



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Le soutien pédagogique, la classe ordinaire et le cabinet de
logopédie/orthophonie : quelle interdépendance ? Analyse didactique de
pratiques professionnelles auprès d'élèves dits "en difficulté" en
mathématiques/en français

Schmutz, Isabelle

How to cite

SCHMUTZ, Isabelle. Le soutien pédagogique, la classe ordinaire et le cabinet de logopédie/orthophonie : quelle interdépendance ? Analyse didactique de pratiques professionnelles auprès d'élèves dits 'en difficulté' en mathématiques/en français. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18113>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LA CLASSE ORDINAIRE ET LE
CABINET DE LOGOPÉDIE/ORTHOPHONIE :
QUELLE INTERDÉPENDANCE ?**

**ANALYSE DIDACTIQUE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES AUPRÈS
D'ÉLÈVES DITS « EN DIFFICULTÉ » EN MATHÉMATIQUES/EN FRANÇAIS**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Isabelle Schmutz

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Francia Leutenegger

JURY

Greta Pelgrims

Glaís Sales Cordeiro

GENEVE AOÛT 2011

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

Cette recherche s'inscrit dans une approche comparatiste en didactique, puisqu'elle traite des fonctionnements entre mesures de prise en charge et classe de deux doubles systèmes distincts et indépendants (classe ↔ soutien pédagogique vs classe ↔ traitement logopédique), au travers de deux disciplines différentes :

- du côté des mathématiques : dans la classe d'une enseignante titulaire et dans un groupe d'élèves se rendant au soutien pédagogique (intervention au niveau de l'enseignement) ;
- du côté du français : dans la classe d'un enseignant titulaire et dans un cabinet logopédique privé, externe à l'école. Dans ce dernier contexte, l'intervention est alors thérapeutique.

Le présent mémoire fait également état de l'épistémologie des professionnels de ma recherche et de leur collaboration. Celle-ci est analysée, par ailleurs, au regard des représentations qu'ils se font de leurs champs de compétences mutuels. Enfin, une réflexion est menée sur les pistes favorisant une collaboration pluridisciplinaire efficace.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude à Madame Francía Leutenegger, qui en tant que directrice de mémoire, s'est toujours montrée à l'écoute tout au long de ma recherche en m'apportant son aide et ses précieux conseils. Un vif merci pour tout le temps qu'elle m'a consacré, pour les discussions constructives et enrichissantes que nous avons eues au fil de cette étude, de même que pour l'intérêt de ses cours universitaires qui ont suscité mon enthousiasme pour entreprendre la présente recherche.

Mes remerciements très sincères vont également à Madame Gláis Sales Cordeiro et à Madame Greta Pelgrims pour l'intérêt qu'elles ont porté à ma recherche en acceptant de faire partie du jury de mon mémoire. Par la même occasion, je tiens à les remercier des connaissances acquises par le biais de leurs cours universitaires, comme de leurs précieux commentaires et compléments d'informations dans le cadre de ce mémoire.

Un grand merci aux deux enseignants titulaires et à l'enseignante chargée du soutien pédagogique pour l'accueil qu'ils m'ont réservé dans leur classe et pour leur grande disponibilité. Les échanges que j'ai pu avoir avec eux ont été aussi intéressants qu'utiles.

Ma vive gratitude s'adresse également à la logopédiste qui m'a aimablement ouvert les portes de son cabinet pour me permettre d'y effectuer des observations et de prendre connaissance de sa pratique. La découverte d'un horizon d'intervention différent de celui généralement adopté par les enseignants auprès d'enfants dits « en difficulté » a été pour moi très enrichissante.

Ainsi, je tiens à remercier très sincèrement tous les professionnels de la recherche de leur ouverture et du temps (infini !) qu'ils m'ont consacré.

J'exprime également ma reconnaissance aux parents qui ont accepté les modalités de ma recherche, particulièrement celle relative à l'observation de leur enfant en milieu thérapeutique.

