

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1^{er} : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Présentation et importance du problème : les défis à relever.....	3
1.2 Qu'est-ce que la médiation culturelle ?	4
1.2.1 Définition	4
1.2.2 La médiation culturelle selon le concept envisagé par Boimare.....	5
1.3 État des connaissances liées au thème	6
1.3.1 Comprendre l'empêchement de penser : pourquoi certains enfants n'arrivent pas à apprendre ?	6
1.3.2 Élèves en difficulté et attitudes mise en place pour protéger l'estime de soi	8
1.3.3 Pourquoi l'école ne parvient-elle pas à faire face à ce problème et à y apporter une réponse ?	9
1.3.3.1 Simples difficultés d'apprentissage ou empêchement de penser ?.....	10
1.3.3.2 Curiosité primaire ou intérêt pour les savoirs ?	11
1.3.3.3 Une faiblesse constatée au niveau du langage	12
1.3.4 Fondements sur lesquels repose la médiation culturelle	12
1.3.4.1 Les cinq besoins des <i>empêchés de penser</i>	13
1.3.4.2 Une heure de médiation culturelle quotidienne.....	14
1.3.5 Comment les besoins des <i>empêchés de penser</i> s'avèrent-ils d'excellents stimulants pour tous les élèves ?.....	14
1.3.5.1 La faculté de recourir au symbole	14
1.3.5.2 Rôle du langage	15
1.4 Médiation culturelle et didactique : quelles intentions pédagogiques ?.....	16
1.4.1 Quelle place pour l'enseignant ?.....	17
1.4.2 Apprentissages et formes sociales	17
1.5 Place de la littérature dans les classes	17
1.6 Choix des textes pour pratiquer la médiation culturelle : les textes fondateurs.....	18
1.6.1 Les textes littéraires	19
1.6.2 Le rôle de la littérature en classe	19
1.6.3 La littérature de jeunesse.....	20
1.6.4 La mythologie	21
1.6.5 Les contes	23
1.6.6 Les contes et les mathématiques	24

1.7	Médiation culturelle et plan d'étude	25
1.8	Les « travers » de la médiation culturelle	25
1.8.1	Médiation culturelle et psychologie.....	25
1.8.2	Psychologie et pédagogie : quelle place pour les enseignants ?.....	26
1.8.3	La médiation culturelle : un domaine réservé aux éducateurs spécialisés ?	28
1.8.4	Face aux « élèves résistants »	28
1.9	Questions et objectifs de la recherche.....	29
 Chapitre 2 : MÉTHODOLOGIE		30
2.1	Fondements méthodologiques	30
2.1.1	Domaine de recherche : la recherche appliquée	30
2.1.2	Approche générale : une recherche qualitative	31
2.1.3	Objectifs de recherche : une démarche à la fois descriptive et compréhensive	31
2.1.4	Une approche inductive	31
2.1.5	Approche méthodologique à visée pratique.....	32
2.1.6	Enjeux et rôles visés : un enjeu pragmatique et un enjeu ontogénique.....	32
2.2	Nature du corpus.....	33
2.2.1	Moyens utilisés pour la collecte des données.....	33
2.2.1.1	L'observation	33
2.2.1.2	L'entretien	34
2.2.1.3	Le guide d'entretien	34
2.2.1.4	Test de repérage.....	35
2.2.2	Procédure et protocole de recherche	37
2.2.3	Choix de l'échantillonnage et population.....	38
2.2.4	L'heure de médiation culturelle quotidienne et le PER.....	38
2.2.4.1	Des principes à respecter	39
2.2.4.2	Des objectifs d'apprentissage qui trouvent leurs origines dans l'heure de médiation culturelle.....	39
2.2.4.3	Le choix des textes.....	40
2.2.4.4	Critères d'évaluation des compétences des élèves durant une période d'enseignement de neuf semaines.....	40
2.3	La méthode et les techniques d'analyse des données.....	41
2.3.1	La transcription des entretiens.....	41
2.3.2	La transcription des notes issues de l'observation.....	42
2.3.3	Les procédés de traitement des données	42
2.3.4	Les méthodes d'analyse	42

Chapitre 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	44
3.1 Sur les moyens utilisés pour la collecte des données	44
3.1.1 L'observation	44
3.1.2 L'entretien	45
3.1.3 Le test de repérage.....	45
3.2 Résultats et analyse.....	46
3.2.1 Analyse des observations faites pendant la période d'enseignement.....	46
3.2.1.1 Portrait de la classe	46
3.2.1.2 Portrait des élèves.....	47
3.2.2 Analyse des entretiens	48
3.2.2.1 Au sujet de l'école	48
3.2.2.2 Concernant le rapport avec les pairs.....	49
3.2.2.3 Concernant les consignes et la confiance en soi	50
3.2.2.4 À propos de la démarche de médiation culturelle abordée en classe	51
3.2.3 Analyse du test de repérage.....	53
3.2.3.1 Évaluation et interprétation du test de repérage	54
3.2.3.2 Résultats du test.....	55
CONCLUSION	58
Quant aux réponses apportées par notre démarche	58
Perspectives pour la suite de notre travail en tant qu'enseignant.....	60
BIBLIOGRAPHIE	61
Pages WEB	63
ANNEXES	64

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien	p. 65
Annexe 2 : Test de repérage	p. 68
Annexe 3 : Grille des observations réalisées durant le test de repérage	p. 69
Annexe 4 : Lettre aux parents	p. 76
Annexe 5 : Contrat de recherche	p. 79
Annexe 6 : Conte de Grimm utilisé pour le test de repérage : <i>Le pauvre garçon meunier et la petite chatte</i>	p. 80
Annexe 7 : Guide pour aider les élèves à se questionner sur un texte	p. 85
Annexe 8 : Retranscription des entretiens filmés	p. 86

INTRODUCTION

Depuis la fin des années soixante, le monde de l'enseignement a subi de profonds changements. De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés aux pratiques enseignantes et se sont attelés, jusqu'à nos jours, à les faire évoluer. Ainsi, au fil du temps, l'école s'est profondément métamorphosée. Tournant le dos à des pratiques qui n'avaient plus cours, elle s'est ouverte aux nouveaux courants de pensée, et a bénéficié des apports de la recherche. Néanmoins, dans un monde en constante évolution et face à la rapidité des changements auxquels il est confronté, l'école semble parfois perdre ses repères. Si l'école, aujourd'hui, se présente sous un jour beaucoup plus égalitaire, et cherche à donner sa place et à offrir l'accès aux savoirs à tout un chacun, il n'en demeure pas moins que de nombreux problèmes subsistent et que dans une société sans cesse en mouvement, le monde de l'éducation doit faire face à plusieurs défis : chaque année, des élèves quittent encore l'école sans savoir lire et écrire correctement ; de nombreux enseignants sont épuisés et semblent démotivés par la complexification de leur métier ; face à l'hétérogénéité croissante de la population des classes, utilise-t-on les bonnes ressources pour créer une identité commune, tout en s'ouvrant à la diversité culturelle de l'autre ?

En tant que futur enseignant, nous sommes en droit – ou en devoir – de nous poser une question qui nous semble d'une importance cruciale : qu'attendons-nous de notre futur métier et pourquoi avons-nous choisi d'envisager de le pratiquer ? Cette réflexion devrait conduire tout nouveau diplômé de l'enseignement à maintenir en éveil sa capacité de remise en question et la vigilance qu'appelle la fonction qu'il s'apprête à exercer... Pour notre part, et au-delà des réponses que l'on entend souvent et qui relèvent sans doute d'une naïveté liée à la jeunesse professionnelle, et qui consiste à dire que l'on voudrait faire ce métier *parce que l'on aime bien les enfants* ou *pour se rendre utile*, nos motivations intimes sont quant à elles animées par des considérations humanistes qui s'enracinent dans des aspirations d'ordre plus philosophique, ou pour le dire plus simplement, une manière de voir la vie qui aspire à plus de justice et d'égalité. L'école n'a-t-elle pas pour mission de former des futurs citoyens et de les préparer à affronter les rigueurs de leurs existences munis des armes utiles à l'exercice de la démocratie ? De fait, nous voudrions que l'école à laquelle nous souhaitons apporter notre contribution soit l'école de tous les élèves et qu'elle n'en laisse pas une partie sur le bord de la route !...

Il suffit de passer quelques semaines dans les classes pour se rendre compte que les élèves suffisamment bien préparés par leur environnement familial, et dont les structures psychiques sont bien armées, apprendront sans rencontrer de difficultés, quelle que soit la qualité de l'enseignement qu'on leur délivre. Mais qu'en est-il de ces enfants que la vie a déjà cabossés et qui arrivent à l'école dans l'incapacité d'affronter les apprentissages ?

Chaque année, des enfants quittent l'école sans maîtriser les savoirs fondamentaux, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et l'accès aux opérations. Comment l'école explique-t-elle ces échecs et comment les enseignants font-ils pour se satisfaire d'une telle situation ?

Selon Thouny et Catteau (2012),

« la question de la difficulté scolaire s'aggrave et celle de son traitement est plus que jamais d'actualité. Il faut aider les enfants qui y sont confrontés, mais la méconnaissance des sources de difficulté n'aide pas à les réduire et, parfois même, les situations pédagogiques et langagières mises en place peuvent involontairement les renforcer » (p. 23).

Toujours selon ces auteurs (2012), « on assiste depuis plusieurs années à l'émergence d'une multiplicité de dispositifs d'accompagnement [...] sans véritable réflexion sur la nature de l'aide qu'il conviendrait d'[...]apporter » (p. 26).

Face à l'importance des mesures prises parfois, et la conscience avérée de leur inefficacité pour certains élèves en situation d'échec scolaire, nous sommes d'accord avec ces auteurs pour constater que les réponses apportées ne sont pas toujours les bonnes et que la problématique des élèves en difficulté dans les apprentissages reste nimbée d'un épais brouillard...

Une autre question d'actualité qui nous interpelle se rapporte à ces adolescents ou jeunes adultes, qui n'ayant pas trouvé de réponse à leur mal-être et leurs questions existentielles, partent *faire le djihad* en Syrie, dans l'espoir de donner du sens à leur vie et dans la perspective d'un avenir meilleur. Pourquoi ces jeunes qui sortent de nos écoles s'engagent-ils dans d'aussi vils combats, alors qu'ils sont censés disposer d'une pensée bien construite et d'une capacité de discernement qui devraient les décourager face à cet appel mensonger bâti sur une publicité infâme, et qui, de surcroît, cherche à faire des prosélytes à coups de têtes coupées et n'a d'égal que ce que l'humanité a produit de pire en matière d'ignominie ? Comment, en tant que futur enseignant, ne pas se poser cette question et sentir que chacun d'entre nous est un maillon dans la chaîne des responsabilités liées à la fabrication de tels échecs ?

Pour relever ces défis, il semble légitime d'explorer d'autres voies et de repenser notre manière d'envisager la pédagogie. « Face aux difficultés que rencontrent certains élèves, et particulièrement ceux issus des milieux sociaux les plus éloignés de la culture scolaire, les enseignants sont contraints d'adapter leur manière de faire » (Thouny & Catteau, 2012, p. 23). Les écrits de Serge Boimare (2012, 2014) nous ont conduit à avoir un autre regard sur l'école et à nous questionner sur le rôle que nous souhaiterions y avoir. La *médiation culturelle*, telle qu'il l'envisage, avec son heure de culture humaniste journalière, semble pouvoir apporter des réponses, et offrir des moyens à la portée de tous les enseignants. Elle semble également ouvrir quelques pistes en direction d'une école plus juste qui permettrait au plus grand nombre d'avoir un bagage solide en fin de scolarité. Enfin, cette approche, qui répond somme toute assez bien à nos aspirations profondes en tant qu'enseignant, peut offrir une alternative à ce qui a déjà été fait, mais qui n'a pas toujours apporté les résultats escomptés, et s'avérer un bon moyen pédagogique d'atténuer les risques de dérapage que nous venons de décrire.

Partant des besoins essentiels des élèves les plus réfractaires aux apprentissages, nous allons tâcher de comprendre comment ceux-ci peuvent être d'excellents tremplins pour améliorer l'appropriation des savoirs par tous et pour favoriser le fonctionnement de la classe (Boimare, 2014).

Chapitre 1^{er} : PROBLÉMATIQUE

Dans cette section, nous tenterons de préciser ce qu'est la médiation culturelle et en quoi elle peut répondre à nos attentes pédagogiques. Dans la partie consacrée à la méthodologie, nous exposerons le dispositif pratique que nous avons choisi de suivre avec une classe d'école primaire pour montrer l'intérêt d'une telle démarche. Enfin, dans le 3^{ème} chapitre, nous rendrons compte de ce que nous avons pu observer.

1.1 Présentation et importance du problème : les défis à relever

Chaque année, en France, environ 15 % des jeunes gens qui sortent de l'école ne maîtrise pas les savoirs fondamentaux, à savoir lire et écrire correctement, comprendre un texte simple, pouvoir argumenter dans une discussion (Boimare, 2012) et ce, malgré un repérage précoce des problèmes et une remédiation soutenue. D'après les résultats d'une enquête réalisée par la DEPP¹ sur une période qui va de 1987 à 2007, et commentée par Felouzis (2012), le constat est alarmant : en France, en vingt ans, le rendement scolaire des élèves et leur niveau de compétence en lecture, en calcul et en orthographe, ont baissé. Dans le même temps, les inégalités scolaires liées aux origines sociales des élèves se sont accrues. Baudelot & Establet (2009) en attribuent la cause à un « élitisme républicain » qui encourage une école centrée sur la compétition et la concurrence et qui utilise de manière trop précoce le système des notes et de la sélection. Ce modèle qui ne favorise pas les apprentissages accentue donc les inégalités.

Durant nos séjours dans certaines classes d'écoles primaires de l'espace BEJUNE², nous avons pu constater que, sur une classe d'environ vingt élèves, un quart des élèves présente des difficultés. Ce sont généralement, mais pas uniquement, ces enfants-là qui sont porteurs d'un diagnostic « *dys-* » ou « *hyper quelque chose* » souvent stigmatisant et qui rencontrent chaque semaine des spécialistes pour soigner leurs troubles...

Vu sous un autre jour, nous pourrions dire à l'inverse que deux enfants sur trois qui entrent à l'école vont apprendre, quelle que soit la qualité de la pédagogie qu'on leur offre, car leur milieu familial les a déjà préparés à affronter les contraintes de l'apprentissage. En effet, la plupart des enfants se développent « suffisamment bien » dans leur milieu *naturel*, et sont déjà dotés, au début de leur scolarisation, d'un équilibre psychique assez solide qui leur permet de faire face aux exigences scolaires. Par conséquent, nous pensons que les défis à relever, pour un enseignant, se situent plutôt du côté des élèves pour lesquels l'entrée dans les apprentissages pose problème.

Pour aider ces élèves, Thouny et Catteau (2012) soulignent qu'il ne suffit pas d'adapter, mais qu'il faut essayer de changer les choses !

« Il convient de ne pas s'inscrire dans une simple logique de rattrapage, mais plutôt tenter de modifier les postures de ces élèves face au savoir et aux apprentissages. [...]. Il est nécessaire de rendre visible ce qu'il y a à apprendre au travers des tâches (double dimension) en donnant lieu à une réflexion sur les objets de savoirs qui sont en jeu derrière les situations proposées » (p. 39).

¹ DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Instance française.

² L'espace BEJUNE regroupe les cantons suisses de Berne, du Jura et de Neuchâtel et recouvre une entité linguistique de langue française.

Il est donc souhaitable d'amener les élèves à « penser » les tâches et à ne pas juste se contenter de les réaliser, et de leur permettre d'être partie prenante dans la construction des connaissances, en tablant sur le développement de ressources qui relèvent à la fois de savoirs et de savoir-faire qui soient mobilisables dans d'autres situations.

Selon Boimare (2012), « Là où il faudrait du nourrissage culturel intensif et de l'entraînement journalier à débattre, la *peur d'enseigner*³, pousse à valoriser le rattrapage et le colmatage, si possible en dehors de la classe » (p. 24).

Nous avons pu également remarquer, dans les classes où nous avons séjourné, que ces élèves qui ont *peur d'apprendre* (Boimare, 2012) ne souffrent pas d'un sous-entraînement ou d'un manque de répétitions. Un autre phénomène, qui n'a rien à voir avec l'intelligence, semble s'emparer d'eux, lorsque nous cherchons à leur livrer les clefs du savoir !... Face aux tâches qu'il leur est demandé de faire, ces élèves adoptent une attitude de retrait, comme s'ils étaient soudainement très loin, perdus dans les nuages ou sur une autre planète... D'ailleurs, lorsque l'on insiste avec des méthodes qui ne leur conviennent pas, ils apparaissent comme submergés, et nos insistances semblent les pousser à renforcer davantage leurs stratégies anti-apprentissages. Nous en déduisons donc que c'est d'autre chose dont ils ont besoin...

De ce qui précède, nous pouvons nous demander, et à juste titre, comment un enseignant peut remplir pleinement sa mission sans être correctement préparé à traiter avec *l'empêchement de penser* qui, toujours selon Boimare (2012), est la cause première de l'échec scolaire. Il nous apparaît donc pertinent de vouloir chercher à comprendre pourquoi ces enfants n'arrivent pas à apprendre et de nous intéresser à de nouvelles pistes didactiques afin d'apporter d'autres solutions. Les enjeux qui s'y rattachent nous semblent une bonne raison pour vouloir les explorer.

1.2 Qu'est-ce que la médiation culturelle ?

Pour bien saisir le concept de *médiation culturelle*, voyons d'abord les différentes acceptions que l'on peut trouver à son sujet.

1.2.1 Définition

Selon le *Petit Robert*, et dans son acception didactique, la médiation est « le fait de servir d'intermédiaire ». Une médiation culturelle correspond donc à une situation où la culture sert d'intermédiaire, entre le savoir, par exemple, et les élèves.

Sur le site de la ville de Montréal (2015), on peut lire que « le terme « *médiation culturelle* » est employé au Québec depuis les années 2000 pour désigner des stratégies d'action culturelle centrées sur les situations d'échange et de rencontre entre les citoyens et les milieux culturels et artistiques. Elle se caractérise [d'une part] par la mise en place de moyens d'accompagnement, de création et d'intervention destinés aux populations locales et aux publics du milieu artistique et culturel ; [et

³ Pour cet auteur, l'état de désespoir et le découragement ressenti par certains enseignants les incitent à réduire leurs exigences ou à faire de la démagogie. Le manque de ressources et de perspectives chez ces enseignants pour aider les élèves en difficulté à sortir de la spirale de l'échec conduit souvent au déplaisir et à la peur d'enseigner.

d'autre part par] *l'objectif de favoriser la diversité des formes d'expression culturelle et des formes de participation à la vie culturelle* ».

Lamizet (2000) nous dit pour sa part que *la médiation culturelle fonde, dans le passé, le présent et l'avenir, les langages par lesquels les hommes peuvent penser leur vie sociale, peuvent imaginer leur devenir, peuvent donner à leurs rêves, à leurs désirs et à leurs idées, les formes et les logiques de la création*. Cette définition retient particulièrement notre attention puisqu'elle insiste sur les langages que les hommes utilisent pour **penser** leur vie et donner forme à leur rêve.

De manière plus générale, chaque fois qu'un enseignant a recours à la littérature, à la musique, à la peinture, ou au théâtre, ou plus généralement lorsqu'il se sert d'un *medium* culturel pour appuyer sa démarche pédagogique, nous pouvons dire qu'il fait de la *médiation culturelle*. En tant que *médiateur* de culture, son objectif vise à amener les élèves, au travers d'éléments fondateurs de notre civilisation, à écouter, voir ou/et ressentir, puis à élaborer une réflexion et exprimer leur point de vue à partir de ce qu'ils ont vu et entendu.

1.2.2 La médiation culturelle selon le concept envisagé par Boimare

Selon Boimare, (2012), la *médiation culturelle* est un moyen pédagogique qui consiste à dispenser tous les jours, de la maternelle au collège, une heure de culture humaniste. Il s'agit d'offrir aux élèves un *nourrissage* culturel à partir de textes fondamentaux tels que les mythes, les contes ou autres textes littéraires, en lien avec le programme. Ces textes serviront de point d'appui à l'entraînement à parler et à débattre, ainsi qu'au développement de l'écriture. La *médiation culturelle* permet aux élèves en difficulté de renouer avec les apprentissages et est également un excellent stimulant pour le reste de la classe.

Cette heure de culture humaniste se divise en trois temps : un temps de lecture à voix haute faite par l'enseignant, un temps consacré à débattre et un temps d'expression écrite.

Ce concept de *médiation culturelle* suppose pour l'élève une posture de lecteur tout autant que d'auteur. Par ses paroles et ses écrits, et les échanges qui vont en découler au sein de la classe, l'enfant va développer des compétences à s'exprimer oralement et par écrit, et être reconnu en tant qu'*auteur* en devenir. « C'est en construisant avec les élèves des référentiels et des outils d'aide pour comprendre et produire un texte narratif et un texte explicatif qu'ils sont capables ensuite de les comprendre et de les produire seuls » (Lebrun, 2010, p. 155).

Dans la suite de cet exposé, la désignation de *médiation culturelle* se réfère au concept envisagé par Boimare et aux principes décrits par lui-même dans ses livres⁴.

⁴ *L'enfant et la peur d'apprendre* (2012) et *La peur d'enseigner* (2012). Paris : Dunod.

1.3 État des connaissances liées au thème

1.3.1 Comprendre l'empêchement de penser : pourquoi certains enfants n'arrivent-ils pas à apprendre ?

Certains enfants n'arrivent pas à apprendre, car le retour à eux-mêmes qu'imposent la réflexion et la recherche déclenche une tempête intérieure.

À quoi reconnaît-on ces enfants *empêchés de penser*⁵ ? Selon Boimare (2012) : ils sont intelligents, mais ils ne parviennent pas à dégager l'idée principale d'un texte de cinq lignes ; malgré leur bon sens, ils ne sont pas capables d'argumenter leur discours pour appuyer leurs propos ; ils ont de la mémoire, mais ne se souviennent pas des règles de grammaire ; ils sont curieux, mais rien de ce qui se fait à l'école ne les intéresse. Ces enfants *ne disposent pas d'un monde suffisamment riche et sécurisé, pour se lancer sereinement dans l'activité réflexive* (p. 43).

Toczek-Capelle (2012), en se référant aux propos quotidiens tenus par les élèves en difficulté scolaire vis-à-vis d'eux-mêmes (« Je me sens vraiment nul... », « J'ai honte de moi... », etc.) et rapportés par des enseignants spécialisés, se demande d'une part, qui sont ces enfants qui doutent autant de leurs capacités et qui portent un jugement si négatif sur eux-mêmes, et d'autre part, pourquoi ils adoptent un tel comportement. Selon elle, et après examen de la littérature scientifique sur le sujet, plusieurs recherches en psychologie sociale de l'éducation et en sciences de l'éducation révèlent que les caractéristiques de certaines situations scolaires pourraient fournir une explication à ce phénomène. En effets, certains dispositifs pédagogiques sont susceptibles de créer ou d'accroître les différences entre les élèves, avec les conséquences que cela implique sur la réussite scolaire de ceux-ci et l'image d'eux-mêmes qu'ils vont en retirer ; il semble donc indispensable d'identifier quelles sont ces situations et l'impact réel qu'elles peuvent avoir sur les performances et les apprentissages des élèves.

D'autres études ont également révélé que « la motivation dans un domaine dépend avant tout de la valeur qu'un élève lui attribue et de sa réussite estimée dans ce domaine » (Toczek-Capelle, 2012, p. 62). Cette auteure rappelle encore qu'avoir pour exemple un modèle de réussite peut avoir une influence positive sur les résultats scolaires de l'élève, sur ses attitudes et sa motivation en classe, ce qui souligne au passage l'importance de l'environnement pour la réussite du sujet (Toczek-Capelle, 2012).

Il découle de ce qui précède que, *réussite, estime de soi et motivation* sont des valeurs qui ont partie liée et que chez un individu, la réussite, vécue comme telle dans les situations d'apprentissage, va conditionner l'estime qu'il aura de lui-même et la motivation qu'il aura pour réaliser les tâches qui lui sont proposées.

Selon Boimare (2014), certains enfants, qui ont manqué d'un cadre cohérent ou qui n'ont pas été initiés à l'épreuve de la frustration, ont mis en place une organisation psychologique qui les pousse à éviter la rencontre avec les manques, la soumission à la règle et la confrontation avec l'incertitude, points essentiels qui caractérisent les situations d'apprentissage et en constituent les contraintes, et dans lesquelles se joue leur destin intellectuel. Ils arrivent donc à l'école sans avoir mis en place les compétences psychiques nécessaires aux apprentissages. Les situations d'apprentissage vont être

⁵ C'est ainsi que S. Boimare qualifie les élèves qui n'arrivent pas à apprendre.

ressenties comme étant menaçantes et vont réveiller chez eux des peurs infantiles, des idées de dévalorisation et de persécution, qui vont aboutir à la mise en place de stratégies anti-pensées pour se protéger.

Ces enfants qui ne sont pas capables d'affronter le doute, d'accepter la règle, de pouvoir attendre ou de supporter la solitude et le manque, développent des sentiments d'auto-dévalorisation, de persécution et de frustration dès qu'il y a incertitude et vont rapidement mettre en place des stratégies anti-apprentissages d'évitement pour se protéger du malaise que cela suscite en eux. On assiste à un véritable verrouillage de la pensée, qui s'opère chez l'enfant, pour ne pas rencontrer le doute et ne plus être confronté à une élaboration intellectuelle qui dérange. Ce verrouillage se traduit par trois caractéristiques très dommageables pour les apprentissages : la phobie du temps de suspension qui caractérise l'incertitude liée aux situations d'apprentissage ; une faiblesse imageante liée à une utilisation réduite des représentations personnelles jugées peu fiables, parce que trop vite contaminées par les émotions parasites – cette coupure perturbe la fabrication de sens nécessaire à l'acquisition de la lecture et la maîtrise des opérations ; le déclenchement d'idées d'injustice ou de persécution (Boimare, 2012, p. 36).

Notons que, bien souvent, ces difficultés face aux apprentissages se traduisent par des manifestations physiques ou des troubles psychosomatiques tels que maux de tête ou de ventre, apathie ou endormissement. Le relais est alors passé au corps qui offre une voie d'évitement aux apprentissages. « La voie sensori-motrice, la voie somatique et comportementale, constitue le mode prévalent de la souffrance psychique chez l'enfant » (Kamieniak, 2012, p. 176).

Comme le fait remarquer Lebrun (2010) :

« Les enfants, qui se ressentent en échec ou en difficulté grave sur le plan scolaire, adoptent le plus souvent une position située sur l'axe du retrait, de l'immobilité, ou bien encore du rejet, du refus, de la transgression et cette position exprime une souffrance » (p. 82).

Face à l'accumulation des obstacles et des échecs, les écarts se creusent. Un certain ressentiment vis-à-vis de l'école et des enseignants peut apparaître chez l'élève qui n'arrive pas à s'adapter à son environnement scolaire et à ses exigences. « Des attitudes diverses [...] peuvent surgir en réaction : disparition de la confiance et de l'estime de soi, découragement, dépendance à l'adulte, anxiété, résistance aux contraintes, décrochage cognitif, etc. » (Thouny & Catteau, 2012, p. 24).

Si l'estime de soi correspond à la valeur que s'accorde un individu, Toczec-Capelle (2012) fait remarquer que cette estime de soi révèle également la manière dont les personnes s'auto-évaluent à partir de l'idée qu'elles se font d'elles-mêmes :

« Cette estime de soi se développe au cours de l'enfance en intériorisant peu à peu les opinions des autres à propos de soi. Les personnes importantes pour l'enfant (par exemple les parents ou les enseignants) jouent un rôle déterminant dans la construction de soi. [...] Les opinions, les jugements de valeur émis à l'encontre des élèves sont progressivement stockés dans leur mémoire et pourront être mobilisés par l'élève lorsqu'il cherchera à se définir » (p. 60-61).

Remarquons encore que, pour un individu, avoir une bonne estime de soi fait partie des besoins fondamentaux. Lorsque, chez une personne, l'estime de soi est menacée, cette dernière va adopter certaines conduites pour se protéger, afin de maintenir ou de restaurer cette estime de soi mise en péril. Il en va de même pour les élèves qui sont confrontés à des situations d'apprentissage problématiques.

Ainsi, si les attitudes et les comportements d'opposition adoptés par les enfants en milieu scolaire et qui les empêchent de progresser dans leur parcours d'élève ne sont rien d'autre que des remparts derrière lesquelles ils se protègent et se retranchent, ils expriment dans le même temps un mal-être et une estime de soi dévalorisée. On constate alors que ces comportements trouvent souvent leur origine dans des événements de leur vie qui ont généré de la souffrance et qui laisse à l'enfant le souvenir et l'interprétation d'une expérience ressentie comme étant négative. De fait, ce ressenti est également conditionné par l'idée que s'en fait son entourage et par l'attitude des personnes qui l'aident à se construire.

1.3.2 Élèves en difficulté et attitudes mises en place pour protéger l'estime de soi

Certaines situations vécues en classe vont conduire les élèves en difficultés à mettre en place des stratégies pour protéger leur estime de soi. Ces stratégies et les comportements qui en découlent s'apparentent aux stratégies anti-apprentissages décrites par Boimare. D'après Toczec-Capelle (2012), les études en psychologie sociale ont recensé six conduites d'autoprotection.

1. *Ne pas s'attribuer la responsabilité de son échec* : on parle alors de « biais d'auto-complaisance ». Cette stratégie a des répercussions sur la motivation de l'élève et sur les possibilités qu'il a d'évoluer dans son travail, puisqu'en ne reconnaissant pas ses échecs, et donc ses erreurs, il ne peut envisager de nouveaux comportements pour progresser.
2. « *Le sabotage* » : l'élève a recours à une stratégie auto-handicapante, en créant lui-même les obstacles à ses apprentissages (se coucher tard la veille, ne pas avoir son matériel, etc.). Cette stratégie permet d'attribuer les causes de l'échec à des circonstances qui sont extérieures à lui-même et qui de ce fait, ne remettent pas en cause l'estime de soi.
3. *Expliquer les bons résultats des autres par les dons ou le talent exceptionnel dont ils sont pourvus*. Cette attitude chez un élève en échec protège son estime de soi, mais l'empêche de se remettre en question et de s'interroger sur la manière d'aborder les apprentissages et les efforts qu'il a à fournir.
4. *Se comparer à un élève qui a moins bien réussi*. Cette attitude permet de garder une bonne estime de soi, mais comme les précédentes, elle abaisse le seuil de motivation et maintient l'élève dans les mêmes comportements.
5. *Valoriser l'échec et en retirer du respect*. En faisant alliance au sein de la classe ou de l'école avec des élèves qui sont confrontés aux mêmes difficultés, les élèves qui adoptent un tel comportement vont protéger leur estime de soi, mais cela peut les conduire à adopter des normes anti-scolaires et à se désidentifier de l'école.
6. *Désinvestir les domaines disciplinaires qui posent problème* pour protéger son estime de soi. Les psychologues parlent alors de désengagement psychologique de l'estime de soi puisque la personne finit par ne plus s'investir dans les domaines qui sont potentiellement menaçants pour l'estime de soi. Cette attitude agit défavorablement sur la motivation de l'élève, si l'on prend en compte que « la motivation dans un domaine dépend avant tout de la valeur qu'un élève lui attribue et de sa réussite estimée dans ce domaine » (Toczec-Capelle, 2012, p. 62).

L'ensemble de ces conduites semble donc participer à la fabrication de l'échec scolaire, puisqu'elles contribuent à diminuer la motivation des élèves et leur envie de progresser. En cherchant à protéger leur estime de soi par les mécanismes que nous venons de rappeler, les élèves en grande difficulté vont perdre leur motivation à s'impliquer dans les tâches et désinvestir leur métier d'élève.

