris	Le théâtre Les rappels des épisodes précédents Le travail de restitution et de compréhension Les débats avec la justification d'un point de vue La préparation d'une lecture à voix haute
Participer à des échanges dans des situations diverses	Les moments de débat qui respectent un nombre de règles La préparation individuelle (ce que je vais, veux dire)

- Écrire

Compétences, connaissances	Travail mené en classe
Copier	Copie du titre, des mots écrits au tableau et du nom des personnages qui sont à la disposition des élèves dans le coin regroupement (cf. annexe 1) Mémorisation des mots courant : guerre, soldat, amour qui au bout de 5 fois ne sont plus écrit au tableau (mais qui se trouvent dans un coin de la classe).
Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche	Élaborer des phrases qui s'enchainent et qui ont du sens. Mobiliser les outils dans la classe liés à l'étude de la langue.
Réviser et améliorer ce que l'on a écrit	Lorsque je travaille avec les îlots, nous repérons les dysfonctionnements des productions. La lecture en fin de journée de différentes productions qui permet de comparer les textes produits. Le travail sur la relecture avec les grilles élaborer en classe.

-Étude de la langue

Passer de l'oral à l'écrit	Élaboration de listes de mots utiles à la production d'écrit.
----------------------------	---

Construire le lexique	Utiliser les mots nouveaux que nous avons défini en début de séance dans la production d'écrit. Réutilisation des mots appris par des jeux type « times up »
S'initier à l'orthographe lexicale	Mémoriser les mots les plus utilisés Mémoriser les principaux mots invariable (à cause de, alors, après, partout...)

1) L'évolution de l'oral.

L'idée de la médiation culturelle est de rendre tous les enfants de la classe élève, c'est-à-dire capable de rentrer dans les apprentissages. Or en début d'année, seul les « bons élèves » participaient activement aux moments de l'expression orale. Comment faire participer concrètement tous les élèves ? Le premier grand changement s'est opéré sans que je ne change grand-chose, les élèves trouvaient par eux même un grand intérêt dans les lectures que je leur faisais. Ça leur plaisait. Même s'il a fallu s'interrompre, rappeler à l'ordre un petit groupe d'élève, très vite, régnait dans la classe lors des moments de lecture un vrai calme, une vraie écoute. Les moments de débat, de questionnement étaient souvent très riches avec une participation de beaucoup élèves. Toutefois, j'avais des élèves qui ne participaient pas. Lors de notre second rendez-vous avec Monsieur Boimare, nous avons décidé de mettre en place une grille d'évaluation de la prise de parole des élèves, afin d'avoir une trace concrète des évolutions et du niveau de tous les élèves.

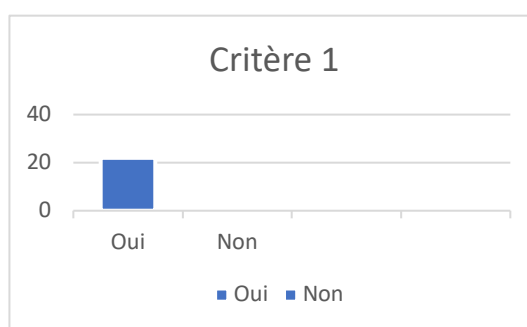
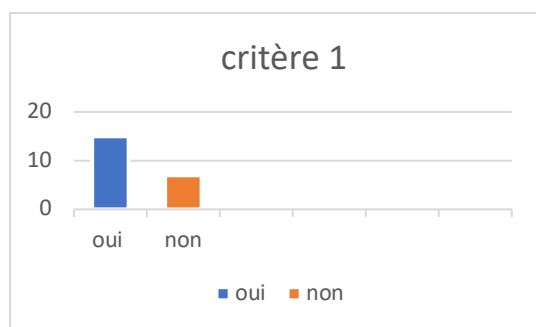
Nous avons décidé des critères suivants : (1) Est capable de répéter la réponse d'un camarade. (2) Est capable de répondre à une question de compréhension (ou participe de manière cohérente au résumé filé) (3) Répond correctement aux questions mais ne demande pas la parole. (4) Demande la parole et répond aux questions. (5) Pose des questions/ Participe au débat. (6) Répond aux questions des camarades.

J'ai donc mis en place ce tableau (cf. annexe 2) et une fois par semaine, lors d'échange, j'essayais de le remplir. (En annexe voir les 2 tableaux)

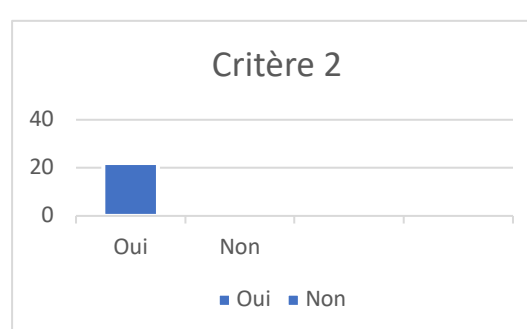
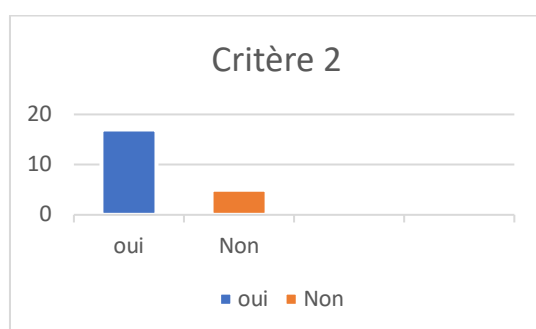
Comparaison critère par critère entre la mi-décembre et la mi-février :