Comment oublier enfin les deux enfants de ma recherche qui, par leur gentillesse et leur bonne humeur, ont égayé mes observations au fil de ce long travail ! Je remercie tout particulièrement l'un d'eux de la patience dont il a fait preuve lors des multiples entretiens, et de la précision de ses propos, dont la finesse a été une source d'informations très précieuses pour ma recherche !

AVERTISSEMENT AU LECTEUR

Deux études de cas ont été réalisées :

- La première concerne l'observation dans le contexte classe et au soutien pédagogique d'un élève « en difficulté » en mathématiques ;
- La seconde se rapporte à l'observation dans le contexte classe et en logopédie d'un élève « en difficulté » en français.

Les annexes se rapportant à ces deux études de cas sont rassemblées dans un dossier « ANNEXES » séparé.

La première étude de cas a fait l'objet d'un Projet Indépendant. **Certaines annexes de cette étude auxquelles je ferai référence ne figurent pas dans le dossier « ANNEXES » précité mais dans celui du Projet Indépendant.** Il s'agit des annexes suivantes :

- ❖ **Entretiens réalisés auprès de l'enseignante titulaire et de l'enseignante chargée du soutien pédagogique (ECSP)**
- ❖ **Synthèses d'entretiens *a priori* et *a posteriori* des séances observées**
- ❖ **Protocoles des observations réalisées en classe et au soutien pédagogique**

Ainsi, lorsque je ferai référence à ces documents dans le texte, figurera alors **l'indication « PI »** (Projet Indépendant), suivie du numéro de l'annexe concernée. Cela signifie donc que le document n'est consultable que dans le dossier « Annexes » **du Projet Indépendant**, sous le numéro d'annexe indiqué.

Certaines annexes de la seconde étude de cas auxquelles je ferai référence ne figurent pas dans le dossier « ANNEXES ». Il s'agit des matériaux suivants :

- ❖ **Entretiens réalisés auprès de l'enseignant titulaire, de la logopédiste et de l'enfant observé, Loïck**
- ❖ **Chroniques des séances observées en classe et en logopédie (annexes 10 à 16)**

Cependant, un aperçu du contenu de ces chroniques (annexes 10 : 1^{ère} leçon observée en classe ; annexe 11 : 1^{ère} séance observée en logopédie) figure tout de même dans le dossier « ANNEXES ».

TABLE DES MATIÈRES

I. EN PRÉAMBULE, QUELQUES MOTS-CLÉS POUR SITUER LE CHAMP DE LA RECHERCHE.....	7
II. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	7
1. QUESTIONNEMENT DE DÉPART, DESCRIPTION DE LA THÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	7
2. CONTEXTE SOCIAL DE LA RECHERCHE	8
3. OBJET D'ÉTUDE ET ORGANISATION DU MÉMOIRE.....	9
4. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE	12
III. CADRE THÉORIQUE	13
1. INTRODUCTION	13
2. DU CÔTÉ DE LA DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES.....	15
2.1 À propos du contenu de la numération de position	15
2.2 Lien Classe – Soutien pédagogique	20
3. DU CÔTÉ DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS	25
3.1 À propos du contenu de l'orthographe : morphogrammes grammaticaux et lexicaux	25
a) Introduction : contextualisation de l'étude des morphogrammes (et de l'orthographe en général) dans la discipline scolaire « Français »	25
b) Premier volet : analyse linguistique des morphogrammes.....	27
c) Deuxième volet : recherches en didactique de l'orthographe (morphogrammes grammaticaux).....	31
3.2 Lien Classe – Logopédie.....	34
4. DU CÔTÉ DE LA DIDACTIQUE COMPARÉE.....	41
4.1 Le projet de la didactique comparée.....	41
4.2 Les concepts fondamentaux.....	44
a) La transposition didactique comme potentiel concept générique	45
b) Contrat didactique et contrat didactique différentiel	52
IV. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	56
1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	56
2. QUESTIONS DE RECHERCHE	56
3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	57
V. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	59
1. INTRODUCTION.....	59
2. LA COLLECTION DES TRACES	60
3. L'ARCHIVAGE DES TRACES	67
4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES	76