Ajoutons à cela que, si des liens évidents sont établis entre estime de soi et réussite scolaire, il faut se garder du « danger qu'il y aurait à redonner confiance aux élèves indépendamment de leurs résultats réels ou de les laisser se persuader que, doués comme ils sont, ils n'ont pas besoin de travailler et de fournir des efforts » (Toczek-Capelle, 2012, p. 63). Pour Martinot (2008), « l'estime de soi apparaît avant tout comme une conséquence des situations de réussite vécues et non comme une cause déterminante des réussites à venir ». Il semble donc nécessaire que dans nos dispositifs pédagogiques et nos actions d'enseignement, nous envisagions la construction de l'estime de soi positive comme une conséquence d'une réussite et non comme condition préalable à la réalisation des tâches ou à l'obtention de succès scolaires. Ceci implique notamment de relever régulièrement les points forts des élèves et de mettre en évidence tout ce qu'ils savent déjà et les compétences qu'ils mettent déjà en œuvre dans le travail scolaire. C'est du reste ce que nous nous proposons de faire en pratiquant la médiation culturelle en mettant en évidence les compétences langagières des élèves au travers des textes abordés.

1.3.3 Pourquoi l'école ne parvient-elle pas à faire face à ce problème et à y apporter une réponse ?

Pour Ouzoulias et Fischer (2012), il faut questionner les choix pédagogiques et pourquoi ceux-ci contribuent dans certains cas aux échecs plus nombreux des milieux populaires. Si les enseignements prodigués en début de scolarité nécessitent des prérequis, ils pourraient « entraîner des effets contrastés chez les enfants : les uns sont stimulés, les autres désorientés » (p. 100).

Ils mettent en garde les enseignants du cycle I et plus particulièrement ceux de 1^{ère} et 2^{ème} Harnos face au danger de démarrer trop rapidement les activités scolaires les plus abstraites et les invitent à favoriser l'acquisition par tous les élèves des connaissances et compétences de base qui conditionnent la réussite tout au long de la scolarité. C'est d'ailleurs ce que nous souhaitons faire en nous appuyant sur la *médiation culturelle* et le développement de compétences chez l'élève à partir de textes fondamentaux.

« Outre l'aisance dans l'expression orale en langue française [...], il faut s'assurer aussi que tous les enfants aient le temps d'acquérir une écriture régulière, lisible et aisée, car écrire est le passage obligé de la plupart des tâches des apprentis lecteurs et la maîtrise de cette compétence à la fin du CP favorise la réussite ultérieure pour toute la scolarité » (Ouzoulias et Fischer, (2012), p. 94).

Rappelons que beaucoup de compétences se mettent en place chez un enfant entre 5 ans et demi et 6 ans et l'on sait que l'âge est un facteur déterminant dans le développement des capacités d'écriture. Il faut donc veiller à travailler avec les enfants les plus jeunes dans le cadre de ce qui est possible de réaliser avec eux et ne pas les pousser « aux limites » de leurs compétences et prétendre à ce qu'ils aient compris, dès les premiers jours de leur scolarité, le sens de l'école élémentaire et ses codes, la nature et les fonctions de l'écrit.

Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'en Finlande, pays qui caracole en tête des classements fournis par les études PISA, on entre à l'école élémentaire à 7 ans !

Comme le soulignent Thouny et Catteau (2012), en s'appuyant sur les travaux de Bautier (2009), les adaptations pédagogiques apportées aux difficultés que rencontrent certains élèves

« accentuent la relation de dépendance et contribuent à construire chez certains élèves une logique scolaire qui n'est pas celle du savoir, mais de la tâche. [...] Le plus souvent, dans les

pratiques ordinaires, l'ajustement, plus ou moins implicite, se traduit par une réduction du niveau d'exigence. Le travail réflexif est esquivé, l'aide individualisée, les composantes affectives et relationnelles plus présentes et les pratiques langagières modifiées » (p. 24).

Il n'en demeure pas moins que, malgré la bonne volonté et les intentions louables des intervenants, les résultats ne sont pas au rendez-vous. « Les savoirs ne sont pas transférables dans d'autres situations, car identifiés aux seules situations où ils sont censés être acquis ou mis en œuvre » (Thouny & Catteau, 2012, p. 24).

Selon Ouzoulias et Fischer (2012, p. 101), avant de vouloir différencier la pédagogie ou de chercher à personnaliser l'action éducative, « il convient d'abord de se demander comment construire *une école pour tous*, c'est-à-dire "une école qui prend pour modèle l'enfant qui n'a que l'école pour apprendre" (Bonnéry, 2007) ».

En ce qui concerne ces élèves qui n'arrivent pas à apprendre, que l'on se place du côté de l'apprenant ou de celui de l'enseignant, peur d'apprendre et peur d'enseigner font bon ménage dans la programmation d'un échec annoncé. Qu'il s'agisse, de la part de l'enseignant qui ne sait souvent plus à quel saint se vouer face à ces enfants récalcitrants, d'un excès de démagogie ou d'un retour d'autoritarisme, qui se traduit généralement dans les faits par des objectifs revus à la baisse ou un entraînement supplémentaire, la réponse apportée à ces élèves, qui évitent les situations d'apprentissage pourvoyeuses d'inquiétude et qui auraient besoin d'une véritable *réanimation psychique*⁶ pour les aider à se débarrasser de leur peur d'apprendre, n'est pas la bonne.

1.3.3.1 Simples difficultés d'apprentissage ou empêchement de penser ?

Pour comprendre *l'empêchement de penser*, il faut tout d'abord distinguer, dans une classe, les élèves qui souffrent de difficultés passagères, et pour lesquels un soutien tel qu'on le propose habituellement suffira à combler les manques (savoirs de base à renforcer), des élèves qui développent des stratégies anti-apprentissages et qui relèvent de *l'empêchement de penser*.

Lescouarch (2012) va dans le même sens, lorsqu'il fait remarquer que le soutien scolaire est pertinent pour des enfants ayant de simples lacunes, mais qu'il est « potentiellement inefficace avec des enfants dont les difficultés s'expliquent par des considérations relatives à des situations psychologiques, des rapports sociaux particuliers avec le monde scolaire, un rapport au savoir erroné, des stratégies d'apprentissages non pertinentes... » (p. 116).

De son côté, Richoz (2009), en s'intéressant à la gestion de la classe, et en se basant sur la classification d'Auger et Boucharlat, parle d'*élèves difficiles* et les distingue des *élèves en difficulté scolaire*. Les élèves difficiles sont à leur tour divisés en *perturbateurs* et *élèves qui refusent de travailler*. Ces deux attitudes, chez des *élèves difficiles*, peuvent se traduire par trois comportements : refus d'ordre, agressivité ou encore soumission au système scolaire (perfectionnisme, relation aliénante, anxiété liée aux résultats, stress). Il est à noter que les élèves qui n'arrivent pas à apprendre sont souvent ceux qui posent des problèmes aux enseignants et qui perturbent le « bon » déroulement de la classe.

⁶ L'expression *réanimation psychique* est utilisée par Rosine Debray et reprise par Serge Boimare dans son livre *L'enfant et la peur d'apprendre* (Paris, Dunod, 2012).

Strauss-Raffy (2007) estime que ce qui caractérise principalement ces *élèves difficiles* est le refus ou l'impossibilité d'entrer dans les règles du jeu scolaire. Si des problématiques différentes sont à l'origine de chaque situation rencontrée, elle relève encore qu' « il s'agit d'enfants dont l'équilibre psychique est tel qu'ils sont empêchés d'être élèves ou le refusent, pour des raisons diverses liées à leur histoire personnelle, à leur problématique, à leur structure psychique [...] » (Richoz, 2013, p. 79).

Pour Boimare (2012), les élèves qui sont « empêchés de penser » vont mettre en place trois stratégies différentes qui s'accompagnent de troubles du comportement et qui sont bien repérables. Il s'agit :

- a) du *conformisme de pensée*, qui a pour but de limiter l'investigation et l'engagement dans l'inconnu et la recherche. Ce fonctionnement *a minima* conduit à un abaissement de la curiosité et de l'intelligence.
- b) de *l'association immédiate*, qui consiste à aller vite pour éviter le temps de suspension lié aux apprentissages.
- c) du *besoin de certitude* : l'apprentissage ne peut se faire que dans la maîtrise et le contrôle. Cela amène l'élève à avoir un fonctionnement mental rigide et à une incapacité à remettre en cause les savoirs, qui se traduisent souvent par la contestation plus ou moins violente du cadre (Boimare, 2012, p. 40 et suivantes).

1.3.3.2 Curiosité primaire ou intérêt pour les savoirs ?

S'il est nécessaire d'éveiller chez les élèves leur curiosité et de susciter en eux un engouement pour la découverte et l'apprentissage de nouveaux savoirs, il faut être vigilant à la curiosité excessive que présentent certains élèves et qu'ils utilisent pour éviter de réfléchir. En effet, ces enfants ne peuvent plus décoller de cette *curiosité primaire toujours agie par les ressorts les plus infantiles du désir de savoir que sont le sadisme, le voyeurisme et la mégalomanie* (Boimare, 2012, p. 44). Cela conduit à une incapacité à se dégager des préoccupations personnelles et à s'intéresser à des idées plus générales qui intègrent les autres et qui sous-tendent l'idée de respect des règles et des lois. Il va donc falloir trouver un moyen de canaliser cette curiosité primaire en permettant à ces élèves de lui donner forme et de la sublimer au travers d'une médiation culturelle qui a recours à des textes fondateurs.

Kamieniak (2012) parle de « cette période de la vie [...] qui voit l'enfant éprouver le besoin de prononcer, de dessiner, d'écrire, d'entendre et de lire des obscénités, besoin qui prélude à l'inhibition des tendances exhibitionnistes et voyeuristes qui caractérisent le jeune enfant » (p. 180). Chez certains enfants, cette inhibition ou plus justement la capacité à sublimer⁷ ces pulsions liées aux besoins primaires en les refoulant, fait défaut ou se réalise mal. Cet auteur nous rappelle d'ailleurs que c'est justement autour de l'âge de six ans que s'opère un véritable bouleversement, un remaniement psychique qui va permettre à l'enfant d'accéder à ce processus de sublimation. Mais en quoi ces remaniements psychiques intéressent-ils les difficultés liées aux apprentissages ?

Pour les psychanalystes freudiens, cette capacité à sublimer les pulsions primaires est à rattacher à la *dynamique œdipienne* et consiste à refouler ce moment critique du développement psychoaffectif et avec lui, tout ce qui relève de la *sexualité infantile*. Rappelons que cette sexualité infantile « n'a rien à voir avec la génitalité, et se manifeste en particulier sous les traits d'une intense et insatiable

⁷ Kamieniak (2012) définit ainsi la *sublimation* : « trouver des voies honorables, convenables, qui permettent à la pulsion de se satisfaire tout de même tout en renonçant à son but direct et à ses premiers objets » (p. 183).

curiosité, par une *pulsion d'investigation* ou une *pulsion de savoir* inextinguible, celle même qui préside aux apprentissages » (Kamieniak, 2012, p. 184).

À travers cette curiosité tout à fait légitime, l'enfant cherche à comprendre les grandes énigmes du monde, ses origines et d'où il vient, pourquoi et comment ses parents l'ont conçu, en bref, tout ce qui a trait aux questions qui concernent la vie et la mort, et par voie de conséquence, tout ce qui est porté par le *désir*. Cette curiosité qui témoigne d'une envie précoce de connaissance, cette pulsion de savoir qui le pousse à comprendre le monde, va être profondément remaniée dans cette réorganisation psychique au temps de l'œdipe et va devoir trouver à se satisfaire dans des recherches ou sur des objets éloignés de ses buts premiers. Ce passage difficile, et parfois douloureux, du développement de l'enfant peut être à l'origine de difficultés ou d'inhibitions dans les apprentissages, par déplacement d'interdits ou de difficultés. « On comprend alors que lorsque les manifestations de souffrance de l'enfant s'expriment à travers l'organisation psychomotrice, ainsi qu'il en est des troubles de l'écriture, le symptôme ait pour fonction d'éviter la mentalisation » (Kamieniak, 2012, p. 186).

Retenons de ce qui précède que, si tout individu passe dans son développement psychique par une phase œdipienne, il n'en développe pas nécessairement des troubles dans ses apprentissages - et c'est tant mieux ! Néanmoins, et cela est bien compréhensible, la souffrance qui peut accompagner l'enfant dans les stades qui caractérisent son développement psychique peut générer des troubles qui vont entraver son fonctionnement intellectuel.

1.3.3.3 Une faiblesse constatée au niveau du langage

Une caractéristique commune aux « empêchés de penser » est de ne pas pouvoir s'appuyer sur le langage pour exprimer leur point de vue et pour pouvoir débattre. Cette incapacité à s'appuyer sur le langage pour organiser son argumentaire va court-circuiter la structuration de la pensée et rendre difficile l'accès aux apprentissages. Tout travail de groupe risque de conduire à l'exclusion, du moins partielle, de certains élèves et prêter l'impact d'une démarche socio-cognitiviste. Cette posture dans laquelle vont se retrouver les enfants qui ont peur d'apprendre va renforcer leur sentiment d'injustice et pourra parfois les conduire à développer des sentiments de persécutions

1.3.4 Fondements sur lesquels repose la médiation culturelle

Selon Boimare, en lisant des histoires aux enfants, nous les aidons à côtoyer et à affronter ces craintes réveillées par la situation d'apprentissage et nous leur proposons d'en faire les ressorts de la pensée. Pour permettre aux enfants d'accéder à la dimension symbolique nécessaire à l'appréhension des savoirs, nous devons les encourager à faire des liens et établir des ponts entre leur vécu personnel qui les enferme et l'universel. Le rôle de l'enseignant est ici fondamental : il s'agit de donner à l'enfant l'envie d'apprendre et de le rassurer sur sa valeur. Comme le précise Lebrun (2010), « c'est en entrant en résonance avec des sentiments qui l'habitent que cette réassurance sera possible » (p. 84). L'estime de soi va de pair avec la réussite. C'est à cette condition que l'enfant en devenir pourra supporter la remise en question suscitée par l'apprentissage et l'angoisse liée à la peur de l'erreur.

1.3.4.1 Les cinq besoins des *empêchés de penser*

Pour sortir du conformisme pédagogique qui entretient l'échec scolaire, Boimare (2012) nous propose de nous appuyer sur *les cinq besoins fondamentaux des enfants empêchés de penser*. Tout d'abord, il faut parvenir à les **intéresser** à ce qui se passe dans la classe, sans quoi rien ne sera possible. Deuxièmement, il faut les **nourrir** par un apport culturel quotidien. Troisièmement, il faut les **initier** et les **entraîner à l'activité réflexive**, par le débat, l'expression orale et l'écriture, ainsi que par l'échange d'idées et la confrontation avec leurs pairs. Quatrièmement, les **savoirs** auxquels ils sont confrontés doivent **avoir du sens et trouver des racines** dans cette médiation culturelle. Enfin, ces enfants doivent **être intégrés à la classe** grâce à la construction d'un patrimoine commun donné par la culture.

En parvenant à intéresser les élèves, nous les obligeons à traiter avec la curiosité primaire qui les empêche de dépasser leurs préoccupations personnelles et nous rompons avec l'ennui qui guette les élèves en difficulté d'écoute. Le nourrissage culturel, en enrichissant et sécurisant les représentations des élèves mobilisées par les apprentissages, va donner une forme aux inquiétudes et aux émotions excessives et rendre le travail de la pensée possible, tout en favorisant les activités créatives.

Le débat, centré sur un apport culturel ou scientifique, va prolonger ce travail de structuration de la pensée et contribuer à développer les capacités réflexives. Cet apport culturel va créer des ponts entre les différents domaines disciplinaires et leur donner du sens. Lebrun (2010) insiste sur l'enjeu existentiel des questions posées par le texte et la rencontre personnelle avec les œuvres lues.

« Il importe que le lecteur s'implique personnellement dans les débats soulevés par les textes littéraires. [...] Quand la rencontre du cœur s'est produite, le savoir pourra se construire et s'objectiver, en passant par un métalangage approprié qui permette de communiquer et de se communiquer, de dire aux autres et de se dire » (p. 50).

Toujours selon cette auteure, la construction de sens va de pair avec la reconnaissance et l'octroi du statut de lecteur et, en tant que tel, à sa capacité à réfléchir à partir de ce qui a été lu : il s'agit bien là d'autoriser le sujet lecteur à s'exprimer face aux autres et à donner son avis, dans un acte qui trouve sa signification par l'existence même de sa pensée propre.

Pour Kamieniak (2012), « l'investissement libidinal, la quête et le plaisir du sens sont [...] les coordonnées essentielles de l'apprentissage de ce *double visible* de la langue orale ou de la parole qu'est l'écrit » (p. 179). Pour pouvoir accéder au sens des mots et en maîtriser l'expression graphique, il faut être à même de produire soi-même du sens, en d'autres termes d'« accéder à l'expression, à l'expression objectivée de soi, à l'objectivation de son monde intérieur, au façonnement de son monde pulsionnel, alors partageable » (p. 179).

Remarquons encore qu'une pédagogie différenciée qui se veut efficace doit avant tout prendre appui sur un message rassembleur et qui est valable pour tous, sans quoi elle court le risque de créer de la ségrégation et de stigmatiser les plus démunis. Avant de différencier, il est absolument nécessaire de donner un bagage identique à tous, qui prend appui sur un patrimoine commun et dans lequel les savoirs s'enracinent. C'est justement ce que permet la médiation culturelle, avec son heure de culture humaniste journalière.

1.3.4.2 Une heure de médiation culturelle quotidienne

La *médiation culturelle*, telle qu'elle est envisagée ici, repose sur trois leviers principaux : le nourrissage culturel, qui est apporté par les textes lus à haute voix par l'enseignant ; le débat, qui entraîne l'élève à formuler ses idées, à les exposer aux autres et à les défendre ; l'écriture, qui après le débat, prolonge les activités de structuration de la pensée et qui ne se résume plus ici à l'apprentissage d'un simple acte graphique, mais à la production de sens. Les textes utilisés pendant l'heure de médiation culturelle sont en lien avec les savoirs fondamentaux et visent à améliorer l'habileté de lecture et de compréhension de l'écrit, l'amélioration des règles liées au fonctionnement de la langue, ainsi que l'accès au sens des opérations.

1.3.5 Comment les besoins des *empêchés de penser* s'avèrent-ils d'excellents stimulants pour tous les élèves ?

Les concepts pédagogiques mis en œuvre par la médiation culturelle et qui répondent aux cinq besoins des *empêchés de penser* sont également d'excellents stimulants pour le reste de la classe. Ces points d'appui pédagogiques sont des leviers de progression pour tous et garantissent la cohésion du groupe.

Le *nourrissage culturel* va fournir des mots et des images qui vont permettre à l'enfant d'enrichir et de sécuriser les représentations « nocives » mobilisées par l'apprentissage et qui sont un frein au fonctionnement intellectuel. Il va permettre de donner une forme et un contenu aux inquiétudes qui s'imposent à eux lorsqu'ils sont face à une situation d'apprentissage. Pour consolider leurs représentations, enrichir et sécuriser leur monde interne, pour améliorer leurs capacités réflexives, les élèves ont d'abord besoin d'apprendre à écouter, ce qu'ils ne savent pas toujours faire.

Du reste, grâce à la lecture journalière faite à voix haute par l'enseignant, pendant quinze minutes, de textes fondamentaux (contes, mythes, littérature...), les élèves vont développer leur capacité d'écoute et construire de l'image à partir du mot entendu, *mettre du mot et du scénario* sur les sentiments qui parasitent leur pensée, et par une mise à distance, se décentrer progressivement de leurs préoccupations personnelles en les rattachant à des questions plus générales d'ordre universel qui concernent aussi les autres.

Pour créer une dynamique d'échange et de partage, nous souhaiterions proposer aux élèves, ainsi que nous invite à le faire Lebrun (2010) dans sa didactique de la classe de littérature, un carnet réflexif partagé, ainsi qu'un journal de lecture partagé.

Le plaisir du partage de la lecture et de l'écriture, la possibilité pour les élèves d'être lus - et non plus le simple fait d'écrire pour l'enseignant et afin d'en retirer des corrections orthographiques ou syntaxiques... - donne du sens à la lecture et à l'écriture et va développer chez l'élève son sens critique, tout en l'intégrant à une communauté de lecteurs-auteurs au sein de la classe.

1.3.5.1 La faculté de recourir au symbole

L'activité symbolique développée par l'enfant est cruciale dans l'acquisition des savoirs et dans sa faculté à apprendre. Elle permet d'établir des liens entre l'intimité du sujet et la culture, et donne du sens aux apprentissages. Le mot « symbole » provient du grec ancien et signifie *mettre ensemble*,

*joindre, comparer, échanger, se rencontrer, expliquer*⁸. Par sa structure, le symbole, tout comme le mot, est dual : sa forme (le *signifiant*) trouve sa réalisation dans une réalité matérielle, alors que ce qu'il représente (le *signifié*) se laisse appréhender et « réinventer » par l'esprit⁹. Il en résulte tout à la fois un sentiment de rupture et de continuité, mais aussi de limite. « Le symbole, par sa distance à l'objet, guide l'enfant dans la perte, vers la recherche d'autres affiliations. L'extension du symbole, c'est le concept » (Lebrun, 2010, p. 86). Et c'est justement la nécessité pour l'enfant de retrouver une partie disparue, cette faculté de recourir au symbole, qui va entretenir chez lui le plaisir de la connaissance et l'obéissance aux règles du groupe, tout en motivant sa curiosité et sa quête vers l'extérieur, vers l'inconnu.

Toujours selon Lebrun (2010), la littérature est un creuset de symbolisme dans lequel s'expriment tous les ressentis humains. « Le langage littéraire, parce qu'il est distancié des événements, peut aider l'enfant à trouver des *pattern* expressifs de ses ressentis » (p. 84). L'expérience culturelle ainsi décrite autour des sentiments et des comportements humains va servir d'échafaudage et accompagner l'enfant face à ses difficultés.

Pour faire ce travail de symbolisation en milieu scolaire, et traiter avec les racines les plus archaïques de la curiosité pour parvenir à s'en détacher, il est impératif d'avoir recours à la culture et à des textes exigeants qui rendent possible ce chemin, car ils permettent d'établir des ponts entre l'intime et l'universel et offrent des supports didactiques suffisamment solides à l'élaboration de la pensée.

Afin d'être amenés à utiliser leurs capacités réflexives et le langage argumentaire, les élèves, dans un exercice d'expression orale et écrite, vont *être entraînés à argumenter et à débattre* (deux fois quinze minutes journalières). Ces activités sont fondées sur la compréhension du texte et permettent à l'élève de donner son avis. Il s'agit ici de ne pas vouloir se limiter aux explications de textes que pourrait transmettre l'enseignant, mais bien de permettre l'expression et la reconnaissance de multiples interprétations des élèves. « Il y a une différence entre expliquer et interpréter ; interpréter, c'est permettre d'autres explications » (Bruner, 1997, p. 127). C'est en apprenant à interpréter un texte que l'élève va construire son argumentaire. On notera ici l'importance des lectures faites par les parents à leurs enfants dès leur plus jeune âge, et le rôle qu'il revient à l'école de relayer plus tard, d'autant plus si tel n'en a pas été le cas.

L'argumentation, qui permet de confronter son point de vue à celui des autres, stimule du reste grandement les capacités réflexives. N'oublions pas que pour pouvoir lire, écrire et calculer, il faut d'abord savoir parler...

1.3.5.2 Rôle du langage

Soulignons encore le rôle fondamental du langage sur lequel prend appui tout aussi bien la littérature que le travail rééducatif. Lebrun (2010) insiste sur la production de langage en tant que pont entre soi et les autres et la possibilité qu'elle offre de penser ses affects :

⁸ Source : Wikipédia.

⁹ Le signifié désigne la représentation mentale du concept associé au signe, tandis que le signifiant désigne la représentation mentale de la forme et de l'aspect matériel du signe.

« Toute création littéraire, par ses effets de mise à distance et d'expression de soi, a une fonction rééducative. L'effort d'interprétation qu'impliquent les ressentis et leur mise en sens crée un espace transitionnel où l'enfant peut se retrouver et s'ouvrir aussi à ce qui lui est étranger, l'autre, le culturel » (p. 85).

Dans la dynamique de la classe et dans la confrontation et l'échange d'idées suscités par les pairs, cet espace mental entre monde interne et monde externe où s'élabore la pensée trouve une fonction similaire à celle décrite par Vygotski lorsqu'il parle de *zone proximale de développement* dans les apprentissages socio-cognitivo-constructivistes. En s'impliquant dans un acte de communication, l'élève s'efforce de comprendre les autres et peut se reconnaître en eux. Cette reconnaissance, d'ailleurs, est facteur de motivation.

En reliant les savoirs aux questions humaines fondamentales, nous allons permettre aux enfants d'orienter leur curiosité au-delà de leurs préoccupations personnelles et infantiles (capacité à se décentrer) et donner des racines et du sens aux apprentissages.

Notons que plus le « parasitage » est important chez un enfant, plus ce travail de structuration de la pensée médiatisé par la culture va nécessiter de temps. Il n'en demeure pas moins que tous les enfants passent par ce chemin de construction de sens et de symbolisation qui trouve son origine dans le mot entendu et s'étaye dans la capacité à lui associer une image et à en avoir une représentation, pour enfin s'en servir dans l'élaboration d'une réflexion. Ce processus n'a de cesse de s'enrichir tout au long de la vie.

1.4 Médiation culturelle et didactique : quelles intentions pédagogiques ?

L'approche didactique fondée sur la découverte, l'appropriation et l'utilisation par l'élève de textes littéraires suppose pour ce dernier, et de manière simultanée, de développer des compétences en lecture et en écriture, à savoir sa capacité à s'exprimer, aussi bien oralement qu'à l'écrit. Cette manière de faire vise surtout à permettre à l'enfant de construire sa pensée et sa personnalité en prenant en compte l'intégralité de son individualité et à lui offrir des appuis solides dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. En lisant des textes littéraires aux enfants, « il ne s'agit pas de former un lecteur qui entre en littérature par la voie de la technique, mais de former un sujet culturel ouvert à une médiation dans laquelle il se construit » (Lebrun, 2010, p. 65).

Quel que soit son niveau d'habileté en lecture, il est bon que chaque élève participe au débat interprétatif. Tout lecteur - ou tout auditeur - a quelque chose à dire face à un texte littéraire ou porteur de culture et l'invitation à s'exprimer oralement ou par écrit à son sujet est toujours une démarche constructive pour celui qui en est l'auteur. Il importe de ne pas déconnecter l'acte de lecture de sa dimension affective et de le relier à ce qui constitue l'essence de notre être, pour permettre au lecteur de se lire à travers le livre. De là découlent le plaisir et la motivation à lire et découvrir des ouvrages. Comme le rappelle Lebrun (2010), « il n'y a pas d'échec en lecture et en écriture quand il y a motivation et projet » (p. 67).

1.4.1 Quelle place pour l'enseignant ?

Le rôle de l'enseignant est primordial. C'est en accordant véritablement une place aux élèves en tant qu'acteurs et bâtisseurs de leurs apprentissages qu'il en obtiendra la collaboration et la participation effective. L'enseignant n'agit plus alors en tant que spécialiste et détenteur exclusif des savoirs savants qu'il déverse dans la tête de ses élèves ; sa responsabilité consiste à organiser les situations d'apprentissage et à créer les conditions de l'appropriation du savoir scolaire. La classe de français, fondée sur les textes littéraires, et d'où découlent les savoirs, est pensée à partir de situations-apprentissages qui permettent l'appropriation des connaissances scolaires en s'intégrant à une pédagogie de projet. Articulée entre les trois pôles du rationnel, de l'affectif et du social, la pédagogie de projet témoigne, selon Bordallo et Ginestet (1993), de la professionnalité de l'enseignant, véritable spécialiste des apprentissages. La classe devient alors *une communauté culturelle de lecteurs et d'auteurs en dialogue* (Lebrun, 2010) où chaque enfant trouve sa place et le droit à sa parole.

1.4.2 Apprentissages et formes sociales

Thouny et Catteau (2012) parlent de l'invisibilité fréquente des savoirs dans les situations pédagogiques mises en œuvre par les enseignants et qui sont rarement exposées de manière explicite. Les élèves issus des milieux populaires, peu familiarisés au demeurant avec les attentes du monde scolaire, ont du mal à percevoir les enjeux d'apprentissage liés à la tâche. Dans un souci de conformité avec les attentes de l'enseignant, ils ne travaillent pas pour apprendre, mais pour répondre aux *desiderata* de celui-ci, et passent à côté des enjeux cognitifs qui sous-tendent les enseignements. Ils oublient qu'à l'école, « l'enjeu est bien de s'approprier des connaissances et de développer des compétences nouvelles et mobilisables à travers l'accomplissement des tâches au quotidien » (p. 28).

En conclusion à leur article, Thouny et Catteau (2012) émettent l'hypothèse que si de nombreux élèves n'ont pas certaines compétences, notamment celles concernant la langue et qui sont indispensables à la réussite scolaire, et qu'ils ne développent pas les ressources nécessaires à la réalisation de tâches plus complexes, « c'est que ces ressources sont invisibles dans les classes, car non enseignées » (p. 38). Ce type d'apprentissage se fait généralement de manière tacite et pour de nombreux élèves, il relève du monde extrascolaire. Le problème pour certains élèves est qu'ils n'ont que l'école pour s'approprier ce type de ressources qui, si elles ne sont pas enseignées de manière explicite, feront toujours défaut et vont contribuer à accroître les inégalités entre les apprenants.

En utilisant la médiation culturelle en classe, et au regard des considérations apportées par Thouny et Catteau (2012), il serait souhaitable d'inviter les élèves en difficulté à modifier leurs postures face aux apprentissages et à retrouver l'estime de soi qu'ils n'ont souvent plus, en leur permettant de développer un rapport identitaire au savoir. Un registre d'activité cognitive soutenu doit les amener également à construire des habitudes de travail qui leur permettent de s'approprier du savoir énonçable dans et à travers le langage et à acquérir des connaissances qui passent « par la maîtrise d'un processus et la capacité à raisonner » (p. 39).

1.5 Place de la littérature dans les classes

Si les moyens d'enseignement officiels accordent une place à la littérature et, ainsi que le recommande le PER (Plan d'études romand), abordent tous les genres textuels, nous avons pu

constater, dans les classes où nous avons collaboré, que les enseignants sortent rarement des chemins balisés par ce dernier, sans doute par peur de ne pas respecter le programme et de n'avoir pas le temps de le réaliser, et ont, somme toute, assez peu recours à la littérature comme outil didactique. Si en général un *coin bibliothèque* existe dans presque toutes les salles de classe, rares sont les enseignants qui lisent quotidiennement des textes littéraires à leur élèves, quand du reste ils le font occasionnellement. Le phénomène tend à s'accroître à mesure que l'on va vers les degrés supérieurs.

Il nous apparaît regrettable que la littérature, qui véhicule notre culture et favorise, d'un point de vue didactique, le développement des capacités transversales (créativité, aptitude à s'exprimer et à communiquer...), ne soit pas plus souvent utilisée comme support aux apprentissages.

En pratiquant la médiation culturelle quotidiennement dans les classes, nous ouvrons une fenêtre sur notre patrimoine culturel commun et donnons un accès aux élèves à cet océan porteur des savoirs universels.

1.6 Choix des textes pour pratiquer la médiation culturelle : les textes fondateurs

Pour faire de la médiation culturelle au sens où Boimare l'entend, nous allons avoir recours à différents genres de texte, qui auront tous en commun la capacité de donner forme aux émotions et aux sentiments excessifs qui envahissent et perturbent le mode de penser de certains élèves. Ces textes fondamentaux vont leur permettre de se poser des questions ou de donner forme aux questions qu'ils se posent et nous adressent à travers leurs « Pourquoi ? ». Ces textes, nous le rappelons, sont également d'excellents stimulants pour le reste de la classe. Ils permettent aux enfants de comprendre, à travers un récit, le rôle de la loi, de la sagesse, et de l'interdit. Ils mettent en histoire des thèmes aussi importants que la solidarité, la persévérance, le respect des traditions, et en facilitent l'accès aux enfants ou aux adolescents, surtout lorsqu'ils sont issus de cultures différentes. Il s'agit de contes, de récits mythologiques, de textes fondateurs des religions ou des civilisations, de romans initiatiques ou historiques ou encore de textes choisis dans la littérature de jeunesse.