Mi-décembre

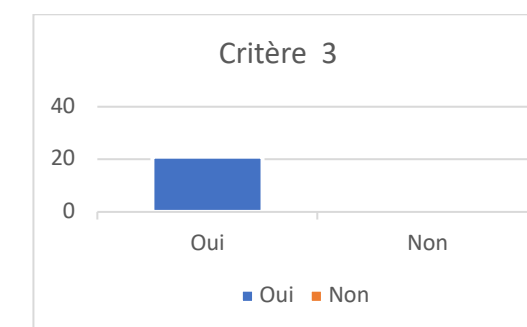
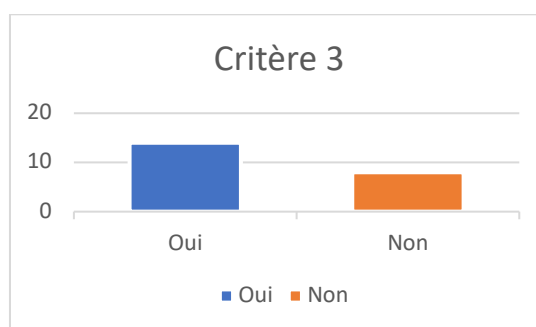
Mi-février



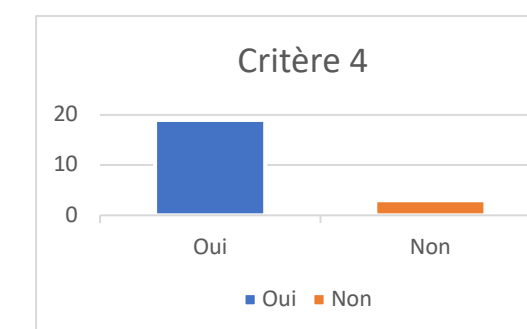
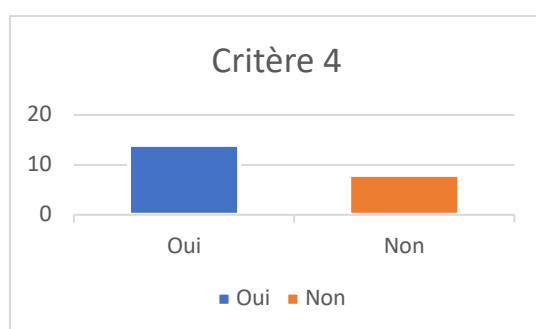
Critère 1 : Répète la réponse d'un camarade



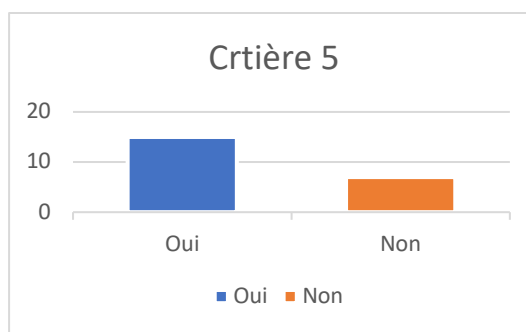
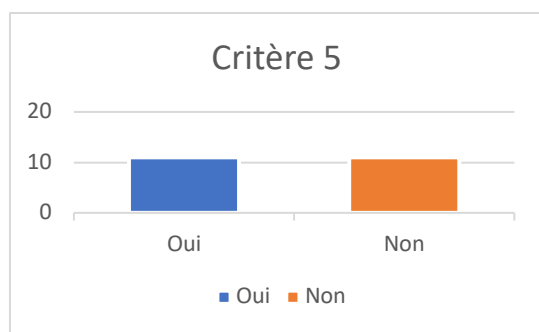
Critère 2 : Est capable de répondre à une question de compréhension (ou participe de manière cohérente au résumé filé)



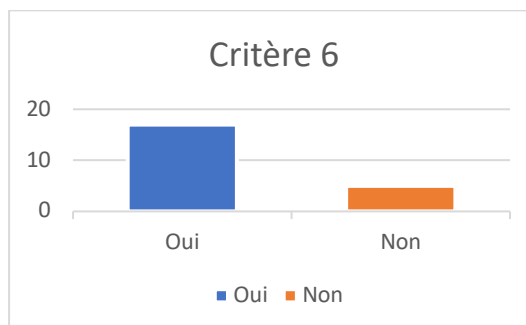
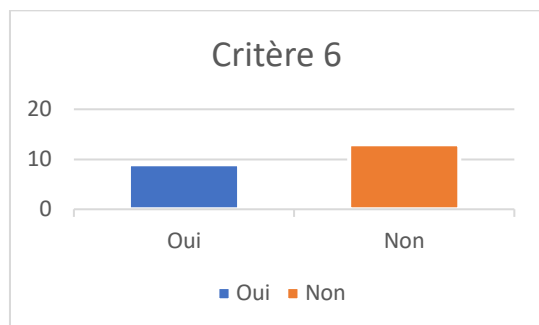
Critère 3 : Répond correctement aux questions mais ne demande pas la parole.



