

## Le récit des mythes grecs au service de la compréhension du texte écrit en français et en mathématiques

*Comprendre un texte. Écrire un texte cohérent. Comment parvenir à l'acquisition de ces compétences pour des élèves en grande difficulté ? Comment ne pas condamner au silence et à l'ennui tous ceux qui, pour des raisons diverses, ne parviennent pas à donner du sens au texte, entendu, lu ou écrit ? Travailler la lecture et l'écriture conjointement semble une nécessité. Le contact avec la langue écrite, qu'elle soit oralisée ou lue, permet de se confronter aux registres formels de l'écrit et d'appréhender les finalités de la lecture<sup>1</sup>.*

Dans le collège où j'enseigne<sup>2</sup>, une heure hebdomadaire est allouée au français et une heure aux mathématiques, pour toutes les classes de sixième, à destination des élèves en difficulté. Ces deux heures, nommées « remédiation », permettent de travailler en petits groupes et de proposer une stratégie d'apprentissage alternative à celles traditionnellement proposées en classe entière. La réflexion menée par Serge Boimare autour de la médiation culturelle<sup>3</sup> semblait un point d'appui intéressant.

Le principe en est simple et se décline en trois objectifs :

- Rétablir la fonction imageante, défaillante chez le lecteur lacunaire, par la constitution d'un patrimoine littéraire commun. Il est en effet nécessaire, pour comprendre un texte, de « se faire un film »<sup>4</sup>, de produire une image mentale, activée par l'histoire lue ou entendue. Pour certains élèves, ces images fictives sont parasitées par des images trop personnelles, ancrées dans leur quotidien.
- Élargir et confronter les points de vue par le biais du débat interprétatif. Il s'agit ainsi de mettre à distance le quotidien et l'affectivité des élèves tout en les rattachant aux problématiques humanistes de la littérature. Cette distanciation permet d'accéder à la réflexion.
- Structurer sa pensée par l'écrit en construisant sa réflexion autour des questions fondamentales, humanistes, nées des débats interprétatifs.

La pratique de Serge Boimare s'appuie sur une démarche ritualisée, quotidienne et pluridisciplinaire, la lecture et l'écriture trouvant leur place dans l'ensemble des disciplines scolaires. Elle s'adresse également à tous les élèves, nous rappelant que l'hétérogénéité du public scolaire est un levier formidable qui doit permettre à chacun de s'épanouir<sup>5</sup>.

Nous avons adapté ce principe en fonction des possibilités qui étaient les nôtres.

Afin de constituer le groupe de remédiation, un diagnostic des difficultés rencontrées en français était nécessaire. Tous les élèves de la classe ont donc été évalués selon des modalités élaborées par le CARMAL (Centre Académique de Ressources sur la Maîtrise de la Langue) de Créteil.

L'Académie de Créteil avait en effet mis en place, en 2009, un protocole d'évaluation de la compréhension des écrits dans différentes disciplines à l'entrée en sixième<sup>6</sup>. Ce protocole permet d'identifier les compétences en jeu dans le processus complexe de la compréhension, aussi bien dans la réception que dans la production d'écrits.

Certaines activités de lecture présentes dans le livret de 2010 ont été choisies selon trois objectifs préalables :

- Prélever et mettre en relation des indices explicites.
- Analyser des indices divergents prélevés dans l'ensemble du texte pour déduire une information implicite (inférer).

<sup>1</sup> Maryse Bianco, « Enseigner la compréhension en lecture », *L'Apport des sciences cognitives à l'école, quelle formation des enseignants ?*, colloque du 13 novembre 2014, Collège de France.

<sup>2</sup> Il est situé dans le département de l'Aube dans lequel 9,2 % des jeunes de 15 à 18 ans présentent des difficultés de lecture (tests JDC 2013). 3,2 % peuvent être considérés en situation d'illettrisme.

<sup>3</sup> Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre* (1999) ; *Ces enfants empêchés de penser* (2008), Dunod.

<sup>4</sup> Selon l'expression de Roland Goigoux.

<sup>5</sup> Voir à ce sujet l'état des lieux de la recherche universitaire présenté par Bruno Suchaut, « L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation », *Les Cahiers Pédagogiques*, N°454, juin 2007, pp. 18-19

<sup>6</sup> [http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pratiques\\_pedagogiques/pratiques\\_comprendre\\_ecrits.php#2000](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pratiques_pedagogiques/pratiques_comprendre_ecrits.php#2000)

- Produire un écrit organisé pour produire une interprétation prenant en compte les éléments explicites et implicites du texte.

