



HAL
open science

Les mythes fondateurs au service de la lecture compréhension au cycle 2 : aider les élèves en difficulté avec la mythologie grecque

Valentine Momméja

► To cite this version:

Valentine Momméja. Les mythes fondateurs au service de la lecture compréhension au cycle 2 : aider les élèves en difficulté avec la mythologie grecque. Education. 2020. dumas-02976826

HAL Id: dumas-02976826

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976826>

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 1^{er} degré
2^{ème} année**

LES MYTHES FONDATEURS AU SERVICE DE LA LECTURE COMPRÉHENSION AU CYCLE 2

Aider les élèves en difficulté avec la mythologie grecque.

Mots Clefs : Lecture, compréhension, mythologie, mythes

Présenté par : Valentine Momméja

Encadré par : Alexandra Baudinault

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Alexandra Baudinault pour son accompagnement et ses précieux conseils.

Je tiens également à remercier Frédérique Longuet, ma tutrice INSPE, pour sa présence bienveillante et pour les connaissances qu'elle a su nous transmettre tout au long de cette année si particulière.

Un grand merci à Eva Wietratchny, ma formatrice, pour ses conseils avisés et toujours bienveillants, qui ont fait évoluer efficacement ma pratique.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance aux proches qui m'ont encouragée à la réalisation de ce travail, et qui m'ont surtout apporté un soutien inestimable dans cette reconversion. Elles, ils se reconnaîtront.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	2
Présentation du contexte	3
S'adapter face à la crise sanitaire	6
I. DÉVELOPPER LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES POUR FAVORISER LA COMPRÉHENSION	7
1. LA COMPRÉHENSION : UN APPRENTISSAGE COMPLEXE	7
1.1 Mobiliser plusieurs compétences	7
1.2 Le rôle actif du lecteur pour comprendre.....	8
1.3 La nécessité de changer de méthode	8
2. PRODUIRE DES IMAGES MENTALES POUR COMPRENDRE UN TEXTE	9
2.1 La production d'images mentales en question chez les élèves en difficulté...9	
2.2 Comment fonctionne la production d'images mentales ?	11
2.3 Le modèle de situation de Van Dijk et Kintsch	12
3. LES MYTHES POUR STIMULER LA CAPACITÉ DES ELEVES À PRODUIRE DES REPRÉSENTATIONS	12
3.1 Instaurer un apport culturel intensif	12
3.2 Débloquent la pensée avec une lecture offerte quotidienne	12
3.3 La lecture offerte à distance : succès et limites	13
3.4 Utiliser le dessin pour stimuler l'imaginaire	14
3.5 L'apport du théâtre	15
3.6 Utiliser le langage pour développer la conceptualisation	16
3.7 Résultats et réflexions sur la mobilisation des représentations	17
II. AGIR SUR LE PSYCHISME ET CONSTRUIRE UN NOUVEAU RAPPORT AU SAVOIR	18
1. SÉCURISER LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ.....	18
1.1 Fragilité psychique devant les situations d'apprentissage	18
1.2 Émotions parasites	20
1.3 Trouver des réponses dans les mythes	20
2. CONSTRUIRE UN NOUVEAU RAPPORT AU SAVOIR	21
2.1 Qu'est-ce que le rapport au savoir ?	21
2.2 Difficultés à faire du lien entre les savoirs	22
2.3 La composante identitaire du savoir	22
2.4 Raccrocher son histoire à celle des autres	23
2.5 Construire un rapport au savoir lié à celui de l'humanité dans l'histoire	24
2.6 Réflexion sur les effets de ces travaux sur le rapport au savoir	25
2.7 Développer l'esprit critique grâce aux discussions à visée philosophique	26
2.8 Débats philosophiques en famille	28
Conclusion	29
Bibliographie	30

INTRODUCTION

Chacun le sait, savoir lire est la condition *sine qua non* de la réussite des élèves. Depuis les années 1980, les chercheurs s'accordent à dire que la lecture est indissociable de la compréhension. Quelle que soit sa fluence, on ne peut plus considérer comme lecteur un élève qui ne comprend pas le texte qu'il décode, et ses difficultés seront susceptibles de le mettre en échec dans toutes les disciplines, et à tous les niveaux.

Sur le plan international, le niveau des élèves français en compréhension écrite se situe très en deçà de la moyenne européenne, et ne cesse de baisser depuis 2001¹. Une marge de progression est donc envisageable et même fortement souhaitable, d'autant plus que la France reste mauvaise élève sur un critère : il subsiste un très grand écart entre les résultats des « bons » et ceux des « mauvais » lecteurs ².

Pour ces raisons, j'ai choisi de consacrer mon mémoire de recherche à cette compétence fondamentale qu'est la compréhension de l'écrit. Constatant que certains de mes élèves de CE1 présentaient des difficultés de compréhension, je me suis demandée comment les aider à développer leurs compétences de lecteur, tout en continuant à faire progresser tous mes élèves. Mes recherches m'ont amenée à m'intéresser à la mythologie grecque, largement préconisée par les programmes de cycle 3 et conseillée par de nombreux pédagogues. Je me suis donc interrogée sur l'intérêt de cette ressource ancestrale et sur sa faisabilité avec des élèves de cycle 2. J'ai alors découvert un support qui m'a paru idéal, tant pour travailler la lecture compréhension et un large panel de compétences, que pour développer un nouveau rapport aux apprentissages. Ce cheminement m'a permis de soulever la problématique suivante : en quoi les mythes grecques peuvent-ils favoriser le développement des compétences de lecture compréhension au cycle 2, et comment les exploiter de façon efficace ?

¹ L'étude internationale PIRLS 2016 a mesuré les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de CM1. La note de la France est 511 pour une moyenne de 540 dans l'Union Européenne et 541 pour l'OCDE - Rang de la France : 22ème sur 24 pays participants.

² Enquête PISA 2019 - 107 points d'écart entre les meilleurs et les moins bons résultats en compréhension de l'écrit en France, contre 89 pour la moyenne de l'OCDE.

En février 2018 une évaluation de lecture à voix haute dans 20 classes de cours élémentaire montre une moyenne de 55 mots / minute. Le score des 20% les plus performants sont supérieurs à 80 mots, tandis que les 20% les moins performants sont inférieurs à 44 mots. Les écart s'accroissent encore au CE2 (Goigoux, Cèbe, 2013)

Ces questions m'ont amenée à formuler les hypothèses suivantes : la mythologie grecque, si elle est bien employée, constitue d'abord une ressource idéale pour développer l'imaginaire, qui est un des rouages essentiels de la compréhension, et dont manquent beaucoup d'élèves en difficulté. Elle les aide ensuite à retrouver une sérénité face aux angoisses que peuvent générer les situations d'apprentissage, dont la lecture fait partie. Enfin, elle permet de transformer le rapport que ces élèves ont avec le savoir, souvent altéré par le manque de sens qu'ils donnent aux apprentissages dans le cadre scolaire.

Pour vérifier ces hypothèses, j'ai choisi de me concentrer sur 5 élèves de ma classe qui présentent des difficultés de lecture compréhension. J'ai évalué leur compréhension, en particulier leur capacité à produire des représentations, en mobilisant les images mentales générées par un texte entendu. J'ai ensuite conçu un projet de classe pluridisciplinaire autour des mythes grecs ayant pour objectifs de favoriser le recours à l'imaginaire, de développer leurs compétences langagières pour structurer leur pensée et enfin de faire évoluer leur rapport aux apprentissages.

Je consacrerai la première partie de ce mémoire à l'exploitation de la mythologie et du langage comme ressources pour développer les représentations mentales des élèves, en particulier des élèves en difficulté. La seconde partie traitera de la fonction éducative du mythe pour répondre aux fragilités psychiques des élèves et construire un nouveau rapport au savoir. Ce projet n'ayant pas pu être mis en pratique en classe, à cause de la pandémie de Covid 19, j'ai choisi d'en faire tout de même profiter mes élèves en créant un livre numérique, dont j'évoquerai les intérêts et les limites tout au long de mon développement.

PRESENTATION DU CONTEXTE

La classe de CE1 A de l'école Titon se situe dans le 11ème arrondissement de la capitale. Elle est composée de 25 élèves, 12 garçons et 13 filles. Une grande partie des élèves, environ 20 sur 25, viennent d'un milieu favorisé. Un élève présentant un trouble du spectre autistique est assisté par une AESH. Le niveau global de la classe est bon, et la plupart des élèves semblent contents de venir à l'école, il n'en reste pas moins que 5 élèves présentent des difficultés scolaires, plus particulièrement en lecture. Sur ces 5 élèves, 4 garçons et 1 fille. 2

d'entre eux sont issus de milieux défavorisés. Nous les appellerons Ethan, Matis, Alex, Arthur et Line.

Ethan est un petit garçon de 7 ans. Il semble globalement désintéressé des apprentissages scolaires et donne l'impression ne pas avoir compris la raison de sa présence en classe. Pourtant, lorsque l'on s'entretient individuellement avec lui et s'il est concentré, il donne les réponses attendues et semble comprendre les notions abordées. En lecture, Ethan décode plutôt bien mais a des difficultés de compréhension³. En classe, il fait partie des élèves dont l'attention est très difficile à capter. Il ne perd jamais une occasion de discuter avec ses voisins de table, et ne peut s'empêcher de jouer avec ses fournitures. Parce qu'il faisait régulièrement tomber sa trousse, nous avons dû la remplacer par un pot, collé à sa table. Ethan écoute très peu en classe, il est presque toujours l'élève qui fait ce qu'on a demandé de ne surtout pas faire dans les consignes. Il est suivi par le RASED (Maître G). À la maison il est bien accompagné par ses deux parents, mais semble perturbé par leur séparation. Il consulte chaque semaine un psychiatre.

Matis, 7 ans, est un petit garçon difficile à canaliser. Il a un fort besoin d'attention, parle fort et a beaucoup de mal à accepter de lever la main pour prendre la parole. Matis ne tient jamais en place : il ne peut s'empêcher de balancer ses pieds et de faire du bruit, de faire tomber ses affaires par terre et se tape le visage de manière compulsive. Son comportement interroge voire agace certains élèves, qui ont tendance à le rejeter, renforçant le besoin de Matis d'obtenir de l'attention. Malgré cela, Matis fait preuve d'une vraie vivacité d'esprit, notamment en mathématiques, matière dans laquelle il excelle, quand ses résultats sont lisibles, car Matis maîtrise très mal le geste graphique. La pratique de la lecture s'avère plus compliquée. Matis déchiffre lentement et comprend mal ce qu'il lit⁴. Ses problèmes de compréhension produisent des difficultés dans toutes les matières, même en mathématiques quand il comprend mal les consignes. Matis a une situation familiale compliquée, sa mère s'occupe seule de ses deux fils, son père est absent. Il passe beaucoup de temps devant les

³ Evaluation nationale de septembre 2019 : 60 mots par minutes, 10/15 pour les phrases entendues, 3/8 pour les phrases lues seul - L'attendu de fin de CP est de 50 mots par minutes.

⁴ Evaluation nationale de septembre 2019 : 19 mots par minute, 11/15 pour les phrases entendues, 4/8 pour les phrases lues seul

écrans, le matin avant de partir à l'école et le soir en rentrant (télé, jeux sur le téléphone...) et « déteste lire seul ». Il est suivi une fois par semaine par une orthophoniste.

Alex, 7 ans, a d'importantes difficultés dans toutes les disciplines. D'origine étrangère, ses parents ne parlent pas français à la maison et semblent entretenir une certaine méfiance envers le système scolaire français. Alex est très inhibé, il se fait le plus discret possible en classe. Son comportement est exemplaire mais il est extrêmement difficile de le faire entrer dans les apprentissages, malheureusement aucune discipline n'est épargnée. Le plus problématique, et sans doute celle à l'origine de toutes ses difficultés semble être la lecture et la compréhension. Alex déchiffre lentement, et ne comprend pas bien⁵. Sa capacité de mémorisation est faible, il n'a jamais pu retenir une poésie en entier sans aide. Sa situation familiale est difficile, il n'a pas de logement fixe. Lorsque je demande à Alex ce qu'il aime faire quand il n'est pas à l'école, il me répond « regarder la télévision ». Alex semble manquer de stimulation à la maison. Il ne lit jamais, et ses parents ne lui lisent jamais d'histoires. Son rapport à la lecture et au savoir en général paraissent altérés. Alex imite le comportement des élèves studieux et applique à la lettre les règles de la classe, mais semble ne pas en comprendre le sens. Alex est suivi par le Rased (maître E).

Line a 7 ans. Comme Alex, elle est très inhibée et hyper sensible. Dès que Line n'a pas la réponse à une question ou ne comprend pas un exercice, elle se met à pleurer. Pourtant Line a un potentiel, notamment en mathématiques, mais ses difficultés en lecture créent d'importants obstacles dans toutes les disciplines. Line déchiffre lentement et comprend peu ce qu'elle lit⁶. Elle est suivie par le RASED (maître E). Chaque nouvel exercice, chaque nouvelle notion abordée, si elles ne sont pas explicitées longuement, représentent un stress insoutenable pour Line. Lorsqu'elle ne comprend pas, elle se bloque, et s'effondre émotionnellement. Line semble soutenue à la maison. Sa mère confie qu'elle a encore du mal à lire seule, et consciente de la grande émotivité de sa fille, elle a choisi l'option de ne pas la brusquer à la maison. Line préfère largement les écrans aux livres : elle utilise souvent la tablette et regarde quotidiennement des dessins animés à la télévision.

⁵ Evaluation nationale de septembre 2019 : 33 mots par minute, 7/15 pour les phrases entendues, 4/8 pour les phrases lues seul

⁶ Evaluation nationale de septembre 2019 : 28 mots par minute, 9/15 pour les phrases entendues, 3/8 pour les phrases lues seule

Arthur, 7 ans également, est le plus jeune de la classe. Il semble bien comprendre mais déchiffre lentement⁷. Arthur a de grosses difficultés d'attention : il lui est très difficile de se concentrer, comme Ethan il manipule sans cesse ses affaires, et dérange souvent ses camarades qui le lui font bien sentir. Pourtant, lorsqu'il parvient à maintenir son attention, il montre un vrai potentiel. Arthur se détourne assez facilement du travail strictement scolaire, mais semble passionné par tous les apprentissages moins classiques. Les sciences expérimentales, les phénomènes naturels, l'histoire de l'humanité... Tout ce qui s'écarte un peu du cadre purement scolaire le passionne. Il est suivi par le RASED pour ses difficultés de lecture.

Tous ces élèves en difficulté présentent un point commun : ils ont tous des difficultés en lecture compréhension qui se répercutent sur les autres disciplines. Ils sont pourtant tous suivis, par le RASED ou par des spécialistes (psychiatre, orthophoniste...). Ce sont par ailleurs les élèves que j'ai le plus régulièrement sollicité en activités pédagogiques complémentaires, et à qui je donne le plus d'attention. Malgré cela, les difficultés ont persisté. Ce constat a fait germer en moi l'idée de changer ma pratique professionnelle afin d'aider ces élèves à entrer plus facilement dans les apprentissages, tout en continuant à faire progresser la totalité des élèves. Comme ces 5 élèves ont tous le point commun d'avoir des difficultés de lecture compréhension, j'ai choisi de me focaliser sur cette compétence en priorité pour les faire progresser dans toutes les disciplines.