Critère 4 : Demande la parole et répond aux questions



Critère 5 : Pose des questions/ Participe au débat.



Critère 6 : Répond aux arguments des camarades.

À la lecture des premiers résultats de la mi-décembre, deux observations sautent aux yeux, première observation : trop d'élèves ne demandent jamais la parole – 8 élèves-, deuxième observation : lorsque vient le moment le débat, seulement 9 élèves participent.

A la mi-Février, j'avais modifié ma méthodologie en me servant des écrits de Pierre Péroz et mis en place le résumé filé quasi automatiquement.

Pour commencer, tous les élèves arrivent désormais à répéter ce que vient de dire un camarade, et arrivent à me dire une phrase cohérente durant le résumé filé. C'est donc 100% de réussite pour les deux premiers critères (mon élève d'ULIS et E13 n'y arrivent pas toujours, mais en grande partie). L'un des paris de Monsieur Boimare est rempli, tous les élèves participent au moins une fois par jour à une activité dans la classe.

À partir du mois de janvier, je note une transformation dans la classe lors des moments de médiation culturelle. Un engouement collectif. Les élèves E2, E3, E4 et E7 se métamorphosent petit à petit. Ils sont plus sur d'eux durant les moments de débats et les questions de compréhension. Ce sont des élèves qui, lors des autres moments de classe rencontrent souvent de grandes difficultés. Durant ces moments, ils aiment participer, demandent beaucoup la parole et semblent satisfaits d'occuper cette nouvelle place dans le groupe classe.

E3 et E4, qui en début d'année, écoutaient peu ou pas du tout les lectures à voix haute, semblent trouver un vrai intérêt à la lecture de certains épisodes. Ils ont tout de même tendance à baisser

leur attention lorsque la lecture est trop longue ou l'épisode un peu lent. Mais ils semblent avoir réussi à trouver la posture qui leur permet de comprendre assez pour répondre correctement aux questions de compréhension.

E2, élève qui ne lève jamais la main en classe, car comme nous l'avons dit, elle n'écoute pas ou très peu et n'aime pas l'effort que lui demande de faire les apprentissages, aime demander la parole lors des moments de médiation culturelle. Elle fait souvent des réflexions intelligentes et arrive bien, lors des moments de débat à faire des parallèles entre les questions soulevées par l'épisode lu et les questions qu'elle se pose. Ce sont les rares moments de classe où elle est élève, bien qu'il soit nécessaire de la reprendre souvent sur son comportement.

L'une des progressions les plus exponentielles est celle de l'élève E7, en début d'année, il est très difficile pour elle de répondre aux questions de compréhension, de maintenir son attention, et d'être le centre de l'attention. Elle supporte mal la pression lorsqu'on l'interroge. Toutefois, en lui laissant du temps pour répondre et surtout pour réfléchir à la question qu'on lui pose, elle se révèle très capable de répondre et semble s'en étonner elle-même. Elle est très encouragée par ses réussites et demande de plus en plus la parole. Elle retire une immense fierté de ses réponses et prend confiance en elle. Elle veut très vite lire le résumé de la veille et s'entraîne énormément à la lecture avec pour but d'arriver à faire une lecture fluide devant ses camarades. Elle y arrivera vers le mois de février. Toutefois, lors des moments de débat, si elle arrive parfois à avoir une opinion sur la question, elle n'arrive pas à répondre aux arguments de ses camarades et à rebondir sur les arguments des autres.

Les moments collectifs en général ont changé, si la parole était monopolisée par une dizaine d'élèves en début d'année, ils apprennent à faire de la place à leurs camarades. Tout le monde à son mot à dire et tout le monde doit parler. Ce sont les règles de la médiation culturelle. Certains très bons élèves semblent dérangés par cette nouvelle organisation et ils leur arrivent de « bouter » certains échanges. Toutefois, la règle étant la même pour tout le monde, ils doivent aussi prendre la parole au moins une fois.

Comme je l'ai expliqué dans la description de la méthode, une fois par semaine, nous faisons du théâtre. Je ne reviendrai pas sur la méthode, mais sur les effets de cette dernière. Tout d'abord l'enthousiasme de tous les élèves lorsqu'on annonce que nous allons faire du théâtre. Tous les élèves se montrent extrêmement attentifs, car ils savent que la qualité de leur interprétation découlera de leur compréhension de l'épisode. L'élève 13, malgré sa motivation pour le théâtre, ne peut pas répondre aux questions de compréhension. En revanche, elle le pourra suite au théâtre et la qualité de ses écrits le prouve.

2) L'évolution de l'écrit.