VI. DU CÔTÉ DES MATHÉMATIQUES : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE DE LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS	78
VII. DU CÔTÉ DU FRANÇAIS : SECONDE ÉTUDE DE CAS	94
1. ANALYSE DES ÉVÉNEMENTS SIGNIFICATIFS	94
1.1 Événement significatif issu de la 1 ^{ère} observation en classe (27.10.2009)	94
1.2 Événement significatif issu de la 1 ^{ère} observation en logopédie (03.11.2009)	98
1.3 Conclusion de l'analyse relative aux événements significatifs issus de la première séance d'observation en classe et en logopédie	107
1.4 Mise en lien avec un événement significatif issu de la 2 ^{ème} séance d'observation en classe (05.11.2009)	109
1.5 Utilisation des compétences linguistiques orales dans les activités de lecture-écriture	111
1.6 Événements significatifs issus des 3 ^{ème} et 4 ^{ème} séances d'observation en classe (10.11.2009 et 15.02.2010)	113
a) Événement significatif issu de la 4 ^{ème} observation en classe (03.11.2009)	113
b) Événement significatif issu de la 3 ^{ème} observation en classe (10.11.2009)	115
1.7 Conclusion sur l'usage par Loïck, à l'écrit, de ses compétences linguistiques orales et écrites, en fonction des différentes situations d'apprentissage (situations fermées / larges)	122
1.8 Événement significatif issu de la 2 ^{ème} séance d'observation en logopédie (10.11.2009)	124
1.9 Événement significatif issu de la 3 ^{ème} séance d'observation en logopédie (16.02.2010)	134
2. CONCLUSION DE LA SECONDE ÉTUDE DE CAS	137
3. DISCUSSION DES CONCLUSIONS DE LA SECONDE ÉTUDE DE CAS : « DYS » OU PAS « DYS », QUELLES CONSÉQUENCES POUR L'ENFANT / ÉLÈVE ET LES PROFESSIONNELS ?	148
VIII. LE FONCTIONNEMENT DES CLASSES ET DES MESURES DE PRISE EN CHARGE : UNE DOUBLE COMPARAISON	155
1. DU CÔTÉ DES DIDACTIQUES DES DISCIPLINES « FRANÇAIS » / « MATHÉMATIQUES », RELATIVEMENT AUX OBJETS DE SAVOIR CHOISIS POUR LA RECHERCHE	157
1.1 Objets de savoir, compétences et procédures possibles	157
1.2 Approche cognitive des objets de savoir par Kevin et Loïck et démarches adoptées	162
2. CONTRAT DIDACTIQUE/THÉRAPEUTIQUE ET CONTRAT DE RECHERCHE	166
2.1 Statut du savoir	166
a) Apports des champs de la didactique et de la logopédie et point de vue des professionnels	166
b) Point de vue de l'enfant/élève	168
2.2 Quelques éléments de l'épistémologie des professionnels observés et interrogés	170
Influence du contrat de recherche sur les démarches	181
2.3 Attentes des professionnels envers Kevin et Loïck et conséquences sur leur métier d'élève	182
Influence du contrat de recherche sur les attentes des professionnels envers Kevin et Loïck	187
2.4 Statut de l'erreur	189