Pour qu'un texte puisse jouer correctement son rôle dans une démarche didactique médiatisée par la culture, il doit remplir certaines conditions : tout d'abord, il permet de mettre en mots ce qui préoccupe les élèves et qui relève toujours des préoccupations existentielles qui, depuis la nuit des temps, taraudent les humains. Ensuite, il replace le lecteur dans un temps et un espace différent du sien, condition nécessaire à la distanciation qui rend possible de travailler l'intime en milieu scolaire. Le texte permet au lecteur de s'identifier au héros ou aux personnages, ce qui l'amène à porter son attention sur l'activité de lecture et lui donne du sens. Enfin, le texte est porteur d'un message d'où se dégage une loi, une règle ou une morale. Ce message est souvent implicite et le débat qui suivra la lecture sera toujours l'occasion d'en éclairer la teneur.

Les grands thèmes ainsi abordés font souvent appel à la quête des origines – les nôtres et celles du monde - ; ils mettent en jeu les peurs archaïques tels que l'abandon, la disparition, la perte d'unité et l'on en trouve de nombreux exemples dans les contes ; ils véhiculent les lois et les interdits qui sont à

la base des principes organisateurs des sociétés humaines ; dans les récits initiatiques, ils traitent des transitions dans les âges de la vie ; ils illustrent, dans la construction psychologique de l'individu, comment celui-ci passe du principe de plaisir au principe de réalité¹⁰.

1.6.1 Les textes littéraires

S'il est un fait avéré et reconnu de tous, c'est bien que la littérature est porteuse d'un savoir universel qui ne cesse de s'enrichir au fil du temps. Elle en est le vecteur, tout en contribuant à le produire et à le remodeler, et en ce sens, elle est aussi le miroir de l'évolution des sociétés à travers le monde, de leurs modes de pensée et de leurs manières d'agir.

La littérature au sein de la classe va donc être un des moyens privilégiés de transmettre la culture et de la démocratiser en la rendant accessible à tous.

En permettant au lecteur de voyager dans tous les univers possibles et imaginables, de côtoyer tous les modes et les *mondes* de pensée, et de s'abreuver à toutes les cultures, la littérature est un outil formidable pour véhiculer des valeurs d'ouverture et de tolérance, et contribuer au développement de la citoyenneté au sein de la classe. À la condition que les textes abordés touchent à un moment donné le lecteur dans son affectif ou son devenir existentiel... En faisant appel à l'imaginaire et à l'affectif du sujet lisant, la littérature est génératrice d'un espace de liberté susceptible de contrecarrer la pensée unique qui caractérise nos sociétés dominées par les technologies de l'information et les exigences productivistes de la croissance économique.

Lebrun (2010) souligne l'importance, pour le lecteur de s'impliquer personnellement dans les débats soulevés par les textes littéraires et l'enjeu existentiel de ces questions suscitées par la rencontre du lecteur avec l'œuvre lue. « Toute culture littéraire part du *je* » (p. 50). C'est parfois une véritable révélation pour certains élèves que de découvrir que certains textes littéraires leur offrent la possibilité de mettre en mots leur propre expérience. Les mécanismes psychiques que suppose l'acte de lecture, lors du cheminement qui conduit à la compréhension et à l'interprétation du texte, vont inciter le lecteur à modifier son rapport au monde et à lui-même ; ils participent donc à sa construction et l'encouragent à sa transformation. Les œuvres lues en classe, mais également en lecture personnelle, peuvent donc devenir des lieux d'expériences pour soi, mais également des espaces d'expériences partagées.

1.6.2 Le rôle de la littérature en classe

Giasson (2013) nous dit : « La littérature sert non seulement à informer sur la vie, mais aussi à transformer la vie » (p. 277). Et plus loin : « La *bibliothérapie* est fondée sur une des caractéristiques du lecteur, à savoir sa tendance à s'identifier au héros d'un roman. [...] Dans cette perspective, le livre apparaît comme un moyen privilégié de soutenir un enfant dans la quête d'une solution face à un problème personnel ».

Pour sa part, Lebrun (2010) nous dit : « La littérature, comme outil d'appréhension et de compréhension du monde peut aider le sujet à mieux se situer dans sa relation à lui-même et aux autres et lui apporter des réponses aux questions que l'humanité s'est toujours posées (p. 56).

¹⁰ Dans la psychanalyse freudienne, le *principe de réalité* désigne la capacité d'un individu à ajourner la satisfaction pulsionnelle (*principe de plaisir*).

Dans sa didactique pour la classe de littérature, Lebrun (2010) définit trois finalités : la construction de son identité, le développement de sa faculté de communication et la maîtrise d'outils langagiers cognitifs et culturels, qui permettent l'appropriation des savoirs et des savoir-faire. Si l'on considère que le texte littéraire résulte d'un processus d'interprétation et de construction de sens qui s'opère au cours de l'acte de lecture, ce dernier participe à la construction du sujet et à son identité, et en constitue donc un des buts. La littérature, comme moyen d'appréhender et de comprendre le monde, va aussi aider le lecteur à mieux se situer par rapport à lui-même et aux autres. La lecture de textes littéraires offre donc l'occasion au lecteur de donner des réponses aux questions que l'humanité s'est toujours posées. « La lecture peut ainsi devenir un formidable levier de transformation de soi et du monde » (p. 57).

1.6.3 La littérature de jeunesse

De nombreux ouvrages de littérature de jeunesse sont susceptibles d'être utilisés en classe dans une démarche de *médiation culturelle* et notre intention n'est pas ici de tous les répertorier. Nous mentionnons au passage un auteur qui nous tient à cœur et sur lequel nous nous appuyons pour mettre en place le dispositif didactique qui sert de cadre à notre étude. Il s'agit de Michael Morpurgo.

M. Morpurgo est non seulement un auteur unanimement reconnu dans le champ de la littérature de jeunesse, mais il y est aussi une figure emblématique de sa valeur éducative. En tant qu'Ambassadeur de la littérature pour la jeunesse, il considère l'apprentissage de la lecture comme une nécessité éducative et ce message doit être transmis avec vigueur aux enseignants ! Son passé d'enseignant légitime son action éducative et la dimension éthique de ses récits, qu'il veut transmettre dans un savoir transgénérationnel porteur de valeurs morales. Son association caritative, qui a pour but d'accueillir des enfants des villes à la campagne, fait de lui un auteur aux accents rousseauistes dont les objectifs éducatifs sont fondés sur les bienfaits du retour à la nature.

La manière dont M. Morpurgo construit ses récits et la rigueur avec laquelle il documente les périodes historiques et les lieux géographiques dans lesquels il les situe, tout comme la précision avec laquelle il décrit les réalités sociales des groupes d'individus ou des ethnies qui servent de décor à ses romans, stimulent la curiosité du lecteur et l'enrichissent d'un nouveau savoir. Ses récits s'inscrivent dans un contexte historique et prennent pour toile de fond des grands événements collectifs : Première et Seconde Guerres mondiales, famines en Irlande au XIX^{ème} siècle, etc. Les lieux géographiques laissent une place prépondérante à la nature : l'Angleterre, l'Australie, le Pacifique, la Jungle ou l'océan, etc. Le récit, qui s'inscrit dans la veine du roman d'aventures, montre le protagoniste, en général un enfant, qui est expulsé de son monde familial. Cette rupture a valeur initiatique. Elle est le point de départ, pour le jeune héros, d'un cheminement vers l'âge adulte et vers son émancipation. Les aventures dans lesquelles il est emmené supposent l'altération d'une existence dont il sortira profondément transformé. En somme, les livres dont il est question ici ne relèvent pas seulement d'une littérature qui permet l'évasion ; elle contribue à la construction psychologique de l'enfant et sert à lui donner des repères¹¹.

¹¹ À titre d'exemple, nous mentionnons au passage trois ouvrages qui nous tiennent particulièrement à cœur : *Plus jamais Mozart* (2008), *Le Royaume de Kensuké* (2000), *Mauvais garçons* (2012). Paris : Gallimard Jeunesse.

À noter que *Le Royaume de Kensuké* est repris dans le moyen d'enseignement *Mon manuel de français*.

1.6.4 La mythologie

Tout comme pour les autres textes que nous allons aborder en faisant de la médiation culturelle, nous pouvons nous demander quel est l'intérêt de lire des textes mythologiques aux élèves.

Dans son avant-propos à *La sagesse des mythes*, Ferry (2008) s'interroge sur le sens profond des mythes grecs et ce qu'ils peuvent encore aujourd'hui nous apporter. Il nous rappelle que :

[...] loin de se réduire à un divertissement littéraire, la mythologie constitue en vérité le cœur de la sagesse antique, l'origine première de ce que la grande tradition de la philosophie grecque va bientôt développer sous une forme conceptuelle en vue de définir les contours d'une vie réussie pour les mortels que nous sommes (p. 10).

Toujours selon Ferry (2008), la mythologie est avant tout une philosophie « mise en récit », une ébauche de réponse à la question de savoir ce qu'est *la vie bonne*, c'est-à-dire une vie réussie, en nous délivrant de manière concrète des leçons de sagesse vivantes et charnelles à travers des textes littéraires et poétiques. À la différence des grandes religions monothéistes, qui ont recours aux illusions de l'au-delà pour aider les humains à faire face à l'adversité de leur destinée, la mythologie, au travers d'une « doctrine du salut sans Dieu », d'une « spiritualité laïque », d'une « sagesse pour les mortels », ouvre pour les humains des perspectives d'affronter ici-bas les peurs qui nous empêchent d'accéder à une vie bonne¹² (p. 26).

Il faut comprendre que derrière les récits des héros grecs rapportés dans la mythologie se cachent des messages qui nous permettent d'affronter les difficultés liées à nos existences de mortel. Partant de l'hypothèse que le cosmos est éternel, le sage qui calque sa vie sur l'harmonie de l'ordre cosmique, puisqu'il en fait partie, règle du même coup le problème de la mort et des angoisses qui y sont liées. Mais ce chemin qui consiste à vaincre ses peurs pour s'ajuster au monde, y trouver sa place, et vivre en harmonie avec lui, en d'autres termes ce qui de la sorte peut fournir un sens à notre existence, nul ne peut le faire pour nous. La mythologie nous invite à nous engager dans la quête d'une vie bonne, et ses récits nous en montrent le chemin.

Qu'il s'agisse de l'origine du monde et de la place que l'homme occupe dans cet ordre cosmique, de la quête de la sagesse, comme le fait Ulysse, ou au contraire des récits de ceux qui s'en éloignent, qui cèdent à l'*hybris*, à la révolte orgueilleuse contre leur condition de simple mortel, qu'il s'agisse de ces héros qui aident les dieux à rétablir l'ordre ou de la multitude des simples humains, nous trouvons ici toutes les interrogations liées à l'existence de l'homme et auxquelles la mythologie tente de répondre.

On comprend donc pourquoi ces textes présentent le plus haut intérêt dans la démarche qui nous intéresse. À travers *l'Odyssée* d'Homère, et plus particulièrement le voyage de retour qu'Ulysse mettra dix ans à accomplir pour rentrer dans sa patrie, c'est la quête d'une vie heureuse et

¹² On rappellera que si les Dieux de l'Olympe présentent aussi des caractéristiques propres aux humains, et qu'en cela ils s'en rapprochent, il n'en demeure pas moins qu'ils restent inaccessibles aux mortels et qu'à ce titre, ils les laissent résoudre seuls les questions liées à leur manière de vivre ensemble.

harmonieuse qui est ici illustrée. Mais le salut et la sagesse ne sont pas donnés d'emblée : après dix années de guerre contre les Troyens, durant lesquelles Ulysse est éloigné des siens, de sa terre, de sa place dans l'univers, il va devoir faire face à de nombreux périls et affronter de nombreuses épreuves sur le chemin qui le conduira auprès des siens.

À l'image de l'univers tout entier, du cosmos qui s'organise à partir du chaos, la vie d'Ulysse, avant de s'achever dans l'harmonie et la réconciliation avec le monde, passe par toute une série d'épreuves et de périples. Refusant l'offre de Calypso, qui lui promet jeunesse éternelle et immortalité en échange de son amour, Ulysse, nostalgique et malheureux loin des siens, décline l'offre de la déesse et reprend son voyage à destination de sa terre natale.

Derrière cet épisode de la vie d'Ulysse se cache le message le plus puissant et le plus profond de la mythologie grecque :

Le but de l'existence humaine n'est pas [...] de gagner par tous les moyens [...] le salut éternel, de parvenir à l'immortalité, car une vie de mortel réussie est bien supérieure à une vie d'immortel ratée. [...] En d'autres termes, la conviction d'Ulysse est que la vie « délocalisée », loin de chez soi, sans harmonie, hors de son lieu naturel, en marge du cosmos, est pire que la mort elle-même (Ferry, 2008, p. 16).

La dimension philosophique de la mythologie apparaît donc ici en filigrane : tout comme Ulysse, il nous faut, pour vivre bien et avoir une existence réussie, accepter notre condition de mortel, conformément à l'ordre cosmique, et refuser l'*hybris*, la démesure, qui nous éloigne de l'harmonie du monde. En regardant la vie avec lucidité, en acceptant notre condition de mortel, la mythologie grecque nous invite à vivre en accord avec ce que l'on est et ce qui nous entoure, en harmonie avec les autres et l'univers. Dans une perspective laïque, et, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, à l'opposé des courants religieux monothéistes qui suivront plus tard et qui auront pour but d'amener les fidèles à gagner le paradis, nous nous trouvons ici face à un message d'une grande sagesse dont pourrait bien s'inspirer notre monde actuel.

Si l'on ajoute à cela la profusion d'expressions puisées dans la mythologie grecque qui inondent notre langage et qui, au fil du temps, ont contribué à construire notre langue, on comprend bien l'importance de ces récits dans notre culture. Ce n'est donc peut-être pas un hasard si des mythes inventés il y a plus de trois mille ans continuent d'abreuver abondamment la littérature contemporaine ou le cinéma, et n'ont de cesse de nous interpeller encore aujourd'hui.

De fait, dans notre culture commune occidentale, la mythologie obtient un statut comparable à aucun autre système, qu'il soit philosophique ou religieux, et elle en constitue une part inaliénable. Composée de récits concrets, elle s'adresse à tous et reste abordable par tout un chacun. Présentée de manière intelligible, elle est susceptible de susciter l'engouement des petits, comme des grands. Proposée en classe, elle va offrir aux élèves un modèle de sagesse, une base à la réflexion, fondée sur les origines de ce qui est notre culture, tout en amenant, de manière implicite, des réponses aux questions auxquelles tout individu est confronté dans la construction de sa vie, une possibilité, par la mise à distance, de résolution des conflits qui se présentent à lui.

Dans un monde qui se caractérise par une consommation frénétique et le désenchantement qui l'accompagne, il apparaît d'autant plus nécessaire d'offrir aux enfants la possibilité de se construire

une vie intérieure riche, et de les armer contre ce fléau consumériste et insidieux relayé par les médias et la publicité, à grand renfort de messages, où il est avant tout question du « tout, tout de suite » et de « moi d'abord ». Sans aucun doute, les messages que portent les mythes grecs vont contribuer à permettre aux élèves de se percevoir eux-mêmes de manière différente et de regarder le monde qui les entoure avec une acuité et sous un jour bien différent de celui que la culture ordinaire peut leur offrir.

En privilégiant la logique de l'Être sur celle de l'Avoir, en offrant aux élèves la possibilité d'acquérir des valeurs culturelles, morales et spirituelles fortes, l'école se doit d'être un contrepoids à la société consumériste et notre démarche de médiation culturelle s'inscrit dans cette logique.

1.6.5 Les contes

Rappelons que les moyens d'enseignement officiels recommandent l'étude des contes. À titre d'exemple, *Mon manuel de français* propose des séquences qui s'intéressent au conte pour plusieurs degrés.

De son côté, le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* aborde le conte merveilleux dans son deuxième volume destiné aux 5^{ème} et 6^{ème} Harnos et propose des séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Pasquier (2001) voit au moins trois bonnes raisons de recourir à ce genre de texte en classe : tout d'abord, tous les enfants n'ont pas été sensibilisés dans leur environnement familial à ce genre de texte et n'ont donc pas bénéficié de l'enrichissement qu'apporte l'univers du conte merveilleux. Ensuite, lorsque nous abordons le conte merveilleux, nous faisons appel, chez l'enfant, à un savoir intuitif et spontané. Ce sera donc l'occasion de rendre les élèves attentifs aux différents éléments qui constituent ce type de récit et de profiter des nombreuses possibilités en matière d'imagination et de créativité que propose le genre abordé. Enfin, et cet argument découle du précédent, la lecture de contes en classe va offrir la possibilité aux élèves d'affiner leur plume d'auteur, et de donner libre cours à leur expression et à leur imaginaire. Ajoutons à cela, avec Boimare (2012), l'occasion aussi pour les élèves en difficulté de donner forme à leurs préoccupations et à leurs questionnements.

Le conte, tout comme le roman, la nouvelle, la fable, le mythe ou la légende, est un texte de fiction qui relève de la narration. En général, les contes, les mythes et les légendes font appel à des actions surnaturelles, à la magie et à des personnages hors du commun souvent issus d'un autre monde. Si le mythe est un récit sacré et fondateur, dans lequel les dieux y jouent un rôle prépondérant, le conte s'en distingue par son aspect profane : les personnages principaux y sont des hommes ou des animaux, qui sont le plus souvent aidés ou contrariés par des êtres surnaturels tels que les fées, les ogres, les géants, etc. La légende quant à elle est le plus souvent rattachée à un lieu-dit et contient une part de réalité qu'elle cherche à expliquer.

Il est intéressant, dans notre démarche, d'avoir à l'esprit le schéma sur lequel est construit le récit qui nous intéresse, en l'occurrence, le récit lié au conte : une situation initiale négative et problématique, qui précède une phase intermédiaire constituée du récit proprement dit, et qui va amener à la résolution du conflit, à savoir la situation finale positive. La partie centrale peut à son tour se décomposer en trois parties que Pasquier (2001) désigne par *déclenchement*, *action(s)* et *résolution* (p. 25). Ce dernier nous rappelle que la situation initiale est amenée par la phrase type *Il était une fois* ou une formulette du genre *Il y a bien longtemps, jadis...* et dont le rôle est de souligner l'atemporalité de l'action et de transporter le lecteur dans un monde différent du nôtre. La situation

finale, quant à elle, est sanctionnée par une formule telle que nous en connaissons *Et ils vécutent heureux et eurent beaucoup d'enfants*.

Le *déclenchement* de l'action de la partie centrale est introduit par une expression comme *Un beau jour, Une fois*, et correspond souvent à un changement de temps : l'imparfait fait place au passé simple. Il s'agit souvent du départ d'un des personnages, de l'éloignement du héros, et du début de sa quête.

La partie correspondant aux *actions* expose les épreuves (généralement au nombre de trois) que le héros va devoir surmonter, souvent grâce à une intervention qui relève d'un univers magique ou surnaturel.

La *résolution* montre le retour du héros chez lui après avoir surmonté les épreuves auxquelles il était soumis.

Enfin, la conclusion amène à un état final, à un nouvel équilibre positif dans lequel se retrouve le héros ayant surmonté les difficultés qui s'imposaient à lui dans la situation de départ.

Rappelons que pour construire du sens et s'intéresser aux livres, l'enfant va faire appel à son imaginaire. L'implication affective liée à la lecture et l'identification aux personnages est rendue possible par « le caractère impersonnel des héros [qui] le protège face à ses angoisses et lui permet de mettre à distance ce qui relève de l'intime » (Lebrun, 2010, p. 90).

1.6.6 Les contes et les mathématiques

Si l'on considère que les mathématiques sont le moteur des apprentissages, il est légitime de se demander comment les exploiter dans une démarche pédagogique reposant sur la médiation culturelle. Nous l'avons vu, les moyens d'enseignement proposés dans nos écoles s'intéressent à l'étude des contes, dans le cadre de l'apprentissage du français, mais qu'en est-il des mathématiques ? Voyons ce que nous dit Boimare cité par Khalifa (2008) :

« Je crois que l'accès au sens des opérations par la pratique des problèmes est un peu un marchepied pour aller vers une ouverture des capacités intellectuelles et de l'intelligence, [...] en [se] centrant bien sur les quatre opérations et en trouvant des contes qui permettent d'apporter des points d'appui. [...] Il y a le temps qui passe, il y a les partages, les rivalités » (p. 140).

Il ressort de ce qui précède qu'à partir de la lecture de contes, il nous est loisible de travailler les mathématiques et que face à des élèves en difficulté d'apprentissage dans ce domaine, nous avons là un fabuleux ressort didactique¹³. N'oublions pas que ce qui est bon pour les élèves en difficulté l'est également pour les élèves qui ont de la facilité !...

¹³ Pour illustrer notre propos, nous donnons un exemple d'un problème proposé aux élèves et inventé à partir d'un épisode de la mythologie grecque que nous avons lu en classe : « *L'hydre de Lerne est un abominable serpent à dix têtes. Chaque fois qu'on lui coupe une tête, il en repousse trois autres à la place. Si Héraclès tranche sept fois une des têtes du monstre, combien le monstre aura-t-il de têtes à la fin ?* »

1.7 Médiation culturelle et plan d'étude

« Communiquer, collaborer, réfléchir, créer, sont les quatre compétences majeures que devrait travailler l'école pour améliorer le niveau général de tous les élèves » (Boimare, 2012, p. 76). Le PER (Plan d'études romand), quant à lui, fait état de cinq capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive), qu'il décrit ainsi :

Les capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. [...] [Elles] sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle.

Giglio (2014) nous dit que « le rôle de l'enseignant devient très important non seulement dans la transmission des connaissances¹⁴, mais aussi dans l'organisation des différentes formes de développement de ces compétences disciplinaires et transversales au sein de la classe ».

Ainsi, ces qualités, qui devraient être travaillées quotidiennement chaque fois que dans un domaine disciplinaire une nouvelle notion est abordée, sont justement les piliers sur lesquels repose la médiation culturelle. D'autre part, face à l'hétérogénéité des classes, il semble nécessaire de donner aux élèves un socle commun qui favorise la communication à l'intérieur du groupe et facilite le vivre ensemble.

Sans vouloir être exhaustif, nous relèverons encore que dans le domaine disciplinaire *Langues* du PER, les visées prioritaires consistent entre autres à **maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français**, et à **construire des références culturelles**.

1.8 Les « travers » de la médiation culturelle

Certains points pourraient susciter la critique et remettre en cause une approche didactique fondée sur la *médiation culturelle* telle qu'elle est envisagée ici. Nous tentons ici d'y apporter des réponses.

1.8.1 Médiation culturelle et psychologie

Une des critiques que l'on entend souvent au sujet de la manière dont Boimare envisage la médiation culturelle repose sur le fait qu'il s'appuie dans sa démarche, pour expliquer les difficultés des enfants, sur des concepts psychologiques ou psychanalytiques. Pourtant, comme nous le rappelle Khalifa (2008), en rapportant dans son livre une partie des entretiens qu'elle a eus avec lui, s'« il avait besoin de la psychanalyse et de la psychologie pour aborder cette peur d'apprendre, [...] sa démarche restait toujours une démarche pédagogique » (p. 30).

Kameniak¹⁵ (2012) souligne pour sa part la nécessité de prendre « en considération la dimension psychologique des individus dans l'évaluation et l'appréciation de la réussite scolaire, mais aussi, et

¹⁴ Il serait plus juste de parler d'*appropriation de savoirs* qui à leur tour deviennent connaissances pour l'élève.

¹⁵ Maître de conférences en psychologie clinique, psychologue clinicien, psychanalyste.

surtout dans la compréhension et la résorption éventuelle des difficultés que l'on peut y rencontrer » (p. 175).

Disons d'emblée que, lorsque l'on parle de compétences psychologiques et de monde interne, on fait référence à des outils que les enseignants, même à leur insu, utilisent en permanence !... Proust lui-même, dans la préface à la traduction de l'ouvrage du critique d'art anglais John Ruskin, *Sésame et les lys*, publiait en 1906 un texte intitulé *Sur la lecture*, qu'il définit comme « un acte psychologique original ».

De son côté, Lebrun (2010) nous dit :

« Le sujet-lecteur peut trouver un espace pour se dire dans sa globalité, avec la médiation de la littérature. Donner un sens au texte, c'est se dire, parler de ce qui, peut-être, ne parvient pas à se dire ailleurs et plus clairement. [...] La lecture littéraire a un rôle essentiel à jouer dans la construction de soi, car elle est l'un des modes de symbolisation et donc d'organisation du psychisme qui s'appuie sur des dispositifs sociaux » (p.50).

Il semble donc que plusieurs auteurs soient d'accord pour dire que l'acte de lecture, tout comme celui d'écriture, et grâce à la médiation du texte et du message dont ils sont porteurs, joue un rôle essentiel dans la construction psychique de celui qui les réalise.

1.8.2 Psychologie et pédagogie : quelle place pour les enseignants ?

S'il est vrai qu'un enseignant est avant tout un pédagogue, et que son rôle n'est pas de jouer les psychothérapeutes ou les psychanalystes, force est de constater que des connaissances pointues et une solide formation en psychologie sont fortement utiles, voire nécessaires, à ceux qui pratiquent un métier qui consiste à *éduquer* des enfants et à leur « transmettre » des savoirs, et qui passent le plus clair de leur temps en leur compagnie.

Des lacunes en psychologie dans la formation des enseignants sont sans doute un des facteurs - non négligeables - qui amènent certains d'entre eux à se sentir pris au dépourvu face aux difficultés des élèves en situation d'échec.

De ce qui précède, faut-il déduire que l'école court le risque de ne s'intéresser, chez un élève, qu'à la partie susceptible de recevoir les apprentissages, et que tout ce qui relève chez lui de l'intime ou du personnel et qui viendrait le perturber doit en être banni ? Qu'il soit porté vers les apprentissages ou non, heureux ou malheureux, bien disposé face à son environnement scolaire ou *empêché d'apprendre*, un sujet apprenant est une individualité à part entière, qui doit être considéré dans sa globalité.

Comme nous le rappelle avec regret Kamieniak (2012), ce qui intéresse avant tout les responsables de l'enseignement, c'est le *sujet épistémique*, le sujet connaissant, et les stratégies d'apprentissage qu'il met en place au cours des différents stades de son développement. Il nous renvoie d'ailleurs à ce propos aux thèses de Piaget, dont les propres enfants ont été les premiers sujets d'observation. S'intéresser au sujet épistémique, c'est donc se focaliser sur une dimension particulière du sujet, celle qui touche à la cognition, facette essentielle s'il en est en matière d'apprentissage, mais qui ne recouvre pas l'entière de l'individu.

« Dans cette approche, l'individu n'est pas appréhendé dans sa globalité en tant que sujet, en tant que personne totale, mais en tant que porteur de ressources et de stratégies intellectuelles qu'il importe de connaître si l'on veut l'accompagner dans leur usage. Aussi n'est-ce pas l'enfant qui intéresse principalement l'enseignement, c'est d'abord et surtout l'écolier ou l'élève, c'est-à-dire cette dimension particulière de l'enfant dont on ne souhaite pas prioritairement – et à juste titre d'ailleurs – en connaître autre chose » (p. 176).

Morin (2015) ne dit pas autre chose lorsqu'il précise que :

« ...il faut s'éloigner des cloisonnements et des séparations institués par l'enseignement. Il faut non seulement réunir des connaissances venues des sciences naturelles et des sciences humaines pour comprendre l'humain, mais aussi envisager la littérature qui est également un moyen de connaissance » (p. 31).

Sans cela, nous courons le risque de réduire l'enfant à sa fonction d'élève, en oubliant qu'il s'agit tout d'abord d'un être psychoaffectif singulier mis en situation d'apprentissage au travers d'un tissu relationnel dans lequel il se construit, en d'autres termes, nous oublions que nous avons à faire avec un *sujet libidinal* (Kamieniak, 2012).

Toujours selon cet auteur, c'est ce même *sujet libidinal* qui, quand tout va bien, trouve du plaisir à se réaliser, en tant que *sujet épistémique*, dans les apprentissages, mais qui, quand tout va mal, « se voit empêché, entravé dans les apprentissages qui ont alors valeur de *symptôme*, c'est-à-dire de témoignage, de manifestation d'une souffrance psychique transitoire ou installée, méconnue du sujet lui-même » (p. 176). Il rejoint là-dessus Boimare (2012) lorsque ce dernier parle de *peur d'apprendre* ou *d'empêchement de penser*, et les explications qu'il fournit à ces mécanismes.

Il n'est donc pas judicieux de vouloir scinder l'individu, en faisant un tri arbitraire entre ce que l'école considère d'éducatif chez l'enfant et ce qui ne l'est pas et revient à d'autres spécialistes. Le résultat en est souvent la prise en charge par de nombreux intervenants et l'attribution à ces enfants de toutes sortes de diagnostics, dont les noms scientifiques correspondent à la classification des symptômes en un nombre considérable de maladies apparues ces dernières années dans le champ de l'éducation.

Comme le souligne encore Khalifa (2008), il n'est pas bon pour l'élève de se disperser au travers de plusieurs intervenants et de démarches extrascolaires, qui du reste vont risquer de le stigmatiser et de l'enfermer sous des étiquettes desquelles il est parfois difficile de se défaire. Là encore, nous pourrions nous interroger sur ce que *faire de la différenciation* à l'école signifie... Il est donc souhaitable de mettre à la disposition des enseignants des ressources pour prendre en charge ce qui pourrait, chez l'élève, faire obstacle à la construction de sa carrière scolaire.

Notons encore que, face à un enfant en difficulté, et qui l'exprime de différentes manières, l'enseignant se trouve souvent confronté à un dilemme : soit il essaie de le faire taire, au risque de ne rien régler, car le cadre pédagogique ne permet pas la prise en charge de tels débordements, soit il le laisse s'exprimer librement, en ouvrant la porte à tous ses fantasmes, ce qui n'est pas plus judicieux et peut même être dangereux en milieu scolaire.

Il nous apparaît donc important d'apporter aux enfants une médiation pour pouvoir parler différemment de leurs problèmes. La lecture de textes littéraires et médiateurs de cultures, qui est

d'ailleurs préconisée par le Plan d'études romand (PER), apporte des appuis considérables dans les apprentissages et permet de leur donner du sens, en rattachant l'objet scolaire à une *école de vie*. Apprendre à vivre, c'est apprendre à construire sa pensée, à réfléchir, à se poser des questions et à chercher des ébauches de réponses. La médiation culturelle, en utilisant des textes fondateurs, tels que les mythes, les contes ou d'autres ouvrages littéraires, qui ont justement été écrits pour répondre aux questionnements existentiels des humains, offre à ceux-ci, dans un cadre pédagogique, un support pour leur permettre de parler autrement de ce qui les préoccupe, et grâce à cette mise à distance dont nous avons parlé plus haut, une manière d'apporter des réponses.

1.8.3 La médiation culturelle : un domaine réservé aux éducateurs spécialisés ?

Partant du fait que la médiation culturelle nous invite à considérer la pédagogie sous un jour différent, nous pouvons nous poser la question suivante : la médiation culturelle est-elle le fait des enseignants spécialisés ou peut-elle être pratiquée par tous les pédagogues ?

En nous référant à la littérature, mais également aux témoignages de nombreux enseignants qui font régulièrement de la médiation culturelle en classe¹⁶, et pour l'avoir nous-mêmes pratiquée (voir chapitre 3), nous pouvons dire que tout enseignant est à même de s'approprier une telle démarche, et qu'il est même envisageable et souhaitable de le faire à plusieurs. L'émulation suscitée au sein d'un collège par la lecture d'un récit que des enseignants proposent simultanément à leurs classes tend à en décupler les effets. Nous revenons sur ces aspects dans notre conclusion.

1.8.4 Face aux « élèves résistants »

Comme le rappelle Khalifa (2008) en parlant de ses entretiens avec Boimare, il peut arriver qu'en classe, lorsqu'un enseignant lit des textes à voix haute, certains élèves n'écoutent pas ou ne parviennent pas à s'intéresser à ce qu'on leur raconte. On peut se demander si, d'une part, l'histoire que l'on est en train de lire pourrait créer de l'inquiétude chez l'enfant, raison pour laquelle il se fermerait. D'autre part, la proximité relationnelle et l'absence du livre dans les mains de l'enseignant ou d'un crayon dans celles de l'élève pourraient conduire à une situation vécue par ce dernier comme intrusif. Il ne faut pas oublier que le livre est médiateur et qu'il est important de l'avoir devant soi. Dans de telles situations, il ne faut pas hésiter à varier les formes de médiation et trouver celle qui accroche, pour amener l'élève dans une situation où il sera capable d'écouter. L'utilisation d'images, le recours à l'ordinateur, aux bandes dessinées ou à des séquences filmées peuvent offrir une alternative dans une démarche de médiation.