En début d'année, j'ai été frappé par la facilité qu'avait 5 élèves en particuliers dans la classe d'écrire d'excellentes productions. En premier jet, ces élèves pouvaient faire des productions de 6-7 lignes, plusieurs phrases, qui avaient du sens. Il fallait corriger un peu leur syntaxe (les virgules, les points) et le soin de la copie (ne commence pas à la marge, saute deux lignes etc. ...) Mais très vite ces élèves ont été très à l'aise avec cet exercice.

Pour les élèves, 1, 3, 6, 7, 8, cet exercice est plus difficile. L'élève 1, qui participe bien au moment d'oral, rencontre des difficultés pour l'écrit. Il faut savoir que cet élève fait beaucoup de faute à l'oral, et a tendance en début d'année à écrire comme elle parle. Ses productions sont souvent très courtes, moins de deux lignes. Il va souvent manquer des mots à ses phrases, et lorsque ses productions sont un peu plus longues, elles n'ont plus de sens vers la fin. Aussi, elle fait beaucoup de faute de copie (des mots inscrits sur le tableau). Tout cela m'amène à penser que ce sont des problèmes liés aussi à la relecture. Si en début d'année, elle ne se relisait pas du tout, elle a appris à le faire et ses productions ont gagné en qualité. Toutefois, elle n'arrive pas encore à produire un écrit cohérent lorsqu'il dépasse deux phrases.

L'élève 3 (redoublant), n'arrivait pas à écrire une phrase. Il a une copie illisible, ne fait pas d'effort. Au niveau orthographique, il écrit ce qu'il entend, pourtant c'est un élève qui va demander des mots pour qu'on les écrive au tableau, mais ne se sert pas de cet outil. Au fil du temps, sa compréhension s'est améliorée, il a appris à participer aux moments d'échange oral, et ses productions d'écrits se sont améliorées. Toutefois, il fait énormément de faute en copie, et n'a jamais le réflexe de regarder au tableau, ou les autres outils de la classe. Aujourd'hui, il arrive à produire un petit texte, cohérent, mais ce n'est pas constant, il lui reste encore beaucoup de travail à faire.

L'élève 6 (redoublant) a très vite été capable de produire une phrase, mais cette dernière était souvent très courte. Il a une copie parfaite et met énormément de temps à écrire (il se concentre beaucoup sur sa graphie et sur les fautes de copie), tout au long de l'année, ses phrases se sont étoffées. Aujourd'hui il est capable de rajouter des détails dans ses phrases, mais ces dernières restent très courtes.

L'élève 11 est une bonne élève, particulièrement en mathématiques. En français, le travail est pour elle plus difficile, elle décode difficilement, et ne met pas beaucoup de sens dans ce qu'elle lit. D'ailleurs elle aime répéter : « j'aime pas lire ». Écrire est donc un exercice difficile pour elle. En début d'année, elle se contente de faire des phrases très courtes, pour être sûr de ne pas se tromper. Au fur et à mesure que mon exigence grandit, elle rencontrera plus de difficultés. Dès que sa production est un peu longue, son texte n'est plus cohérent.

L'élève 12 est un élève moyen, qui suit les apprentissages et rencontre certaines difficultés. Il a parfois besoin de faire partie des groupes de soutien, mais globalement a un niveau correct et avance bien avec le groupe classe. Toutefois, à l'oral, il rencontre quelques difficultés plus sévères, il fait des fautes de conjugaisons et de syntaxes type « *Maitresse, les CM2 ils a pris la balle* ». Ses phrases sont souvent très courtes, il répond par oui ou par non lorsqu'on lui pose des questions, je perçois comme une timidité dans son langage oral. Ses productions d'écrits sont elles aussi un peu timides, il aime cet exercice, et se prête avec plaisir à ce moment, mais va reproduire les mêmes fautes à l'écrit qu'à l'oral. Toutefois, lorsque je vais travailler avec son îlot, il est rapidement capable de se corriger, et d'apporter les modifications nécessaires à son texte. À la suite de certains débats, il est capable d'écrire des textes longs et cohérents après corrections.

Je me suis intéressée tout particulièrement aux productions d'écrits de deux types d'élèves : Les élèves excellents qui ne rencontrent aucune difficulté et les élèves en grande difficulté de compréhension et à faible niveau en général.

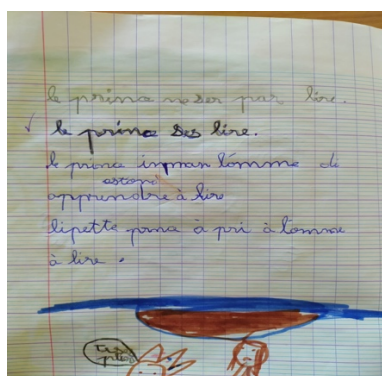
L'élève 13 n'arrivait jamais à produire d'écrit, ainsi, sur les conseils de mon tuteur, j'ai décidé de demander à quelques élèves de dire à voix haute la phrase qu'ils allaient écrire. L'ambition était de lui donner des idées de phrases. Les résultats n'étaient pas constants, si elle arrivait parfois à retenir une phrase qu'elle venait d'entendre, elle n'arrivait pas à l'écrire. Si la phrase qu'elle avait décidé d'écrire et que nous avions répété ensemble plusieurs fois était « Ulysse veut rentrer à Ithaque », elle allait écrire « *Ulyse v rentr Itaq* ». Elle met beaucoup de temps à se mettre au travail, et la copie du titre de l'épisode va lui prendre les deux tiers du temps consacré à la production d'écrit. C'est une élève qui me fait beaucoup penser aux écrits de Serge Boimare. En effet, lorsqu'il faut se mettre au travail, elle va souvent chercher de longues minutes un stylo, prétexter être fatiguée, vouloir bien préparer son bureau, en somme, tout faire sauf se mettre au travail... Les seuls moments où cette élève produit une phrase elle-même, sont à la suite des moments de théâtralisation. Même si la retranscription n'est pas parfaite, elle est capable à l'oral de dire ce qu'elle veut écrire.