2.5	<i>Topos des acteurs de la recherche et comportement de l'élève/enfant-patient au sein des systèmes didactiques/thérapeutique</i>	<i>192</i>
a)	<i>Topos des professionnels et de Kevin et Loïck dans les différents contextes.....</i>	<i>192</i>
b)	<i>Comportement de l'élève/enfant-patient au sein des systèmes didactiques/ thérapeutique.....</i>	<i>195</i>
3.	COLLABORATION ET REPRÉSENTATIONS ENTRE LES PROFESSIONNELS.....	198
3.1	<i>Quel type de collaboration ?</i>	<i>198</i>
3.2	<i>Représentations de l'enseignant et de la logopédiste sur la profession de l'autre</i>	<i>202</i>
4.	ARTICULATION DES CONTENUS ET REMOBILISATION DES SAVOIRS PAR KEVIN ET LOÏCK.....	205
IX. CONCLUSION ET HORIZONS DE RECHERCHE		212
X. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		226
XI. TABLE DES ANNEXES (FIGURANT SOUS DOSSIER SEPARÉ)		236

I. EN PRÉAMBULE, QUELQUES MOTS-CLÉS POUR SITUER LE CHAMP DE LA RECHERCHE...

Voici quelques termes qui permettront au lecteur d'avoir une vision globale des concepts abordés au travers de cette recherche :

Didactique comparée, didactique des mathématiques, didactique du français, classes ordinaires, soutien pédagogique, logopédie/orthophonie¹, approche systémique, gestes et interventions didactiques/thérapeutiques², interactions en milieu scolaire/de soin, contrat didactique/thérapeutique, triplet de genèse, collaboration, articulation des savoirs.

II. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. QUESTIONNEMENT DE DÉPART, DESCRIPTION DE LA THÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce travail de recherche adopte une perspective de **didactique comparée** au travers de **deux études de cas**.

La première se réfère à un Projet Indépendant que j'ai entrepris en 2009³ pour lequel il s'agissait d'observer **un élève de 4P⁴ dans sa classe et au soutien pédagogique** où il se rendait une à deux fois par semaine. Pour ce projet, je me suis centrée sur la **discipline des mathématiques**, plus précisément sur la **numération de position**, domaine dans lequel l'élève, prénommé fictivement Kevin, rencontrait de grandes difficultés. Je me suis alors posé la question de savoir **de quelle façon l'enseignante titulaire et l'enseignante chargée du soutien pédagogique permettaient à l'élève de faire des liens entre les apprentissages, de manière à ce qu'il puisse remobiliser, au cours d'activités mathématiques réalisées en classe, les savoirs intégrés au soutien**. La question de la nature de la collaboration entre les enseignantes a donc été centrale. Seuls les résultats de cette investigation figurent dans ce mémoire, au Chapitre VI (pp. 78-93).

Ce premier travail m'a amenée à m'interroger sur **cette même question à propos d'une autre mesure de prise en charge**, moins proche de l'environnement scolaire, à savoir **la rééducation thérapeutique⁵ par une logopédiste privée**. Ce champ d'observation est tout à fait exceptionnel car il implique l'accord et l'ouverture d'un contexte professionnel d'ordinaire fermé en raison de la relation privée entre la logopédiste et son patient, relation touchant à la dimension de « soins » et

¹ Les termes *logopédie/orthophonie* se rapportent à la même profession bien que celle-ci puisse varier par son histoire et par le statut des professionnels selon les pays. Le terme *logopédie* est utilisé en Belgique, au Canada et en Suisse romande, alors qu'en France, seul le terme *orthophonie* est employé. Dans ce mémoire, j'utiliserai dorénavant le terme *logopédie*, sauf si je me réfère à une source française.

² L'intervention du logopédiste/orthophoniste **se déclare « thérapeutique » puisque touchant à la dimension de soins**. Elle prend en compte divers **aspects individuels** (développement langagier, cognitif et affectif) **et familiaux**, ce qui rend l'intervention spécifique à chaque patient, même si ses troubles sont identiques à ceux observés chez d'autres individus (De Weck, 1999).