A l'issue de ces évaluations, sept élèves aux difficultés de compréhension variées ont été sélectionnés. Le dispositif accueille aussi un élève sans difficultés particulières, vif d'esprit, mais à l'agitation permanente et demandant une attention forte.

Après plusieurs échanges avec le professeur de mathématiques de la classe, nous constatons que nous avons le même groupe d'élèves. Je lui propose d'adopter la médiation culturelle. Nous décidons alors de faire écrire aux élèves des résumés des textes entendus en français. Lors de la séance de remédiation en mathématiques, les élèves inventent et rédigent des énoncés mathématiques à partir des résumés produits en français. Les problèmes sont ensuite résolus en classe entière. Ce fonctionnement se met en place à partir de la rentrée des vacances de la Toussaint.

### **La remédiation en français**

#### *Évolution de l'expérimentation*

Dès la première séance, la démarche est expliquée aux élèves : ils auront à écouter des histoires, dire puis écrire ce qu'ils en pensent. L'enthousiasme est loin d'être au rendez-vous : l'heure de remédiation est fixée le lundi matin à huit heures.

Nous disposons les chaises en cercle, les élèves et l'enseignant prennent place et la lecture du *Feuilleton d'Hermès*<sup>7</sup> commence par le 1<sup>er</sup> épisode, « La naissance d'Hermès ». A la fin du récit, ponctué, comme tous les autres, par un « à suivre » savoureux, le groupe manifeste sa déception car la suite est attendue. Leur curiosité est activée.

Le débat commence d'ailleurs par un questionnement vif sur les suites des aventures d'Hermès. Après plusieurs hypothèses, les élèves proposent leur compréhension du texte. L'enseignant intervient très peu car les élèves se contredisent, complètent, confirment ce qu'un autre propose ou l'infirmement. Ce principe du débat interprétatif n'a rien d'étonnant car il se pratique habituellement en classe entière comme cela est souvent le cas dans les activités de lecture. Les vertus en sont en effet multiples : co-construction du sens, argumentation, parler pour apprendre et mieux comprendre...

Dès cette première séance, un non-dit du texte pose problème. Maia ne souhaite pas confier à Hermès le nom de son père, lui révélant seulement cette indication sibylline : « *Il est partout et nulle part* ». Les élèves font alors des suppositions mais ne parviennent pas à s'accorder : pour Karim, le père est mort, pour Maxence, c'est un dieu, pour Julie, il est parti et la mère le cache à son fils... Au bout de vingt minutes, nous passons à l'écrit. Ils doivent répondre, par groupe de deux, à la question « Qui est le père d'Hermès ? ». Des conseils sont apportés à chacun des groupes pour guider leur travail. Les textes retravaillés plusieurs fois et à la structure finale cohérente sont, à la demande spontanée des élèves, illustrés.

#### *Comprendre un texte entendu*

Les séances de remédiation en français sont ritualisées. Après avoir disposé les chaises en cercle et s'être installés, les élèves reformulent à l'oral le ou les épisodes de la semaine précédente. Chacun apporte sa pierre à l'édifice du récit reconstitué. Nous en venons alors à la lecture qui devient un moment de réel plaisir partagé. Les élèves n'ont pas le droit à la parole mais je les entends soupirer de soulagement lorsqu'Hermès utilise ses sandales ailées alors qu'il tombe de l'Olympe, s'agiter lorsqu'Héra rejette violemment Héphaïstos nouveau-né, réprimer un rire devant une énième incartade de Zeus...

Au fil des séances, une compréhension plus fine semble se mettre en place. Les débats en viennent à dépasser le cadre de la compréhension littérale, à décoder la part d'implicite que le récit contient. L'épisode de la création de Pandora<sup>8</sup>, puis celui de la libération des maux humains<sup>9</sup> fut à ce titre révélateur des processus mis en place par le groupe.

---

<sup>7</sup> Murielle Szac, *Le Feuilleton d'Hermès*, Bayard Jeunesse, 2006

<sup>8</sup> *Ibid.*, 36<sup>ème</sup> épisode.

<sup>9</sup> *Ibid.*, 38<sup>ème</sup> épisode.