L'élève E7 a longtemps été freinée par ses faibles connaissances en français, surtout l'alphabet. Mais au fur et à mesure que son décodage s'améliore, ses productions d'écrits aussi. Elle a ainsi été capable de quitter le groupe de « besoins » dès le mois de février. Elle a souvent besoin de dire sa phrase et de l'approbation d'un adulte. Toutefois, elle connaît une progression magistrale (les conditions d'écriture de ce mémoire ne me permettent pas d'avoir des exemples à vous

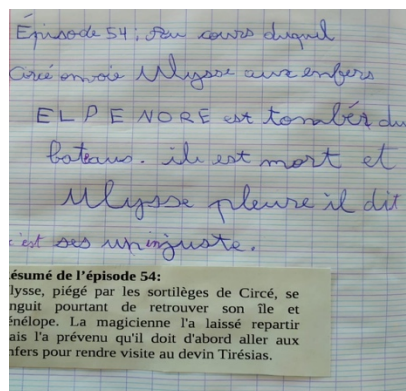
montrer). Aujourd'hui, elle est capable de produire une phrase type « *Le Cyclope veut manger Ulysse, mais Ulysse arrive à partir* ».

L'élève 4 connaît certaines difficultés. Il n'est jamais très enthousiaste à l'idée de se mettre au travail et le dit souvent lui-même « j'ai pas envie de faire ça ». Ses problèmes de concentration l'amènent parfois à faire partie des groupes de besoins. Il ne fait aucun effort en copie, il est ainsi très difficile de le relire. Les moments d'écriture de la médiation culturelle sont les seuls moments de la journée où cet élève n'a pas besoin d'être repris. Il a très vite trouvé goût à cet exercice. Il écrit ainsi facilement des résumés de plus de 10 lignes. Malheureusement, à cause de son écriture, il n'arrive pas à se relire et la fin de ses productions n'ont souvent aucun sens. Toutefois, il se prête volontiers à la correction de ses productions lorsque je lui rappelle que je dois être capable de le relire pour le corriger, ou qu'il va devoir le relire lui-même devant la classe à la fin de la journée. Le plaisir qu'il trouve dans cette production d'écrit l'encourage à être très attentif lors des moments de lecture et de débat.

L'élève E2 a déjà été décrite en partie, elle n'aime pas travailler seule, cherche beaucoup l'attention d'un adulte. Pour les moments de productions d'écrits, elle demande à travailler avec moi et l'élève 13 (et l'élève 7 jusqu'au mois de février) lorsque les autres travaillent en autonomie. En début d'année, elle n'arrive pas à produire une phrase qui a du sens, elle ne sépare pas les mots, elle ne fait pas attention à sa graphie ni à sa copie. Elle ne se prête jamais avec plaisir à l'exercice. Voici une de ses productions de début d'année :



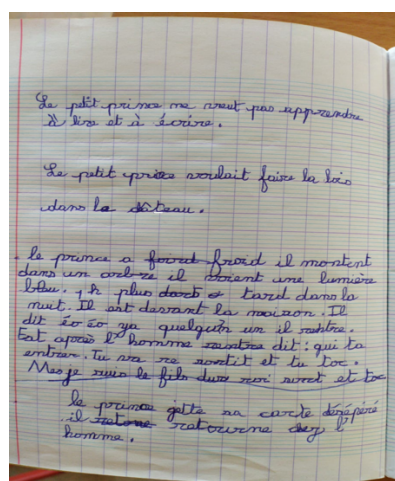
Mais au fil du temps, elle va trouver un intérêt dans les lectures que je fais, elle va occuper une place plus importante lors des débats, des questions de compréhension et ses productions d'écrits vont s'améliorer ainsi que sa graphie et fera moins de fautes de copie en étant capable de se référer à un modèle. Voici une de ses productions juste avant le confinement :



Il y a encore beaucoup de travail, la graphie n'est pas parfaite, la présentation du cahier est bien en dessous de ce que je demande aux autres camarades au même moment. Mais il y a quand même une nette progression.

Toutefois, lorsque je refuse qu'elle vienne travailler avec l'élève 7 et 13, elle n'écrit rien, à peine le titre.