Si un enfant ne peut pas écouter réellement, il sera difficile de l'impliquer dans les apprentissages. « [...] s'il n'y a pas d'écoute, il n'y a pas d'intérêt. Alors il faut trouver des histoires très simples, mais qui parlent de problèmes très forts » (Khalifa, 2008, p. 107).

Nous pensons néanmoins que la complexité de certains textes est justement ce qui parle aux élèves et qu'elle peut être la porte d'entrée aux apprentissages. Il faut garder à l'esprit que, si les textes proposés doivent être abordables par les élèves, il est judicieux cependant qu'ils présentent un degré de complexité suffisamment élevé pour les intéresser, éveiller leur curiosité et répondre à leurs questions.

¹⁶ Dans le canton de Genève, plusieurs enseignants font régulièrement de la médiation culturelle. Voir à ce sujet la vidéo du SEM à l'adresse <http://icp.ge.ch/sem/production/spip/.php?article649>.

1.9 Questions et objectifs de la recherche

De ce qui précède, il ressort que nous avons mis en évidence certains aspects de l'enseignement qui s'appuie sur la médiation culturelle telle qu'elle est envisagée par Boimare et qu'une série de questions ont été formulées : la médiation culturelle est-elle compatible avec le Plan d'étude romand ? Est-elle envisageable dans toutes les classes et par tous les enseignants ? Ce qui est bon pour les enfants empêchés de penser l'est-il aussi pour les autres élèves ? La médiation culturelle est-elle susceptible de mieux favoriser la cohésion du groupe-classe et d'être facteur de motivation, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves ? En quoi la médiation culturelle modifie-t-elle la relation pédagogique ?

En pratiquant la médiation culturelle quotidiennement dans une classe pendant une durée de neuf semaines, nous voulons observer quels sont les effets d'une approche pédagogique de cette nature sur le groupe-classe et les élèves qui le composent, et la manière dont ceux-ci évoluent dans l'acquisition des savoirs.

Ce faisant, nous souhaitons également apporter des réponses aux questions que nous venons de poser, ou, du moins, tenter d'y répondre !...

Chapitre 2 : MÉTHODOLOGIE

Notre étude consiste à observer les effets de la *médiation culturelle* sur des élèves d'école primaire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un dispositif qui nous permettra de recueillir des informations tout au long de la période au cours de laquelle nous allons réaliser ce travail, à savoir neuf semaines. Cette recherche s'applique à une classe constituée d'une vingtaine d'élèves.

2.1 Fondements méthodologiques

Afin d'étayer notre propos et notre dispositif d'action, il convient de préciser sur quels fondements méthodologiques repose notre démarche. Atkouf (1987) définit la méthodologie « comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques ». Il ajoute qu'il convient de savoir adapter rigoureusement ces dernières « d'une part à l'objet précis de la recherche ou de l'étude envisagée, et d'autre part, aux objectifs poursuivis » (p. 27). Les méthodes et les techniques retenues par le chercheur doivent permettre à celui-ci de rendre compte au mieux de son travail et de démontrer ou vérifier les hypothèses soulevées par son objet de recherche.

Si, aujourd'hui, dans le champ des sciences de l'éducation, les pratiques enseignantes font l'objet de nombreuses études et constituent un thème privilégié en la matière, on notera que plusieurs approches méthodologiques permettent de les appréhender et se distinguent les unes des autres, en fonction des objectifs recherchés et des méthodes de collecte et de traitement des données. « Le choix d'une approche méthodologique dépend, d'une part, des objectifs et de l'orientation théorique de la recherche et, d'autre part, des avantages et des limites de chaque approche » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 160). Savoie-Zajc et Karsenti (2008) relèvent quant à eux que la méthodologie est étroitement liée aux choix théoriques et épistémologiques.

Précisons que dans le travail que nous réalisons ici, nous nous trouvons lié à un *paradigme interactionniste et intégrateur*, puisque, au travers de notre étude, nous cherchons à éclairer l'articulation de plusieurs types de variables qui mettent en jeu l'enseignant, l'élève et la situation d'apprentissage, pour mieux comprendre la pratique enseignante (Vinatier et Altet, 2008).

2.1.1 Domaine de recherche : la recherche appliquée

Par le dispositif pratique sur lequel repose cette étude et nos intentions pragmatiques quant aux effets de la médiation culturelle pratiquée au quotidien avec une classe d'école primaire, nous nous situons nettement du côté de la *recherche praxéologique*. Dans une démarche de ce type, le chercheur est motivé par des préoccupations concrètes. Il travaille dans le but de pouvoir prendre des décisions éclairées. À la différence de la recherche fondamentale, qui n'envisage pas une application ou une utilisation particulière des nouvelles connaissances qu'elle apporte, « la recherche appliquée consiste en des travaux originaux entrepris en vue d'acquérir des connaissances nouvelles, [mais] elle est surtout dirigée vers un but ou un objectif pratique déterminé » (OCDE, Manuel de Frascati, 2006, p. 34).

À noter que, pour un travail réalisé dans le cadre d'une haute école pédagogique, nous nous situons la plupart du temps dans le domaine de la recherche appliquée.

2.1.2 Approche générale : une recherche qualitative

Notre travail relève d'une *recherche qualitative*. Par des méthodes d'analyse de contenus, par l'observation et les informations recueillies lors d'entretiens, nous aspirons à mieux comprendre ce qui se joue dans les situations d'apprentissage et comment une « manière de faire », une pratique enseignante différente, peut améliorer l'appropriation des savoirs par les élèves. Selon Paillé et Mucchielli (2010), la recherche qualitative « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 9). Il ne s'agit donc pas ici d'obtenir des données à partir d'un large échantillonnage (approche quantitative), mais bien plus « d'appréhender » la qualité de ce qui se trame au cœur de la classe.

2.1.3 Objectifs de recherche : une démarche à la fois descriptive et compréhensive

La démarche adoptée pour ce travail de recherche est à la fois *descriptive* et *compréhensive*. D'une part, nous nous attacherons à faire le portrait du phénomène étudié (la médiation culturelle) et, d'autre part, à décrire les articulations entre les différents éléments et acteurs qui entrent en jeu dans celui-ci. En d'autres termes, nous tâcherons de répondre à la question du « comment ». Atkouf (1987) relève qu'une recherche descriptive a pour but de « fournir une certaine connaissance plus ou moins précise sur un phénomène donné, donc d'en donner une description qui n'en soit pas moins revêtue de toutes les garanties de la valeur scientifique... » (p. 33). D'autre part, notre intention est également de comprendre le phénomène étudié à travers les informations recueillies tout au long de l'étude et en en rendant compte de la manière la plus précise et la plus explicite possible. Pour Schurmans (2003),

« Si les déterminismes existent [...], ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes socio-humains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs de ces déterminismes » (p. 57).

Cette posture retient particulièrement notre attention, car elle dégage la logique des conduites individuelles et collectives, en révélant la signification que les individus donnent à leurs actions.

2.1.4 Une approche inductive

Ajoutons encore que notre *démarche* de recherche est *inductive*. Une démarche inductive s'appuie sur un ensemble d'informations recueillies et catégorisées à partir de faits observés et desquelles va découler une affirmation plus générale. « Un raisonnement par induction passe du particulier au général » (Pasche Gossin, 2015). Selon Atkouf (1987), dans ce type de démarche, « on observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée (p. 29). Ces catégories « émergentes » de caractéristiques vont faire apparaître des informations sur le phénomène étudié, lesquelles vont permettre d'en faire l'interprétation.

2.1.5 Approche méthodologique à visée pratique

L'approche méthodologique adoptée pour cette étude est à *visée pratique* : en effet, nous chercherons à respecter le Plan d'études romand à travers une démarche pédagogique qui diffère sensiblement de celle qui est suivie habituellement. Les approches à visée pratique « visent à transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant », (Dupin de Saint-André, *et al.*, 2010). Nous nous trouvons ici plus particulièrement dans une approche à visée pratique que ces auteures qualifient de « recherche-action ». Selon elles, une recherche-action repose sur trois éléments : l'envie de transformer les pratiques enseignantes afin de les améliorer, la participation et l'engagement de l'enseignant dans la recherche et la planification cyclique d'actions, d'observations et de réflexions. « La recherche-action vise à mener simultanément *des actions* pour résoudre des problèmes issus des pratiques enseignantes tout en étudiant par la recherche les processus de transformation des pratiques » (p. 171).

Avantages et limites de cette approche

Un des avantages d'une telle approche est de permettre l'étude des pratiques enseignantes tout en cherchant à les améliorer. Partant d'une situation issue de la pratique et retenue comme étant problématique (ici, *que faire face aux élèves empêchés de penser*), nous pouvons espérer, au terme de ce travail, avoir des retombées directes pour notre pratique professionnelle et une meilleure connaissance quant à l'efficacité du dispositif mis en place et qui s'appuie sur la *médiation culturelle*.

En revanche, l'implication de l'enseignant dans le dispositif de recherche peut être considérée comme un désavantage dans une approche de ce type : cette situation pourrait conduire à une confusion des rôles et à la difficulté de gérer la posture à la fois de chercheur et de praticien, et par conséquent, de faire perdre à la recherche une part de son objectivité. Pour pallier ce risque, il convient alors, dès le départ, de bien définir les rôles et les tâches à effectuer tout au long du processus de recherche. Pour s'assurer de la rigueur d'une recherche-action, il faudra prendre en compte certains critères tels que « le respect des valeurs et principes démocratiques, la faisabilité, la cohérence systémique, la fiabilité et l'appropriation » (Savoie-Zajc, 2001, p. 37-40)¹⁷.

2.1.6 Enjeux et rôles visés : un enjeu pragmatique et un enjeu ontogénique

Ce travail suppose d'une part un *enjeu pragmatique* (comment enseigner aux élèves empêchés de penser), mais également un *enjeu ontogénique*, puisque le praticien, en adaptant son enseignement au travers de la médiation culturelle, cherche à être plus efficace dans la réalisation de ses objectifs, à savoir à atteindre certains buts avec *tous* les élèves. Selon Van der Maren (2003), il y a enjeu pragmatique lorsque l'on cherche à résoudre des problèmes de dysfonctionnement en lien avec l'objet de la recherche. La recherche est orientée vers *l'objet*. Le chercheur a pour but la résolution de problèmes au travers de solutions fonctionnelles. Le rôle d'une telle démarche est de répondre au « comment ».

L'enjeu ontogénique apparaît quant à lui lorsque la recherche a pour but de permettre à celui qui la réalise de se perfectionner, de se développer par la réflexion portée sur les actions qu'il effectue ou sur ses agissements. Pour Van der Maren (1996), il s'agit de « légitimer, renforcer une pratique déjà développée » (p. 159). La recherche est orientée vers soi. Un tel enjeu vise le développement

¹⁷ Cité par Dupin de Saint-André, *Op. cit.*, 2010.

professionnel du praticien et l'action sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité. Son rôle est donc le perfectionnement du praticien. Notons que toute recherche en sciences de l'éducation qui étudie un des aspects du champ professionnel qui le concerne - ce qui est souvent le cas - relève d'un enjeu ontogénique.

2.2 Nature du corpus

Dans un premier temps, qui correspond au début de la période d'enseignement, nous réaliserons un test de repérage, à partir d'un conte de Grimm, tel qu'il est proposé par Boimare (2012, p. 51). Ce test nous donnera une « photographie de la classe » et, si nous le jugeons nécessaire, en fonction du temps d'enseignement dont nous disposerons, ce test pourra être répété à la fin de la période d'enseignement, nous permettant ainsi de mesurer l'évolution des élèves dans leurs apprentissages. Une grille d'analyse avec des items précis rendra compte de cette évolution.

Parallèlement, et à l'aide d'un guide d'observation, nous recueillerons tout au long de la recherche des informations sur les élèves, afin d'évaluer comment ils se situent, se comportent et évoluent au sein du groupe, de préciser quels sont les apprentissages qui posent problème et comment cela se manifeste, et de définir en quoi la lecture de textes fondamentaux peut apporter une aide pédagogique.

Des entretiens semi-dirigés, relativement courts, avec des élèves (cinq) de différents profils, seront réalisés lors de la troisième semaine. Idéalement, il serait intéressant de pouvoir réaliser, à la fin de la période d'enseignement qui est prise en compte pour cette étude, d'autres entretiens avec les mêmes élèves, pour compléter les données recueillies. Ainsi, au terme de ce travail, nous pourrions définir en quoi il a été utile d'avoir eu recours à la médiation culturelle en classe et ce qu'elle a apporté aux élèves.

2.2.1 Moyens utilisés pour la collecte des données

Les moyens utilisés pour recueillir les données utiles à notre étude reposent, outre le test de repérage, sur l'observation et les entretiens (semi-dirigés).

2.2.1.1 L'observation

L'observation est directe – la personne qui observe est visible - et se décline ici sous la forme d'une « *participation observante* qui consiste en une observation menée par un enseignant au sein de sa propre pratique d'enseignement » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 167). Le chercheur est donc impliqué dans le phénomène observé. L'observation est soutenue par un *guide d'observation* qui consiste en une *grille d'approche* dont les items précis permettront d'obtenir de manière répétée le même type d'information, mais à des moments différents, et ceci dans le but de suivre l'évolution des élèves. En ce sens, l'observation est systématique, mais nous nous laissons également la possibilité de relever et de noter toute observation utile à notre étude et qui pourrait venir la compléter (observation non systématique).

Dans notre rôle d'observateur, nous aurons une position épistémologique empirico-naturaliste, à savoir que nous nous attacherons à décrire le plus objectivement possible les situations observées.

Avantages et limites de l'observation

Un des avantages de l'observation est d'avoir accès à ce qui se passe réellement en classe (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 168) et de saisir des comportements et des événements sur le vif, tout en en préservant une certaine authenticité. Elle permet également de faire émerger certains éléments qui n'auraient pas été préalablement envisagés. Nous garderons néanmoins à l'esprit que, l'enseignant étant lui-même observateur dans ce travail, tout ne peut être toujours et systématiquement observé et noté, et que la nature humaine apporte sans aucun doute une part de subjectivité aux informations recueillies, notamment lors de l'interprétation des données.

2.2.1.2 L'entretien

L'entretien est un outil de collecte de données qui, par sa nature directe et immédiate, permet d'obtenir des informations plus personnelles et plus spontanées que ne le ferait un questionnaire. Selon Atkouf (1887),

« On appelle interview (ou entretien ou encore entrevue) un rapport oral, en tête à tête, entre deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations sur un sujet prédéterminé. C'est une discussion orientée, un procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec des objectifs fixés » (p. 87).

Les entretiens utilisés pour notre travail seront réalisés individuellement et seront semi-directifs, c'est-à-dire que, comme le précise Atkouf (1987), l'interviewé doit répondre le plus directement possible à des questions relativement précises, mais qui laissent une bonne marge de liberté dans la réponse. Toutefois, il ne doit pas dévier du cadre de chaque question, ni s'en éloigner en donnant libre cours à son inspiration. « Le but recherché est de s'informer, mais en même temps de vérifier, à l'aide de questions, des points particuliers liés à certaines hypothèses préétablies » (p. 88).

Avantages et limites de l'entretien

L'entretien produit un discours qui est suscité par les questions de l'enquêteur, ce qui a l'avantage d'offrir une certaine souplesse dans la récolte de données. Malgré le guide d'entretien qui se veut précis, les situations d'entretien peuvent varier en raison des paramètres fluctuants aussi bien liés à la condition humaine de l'interviewé qu'à celle de celui qui réalise l'entretien. Une manière de pallier cet inconvénient et d'en limiter la subjectivité est de filmer les entretiens et d'en tenir compte lors de la retranscription et de l'analyse des données.

Pour réaliser les entretiens, nous disposons d'un guide qui comprend les questions relatives aux thèmes que nous souhaitons aborder et des questions de relance, au cas où la personne interrogée se trouverait face à un blocage.

2.2.1.3 Le guide d'entretien

Lors de la deuxième semaine et à la fin de la période de remplacement, des entretiens semi-dirigés, d'une durée de dix à quinze minutes, seront réalisés avec un échantillon de cinq élèves représentatifs du groupe d'élèves composant la classe. Ces entretiens seront filmés.

Pour conduire ces entretiens, nous nous appuyons sur un guide d'entretien (voir annexe n° 1).

2.2.1.4 Test de repérage

Dès les premières semaines, nous allons effectuer un test de repérage qui nous permettra de faire un état des lieux des connaissances des élèves en matière de savoirs fondamentaux. Ce test nous permettra également de repérer les élèves qui ont mis en place des stratégies anti-apprentissages (peur d'apprendre) et nous amènera à les différencier d'avec ceux qui souffrent de difficultés passagères liées à une insuffisance dans l'acquisition des savoirs de base ou un manque d'entraînement (voir annexe n° 2).

Rappelons que pour les élèves *empêchés de penser*, deux fois sur trois, *il s'agit d'abord et avant tout d'un fonctionnement intellectuel perturbé par un dérèglement provoqué par la rencontre avec les contraintes de l'apprentissage* (Boimare, 2012, p. 50).

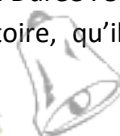
Pour réaliser notre test, nous nous inspirerons des préceptes décrits par Boimare (2012) et du modèle qu'il propose.

2.2.1.4.1 Description du test de repérage

Nous choisirons les premières lignes d'un conte de Grimm facile à comprendre (situations initiales et finales claires, personnages caractéristiques...) et adapté à l'âge des élèves, et nous en ferons une photocopie pour chaque élève. La problématique abordée par l'histoire doit y être clairement définie. La veille, les élèves seront informés de nos intentions, à savoir que nous allons, à travers ce test, tâcher de voir comment chaque élève arrive à comprendre une histoire en utilisant sa lecture et son écoute et que pour se faire, il lui sera également demandé d'écrire un peu, de parler, de dessiner et de calculer à partir d'événements qui surviennent dans l'histoire.

Ce test consiste à évaluer en une ou deux périodes, le même jour - il faut compter une bonne heure pour le réaliser - et de manière simple et rapide, les principaux savoirs élémentaires. Il se déroule en neuf séquences :

1. Décliner par écrit son identité : chaque élève reçoit la photocopie du texte et une feuille blanche sur laquelle il écrit son nom, son prénom et sa date de naissance. Durée. 1 minute.
2. Lecture silencieuse : les élèves disposent de 3 minutes pour lire le texte (quelques lignes) et en dégager l'idée principale.
3. Écriture spontanée : l'élève écrit en deux lignes maximum l'idée principale qui selon lui apparaît dans ce début d'histoire. Durée : 2 minutes.
4. Lecture à haute voix : chacun lit ce qu'il a écrit sur sa feuille sans faire de commentaires. Durée : 5 minutes.
5. Le débat : à partir des divergences à propos de l'idée principale, engager un débat. Durée : 10 minutes.
6. Écriture sous la dictée : à la fin du débat, l'idée principale reconnue comme étant la meilleure par le groupe est reformulée par l'enseignant, qui y glisse une ou deux règles de grammaire ou d'orthographe censées être connues des élèves, et la leur dicte. Durée : 5 minutes.
7. Savoir écouter : l'enseignant lit à voix haute la suite de l'histoire, qu'il entrecoupe de questions. Durée : 10 minutes.



8. Savoir dessiner : les élèves dessinent sur le verso de la feuille comment ils envisagent la fin de l'histoire. Durée 10 minutes.
9. Savoir calculer : résolution d'un problème en lien avec l'histoire qui enchaîne deux opérations. Chaque élève écrit le problème et sa réponse sur le recto de la feuille. Durée : 10 min.

2.2.1.4.2 Interprétation du test de repérage

Lors de la réalisation du test, il est nécessaire d'avoir une posture d'observateur attentif et dans la mesure du possible, de prendre des notes pour chaque élève, notamment pour ceux qui semblent présenter des difficultés (voir annexe n° 3). Le test de la lecture silencieuse est particulièrement révélateur d'une faiblesse dans le décodage, mais également de troubles des apprentissages possibles et de la phobie du temps en suspension. Il sera intéressant de repérer les élèves qui n'arrivent pas à dégager l'idée principale de ce qu'ils lisent, tout comme ceux qui mettent en place d'éventuelles stratégies d'évitement et quelles en sont les formes. Le test de la lecture à voix haute peut apporter d'autres précisions à ce sujet et confirmer ou infirmer nos premières observations.

La capacité à débattre et à exprimer ses idées face à un groupe retiendra également toute notre attention, de même que la qualité d'écoute qui est souvent révélatrice des dispositions des élèves à pouvoir se concentrer ou être attentif et se sentir impliqué par ce qui se passe dans la classe. « Le maître a charge de faire lire en acceptant un commentaire sur le texte qui laisse place à l'investissement des élèves, à leur besoin de se protéger, de récupérer le texte pour parler d'eux, de leur identité, de leurs problèmes » (Lebrun, 2010, p. 58).

Durant la correction du test, nous aurons à l'esprit certains critères : ne pas connaître sa date de naissance ou faire des fautes en écrivant son nom de famille est un signe inquiétant pour des enfants de plus de huit ans. La transcription d'une idée sur le papier et l'élaboration d'un texte est un des problèmes majeurs rencontrés par les enfants en difficulté. Ce qui nous intéresse ici n'est pas l'orthographe, mais bien la capacité à dégager une idée principale d'un petit texte et de pouvoir la retranscrire.

L'incapacité à généraliser et la focalisation sur des préoccupations personnelles caractérisent une personnalité qui n'a pas dépassé le stade de la curiosité infantile, et qui se manifeste par la mégalomanie, le sadisme et le voyeurisme. Ce type de fonctionnement intellectuel est typique des enfants qui ont peur d'apprendre. À défaut de saisir les enjeux et la thématique principale décrits dans la situation initiale du conte, ces élèves vont s'attacher principalement aux aspects magiques, aux pouvoirs extraordinaires, ou encore aux richesses et à l'argent, qui sont attribués aux personnages.

Les dessins réalisés par les élèves apportent des informations sur leurs représentations du monde et la manière qu'ils ont de les exprimer. Le dessin, qui repose notamment sur la *créativité*, et relève des *capacités transversales* (PER) qui sont supposées être travaillées dans tous les domaines disciplinaires, offre une alternative et un autre langage aux élèves pour exprimer leurs idées. Il permet d'enrichir les informations déjà recueillies et de corroborer nos premières analyses.

Enfin, la possibilité pour un élève d'enchaîner deux opérations est révélatrice de ses représentations et de sa capacité d'abstraction, et est un bon indice prédictif de sa réussite scolaire future.

2.2.1.4.3 Choix du conte

Pour réaliser le test de repérage, nous choisirons un conte de Grimm, adapté à l'âge des élèves, qui ne soit pas trop long et qui pose clairement, dès les premières lignes, les enjeux narratifs et la problématique à laquelle vont être confrontés les personnages. De manière générale, tous les contes sont accessibles à tout public, et chaque enfant, en fonction de son âge, y trouvera de quoi s'abreuver. Un niveau soutenu de langage est toujours l'occasion pour l'élève d'enrichir son vocabulaire. Néanmoins, « la morale » de certains contes se prête mieux que d'autres au débat que l'on souhaite susciter entre les élèves et à la réflexion vers laquelle on cherche à les amener. Tout en alliant le surnaturel au réel, le mystérieux au pragmatisme, le conte *Le pauvre garçon meunier et la petite chatte* nous offre un exemple de récit qui présente suffisamment de tension et d'enjeux dramatiques pour intéresser le lecteur, tout en excitant son imaginaire et sa curiosité. La réflexion vers laquelle il nous conduit nous rappelle que nous aurions tort de croire que ceux qui passent pour les plus « intelligents » sont ceux qui réussissent le mieux dans la vie ! Le débat qui peut en découler au sein de la classe peut amener les élèves à modifier leur point de vue et à changer leurs préjugés vis-à-vis de leurs propres compétences.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

En ce qui concerne le *test de repérage*, il sera abordé en classe comme toute autre activité. Idéalement pratiqué au début et à la fin de la période d'enseignement, il nous fournira des informations précieuses pour notre étude. Il nous servira avant tout de point d'ancrage à la *médiation culturelle* que nous souhaitons pratiquer ensuite au quotidien et sera un excellent révélateur de l'état des connaissances des élèves. Il nous permettra également d'orienter et de réajuster les activités d'expression orale et d'écriture, en les adaptant aux besoins des élèves.

Tout au long de la période d'enseignement, nous observerons les élèves. Notre *démarche d'observation* repose sur trois phases (Pasche Gossin, 2015) : une *phase de planification*, une *phase de réalisation* et une *phase d'analyse*. La première phase consiste à faire des choix et prendre des décisions quant à ce que nous voulons observer. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur une *grille d'approche* prévue à cet effet et qui reprendra des critères précis à observer journalièrement tout au long de la période d'étude. Ceci nous amènera à pratiquer (deuxième phase) une observation systématique autour d'un certain type d'informations recherchées, comme l'implication des élèves dans les tâches à réaliser, la compréhension qu'ils en ont, le temps nécessaire pour faire ce qui leur est demandé, etc.

Nous pratiquerons également une observation directe en relevant chaque jour dans un journal de bord tout ce qui nous semble pertinent et qui pourrait nous aider à mieux comprendre la posture de l'enfant dans son rôle d'élève, et ce qui lui pose problème dans les apprentissages, ou plus simplement dans ses rapports avec le monde scolaire. Selon Perrenoud (1994) « les élèves entretiennent avec les règles censées gouverner leur participation et leur travail un *rapport stratégique*. Bien loin de faire constamment tout ce qu'on leur demande, ils tentent, avec un succès inégal, de négocier ou de tourner les règles et les consignes » (p. 100).

La phase d'analyse quant à elle sera contemporaine à la collecte de données puisque notre action sera susceptible d'être réaménagée et réadaptée à tout moment.

Comme le précise Pasche Gossin (2015), les notes prises sur le terrain pourront être de différentes natures : *pragmatiques et stratégiques* lorsqu'elles visent à décrire le terrain comme tel et la

situation dans laquelle se déroule l'observation ; *descriptives*, lorsqu'elles se rapportent à l'action du sujet, *théoriques*, quand elles tentent d'interpréter et analysent déjà le phénomène observé ; et *personnelles*, lorsqu'elles relèvent du ressenti de l'observateur.

L'observation sera réalisée par nous-même, durant le temps de la classe et n'aura pas recours à des outils électroniques (enregistrements vidéo).

Enfin, les entretiens visent à recueillir des informations plus personnelles. Ils se dérouleront de manière individuelle lors de la troisième semaine et seront repris, si besoin est, lors de la dernière semaine. Ils seront semi-directifs. Une *lettre d'information* présentant de manière détaillée l'objet de notre étude sera envoyée aux parents des élèves concernés, afin d'obtenir leur consentement et pour fixer le lieu (l'école), la date et l'heure de l'entretien (voir annexe n° 4). Un contrat de recherche, garantissant le respect des droits de la personne et la protection des données personnelles, sera signé par les parties contractantes (voir annexes n° 5). Une information sera également donnée au reste de la classe quant au pourquoi de cette étude et les raisons qui ont présidé aux choix des interviewés.

Les entretiens auront une durée d'environ quinze minutes, et seront soutenus par un guide d'entretien, comprenant les questions principales liées à cinq thématiques centrées sur l'objet de la recherche, et des questions de relance. Ils seront filmés, afin de pouvoir être retranscrits et analysés dans un deuxième temps. Les entretiens filmés offrent encore l'avantage d'apporter un regard d'observateur sur ceux-ci et de pouvoir les analyser aussi longtemps qu'on le souhaite.

2.2.3 Choix de l'échantillonnage et population

Selon Atkoug (1987), définir un échantillon, c'est choisir un groupe significatif de personnes « qui devra représenter, en miniature, l'ensemble plus vaste concerné par le problème de la recherche » (p. 72). Pour montrer comment ce terme sert de mesure étalon, de base de mesure, dans le travail de recherche, Atkoug nous rappelle l'origine du mot *échantillon*, « qui vient du vieux français *eschandillon* [et] qui veut dire *échelle pour mesurer* » (p. 72).

Pour conduire notre étude, nous nous intéresserons à une classe d'une vingtaine d'élèves de l'espace BEJUNE, puisque c'est là que nous effectuons nos stages de pratique professionnelle. Rappelons que ce travail de recherche se déroulera sur une période de neuf semaines. L'observation concernera tous les élèves de la classe alors que les entretiens se concentreront sur un panel de cinq individus choisis au sein du groupe-classe. La durée limitée du temps imparti à cette étude et le cadre restreint de celle-ci (travail de fin d'études dans le cadre d'une HEP) justifie les choix opérés quant aux élèves observés et interviewés. La sélection des élèves pour les entretiens se fera de manière à ce que ceux-ci soient le plus représentatifs de la population de la classe (typologie différente) et qu'ils présentent des degrés différents d'aisance dans les situations d'apprentissage.

2.2.4 L'heure de médiation culturelle quotidienne et le PER

Dans la mesure du possible, les matières à enseigner et relevant du Plan d'études romand seront planifiées en fonction des textes abordés pendant l'heure quotidienne de médiation culturelle.

2.2.4.1 Des principes à respecter

Lorsque l'on souhaite pratiquer la *médiation culturelle* en classe, il faut s'attacher à respecter certains principes. Tout d'abord, les textes qui sont utilisés pour faire ce travail relèvent des choix de l'enseignant, qui s'opèrent selon les critères énoncés plus haut.

Le débat qui suit la lecture du texte par l'enseignant doit se dérouler en deux temps : premièrement, un temps consacré à la narration et qui consiste à reformuler les idées principales qui se dégagent du texte. Se précise alors la question qui va faire débat. Deuxièmement, un temps consacré au débat proprement dit et qui permet l'expression et la confrontation des idées de chacun.

La phase de débat sera toujours suivie d'un moment d'écriture : les débats oraux et les divers points de vue qu'ils suscitent sont d'excellents stimulants à la mise en mots sur le papier. Les élèves pourront ensuite lire leurs commentaires à haute voix et les faire partager à leurs pairs. Un cahier d'écriture peut être proposé à cet effet ; il permet de conserver des traces des réflexions des élèves et d'en suivre l'évolution.

Notons que les phases de lecture, d'écriture ou de débat peuvent se combiner diversement pendant l'heure de médiation culturelle et varier en temps. Le travail de règles grammaticales ou syntaxiques, tout comme l'apport de problèmes mathématiques, peut être proposé selon les textes abordés et envisagé même de manière spontanée si l'occasion se présente. La lecture d'un chapitre d'un récit mythologique, d'un conte ou d'un poème peut être offerte à tout moment, et même servir de rituel, avant de se remettre au travail.

L'enseignant doit jouer son rôle de leader du groupe, mener les débats et donner les consignes de travail de manière claire et précise, en veillant à ce que chaque enfant ait droit à son tour de parole et puisse s'exprimer librement et dans le respect des autres élèves.

Il semble important que l'enseignant précise ses intentions didactiques et implique les élèves dans ses projets pédagogiques, sans quoi il risque de faire la classe pour lui-même et de passer à côté de ses objectifs.

« Le plus souvent, les élèves n'ont pas une représentation claire des enjeux et des objectifs des activités scolaires proposées. Ils ne sont pas au clair non plus sur les critères de réussite, les attentes de l'enseignant ; le contrat didactique n'est pas explicite » (Lebrun, 2010, p. 30).

Ces principes sont à mettre en lien avec les théories constructivistes qui mettent l'enfant au cœur des apprentissages et qui stipulent que c'est par ses propres actions que l'élève se construit et élabore ses savoirs et savoir-faire. Ces principes s'inscrivent également dans une démarche qui relève de la pédagogie de projet, bien connue des adeptes de la méthode Freinet. Ils trouvent leur justification et leurs fondements dans la dynamique et la confrontation créées par le groupe (conflit socio-cognitiviste) et ont été mis en évidence par les théories de Vygotski.

2.2.4.2 Des objectifs d'apprentissage qui trouvent leurs origines dans l'heure de médiation culturelle.

Les objectifs visés par le PER doivent être en lien avec l'heure quotidienne de médiation culturelle. Les savoirs et les compétences à acquérir sont amenés par l'enseignant et travaillés en classe à partir des textes qui sont lus.