S'ADAPTER FACE LA CRISE SANITAIRE

La crise sanitaire liée au Covid 19 m'a contraint à adapter le projet pour en faire tout de même profiter mes élèves à distance, à travers un livre numérique⁸. J'avais conscience que mes élèves en difficulté seraient probablement lésés par rapport à d'autres, mais j'ai considéré que tenter d'en faire profiter tous mes élèves était une bonne chose dans ce contexte angoissant. 5 de mes élèves n'étant pas informatisés, dont Matis et Alex, j'ai eu la chance

⁷ Evaluation nationale de septembre 2019 : 32 mots par minute, 15/15 pour les phrases entendues, 7/8 pour les phrases lues seul

⁸ Carnet numérique 1 : <https://read.bookcreator.com/mbTwWWH3wxXIFcyZGtzs50Zef172/F1MzISGGSamF6PxbqlgBWQ>
Carnet numérique 2 : <https://read.bookcreator.com/mbTwWWH3wxXIFcyZGtzs50Zef172/0UkufqVDTz2ab6jby5Tyug>

d'avoir pu leur prêter des tablettes de l'école afin qu'ils puissent suivre le travail scolaire et le projet Hermès. Malheureusement Alex, qui n'avait pas de connexion internet, n'a pu suivre le projet. J'ai présenté Hermès comme un travail facultatif aux parents, pour ne pas leur imposer une pression supplémentaire. Je présenterai ce travail numérique tout au long de ce mémoire, ses avantages et ses limites et la réflexion que cela a généré dans ma pratique.

I. DEVELOPPER LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES POUR FAVORISER LA COMPRÉHENSION

1. LA COMPRÉHENSION : UN APPRENTISSAGE COMPLEXE

1.1 Mobiliser plusieurs compétences

Lire, comme s'accordent à dire l'immense majorité des didacticiens, c'est allier les compétences de décodage, de compréhension explicite et implicite, et d'interprétation (Goigoux et Cèbe, 2013).

Les 5 élèves présentent des difficultés dans ces trois critères. Les résultats des évaluations nationales ont montré que Line, Alex, Matis et Arthur ont des difficultés de déchiffrage⁹. Ethan a un niveau de déchiffrage satisfaisant¹⁰, mais il présente comme les autres des difficultés de compréhension. Tous, sauf Arthur, sont classés au seuil 2 en compréhension d'un texte lu, comme entendu¹¹. Leurs difficultés paraissent s'alimenter l'une et l'autre pour former un cercle vicieux : un mauvais décodage heurte la compréhension du texte, tandis qu'une mauvaise compréhension ralentit le décodage, et laisse peu, voire aucune place à l'interprétation.

Les élèves qui ont des difficultés de compréhension présentent aussi un problème de fluence, pourtant ils connaissent tous les correspondances grapho-phonologiques. A l'échelle nationale, des études ministérielles montrent d'ailleurs que les conversions grapho-phonologiques sont bien maîtrisées par l'immense majorité des élèves (environ 95%) mais le

⁹ Entre 20 et 25 mots par minute, classés au seuil 2, catégorie des acquis fragiles.

¹⁰ 60 mots par minute

¹¹ Catégorie des acquis fragiles

déchiffrage reste tout de même long et laborieux. Le traitement sémantique ralentirait donc le déchiffrage, ce qui aurait la conséquence d'altérer à la fois le décodage et la compréhension (Goigoux & Cèbe, 2013)

Notons qu'au sein de ma classe, 4 de mes 5 élèves en difficulté se situent également au seuil 2 de la compréhension d'un texte lu par l'enseignante. Les difficultés de déchiffrage ne sont donc visiblement pas le seul obstacle à la compréhension.

Ces différents constats montrent bien que la quête du sens est un apprentissage complexe qui doit être pris en compte dans sa globalité. Toutefois, faciliter le traitement sémantique constituerait une piste de progression importante pour améliorer le décodage, la compréhension et l'interprétation de nos élèves.

1.2 Le rôle actif du lecteur pour comprendre

« Le texte est un tissu de non-dit. Un texte requiert des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur. Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir. » (Eco, 1979)

Lorsqu'un élève lit un texte littéraire, il doit pouvoir se l'approprier et créer ses propres représentations mentales de ce texte. Pour cela, il fait appel à ses connaissances linguistiques, d'une part, et à sa culture personnelle d'autre part. Les stratégies de régulation l'aident dans ce processus. *« Le lecteur met en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et les relie à sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaboration ») (Goigoux et Cèbe, 2013).*

La difficulté à produire une représentation mentale personnelle cohérente, en reliant les informations présentes dans le texte à ses connaissances, serait donc un obstacle majeur à la compréhension.

1.3 La nécessité de changer de méthode

La compréhension fine est une compétence que les élèves ont travaillée dès le début d'année. Pourtant, les questions d'aide à la compréhension, l'apport de stratégies métacognitives (apprendre à lire entre les lignes, se faire un film de l'histoire dans la tête,

essayer de comprendre les états mentaux des personnages...) n'ont pas semblé concluantes pour mes élèves en difficulté. De la même manière, l'entraînement à l'automatisation lors des activités pédagogiques complémentaires n'ont pas fourni de résultats satisfaisants. Il me semblait par ailleurs que ces difficultés favorisaient l'inhibition de Line et Alex, et encourageaient la dissipation de Matis, Ethan et Arthur. Ce constat traduisait l'urgence de changer de support et de pédagogie.

2. PRODUIRE DES IMAGES MENTALES POUR COMPRENDRE UN TEXTE

2.1 La production d'images mentales en question chez les élèves en difficulté

L'enfant en cycle 2 se situe dans le stade que Piaget a appelé « pré-opératoire » et qui s'étend de l'âge de 2 à 7-8 ans. Ce stade est marqué par le développement de la fonction sémiotique, c'est à dire l'entrée dans la conceptualisation en générant des représentations mentales. L'image mentale est la représentation mentale « d'un objet ou d'un événement absent du champ actuel de la perception » (Houde, Leroux, 2013) L'image mentale et le langage, notamment, sont des conduites essentielles à la construction de ces représentations mentales.

« *Pour comprendre un texte, nous avons à nous représenter ce dont il parle. Si nous sommes incapables d'imaginer une situation dans laquelle certains individus ont les propriétés et les relations indiquées par le texte, nous n'avons pas une réelle compréhension du texte* » (van Dijk, Kintsch, 1983). Tout au long des séances d'apprentissage, j'ai pu constater de grandes disparités dans la capacité des élèves à mobiliser leur imaginaire. La production, typiquement, de la suite d'une histoire, provoque systématiquement la scission de la classe en deux parties. Celle qui se met immédiatement au travail sans se poser de questions et celle pour qui cette tâche paraît irréalisable sans l'aide d'un pair. Cette difficulté à puiser des ressources dans son imagination empêche le lecteur de traduire le texte avec ses propres représentations, et donc de comprendre ce qu'il lit.

J'ai pu vérifier cette faiblesse à mobiliser l'imaginaire lors d'entretiens avec mes élèves en difficulté. L'exercice consistait à illustrer une poésie courte lue par l'adulte

(sensations, Arthur Rimbaud)¹². Le registre poétique m'a paru intéressant à exploiter dans la mesure où il demande par essence un recours à l'imagination, mais aussi parce qu'il est souvent résistant : comme le mythe, il ne livre pas ses secrets et c'est au lecteur de les comprendre et les interpréter. Un élève qui présente un bon niveau de compréhension (nous l'appellerons Basile) s'est prêté à l'exercice pour comparer son résultat avec celui des 5 élèves en difficulté¹³. Le résultat est révélateur : alors que Basile a représenté 13 détails sur les 19 qu'évoquaient la poésie, Arthur en a représenté 7, Line 5, Alex 4, Ethan 3 et Matis seulement 2. L'écart de résultat entre Basile et Arthur, qui a obtenu le meilleur résultat de mes 5 élèves en difficulté, est donc de 6. Le résultat des autres élèves, qui ont représenté 5 détails ou moins de ce texte qui en présentait 19, est évocateur de leurs difficultés à se représenter un texte.

Ces 5 élèves présentent apparemment des difficultés à passer du registre perceptif au registre représentatif. En d'autres termes, ils ne parviennent pas à traduire avec leurs propres images la phrase à décoder pour lui donner du sens, car ils ne disposent pas d'une iconothèque mentale assez riche, ou pas adaptée à celle que l'école propose. Les origines de ces carences sont multiples mais il semblerait que le manque de stimulation (intellectuelle, sensorielle, langagière) et l'insécurité affective, soient des facteurs prédominants. En outre, il n'est plus à prouver que le temps passé devant les écrans a un impact sur la capacité à mobiliser son imaginaire. A part Arthur, dont les parents estiment son temps d'utilisation d'un écran à moins de 30 minutes par jour, les 4 autres se situeraient plutôt entre 1 et 2 heures par jour d'écran en semaine. Leur consommation quotidienne est donc supérieure à celle de la majorité du reste de la classe : 66,7 % des parents estiment que leur enfant utilise un écran moins de 30 minutes par jour en semaine¹⁴.

Ces carences sont d'autant plus problématiques qu'elles entraînent des difficultés dans toutes les disciplines. Comment traduire un problème en mathématiques, visualiser un espace en géographie ou en géométrie, appliquer une règle, un théorème, sans disposer d'un bagage pictural suffisant ?

¹² Annexe 1 : Illustrations de la poésie

¹³ Annexe 2 : Comparer deux productions. Exemple de Basile et Ethan.

¹⁴ ANNEXE 3 : Temps d'écran des élèves de la classe en semaine (diagramme circulaire)

2.2 Comment fonctionne la production d'images mentales ?

En psychologie cognitive, le terme image mentale désigne « *la représentation imagée ou mémorisée d'un objet physique, d'un concept ou d'une situation* » Giasson (2011) décrit l'imagerie mentale comme étant l'habileté du lecteur à visualiser une scène afin de comprendre les événements de l'histoire. Lorsqu'un élève décode un texte, il doit en élaborer sa représentation en faisant appel à des images mentales. Cette représentation visuelle, à l'inverse du texte qui est un message codé, aide le lecteur à comprendre, à organiser et à mémoriser. Ce processus permet de relier les connaissances, la compréhension et la mémoire. Lorsqu'un élève ne dispose pas d'assez d'images mentales, il ne peut pas alimenter ce processus. Cela entraîne un blocage, qui provoque l'inhibition ou la dissipation des élèves, comme c'est le cas chez mes cinq élèves en difficulté de lecture compréhension (Boimare, 2008).

2.3 Le modèle de situation de Van Dijk et Kintsch

Respectivement linguiste et chercheur en psychologie, Van Dijk et Kintsch ont présenté un modèle de situation qui décrit les étapes de compréhension de texte comme un processus cyclique visant la construction du sens. Ils le définissent eux-mêmes comme « *la représentation cognitive des états, des événements, des actions, des individus et de la situation en générale qu'évoque le texte* ».

La première étape, que Van Dijk et Kintsch appellent « structure de surface » correspond à la compréhension la plus élémentaire des mots et de la structure syntaxique du texte. La seconde étape, la « base de texte », consiste à faire du lien entre les informations présentes dans les textes ou à inférer. La dernière étape, et celle qui nous intéresse le plus, s'appelle le modèle de situation. C'est « *une représentation schématique et intégrée de l'essentiel du texte et de l'ensemble des états, personnages et événements* » (Bianco, 2015). Le modèle de situation, formé de contenus verbaux et imagés, intègre les connaissances du lecteur, qui vont l'aider à comprendre, interpréter mais aussi s'enrichir : « *la représentation épisodique du texte est reliée aux connaissances générales et le modèle de situation représente le maillon qui permet non seulement la compréhension approfondie d'un texte mais aussi l'acquisition de nouvelles connaissances lors de la lecture* » (Bianco, 2015).

3. S'APPUYER SUR LES MYTHES POUR STIMULER LA CAPACITÉ DES ELEVES À PRODUIRE DES REPRÉSENTATIONS

3.1 Instaurer un apport culturel intensif

« Pour découvrir le sens de la vie (...) il doit développer ses ressources intérieures afin que les sentiments, l'imagination et l'intellect s'appuient et s'enrichissent mutuellement » (Bettelheim, 1976).

Les élèves en difficulté, peu stimulés dans leur enfance, produiraient donc peu d'images mentales. Il s'agit donc de les aider d'abord, à enrichir leur base d'images à travers un apport culturel intensif, car « le savoir n'est pas créé ex nihilo, il s'enracine, au contraire, dans les ressources culturelles d'un lieu et d'une époque » (Hatchuel, 2007) et ensuite de leur offrir un cadre sécurisant pour les aider à les développer par eux-mêmes.

Le recours aux mythes, ressources millénaires inépuisables, est apparue comme une solution efficace pour assurer cette double mission. D'abord, parce que l'univers merveilleux des mythes favorise l'accès au symbolique qui aide les élèves en difficulté à accéder à ce registre représentatif qui leur fait défaut, et qui pourra être réinvesti dans d'autres apprentissages. Ensuite, parce que les mythes abordent les grandes questions existentielles qui éveillent la curiosité des élèves en difficulté : quand l'activité de lecture s'avère laborieuse et excluante, il devient difficile d'y percevoir de l'intérêt, voir facile de la rejeter. Ce rejet empêche alors l'élève de pratiquer et de s'enrichir, ce qui entraîne une carence de connaissances linguistiques et culturelles. Les mythes pourraient devenir un objet de réconciliation de ces élèves avec la littérature.

C'est donc d'abord pour réconcilier mes élèves avec la littérature que j'ai choisi de mettre en place, au sein de ma classe, un projet pluridisciplinaire autour de la mythologie grecque. Il constituera un support riche et inépuisable pour aborder la langue orale et écrite, dans tous ses aspects, mais aussi pour aborder les arts, l'espace, le temps, les sciences et l'éducation morale et civique.

3.2 Débloquent la pensée avec une lecture offerte quotidienne

Chaque matin, les élèves écouteront la lecture d'un épisode du *Feuilleton d'Hermès*. *Le feuilleton d'Hermès, la mythologie grecque en cent épisodes*, écrit par Muriel Szac, raconte la mythologie grecque et la cosmogonie à travers les yeux du jeune dieu Hermès. Très abordable pour le cycle 2, il présente de nombreux intérêts littéraires. En outre, l'âge d'Hermès favorise l'identification des élèves à ce dieu espiègle, voyageur et curieux. Il les aide à développer un rapport au savoir similaire à celui d'Hermès avec le monde. Ce temps quotidien ritualisé permet aux élèves de s'entraîner à l'écoute et de se détacher des contraintes du décodage pour mieux construire des images mentales à partir des mots entendus. Ainsi les élèves, en particulier ceux en difficulté, pourront plus facilement laisser aller leur imagination et développer leur sensibilité pour mieux apprécier certains textes (Boimare, 2008).

3.3 La lecture offerte à distance : succès et limites

Pour remplacer la lecture offerte dans un contexte de confinement, j'ai choisi de m'enregistrer, chaque jour, et de déposer mes enregistrements sur un livre numérique¹⁵. Le logiciel Book Creator est très intuitif et très facile à utiliser. J'envoyais également le texte aux parents, pour ceux qui préféraient lire les épisodes eux-mêmes. La proposition a été très bien accueillie par beaucoup de parents : 78,9% affirment que leurs enfants ont été très intéressés par ce travail¹⁶, et 73,7 % affirment que c'est l'activité qu'ils ont préféré dans ce projet.