L'élève 9 m'a été présenté comme un élève à haut potentiel. Son ancien maître de CP et les collègues m'avait prévenu de ses grandes capacités et de son comportement, parfois violent envers les autres, voir son insolence envers les adultes. Cet élève aime apprendre et aime montrer aux adultes qu'il sait. Ses productions d'écrits sont remarquables et dépassent largement la demi-page dans le cadre de la médiation culturelle. En début d'année, malgré la qualité de ses productions, sa graphie pouvait être difficile à relire, et il faisait beaucoup de faute de copie. En lui rappelant sans cesse que son cahier de mythologie avait de la valeur, qu'il devait être capable de le relire et de pouvoir le faire lire à un adulte, ces deux défauts se sont vite corrigés. Voici une de ses productions à la fin de la première période :



Au court de l'année, il a produit 2 portraits de plus d'une feuille recto verso chacun de grands personnages de la mythologie, celui d'Héphaïstos et celui d'Ulysse. Les derniers épisodes que

nous avions lu avant le confinement portaient sur le voyage d'Ulysse aux enfers, voici le résumé de cet élève :

"Le voyage d' Ulysse aux enfers"

Ulysse navigua pendant neuf jours et neuf nuits, enfin il arriva en enfer grâce à Hermes qui lui montra le chemin . Arrivé aux enfers, Ulysse creusa une fausse carrée pour voir Tiresias le devin. Afin, de lui demander l'avenir et rentrer à Hitaque. Tiresias lui dit de ne pas toucher les chevaux d'Hélios sinon il perdra tous ses compagnons.

Tirésias dit à Ulysse qu'il devra aller dans une île où il ne connaîtra ni la mer, ni le feu, ni les bateaux. Il devra planter une rame là-bas pour que Poséidon lui pardonne d'avoir tué son fils Poliphème. Ainsi, Poséidon lui pardonnera et il pourra rentrer chez lui. Lorsqu' il était aux enfers, il vit l'âme de sa maman, il essaya de lui faire un câlin mais il n'arriva pas car elle était morte.IL lui demanda

Comment elle était morte, elle lui expliqua qu'elle est morte de chagrin à cause de son absence. Enfin, il repart vers son bateau.

L'élève 22 est mon élève en inclusion. Lors du moment de production d'écrit, il a très vite voulu travailler seul. Au début, il recopiait le titre de l'épisode et pendant longtemps, s'est contenté d'écrire le nom des personnages présent dans l'épisode. Puis, son inclusion qui était de 4 heures par semaine s'est modifié à 8heures par semaine. Le premier déclic qu'il y a eu fut sur la lecture. Il m'a demandé s'il pouvait emprunter le livre qu'il prenait lors des « silence on lit », quelques jours après, il venu me voir durant un silence on lit, et m'a demandé s'il pouvait me lire son livre. Sa lecture n'était pas parfaite, mais il était tout à fait capable de décoder, et de mettre du sens dans ce qu'il lisait. Ce fut une grande surprise pour son professeur d'Ulis et pour moi-même. Puis, un jour il me demanda s'il pouvait lire le lendemain le résumé de l'épisode du feuilleton devant la classe. Il arriva, le lendemain, bien préparé, et nous fit une lecture tout à fait correcte. Concernant l'écrit, il est toujours très difficile pour lui d'écrire une phrase qu'il a pensé. Aujourd'hui, pour écrire « Athena et Hermès vont aider Ulysse à s'enfuir » il va écrire « Athéna, Hermès, aide Ulysse ». Ce sont tout de fois de grand progrès pour un élève qui m'avait été présenté comme incapable de retenir quoi que soit. Je pense vraiment que ce travail a été très bénéfique pour lui, pour trouver sa place dans le groupe classe, parfois être capable de donner une bonne réponse, de participer à l'oral, de lire devant sa classe.

E) Analyse de la méthode

J'ai vite été séduite par la méthode de Monsieur Boimare, par ses idées que je trouvais convaincantes, et l'idée de mettre ce projet en place dans ma classe m'a vite ravi. C'est un projet qui prend beaucoup de temps, il faut préparer les lectures, préparer du matériel (cartes plastifiées de tous les personnages pour aider à la compréhension),



(Exemple : Athéna, Eris, Zeus....)

Préparer les résumés. Il faut aussi, dans la logique de la médiation culturelle en faire un support pour les autres matières, voici par exemple le texte avec lequel nous avons abordé en classe les pronoms personnels :

Mehdi rentre de l'école. Il raconte à sa copine Justine le livre que lui a raconté sa maitresse.

« Au début, ça fait peur. Il grogne, il veut dévorer Ulysse, dit Mehdi.

- *C'est qui « il » ? Un loup ? Demande Justine*
- *Non, c'est le géant Cyclope. Il est horrible : immense avec un seul œil. Heureusement, il s'échappe !*
- *Qui ça, le Cyclope ? demande Justine*
- *Mais non ! Ulysse reprend Mehdi. Il allait se faire croquer par le Cyclope quand elle est arrivée.*
- *C'est qui « elle » ? demande Justine exaspérée.*
- *Eh bien, la déesse Athéna. Elle détient des pouvoirs magiques incroyables ! Il était furieux.*
- *Ulysse ?*
- *Mais non, Cyclope ! Tu ne comprends rien à l'histoire dit Mehdi.*
- *Je ne comprends peut-être rien à l'histoire, mais toi, qu'est-ce que tu racontes mal » rétorque Justine.*

J'essaie au maximum d'en faire le support de nos apprentissages. C'est donc un projet qui demande beaucoup de temps et d'investissement. L'un des principaux « problèmes » que j'ai rencontré avec ce projet tient à la production d'écrit. En effet, comme c'est un projet qui prend du temps dans la journée, nous ne faisons pas d'autre moment de compréhension (ou très peu suite à nos lectures), et peu d'autres moments de production d'écrit. Il aurait été cohérent de se servir de ces premiers jets quotidiens pour demander une fois par semaine (ou plus), aux élèves d'améliorer leur écrit. Malheureusement, nous ne le faisons que très ponctuellement, en fin de journée, lorsque nous avons un peu de temps, le plus souvent juste pour en lire quelques-uns.