Chaque jour, une à deux règles de grammaire sont travaillées à partir des productions des élèves. Un problème de mathématique qui enchaîne deux opérations est proposé à partir du texte lu en classe par l'enseignant.

Une planification rigoureuse des savoirs à enseigner (PER) et des textes abordés censés les supporter peut être effectuée à cet effet.

2.2.4.3 Le choix des textes

Pour pratiquer la médiation culturelle en classe, nous avons choisi d'utiliser des contes de Grimm, des extraits de la mythologie grecque, des romans issus de littérature de jeunesse (M. Morpurgo) et quelques poèmes. Une planification des savoirs travaillés en classe (PER) en rapport aux textes choisis peut également faire l'objet d'une planification

2.2.4.4 Critères d'évaluation des compétences des élèves durant une période d'enseignement de neuf semaines

Pour évaluer l'évolution des élèves et de leurs compétences, nous nous appuyons, tout au long de la période d'enseignement, sur certains critères, qui supposent une observation vigilante et pointue de la part de l'enseignant. Ils sont repris dans la liste ci-dessous. Bien qu'ils laissent place à une part de subjectivité, il nous apparaît utile de les inclure à notre dispositif de recherche.

- La capacité d'écoute : dans un premier temps, lors de la lecture à voix haute par l'enseignant, il est assez facile de repérer les élèves qui n'écoutent pas et qui ne parviennent pas à se concentrer.
- Les capacités représentatives et la richesse des idées : en donnant son tour de parole à chaque élève, il est aisé de percevoir, à travers le vocabulaire utilisé, la qualité du discours et la richesse des représentations. Cela suppose un certain entraînement de la part de l'enseignant.
- Le langage argumentaire et la manière de réfléchir : il s'agit de comprendre comment l'enfant agence son raisonnement et la logique qui le préside. Cette dernière peut être différente de celle envisagée par l'enseignant !
- La curiosité et l'ouverture vers les autres et le monde : certains enfants « timorés » vont peu à peu, si le cadre le permet, s'ouvrir et s'intéresser à la vie de la classe.
- La peur du doute et la confiance en soi : elle va de pair avec l'item précédent. L'attitude lors des débats et la qualité de la production des écrits vont être des jalons dans les progressions des élèves.

En ce qui concerne la lecture de textes littéraires, qui mobilise un investissement personnel et la subjectivité du lecteur, Lebrun (2010) nous rappelle que « le maître est invité à observer continûment les comportements et les pratiques de lecteurs à travers la participation aux débats, les activités en classe, les lectures personnelles et la mémorisation » (p. 23).

2.3 La méthode et les techniques d'analyse des données

Les données recueillies durant la période d'enseignement font l'objet d'une analyse rigoureuse. Pour pouvoir traiter les données, il convient de les rendre « lisibles » en les organisant logiquement et selon des thématiques en lien avec la question de recherche. Il s'agit ensuite de mettre en lumière les éléments de réponse qu'elles apportent à l'objet de notre étude. « Une fois rassemblées, les données brutes [...] doivent faire l'objet d'un minutieux travail de préparation avant d'être traitées et analysées. Dans ce travail de préparation, il faut trier, dépouiller, nettoyer, regrouper, coder... » (Atkouf, 1987, p. 45).

L'analyse des données d'une recherche qualitative se fait en trois étapes (Pasche Gossin, 2015) : tout d'abord, il faut préparer le corpus de données. Cette étape consiste à retranscrire les entretiens filmés et les observations faites tout au long de l'étude et à en opérer une indexation (étiquetage, numérotation des lignes...). Ensuite, il faut condenser les données afin d'identifier des unités de base qui permettront une analyse plus fine des contenus. Enfin, la troisième étape consiste à présenter et organiser les données : mise en évidence de verbatim, illustrations par des tableaux, etc.

Dans le cadre de ce travail, les entretiens filmés seront retranscrits.

2.3.1 La transcription des entretiens

Afin de pouvoir appréhender les contenus des entretiens filmés, il est utile, dans un premier temps, de retranscrire ces derniers. Cette opération sert à inventorier les informations recueillies en les mettant par écrit, afin d'en faciliter la lecture.

Règles de transcription

1. Les questions sont retranscrites en italique et les réponses en caractères droits.
2. Les intervenants sont clairement identifiés : l'interviewer (l'enseignant) est désigné par **E**, l'interviewé (l'élève) par **e**.
3. Les lignes devraient être numérotées. Il est ainsi plus aisé de retrouver ou de citer un *verbatim*.
4. La retranscription s'attache à rendre le texte compréhensible et à l'écrire dans un français intelligible ! Il ne s'agit pas de déformer les propos des interviewés, mais au contraire d'en faciliter la compréhension. Pour ce faire, nous nous autorisons à supprimer tout ce qui parasite le discours, comme la toux, les éternuements, le bégaiement, etc. Mais nous conservons les interjections telles que « ha », « hein », « heu »... qui peuvent marquer une hésitation et donc apporter une information complémentaire. Il en va de même des silences ou des soupirs. Les entretiens étant filmés, rien ne nous empêche, à l'image des indications scéniques dans le théâtre, de compléter la retranscription de ceux-ci par des commentaires qui sont clairement répertoriés comme tels (mis entre crochets [...]). L'adverbe *ne* fréquemment oublié dans les phrases négatives est rajouté s'il est utile à la compréhension du propos tenu par l'interviewé et s'il en facilite l'analyse.
5. Une ponctuation soignée et respectueuse des règles syntaxiques facilite la lecture et la compréhension des entretiens retranscrits.

Dans tous les cas, les entretiens sont retranscrits avec la plus grande fidélité possible et dans le respect de la parole et des propos énoncés par les personnes interviewées.

2.3.2 La transcription des notes issues de l'observation

Les observations faites quotidiennement en classe et relevées dans un journal de bord seront également retranscrites et mises au propre sur support informatique. Elles vont permettre de faire le portrait de certains élèves, voire de tous, et d'apporter un complément d'information à la lecture du test de repérage et à l'analyse des entretiens filmés.

2.3.3 Les procédés de traitement des données

Une fois les données retranscrites, il convient de les organiser afin de les faire parler. Pour organiser l'information, il convient tout d'abord de s'en imprégner par la relecture et en gardant en mémoire les questions qui nous occupent. Une opération d'étiquetage des données permet ensuite de les trier et de les regrouper. En regroupant et en structurant l'information, nous la condons, nous en rendant visible le contenu et nous lui donnons du sens. Enfin, il faut sélectionner les informations pertinentes susceptibles de servir notre étude.

Pour le test de repérage

Le test de repérage est mis en regard des entretiens filmés et des observations faites en classe. Pour les élèves qui n'auront pas participé aux entretiens filmés, le test de repérage viendra compléter les observations recueillies tout au long de la période d'enseignement et pourra être observé à la lumière des résultats obtenus dans les épreuves sommatives.

Pour l'observation

À partir des notes retranscrites, il est facile de broser le portrait des élèves et d'en suivre l'évolution. Dans un premier temps, les informations recueillies pour chaque élève sont regroupées. Dans un deuxième temps, elles sont organisées en fonction de thématiques en lien avec les critères retenus dans l'élaboration de la grille d'observation. Ainsi, les profils des différents élèves (résultats scolaires, origine sociale ou culturelle...) peuvent être passés au tamis de critères éclairant le sujet de notre étude (implication dans les tâches, compréhension de celles-ci, participation à la vie de la classe, prise de parole...).

Pour les entretiens

Après plusieurs relectures des entretiens retranscrits, les informations utiles à notre travail sont regroupées sous différents items qui nous permettent de répondre aux questions que nous nous sommes posées. Les éléments qui correspondent aux thèmes retenus et qui forment des « unités de sens » sont soulignés avec des couleurs différentes. Ils sont ensuite revisités au regard des questions liées à notre recherche et tentent de leur apporter des réponses. Il découle de ceci que seules les informations pertinentes sont prises en compte et qu'une partie des propos émis par les interviewés lors des entretiens sera laissée de côté.

2.3.4 Les méthodes d'analyse

Pour les entretiens, nous avons recours à une analyse thématique. Selon Blanchet et Gotman (2001), « l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens » (p. 98).

Les données de chaque entretien, relatives à une thématique et qui ont été mises en évidence à l'aide de différentes couleurs, sont rassemblées afin de fournir une argumentation cohérente qui puisse répondre aux interrogations de notre étude.

En ce qui concerne les données recueillies par observation, nous procéderons à une analyse de contenu.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Durant une période de neuf semaines, qui s'est étalée d'octobre à décembre 2015, nous avons pratiqué la *médiation culturelle*, au sens où elle est décrite plus haut, et selon le concept proposé par Boimare dans ses écrits (2012 et 2014), dans une classe d'école primaire du cycle II, de degré 6^{ème} HARMOS (concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons).

Cette période d'enseignement a correspondu à un remplacement à 50% dans une classe de 20 élèves, pour laquelle nous ne disposions pas à notre grille horaire des heures de français. À la suite d'un arrangement, et pour pouvoir faire de la médiation culturelle en classe, nous avons pu récupérer, auprès de l'enseignante titulaire, la leçon de français hebdomadaire qu'elle consacrait à la lecture (sept périodes en tout). D'autre part, nous avons mis à profit le cours d'histoire des religions pour compléter notre démarche, le reste du temps étant réservé à l'enseignement des mathématiques, de l'allemand et de la géographie.

Par conséquent, au regard de ce que nous avons prévu initialement, il ne nous a pas été possible de pratiquer la médiation culturelle au quotidien, comme nous le souhaitions. Le dispositif utile à notre étude, et qui supposait de pouvoir chaque jour lire aux élèves un texte choisi, pour les faire débattre de ce qu'ils avaient entendu et ensuite écrire sur le sujet abordé, a dû être revu à la baisse. Pendant ces neuf semaines, seulement sept périodes de français, dont une qui fut réservée au test de repérage, et huit autres périodes d'histoire des religions ont pu être entièrement consacrées à faire de la médiation culturelle en classe.

Pour mener à bien notre démarche, nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage de Murielle Szac consacré à la mythologie grecque : *Le feuilleton de Thésée – La mythologie grecque en cent épisodes* (2011) et sur les textes consacrés à la vie de Moïse, que proposent les moyens officiels d'enseignement. À l'occasion, quelques épisodes du feuilleton de Thésée ont également été lus en « lecture-cadeau ».

Notons encore que, pour réaliser le test de repérage, nous avons utilisé un conte de Grimm : *Le pauvre garçon meunier et la petite chatte*.

3.1 Sur les moyens utilisés pour la collecte des données

Nous passons ici en revue les différents moyens qui nous ont permis d'obtenir les informations utiles à notre étude, et dans quelles limites ces données ont pu être recueillies.

3.1.1 L'observation

Comme tout enseignant qui pratique son métier dans une classe, nous avons pu observer les élèves au cours du processus d'enseignement-apprentissage. En ce sens, nous avons fait de l'observation directe. Si une observation systématique, basée sur une grille d'approche, a pu être réalisée durant le test de repérage, il n'en a pas été de même pour les observations faites durant le temps de la classe. En effet, nous avons pu constater qu'il est difficile d'être à la fois pédagogue, d'être présent à la gestion de la classe et des activités didactiques proposées en classe, et en même temps de porter son attention sur les élèves et de faire une observation objective et systématique de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font.

Quoi qu'il en soit, et sans doute que tout le monde est d'accord sur ce point, il suffit de passer quelques jours dans une classe pour en saisir le fonctionnement et la dynamique et pour se rendre compte des problèmes rencontrés par les élèves, et quels sont, parmi ceux-ci, ceux qui rencontrent le plus de difficultés ou qui sont en souffrance.

Partant de là, des observations non-systématiques et informelles ont été faites et notées dans un « livre de bord », avant d'être reportées ici.

3.1.2 L'entretien

À la fin de la deuxième semaine et au début de la troisième semaine d'enseignement, des entretiens individuels et semi-directifs ont été réalisés avec trois élèves. Nous souhaitions déjà avoir abordé en classe notre démarche de médiation culturelle avant de nous entretenir avec les interviewés. Nous avons dû restreindre notre échantillonnage à trois élèves, d'une part parce que certains enfants ne voulaient pas participer à ces entretiens, d'autre part parce que certains parents ne souhaitaient pas que leur enfant soit filmé. La durée d'enseignement, dont nous avons pu disposer pour réaliser notre étude, et le nombre de périodes mises à notre disposition pour le faire ayant été relativement peu important, il ne nous a pas paru utile de répéter ces entretiens à la fin de notre remplacement. En effet, pour obtenir de réels changements dans la dynamique de la classe et des données objectives utiles à notre étude et susceptibles de prouver que quelque chose avait réellement changé, il eût fallu pratiquer la médiation culturelle au quotidien et y consacrer plus de temps, sur une plus longue durée. Néanmoins, les entretiens réalisés ont permis de recueillir les avis des interviewés et des informations intéressantes quant à leur rapport à la lecture, à leur posture vis-à-vis des enseignements-apprentissages, leur vécu dans l'environnement de la classe et la démarche de médiation culturelle mise en place au sein de la classe.

Pour réaliser ces entretiens, nous nous sommes appuyés sur un guide d'entretien (voir annexe n° 1).

3.1.3 Le test de repérage

Au cours de la quatrième semaine de notre remplacement, nous avons réalisé le *test de repérage* (voir pp. 37-39 et annexe n° 2). Pour ce faire, nous avons choisi un conte de Grimm, *Le pauvre garçon meunier et la petite chatte* (voir annexe n° 6), dont les élèves ont reçu la photocopie des treize premières lignes¹⁸. Après leur avoir demandé de lire ce texte en silence, nous avons procédé comme il a été décrit plus haut. Un petit problème de mathématique, qui combine deux opérations, a été inventé à partir de l'histoire¹⁹. Le test a duré 1 heure.

¹⁸ L'idée principale qui se dégage du début de l'histoire est la suivante : « Un vieux meunier dit à ses trois serviteurs qu'il va donner son moulin à celui qui ramènera le plus beau cheval. Deux des valets pensent que le troisième est stupide et qu'il ne pourra jamais en trouver un ! ». Ce petit texte de deux phrases a été utilisé, durant le test de repérage, pour la dictée. Nous nous étions attaché à y glisser deux fois la préposition « à », pour voir si les élèves parvenaient à la différencier de la forme conjuguée du verbe avoir « a ». Nous avons veillé également à ce que le texte comprenne un accord sujet-verbe à la forme du pluriel et une forme verbale conjuguée au futur. Ces compétences sont travaillées au cours de l'année scolaire, dans un degré de 6^{ème} Harnos (voir PER).

¹⁹ Problème : « Pour construire la maison de la petite chatte, Jean dispose de 8 tas de 10 briques et 5 tas de 12 briques. À la fin, il lui reste 2 briques. Combien a-t-il utilisé de briques ? ».



Durant le test de repérage, il nous a été facile d'observer directement les élèves et de déceler ceux qui étaient bloqués face aux tâches demandées (voir grille d'observation, annexe 3).

3.2 Résultats et analyse

3.2.1 Analyse des observations faites pendant la période d'enseignement

Pendant les neuf semaines où nous avons enseigné dans une classe de 6^{ème} Harmos, nous avons observé les élèves, et recueilli des informations sur eux et sur leur manière de fonctionner au sein de la classe. Rappelons que ce temps d'enseignement relevait d'un remplacement sur 13 périodes hebdomadaires, durant lesquelles nous avons enseigné les mathématiques, l'allemand, la géographie, le dessin et l'histoire des religions.

3.2.1.1 Portrait de la classe

Les informations que nous avons recueillies nous permettent de brosser un « portrait » de la classe et des élèves, portraits que nous analysons à la lumière de notre démarche de médiation culturelle.

3.2.1.1.1 Organisation de la classe en tant qu'espace de travail

Il s'agit d'une classe de vingt élèves. Les pupitres sont disposés de manière traditionnelle, c'est-à-dire en trois rangées alignées. Les élèves se voient attribuer une place pour tout un trimestre, et il n'est pas prévu, ni bien vu, selon les règles établies par les enseignantes titulaires, d'en changer. Trois élèves sont seuls à une table. À noter que pour varier les formes de travail, nous nous sommes autorisés à déplacer les élèves, à les regrouper, à favoriser le travail par groupes de niveaux ou le coaching, et parfois, à accepter la collaboration « entre copains ».

3.2.1.1.2 Dynamique de classe et rapports entre pairs

Nous avons pu observer que, pour la plupart d'entre eux, les élèves n'appréciaient pas leur voisin de pupitre ; qu'ils avaient beaucoup de peine à travailler ensemble et que la collaboration (*capacité transversale* selon le PER) entre eux était une compétence peu développée, voire défaillante ; un manque d'autonomie et de motivation dans le travail a montré que les élèves ne donnaient pas souvent du sens à leurs apprentissages et aux activités que nous leur proposons et qu'ils exécutaient les tâches demandées plus par obligation que par compréhension des enjeux pédagogiques. Nous avons remarqué qu'une mauvaise ambiance régnait au sein de la classe, fondée sur la délation et les embrouilles à répétition ; qu'une élève était systématiquement discriminée (voir annexe n° 8, entretien n° 1), mise à l'écart par le groupe et taxée « d'avoir la peste » ; qu'à force de stigmatisation, cette élève se défendait par des comportements qui pouvaient être violents (coups de pieds, coups de poing...). À la veille des fêtes de Noël, cette situation a débouché sur un règlement de comptes, avec préméditation, qui aurait pu mal tourner (un groupe de cinq garçons s'en est pris à cette élève pour se venger du coup de pied qu'elle avait donné la veille à un des leurs).

Nous avons pu également constater que, et cela est peut-être dû à notre statut temporaire de remplaçant, les élèves prenaient facilement la parole sans lever la main ; qu'ils étaient très bruyants, qu'ils oubliaient souvent que la classe est un lieu de travail, et qu'à ce titre, il est souhaitable de travailler dans le silence. Un recadrage quotidien a dû être fait, et il a souvent été nécessaire de sanctionner des comportements qui n'étaient pas acceptables.

Pour toutes ces raisons, nous pouvons dire que nous nous sommes trouvé face à une classe considérée comme *difficile* (Richoz, 2013)²⁰ et que dans ce contexte, il était judicieux d'envisager, de concert avec d'autres mesures, une démarche fondée sur la *médiation culturelle*, pour tenter d'apporter certaines solutions aux problèmes rencontrés.

3.2.1.2 Portrait des élèves

De manière générale, la classe se compose de vingt élèves, dont une élève qui redouble son année. Cette élève peut être considérée comme étant en risque de « décrochage scolaire », car elle passe une bonne partie de son temps à ne pas travailler. Souvent, elle ne fait pas ses devoirs et refuse de faire ce qu'on lui demande (refus d'ordre). Elle est impulsive, colérique et, parfois, ne contrôle pas ses émotions. Néanmoins curieuse et participative, elle fait partie de ces élèves qui, à moyen terme, pourraient profiter d'une démarche fondée sur la *médiation culturelle*. La mise à distance permise par le récit et les thématiques abordées sont susceptibles de parler à l'enfant en souffrance et d'apporter des réponses aux questions soulevées par un conflit intérieur et un vécu douloureux.

Un élève présente des difficultés dans les apprentissages en raison sans doute d'un problème de dyslexie qui est en cours d'évaluation (aucun diagnostic n'a été posé à ce jour). Il nous est apparu que, lorsque le cadre de travail relatif à une tâche à réaliser était connu et les intentions didactiques bien comprises par l'élève, ce dernier était capable de bons résultats. Un travail sur la consigne et sur sa présentation (moins de texte, écriture en caractères plus grands, réflexion sur ce qui est demandé, etc.) a semblé faciliter la réalisation des activités. Néanmoins, et si l'on tient compte de ses résultats au test de repérage, on pourrait penser que cet élève appartient à la catégorie d'enfants que Boimare (2014) décrit comme ayant peur d'apprendre.

Un élève (voir annexe n° 8, entretien n° 3) est sous antidépresseur. Ses résultats sont contrastés, mais nous avons pu constater qu'un travail régulier, encouragé par l'enseignant, avait permis de les améliorer. Là encore, une atmosphère plus propice aux apprentissages, délestée des taquineries quotidiennes de la part des pairs et des rivalités suscitées par les clans, ne peut qu'être favorable aux élèves qui ont besoin d'un environnement serein pour apprendre, quand du reste ces derniers se trouvent confrontés à un contexte familial perturbé (divorce des parents, famille recomposée, etc.). Les textes offerts par la mythologie grecque sont rassembleurs et invitent à une réflexion propice à la cohésion du groupe. En s'identifiant aux héros, l'enfant apporte parfois des réponses aux situations conflictuelles auxquelles il est confronté.

Une élève est apparue comme étant une bonne exécutante, mais elle est souvent restée « bloquée », lorsqu'il s'agissait de prendre une initiative ou de faire appel à sa propre créativité. Ses résultats sont généralement bons, mais il nous a semblé que face à certaines tâches, elle souffrait de *la phobie du temps en suspension* (Boimare, 2012). Nous pensons que cette élève a tout à gagner d'un nourrissage culturel, qui lui permette de développer ses compétences et son autonomie et l'amène à affirmer ce qu'elle est en tant qu'individu, et non plus seulement en tant que « bonne » élève. Les résultats du test de repérage ont confirmé nos observations.

Comme nous l'avons dit plus haut, une élève est stigmatisée et pleure facilement en classe (voir annexe n° 8, entretien n° 1), ce qui rajoute aux moqueries déjà fréquentes. Cette élève aurait tout à

²⁰ « Une classe est difficile quand un enseignant est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables » (p. 34).

gagner de rapports plus respectueux et d'un changement de point de vue de la part de ses pairs. Les enseignements offerts par les récits des Dieux de l'Olympe sont un excellent tremplin pour faire ce travail et pour amener les élèves à être plus tolérants entre eux.

Notons encore qu'un groupe de cinq garçons, peu motivés et peu concernés par les apprentissages, contribuent au chaos relationnel et institutionnel qui règne au sein de cette classe. Ces élèves ont néanmoins de bons résultats scolaires, et ont tendance à s'entraîner les uns les autres dans les turbulences qui sont propres à leur âge et à leurs jeux d'enfants !

Le reste de la classe est composé de 10 élèves studieux qui ne posent pas de problèmes et qui ne demandent qu'à apprendre.

Les observations que nous avons faites durant le temps de la classe ont été corroborées par les résultats obtenus au test de dépistage (voir plus loin). Ainsi, et ce faisant, il nous a paru intéressant de confirmer, et en observant en même temps les élèves dans diverses tâches à réaliser, ce que nous avons déjà pu observer de manière informelle.

3.2.2 Analyse des entretiens

Les trois entretiens réalisés au cours de la deuxième et de la troisième semaine de notre remplacement nous ont permis d'obtenir des informations intéressantes sur trois élèves et sur leur rapport au monde scolaire et à la manière de se confronter à leurs pairs (voir la retranscription des entretiens filmés, annexe n° 8). Toutefois, et comme nous l'avons déjà dit plus haut, la durée trop courte de notre enseignement et le peu d'heures mis à disposition pour faire de la *médiation culturelle* en classe ne nous permettent pas de déduire objectivement de notre démarche d'étude les résultats attendus (amélioration des conditions de travail et des rapports entre pairs), ni d'en tirer des conclusions susceptibles d'en démontrer les bienfaits. Les événements qui se sont produits à la veille des fêtes de Noël confirment d'ailleurs cet état de fait.

Toutefois, nous reprenons ici l'analyse de ces trois entretiens faite à partir de notre guide d'entretien (annexe n°1), car ils nous apportent des éclairages sur notre démarche et la manière dont ces élèves l'ont perçue. Notre approche méthodologique pourrait servir de modèle à une étude ultérieure basée sur un temps d'apprentissage plus long (une année scolaire, par exemple), dans un contexte d'enseignement à 100 %, dans une classe d'école primaire.

Dans l'analyse suivante, les élèves sont désignés par l'appellation E1 (élève de l'entretien n° 1), E2 (élève de l'entretien n° 2) et E3 (élève de l'entretien n° 3), les deux premiers étant des filles et le troisième un garçon.

3.2.2.1 Au sujet de l'école

Lorsque l'on demande à E1 ce qu'elle pense de l'école, elle nous parle d'emblée de ses rapports conflictuels avec les autres élèves. Rappelons que cette élève est stigmatisée au sein de la classe, et que l'attitude des autres enfants à son endroit s'apparente parfois à du *harcèlement*. Ceci dit, cela ne l'empêche pas de dire qu'elle aime bien venir à l'école. Elle est consciente du fait qu'elle pleure beaucoup et facilement, mais semble en minimiser les raisons :

C'est à cause des copains, ils me font juste un petit machin, et après je pleure...

Elle dit bien aimer le français et pense qu'il est utile de bien savoir lire et écrire pour sa vie future (pouvoir écrire des lettres et lire des histoires à ses enfants).

Pour E2, l'école, c'est ennuyant ! Elle met en évidence la charge trop grande de travail qui ne laisse que peu de temps pour les loisirs et qui la fatigue. Tout comme E1, E2 pense qu'il est utile d'aller à l'école, si l'on souhaite avoir un métier plus tard et que notre avenir en dépend.

E2 aime le dessin, le chant et les mathématiques et dit détester le français, quoiqu'elle dise plus loin aimer bien lire. Lorsque nous l'interrogerons plus tard sur son ressenti vis-à-vis des textes issus de la mythologie grecque que nous avons abordés en classe, et que nous pourrions considérer comme une démarche didactique relevant du français, elle nous dira les apprécier. Cela montre que pour cette élève, la désignation *français* en tant que matière recouvre un concept qui ne correspond pas forcément à la réalité, mais bien plus à la manière de l'envisager et de l'aborder en classe.

E3 est du même avis sur la durée du temps passé à l'école et les contraintes qu'elle représente. Il semble également mettre en évidence qu'en dehors de l'école, les enfants ont une vie, et qu'ils ont besoin de temps pour la vivre, d'autant plus si le milieu familial est en phase de recomposition :

Oui, déjà j'ai pas eu beaucoup de temps quand j'avais deux, trois, quatre, cinq, six ans, vu que les après-midi, je ne passais pas beaucoup de temps à la maison, je rentrais juste pour aller au lit, je rentrais je crois tous les soirs, je ne sais plus...

Rappelons qu'à la suite de perturbations vécues liées au divorce de ses parents, E1 est sous antidépresseurs depuis plusieurs années.

Pour lui, le français sert à mieux communiquer avec les autres. Il dit être content de venir à l'école, mais que la perspective des épreuves sommatives lui met *la boule au ventre*, car de mauvais résultats pourraient inciter son père à le changer d'école.

Pour lui aussi, il est important de savoir lire, car il est conscient des implications de l'écrit dans la vie pratique et de l'importance de maîtriser la lecture et l'écriture, tout comme de leurs répercussions sur son avenir :

Disons que lire, c'est quand même assez important, parce que quand on est grand, par exemple, quand il y a des factures, quand j'ai acheté un nouveau télescope, et puis il y a une facture et puis il y a écrit combien je dois payer, et aussi pour réparer, par exemple, j'achète un ordi et qu'il faut tout monter, j'ai besoin de lire !

Retenons de ce qui précède, que pour ces élèves, l'école est importante pour leur devenir et qu'il est important de savoir lire et écrire si l'on veut avoir un métier. La charge de travail scolaire est mise en évidence, tout comme les rapports conflictuels au sein du groupe.

3.2.2.2 Concernant le rapport avec les pairs

À la question *Comment te sens-tu au sein de la classe ?*, E1 répond : « Bien ! », mais elle nuance tout de suite son propos : « ...sauf quand il y a des filles qui m'embêtent ! ». Elle pense que les autres élèves l'embêtent car elle pleure souvent, et les garçons, en particulier, disent d'elle qu'elle a la peste.

Parce que je pleure souvent ! [Sourire suivi d'une grimace...] Ils disent que j'ai la peste. Particulièrement, les garçons, quand je les touche, ils disent : « Je vais mourir » !

Elle n'a pas d'amis dans la classe, mais en général, elle collabore bien avec son voisin et pense que c'est une bonne chose.

E2 se sent bien dans la classe et dit avoir beaucoup de copains. Toutefois, elle rappelle que les rapports avec les garçons sont conflictuels et que cela la dérange. Elle mentionne que l'entraide avec les garçons n'est pas possible et que les filles sont solidaires entre elles.

E3 dit également se sentir bien au sein de la classe, mais il mentionne aussi que des élèves l'embêtent parfois. Au sein de l'école, les élèves plus âgés semblent molester les plus petits. Bien que E3 dise avoir des copains dans la classe, il fait part de l'esprit de clan qui règne entre les garçons et de la ségrégation que ces derniers pratiquent à l'occasion envers lui.

Mais une fois, j'étais avec les autres garçons [Il énumère six prénoms], je les suivais, et T. A. il m'a dit, déjà, de toute façon, on n'est pas tes copains, alors ça te sert à rien de nous suivre, alors moi je me suis dit... voilà quoi ! Moi, je vais un peu vers eux, parce qu'au moins... voilà quoi !

Quand l'occasion se présente, E3 aide ses camarades.

Nous observons qu'il existe des rapports conflictuels et disharmonieux au sein de la classe, mais que cela n'empêche pas les trois élèves interrogés de dire s'y sentir bien, même s'ils expriment certaines réserves. Ces trois élèves sont plutôt ouverts à une collaboration entre pairs, mais celle-ci ne semble pas toujours possible.

3.2.2.3 Concernant les consignes et la confiance en soi

E1 nous dit que les consignes sont claires, mais que parfois, elle ne sait pas ce que l'enseignant attend d'elle. Quand elle ne sait pas, elle préfère demander à son voisin, plutôt qu'à l'enseignant. Elle dit aussi ressentir du bien-être quand on lui demande de réaliser une tâche, mais qu'elle n'est pas toujours sûre d'arriver au bout de celle-ci.

E2 pense aussi que les consignes sont claires, mais que parfois, en français, elle ne comprend rien du tout. Elle revient sur la longueur des tâches à accomplir :

... parfois, en français, je ne comprends rien du tout. Et puis je trouve que c'est trop long à faire. Les consignes, elles sont toutes petites, et les exercices, ils sont très longs.

Lorsqu'on lui demande si elle pense toujours savoir ce qu'elle a à faire ou ce que l'enseignant attend d'elle, elle répond par l'affirmative, en expliquant à quoi cela sert :

Oui, pour savoir ce que l'on a compris. Par exemple, si on fait du livret, c'est pour que je sache les fois... si je dois faire des divisés, il faut que je sache combien il en faut, si c'est 23, il ne faut pas que je dise 25...

Elle démontre par là qu'elle donne du sens aux apprentissages et qu'elle a compris à quoi ceux-ci étaient destinés. Cela nous laisse supposer que cet élève est capable de réinvestir les savoirs dans d'autres activités, ce qui s'est vérifié dans ses résultats.

E2 a une bonne confiance en elle et pense en général pouvoir effectuer les tâches qu'on lui demande de réaliser. Quoique consciente de l'esprit de compétition qui règne au sein de la classe, elle semble être au-dessus de ces considérations et pouvoir s'en détacher.

E3 semble au clair avec les consignes, mais nous dit que pour lui, les choses vont parfois un peu vite. Sur sa capacité à pouvoir réaliser une tâche, il semble assez sûr de lui, mais dit parfois s'apercevoir ensuite de ne pas pouvoir y arriver. Il dit qu'il fait d'abord tout ce qu'il peut de lui-même, et ensuite, il s'adresse à l'enseignant.

Pour ces trois élèves, il semble que les consignes soient claires, même s'ils nous donnent l'impression de comprendre diversement les raisons pour lesquelles on leur demande de réaliser une tâche. À la différence de E2 et E3, E1 montre une confiance en elle plus fragile, ce que nous avons pu vérifier durant le temps de la classe (elle s'est mise à pleurer à plusieurs reprises – mode de fonctionnement propre – devant une épreuve sommative à laquelle, de prime abord, elle ne pensait pas pouvoir répondre, mais qui finalement s'est soldée par un bon résultat).

3.2.2.4 À propos de la démarche de médiation culturelle abordée en classe

La lecture personnelle

Au sujet de la lecture, E1 nous dit qu'elle aime lire, qu'elle lit tous les soirs et que la lecture la soulage de ses tourments quotidiens. Elle pense que chez elle, il y a beaucoup de livres, car son papa lisait quand il était jeune.