Les élèves, lors de la catastrophe provoquée par Pandora, se sont très vite opposés sur sa responsabilité. L'un d'entre eux a rappelé l'attitude de Zeus, dans un épisode précédent. Ce dernier avait manipulé Hermès afin qu'il fasse don de la curiosité à la jeune femme. Dès lors, les imperfections des dieux (l'attitude de Zeus était particulièrement retorse aux yeux des élèves) mais aussi leur responsabilité dans les malheurs des hommes, sont apparus comme des éléments intrinsèques des récits entendus jusque-là.

Ce débat fut très passionnant et riche car les élèves puisaient dans les épisodes entendus (et écrits) précédemment pour justifier leur découverte : Hermès volant le troupeau de son frère, Héra punissant des jeunes filles innocentes, Zeus abandonnant lâchement à son sort la mère d'Apollon et Artémis... Une des compétences de lecteur expert était en cours d'acquisition : la capacité à revenir en arrière et à avoir une mémoire du texte. Certains élèves, pour ce récit, avaient pu mobiliser leurs capacités d'inférence, construites au fil des séances, pour mieux comprendre les finalités du récit mythologique.

Cet accès au sens « caché », cette interaction entre le texte et ces jeunes lecteurs devenaient donc, pour la plupart, réalisables. Toutefois, deux élèves du groupe ont très peu progressé, proposant invariablement des interprétations contredites par les données explicites du texte.

### *Écrire un texte cohérent*

A l'issue de ces lectures débattues, les élèves reformulent différentes étapes du récit, numérotées au tableau. Chacun choisit ensuite une étape qu'il souhaite rédiger. En fonction des difficultés, un élève peut rédiger une étape, tandis qu'un autre en rédigera deux ou trois. Si les élèves sont toujours dynamiques, actifs et intéressés au moment des lectures et des débats, le passage à l'écrit est, au début, plus difficile. Les élèves les plus réticents sont autorisés à travailler en binôme pour rédiger au moins deux étapes.

Les contraintes sont celles de la cohérence, du sens, sans autres consignes. La posture adoptée par l'enseignant est celle d'abord du retrait<sup>10</sup> puis de l'écoute et du conseil. Il ne s'agit en aucun cas, à ce moment précis, de « pointer » les défaillances des productions pour amener l'élève à les « corriger ». L'enseignant lit à haute voix, les premières productions. Les auteurs sont amenés à exprimer si leur texte leur convient, s'il peut être amélioré, s'il y a des éléments à ajouter ou à supprimer. Julie admet alors « qu'Europe s'approche du taureau et qu'il faut expliquer », Lucas reconnaît qu'« *on ne sait pas qui est Héphaïstos, on sait juste qu'il est né* », Théo perçoit que « *Cerbère est répété* » (ANNEXE 1). Ils réfléchissent sur la cohérence de leur texte mais aussi sur l'orthographe, les temps, la ponctuation, les reprises nominales et pronominales, la synonymie, les adjectifs...

Une fois le problème du texte identifié, les élèves prennent conscience de la nécessité d'utiliser les outils de la langue. Pour beaucoup d'entre eux, l'adjectif est un « ça s'accorde » sans utilité réelle, un concept flou et abstrait, vide de sens. Lucas a mené une longue réflexion avant de trouver comment montrer l'horreur de la situation d'Héphaïstos. Enfant attendu et adulé avant sa naissance, il est ensuite rejeté à cause de son apparence. Lucas ne s'était jamais intéressé aux adjectifs avant d'avoir à caractériser le dieu-forgeron. Certes, les adjectifs employés sont pauvres (ANNEXE1) mais le travail sur le superlatif et sur la fonction attribut a été possible.

Lorsque l'écriture a été retravaillée de manière satisfaisante, les élèves terminent la séance par un autre rituel, celui du dessin (ANNEXE 2). Ils complètent leur compréhension du texte, comme s'ils souhaitaient ainsi combler les « non-dits » de leur propre production. Leur approche est différente. Pour illustrer la naissance d'Héphaïstos, Théo a choisi de dessiner une forme vague : un visage sans expression criblé de trous, un corps fantomatique et une chevelure horizontale. Les parents et la violence subie sont absents, peut-être parce que la production écrite y fait référence.