Aussi, j'ai perdu beaucoup de temps en début d'année à trouver ma place lors de la lecture et de la compréhension orale, à trouver la méthode pour que les élèves s'expriment au mieux (méthode de Pierre Péroz et questions Boimare). À cause du confinement, nous avons dû nous arrêter très peu de temps après avoir trouvé, je pense, la bonne méthodologie. À cause de tout cela, l'analyse porte sur une période bien courte, trop courte.

Aussi, ce projet étant une médiation, le rôle du médiateur est central. C'est à lui qu'incombe la responsabilité d'enrichir le public (les élèves) en partant de leurs connaissances, de ce qu'ils ont à dire pour réussir l'apprentissage. J'ai essayé de faire au mieux mais je pense qu'en tant que professeure débutante, j'étais parfois déstabilisée par ce qu'ils avaient à dire et ne savaient pas très bien comment réagir ou simplement comment mener les moments de débat. Par exemple, le temps qu'il m'a fallu pour trouver ma place lors de l'heure de médiation culturelle.

Ou encore en début d'année, durant les débats, lorsque je ne laissais pas de temps de réflexion, que les élèves ne pouvaient pas se retrouver en groupe pour réfléchir à leurs arguments. Ce sont autant d'exemples qui montrent le temps « perdu ».

Toutefois, je pense que ce projet reste une réussite pour la classe, particulièrement grâce à la « redistribution des cartes » que permet ce projet. J'ai eu l'impression que les élèves « en difficulté » ne se sentaient plus prisonniers de cette catégorie. Ils avaient compris qu'ils pouvaient occuper une autre place dans la classe. Le fait aussi de se servir des histoires lues dans d'autres matières leur permettaient de s'investir plus facilement et de trouver aussi, et cela pour tous les élèves de la classe, un intérêt certain. La médiation culturelle, joue un rôle important dans la motivation des élèves. Il serait intéressant d'étudier l'impact qu'a la médiation culturelle sur la motivation des élèves durant le reste de la journée. N'est-ce pas grâce à ce moment où tous les élèves peuvent être bons, que certains ont pu tellement progresser ? Que je n'ai pas rencontré de problème de comportement dans la classe ? Tout cela m'amène à penser que la médiation culturelle a des effets positifs dans tous les domaines.

Conclusion

Ces moments de médiation culturelle ont apporté beaucoup à notre classe. Lors des moments de débat, il nous arrivait de soulever de grandes questions et la qualité des interventions des élèves m'a surpris. Lors de l'épisode où Ulysse et son équipage après la guerre de Troie sont tentés par les Lotos, ces petits fruits qui font tout oublier, la question de débat était « Peut-on avoir envie de tout oublier ? » le seul élève qui dira oui sera celui qui a perdu son papa il y a peu de temps. Il ne parlera pas de lui, de son histoire, mais aura de vrais arguments pour tenter de convaincre la classe. Cet élève est l'élève E3, un élève dont j'ai déjà parlé, qui avait beaucoup de difficultés en début d'année, qui ne prenait pas souvent la parole. Il a réussi à se dégager du personnel qui d'après Serge Boimare « maintient la pensée du côté de l'égoïsme » et empêche la « sublimation de la curiosité ». Ce n'est qu'un exemple parmi tant d'autres qui me pousse à penser que cette méthode fonctionne. Les élèves de la classe arrivent à s'extraire du texte afin de débattre sur d'autres questions. Par élève, je n'entends pas une bonne partie, c'est bien toute la classe (à l'exception d'E13) qui a réussi, est c'est là l'un des grands bienfaits de cette méthode lorsqu'elle est appliquée en groupe classe : la redistribution des rôles. Je ne suis plus celle qui apporte le savoir. De plus, il n'y a presque plus cette idée omniprésente dans la classe d'élèves « bons ». Cette méthode s'adresse à tous, en permettant toutefois à l'enseignant

d'avoir des attentes différentes selon les élèves à qui il s'adresse. Cette méthode joue énormément sur la motivation des élèves, leur envie d'apprendre, de devenir élève pour certains, de ne plus être celui qui ne sait pas répondre.