5 élèves pourtant, dont Line et Matis, 2 de mes 5 élèves en difficulté, ne sont pas entrés dans le projet mythologie. Après discussion avec les parents concernés, voici comment j'interprète cet échec : tout d'abord, on peut faire l'hypothèse que je n'ai pas été assez explicite dans la présentation du projet et de ses objectifs qui a pu être mal compris par les parents. De plus, certains parents (ceux en télétravail, les familles monoparentales, les familles nombreuses...) n'ont pas eu le temps d'intéresser et de motiver leur enfant. M'enregistrer dans une vidéo aurait peut-être été préférable pour présenter le projet et aurait pu aider certains enfants à mieux y entrer. Je me suis également rendue compte de l'importance de mon rôle, en tant qu'enseignante, ainsi que celui des autres élèves, pour stimuler leur enthousiasme. Cette phase de découverte, que j'ai tenté d'intégrer au début de

¹⁵ ANNEXE 6 : Extrait du livre numérique, couverture et enregistrement

¹⁶ ANNEXE 4 : L'intérêt des élèves pour les aventures d'Hermès

mon livre¹⁷ ne remplacera jamais une première séance, qui permet d’être les élèves dans le projet (en interrogeant leurs représentations, en précisant les objectifs, en théâtralisant...). Les élèves qui n’y auraient pas vu immédiatement un intérêt auraient pu être intrigués, voir stimulés, en constatant l’intérêt des autres. Enfin, les épisodes sont longs et peuvent être complexes s’il n’y a pas un étayage efficace au niveau de la compréhension (beaucoup de personnages, des analepses...). Insister davantage sur ces aspects auprès des parents aurait peut-être été bénéfique. En classe, les questionnaires de lecture, l’aide à la régulation, ainsi que les affiches (dieux de l’olympie, arbres des personnages...) auraient permis de favoriser la compréhension de tous les élèves, et peut-être empêcher certains élèves de s’en détourner.

3.4 Utiliser le dessin pour stimuler l’imaginaire

« Lire c’est toujours un peu traduire, c’est à dire être capable d’exprimer les idées du texte avec ses propres mots (ou dessin, schéma, mime, scène de théâtre...) » (Goigoux & Cèbe, 2013).

La fonction sémiotique évoquée par Jean Piaget se manifeste par cinq conduites : l’imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, les images mentales et le langage. Selon Veneziano (2010), pratiquer ces conduites, passer de l’une à l’autre en les diversifiant, pourrait aider les élèves à accéder à développer cette fonction sémiotique : « C’est par l’acquisition de chaque conduite symbolique que l’enfant va nourrir sa pensée et l’exprimer. Les images mentales peuvent être évoquées verbalement, un dessin non reconnaissable peut être explicité par le langage, le langage peut enrichir le jeu symbolique et inversement, etc »

Dans cette idée, après chaque lecture, à travers le dessin, les élèves seront amenés à exprimer leurs propres interprétations d’extraits d’un épisode qui leur sera distribué. L’objectif premier de ces travaux est avant tout de stimuler leur capacité à se construire des représentations mentales, à travers l’expression artistique. Cette activité permettra de mettre en jeu trois des cinq conduites de la fonction symboliques : le dessin, les images mentales et le langage.

Pour exemple, dans le premier épisode, Hermès naît et découvre le monde en sortant de sa grotte. Le jeune dieu est alors émerveillé par le monde qu’il découvre. Le texte qui traite de cet événement est extrait et distribué aux élèves. La consigne sera d’abord de le relire

¹⁷ ANNEXE 7 : Extrait du début du livre numérique, « enrôlement virtuel »

attentivement en essayant d'imaginer ce qu'ils lisent, c'est à dire de transformer ces mots en images. Les élèves, encore en principe imprégnés du texte, et apaisés par les six minutes (en moyenne) de lecture offerte, seront dans de bonnes conditions pour mobiliser ces images mentales. Ce temps de lecture aura également l'avantage de permettre une première approche globale du texte pour mes élèves qui présentent des difficultés de compréhension. La consigne sera ensuite d'illustrer, comme ils le souhaitent, les extraits lus. L'enseignante, qui passe dans les rangs, peut engager des discussions avec les élèves et les amener à présenter leur dessin en argumentant leurs choix.

3.5 L'apport du théâtre

Afin de continuer à développer leur capacité de conceptualisation, d'autres conduites symboliques seront mobilisées lors d'ateliers théâtraux. Grâce à ces ateliers, les élèves pourront s'entraîner au jeu théâtral (qui peut s'apparenter, dans une certaine mesure, au jeu symbolique et à l'imitation différée) et au langage dans différents aspects (le geste, la parole, le rythme, l'espace...). Ce travail permettra en outre de favoriser l'expression orale et la mémorisation mais aussi la socialisation, qui pose souvent des difficultés aux élèves fragiles, ainsi que tous les savoirs-être favorisés par l'apprentissage en groupe.

En pratique, une fois par semaine, lorsque la classe sera en demi groupe, des groupes de 3 à 4 élèves seront formés. Après des exercices d'échauffement, chaque groupe aura un court extrait de l'épisode à lire et devra en faire une lecture théâtralisée (chaque membre du groupe prend le rôle et lit à voix haute ce que dit un personnage ou le narrateur). Un temps libre sera laissé ensuite aux élèves pour imaginer la mise en scène de ces extraits. Un dernier temps sera réservé à la présentation de la saynète aux autres groupes. Il est à noter que ce travail fait suite à une séquence de théâtre que ma binôme a réalisé avec ses élèves. Il m'apparaît en effet trop complexe pour les élèves de se prêter à ces exercices sans avoir préalablement défini le jeu théâtral, travaillé les émotions, visionné des scènes théâtrales etc.

Les ateliers théâtre constitueront une bonne amorce à la réalisation du projet final. Les élèves devront écrire, fabriquer les silhouettes des personnages et mettre en scène des épisodes de la mythologie à travers un petit théâtre d'ombres. L'intérêt de ce travail est de

favoriser la motivation par la créativité, mais aussi de créer du lien entre les compétences mobilisées et de susciter l'adhésion de tous les élèves. Par ailleurs, ce travail vise également à développer l'aptitude à collaborer, qui peut s'avérer complexe chez les élèves en besoin, et permet de valoriser certains élèves autrement que par des disciplines strictement scolaires.

3.6 Utiliser le langage pour développer la conceptualisation

Il apparaît que le langage permet de développer la capacité de conceptualisation des élèves, cette dernière se définissant comme le processus qui permet à l'individu de se construire des représentations mentales. En ce sens, un des grands axes du projet sera de développer leurs compétences langagières à travers la pratique de discussions et des débats philosophiques. De nombreuses recherches en sciences cognitives se sont intéressées au lien entre langage et pensée. Lev Vygotski percevait le langage comme un outil fondamental du développement et du fonctionnement de la pensée : « *Si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée.* » (Vytgoski, 1934)

Selon Veneziano, qui cite Piaget, le langage n'est pas suffisant pour construire les structures de la pensée, qui « *plongent leurs racines dans l'action et dans des mécanismes sensori-moteurs plus profonds que le fait linguistique* », il peut pourtant participer à « *l'achèvement de l'élaboration de ces structures de la pensée* ». En d'autres termes, selon Piaget, le langage est une conduite nécessaire pour accéder à la fonction sémiotique mais il n'est pas fondamental. (Veneziano, 2001). Si Vygotski et Piaget divergeaient sur le rôle précis du langage dans le développement de la pensée, les chercheurs apparaissent unanimes sur la fonction structurante du langage oral. Le dialogue, avec les pairs, qui suppose argumentation, écoute, confrontation, aidera l'enfant à articuler sa pensée et à se forger un esprit critique : « *En conversant avec ses proches, l'enfant verra à chaque instant ses pensées approuvées ou contredites, et il découvrira un monde immense de pensées extérieures à lui, qui l'instruiront ou l'impressionneront de manières diverses* » (Piaget, 1947).

Développer les activités langagières apparaît donc essentiel en classe pour aider les élèves d'une part à améliorer leur expression orale et structurer leur pensée, et d'autre part à mobiliser leur imaginaire : toujours selon Veneziano, le langage « *contribue à créer de la fiction, à la complexifier (...)* Il crée des possibilités d'imagination nouvelles qui vont bien au

delà de ce qui est permis par les gestes et les mimiques évocatrices de significations partagées. »

En pratique, après la lecture offerte quotidienne de chaque épisode du feuilleton d'Hermès, des échanges auront lieu afin de développer, entre autres, le langage et la compréhension. Ces échanges seront l'occasion d'aider les élèves à faire des inférences, à interpréter un texte, mais aussi à acquérir des stratégies de compréhension pour les élèves en difficulté. Après ce temps d'échange préalable, essentiel pour donner la chance à tous les élèves d'accéder à la réflexion, des discussions à visée philosophique systématiques de vingt minutes environ seront organisées. Les mythes offrent des thèmes propices à l'introspection et à la réflexion, qui sont facilement transposables aux élèves et à leur quotidien (l'ouvrage de Muriel Szac, qui narre les aventures du jeune dieux Hermès est particulièrement adapté pour éveiller des questionnements et soulever le débat). Ces discussions seront développées dans la deuxième partie de ce mémoire.

3.7 Résultats et réflexions sur la mobilisation des représentations

Techniquement, le théâtre n'a pas pu être mis en pratique à distance, les élèves n'étant pas en groupe et ne pouvant pas les accompagner. Les activités langagières ont été proposées mais il est difficile d'en évaluer les résultats. À distance, l'activité qui a été la plus facile à transmettre aux élèves et à évaluer a été le dessin. Après chaque écoute d'un épisode, les élèves trouvaient à la suite un extrait de cet épisode. La consigne était d'abord de relire cet épisode à voix haute, en mettant le ton, puis d'illustrer ce qu'ils imaginent¹⁸. Si 2 parents sur les 20 interrogés m'ont dit que leurs enfants n'avaient pas aimé réaliser les illustrations, beaucoup d'élèves ont paru enthousiastes et les dessins qu'ils m'envoyaient pouvaient m'aider à évaluer leur compréhension des épisodes¹⁹.

Un des grands succès de ce travail en particulier, a été l'adhésion totale d'un de mes élèves que nous appellerons Max, qui présente des troubles du spectre autistique. Alors qu'il était très difficile pour cet élève de respecter les consignes quand on lui demandait un travail artistique (Max, passionné de créatures marines, entre autres, ne pouvaient s'empêcher de les

¹⁸ ANNEXE 8 : Extrait du livre numérique, activité de lecture et d'illustration

¹⁹ ANNEXE 9 : Illustrations de Arthur et Ethan

représenter en dessin quelque était la consigne) or dans le cadre des aventures d'Hermès, ses dessins se sont révélés très riches en détails, respectant parfaitement les éléments fournis par le texte²⁰. J'ai interrogé sa mère sur les raisons de cette réussite, voici sa réponse : « *Max, jusqu'ici peu intéressé par la mythologie a été captivé, le format texte et petit film l'a beaucoup intéressé, il était très content de réaliser les illustrations, les débats étaient plus compliqués à mettre en œuvre. Support parfait pour cette approche, qui donnait un côté très ludique à l'exercice, on espère une suite.* » Ce constat me pousse à approfondir cette approche pour mieux l'exploiter avec des élèves à besoins particuliers.

De façon générale, 21,1% des parents interrogés ont considéré que ce travail autour du Feuilleton m d'Hermès a beaucoup aidé à développer l'imagination de leur enfant. Pour 52,6 %, ce travail les y a un peu aidé, pour 21,1 % pas du tout²¹. Si une réflexion est à poursuivre pour comprendre ce qui n'a pas fonctionné chez un cinquième des élèves (est-ce lié au contexte ou à l'exercice ?) ces résultats montrent l'intérêt de poursuivre ce travail pour enrichir l'imaginaire des élèves.

II. AGIR SUR LE PSYCHISME ET CONSTRUIRE UN NOUVEAU RAPPORT AU SAVOIR

1. SÉCURISER LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

1.1 Fragilité psychique face aux situations d'apprentissage

Alors que la plupart des élèves de ma classe montrent un désir d'apprendre, un autre point commun qui rassemble mes élèves en difficulté est qu'ils ne semblent pas comprendre le sens de leur présence en classe. Pourtant, j'ai pu constater que, comme tous les enfants, mes cinq élèves sont curieux. Par exemple, quand nous avons mis en place un élevage de chenilles dans la classe, ces élèves ne cachaient pas leur enthousiasme et leur désir de savoir. Mais force est de constater qu'ils ne le montraient pas dans le cadre des disciplines scolaires classiques. Or, si pour Freud le savoir est protecteur (Freud, 1962) il demande à l'élève d'être capable de remettre en question le savoir d'avant. Pourtant, cette remise en question peut s'avérer extrêmement difficile chez des élèves qui n'ont pas assez de ressources et de stabilité

²⁰ ANNEXE 10 : Illustrations de Max

²¹ ANNEXE 11 : L'effet du projet mythologie sur l'imaginaire selon les parents

psychique pour s'y confronter. Selon Bachelard (1938), « *c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles [...]. On construit contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation.* »

L'observation des élèves en difficulté a permis de dégager des régularités pendant les situations d'apprentissage : tous présentent des comportements problématiques. Alors que Matis, Ethan et Arthur sont des élèves agités et perturbateurs, difficiles à canaliser, Line et Alex sont à l'inverse très inhibés. Lorsque la classe entre en situation d'apprentissage, les premiers s'agitent, font du bruit, perturbent leurs camarades et semblent tout faire pour retarder la mise au travail. Les seconds, quant à eux, se font le plus discrets possible afin de ne pas se faire remarquer, ce qui rend ces élèves plus difficiles encore à aider. Ces comportements fuyants traduiraient donc une fragilité psychique et une vulnérabilité face aux apprentissages ?

Lorsque ces élèves en difficulté découvrent une nouvelle notion, ils se retrouvent seuls, confrontés à un savoir qui les contraint à remettre en question ce qu'ils ont élaboré antérieurement. Cette situation peut s'avérer désagréable, voire angoissante, car elle est susceptible de déstabiliser un équilibre que l'enfant s'est construit pour se protéger. Pour ne rien arranger, leurs difficultés à recourir à leur imaginaire les priverait de ressources pour reconstruire un nouvel équilibre (Boimare, 2008).

Selon Nathalie Hatchuel (2007) le savoir ne se joue pas seulement entre l'élève et l'éducateur, mais aussi entre l'élève et les connaissances que l'humanité a acquises dans l'histoire et qui se transmet par l'imaginaire « *qu'il s'agisse des savoirs explicites que propose la science, des modes de penser et de ressentir que construisent les différentes formes artistiques, ou de l'ensemble des pratiques quotidiennes transmises par une culture donnée au fil des générations, tissent un réseau de façons d'être, une mise en forme du monde au sein duquel l'enfant va se construire.* »

Ces problématiques plongent ces élèves dans un cercle vicieux dont ils ne peuvent s'extraire si l'enseignant n'en a pas conscience et s'il ne propose pas de ressources pour les y aider.