Karim, lui, met en scène cette violence, avec une Héra qui déploie toute sa force pour jeter son fils par la fenêtre, face à un Zeus médusé et impuissant. Il est difficile pour l'enseignant d'interpréter ces

---

<sup>10</sup> Voir à ce sujet Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Retz, 2014.

dessins mais les élèves semblent vivre ce moment comme une libération et comme une récompense de l'effort d'écriture mené auparavant. Le processus décrit par Serge Boimare nous semble ici à l'œuvre. Peut-être eut-il été plus pertinent de commencer l'expression écrite par ce dessin ? Ce sera sans doute l'objet de la session à venir.

Lors d'une des dernières séances de remédiation, les élèves se passionnent pour la description des Enfers et le sort réservé aux Danaïdes et à Sisyphe. Ils demandent alors à inventer, à l'écrit, leur propre enfer. Leur demande est acceptée mais une précision est apportée : leur texte servira de point de départ à l'évaluation de l'écriture prévue pour la classe entière la semaine suivante. Un paradoxe intéressant naît alors en classe entière. Les élèves ne faisant pas partie du groupe de remédiation se sont plaints du privilège et de « l'avance » prise par ceux qui ont inventé les textes de départ. Ceux qui, habituellement, étaient considérés comme « en retard », étaient ceux qu'il fallait « rattraper ». Tous ont particulièrement soigné leur rédaction, et certains ont produit un écrit travaillé et cohérent malgré des structures qui restent à améliorer. (ANNEXE3)

Deux élèves du groupe ont vu leur moyenne de français augmenter de deux points et ont fortement progressé dans tous les domaines de la discipline (oral, lecture, écriture et langue). En classe entière, les élèves du groupe de remédiation sont soumis aux mêmes évaluations que les autres. Chaque trimestre, une évaluation des compétences orales, écrites et de compréhension, sont établies en fonction du socle commun. Des améliorations sont constatées en compréhension et à l'oral pour six élèves. Trois élèves ont développé des compétences d'écriture. Enfin, l'expérience n'a pas permis, en cette année, de remédier aux difficultés de deux élèves.

Un élément semble par ailleurs non négligeable à signaler : l'enthousiasme. Tous les élèves ont montré une réelle motivation et un plaisir certain au travail mené en remédiation. Aucun d'entre eux, y compris ceux qui voyaient leurs résultats progresser, n'a demandé à quitter le groupe. L'acquisition de cette nouvelle posture paraît de bon augure pour le développement des compétences de lecture de ces jeunes élèves.

En français et en mathématiques, nous nous sommes efforcés de faire régulièrement référence aux textes ou aux problèmes inventés

Mme Nadia Voillequin, professeure de Lettres Modernes Collège Paul Langevin  
Sainte-Savine (10)

### **La remédiation en mathématique**

L'organisation se décline selon trois sessions, les deux premières étant consacrées à l'écriture d'énoncés mathématiques afin d'en expérimenter la structure et la cohérence. L'objectif est d'étudier la résolubilité de ces problèmes inventés. La troisième session a été consacrée à l'étude de problèmes non inventés par les élèves, afin de mesurer les progrès.

#### *Première session (octobre à janvier)*

Les élèves, à partir des textes écrits en français, inventent, collectivement au cours d'une séance, 3 ou 4 problèmes. Chaque élève soumet ses idées au groupe. Au début, les critiques sont peu étoffées : « c'est bien » ou « ce n'est pas bien ». Ils sont amenés à expliciter ce qui les dérange. L'aspect « trop facile » est vite repéré s'il n'y a pas de calcul ou si les figures à tracer sont trop simples. Par ailleurs, les élèves repèrent assez rapidement ce qu'ils seront incapables de résoudre. Une symétrie à partir d'une figure comportant trop de courbes est ainsi écartée par le groupe.

Afin de permettre l'« oubli » de ces écrits intermédiaires, ceux-ci ne sont repris que deux à trois semaines plus tard.

Les élèves sont amenés à réfléchir au statut de « problème mathématique ». Cette notion a été définie en début d'année en classe entière. Les élèves ont identifié qu'un problème était composé de données utiles et d'autres inutiles. Par ailleurs, une recherche est nécessaire, le résultat ne devant pas être clairement explicité dans l'énoncé. Pour certaines productions, il ne s'agit pas de problème au sens mathématique du terme. Certains élèves ont plutôt inventé des situations pour lesquelles il faut

déduire des renseignements non explicites à partir des informations contenues dans l'énoncé, mais ne nécessitant pas d'opérations mathématiques. Pour d'autres, les situations problèmes étaient insolubles.