E2 lit beaucoup. Elle aime bien les histoires et les BD, et lorsqu'elle lit des histoires d'aventure, c'est comme si elle les voyait à la télévision. Quand elle lit, son cœur bat plus lentement et, visiblement, elle utilise la lecture pour se calmer ou quand elle n'arrive pas dormir. Les illustrations l'aident à comprendre le texte. À la maison, il y a des livres partout et ses parents sont habitués à lire. E2 lit les *Tintin*, car son papa a toute la collection.

E3 aime aussi bien lire. Il peut s'identifier aux protagonistes et se mettre dans la peau des personnages. Chez lui, il y a beaucoup de livres dans le garage, mais il ne les lit pas (livres documentaires). E3 a toute la collection des *Tintin*.

Pour ces trois élèves, la lecture est une activité plaisante et qui est pratiquée régulièrement. Nous constatons également, pour ces trois élèves, l'importance de l'environnement familial, qui est constitué de lecteurs et de la présence de livres à la maison.

Au sujet de la médiation culturelle en classe

Au sujet de la médiation culturelle pratiquée en classe, E1 a parfois l'impression d'apprendre quelque chose, par exemple des nouveaux mots. Sur le contenu des textes, elle préfère les textes religieux à la mythologie grecque.

E2 aime ce que l'on fait en classe, car elle apprécie les histoires. Elle dit aussi bien aimer écrire, bien qu'elle nous ait dit ne pas aimer le français !... Selon elle, la médiation culturelle apprend à écouter, à comprendre et à écrire.

E3 semble également apprécier les textes abordés en classe. Il imaginait le *cahier d'écrivain*²¹ comme un livre à écrire, avec des chapitres, plus que comme un outil pour partager l'écriture ou la lecture. E3 semble tirer des enseignements des lectures faites en classe :

Ben disons, par exemple, raconter un texte, quand on arrive au bout d'un livre, après quand ça se termine, il avait fait ça, mais en fait, il avait fait tout juste, ben on peut se dire, ça, c'est cool, si par exemple, si j'ai fait une bêtise, je pourrais peut-être essayer de faire ça pour réparer mes erreurs !

De manière générale, nous constatons que notre démarche de médiation culturelle conduite en classe est appréciée des élèves, qui y trouvent de quoi apprendre. Les enfants aiment qu'on leur raconte ou lise des histoires et les textes sur la mythologie grecque suscitent généralement de l'intérêt auprès des élèves.

La lecture faite par l'enseignant

E1 préfère lire seule, car elle peut mieux réfléchir aux mots et s'imaginer l'histoire dans sa tête. E2 écoute avec attention, mais parfois, son imagination la détourne du récit :

Eh bien, j'écoute et je fais attention, mais des fois, il y a des mots que je n'entends pas parce que je suis perdue dans mes pensées, dans l'histoire, un peu comment ça va se passer.

E2 et E3 apprécient autant de lire seuls que d'écouter quelqu'un qui leur fait la lecture. E2 préfère *Le feuilleton de Thésée* aux récits bibliques sur Moïse. Quand on demande à E3 s'il y a un personnage qu'il aime bien dans les textes entendus en classe, il parle d'Héraclès, mais dit qu'il faudrait peut-être l'oublier !...

Moi, je pensais qu'Héraclès il était gentil, mais quand j'ai appris qu'il avait tué son professeur Linos, je me suis dit, c'est pas vraiment une bonne personne ! Je pense qu'il faudrait peut-être un peu l'oublier !

Le débat

E1 pense qu'il est intéressant de débattre, car chacun donne son avis, et que ce n'est pas grave si on pense différemment des autres. Elle est parfois gênée de prendre la parole.

E2 aime bien écouter les autres et pense que le débat permet à chacun de s'exprimer et de donner son avis, mais parfois, on court le risque que d'autres élèves se moquent des propos entendus.

Oui, on a toujours peur que quelqu'un se moque de nous, parce qu'après on ne dit pas tout. Et puis après, on a peur que tout le monde rigole et on ne dit pas tout, comme quand on écrit.

E2 n'aime pas aller devant la classe, et lorsqu'il faut prendre la parole, son cœur bat très vite. Elle redoute le jugement des autres :

Eh bien, après, il y a tout le monde qui va dire des messes basses sur moi et après je ne me sens pas bien.

Pour E3, il est important de donner son avis, et c'est facile de le faire.

²¹ Au début de la période d'enseignement, chaque élève a reçu un *cahier d'écrivain*, destiné au travail d'écriture pendant les heures consacrées à la médiation culturelle.

Disons, c'est important ! Disons, les avis, par exemple, comme j'avais dit que Linos, c'était peut-être le papa de Thésée, vu que... [Il réfléchit] Connidas, il avait vu qu'Héraclès il avait tué Linos, il était vraiment triste, moi je pensais qu'après, dans les chapitres suivants, ben c'était juste !

E3 pense qu'il est intéressant d'écouter les autres, car on peut apprendre des choses.

De manière un peu surprenante, nous constatons que le débat suscite un vif intérêt auprès des élèves, et que dans le contexte difficile de la classe, ces enfants apprécient de donner leur avis et d'entendre celui des autres. Le jugement des autres reste néanmoins un frein à une expression plus libre.

L'écriture

L'écriture est pour E1 une manière de soulager ses peines. Le *cahier d'écrivain* permet de donner son avis, sans le dire !...

E2 aime bien écrire, mais pas trop longtemps. Elle pense aussi que le *cahier d'écrivain* permet de donner son avis.

E3 aime bien aussi écrire, quand il s'agit de donner son avis. Mais les tâches de recopiage ou les activités telles que les dictées sont trop longues. La manière dont est abordée la dictée en classe ne lui convient pas :

Ouais, j'aime bien, mais quand il y a beaucoup, beaucoup trop à écrire, du genre quand il faut recopier, quand il faut faire une dictée, j'aime pas trop écrire trop, vu que dans une dictée, il y a des phrases, tout ça, moi je trouve quand même que la maîtresse, elle fait les mots pour la dictée, elle pourrait nous mettre la dictée qu'on va faire, comme ça, on est quitte, parce que, pendant les dictées, elle nous met par exemple, déjà que c'était *déguisé en fantôme* et *habillé pour Halloween*, tandis que quand il faut réécrire, c'est juste marquer les noms *fantôme, déguisement...*

E3 apprécie également le *cahier d'écrivain*.

La démarche d'écriture et de textes partagés semble aussi être appréciée des élèves. Nous avons pu constater que le travail d'écriture se fait dans la durée et demande un certain entraînement auprès des élèves.

De manière générale, nous pouvons dire que les entretiens individuels offrent un espace de parole aux interviewés et que les propos tenus par les élèves apportent souvent des éclairages sur le fonctionnement de la classe et nous permettent de porter un regard différent sur eux.

3.2.3 Analyse du test de repérage

Au cours de la quatrième semaine d'enseignement, nous avons effectué un *test de repérage* (voir annexe n° 2). Il nous semblait utile que les élèves aient été sensibilisés à notre démarche de *médiation culturelle* avant de pratiquer le test et qu'ils se soient familiarisés avec l'écoute attentive (lecture faite par l'enseignant), le débat entre pairs et l'écriture partagée dans le *cahier d'écrivain*.

Pour réaliser le test, il faut compter une bonne heure, car, outre les temps de lecture, de débat et d'écriture, les élèves sont invités à résoudre un problème de mathématiques qui enchaîne deux

opérations et à illustrer par le dessin comment ils imaginent la fin de l'histoire. Cette manière de procéder pour effectuer le test est intéressante, car elle offre des variations à la manière de pratiquer la médiation culturelle en classe. Il est toujours possible, par exemple, de proposer à l'occasion un problème de mathématiques à résoudre ou de demander aux élèves de dessiner à la place d'écrire, ce qui revient également à « fabriquer de l'image » à partir des mots et à travailler le sens des mots entendus dans leur fonction symbolique. Comme nous l'avons fait pour le test de repérage, la lecture du début d'un chapitre d'un livre ou d'un conte peut être effectuée par l'élève lui-même. L'enseignant peut alors se contenter de lire la fin de l'histoire à voix haute.

Aux élèves en manque d'inspiration ou qui ne parvenaient pas à écrire, nous avons proposé par la suite, et sous forme d'ateliers d'écriture de deux ou trois personnes, de commencer par reformuler oralement ce qu'ils avaient entendu ou lu, puis d'en faire le résumé par écrit. En procédant par étapes, ces élèves sont finalement parvenus à écrire et à améliorer leur capacité à produire de l'écrit.

Durant le test de repérage, nous avons fait des observations qui ont été reprises dans une grille correspondant aux tâches à réaliser (annexe n° 3). Ainsi, il nous a été facile de repérer lesquels, parmi ces élèves, semblaient « empêchés d'apprendre » et ne parvenaient pas à se mettre au travail. La correction du test a permis de préciser nos premières impressions et de compléter nos observations. Au regard des observations que nous avons déjà faites durant le temps de la classe, ces résultats nous ont amenés à faire des déductions sur le comportement de certains élèves et sur la nature de leurs difficultés, lorsqu'ils sont confrontés aux situations d'apprentissage.

Dans ce qui suit, nous reprenons les tests de repérage de six élèves, pour qui l'école et les situations d'apprentissage semblent parfois poser problème, nous en analysons les résultats et nous les commentons. À noter que pour le reste de la classe, le test de repérage n'a pas posé problème.

3.2.3.1 Évaluation et interprétation du test de repérage

Pour chaque élève, nous avons évalué les 9 séquences du test de repérage, en termes d'acquis ou non-acquis. Pour ce qui relève de l'écriture ou de la résolution du problème, nous avons tenu compte du nombre de fautes d'orthographe (pour les deux phrases constituant la dictée, nous avons considéré qu'au-delà de six fautes, le texte devenait illisible) et de la capacité de l'élève à enchaîner deux opérations, en nous référant bien entendu à ce qui est attendu de la part d'élèves de 6^{ème} Harnos.

Cette évaluation nous a permis de repérer quelles étaient les compétences déficitaires et si elles relevaient d'un manque de connaissances fondamentales (bases) ou de la peur d'apprendre.

Pour faire notre analyse du test de repérage, nous nous sommes basés sur les critères suivants :

1. **L'identité** : ne pas connaître sa date de naissance et faire des fautes en écrivant son nom de famille est un signe inquiétant pour des enfants de plus de huit ans (perturbation dans les repères familiaux et identitaires). Cela s'accompagne souvent d'une difficulté à se repérer dans le temps.
2. **La lecture silencieuse** : il s'agit pour le lecteur de décoder et donner du sens à un texte, en l'alimentant de ses propres représentations. Lorsqu'il y a *phobie du temps en suspension*, l'élève montre des signes d'agitation, d'instabilité, de perturbation, de fuite devant la tâche à accomplir.

L'enseignant devra repérer ces signes au travers des observations faites pendant le test !

3. **Transcrire par écrit ses idées** : les empêchés de penser refusent généralement ce travail ! Pour donner du sens à l'activité, il est utile de rappeler aux élèves récalcitrants, pendant le test, qu'il est important de communiquer ses idées, d'informer, de donner son avis.
4. **Choisir l'idée principale** : ne pas parvenir à s'éloigner de ses préoccupations personnelles, être lié et alimenté par un désir de savoir infantile dominé par la mégalomanie, le sadisme ou le voyeurisme, est typique d'un comportement lié à la peur d'apprendre (donner de l'importance aux détails du conte qui relève d'événements magiques, de richesses matérielles, de pouvoirs extraordinaires, de personnages hors normes, etc., au détriment des enjeux existentiels liés à la question centrale amenée par le conte).
5. **La lecture à voix haute** : elle apporte un complément d'information sur la maîtrise technique nécessaire à une lecture efficace. Certains élèves n'ont peut-être pas pu dégager l'idée principale du texte parce qu'ils ne sont tout simplement pas de bons lecteurs. Il faut être attentif à une bonne lecture à voix haute qui vient après une mauvaise compréhension en lecture silencieuse.
6. **Le débat** : les *empêchés de penser* n'ont pas accès au langage argumentaire. Ils ont de la difficulté à justifier leur choix. Leur besoin de certitude entraîne chez eux une certaine fermeture d'esprit et une rigidité de leur point de vue.
7. **Savoir écouter**, et cela, même si l'enseignant s'adresse à tout le groupe. Certains « bons élèves » ont parfois de la difficulté à entrer dans un monde de représentations qui mobilise leurs affects. En revanche, les élèves qui ont peur d'apprendre sont parfois très friands de ces représentations apportées par une histoire qui met des mots sur des sentiments, des préoccupations ou des inquiétudes qui les concernent.
8. **Dessiner** : c'est la voie la plus directe des représentations personnelles. Le dessin va nous permettre de repérer si l'appui sur les représentations personnelles est possible et s'il offre un support de bonne qualité pour stimuler le fonctionnement intellectuel.
9. **Calculer** : ne pas pouvoir enchaîner deux opérations est un indice très significatif d'une pensée qui n'est pas alimentée par des représentations de bonne qualité. À mettre en lien avec le degré de la classe !

3.2.3.2 Résultats du test

E1 : élève de l'entretien n° 1, qui, pour rappel, souffre de discrimination et de rapports conflictuels au sein de la classe. Son test est bien réalisé et ne montre rien qui puisse présager d'une difficulté à apprendre. Cette constatation est d'ailleurs confirmée par ses résultats scolaires.

L'écriture, qui semble vouloir occuper tout l'espace de la page (besoin de deux feuilles blanches pour réaliser le test), nous rappelle que cette élève a de grandes difficultés à maintenir son pupitre en ordre et qu'un tas d'objets qui n'ont rien à y faire encombre souvent ce dernier. Nous pouvons nous questionner sur la place qu'occupe cette élève dans le groupe-classe, stigmatisante et peu valorisante s'il en est, et néanmoins de premier plan, puisque toujours sous le regard et le jugement de ses pairs et nous nous interrogeons sur le besoin manifeste qu'a cet enfant d'occuper son espace de travail par des objets qui n'ont rien à y faire (classeurs ou objets personnels sous et sur son banc) ou sur les bénéfices qu'elle retire en adoptant des comportements qui attirent fréquemment l'attention sur elle (se mettre à pleurer).

E2 : élève de l'entretien n° 2, et qui a de bons résultats scolaires, n'a pas présenté de difficultés pour réaliser le test de repérage.

E3 : élève de l'entretien n° 3. Cet élève a semblé manquer d'inspiration pendant le test, lorsqu'il a fallu écrire l'idée principale qui se dégageait du début de l'histoire. Dans un deuxième temps, le texte qu'il a produit montrait un bon niveau de français, tant d'un point de vue orthographique que syntaxique. Nous pensons que cet élève a besoin d'entraînement et d'être encouragé dans son travail. Des discussions informelles nous ont confirmé qu'un suivi régulier et des incitations à travailler avaient contribué à améliorer ses résultats dans certaines matières. L'adulte (parents, enseignant...) a sans doute un rôle structurant à jouer auprès de cet élève.

E4 : cet élève n'a pas résolu le problème de mathématiques, alors qu'en général, il est à l'aise dans cette matière et obtient de bons résultats scolaires. Ceci s'explique par un manque de temps (beaucoup de tâches à réaliser en une heure) chez un élève connu pour sa lenteur. Nous pensons que cet élève a simplement besoin de temps pour se construire et pour trouver en lui la confiance qui lui permette de réaliser avec plus de rapidité les tâches qui lui sont demandées.

E5 : les observations faites pendant le test et les résultats obtenus à cette occasion pourraient laisser croire que cette élève fait partie de ces enfants « empêchés de penser ». Les résultats obtenus en classe contredisent cette éventualité. Il est important ici de prendre en compte la date de naissance de cette élève, qui, par rapport à d'autres élèves de la classe, est née presque une année plus tard. Ces quelques mois suffisent parfois à expliquer les décalages qui sont dus à un manque de maturité lié à l'âge et que le temps va sans aucun doute combler.

E6 : élève redoublante, dont les résultats scolaires sont insuffisants et dont le comportement perturbe parfois le bon déroulement de la classe (refus de travailler, agitation physique, colère non maîtrisée...). Toutefois, cette élève a effectué avec application toutes les tâches demandées dans le test. Nous constatons donc que cette manière de travailler lui convient, même si le texte qu'elle a écrit contenait trop d'erreurs syntaxiques et orthographiques. La résolution du problème de mathématique a également été chaotique. De manière générale, nous pensons que cette élève a accès aux apprentissages, mais que son comportement vis-à-vis des apprentissages et sa perception du monde scolaire l'incitent à se maintenir dans une situation d'échec scolaire.

E7 : cette élève présente les symptômes de l'empêchement de penser. Bonne exécutante au demeurant, et avec des résultats scolaires discrets, elle semble arrêtée dès qu'on fait appel à sa créativité ou à son imagination. Lorsqu'il s'agit d'écrire ce que l'on pense, ou de dessiner la manière dont on imagine la fin d'une histoire, la page reste blanche. Pour ce qui est des calculs, les nombres étant donnés et la consigne prescrivant ce qu'il faut faire, cela a semblé moins problématique. Néanmoins, seule une partie du problème a pu être résolue. La dictée est correctement écrite. Comme nous avons pu le constater durant le temps de la classe, cette élève est persuadée qu'elle n'a rien à dire (du moins, c'est ce qu'elle dit !) ou à écrire et qu'elle n'est pas capable de dessiner.

E8 : pour cet élève, dont les résultats scolaires sont insuffisants, nous nous trouvons dans un cas de figure semblable à celui d'E7. Lorsque le cadre et la tâche à réaliser sont connus (la tâche est comprise parce qu'elle est connue, ce qui ne signifie pas que l'élève puisse réinvestir le savoir dans une autre tâche), cet élève montre des compétences de bon exécutant. Mais nous constatons qu'à la consigne de décliner son identité, cet élève n'a écrit que son prénom ! La dictée montre une orthographe insuffisante et le problème est résolu de manière improbable. Si la formulation de l'idée principale contenue dans le début de l'histoire est absente, le dessin en revanche semble offrir d'autres perspectives d'expression à cet élève. Pour rappel, cet élève bénéficie d'un soutien scolaire (deux périodes par semaines) et qu'une hypothèse de dyslexie a été avancée (en cours d'évaluation).

Notons encore que deux élèves, qui habituellement ont de bons résultats en mathématiques, ne sont pas parvenus à résoudre le problème que nous leur avons proposé. Nous nous l'expliquons plus par leur désintérêt à effectuer une tâche que par une incompétence en la matière. Nous ne nous attardons pas sur le cas de ces élèves.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous avons pu rendre compte d'une démarche qui a consisté à faire de la *médiation culturelle* dans une classe d'école primaire et que nous avons expérimentée pendant une période de neuf semaines.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés, à travers la littérature, aux aspects théoriques de notre démarche et nous les avons décrits dans le chapitre de cette étude consacré à la problématique. Dans un deuxième temps, nous avons réfléchi à la manière de mettre en place un dispositif pratique dans une classe, ce qui nous a amené à préciser l'approche méthodologique de ce travail. Enfin, nous avons pratiqué en classe la médiation culturelle avec des élèves de 6^{ème} Harnos et nous avons cherché à en tirer des enseignements, qui ont été décrits dans le chapitre 3 de cette recherche.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, le temps qui nous a été imparti pour réaliser notre dispositif pratique et les heures mises à disposition pour faire de la médiation culturelle en classe ayant été d'une importance toute relative, il ne nous a pas été possible, à partir de notre pratique d'enseignement fondée sur la *médiation culturelle*, de faire des déductions significatives, notamment en ce qui concerne l'évolution personnelle des élèves ou sur la dynamique de la classe, ni d'affirmer avec certitude que cette manière d'envisager la pédagogie est préférable à une autre. Néanmoins, et pour l'avoir vécu en classe, nous avons pu apporter quelques réponses aux questions que nous nous étions posées dans la première partie de cette étude et préciser les impressions que nous avons eues à la lecture des ouvrages de Boimare (2012 et 2014).

Quant aux réponses apportées par notre démarche

En ce qui concerne la compatibilité de la médiation culturelle avec le plan d'études romand (PER), nous pouvons affirmer sans ambages que les compétences liées à la production de textes écrits et oraux, tout comme la compréhension de ceux-ci, sont des objectifs visés par le PER au cours des trois cycles²² et qu'il est nécessaire de les travailler régulièrement, ce que permet la médiation culturelle telle que nous l'avons abordée. La démarche didactique fondée sur l'approche de textes fondamentaux tels que les mythes, les contes ou plus généralement les textes littéraires répond également à une volonté de *construire des références culturelles communes*, également reprise par le PER.

À la question de savoir si la médiation culturelle est envisageable dans toutes les classes et par tous les enseignants, nous pouvons également répondre par l'affirmative, et nous pouvons rajouter qu'elle est même souhaitable ! En effet, nous pensons qu'une dynamique commune instiguée par plusieurs enseignants pourrait favoriser l'esprit citoyen au sein d'une école, et l'enrichir du partage et des débats suscités par une thématique commune, et de ce fait, créer un esprit d'émulation favorable au développement de la créativité des élèves et du respect mutuel.

Si, faute de temps, nous n'avons pu observer des améliorations sensibles auprès des élèves que nous suspicions faire partie de ces enfants *empêchés de penser* (voir les sections 3.2.1 et 3.2.3 consacrées aux observations et au test de repérage), nous sommes néanmoins d'avis que la

²² PER, Langues (L) - Français. Visée prioritaire : *Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.*

médiation culturelle en classe favorise les apprentissages de ces derniers et les aide à modifier leur rapport aux savoirs et au monde scolaire. Ces aspects structurants pour l'élève, liés aux textes fondamentaux, et qui sont porteurs d'une culture universelle, ont été abondamment décrits dans le chapitre 1 consacré à la problématique et nous n'y revenons pas ici.

Nous pensons également que, si les textes à partir desquels nous avons fait de la médiation culturelle peuvent aider les élèves en difficulté, ils sont également, et pour l'avoir constaté *de visu*, très stimulants pour le reste de la classe.

En général, les récits issus de la mythologie grecque plaisent aux élèves. Très abordables dans leur style et leur écriture, les textes formant *Le feuilleton de Thésée* (Szac, 2011) sont suffisamment complexes pour intéresser des élèves de 10 ans, pour susciter leur intérêt et exciter leur curiosité. Nous avons été surpris de la manière dont ces élèves ont apprivoisé le panthéon des dieux grecs et avec quelle aisance ils se sont souvenus de leurs noms.

Ajoutons à cela, et comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, que ces textes offrent l'avantage d'être rassembleurs : fondés sur un patrimoine culturel commun, ils s'adressent à tous et au même moment, tout en offrant à chacun la possibilité de trouver ce dont il a besoin. Le travail d'écoute, d'expression orale et d'écriture qui est porté par la médiation culturelle est une manière de différencier la pédagogie sans faire de différence entre les élèves ! Les textes abordés sont les mêmes pour tout le monde, et, comme à l'auberge espagnole, chacun peut y trouver ce qu'il y cherche ou ce dont il a besoin.

À la différence des mathématiques, par exemple, pour lesquelles les élèves considérés comme étant « doués » ont toujours quelques longueurs d'avance et réalisent beaucoup plus de fiches et de travail que les autres, avec une aisance qui finit par être discriminante pour ceux qui sont à la traîne, la lecture de textes fondamentaux et les apprentissages qui en découlent s'adressent indifféremment à tous, tout en permettant à l'enseignant d'avoir des attentes différenciées et de travailler les compétences visées au rythme de chaque enfant et selon son état de progression. Les situations issues des récits mythologiques et vécues par les héros offrent d'ailleurs de nombreuses occasions de soumettre aux élèves un problème de mathématiques en lien avec celles-ci, ce qui, la plupart du temps, aide les élèves à lui donner du sens et l'incite à en trouver la solution.

Comme nous avons pu le constater, les thématiques traitées dans la mythologie grecque sont d'excellents prétextes à la réflexion et aux débats concernant des problématiques qui intéressent les élèves (voir le chapitre 1.5.4 consacré à la mythologie) et qui les amènent à se questionner sur des sujets qui relèvent aussi bien de l'intime que des relations entre les humains eux-mêmes. À ce titre, elles ne peuvent que favoriser la cohésion entre les élèves et les amener à développer un esprit citoyen plus grand. En ce qui concerne notre étude, nous sommes d'avis qu'il eût fallu disposer de plus de temps (travailler quotidiennement la problématique rencontrée par la classe au regard des textes lus) et d'une plus longue période d'enseignement, pour inverser la dynamique *chaotique* de la classe et pour que notre démarche porte ses fruits. La restauration du conseil de classe, ainsi que la mise à disposition pour les élèves d'une boîte à lettres munie d'un règlement, pour leur permettre de réapprendre à se parler, tout comme la possibilité de discuter en plénum autant que nécessaire des problèmes qui se sont présentés dans la vie de la classe, ont fait partie des mesures destinées à améliorer les rapports entre les élèves. Toutefois, et c'est un argument non négligeable dans l'évolution favorable du climat propre à une classe, il est toujours plus difficile de faire évoluer les choses lorsque l'on est enseignant à 50% et que les autres intervenants ne sont ou ne souhaitent pas être impliqués dans la démarche.

Notons encore que, outre le fait que les élèves ont régulièrement réclamé la lecture du feuilleton de Thésée, nous n'avons, en tant qu'enseignant, jamais dû faire de la discipline durant les périodes d'enseignement consacrées à la médiation culturelle. Cela montre une fois de plus l'intérêt des élèves pour ce genre de textes et que, lorsque la motivation est au rendez-vous, l'enseignant n'a plus besoin de recourir à des mesures disciplinaires pour obtenir le silence et inciter les élèves à se mettre au travail. En d'autres termes, si le versant didactique d'une activité est bien pensé, les problèmes liés à la gestion pédagogique de la leçon sont résolus.

Enfin, et en ce qui concerne la relation pédagogique, nous avons pu constater que les thématiques abordées par la mythologie grecque et les situations auxquelles sont confrontés les héros étaient susceptibles d'amener les élèves à réfléchir différemment au sens qu'ils donnent à l'école et à envisager les apprentissages sous un autre jour. En améliorant les rapports entre les élèves, la dynamique socio-cognitivo-constructiviste liée à de nombreuses activités proposées en classe se voit enrichie et permet aux élèves de comprendre différemment le monde de l'école et de faire évoluer positivement les relations au sein de la classe (voir plus haut). Il en découle également un repositionnement de la relation maître-élèves, qui voit l'enseignant encouragé à inciter ses élèves à jouer un rôle plus actif dans les processus d'apprentissage et à devenir les acteurs de leur propre savoir.

Perspectives pour la suite de notre travail en tant qu'enseignant

Au terme de cette étude, et au vu de ce que nous avons dit précédemment, nous pouvons dire qu'il a été utile d'envisager cette démarche fondée sur la médiation culturelle dans une classe d'école primaire et qu'il nous semble envisageable, voire souhaitable, de la prolonger plus tard dans notre pratique professionnelle. En nous référant au dispositif méthodologique décrit dans cette étude et en envisageant, en tant qu'enseignant titulaire d'une classe, son application pratique sur une plus longue durée d'enseignement et au quotidien, nous pourrions sans aucun doute mieux répondre aux questions que nous nous étions posées sur la médiation culturelle pratiquée en classe et mieux comprendre les motifs pour lesquels il est utile de le faire.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'Élitisme républicain*. Paris: Seuil.
- Bettelheim, B. (1980). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Pluriel.
- Blanchet, & Gotman. (2001).
- Boimare, S. (2009). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod.
- Boimare, S. (2010). *Pratiquer la psychopédagogie*. Paris: Dunod.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris: Dunod.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.
- Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*. Paris: Hachette éducation.
- Borer, A. (2014). *De quel amour blessée (Réflexions sur la langue française)*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bruner, J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol 13, n°2*, pp. 159-176.
- Felouzis, G. (2012). Inégalités scolaires et politiques éducatives en France : évolutions et perspectives. Dans A. Thomazeau, *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 9-22). Paris: Retz.
- Ferry, L. (2008). *La sagesse des mythes*. Paris: Plon.
- Freud, S. (1967). *Abrégé de psychanalyse*. Paris: PUF.
- Giasson, J. (2013). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Giglio, M. M.-P. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Editions HEP-BEJUNE.
- Grimm. (1996). *Contes*. Paris: Gallimard.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Kamieniak, J.-P. (2012). L'écriture comme écriture de soi : acte d'écriture, maturation de la psyché et subjectivation. Dans A. Thomazeau, & N. Juhel, *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 175-188). Paris: Retz.
- Khalifa, M. (2008). *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre*. Paris: L'Harmattan.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire - École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lamizet, B. (2000). *La médiation culturelle*. Paris: L'Harmattan.

- Le Nouveau Petit Robert* . (1993). Paris: Les dictionnaires LE ROBERT.
- Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. Bruxelles: E.M.E.
- Lescouarch, L. (2012). Dispositifs d'accompagnement de l'élève en difficulté : acteurs, pratiques pédagogiques et cohérence des actions. Dans A. Thomazeau, & N. Juhel, *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 103-123). Paris: Retz.
- Martinot, D. (2008). *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui mais comment ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Morin, E. (2015). *Penser global*. Paris: Éditions Robert Laffond.
- Morpurgo, M. (2000). *Le Royaume de Kensuké*. Paris: Gallimard Jeunesse.
- OCDE. (2002). *Manuel de Frascati. Méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*. Paris: Service des publications de l'OCDE.
- Ouzoulias, A., & Fischer, J.-P. (2012). Caractéristiques des élèves aidés par les maîtres E des RASED : retrouve-t-on la corrélation entre grande difficulté en lecture, âge et sexe? Dans A. Thomazeau, & N. Juhel, *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 77-102). Paris: Retz.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pasche Gossin, F. (2015). *Cours de préparation au MPB*. Porrentruy: HEP-BEJUNE.
- Pasquier, A. (2001). Le conte merveilleux. Dans J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, *S'exprimer en français - Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (pp. 23-64). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Proust, M. (s.d.). *Sur la lecture*. Actes sud.
- Richoz, J.-C. (2013). *Gestion de classe et élèves difficiles*. Lausanne: Éditions Favre SA.
- Rousseau, J.-J. (1996). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation. Dans M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. *La recherche en éducation: étapes et approches*, pp. 109-121.
- Schurmans, M. N. (2003). *Les solitudes*. Paris: PUF.
- Szac, M. (2011). *Le feuilleton de Thésée - La mythologie grecque en cent épisodes*. Montrouge: Bayard éditions.
- Thouny, C., & Catteau, C. (2012). De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés. Dans A. Thomazeau, & N. Juhel, *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 23-40). Paris: Retz.
- Toczek-Capelle. (2012). des situations scolaires aux effets redoutables. Dans A. Thomazeau, & N. Juhel, *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 59-73). Paris: Retz.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Vinatier, I., & Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. (2003). *Pensée et langage*. Paris: Éditions La Dispute.
- Zakhartchouk, J.-M. (2005, Octobre). Former à la complexité. *Les cahiers pédagogiques n°436*, pp. p. 32-35.

Pages WEB

<http://www.fondationjeanpiaget.ch> : M.-F. Legendre (2015). *Piaget et l'épistémologie*. Consulté le 13 juillet 2015.

<http://montreal.mediationculturelle.org/quest-ce-que-la-mediation-culturelle/> : consulté le 17 juillet 2015.

Extrait du SEM Production multimédias. <http://icp.ge.ch/sem/production/spip/.php?article649>. *La médiation culturelle en classe- Les textes fondamentaux au service du PER – Une conférence animée par Serge Boimare*. Consulté en ligne en mars-avril 2015.

Annexes

Guide d'entretien

À travers ces entretiens, nous souhaitons obtenir des informations sur la manière dont certains élèves (cinq) perçoivent l'école, comment ils se situent et se sentent dans leur environnement scolaire, quels types de rapports ils entretiennent avec leurs camarades, comment ils comprennent généralement les consignes liées aux tâches qu'ils ont à effectuer en classe, et comment ils vivent notre démarche de *médiation culturelle*, à savoir la lecture quotidienne faite par l'enseignant de textes mythologiques, le débat et la pratique d'écriture qui s'en suivent.

Les entretiens sont filmés (et donc enregistrés) et sont retranscrits, pour ensuite être analysés.

Pour chaque thème abordé, nous prévoyons des questions de relance.

Dans notre procédure d'entretien, nous nous appuyons sur les travaux réalisés par Blanchet & Gotman (2014).