1.2 Émotions parasites

Selon WR Bion, « *l'appareil de pensée se développe avant tout pour contenir la violence des émotions et des sensations vécues par le sujet. Celui de l'enfant se construit à partir et sur le modèle de ceux des adultes qui l'entourent. C'est parce que l'adulte parvient à élaborer ses émotions et à les renvoyer à l'enfant sous une forme recevable qu'il ou elle permet à l'enfant, à son tour, d'apprendre à travailler ses émotions afin qu'elles ne l'envahisse pas* ». Un enfant qui n'aurait pas pu prendre modèle sur un adulte pour élaborer ses émotions, qui n'aurait pas été assez sécurisé et rassuré, éprouverait des difficultés pour le faire en classe. Ces émotions envahissantes, que Serge Boimare nomme « *émotions parasites* » viendraient perturber le processus déjà déstabilisant de l'apprentissage. Si, ajouté à cela, l'enfant rencontre parallèlement des difficultés d'ordre familial ou social, comme c'est le cas pour 3 de mes élèves dont il est question, cela augmenterait les risques de blocage et de replis sur ses propres problématiques (Boimare, 2008).

1.3 Trouver des réponses dans les mythes

« *Le savoir est une défense créée par l'individu pour répondre aux questions qui l'angoissent. C'est toujours pour tenter de trouver un sens acceptable au monde que nous recueillons, organisons et théorisons des données.* » (Hatchuel, 2007)

Lorsque les élèves en difficulté manifestent des signes de frustration ou d'angoisse face aux situations d'apprentissage (manifestés par mes élèves comme de l'agitation ou de l'inhibition) le rôle de l'enseignant est de leur donner les moyens de les supporter en leur proposant des ressources qui fassent écho à ces angoisses. Les mythes, comme les contes, en font partie. Mircea Eliade, présente les mythes et les contes comme « *des modèles de comportement humain, ce qui leur permet de donner, par le fait même, un sens et une valeur à la vie* ». Platon déjà, dans sa République idéale, proposait que les citoyens soient initiés à la littérature par le récit des mythes, plutôt que par les enseignements rationnels (Bettelheim, 1976).

De façon générale, les mythes traitent de façon métaphorique des thèmes (la vie, la mort, le temps, l'amour, la justice...) qui font écho aux peurs et aux angoisses existentielles

que ressentent les êtres humains. Les élèves sont tout autant concernés par ces questions fondamentales qui donnent plus de sens à la vie, et ce d'autant plus qu'ils n'ont eu ni le temps, ni les moyens suffisant pour les élaborer. Les élèves en difficulté, qui ont probablement manqué de stimulation et d'écoute, et qui sont souvent confrontés à des problématiques sociales et familiales, seraient particulièrement interpellés par ces questions. Les histoires mythiques, à travers l'univers merveilleux qu'elles proposent, offrent un cadre à ces élèves fragiles qui permet d'aborder ces thèmes tout en gardant une certaine distance. Elles permettent de mettre des mots sur les inquiétudes et les souffrances que ces élèves traversent et ainsi de leur donner du sens : « *Quand un problème personnel entre en écho avec un mythe, l'histoire personnelle se charge de sens et l'évolution peut commencer* » (Borie, 2014).

2. CONSTRUIRE UN NOUVEAU RAPPORT AU SAVOIR

2.1 Qu'est-ce que le rapport au savoir ?

« *Apprendre c'est investir du désir dans un objet de savoir* » Freud, dans ses Trois essais sur la théorie de la sexualité, évoque une « pulsion de savoir » chez l'enfant qui, par peur d'être abandonné par ses parents, cherche à comprendre les raisons de sa présence sur terre. La notion de « rapport au savoir » est née dans les années 1960 avec Lacan, qui établit une distance entre le sujet et le savoir « *qui lui est extérieur, qui le transcende, et auquel il se rapporte* ».

Selon certains sociologues, comme Bourdieu, le rapport au savoir est synonyme de rapport à sa propre culture, intimement lié à sa famille. L'élève hérite d'un capital culturel qui sera déterminant dans sa réussite ou son échec scolaire, si ce capital est adapté ou non à la culture scolaire. Charlot, quant à lui, définit le rapport au savoir comme « *l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir* » (Charlot, 1999).

D'un point de vue psychique, Beillerot le présente comme un « *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* » (Beillerot, 1989). Ce rapport

au savoir, « *moteur de nouveaux apprentissages* » est influencé consciemment et/ou inconsciemment par la personnalité et l'histoire de l'apprenant (Lamine, 2002). Si ces définitions sont utiles pour tenter de comprendre la notion de rapport au savoir, c'est cet aspect psychique du rapport au savoir qui sera privilégié car il met l'accent sur un rôle actif de l'apprenant, qui construit et élabore un savoir qui évolue au fil de l'existence, tout en prenant en compte sa personnalité, son histoire et son milieu social et familial (Hatchuel, 2007).

2.2 Difficultés à faire du lien entre les savoirs

Au-delà d'entretenir un rapport problématique au savoir, les élèves ne parviennent pas à faire de lien entre les disciplines scolaires qui sont trop cloisonnées. D'après Fogarty (1991) cela a pour conséquence un manque de profondeur dans les apprentissages et empêche de mettre en contact l'apprenant avec la réalité du monde. Par conséquent, certains élèves ne conçoivent pas que le savoir apporté par une discipline peut être investi dans une autre, et surtout dans le quotidien, hors du champ scolaire. Alors que les élèves les plus à l'aise avec le système scolaire ont été amenés à créer du lien par eux-mêmes, ceux-là établissent une distinction entre le savoir scolaire et le savoir, dans une dimension globale.

Cette distinction entraîne un déficit de la motivation intrinsèque des élèves, voire parfois une amotivation : les élèves pensent devoir apprendre parce qu'ils sont obligés, ou pour faire plaisir à leurs parents et à l'enseignante. Le savoir est davantage perçu comme un outil permettant la réussite scolaire qu'un moyen de s'enrichir et de s'ouvrir au monde en l'interrogeant. Une des caractéristiques de ce projet autour de la mythologie est donc de relier un maximum d'apprentissages entre eux, pour aider les élèves à y voir du sens.

2.3 La composante identitaire du savoir

Pour Charlot (1993) demander à un élève de remettre en question l'ancien savoir pour en construire un nouveau peut effectivement s'avérer déstabilisant, mais il va encore plus loin en affirmant que cela peut mettre en danger les fondements identitaires de l'individu. Quand l'apprenant ne perçoit pas le savoir comme une représentation abstraite du monde, mais comme un ensemble d'expériences concrètes qui le définissent, il lui devient alors difficile de

se décentrer et de s'ouvrir au savoir. Charlot appelle cette conception du savoir « *composante identitaire* » qu'il oppose à la « *composante épistémique* ». Contrairement à la « *composante épistémique* », qui conçoit le savoir comme extérieur à soi, malléable et adaptable, la « *composante identitaire* » est reliée aux conditions dans lesquelles l'apprenant a acquis ce savoir qui ne peut être réinvesti dans d'autres apprentissages « *L'objet de savoir devient partie prenante d'une expérience de vie, d'une identité, et ne peut être délié de cette expérience sans la remettre en cause, comme si l'élève risquait de perdre une partie de lui* » (Hatchuel, 2007). Si cette composante identitaire paraît concerner d'abord Alex, qui est d'origine étrangère et dont les parents expriment une certaine méfiance envers l'école, tous les élèves peuvent aussi être concernés par cette conception du savoir si leur culture s'éloigne de la culture scolaire. Un conflit de loyauté peut alors émerger, car réussir à l'école pour certains enfants, inconsciemment, c'est consentir à s'éloigner de leurs parents. Par le biais des mythes, il est possible de faire ressentir à l'élève qu'il a toute sa place à l'école car la mythologie lui parle directement en tant qu'être humain.

2.4 Raccrocher son histoire à celle des autres

« *Le mythe apprend à l'homme les histoires primordiales qui l'ont constitué existentiellement, et tout ce qui a rapport à son existence et à son propre mode d'exister dans le cosmos le concerne directement* » Le mythe, comme le présente Mircea Eliade, transmis oralement depuis des milliers d'années, fait partie intégrante de notre société et est destiné à tous les individus qui la composent. Tous les élèves peuvent se les approprier et se reconnaître dans les thèmes qu'ils développent. Ils font partie du patrimoine commun. Le rôle de l'enseignant est simplement de le rendre accessible sur le plan matériel et littéraire : « *Le but de la pédagogie n'est pas de faire de la classe une communauté. Elle est de faire de cette communauté qu'est la classe une force de construction de culture humaine.* » (Vellas, 1999) Ainsi, l'élève en difficulté, parfois exclus en raison de son comportement, de son milieu social ou ses origines, découvre un moyen d'unir son histoire à celle des autres. « *Celui qui croit vivre sans mythe, ou en dehors de lui, est une exception. Bien plus, il est un déraciné sans relation véritable avec le passé, avec la vie des ancêtres (qui continue en lui), ni avec la race*

humaine » (Jung, 1953). Il peut situer son existence dans l'histoire de l'humanité, se retrouver dans les questionnements que se pose l'être humain depuis toujours.

2.5 Développer un rapport au savoir lié à l'histoire et au développement de l'humanité

Un enjeu fort de ce projet autour de la mythologie grecque est de développer un rapport moins conflictuel entre les élèves et l'apprentissage en tentant de transformer leur conception du savoir. Cette transformation empruntera explicitement le même cheminement que les grecs, du *muthos* vers le *logos*. Du mythe et son interprétation merveilleuse des phénomènes naturels vers une explication rationnelle, exigeant un raisonnement scientifique. En parallèle, afin de rendre explicite cette intention, des scientifiques et des découvertes qui ont marqué l'histoire seront mis en valeur²².

Grâce aux thèmes exprimés dans les mythes, les élèves pourront questionner le monde et trouver des réponses dans les disciplines concernées. En ce sens, les mythes fondateurs constituent de formidables leviers pédagogiques pour interroger l'univers : « *Le mythe invite à l'incarnation. L'objet du mythe, qui donne à lire les cosmogonies, les débuts du monde, donne aussi à l'homme l'occasion de vivre son histoire à travers le temps, ou plutôt les temps* » (Borie, 2014).

Par exemple, le récit de la création du monde par l'union de Gaïa, la terre, et Chronos, le ciel, est une occasion d'étudier la naissance de la planète et le cycle de l'eau²³. Après la lecture offerte de ce mythe, les élèves doivent relire l'extrait qui évoque cet événement et l'illustrer pour favoriser le développement d'images mentales. Ensuite, à travers la parole ou le dessin, les élèves seront amenés à formuler leurs conceptions initiales. Ces conceptions initiales seront recueillies et transformées en hypothèses, que les élèves devront infirmer ou valider en lisant des documents ou en visionnant des vidéos. Les hypothèses peu pertinentes seront écartées en douceur par les arguments scientifiques, ce qui permettra d'établir une distinction forte entre croyances et savoirs (les conceptions liées à la religion, par exemple, pourront être liées à la mythologie et aux croyances).

²² ANNEXE 12 : Extrait du livre numérique, Copernic

²³ ANNEXE 13 : Extrait du livre numérique, la naissance de la terre

Le cycle du jour et de la nuit peut être abordé à travers les dieux Séléné, Aurora et Hélios, respectivement déesses et dieu de la lune, de l'aurore et du soleil²⁴. Le mythe de Demeter et sa fille Perséphone pourra être prétexte à un travail sur l'origine des saisons. Les cyclopes et les géants permettront aux élèves de se demander comment se forment les montagnes et ce qui fait entrer un volcan en éruption²⁵. Les inventions des dieux pour les hommes, en particulier l'invention du feu, de la musique et de la lyre par Hermès, permet de faire des sauts dans le temps avec les élèves, d'explorer l'histoire d'une nouvelle façon, sous un nouvel angle²⁶. Enfin, les mythes, qui ont donné naissance à de grandes œuvres d'art, et donc influencé l'art en général, ont laissé une empreinte indélébile dans notre culture. Des séances, en concertation avec la professeure d'arts-visuels, évoqueront ces œuvres et donneront naissance à des travaux en lien avec elles. Par exemple, le mythe de la naissance d'Aphrodite à partir d'une goutte de sang d'Ouranos, qui a inspiré Sandro Botticelli pour la peinture de la naissance, sera présenté aux élèves qui devront repérer les éléments communs aux récits du Feuilleton d'Hermès²⁷. D'autres travaux de création pourront voir le jour en lien avec ces créations (proposition, par exemple, de créer une œuvre en suivant un procédé, une intention, un effet, etc. voulu par l'artiste étudié). Ces investigations permettront en outre d'interroger en transversalité les notions de croyances et savoirs. L'étude de la planète et des phénomènes naturels amènera quant à elle une réflexion sur la protection de l'environnement.

2.6 Réflexion sur les effets de ces travaux sur le rapport au savoir

Là encore, j'ai choisi d'intégrer cette dimension au carnet numérique d'Hermès. L'intérêt était de garder le même support, facile d'usage, dans une période où les élèves ont besoin de garder des repères précis, mais aussi de ne pas multiplier les supports pour les parents qui ne maîtrisent pas le numérique. Ainsi, lorsque qu'un thème permet d'être développé à travers l'histoire, les sciences, les arts, etc. des documents vidéos, photos, ainsi que des explications seront mis à disposition pour les élèves dont la curiosité aura été éveillée.

²⁴ ANNEXE 14 : Extrait du livre numérique, le cycle du jour et de la nuit

²⁵ ANNEXE 15 : Extrait du livre numérique, les montagnes et les volcans

²⁶ ANNEXE 16 : Extrait du livre numérique, l'invention du feu

²⁷ ANNEXE 17 : Extrait du livre numérique, la naissance d'Aphrodite

Ce qui a manqué objectivement à ce travail, et quasi impossible à mettre en place à distance, c'est toute la démarche scientifique nécessaire pour faire émerger les questionnements, prendre en compte les représentations initiales, émettre des hypothèses qui mènent à l'expérimentation ou à la recherche documentaire. L'efficacité de ce travail était difficile à mesurer en temps normal, elle l'est encore plus à distance. Pour autant, les travaux semblent avoir eu l'effet escompté pour une majorité d'élèves²⁸. Les élèves qui n'ont pas accroché sont ceux qui, n'ayant pas été intéressés par la lecture, le lien avec le domaine mis en valeur perdait tout son sens. En outre, 36,8 % des parents ont considéré que leurs enfants ont été beaucoup plus intéressés par ce travail que par le travail plus solaire, et 21,1 % un peu plus intéressés²⁹. Quelques témoignages de parents ont également retenu mon attention pour évaluer l'impact du travail, dont celui de la mère d'Ethan : « *il a été très intéressé par les sujets scientifiques / histoire. Et c'était une belle découverte de constater qu'il était curieux (la création de la planète, les hommes préhistoriques et la création du feu...)* » ou bien la mère d'Arthur : « *Merci encore pour les histoires D'HERMÈS... C'est notre moment préféré... cela nous a mené aussi à parler de religions... de création du monde... de philosophie... etc...* » S'il est difficile de mesurer l'impact de ce travail, je peux au moins considérer qu'il a eu un effet très positif pour deux de mes élèves en difficulté.

2.7 Développer l'esprit critique grâce aux discussions à visée philosophique

« *C'est ainsi parce que le mythe résonne qu'il peut être le terreau du raisonnement, qui argumente une réponse à un questionnement originaire* » (Tozzi, 2010).