Je n'ai mené mon travail que sur quelques mois, à cause du confinement, il a dû s'arrêter plus tôt, aussi, je crois que c'est un travail qui doit être mené sur plusieurs années afin d'obtenir le meilleur des résultats possibles. Malheureusement, l'inspectrice de notre circonscription n'est pas convaincue des bienfaits de la méthode sur les élèves de notre école. Je ne rapporte rien d'officiel seulement les paroles d'une enseignante qui a été inspectée cette année, et celles de ma directrice. L'inspectrice voudrait que notre projet s'arrête là. Nos élèves ne sont pas selon elle des élèves empêchés de penser. Cela a révolté beaucoup d'enseignants qui ne comprennent pas cette décision, qui aimeraient continuer le travail, qui sont sûrs que cela fonctionne, qui aiment passer leur pause déjeuner à savoir comment s'est passé la lecture de tel épisode dans telle classe, connaître la réaction des élèves... Serge Boimare nous avait prévenu, il sait que sa méthode ne plait pas à tout le monde. Pourtant, elle s'ancre bien dans les programmes... Pour ma part, je ne serais pas dans cette circonscription l'année prochaine. J'espère pouvoir reproduire l'expérience.

Résumé et mots clés.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse au dispositif créé par Serge Boimare : La médiation culturelle. Grâce aux « textes fondateurs » : contes, mythologie, textes religieux,... de grandes questions sont soulevées tous les matins, lors de la première heure de classe et permettent l'implication de tous les élèves. Cette méthodologie doit respecter un cadre : une première phase de lecture faite par l'enseignant, suivi d'un moment de compréhension et de débat, puis une production d'écrit. Ces textes seront aussi le support pédagogique dans les autres matières.

L'objet de ce mémoire est de montrer en quoi la médiation culturelle permet aux enfants en difficultés de rentrer dans les apprentissages et permet aux bons élèves de progresser en compréhension et en production d'écrit.

Mot clés

Empêchement de penser

Médiation culturelle

Serge Boimare

Difficultés

This memoir focuses on Serge Boimare scheme : the Cultural mediation . Thanks to foundings texts, such as fairy tales, mythology, religious text... importants questions are raised in class, every day during the first hour and allow all the students to participate. This methodology has to follow few rules : it has to strat by a lecture, than questions and debat, and then a written production. The story readen, will also be the support in all the other fields in class. The object of the memoir is to show in what extend the cultural mediation will permit to the pupils who are experiencing difficulties to come in with apprenticeships and permit to all the student to progress.

Annexe

- Carte personnages pour l'aide à la compréhension et la copie.



Héra Athéna Aphrodite Tétis Zeus

- 1^{er} tableau à la mi-décembre

	1	2	3	4	5	6
Souad	OK	OK		OK	OK	OK
Gaëlle						
Abdelrahim						
Thiondy						
Mamadou	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Sédipho	OK	OK				
Aissata						
Nael	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Yahya	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Cherif		OK	OK	OK	OK	OK
Lina	OK	OK	OK			
Eren	OK	OK	OK	OK		
Djenneba						
Maissa	OK	OK	OK	OK	OK	
Chakib	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Arslan	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Rayan	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Tiphanie	OK	OK	OK	OK		
Shailie	OK	OK	OK	OK	OK	
Mariam	OK	OK	OK	OK	OK	OK

Mathéo	OK	OK	OK	OK		
Tiemoko		OK				

➤ 2^{ème} tableau à la mi-février

	1	2	3	4	5	6
Souad	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Gaelle	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Abdelrahim	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Thiondy	OK	OK	OK	OK	OK	
Mamadou	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Sédipho	OK	OK	OK	OK	OK	
Aissata	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Nael	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Yahya	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Cherif	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Lina	OK	OK	OK			
Eren	OK	OK	OK	OK		OK
Djenneba	OK					
Maissa	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Chakib	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Arslan	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Rayan	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Tiphanie	OK	OK	OK	OK		OK
Shailie	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Mariam	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Mathéo	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Tiemoko (ULIS)	OK					

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Dictionnaire Larousse, Larousse. S
- Jean Piaget, Psychologie de l'enfant, PUF, 1966
- Serge Boimare, L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, 1999.
- Jean Marie Giling, Le conte en pédagogie et en rééducation, Dunod, 2013
- Philippe Meirieu, Apprendre oui mais comment ? ESF éditeur, 1987 ;
- Serge Boimare, Retrouver l'envie d'apprendre, Dunod, 2019
- Jacky Beillerot « médiation » in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 2000 p.679....)
- Serge Chaumier et François Mairesse, la médiation culturelle, Armand Colin, 2013.
- Bruno Bettelheim. Psychanalyse des contes de fées, Robert Laffont, 1976
- Luc Ferry, La sagesse des mythes, Plon, 2008.
- Madeleine Khalifa, De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre, l'Harmattan, 2008.

Article dans une revue

- Ferdinand Buisson, Nouveau dictionnaire de la pédagogie, 1911.

Page sur internet

- Ferry, Luc, France culture, Juillet 2012 <https://www.franceculture.fr/emissions/la-revolution-de-lamour/la-question-du-sens-de-la-vie-dulyse-nous>
- Programme du cycle 2 et Socle commun [lien vers eduscol](#)

Site internet

- Serge Boimare, Peur d'apprendre et échec scolaire, dans enfances et Psy 2005/3 n°28 [lien vers l'article](#)