À la fin des 9 semaines d'enseignement, des entretiens basés sur le même guide seront reconduits avec les mêmes élèves, mais dans une perspective de « changement » : les mêmes questions seront soumises aux élèves, en leur précisant que nous sommes intéressés par leur avis en ce qu'il comporte de « statu quo » ou de changement.

Profil des élèves

- Sexe
- Date de naissance (importance du mois de naissance – fin d'année – et de l'âge, respectivement aux autres élèves)
- Catégorie socioprofessionnelle des parents
- Redoublant
- Langue parlée à la maison
- Fratrie (étendue et place dans celle-ci)

Consigne initiale :

« Avec l'accord de tes parents, tu as accepté de participer à ces entretiens filmés et de répondre à quelques questions sur l'école, et notamment sur la démarche de *médiation culturelle* que l'on pratique tous les jours. Ton avis m'intéresse et c'est pourquoi je souhaite en parler avec toi ».

Je te rappelle que ces entretiens sont confidentiels, que les informations que j'en retirerai seront anonymisées (prénom fictif) et qu'ensuite, les enregistrements seront détruits.

Tu peux parler librement et ce que tu dis n'aura aucune incidence sur ce que nous faisons en classe et sur tes notes !

Guide thématique

L'ÉCOLE

« Que penses-tu de l'école ? Sais-tu pourquoi tous les enfants doivent aller à l'école ? »

« D'après toi, à quoi sert-il d'aller à l'école ? »

« Que fait-on à l'école ? »

« Si on y apprend des choses, qu'y apprend-on ? »

« Comment te sens-tu quand tu viens à l'école ? Heureux, content, triste, malheureux, en colère (émotions...) ? Aimes-tu venir à l'école ? »

« Peux-tu m'expliquer ce qui fait que tu aimes bien/n'aimes pas faire... ? »

« À ton avis, est-il important de savoir lire et écrire ? »

LE RAPPORT AUX PAIRS

« Comment te sens-tu au sein de la classe ? Et dans l'école (lieu, camarades, enseignant...) ? »

« Que ressens-tu vis-à-vis de tes camarades ? As-tu des amis (beaucoup/peu) à l'école ? Dans la classe ? »

« Que penses-tu de l'aide entre camarades ? »

LES CONSIGNES ET LA CONFIANCE EN SOI

« Quel est ton avis sur la clarté des consignes données par l'enseignant ? »

« En général, à l'école, sais-tu toujours ce que tu dois faire, ce que l'enseignant attend de toi ? »

« Lorsqu'à l'école, il vous est demandé de réaliser une tâche, que ressens-tu ? »

« Penses-tu toujours pouvoir y arriver ? »

« Que fais-tu, à l'école, quand tu ressens de la difficulté pour faire quelque chose ? »

LA MÉDIATION CULTURELLE À L'ÉCOLE

« Qu'est-ce que tu penses de la lecture ? »

« Que ressens-tu quand tu lis ? Et quand on te lit un livre, une histoire ? »

« Y a-t-il beaucoup de livres chez toi, à la maison ? »

« Qu'en penses-tu ? »

« Tu as remarqué que deux fois par semaine, je vous lis un passage de la mythologie grecque qui raconte la vie de Thésée, ou l'histoire de Moïse, et qu'ensuite nous en parlons, nous débattons de ce qui a particulièrement retenu votre attention dans l'épisode que je vous ai lu, et que finalement, je

vous demande également d'écrire un texte pour donner votre opinion. Que penses-tu de cette manière de faire, de cette manière de procéder à l'école ? »

« Penses-tu que l'on apprend quelque chose en travaillant ainsi ? »

➤ *La lecture faite par l'enseignant :*

« Que ressens-tu quand je (l'enseignant) vous lit une histoire en classe (plaisir, malaise...) ? »

« Apprécies-tu que je vous lise des textes ou préfères-tu lire tout seul ? »

« Peux-tu me dire pourquoi ? »

« Y a-t-il un personnage que tu aimes bien ? Pourquoi ? »

➤ *Le débat :*

« Que penses-tu de l'idée de donner son avis après la lecture d'un texte ? »

« Que penses-tu des débats ? Est-ce intéressant d'entendre l'avis des autres ? »

« Que ressens-tu quand je vous demande de dire ce que vous pensez ou ce que vous ressentez ?

« D'après toi, est-il facile de *dire* ce que l'on *pense* ? Explique-toi... »

« Comment te sens-tu quand il s'agit de prendre (trouver) sa place dans le débat, d'écouter les autres, de se faire entendre ? »

➤ *L'écriture :*

« Aimes-tu écrire ? »

« Que penses-tu du *Cahier d'écrivain* ? »

Test de repérage

- ➔ Permet de distinguer les deux formes de la difficulté à apprendre (peur d'apprendre, empêchement de penser/manque de base pour pouvoir avancer). Deux fois sur trois, il s'agit d'un fonctionnement intellectuel perturbé par un dérèglement provoqué par la rencontre avec les contraintes liées aux apprentissages !
- ➔ Permet d'évaluer les six compétences de base = Évaluation rapide des principaux savoirs de base.

Temps : 1 heure. Se fait avec toute la classe.

Procédure :

Choisir un conte ou mythe, facile à comprendre, et adapté à l'âge des élèves.

Faire une photocopie pour chaque élève des premières lignes qui introduisent et exposent la problématique abordée par l'histoire (10-12 lignes).

La veille, annoncer que l'on va faire un test pour voir comment chacun arrive à comprendre une histoire en utilisant sa lecture et son écoute. Ils devront aussi parler, dessiner, calculer. Nécessité d'expliquer ce que l'on va faire.

Test de repérage en neuf séquences

Chaque élève reçoit la photocopie du texte et une feuille blanche A4.

Pour chaque étape, annoncer le temps imparti à la réalisation de la tâche.

1. **Décliner par écrit son identité** (nom, prénom, date de naissance). 1 min.
2. **Lecture silencieuse. Trouver l'idée principale** de ce début d'histoire (= comprendre ce qu'on lit). 3 min.
3. **Écriture spontanée**. Écrire en deux lignes l'idée principale repérée dans le texte (= savoir retranscrire par écrit ce que l'on pense). 2 min.
4. **Lecture** à voix haute. Chacun lit à haute voix ce qu'il a écrit sur sa feuille. 5 min.
5. **Débat**. Justifier du choix de l'idée retenue (= savoir défendre oralement une idée). 10 min.
6. **Dictée** (deux phrases maximum). L'idée principale reconnue comme étant la meilleure est reformulée par l'enseignant et dictée aux élèves. Y glisser deux ou trois règles de grammaire et d'orthographe censées être connues des élèves (= compétences en français). 3 min.
7. **Écouter**. Lecture à voix haute par l'enseignant de la suite de l'histoire (pas la fin). Poser des questions après chaque passage clef (= concentration et capacité d'écoute). 10 min.
8. **Dessiner**. Après un passage fort de l'histoire, demander aux élèves de dessiner au verso de leur feuille comment ils imaginent la fin de l'histoire (= anticipation, imagination, capacité à illustrer une idée par le dessin). Accent mis sur l'idée, l'avis de l'élève et non pas la beauté du dessin. Dessin au crayon de papier. 10 min.
9. **Calculer**. Petit problème en lien avec l'histoire, qui enchaîne deux opérations. Le problème et sa réponse sont écrits par l'élève au recto de la feuille (= accès aux opérations). 10 min.

Guide d'observation pour le test de repérage

	Ne lit pas le texte	N'arrive pas à écrire l'idée principale	Ne parvient pas à relier son texte	Ne participe pas au dialogue	N'écarte pas l'hypothèse	Ne parvient pas à décrire	Ne fait pas les calculs													
E1																				
T																				
G		(X)		X																
T		(X)		X																
J																				
L																				
A				X																
J				X																
L		(X)																		
L																				
S		X		X																
G																				
S																				
L																				
S																				
A		X		X																
M		(X)																		
Q		X		X																
J																				
N																				

X : observation pendant le test. Ne fait pas le texte qui lui est demandé.
 X : lors de la correction du test. Trop de fautes d'orthographe (8-10 et plus), problème mal résolu.
 X : Abr de fautes d'orth. acceptable (E6) ; erreur de calcul, même problème correctement résolu !

OBSERVATION FAITES PENDANT LE TEST DE REPÉRAGE

<u>PRÉNOMS</u>	<u>OBSERVATIONS</u>
E4	<p>Seul le problème n'est pas réaliste, mais G est bon en math. IT est lentato pas en le temps de le faire!... => A besoin d'entraîn. Mais aussi de trouver confiance en lui. pour aller plus vite!... Destin !! ...</p>
E1	<p>Tout y est! Orthographe OK. Idée ok. Destin avec bulle et texte. Problème résolu! Mais elle a besoin de 2 feuilles de papier et son écriture semble se disperser dans l'espace de la page en vouloir toute l'occuper!... -> A accèi aux app. ser. Psychomotricité? ...</p>
E8	<p>- Pen de nom de famille, non de date de naissance complète (manque l'année). - Pen d'idée principale: n'écrit pas pd. le test. - Ornée: pas trop mal. - problème: a fait d'être opér, fausse (add°). - Destin OK!</p>

-> Empêché de penser? -> semble ne pas savoir quoi en comment
 faire quand il doit faire appel à ses propres connaissances (faute de
 réfléchir).

OBSERVATION FAITES PENDANT LE TEST DE REPÉRAGE

<u>PRÉNOMS</u>	<u>OBSERVATIONS</u>
[REDACTED]	<p>J'ai noté que Q n'écrivait pas l'idée prima' pale et qu'il ne participait pas au débat. Je pense qu'il a écrit son texte après, pendant que les autres s'exprimaient.</p> <p>Le problème n'embrasse pas les 2 opérations : il fait d'énale addition.</p> <p>Ecrit pendant la lecture: ± !</p>
B E3 [REDACTED]	<p>Sembrait arrêté pendant le test quand il fallait écrire, mais ensuite a écrit une 7 très correcte et d'un bon niveau de français. Contain tt.</p> <p>Le problème : addition ok, après fait une deuxième adde sans se soucier de l'écriture !</p> <p>Dessin tt.</p> <p>Selon moi, Thoman a besoin d'entraînement tt et d'être encouragé et encouragé dans son travail. Pas eu l'habitude de penser ! Anne Éanne, créatif dans le dessin,...</p>
[REDACTED]	<p>Ne parvenait pas à écrire son texte au début. Ensuite a écrit 1 P.</p> <p>A mon avis, n'avait pas envie.</p> <p>Problème non résolu, mais en général, Matéo est assez bon en calcul!</p> <p>Ben français : orthog + écriture tt. Jamin ok!</p> <p>=> Je pense qu'il n'a simplement pas envie!...</p>

OBSERVATION FAITES PENDANT LE TEST DE REPÉRAGE

PRÉNOMS	OBSERVATIONS
E7	<p>Je pense qu'elle a lu le texte. Ne parvient pas à écrire l'idée principale (pas un mot!...) Idem avec le dessin. Dite OK: on lui dit ce qu'il faut faire! Problème: 1 opération effectuée... Semble "figé" devant la tâche lorsqu'elle doit sortir qqch d'elle-même, lorsqu'elle doit penser par elle-même? → empêchement de penser?</p>
	<p>Pas d'initiative et de créativité. Très bonne quand il faut seulement exécuter!...</p>
E6	<p>A fini par écrire deux P bien sentées! Présente soignée (elle a fait des lignes). → s'applique. Précise: orthographe ± et marque qq mots! Mais déjà pas mal!</p>
	<p>Problème: part vite add° à la place de la x°. Mais deuxième partie du problème OK (retire les zéros!...) Dessin OK. À min ans, a accès aux apprentissages. A besoin d'être cadrée et encouragée!...</p>

OBSERVATION FAITES PENDANT LE TEST DE REPÉRAGE

<u>PRÉNOMS</u>	<u>OBSERVATIONS</u>
E5	À la fin, elle a écrit une P. Bep de feutes d'orth. Problème non résolu. Mais Alicia est de 2006 → 1 année de 7 ans. Un 7 En japonais, elle est assez bonne en math. Dernière ok!

Pourquoi les deux autres disent à Jean :

Écoute, Jean, ce n'est pas la peine que tu ailles plus loin.
Jean va trouver le meilleur cheval, et les deux autres vont partir.

Un vieux menuisier dit à ses trois serviteurs qu'il va donner
son moulin à celui qui ramènera le plus beau cheval. Deux
des valets pensent que le troisième est stupide et qu'il ne
pourra jamais trouver de cheval.

Pour construire la maison de la petite chatte, Jean possède 8 tas de
briques. 5 tas de 12 briques.
À la fin, il lui reste 20 briques.

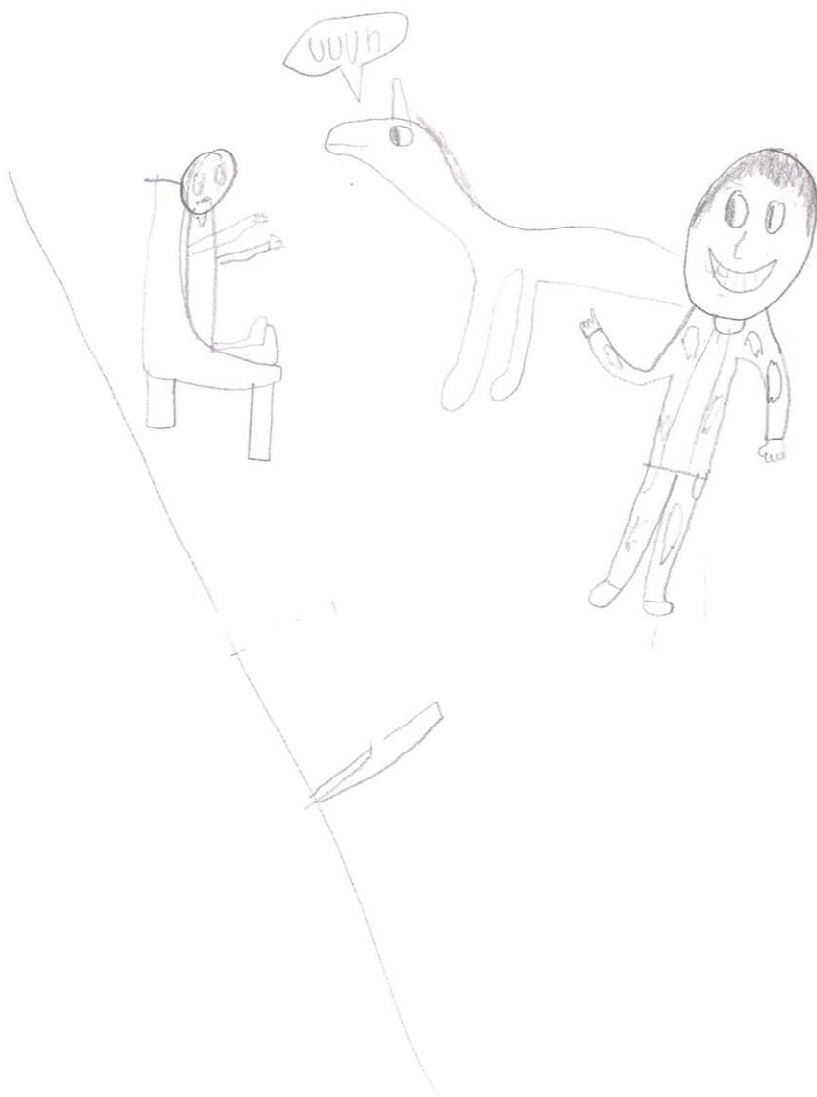
$$8 \times 10 = 80$$

$$5 \times 12 = 60 +$$

$$\begin{array}{r} 20 \quad 140 \checkmark \\ + 100 \\ \hline 220 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 140 \\ - 20 \\ \hline 120 \end{array}$$

+



Lettre à l'attention des parents

Michel Aubry
Cour aux Moines, 10
2900 Porrentruy
Tél. : 032/466.47.47

Porrentruy, le 26 octobre 2015

Concerne : entretiens dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Bachelor pour la HEP-BEJUNE.

Madame, Monsieur, chers parents,

Suite à l'information que j'ai donnée aux élèves la semaine passée, je me permets de vous envoyer ce courrier, afin de préciser mes intentions et les modalités des entretiens que je compte réaliser avec votre enfant.

Dans le cadre d'un travail de mémoire de Bachelor pour la HEP-BEJUNE, que je réalise sous la direction de Mme Marlène Lebrun, professeur titulaire à la HEP-BEJUNE, je souhaite m'entretenir avec cinq élèves de la classe de Mme X... et de Mme Y..., que je remplace actuellement, et recueillir leur avis sur l'école, et plus particulièrement sur la démarche de *médiation culturelle* que je conduis avec eux en classe et qui s'étendra sur toute la période de mon remplacement. Cette approche de médiation culturelle consiste à travailler deux fois par semaine l'expression orale et écrite, à partir de textes issus de la mythologie grecque ou de l'histoire des religions. Ces textes servent de médiateurs culturels aux apprentissages et la démarche didactique qui y est liée est censée favoriser les apprentissages, aider les élèves à structurer leur pensée et améliorer la cohésion du groupe-classe.

Ces entretiens seront filmés, puis retranscrits, mais il va de soi que les données recueillies seront rendues anonymes (noms fictifs) et traitées de manière confidentielle. En fin d'étude, et une fois traitées, toutes les données seront détruites.

Les informations fournies par l'élève et recueillies par moi-même seront traitées de façon tout à fait neutre et objective : aucun jugement ne sera émis sur les propos tenus par l'enfant et aucun lien ne sera établi avec les résultats scolaires de celui-ci, ni même avec la pratique scolaire en général, le but étant ici d'obtenir des réponses en lien avec mon étude et mon approche didactique fondée sur la médiation culturelle.

En revanche, les témoignages des enfants interviewés, notamment lors des premiers entretiens, peuvent s'avérer très précieux et m'être d'une grande utilité, puisqu'ils pourraient mettre en

évidence des problématiques (rapports conflictuels avec les pairs, incompréhension dans les tâches à réaliser en classe...) non encore repérées et me permettre de tenter d'y apporter une réponse.

Les parents peuvent accompagner leurs enfants sur le lieu de l'entretien (la salle de classe), mais il n'est pas souhaité que les parents assistent à l'entretien, afin de laisser la plus grande liberté de parole à l'enfant. En revanche, c'est avec plaisir que je vous soumettrai les entretiens filmés, si vous le désirez, avant d'en traiter le contenu.

Durant l'entretien seront présents l'élève, un assistant pour la caméra et moi-même.

La date et le lieu restent à convenir avec vous, en fonction de vos disponibilités ; j'avais pensé réaliser ces entretiens ce vendredi 30 octobre, après la leçon de gym, vers 15h30. Les enfants semblaient favorables à cette date et à cette heure. Mais je reste néanmoins à votre entière disponibilité pour une autre date et suis prêt à en discuter avec vous.

Voici les thèmes qui seront abordés pendant l'entretien :

- Le rapport de l'élève à l'école (quelle est sa représentation de l'école) ;
- Les relations de l'élève avec ses camarades (comment se situe-t-il au milieu de ses pairs ?) ;
- La compréhension des consignes et des tâches à effectuer ;
- Le ressenti de l'élève face à la démarche de *médiation culturelle* (a-t-il du plaisir à aborder les savoirs à partir de la mythologie grecque, par exemple).

Si vous avez des questions au sujet de l'entretien ou de la démarche envisagée pour cette étude, je reste à votre entière disposition.

En espérant pouvoir partager cette expérience avec vous et votre enfant, je vous remercie d'ores et déjà de l'attention que vous prêterez à ce courrier et vous remercie également pour votre éventuelle collaboration et votre disponibilité, si tel était le cas. Dans l'attente de vous rencontrer, je vous prie, Madame, Monsieur, de recevoir mes salutations les meilleures.

Michel Aubry

Entretien avec M. Aubry (médiation culturelle)

INSCRIPTION

Nom de l'élève :

Date : vendredi 30 octobre.

Lieu : salle de classe, à l'école.

Heure :

Signature des parents :

Contrat de recherche

En signant le présent contrat, les parties s'engagent à respecter les conditions de l'entretien, à savoir :

- l'entretien sera enregistré et filmé ;
- les données seront traitées de manière confidentielle ;
- les données ne seront utilisées que dans le cadre de ce travail de recherche (mémoire de Bachelor pour la HEP-BEJUNE) ;
- après analyse des données, l'enregistrement de ces dernières sera détruit.

Fait à, le

Signatures :

.....

.....

Conte de Grimm utilisé pour le test de repérage

Le pauvre garçon meunier et la petite chatte

DANS SON MOULIN, vivait un meunier qui n'avait ni femme, ni enfant ; et il avait trois aides pour le servir. Il leur dit un jour, après qu'ils eurent travaillé chez lui pendant quelques années : « Je commence à devenir vieux et je voudrais rester au coin du feu ; je donnerai le moulin à celui de vous trois qui me ramènera le meilleur cheval, et il devra s'occuper de moi jusqu'à ma mort. »

Or, le troisième aide n'était qu'un petit valet, que les deux autres regardaient comme stupide et qui n'avait pas à prétendre, estimaient-ils, obtenir le moulin. Ils l'avaient convaincu et lui-même y avait renoncé par avance. Ils n'en quittèrent pas moins le moulin ensemble, mais dès qu'ils arrivèrent à l'entrée du bourg, les deux autres dirent au nigaud : « Écoute, Jean ce n'est pas la peine que tu ailles plus loin, puisque jamais au grand jamais tu n'arriveras à gagner un cheval ! Tu n'as qu'à rester bien tranquillement ici ! » L'autre ne voulut pourtant que les suivre, et lorsque vint la nuit, ils entrèrent tous les trois se coucher dans une grotte. Les deux gaillards attendirent seulement que le pauvre petit Jean fût endormi, se levèrent alors et s'en allèrent, le laissant seul, et se félicitant de leur ruse. Oui, oui, vous pouvez bien faire les malins, mes gaillards, cela n'en ira pas mieux pour vous !

Lorsque le soleil se leva et que le petit Jean se réveilla, en se voyant dans une sombre grotte, il jeta tout autour de lui des regards apeurés et s'écria : « Oh ! mon Dieu, mais où suis-je ? » Il se leva, grimpa tant bien que mal



jusqu'à l'entrée de la caverne et partit dans la forêt, tout en se disant : « Seul et abandonné comme je le suis, comment ferais-je pour avoir un cheval ? » Tout plongé dans ses tristes pensées, il allait droit devant lui et sans trop savoir où, quand il fit la rencontre d'une petite chatte tachetée, qui lui adressa gentiment la parole :

– Petit-Jean, où t'en vas-tu comme cela ?

– Ah ! lui répondit-il, tu ne peux pas m'aider, en tout cas !

– Ton désir et ton vœu, je les connais pourtant, dit la petite chatte tachetée : tu voudrais un très beau cheval. Viens avec moi et sois pendant sept ans mon serviteur fidèle : je te donnerai le plus beau cheval dont tu as jamais pu rêver de ta vie.

– Cette petite chatte est un animal bien surprenant, se dit le petit Jean ; mais je veux quand même voir si ce qu'elle dit est vrai.

Il la suivit donc, et elle l'emmena dans son petit château enchanté où il n'y avait que des chats à son service : un grand nombre de petits chats qui n'arrêtaient pas de grimper ou de dévaler les marches comme des feux follets, l'humeur joyeuse, toujours prêts à s'amuser. Le soir, quand ils se mirent à table, il y en eut trois qui firent de la musique : l'un qui jouait de la contrebasse, un autre qui jouait du violon, et le troisième qui embouchait la trompette et gonflait ses petites joues du mieux qu'il le pouvait. Après le repas, la table fut desservie et la petite chatte invita Jean à danser avec elle.

– Viens maintenant, mon petit Jean, nous allons danser tous les deux !

– Non, dit Jean, je ne danse pas avec une minette ; je ne l'ai encore jamais fait !

– Alors, mettez-le au lit ! commanda la petite chatte à ses petits chatons, qui l'accompagnèrent à sa chambre : l'un y alluma la bougie, un autre lui enleva ses chaussures, un autre lui tira ses chaussettes et le dernier souffla la lumière.

Le lendemain matin, ils revinrent tous et le servirent à son lever : l'un lui mit ses bas, un autre ses jarretières, un autre ses souliers ; on le lava, puis on lui sécha le visage avec la queue, et Jean ne put s'empêcher de s'exclamer : « Ah ! comme c'est doux ! »

Mais lui-même devait aussi servir la petite chatte et lui casser son petit bois chaque jour. Pour cela, il disposait d'une hachette d'argent, de coins d'argent et d'une scie d'argent avec une lame de cuivre. Bon ! il coupait son bois menu et ne quittait pas la demeure, où il ne voyait jamais personne, hormis la chatte et les divers chatons qui étaient à son service. Un jour, elle lui dit d'aller faucher son pré et de bien faire sécher le foin ; il reçut pour cela une faux d'argent, une fourche et un râteau d'argent, tout ce qu'il lui fallait, et tout était d'argent, sauf la pierre à aiguiser qui était d'or ; et la chatte lui fit la recommandation de tout bien rapporter quand il aurait fini. Il sortit donc pour faire ce qu'il avait à faire et ce qu'on attendait de lui ; quand il eut terminé, il rapporta la faux d'argent et sa pierre d'or, les autres outils d'argent, rentra soigneusement le foin, puis demanda à la petite chatte s'il ne pourrait pas maintenant recevoir sa récompense.

– Non, pas encore, lui dit-elle : tu dois auparavant faire encore quelque chose pour moi : tu as là du bois de charpente en argent, l'équerre, les haches, les rabots et les autres outils, tous en argent, et j'attends que tu me construises une petite maison.

Petit-Jean construisit la maisonnette, et quand il eut tout terminé, il dit à la chatte qu'il avait fait maintenant tout ce qu'il y avait à faire, mais qu'il n'avait toujours pas de cheval. Ses sept ans étaient entièrement écoulés, bien qu'ils lui parussent n'avoir pas duré plus de six mois. Elle lui demanda s'il voulait voir son cheval. « Oui, j'aimerais bien ! » dit Jean. La chatte ouvrit pour lui la petite maison, et dès qu'elle eut ouvert la porte, il vit à l'intérieur douze chevaux superbes, piaffants, lustrés, pleins de sang : des bêtes d'une telle allure que votre cœur s'envolait de joie rien qu'à les voir ! La chatte donna à Jean de quoi manger et de quoi boire, puis elle lui dit :

– Va, rentre chez toi ; je ne te donne pas ton cheval tout de suite ; dans trois jours je viendrai moi-même et je te l'amènerai.

Alors Petit-Jean se mit en route et elle lui indiqua le chemin du moulin. Mais elle ne lui avait jamais changé son habit, ni la vieille blouse qu'il avait toujours portée et qui était en loques, après ces sept années de service, toute déchirée et salie, mais surtout bien trop petite, car il avait grandi.

Les deux autres garçons meuniers étaient déjà revenus quand il arriva lui-même au moulin, et chacun des deux avait ramené son cheval : l'un qui était aveugle et l'autre qui était estropié.

– Petit-Jean, où est ton cheval ? commencèrent-ils tout de suite à lui demander.

– Il sera là dans trois jours. On va me l'amener, répondit-il.

Ils se moquèrent et lui dirent en riant :

– Ah ! la, la ! sacré Jean ! Mais d'où veux-tu avoir un cheval, toi ? Cela va être quelque chose de bien !...

Lorsqu'il entra dans la chambre, le meunier lui dit qu'il ne voulait pas d'un loqueteux pareil à sa table, que ce serait une honte si quelqu'un entrerait. Ils le firent manger dehors, où ils lui apportèrent un tout petit quelque chose, juste de quoi ne pas mourir de faim ; puis le soir, quand ce fut l'heure d'aller au lit, les deux autres ne voulurent pas de lui non plus, et

il fallut finalement qu'il allât dormir avec les oies, sur un lit de rude paille qu'il dut se faire par terre.

Le matin, quand il se réveille, les trois jours sont déjà passés, et voici qu'arrive un carrosse attelé de six chevaux : mais alors là, c'est quelque chose à voir ! Des bêtes merveilleuses, brillantes comme des miroirs ; et derrière, il y en a encore un septième, que conduit un laquais ; et celui-là, c'est le cheval du pauvre petit aide-meunier ! Une superbe princesse est descendue du carrosse, et elle entre au moulin ; mais cette princesse, c'est la petite chatte tachetée que le brave petit Jean a servie pendant sept années. Elle demande au meunier où est son aide, le petit valet.

– Lui ? On ne pouvait pas le laisser entrer, sale et tout déchiré comme il l'est, répond le meunier. Il a couché avec les oies, là-bas...

La princesse dit qu'il faut le faire venir tout de suite et ils vont le chercher ; mais lui, pour venir, il faut qu'il tienne les lambeaux de sa blouse pour essayer de s'en couvrir plus ou moins. Au serviteur d'aller lui chercher un vêtement splendide, de lui faire sa toilette et de l'en vêtir au plus vite. Et quand il est habillé de la sorte, il est plus beau qu'un roi ! La belle demoiselle demande alors à voir les chevaux que les autres ont ramenés : l'un qui est aveugle, l'autre qui est estropié. Elle envoie son serviteur chercher le septième cheval, et quand le meunier l'aperçoit, il s'exclame, en disant que jamais un cheval aussi beau n'est entré dans sa cour : jamais, de toute sa vie de meunier !

– Celui-là, dit la princesse, c'est pour votre petit commis, le pauvre !

– Et pour lui aussi le moulin ! ajoute le meunier.

Mais la princesse lui répond qu'il a le cheval et que le moulin, il peut bien le garder aussi ! Elle emmène son fidèle Jean et le fait monter dans le merveilleux carrosse qui s'éloigne, et adieu !

Ensemble, ils ont fait le voyage jusqu'à la petite maisonnette qu'il avait bâtie de ses mains avec les outils d'argent : et voilà, c'est maintenant un château superbe et grandiose, où tout est d'or et d'argent. C'est là qu'elle l'a épousé, et il est devenu riche, si riche que, de toute sa vie, il n'aura jamais besoin de rien.

C'est pour cela que personne n'est en droit de dire de quelqu'un qu'il est trop bête pour finir bien.

Guide pour aider les élèves à se questionner sur un texte

Quel est le personnage que tu as le plus aimé ? Pourquoi ?

Quel est le personnage qui t'as le plus déplu ? Pourquoi ?

Est-ce que l'histoire te rappelle quelque chose que tu as déjà vécu ou ressenti ?

Qu'aurais-tu fait à la place des personnages ?

Imagine que tu es un des personnages de l'histoire. Que ferais-tu à sa place ?

Imagine que tu vas écrire à la place de l'auteur et que tu vas inventer la suite de l'histoire !

Retranscription des entretiens filmés

Élève n°1

Profil de l'élève

- Sexe : F
 - Date de naissance (importance du mois de naissance – fin d'année – et de l'âge, respectivement aux autres élèves)
 - Redoublant : non
 - Langue parlée à la maison : français. Cette élève étudie l'italien, sur sa propre initiative.
 - Fratrie (étendue et place dans celle-ci) : un petit frère.
- Date de l'entretien : 30 octobre 2015.

LES THÉMATIQUES ABORDÉES

L'ÉCOLE

E : « *Que penses-tu de l'école ?* »

e : C'est bien. Mais c'est juste les autres enfants, l'année passée, Nina a lancé ma trousse dans la rivière et depuis, je ne peux plus jouer avec les autres enfants, sauf avec les petits.

E : *Sais-tu pourquoi tous les enfants vont à l'école ?* »

e : Pour apprendre.

E : « *Qu'est-ce qu'on apprend à l'école ?* »

e : On apprend à faire des maths, à écrire...

E : « *Aimes-tu venir à l'école ?* »

e : J'aime bien venir à l'école, quand mes copains ils ne m'embêtent pas.

E : « *Comment te sens-tu quand tu viens à l'école ? Heureuse, contente, triste, malheureuse, en colère (émotions...)* ?

e : Bien, sauf quand il y en a des qui m'embêtent. Je pleure beaucoup, mais je ne sais pas pourquoi je pleure beaucoup... C'est à cause des copains, ils me font juste un petit machin, et après je pleure...

E : « *Qu'aimes-tu/n'aimes-tu pas à l'école ?* » → « *Peux-tu m'expliquer ce qui fait que tu aimes bien/n'aimes pas faire... ?* »

e : J'aime bien le français, je suis assez nulle en math !