Une séance de remédiation est donc consacrée à la réécriture des énoncés, deux à trois semaines après l'écrit intermédiaire, afin d'en faire des problèmes mathématiques compréhensibles. L'écriture, la lecture et la résolution sont réalisées par un travail individuel avec l'aide du professeur. Un temps est dévolu à la mise en commun. Un élève dicte à un autre son texte qui est diffusé par TBI. Chaque élève peut proposer une correction directement sur le tableau.

Une séance, en classe entière, est alors dévolue à la résolution des problèmes. Le travail est réalisé en îlots et les élèves de l'atelier remédiation sont chargés d'apporter leur aide au sein des groupes.

#### *Deuxième session (janvier à avril)*

Lors des séances de résolution, les élèves ont été confrontés à plusieurs difficultés. Outre la compréhension des énoncés, certaines connaissances étaient nécessaires à la résolution. Pour le problème 6 (ANNEXE 4), par exemple, les notions de proportionnalité, abordées à l'école primaire, n'avaient pas été revues et les élèves ont été incapables de le résoudre. Au moment du cours portant sur cette notion, certains élèves ont fait référence à ce problème. Par ailleurs, certains récits ont fortement marqué les élèves. Ils ont ainsi souhaité reproduire une figure représentant un taureau, réminiscence de l'épisode narrant les aventures de Zeus et Europe. La difficulté était de retrouver le centre du cercle mais le travail de réflexion mené, associé à la grande motivation du groupe a permis d'accomplir cette tâche complexe (ANNEXE 2, problème 8).

A la fin de cette période, tous les élèves ont dû résoudre les problèmes inventés, pendant trois séances d'accompagnement personnalisé. Les élèves du groupe de remédiation avaient en charge d'explicitier la résolution.

#### *Troisième session (avril à juin)*

Le travail pendant les sessions précédentes avait pour objectif de développer les compétences de compréhension de l'énoncé mathématique. Dans un premier temps, ils avaient été amenés à réfléchir à partir d'énoncés qu'ils avaient eux-mêmes conçus. Afin de développer les compétences mathématiques, le groupe est confronté à des problèmes inconnus, et doit traiter mentalement les informations explicites et implicites contenues.

Au cours de l'année, des progrès significatifs sont repérables dans l'attention accordée aux données de l'énoncé pour deux élèves. Deux autres élèves sont capables, mais de manière irrégulière, de mobiliser leurs connaissances et d'analyser efficacement les éléments susceptibles de conduire à la résolution des problèmes. Un élève a fortement progressé en algèbre. Enfin, deux élèves n'ont pas amélioré leurs compétences en mathématiques, mais ont manifesté un certain enthousiasme à l'imagination des problèmes.

#### **Bilan :**

Cette expérience fut riche d'enseignements. L'écriture systématique des résumés ou des problèmes a amené nos élèves à produire plusieurs textes intermédiaires, les conduisant à expérimenter le processus long et construit de l'écriture. De plus, le plaisir du récit entendu, le rêve éveillé qu'il propose, s'est révélé intense chez des élèves tous issus d'un milieu social qui n'offrait pas d'immersion littéraire.

Comprendre un texte ou écrire un texte compréhensible sont les deux compétences qui permettent d'observer et de dire le monde. Nos élèves de l'atelier remédiation ont été nourris des récits des mythes fondateurs, menés avec brio par Murielle Szac, afin d'activer ou de réactiver la capacité à imaginer les textes écrits, qu'ils soient littéraires ou scientifiques.

Nous sommes convaincues des bénéfices de cette pratique et nous la poursuivrons afin de construire ce long, lent et ardu apprentissage des mécanismes de la compréhension et de l'écriture pour des élèves en difficulté. Cette démarche semble avoir toute sa place dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, tel que le prévoit la réforme du collège, tant l'apprentissage de la compréhension

semble un pilier fondamental de tout autre enseignement. De plus, le développement des stratégies de lecture que permet ce dispositif nous semble correspondre à l'esprit des nouveaux programmes du cycle 3. Enfin, la pratique du travail interdisciplinaire, tel que nous l'avons mené en mathématiques et en français pour une classe de sixième, ne peut, nous en sommes convaincues, qu'accroître les capacités d'inférence de nos élèves et gagnerait à s'étendre à d'autres disciplines.

Mme Christiane Rennesson, professeur de Mathématiques Collège Paul Langevin  
Sainte-Savine(10)