Définie comme « *un récit fabuleux, le plus souvent d'origine collective, qui met en scène des êtres incarnant sous une forme symbolique des forces de la nature, des aspects sociaux de l'être humain ou de la condition de l'humanité* » (Rey, 2005), la mythologie est caractérisée étymologiquement par l'opposition entre le muthos et le logos. Alors que le muthos relève d'un univers merveilleux, impossible à vérifier, le logos désigne un discours rationnel, en recherche de vérité. Les grecs antiques, ont d'abord utilisé le muthos pour répondre aux questions vertigineuses que posent l'univers et l'existence humaine, puis ont

²⁸ ANNEXE 18 : L'effet du projet mythologie sur la curiosité

²⁹ ANNEXE 19 : L'intérêt des élèves pour la mythologie par rapport à d'autres domaines

basculé doucement, au fil des siècles, vers le logos. C'est dans ce même cheminement, « *d'un narratif sacré transcendant* » vers « *une raison philosophique immanente* » que les discussions à visée philosophique trouvent tout leur intérêt avec les élèves (Tozzi, 2010).

Une discussion à visée philosophique permet de mieux cerner les concepts illustrés par les récits mythiques et de débattre sur leur interprétation rationnelle pour tenter de mieux comprendre le monde et la condition humaine (Tozzi, 2006). Le questionnement de départ met les élèves en position de recherche. Les réponses suscitent le débat et les élèves doivent argumenter pour défendre leur point de vue. Cette réflexion individuelle et collective permet de s'entraîner à exercer une pensée rationnelle à partir d'un support qui fait appel à l'imaginaire : un récit, une image, une métaphore... « *plus accessible par sa narrativité qu'une approche conceptuelle* » (Tozzi, 2010).

Dans la pratique, si les questions n'émergent pas d'elles-mêmes dans l'esprit des élèves, l'enseignant doit parvenir à semer les graines d'un questionnement qui mènera au débat. Par exemple, l'un des premiers épisodes du Feuilletton d'Hermès raconte que ce dernier, ayant peur et froid dans la nuit, invente le feu. Lors de l'échange préalable à la réflexion, l'accent sera mis sur les émotions d'Hermès, sur l'expression de ses émotions, et sur ce qu'il a mis en place pour répondre à ces émotions. Dans un second temps, un questionnement sera formulé, et écrit au tableau, en introduction au débat. Pour reprendre notre exemple, les questionnements pourraient ressembler à ceux-ci : « comme Hermès quand il se retrouve dans le noir, nous avons déjà eu peur. Mais qu'est-ce qui nous fait peur ? Comment peut-on faire pour surmonter sa peur ? Y a-t-il des occasions où la peur peut être un sentiment positif ? ». Ces questionnements soulèveront un débat entre les élèves, face auquel l'enseignant devra s'effacer, son rôle se limitant à recentrer la discussion. Pour aider à réguler le débat, si la situation le demande, un bâton de parole pourra servir de médiateur. En conclusion, l'enseignant, qui a pris des notes, se lancera simplement dans un exercice de synthèse des grandes lignes de l'argumentation, sans donner son avis ni exprimer une conclusion définitive. Ainsi, les élèves sont laissés libres de se forger une opinion, et pourront, au fil des discussions, développer leur capacité de conceptualisation.

Ce travail ne pourra se passer d'une approche préalable à la philosophie pour familiariser les élèves avec la démarche : qu'est-ce qu'un philosophe ? Qu'est-ce qu'il recherche ? Pourquoi a-t-on besoin de faire de la philosophie ?

2.8 Débats philosophiques en famille

Ces débats n'ayant pas pu être expérimentés en classe avant la fermeture des écoles, la solution de repli a donc été de proposer aux familles de les mettre en place chez elles, à travers le carnet numérique d'Hermès³⁰. À la fin de chacun des travaux autour des épisodes d'Hermès, une piste de réflexion est proposée aux élèves avec un questionnement. L'idée est de faire réfléchir à un événement, à une réaction d'un des personnages, au caractère d'un personnage, pour lancer une réflexion sur soi, la vie et les autres.

Cette proposition a été présentée comme un « bonus » proposé aux familles qui souhaitent prolonger la discussion autour des épisodes. Finalement, 31,6% des élèves l'ont beaucoup apprécié, 26,3 % disent l'avoir un peu apprécié, 21,1 % pas du tout et 21,1 % n'ont pas organisé de débats chez eux³¹. A la question « Diriez-vous que les débats philosophiques ont aidé à développer la parole au sein de votre foyer ? » 15,8 % ont répondu beaucoup, 42,1 % un peu, et 21,1 % pas du tout. Pour expliquer les résultats négatifs, après discussion avec certains parents, il semble qu'au sein de certaines familles, parler de soi et aborder des questions philosophiques est inhabituel et difficile à envisager. D'autres parents, ayant plusieurs enfants et devant souvent assurer le télétravail, n'avaient tout simplement ni le temps ni l'énergie de le mettre en place.

Il apparaît que la place de l'enseignant est importante, voir essentielle, dans cet exercice : faire émerger les questionnements, distribuer la parole, recadrer le débat, sécuriser les élèves en installant un climat scolaire serein... Sans compter que la distance que permet l'école par rapport à certains contextes familiaux : un contexte scolaire, si le climat est serein et l'élève confiant, peut être propice à libérer la parole de certains élèves et forger leur esprit critique.

³⁰ ANNEXE 20 : Extrait du livre numérique, les débats philosophiques en famille

³¹ ANNEXE 21 : La part d'adhésion des élèves et de leur famille aux débats philosophiques

CONCLUSION

Ce projet autour de la mythologie grecque pour des élèves en difficulté de lecture compréhension au cycle 2 a montré, dans une certaine mesure puisqu'adapté à la situation sanitaire, ses intérêts et ses limites. N'ayant pas réussi à enrôler à distance 2 de mes 5 élèves en difficulté (Line et Matis), et la famille d'Alex n'ayant pas pu suivre le carnet numérique sans connexion internet, j'ai choisi de me concentrer sur Arthur et Ethan, mais aussi sur l'avis général des parents d'élèves de la classe, pour établir ces conclusions qui restent à nuancer puisque mises en pratique à distance.

L'hypothèse de départ présentait la mythologie comme une ressource idéale pour développer l'imaginaire des élèves. Si l'on se fie aux réponses des parents, une grande majorité d'entre eux estime que ce travail a un peu, voir beaucoup développé l'imagination de leur enfant. Si l'on se fie à leurs productions, j'ai pu constater qu'elles étaient riches en détails, et le volume d'envoi de mes élèves m'a renvoyé un engouement indéniable d'une grande partie des élèves pour ce travail ; certains élèves en faisant plus que ce qu'ils leur était demandé, telle que la conception de leur propre carnet de découverte³².

L'autre hypothèse formulée était que les mythes aident les élèves à retrouver une sérénité face aux angoisses que peuvent générer les situations d'apprentissage et permet de transformer le rapport que ces élèves ont avec le savoir. Ces aspects sont très difficiles à vérifier mais l'engouement d'une grande majorité d'élèves, dont Arthur et Ethan, et Max pour ce travail, m'encouragent à persévérer dans l'exploitation de la mythologie pour sécuriser les élèves et améliorer leur rapport au savoir.

Le carnet numérique a été une solution intéressante pour adapter ce projet à distance, mais il ne pourra indéniablement jamais remplacer une vraie séance en classe. Cette situation inédite m'a fait prendre conscience de l'importance du rôle de l'enseignant, notamment dans l'enrôlement, la sécurisation et l'installation d'un climat scolaire serein. La présence des élèves, si elle représente un travail de gestion indéniable pour l'enseignante, lui assure une évaluation directe et permanente de ses pratiques, et permet surtout une émulation collective, à mon sens nécessaire pour beaucoup d'élèves, et qui a cruellement manqué pour mes élèves en difficulté.

³² ANNEXE 23 : Extraits d'un carnet réalisé par un élève

BIBLIOGRAPHIE

1.Ouvrages

- Bachelard, G. (1934) *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Beillerot, J. (1989) *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Editions Universitaires.
- Beillerot, J. Blanchard, C. Mosconi, N. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Londres : Thames & Hudson.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Boimare, S. (1992) *Des enfants qui ont peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2008) *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Charlot, B (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. Bautier, E. Rochex, J-Y. (1993) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand colin.
- Eco, U (1979). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Eliade, M. (1963) *Aspect du mythe*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1905) *3 essais sur la théorie de la sexualité*. Leipzig : Franz Deuticke.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Goigoux et Cèbe, (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz.
- Hatchuel, N. (2007). *Savoir apprendre transmettre*. Paris : La Découverte.
- Houde, O. et Leroux, G. (2013), *Psychologie du développement cognitif*. Paris : Presse universitaire de France.
- Jung C.G. (1953) *Métamorphoses de l'Ame et ses symboles*. Genève : Librairie de l'Université Georg et Cie.
- Piaget.J (1947) *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Rey, A (2005) *Dictionnaire culturel de la langue française*. Paris : Robert.
- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Lyon : Chronique sociale.
- Vytgoski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Les Editions sociales.

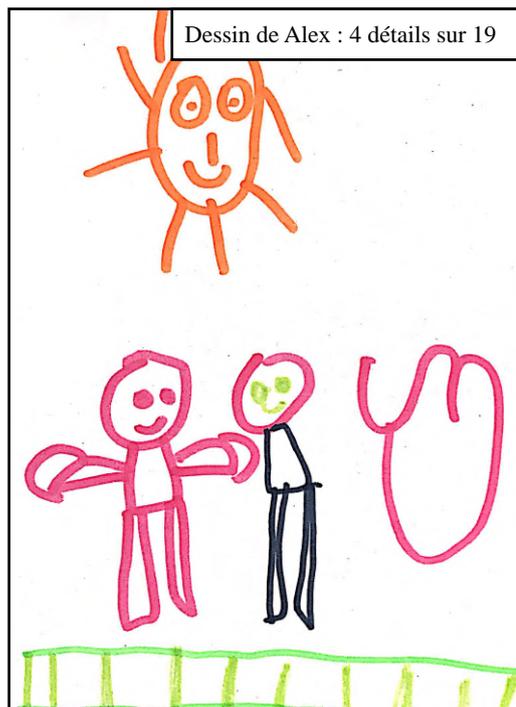
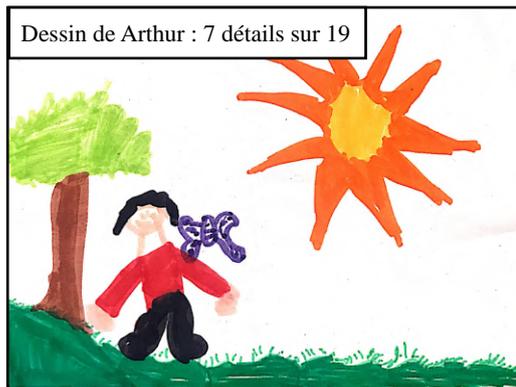
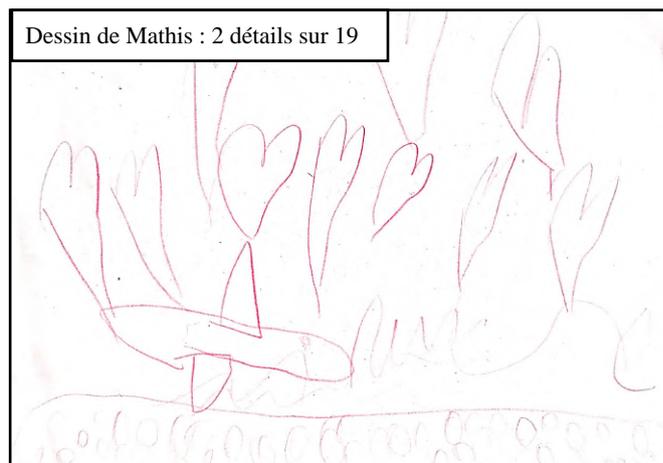
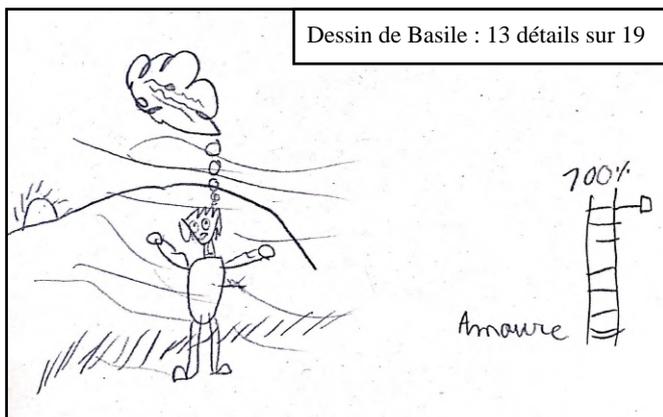
2.Articles dans une revue

- Ben Abderrahman, M.L. (2002). « Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir en didactique des sciences ». *Cahiers Pédagogiques*
- Borie, G. (2014). « Jung et la mythologie ». *Revue de Psychologie Analytique* (n° 3), p. 65-103.
- Fogarty R. (1991) *Ten ways to integrate curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press. p.337
- Vellas, E. (1999). « Etonner les élèves en plongeant avec eux dans les tourbillons de la création du savoir », *Educateur* (n°·10). pp.13-15.
- Veneziano.E (2001). “Langage et pensée ”. *Intellectica* (n°33) p. 147-159
- Tozzi, M. (2010). « Le mythe comme support à une réflexion philosophique ». *Diotime* (n°45)

ANNEXE 1 : Illustrations de la poésie

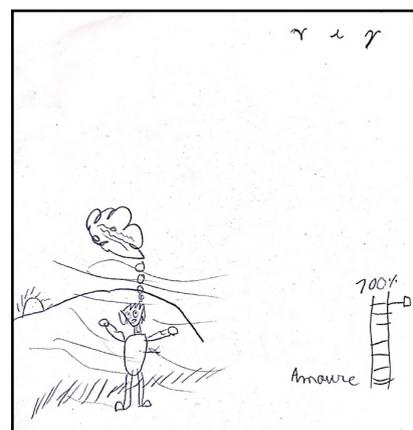
Sensation - Arthur Rimbaud

Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,
 Picoté par les blés, fouler l'herbe menue :
 Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds.
 Je laisserai le vent baigner ma tête nue.
 Je ne parlerai pas, je ne penserai rien :
 Mais l'amour infini me montera dans l'âme,
 Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien,
 Par la Nature, – heureux comme avec une femme.

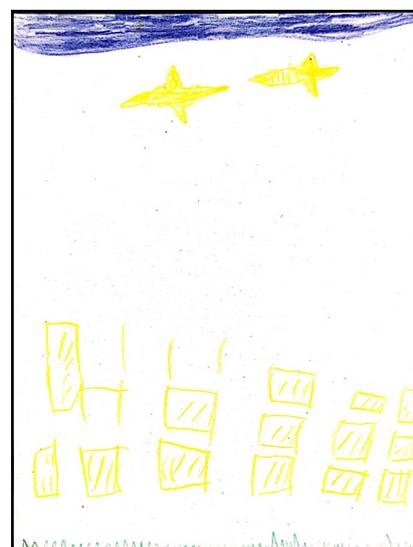


ANNEXE 2 : Comparer deux productions. Exemple de Basile et Ethan.