E : « *Pour toi est-il important de savoir lire et écrire ?* »

e : Oui, pour quand on sera grand, on pourra écrire des lettres... Et puis lire, comme ça, on n'aura pas de souci quand on aura des enfants pour leur lire des histoires.

LE RAPPORT AUX PAIRS

E : « *Comment te sens-tu au sein de la classe ?* »

e : Bien, sauf qu'il y a des filles qui m'embêtent...

E : « *Dans l'école (lieu, camarades, enseignant...) ?* »

e : Bien !

E : « *Tu as dit que tu n'as pas de copains dans la classe, mais cela ne t'empêche pas de te sentir bien dans la classe ?* »

e : Des fois. Quand ils m'embêtent, cela me fait mal au cœur et après, je ne suis pas bien toute la journée.

E : « *Est-ce que tu as une idée pourquoi tes camarades t'embêtent ?* »

e : Parce que je pleure souvent ! [Sourire suivi d'une grimace...] Ils disent que j'ai la peste. Particulièrement, les garçons, quand je les touche, ils disent : « Je vais mourir » !

E : « *Vous en avez déjà parlé entre vous, ou avec la maîtresse ?* »

e : Non !

E : « *Que ressens-tu vis-à-vis de tes camarades ? As-tu des amis (beaucoup/peu) à l'école ? Dans la classe ?* »

e : J'en ai pas... Sauf peut-être L., mais on n'est pas souvent ensemble.

« *Que penses-tu de l'aide entre camarades ?* »

e : C'est bien. Avec A., on s'aide beaucoup. A., c'est le seul garçon qui m'accepte.

LES CONSIGNES ET LA CONFIANCE EN SOI

E : « *Quel est ton avis sur la clarté des consignes données par l'enseignant ?* »

e : C'est clair.

E : « *En général, à l'école, sais-tu toujours ce que tu dois faire, ce que l'enseignant attend de toi ?* »

e : Non ! Des fois, je ne sais pas.

E : « *Qu'est-ce que tu fais quand tu ne sais pas ?* »

e : Je demande à mes copains. À A. ! Parce qu'il peut souvent me répondre, A.

E : « *Tu ne demandes pas à la maîtresse ?* »

e : [Fait signe que non]. Des fois, quand il ne peut pas me répondre.

E : « *Et pourquoi ?* »

e : [Ne peut pas répondre]

E : « *Tu te gênes de demander à la maîtresse ?* »

e : Des fois !

E : « *Lorsqu'à l'école, il vous est demandé de réaliser une tâche, que ressens-tu ?* »

e : Cela me fait du bien !

E : « *Donc, tu aimes te mettre au travail ?* »

e : [Fait signe que oui]

E : « *Penses-tu toujours pouvoir arriver au bout de la tâche qui t'est demandée ?* »

e : [Fait signe que non]

E : « *Que fais-tu, à l'école, quand tu ressens de la difficulté pour faire quelque chose ?* »

e : Je demande à A. ou à la maîtresse !

LA MÉDIATION CULTURELLE À L'ÉCOLE

E : « *Qu'est-ce que tu penses de la lecture ?* »

e : C'est bien. Je lis tous les soirs avant d'aller me coucher.

E : « *Que ressens-tu quand tu lis ?* »

e : Cela me soulage !

E : « *Cela te soulage de quoi ?* »

e : De ceux qui m'embêtent.

E : « *Et quand on te lit un livre, une histoire ?* »

e : Je ressens aussi du bien.

E : « *Y a-t-il beaucoup de livres chez toi, à la maison ?* »

e : [Écartant les bras] Il y a une armoire entière ! Mais ça appartient plus à mon papa !

E : « *Qu'en penses-tu ?* »

e : C'est bien, parce que j'aime bien lire. Mon petit frère aussi il aime bien lire.

E : « *Alors tout le monde lit à la maison ?* »

e : Pas mon papa et ma maman. Mon papa il lisait quand il était jeune. Maintenant, il joue plus à la console de jeu !

E : « *Tu as remarqué que deux fois par semaine, je vous lis un passage de la mythologie grecque qui raconte la vie de Thésée, ou l'histoire de Moïse, et qu'ensuite nous en parlons, nous débattons de ce qui a particulièrement retenu votre attention dans l'épisode que je vous ai lu, et que finalement, je vous demande également d'écrire un texte pour donner votre opinion. Que penses-tu de cette manière de faire, de cette manière de procéder à l'école ?* »

e : C'est bien, sauf que ça me fatigue d'écrire.

E : « *As-tu l'impression d'apprendre quelque chose quand on travaille ainsi ?* »

e : Des fois oui, des fois non.

E : « *Tu peux me dire pourquoi ?* »

e : Parce que des fois, j'apprends des mots que je ne sais pas. Après, je les écris, et ça me vient, ce que c'est !

E : « *Et sur le contenu des histoires ?* »

e : C'est bien l'histoire de Moïse... J'aime moins l'histoire de Thésée.

E : « *Est-ce que tu peux me dire ce que tu aimes bien dans l'histoire de Moïse ?* »

e : C'est plus dans la religion ! Et c'est plus une aventure !

➤ **La lecture faite par l'enseignant :**

E : « *Que ressens-tu quand je vous lis une histoire en classe (plaisir, malaise...) ?* »

e : C'est comme quand ma maman m'en lit une !

E : « *Apprécies-tu que je vous lise des textes ou préfères-tu lire toute seule ?* »

e : Je préfère lire seule !

E : « *Peux-tu me dire pourquoi ?* »

e : Parce que j'aime bien réfléchir aux mots et m'imaginer l'histoire dans la tête quand je lis.

E : « *Dans ce que je vous lis, y a-t-il un personnage que tu aimes bien ?* »

e : Dans Thésée, c'est Héraclès, et dans Moïse, c'est plus Dieu !

E : « *Qu'est-ce qui te plaît dans ces personnages ?* »

e : Dieu, il est gentil avec les autres.

➤ **Le débat :**

E : « *Que penses-tu de l'idée de donner son avis après la lecture d'un texte ?* »

e : C'est bien, parce que chacun a son avis ! Et parfois, quand ils écrivent des trucs, c'est rigolo !

E : « *Que penses-tu des débats ? Est-ce intéressant d'entendre l'avis des autres ?* »

e : [Fait signe que oui]

E : « *Même si on n'a pas le même avis ?* »

e : C'est pas grave, chacun ses goûts.

E : « *Que ressens-tu quand je vous demande de dire ce que vous pensez ou ce que vous ressentez ? Est-ce difficile de dire ce que l'on pense ?* »

e : [Fait signe que oui] C'est difficile parce qu'il faut prendre la parole et parfois, je suis gênée.

➤ **L'écriture :**

E : « *Aimes-tu écrire ?* »

e : Oui, des fois j'aime bien mettre de la musique en écrivant, il faut trouver les paroles qui vont avec la musique...

E : « *Que penses-tu du fait d'écrire ?* »

e : C'est bien pour se soulager ! Moi, une fois, j'ai écrit ce qui se passait dans ma famille, je l'ai posé sur la table, fermé [le cahier ?], et ça m'a fait du bien pendant une semaine.

E : « *Que penses-tu du Carnet d'écrivain ?* »

e : C'est bien. On peut donner son avis, sans le dire, c'est pas grave...

Élève n°2

Profil de l'élève

- Sexe : F
 - Date de naissance (importance du mois de naissance – fin d'année – et de l'âge, respectivement aux autres élèves)
 - Redoublant : non
 - Langue parlée à la maison : français.
 - Fratrie (étendue et place dans celle-ci) : un petit frère.
- Date de l'entretien : 30 octobre 2015.

LES THÉMATIQUES ABORDÉES

L'ÉCOLE

E : « *Que penses-tu de l'école ?* »

e : C'est ennuyant. Parce qu'il faut travailler. Il y a trop de devoirs et je n'ai pas le temps de jouer.

E : « *Il y a beaucoup de travail en dehors de l'école aussi ?* »

e : Lundi, j'ai tout fait les devoirs du mardi, parce que samedi, je devais aller au comptoir... et puis dimanche, j'avais un tournoi de judo, alors, j'étais fatiguée !

E : « *Mais à l'école, tu vois ça comme du travail ? Tu n'as pas des fois l'impression que tu t'amuses ?* »

e : Si, mais des fois, c'est trop long.

E : « *Sais-tu pourquoi tous les enfants vont à l'école ?* »

e : Pour avoir un métier quand on sera plus grand. Dès qu'on apprend quelque chose, on le saura toujours !

E : « *Tu sais pourquoi les enfants sont obligés d'aller à l'école ?* »

e : Parce que nos parents veulent qu'on ait un bon avenir.

E : « *Qu'est-ce qu'on fait à l'école ?* »

e : On fait du français, des fiches, des maths, ... On fait des jeux des fois. Moi, j'aime bien le dessin.

E : « *Comment te sens-tu quand tu viens à l'école ?* »

e : Fatiguée, parce que je me lève très tôt. Je suis heureuse quand on doit faire du dessin, du chant, des maths, mais quand on doit faire de l'environnement ou du français, c'est barbant, parce qu'on doit se lever tôt pour rien !

E : « *Qu'aimes-tu/n'aimes-tu pas à l'école ?* » → « *Peux-tu m'expliquer ce qui fait que tu aimes bien/n'aimes pas faire... ?* »

e : Alors, je déteste le français. Et puis j'adore le dessin !

E : « *Pour toi est-il important de savoir lire et écrire ?* »

e : Ben oui, parce que si on sait pas écrire, on ne pourra pas faire des lettres. Par exemple, moi je veux faire vétérinaire, ben après, je ne saurai pas écrire ce qu'il faut faire.

E : « *Mais lire et écrire, c'est un peu le français ! Tu n'aimes pas lire ?* »

e : Si, j'aime bien lire.

LE RAPPORT AUX PAIRS

E : « *Comment te sens-tu au sein de la classe ?* »

e : Bien.

E : « *Tu as beaucoup de copains ?* »

e : Oui!

E : « *Et dans l'école, comment tu te sens ?* »

e : Bien.

« *Que ressens-tu vis-à-vis de tes camarades ? As-tu des amis (beaucoup/peu) à l'école ? Dans la classe ?* »

e : Des fois, c'est chiant, parce que les garçons ils viennent nous embêter.

E : « *Qu'est-ce qu'ils vous font les garçons ?* »

e : Des fois ils nous donnent des coups de pied. Et puis moi, quand quelqu'un me donne un coup de pied, je lui attrape le pied et je lui fais une prise. Et comme je fais du judo, c'est pratique !

« *Que penses-tu de l'aide entre camarades ?* »

e : Avec les garçons, on ne peut pas s'entraider.

E : « *Toi, tu es assise à côté d'un garçon. Vous vous aidez des fois ?* »

e : Non, c'est tout moi qui travaille et puis c'est tout lui qui me recopie ! Nos parents ils s'entendent bien, mon papa il s'entend bien avec sa maman, mais nous on ne s'aime pas !

E : « *Et entre les filles, vous vous entraînez ?* »

e : Quand un garçon embête une fille, toutes les filles lui courent après.

LES CONSIGNES ET LA CONFIANCE EN SOI

E : « *Quel est ton avis sur la clarté des consignes données par l'enseignant ? Est-ce toujours clair ?* »

e : Oui, mais parfois, en français, je ne comprends rien du tout. Et puis je trouve que c'est trop long à faire. Les consignes, elles sont toutes petites, et les exercices, ils sont très longs.

E : « *Et en mathématique, tu comprends toujours ce que tu dois faire ?* »

e : Oui, toujours. Mon papa, il est directeur chez W, alors il doit compter les pièces... Je suis plus forte en math. qu'en français !

E : « *En général, à l'école, sais-tu toujours ce que tu dois faire, ce que l'enseignant attend de toi ?* »

e : Oui, pour savoir ce que l'on a compris. Par exemple, si on fait du livret, c'est pour que je sache les fois... si je dois faire des divisés, il faut que je sache combien il en faut, si c'est 23, il ne faut pas que je dise 25...

E : « *Quand on te demande de faire quelque chose à l'école, tu as toujours l'impression que tu vas y arriver ?* »

e : Oui, parfois, j'ai l'impression que c'est encore E., J. et G. qui vont arriver les premiers, mais parfois c'est moi qui arrive la première.

E : *C'est important d'arriver la première ?* »

e : Non.

E : « *C'est quoi qui est important pour toi ?* »

e : C'est d'y arriver. Les autres, ils se la pètent, mais moi, je ne me la pète pas !

E : « *Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que tu ressens quand tu ne sais pas ?* »

e : C'est un peu agaçant. Mais ce n'est pas souvent le cas...

LA MÉDIATION CULTURELLE À L'ÉCOLE

E : « *Qu'est-ce que tu penses de la lecture ?* »

e : J'aime bien les histoires et puis les BD.

E : « *Tu lis beaucoup à la maison ?* »

e : Oui.

E : « *Que ressens-tu quand tu lis ?* »

e : J'aime bien les aventures, c'est comme si je les regardais à la télé.

E : « *Et à l'intérieur, qu'est-ce que tu ressens ? Tu arrives à me dire cela ?* »

e : Ben, à la gym, mon cœur il bat tout vite, et là, il bat un peu normalement, un peu plus lentement. Mais je n'aime pas les gros livres, parce que ça fait des lustres à lire.

... Quand mon frère il me tape, je dois m'enfermer dans la salle de bain. Mon frère, il me tape tout le temps, et puis c'est pour ça que je suis aussi stressée pour mes devoirs, parce qu'il vient avec sa tablette à fond, et puis après, je ne peux pas aller ailleurs.

E : « *Et puis tes parents, qu'est-ce qu'ils disent ?* »

e : Rien, ils le laissent faire et puis ils m'engueulent moi... C'est lui qui fait les bêtises et c'est moi qui me fais engueuler ! C'est pour ça que je me dis que ça serait mieux s'il naissait maintenant, comme ça il serait plus petit !

« *Et quand on te lit un livre, une histoire ?* »

e : Ben j'aime bien, sauf que moi je veux toujours regarder les images parce qu'après, sinon, je ne comprends rien.

E : « *Mais quand moi je vous lis histoire, tu comprends ce que je vous lis ?* »

e : Oui, parce que c'est une histoire. Parce que si c'est un reportage, par exemple sur comment expliquer ce que c'est qu'un livre...

E : « *Alors, ce qu'on fait le lundi, tu aimes moins ? Ce que l'on fait sur les animaux, les articles encyclopédiques ?* »

e : Non, ça j'aime bien.

E : « *Y a-t-il beaucoup de livres chez toi, à la maison ?* »

e : Oui, ils traînent partout ! Et puis la nuit, quand je n'arrive pas à dormir, je lis une BD et ma maman, elle m'engueule.

E : « *Tes parents lisent beaucoup ?* »

e : Ouais, mon papa, c'est plutôt les modes d'emploi et ma maman, comme elle est ..., elle a des demandes, puis quand elle doit engager quelqu'un, c'est aussi compliqué. Mon papa, il aime plutôt lire des gros livres et ma maman elle est plutôt magazines. Ils ont plein de livres et puis ils ne les lisent pas ! Et puis c'est moi qui lit les *Tintin*, car mon papa il a toute la collection, quand il était petit, il aimait bien lire les trucs comme ça !

E : « *Tu as remarqué que deux fois par semaine, je vous lis un passage de la mythologie grecque qui raconte la vie de Thésée, ou l'histoire de Moïse, et qu'ensuite nous en parlons, nous débattons de ce qui a particulièrement retenu votre attention dans l'épisode que je vous ai lu, et que finalement, je vous demande également d'écrire un texte pour donner votre opinion. Que penses-tu de cette manière de faire, de cette manière de procéder à l'école ?* »

e : J'aime bien, car j'aime bien les histoires. Et puis après, j'aime bien écrire ce que j'ai compris, parce que je sais qu'après, il y a peut-être des gens qui vont retrouver ce que j'ai écrit, comme mon papa il avait dit qu'il y avait un monsieur qui écrivait tout ce que son enfant faisait, et puis après, c'est rare !

E : « *Tu aimes bien écrire pour toi ?* »

e : Oui parce que c'est des petits textes, tandis que les dictées, après, j'ai mal à la main.

E : « *As-tu l'impression d'apprendre quelque chose quand on travaille ainsi ?* »

e : Oui, on doit bien écouter, à comprendre et écrire.

➤ **La lecture faite par l'enseignant :**

E : « *Que ressens-tu quand je vous lis une histoire en classe (plaisir, malaise...) ?* »

e : Eh bien, j'écoute et je fais attention, mais des fois il y a des mots que je n'entends pas parce que je suis perdue dans mes pensées, dans l'histoire, un peu comment ça va se passer.

E : « *Apprécies-tu que je vous lise des textes ou préfères-tu lire tout seul ?* »

e : J'aime bien les deux.

E : « *Dans ce que je vous lis, y a-t-il un personnage que tu aimes bien ou que tu détestes particulièrement ?* »

e : J'aime pas trop celle de Moïse. Mais je trouve que c'est quand même bien, puis j'aime bien celle de Thésée.

E : « *Et dans l'histoire de Thésée, y en a-t-il un qui te plaise particulièrement ?* »

e : Thésée, parce que c'est son aventure.

➤ **Le débat :**

E : « *Que penses-tu de l'idée de donner son avis après la lecture d'un texte ?* »

e : C'est bien, parce que tout le monde peut dire ce qu'il aime bien, ce qu'il a compris... Puis après, les autres aussi, ils se moquent de lui...

E : « *Que penses-tu des débats ? Est-ce intéressant d'entendre l'avis des autres ?* »

e : Oui, mais pas s'il dit *aujourd'hui, il y a quelqu'un qui m'a tiré la langue...* [Elle se réfère également à la boîte aux lettres et à la lecture des messages lus lors du conseil de classe]

E : « *Mais par rapport aux autres ?* »

e : Oui, j'aime bien écouter les autres.

E : « *Que ressens-tu quand je vous demande de dire ce que vous pensez ou ce que vous ressentez ? Est-ce difficile de dire ce que l'on pense ?* »

e : Oui, on a toujours peur que quelqu'un se moque de nous, parce qu'après on ne dit pas tout. Et puis après, on a peur que tout le monde rigole et on ne dit pas tout, comme quand on écrit.

E : « *Et quand il faut prendre la parole pour dire ce que l'on pense, qu'est-ce que tu ressens ?* »

e : Mon cœur il bat tout vite, parce que je suis stressée... Par exemple, je n'aime pas aller devant la classe parce qu'il y a tous les regards qui sont sur moi.

E : « *Mais qu'est-ce qui se passe si tu vas devant la classe et que tu te trompes ?* »

e : Eh bien, après, il y a tout le monde qui va dire des messes basses sur moi et après je ne me sens pas bien.

➤ **L'écriture :**

E : « *Aimes-tu écrire ?* »

e : Oui, mais quand il y a trop à écrire, ça me fait mal à ma main.

E : « *Est-ce que tu te crispes quand tu écris ?* »

e : À force d'être comme ça, après... [Elle montre comme elle écrit de la main gauche] ma main, elle se coince... Mais en tout cas, je me crispe moins que quand je vois une aiguille pour mon vaccin !

E : « *Que penses-tu du Carnet d'écrivain, qu'est-ce que cela veut dire cahier d'écrivain ?* »

e : C'est bien. Cela permet de dire ce qu'on pense, si on a aimé ou pas aimé, si c'était bien ou pas bien.

Élève n°3

Profil de l'élève

- Sexe : M
 - Date de naissance (importance du mois de naissance – fin d'année – et de l'âge, respectivement aux autres élèves)
 - Redoublant : non
 - Langue parlée à la maison : français.
 - Fratrie (étendue et place dans celle-ci) : enfant unique.
- Date de l'entretien : 3 novembre 2015

LES THÉMATIQUES ABORDÉES

L'ÉCOLE

E : « *Que penses-tu de l'école ?* »

e : Je pense qu'ils ont un petit peu exagéré, parce qu'on passe beaucoup de temps, d'années à l'école et puis quand on grandit, on se dit c'est beaucoup !

E : « *Pour toi, tu trouves que c'est beaucoup de temps passé à l'école. Tu aimerais avoir plus de temps pour être libre ?* »

e : Oui, déjà j'ai pas eu beaucoup de temps quand j'avais deux, trois, quatre, cinq, six ans, vu que les après-midi, je ne passais pas beaucoup de temps à la maison, je rentrais juste pour aller au lit, je rentrais je crois tous les soirs, je ne sais plus...

E : « *Donc, pour toi, tu penses que tu as manqué de temps à la maison, pour pouvoir jouer, à rien faire, à avoir du temps tout simplement ?* »

e : Ouais !

E : « *Qu'est-ce qu'on apprend à l'école ?* »

e : On apprend les calculs, multiplications, on apprend les moins, les plus, les divisés... En français, on apprend les verbes, le présent, l'imparfait, le futur, le conditionnel, tous les temps...

E : « *Cela sert à quoi d'apprendre tout cela ?* »

e : Ben, le français, ça sert pour le dialogue, pour évoluer le dialogue, par exemple, si je discute avec quelqu'un, si je me trompe de mot ! Et puis les maths, ça sert...

E : « *Comment te sens-tu quand tu viens à l'école ? Heureux, content, triste, malheureux, en colère (émotions...)?* »

e : Le matin, je me sens bien, je suis content, mais si, par exemple, il y a des épreuves, des dictées, j'ai la boule au ventre ! Parce que mon papa, il m'a dit que si je faisais beaucoup, euh, encore au moins cinq mauvaises notes, ben il va peut-être me changer d'école et moi j'ai pas très envie...

E : « *Qu'aimes-tu/n'aimes-tu pas à l'école ?* » → « *Peux-tu m'expliquer ce qui fait que tu aimes bien/n'aimes pas faire... ?* »

e : J'aime bien faire les jeux, les *tétracubes*, lire, jouer, les maths aussi, j'aime bien !

E : « *Pour toi est-il important de savoir lire et écrire ?* »

e : Disons que lire, c'est quand même assez important, parce que quand on est grand, par exemple, quand il y a des factures, quand j'ai acheté un nouveau télescope, et puis il y a une facture et puis il y a écrit combien je dois payer, et aussi pour réparer, par exemple, j'achète un ordi et qu'il faut tout monter, j'ai besoin de lire !

LE RAPPORT AUX PAIRS

E : « *Comment te sens-tu au sein de la classe ?* »

e : Disons, je me sens bien !

E : « *Dans l'école (lieu, camarades, enseignant...) ?* »

e : Bien ! C'est juste quand les profs sont pas là, parfois, quand je passe ici vers les bancs, parfois, il y a ceux qui m'embêtent...

E : « *Tu te sens en sécurité quand il y a des adultes ?* »

e : Ouais. Parce que, avant, quand j'étais un peu plus petit, quand j'étais dans le petit bâtiment là-bas, à chaque fois qu'il y avait des grands qui passaient, je me cachais toujours, parce que quand ils viennent, c'était toujours pour m'embêter. Et puis maintenant, je suis un petit peu malheureux, parce que mon cousin, il est à Porrentruy...

E : « *Ton cousin, il te protégeait ?* »

e : Oui, quand même. Mais une fois, j'étais avec les autres garçons [Il énumère 6 prénoms], je les suivais, et X. X. il m'a dit, déjà, de toute façon, on n'est pas tes copains, alors ça te sert à rien de nous suivre, alors moi je me suis dit... voilà quoi ! Moi, je vais un peu vers eux, parce qu'au moins... voilà quoi !

E : « *Tu as beaucoup de copains dans cette classe ?* »

e : J'ai L., j'ai Q., j'ai L., j'ai le G... .

E : « *Alors tu as quand même des copains dans cette classe ?* »

e : Oui !

E : « *Et dans l'école, tu as des copains ?* »

e : Oui !

« *Que penses-tu de l'aide entre camarades ?* »

e : Disons, parfois, quand il y a quelqu'un qui n'y arrive pas, je viens et puis je vais l'aider !

LES CONSIGNES ET LA CONFIANCE EN SOI

E : « *Quel est ton avis sur la clarté des consignes données par l'enseignant ?* »

e : C'est juste que, c'est vrai que maintenant, c'est assez facile, parce que après, vous dites, on va faire ensemble les corrections, c'est juste quand même qu'on peut faire tout seul les corrections !

E : « *Je n'ai pas bien compris ce que tu voulais me dire !* »

e : C'est par exemple que, comme avec « Chez Jean-Louis », tout le monde avait fini, après vous dites « Alors on va faire la correction », alors moi j'entends les autres se plaindre, et je ne trouve pas ça très convaincant...

E : « *Je voulais une fois bien montrer ce que j'attends de la part des élèves !...* »

En général, à l'école, sais-tu toujours ce que tu dois faire, ce que l'enseignant attend de toi ? »

e : Oui, mais par exemple, quand vous nous dites contrôle livret du 10, vous êtes en train de dire les chiffres, ben moi je ne suivais plus.

E : « *Tu as l'impression que ça allait trop vite pour toi ?* »

e : Ben oui !

E : « *Donc ça, tu peux me le dire et je vais plus lentement !* »

E : « *Penses-tu toujours pouvoir arriver au bout de la tâche qui t'est demandée ?* »

e : Parfois, disons, aux devoirs, par exemple, sur « D'une case à l'autre », je me dis que je vais y arriver, et puis après, j'ai du mal à finir !

E : « *Que fais-tu, à l'école, quand tu ressens de la difficulté pour faire quelque chose ?* »

e : J'essaie de faire ce que je peux, et puis après, quand il y a des choses que je ne comprends pas, je vais demander à la prof ou au prof.

E : « *Donc, tu ne te gênes pas de demander au prof ?* »

e : Non.

LA MÉDIATION CULTURELLE À L'ÉCOLE

E : « *Qu'est-ce que tu penses de la lecture ?* »

e : C'est bien.

E : « *Que ressens-tu quand tu lis ?* »

e : Parfois, quand on a un contrôle de math, si j'ai recopié tout sur mon voisin, quand je lis un livre, il y a Jacques qui a tout recopié sur son voisin, et après il est puni !

E : « *Tu veux dire que tu te reconnais dans le livre ?* »

e : Oui.

E : « *Tu as du plaisir à te reconnaître dans un livre ?* »

e : Oui ! Parfois quand il y a une bande dessinée que j'aime bien lire, je me mets toujours dans la peau du personnage que j'aime bien !

E : « *Et quand on te lit un livre, une histoire ?* »

e : Oui. Parfois, je demande à mon papa, mais il me dit que je suis trop grand !

E : « *Y a-t-il beaucoup de livres chez toi, à la maison ?* »

e : J'en avais un. Il était assez moyen. Je n'en ai pas beaucoup, sauf qu'en bas, au garage, il y a beaucoup, beaucoup de livres, mais je ne les lis pas, parce que c'est tout sur les animaux.

E : « *Y a-t-il des bibliothèques à la maison ?* »

e : Oui, disons, j'ai quasi une sorte de mini-bibliothèque, c'est où il y a tous les livres de *Tintin*, j'ai toute la collection, je crois !

E : « *Tu as remarqué que deux fois par semaine, je vous lis un passage de la mythologie grecque qui raconte la vie de Thésée, ou l'histoire de Moïse, et qu'ensuite nous en parlons, nous débattons de ce qui a particulièrement retenu votre attention dans l'épisode que je vous ai lu, et que finalement, je vous demande également d'écrire un texte pour donner votre opinion. Que penses-tu de cette manière de faire, de cette manière de procéder à l'école ?* »

e : Disons, je trouve que d'écrire dans un cahier d'écrivain, c'est un petit peu..., c'est quand même bien, mais c'est juste que, une fois qu'on a écrit, on se dit ouais, je ne voulais pas écrire cela... Je pensais que, quand on avait reçu le cahier d'écrivain, c'était pour écrire une histoire avec des chapitres... C'est le fait que vous nous lisez une histoire, et puis après, on doit écrire ce que l'on pensait...

E : « *Si un jour tu as envie d'écrire une histoire avec des chapitres, tu y vas, tu ne dois pas te gêner de le faire, tu ne dois pas me demander mon avis, c'est ton cahier d'écrivain !... Ce que je demande en classe, c'est une chose, mais vous êtes libres d'aller écrire ce que vous avez envie dans votre cahier pour vous !* »

« *As-tu l'impression d'apprendre quelque chose quand on travaille ainsi ?* »

e : Ben disons, par exemple, raconter un texte, quand on arrive au bout d'un livre, après quand ça se termine, il avait fait ça, mais en fait, il avait fait tout juste, ben on peut se dire, ça c'est cool, si par exemple, si j'ai fait une bêtise, je pourrais peut-être essayer de faire ça pour réparer mes erreurs !

E : « *Tu ressens quoi quand je vous lis un texte, par exemple sur Héraclès ou sur Moïse ?* »

e : Ben, je me dis que c'est trop bien ! Je me sens bien, mais disons que c'est un petit peu ennuyant, disons, c'est pas vraiment ennuyant, mais je n'arrive pas vraiment à dire...

➤ **La lecture faite par l'enseignant :**

E : « *Apprécies-tu que je vous lise des textes ou préfères-tu lire tout seul ?* »

e : Un peu les deux !

E : « *Dans ce que je vous lis, y a-t-il un personnage que tu aimes bien ?* »

e : Moi, je pensais qu'Héraclès il était gentil, mais quand j'ai appris qu'il avait tué son professeur Linos, je me suis dit, c'est pas vraiment une bonne personne ! Je pense qu'il faudrait peut-être un peu l'oublier !

➤ **Le débat :**

E : « *Que penses-tu de l'idée de donner son avis après la lecture d'un texte ?* »

e : Disons, on n'est pas vraiment obligé d'écrire. Vous nous dites : « Qu'est-ce que vous en pensez de ce chapitre ? », vous nous questionnez...

E : « *Selon toi, c'est difficile de donner son avis ?* »

e : Non, c'est facile !

E : « *Tu penses que c'est important de donner son avis devant les autres ?* »

e : Disons, c'est important ! Disons, les avis, par exemple, comme j'avais dit que Linos, c'était peut-être le papa de Thésée, vu que... [Il réfléchit] Connidas, il avait vu qu'Héraclès il avait tué Linos, il était vraiment triste, moi je pensais qu'après, dans les chapitres suivants, ben c'était juste !

E : « *Que ressens-tu quand je vous demande de dire ce que vous pensez ou ce que vous ressentez ? Est-ce difficile de dire ce que l'on pense vis-à-vis des autres ?* »

e : C'est juste que j'ai juste un petit peu du mal à parler, parce que je, juste que... je ne parle vraiment pas beaucoup...

E : « *Et d'écouter les autres, est-ce que c'est difficile ?* »

e : Disons, écouter les autres, c'est très intéressant, parce que ça pourrait nous apprendre des choses.

➤ **L'écriture :**

E : « *Aimes-tu écrire ?* »

e : Ouais, j'aime bien, mais quand il y a beaucoup, beaucoup trop à écrire, du genre quand il faut recopier, quand il faut faire une dictée, j'aime pas trop écrire trop, vu que dans une dictée, il y a des phrases, tout ça, moi je trouve quand même que la maîtresse, elle fait les mots pour la dictée, elle pourrait nous mettre la dictée qu'on va faire, comme ça, on est quitte, parce que, pendant les dictées, elle nous met par exemple, déjà que c'était *déguisé en fantôme* et *habillé pour Halloween*, tandis que quand il faut réécrire, c'est juste marquer les noms *fantôme*, *déguisement*...

E : « *Pour toi, ça serait important d'avoir toute la phrase, pour pouvoir apprendre toute la phrase, et pas juste des mots... Si tu vois toute la phrase, tu peux l'apprendre différemment que si tu vois juste des mots !* »

e : Oui, parce que je fais vraiment des mauvaises notes en dictée, et puis après, dans mon bulletin, ça baisse ! [Montre avec sa main que cela baisse !]

E : « *Que penses-tu du Carnet d'écrivain ?* »

e : C'est trop bien !

E : « *Tu voudrais encore dire quelque chose ?* »

e : Oui, je n'aime pas quand les autres ils vont toujours « rétcher », comme quoi j'ai rien fait ! Parce que je trouve quand même que je suis un bon élève, parce que les autres, ils disent toujours « Il est pas bien », tout ça, pourtant je fais de mon mieux pour être un élève comme eux...

E : « *Je pense que tu es un bon élève, et j'espère qu'avec la boîte à lettres, cela va un peu changer...* ».