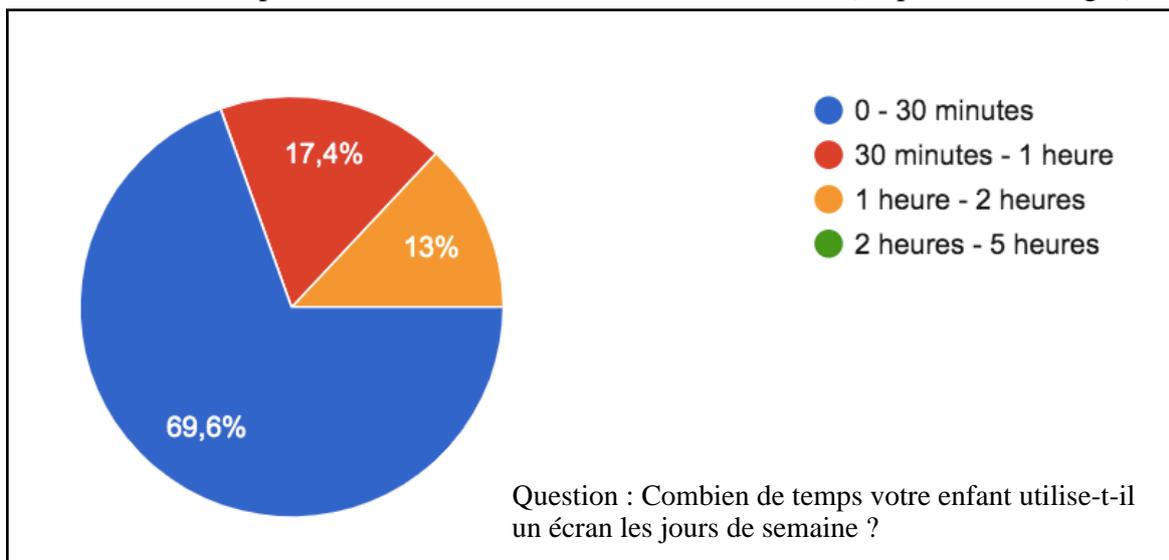
Basile						Score total : 13 / 19
Thème	Détail 1	Détail 2	Détail 3	Détail 4	Détail 5	Score par thème
Nature	blés	herbe	le vent			3 / 3
Espace	sentiers	à mes pieds	loin, bien loin	Payage naturel		2 / 4
Temps	soirs					1 / 1
Action	Aller dans les sentiers	fouler l'herbe menue	baigner ma tête nue	Allez loin, bien loin	ne pas parler, penser	3 / 5
Sentiments / Emotions	rêveur	amour infini monte dans l'âme	heureux comme avec une femme			3 / 3
sensations	Picoté	Sentirai la fraîcheur				0 / 2
Personnages	Masculin					1 / 1
Détail ajouté	oiseaux	Soleil qui se couche d'un coté pour le soir	Echelle pour exprimer l'amour infini			



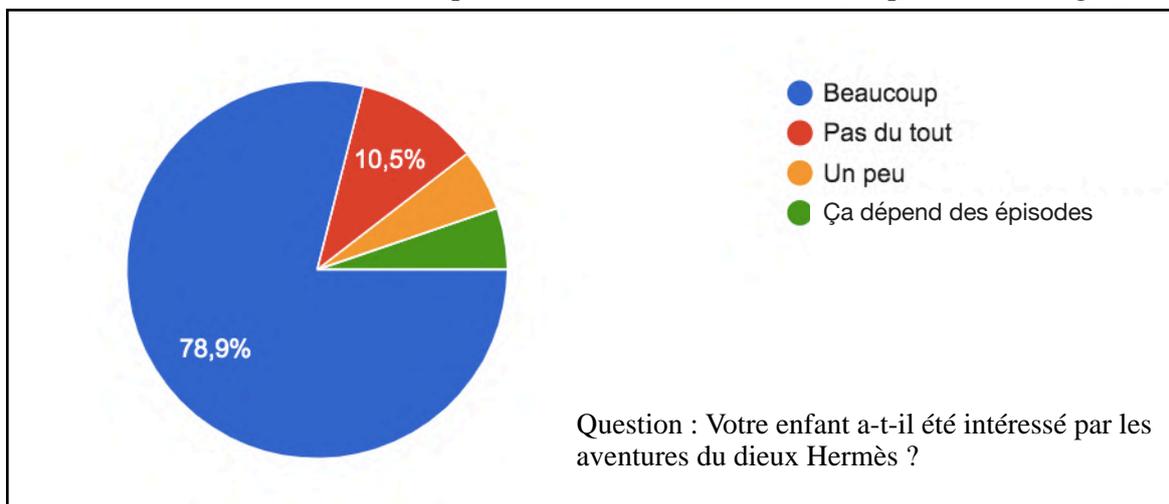
Ethan						Score total : 3 sur 19
Thème	Détail 1	Détail 2	Détail 3	Détail 4	Détail 5	Score par thème
Nature	blés	herbe	le vent			2/3
Espace	sentiers	à mes pieds	loin, bien loin	Paysage naturel		1/4
Temps	soirs					0/1
Action	Aller dans les sentiers	fouler l'herbe menue	baigner ma tête nue	Allez loin, bien loin	ne pas parler, penser	0/5
Sentiments / Emotions	rêveur	amour infini monte dans l'âme	heureux comme avec une femme			0/3
sensations	Picoté	Sentirai la fraîcheur				0/2
Personnage	Personnage masculin					0/1
Détails ajoutés	Avions					



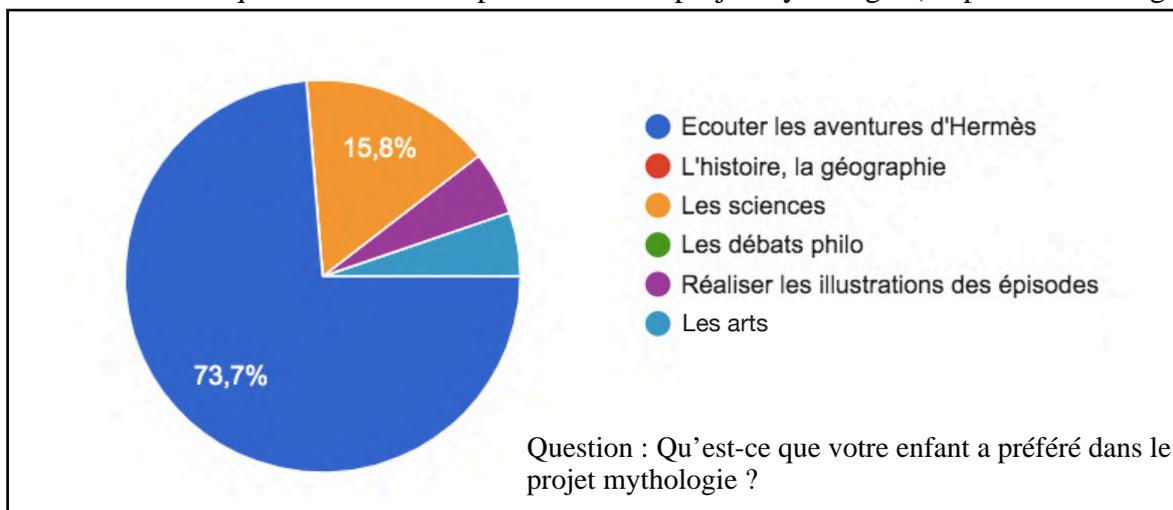
ANNEXE 3 : Temps d'écran des élèves de la classe en semaine (23 parents interrogés)



ANNEXE 4 : L'intérêt des élèves pour les aventures d'Hermès (20 parents interrogés)



ANNEXE 5 : Ce que les enfants ont préféré dans le projet mythologie (20 parents interrogés)



ANNEXE 6 : Extraits du livre numérique, couverture et enregistrement

Carnet de découverte



Voici la suite des aventures d'Hermès.
Comme hier, écoute attentivement et essaie d'imaginer l'histoire.



2ème épisode : « Ou HERMÈS invente le feu »



Clique pour écouter l'histoire

ANNEXE 7 : Extrait du début du livre numérique « enrôlement virtuel »

Regarde attentivement ce dessin animé, inspiré d'un conte écrit par un grand écrivain anglais : Rudyard Kipling




Rudyard Kipling - né en Inde en 1865 et mort en Angleterre en 1936.

As-tu aimé cette histoire ? A ton avis est-ce qu'elle est vraie ?
Est-ce que toi aussi tu te poses beaucoup de questions comme l'enfant d'éléphant ?

De tout temps, les femmes, les hommes et les enfants, se sont posés beaucoup de questions. Comme ils n'avaient pas de réponses à leurs questions, ils ont commencé à raconter des histoires qui en inventaient, ces histoires se sont transmises de générations en générations, elles s'appellent des **mythes**, et font partie de la **mythologie**.

QU'EST-CE QUE LA MYTHOLOGIE ?

La **mythologie** est un ensemble d'histoires racontées et transmises par tout un peuple. Ces histoires, qu'on appelle des **mythes**, donnent des explications imaginaires aux questions qu'on peut se poser sur le monde et sur les êtres humains, pour lesquels il est difficile d'obtenir des réponses. Les personnages des mythes sont souvent des dieux ou des créatures magiques. La plupart des peuples anciens ont eu une mythologie. Depuis des centaines d'années, les femmes et les hommes se racontent des mythes. Ils sont arrivés jusqu'à nous. En Europe, les mythologies les plus connues sont les mythologies grecques et romaines.



Carte des mythologies du monde entier - En anglais !

ANNEXE 8 : Extrait du livre numérique, activité de lecture et d'illustration

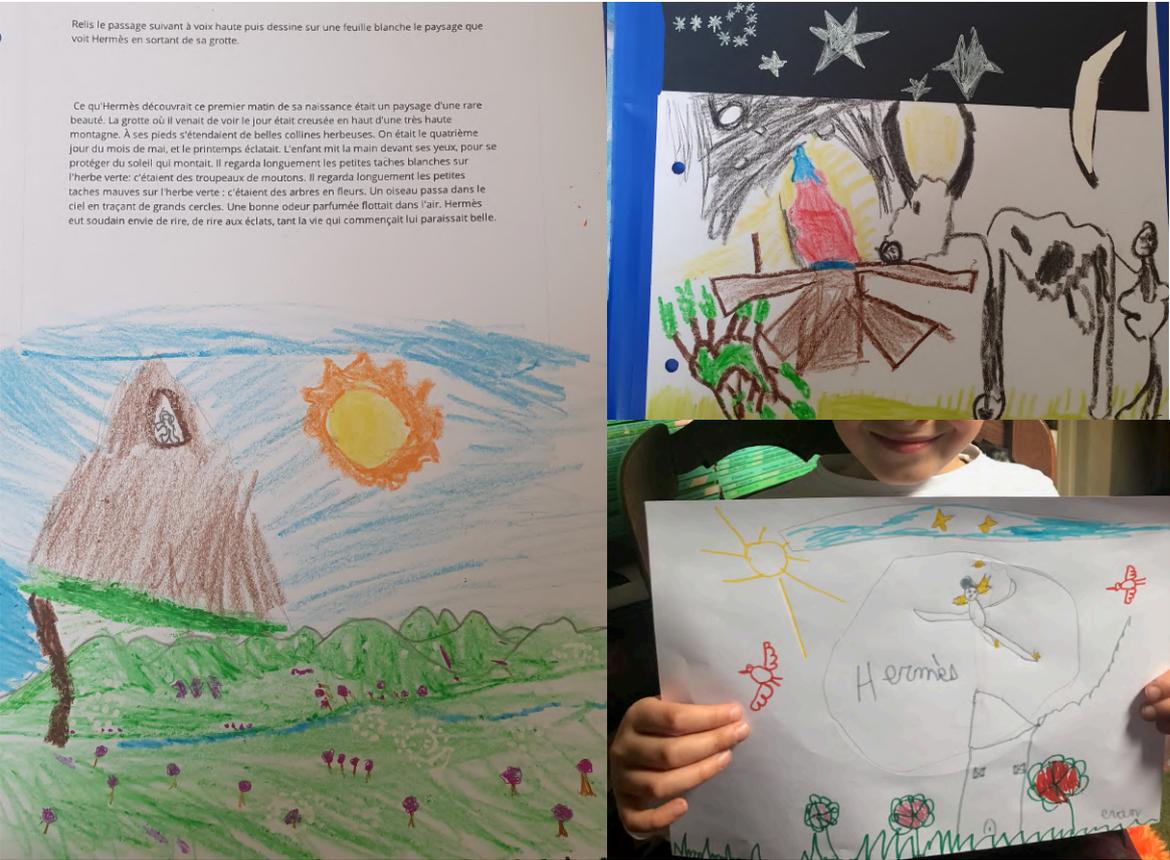
Lis cet extrait à voix haute et **dessine** le palais des dieux que tu imagines :

Ils arrivèrent enfin au pied d'une très haute montagne, plus haute que toutes celles qu'ils avaient croisées sur leur chemin. Un nuage blanc formait un capuchon au sommet. Ce nuage servait à dissimuler le palais des dieux. Les deux frères gravirent les flancs de la montagne en accélérant le pas. Hermès avait retrouvé toute sa joyeuse impatience à l'idée de découvrir la maison de son père. Lorsqu'il parvint au sommet, il fut ébloui. Les murs du palais étaient recouverts de marbre, d'or et de pierres précieuses. À chaque pas, l'enfant découvrait une pièce encore plus belle que la précédente

ANNEXE 9 : Illustrations de Arthur et Ethan

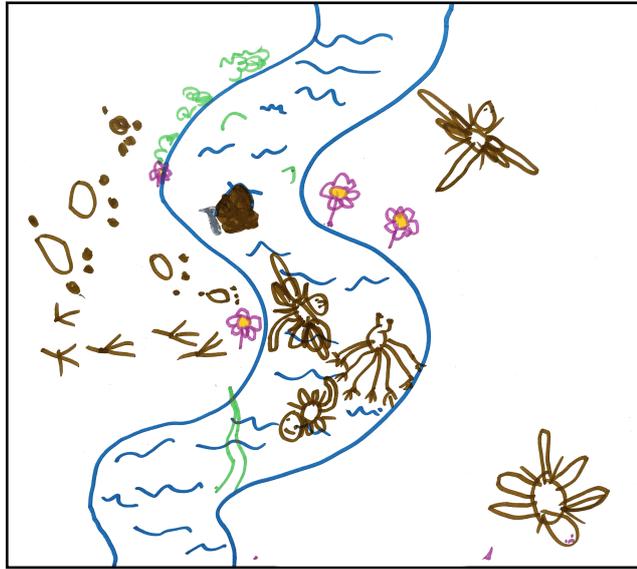
Re lis le passage suivant à voix haute puis dessine sur une feuille blanche le paysage que voit Hermès en sortant de sa grotte.

Ce qu'Hermès découvrait ce premier matin de sa naissance était un paysage d'une rare beauté. La grotte où il venait de voir le jour était creusée en haut d'une très haute montagne. À ses pieds s'étendaient de belles collines herbeuses. On était le quatrième jour du mois de mai, et le printemps éclatait. L'enfant mit la main devant ses yeux, pour se protéger du soleil qui montait. Il regarda longuement les petites taches blanches sur l'herbe verte : c'étaient des troupeaux de moutons. Il regarda longuement les petites taches mauves sur l'herbe verte : c'étaient des arbres en fleurs. Un oiseau passa dans le ciel en traçant de grands cercles. Une bonne odeur parfumée flottait dans l'air. Hermès eut soudain envie de rire, de rire aux éclats, tant la vie qui commençait lui paraissait belle.



Extrait de l'épisode 7

« Je vois la courbe dansante et gracieuse de l'eau qui court, je vois les éclats d'or du soleil qui se reflètent à la surface, je vois le petit poisson argenté blotti sous cette pierre, je vois l'algue verte qui ondule au courant, je vois l'insecte qui glisse en patinant, et je vois les traces des pas des animaux venus boire. Je sens l'odeur fraîche de la mousse et celle des jacinthes. J'entends la musique des gouttelettes qui frappent le rocher. J'entends les libellules qui frôlent l'eau de leurs ailes vibrantes. J'entends le chant des petites grenouilles tapies derrière les brins d'herbe. »

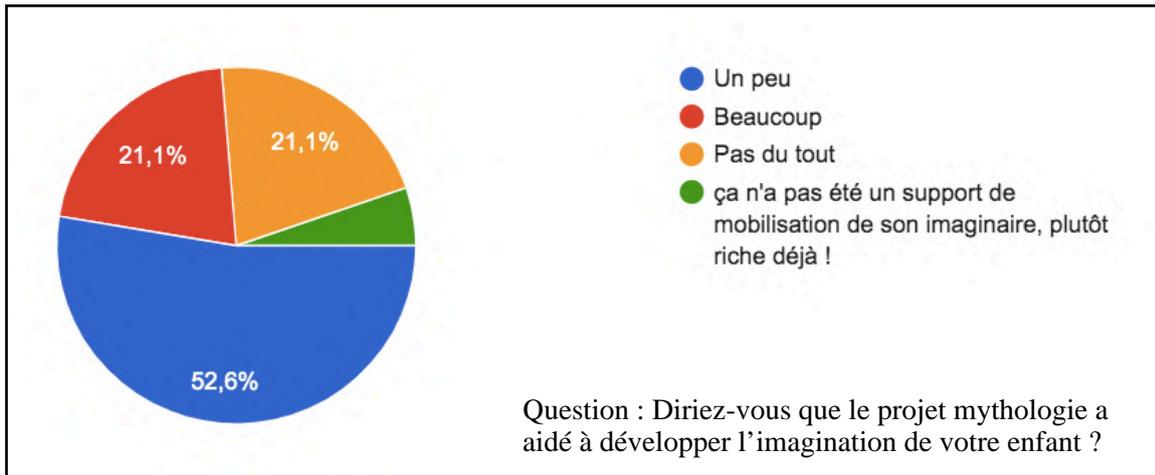


Extrait de l'épisode 13

« Mais les trois Géants décidèrent de rester sur place. Ils venaient d'inventer une nouvelle occupation. Chacun à tour de rôle saisissait un rocher avec l'un de ses bras et le projetait de toute sa force dans la mer. Leurs bras étaient si puissants que le rocher, en s'enfonçant dans les flots, faisait se dresser des vagues de plusieurs mètres à la surface de l'eau. Ces vagues débordaient sur les terres et engloutissaient tout ce qui venait à peine d'éclorre. Plus les gerbes d'écume étaient hautes, plus les Géants riaient. Plus la mer dévastait la Terre, plus les Géants se frottaient les mains. Rien ne les réjouissait plus que de semer la pagaille avec ces monstrueux raz de marée. »

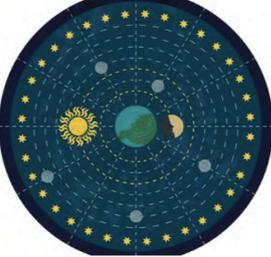


ANNEXE 11 : L'effet du projet mythologie sur l'imaginaire des élèves, selon les parents



ANNEXE 12 : Extrait du livre numérique, Copernic

Autrefois, les humains avaient des **théories** sur notre univers. Ils ont cru notamment que c'était le soleil qui tournait autour de la terre, et même que la terre était plate. A force de travail, de recherches et d'expériences, ils ont fait évoluer ces théories et ont fini par comprendre comment notre univers était vraiment organisé.



* Une **théorie** est une idée ou une hypothèse qui est formulée pour expliquer certains phénomènes.

Nicolas Copernic était un moine et un astronome polonais né en 1473. C'est le premier scientifique à avoir compris que c'est la Terre et les autres planètes qui tournent autour du Soleil. Pour Copernic, le soleil était le centre de l'univers.



En fait, on sait aujourd'hui que le Soleil n'est pas non plus le centre de l'Univers. Il n'est qu'une étoile parmi d'autres dans les nombreuses galaxies de l'Univers.

ANNEXE 13 : Extrait du livre numérique, la naissance de la terre

9^{ème} ÉPISODE : « Où Hermès assiste à la naissance du monde »



Clique sur le bouton pour écouter le 9^{ème} épisode

Relis ces extraits à voix haute, et **dessine** la création du monde selon la mythologie grecque.

Ouranos avait une allure puissante et protectrice. Hermès le vit s'allonger juste au-dessus de Gaïa, et la recouvrir exactement, comme un couvercle. Ouranos venait d'accrocher pour toujours le Ciel au-dessus de la Terre.

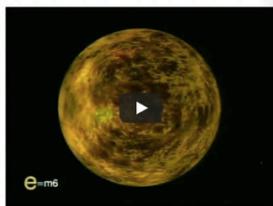
Gaïa venait de faire naître les montagnes, les collines, les vallées et les grottes sur la Terre. Puis elle s'était endormie. Penché tendrement sur elle, Ouranos fit ruisseler une petite pluie fertile. Cette pluie se glissa dans toutes les fentes secrètes de la Terre. Aussitôt l'herbe surgit, les arbres, les fleurs et toutes les plantes de la Terre. La petite pluie qui continuait de couler doucement sur Gaïa remplit les étangs, les rivières, les fleuves puis les océans.

LA NAISSANCE DE LA TERRE Selon les scientifiques

Selon la mythologie grecque, la terre est donc née du mariage de Gaïa, la déesse Terre, avec Ouranos, le dieu Ciel. Au cours de l'histoire, des êtres humains plus curieux que les autres ont cherché à comprendre comment la terre était vraiment née. Aujourd'hui, il est encore difficile de savoir exactement ce qu'il s'est passé. Mais depuis des centaines d'années, les scientifiques étudient les astres et notre planète pour tenter de comprendre l'origine du monde. Voici leurs découvertes.



1. Regarde la vidéo pour comprendre comment la Terre est née



2. Et celle-ci pour comprendre comment la Terre s'est transformée

QUAND L'EAU ARRIVE SUR TERRE

Au début, aucune forme de vie n'existait sur notre planète, qui n'était formée que de roche et de lave. Puis l'eau est arrivée. C'est dans les océans chauds que naissent les premiers êtres vivants, il y a environ 3 milliards d'années.



1. Regarde la vidéo pour comprendre comment l'eau est apparue sur la Terre.



2. Regarde la vidéo pour comprendre à quoi sert l'eau sur terre

1. Pour vérifier si tu as bien compris, tu peux répondre aux questions et revoir les vidéos en cliquant deux fois ici



2. Une page va s'ouvrir. Tu dois écrire ton nom ici

Form fields for name and email, and a 'Questionnaire' button.

3. Quand tu as répondu aux questions, tu peux m'envoyer tes réponses en cliquant sur "Envoi de la copie"

La suite très bientôt ...!

ANNEXE 14 : Extrait du livre numérique, le cycle du jour et de la nuit

12ème épisode : << Où Hermès comprend l'origine du jour et de la nuit >>



Appuie sur le bouton pour écouter le 12ème épisode

Répond à l'oral

Qu'est-ce que tu vois sur ce tableau ?
Qui est l'homme sur le char ? Montre-le sur le tableau.
Où est Aurore ? Montre-la elle aussi. Que fait-elle sur le tableau ?
Qu'est-ce que ce tableau représente ?



Aurore ouvrant la marche du Soleil (1613-1614)
Guido Reni - Peintre italien

Zeus a dévoilé à Hermès l'origine du jour et de la nuit. Mais comment les sciences expliquent-elles ce phénomène ? Si cela t'intéresse, commence par regarder cette courte vidéo.



Tu as compris comment le jour se lève et comment la nuit tombe. Mais comment a-t-on découvert que la terre tourne autour du soleil ?



ANNEXE 15 : Extrait du livre numérique, les montagnes et les volcans

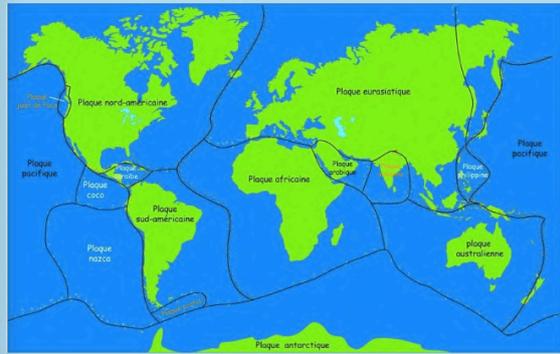
Comment naît une chaîne de montagnes ?

La surface de la Terre (ou **croûte terrestre**) est constituée de plaques, c'est-à-dire de morceaux qui s'imbriquent comme un puzzle. Quelquefois, ces plaques s'éloignent les unes des autres et d'autres fois, elles se rapprochent. Les continents et les océans sont situés sur ces plaques et sont entraînés par leurs mouvements.

La plupart des chaînes de montagnes sont formées par les mouvements de la croûte terrestre. Ceux-ci poussent les plaques les unes sur les autres. C'est ainsi que surgissent des montagnes en surface. Ce processus est long et peut durer des millions d'années.



LES PLAQUES DE NOTRE PLANÈTE



Les **cyclopes** sont des créatures fantastiques dans la mythologie grecque. Ce sont des monstres géants n'ayant qu'un œil au milieu du front. Il existe d'autres cyclopes dans la mythologie grecque, mais ceux que Hermès a vu sont les enfants de Gaïa, la Terre et d'Ouranos, le Ciel.



Les cyclopes vus par Hermès sont trois : **Brontès**, qui signifie "tonnerre", **Stéropès**, qui signifie "éclair" et **Argès**, qui signifie "foudre".

Ils sont forgerons, ce métier consiste à travailler le fer au marteau après l'avoir fait chauffer au feu de la forge.



Aujourd'hui, un **forgeron** est un ouvrier ou artisan professionnel qui forge à la main et assemble des pièces de métal pour réaliser des objets. On pourrait penser que le métier de forgeron ne se pratique plus ou alors très peu. Pourtant ce métier ancien persiste, regarde cette jolie vidéo d'un forgeron à l'oeuvre.



Et les **volcans** alors, crois-tu toi aussi que ce sont les cyclopes forgerons qui sont responsables de leurs éruptions ?! Regarde cette courte vidéo si tu veux savoir comment les sciences expliquent ce phénomène.

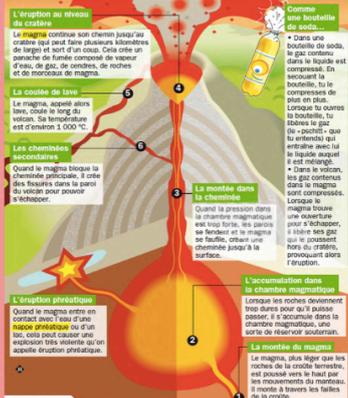


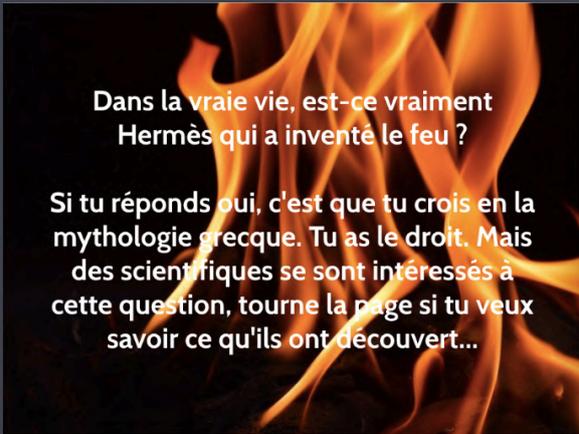
Si les volcans t'intéressent, regarde ces courtes vidéos d'éruptions volcaniques.

- 1) Cherche sur internet dans quel pays se situent ces 3 volcans.
- 2) Précise si ces volcans sont effusifs ou éruptifs.



Le fonctionnement d'un volcan





Dans la vraie vie, est-ce vraiment Hermès qui a inventé le feu ?

Si tu réponds oui, c'est que tu crois en la mythologie grecque. Tu as le droit. Mais des scientifiques se sont intéressés à cette question, tourne la page si tu veux savoir ce qu'ils ont découvert...

LA MAÎTRISE DU FEU

On ne dit pas que les êtres humains ont inventé le feu, car ils ont juste appris à le **maîtriser**. L'humain est le seul animal qui a été capable d'**apprivoiser** le feu, mais qui a aussi été capable de le reproduire à volonté.

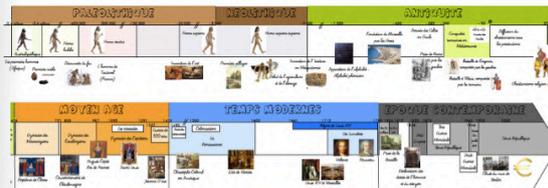


La découverte du feu

L'homme a probablement commencé par récupérer des braises ou des branches enflammées à la suite d'incendies naturels.



Les **archéologues** ont découvert des traces de cendres, des os brûlés, des pierres éclatées par la chaleur dans différents lieux en Asie et en Europe. Ces **vestiges** prouvent qu'il y a 400 000 ans environ les **hommes préhistoriques** faisaient du feu. Ils ont d'abord recueilli des braises lors des incendies de forêts provoqués par le tonnerre. Ensuite, ils ont sans doute découvert comment produire une étincelle en frappant un **silex** sur de la pierre, ou en frottant des morceaux de bois.



A quoi sert le feu ?

Le feu est essentiel à la vie. Il éclaire et réchauffe l'habitat. Il **stérilise** et transforme les aliments. Il permet d'éloigner les animaux sauvages. Enfin, c'est autour du feu que les hommes préhistoriques créent des liens en se racontant des récits.



VOCABULAIRE

- Maîtriser** : Se rendre maître de quelque chose, comme le feu.
- Apprivoiser** : Rendre quelque chose ou quelqu'un moins craintif, ou moins dangereux.
- Archéologue** : scientifique qui étudie l'histoire des êtres humains à travers les vestiges qui ont subsisté.
- Vestige** : ce qui reste de quelque chose qui a existé dans le passé
- Silex** : type de roche
- Stériliser** : désinfecter, détruire les microbes

Regarde cet extrait de film documentaire. Il explique de quelle façon les hommes préhistoriques ont découvert le feu.



DÉBAT PHILOSOPHIQUE EN FAMILLE N°1

Comme Hermès quand il se retrouve dans le noir, tu as sûrement déjà eu peur. Mais qu'est-ce qui te fait peur ? Comment on peut faire pour surmonter sa peur ? Y a-t-il des occasions où la peur peut être un sentiment positif ?

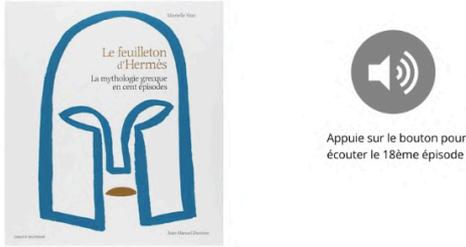
Je te propose d'en discuter avec un ou plusieurs membres de ta famille.

philosophie vient du grec *philos* qui veut dire aimer, et *sophia* qui veut dire sagesse ou savoir. Philosophie signifie donc « amour de la sagesse » ou « amour du savoir »

ANNEXE 17 : Extrait du livre numérique, la naissance d'Aphrodite

18^{ème} épisode : « Où Hermès voit naître la beauté »

Regarde attentivement ce tableau, est-ce que tu reconnais des éléments du texte ?




Ce tableau appelé "**La naissance de Vénus**" a été peint par Sandro Botticelli, un grand peintre italien, il y a plus de 500 ans ! Il représente la naissance d'Aphrodite, mais Vénus était le nom que les romains donnaient à Aphrodite.

Le tableau la Naissance de Vénus est exposé à Florence en Italie. Il est très grand !

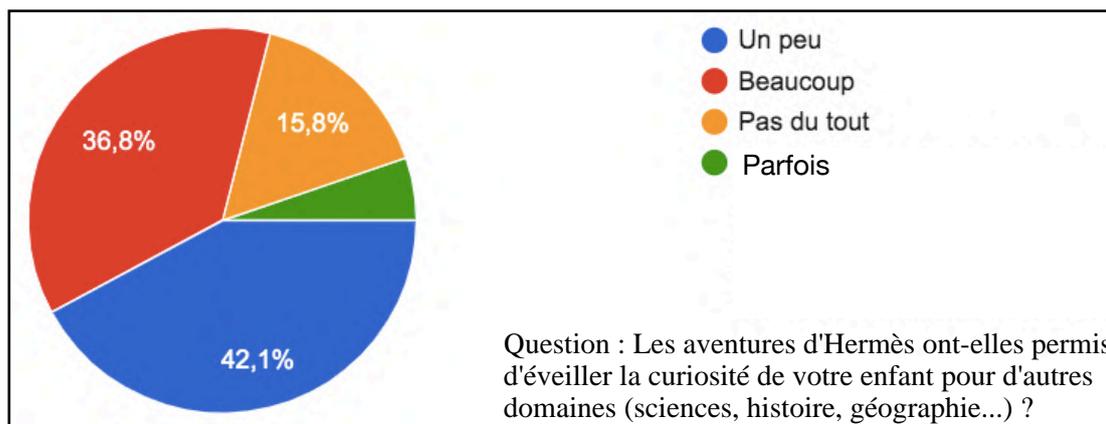


Clique sur le carré bleu pour regarder la courte vidéo qui explique le tableau.

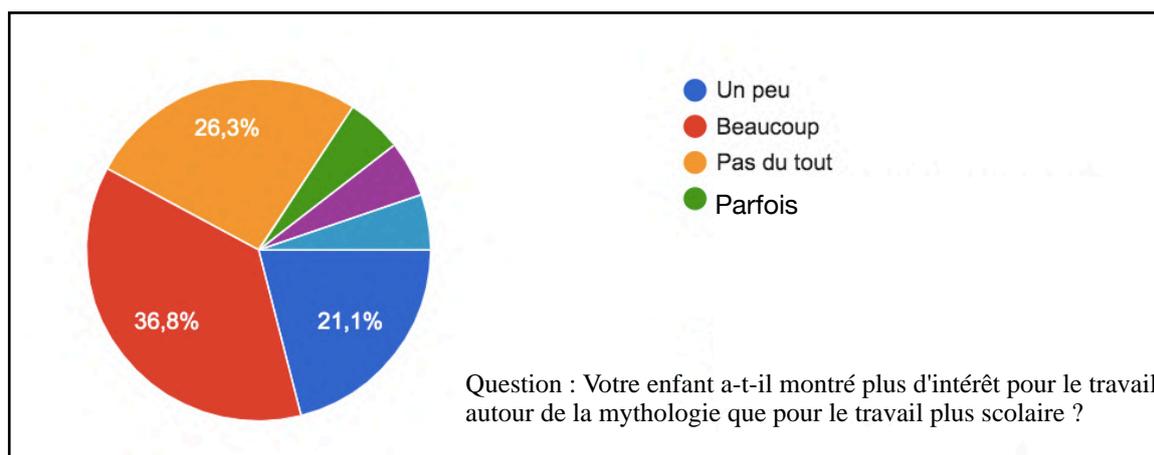


Sandro Botticelli - La naissance d'Aphrodite

ANNEXE 18 : L'effet du projet mythologie sur la curiosité des élèves (20 parents interrogés)



ANNEXE 19 : L'effet du projet mythologie sur la curiosité des élèves (20 parents)



ANNEXE 20 : Extraits du livre numérique, débats philosophiques en famille

DÉBAT PHILOSOPHIQUE EN FAMILLE N°2

Comme Apollon, tu as sûrement déjà piqué une grosse colère. Qu'est-ce qui te mets souvent en colère ? A-t-on le droit d'être en colère ? Est-ce que la colère peut être utile et comment faire pour la canaliser ?

DÉBAT PHILOSOPHIQUE EN FAMILLE N°5

A ton avis, pourquoi la violence fascine Hermès et effraie Apollon ? Et toi est-ce que la violence te fascine ou t'effraie ? Pourquoi devient-on parfois violent ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter d'être violent ?

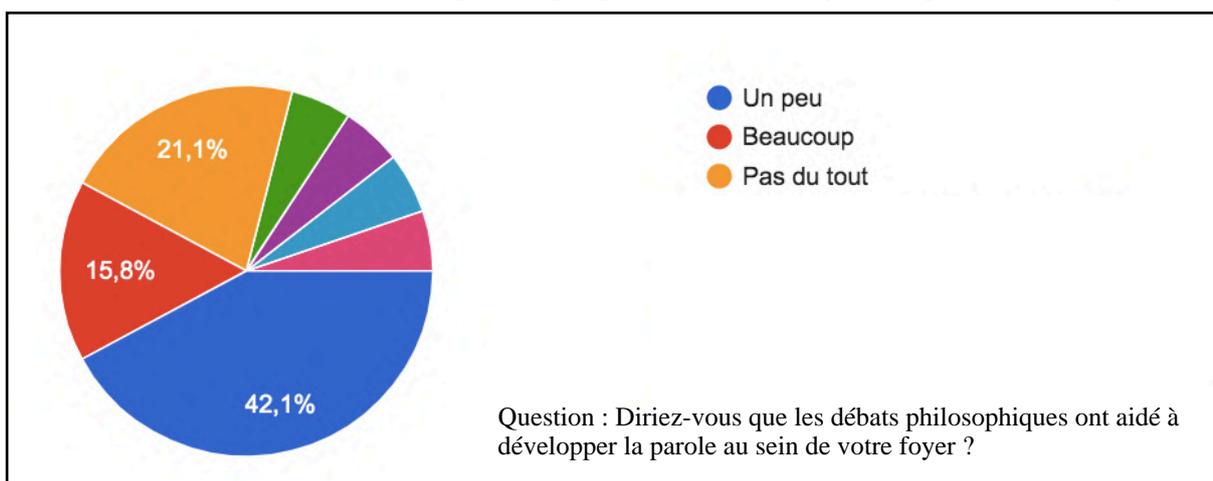
DÉBAT PHILOSOPHIQUE EN FAMILLE N°7

Rosanna, la deuxième nourrice, dit à Hermès que pour savoir qui il est, il doit savoir d'où il vient. Selon toi, pourquoi c'est important de connaître son passé ? Et toi, que connais-tu du temps où tu n'étais pas né ?

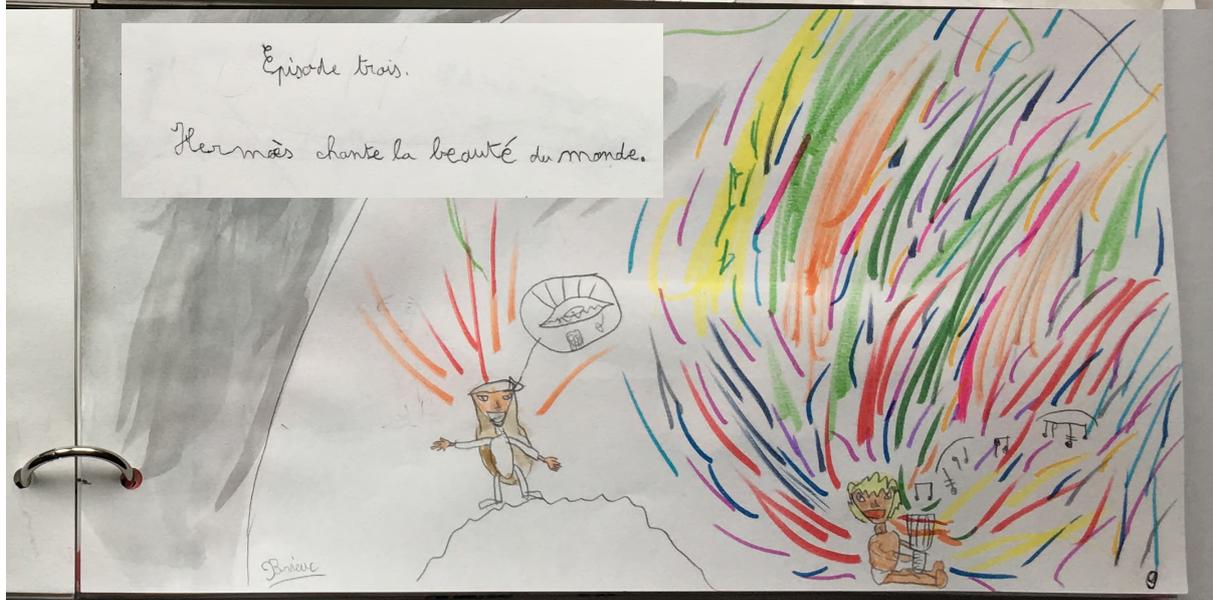
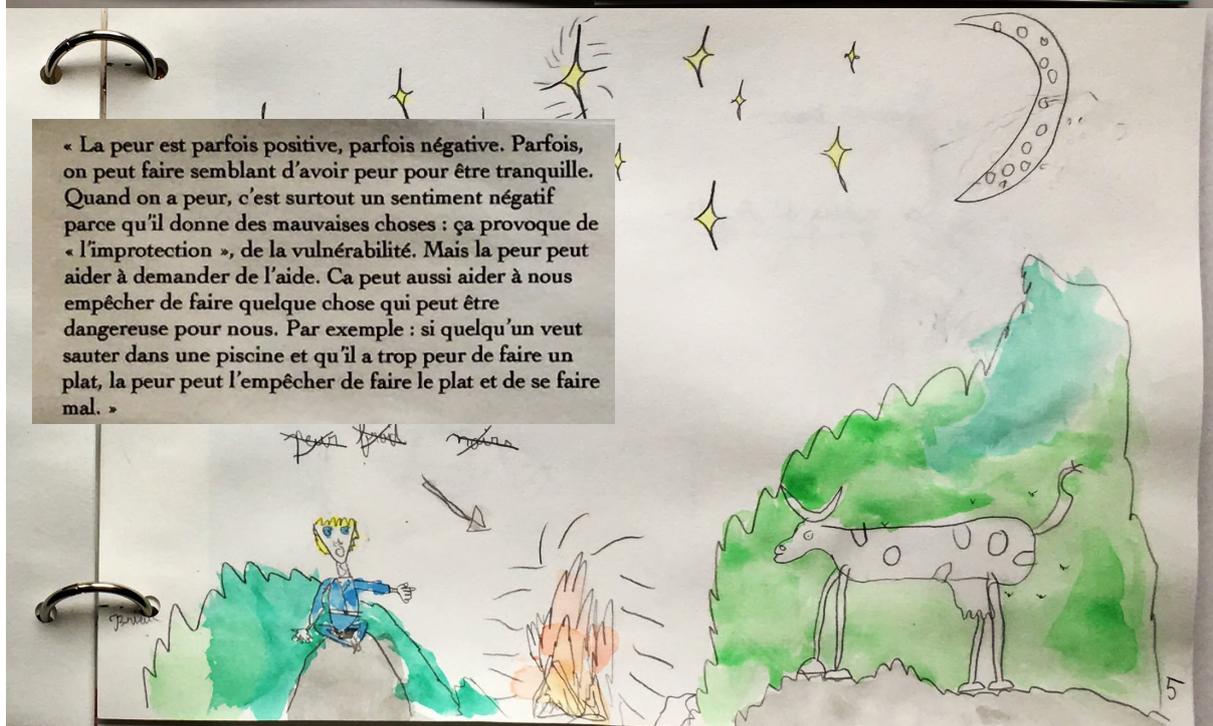
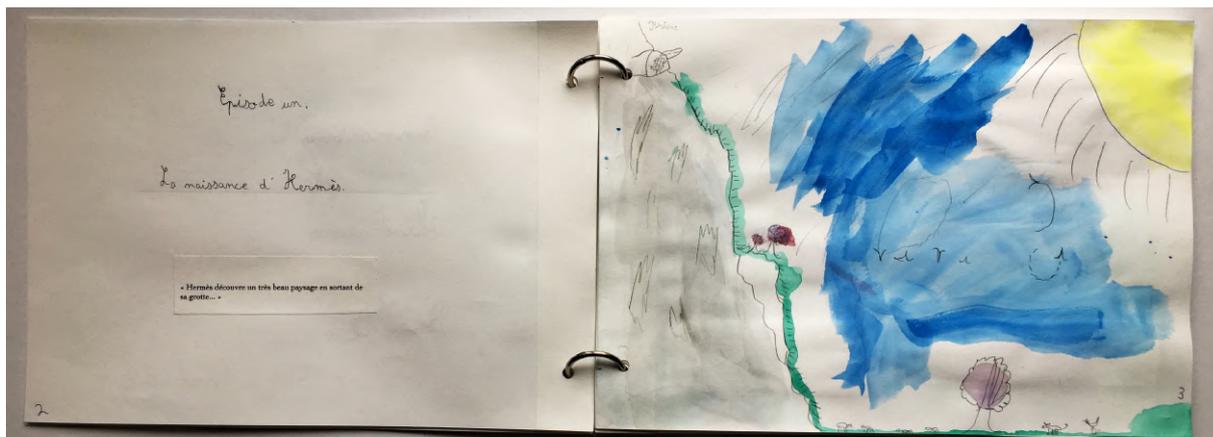
ANNEXE 21 : La part d'adhésion des élèves aux débats philosophiques (20 parents interrogés)



ANNEXE 22 : L'effet des débats philosophiques au sein du foyer (20 parents interrogés)



ANNEXE 23 : Extrait d'un carnet réalisé par un élève.



RÉSUMÉ

La compréhension de l'écrit est une compétence essentielle à la réussite des élèves car elle est employée dans toutes les disciplines. Ce mémoire se consacre principalement à cette compétence, et tente de démontrer en quoi les mythes grecs peuvent constituer une excellente ressource, d'une part pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés de compréhension, d'autre part pour améliorer leur rapport à l'école et au savoir. Il propose en outre des pistes d'exploitation de la mythologie pour des élèves de cycle 2.

Reading comprehension skill is essential in the student success because it is needed in all disciplines. This dissertation is mainly focusing on this skill. It attempts to show how Greek myths can be an excellent asset for helping students to overcome their difficulties on one hand and improving their relationship to school and knowledges on the other. Thus, It suggests an approach to explore Greek Myths for the Cycle 2 students.