³ Ce Projet Indépendant intitulé « Projet de mémoire de Licence » a été réalisé au cours de mes études à l'Université de Genève, dans la Faculté des Sciences de l'Éducation (Licence Mention Enseignement), et n'a donc pas été publié.

⁴ 4^{ème} primaire en Suisse : 9-10 ans ; en France, cela équivaut au niveau CM1.

⁵ On parle également de traitement logopédique/orthophonique.

soumise, par conséquent, au secret médical. Cette seconde étude de cas se rapporte au suivi d'un élève de 4P également, prénommé fictivement Loïck, bénéficiant de cette prise en charge pour le langage écrit. L'objet de savoir étudié dans le cadre de cette recherche concerne le champ de l'orthographe, et plus précisément celui des **morphogrammes**, domaine défailant chez l'enfant.

Si plusieurs études ont mis en avant le rôle bénéfique d'une collaboration entre enseignants¹ et logopédistes/orthophonistes pour faire progresser l'enfant (voir notamment Chivet, 2007 ; Gerace, 2006 ; Grossen *et al.*, 1998 ; Joliat, 1999 ; Leloup, 2001 ; Reveret & Lacert, 2001 ; Wolf, 1995) la nature effective de sa mise en œuvre n'est que peu développée. **Je me suis alors demandé si ces professionnels collaboraient réellement dans la pratique. Si oui, dans quelle mesure ?** Y a-t-il, par exemple, articulation des contenus d'apprentissage traités dans les deux contextes concernés par ma recherche ou cette articulation est-elle à la seule charge de l'élève, comme cela est malheureusement trop souvent le cas dans le cadre du soutien pédagogique (voir notamment Leutenegger, 1999/2009) ? **La nature de la collaboration entre les professionnels de ma recherche s'avère être un indicateur puissant de l'éventuelle articulation des savoirs.** Cependant, n'ayant pas observé de séances de coordination entre ces professionnels, **celle-ci ne peut qu'être inférée sur la base des informations recueillies lors des entretiens.**

Mes observations se sont centrées, en réalité, directement sur Kevin et Loïck, au sein des diverses structures concernées, ce qui m'a permis de relever quels savoirs sont présents de part et d'autre et comment leurs contenus sont abordés respectivement par les professionnels au cours des séances.

Ainsi, par le croisement des questionnements parallèles, relatifs à chaque étude de cas, il sera possible de faire état des **convergences et divergences concernant les deux types de prise en charge (soutien pédagogique et traitement logopédique²)** et de déterminer **le lien que chacune de ces mesures entretient avec l'école** en fonction de ses caractéristiques propres. L'analyse qui en découlera apportera des indications quant à **la possibilité, pour l'enfant, de remobiliser en classe les apprentissages effectués dans chacun des contextes précités. Les deux élèves de ma recherche apparaissent alors, en quelque sorte, comme des révélateurs de ce qui se produit (s'articule ou non) entre les deux systèmes.** Compte tenu de tous ces éléments, c'est en ce sens que ma démarche est comparative.

2. CONTEXTE SOCIAL DE LA RECHERCHE

En ce qui concerne le contexte socio-politique de ma recherche, il s'agit d'une problématique très actuelle à Genève car des réformes ont été entreprises depuis 2008 concernant le soutien pédagogique, modifiant considérablement le statut de l'enseignant de soutien. Sa dénomination a d'ailleurs été modifiée, peut-être suite à des recherches (Leutenegger, 1999/2009) mettant en évidence l'aspect péjoratif du terme « GNT » (Généraliste **Non** Titulaire). Son titre actuel

¹ Lorsque je parlerai des professionnels de manière générale, sans qu'il ne s'agisse des acteurs de ma recherche, le masculin sera systématiquement utilisé, étant en langue française un genre épïcène. Il va donc de soi que les professionnelles sont également concernées.

² Si l'on parle de mesures de soutien pédagogique, il serait cependant inopportun d'utiliser l'expression « soutien logopédique » car le mot « soutien » évoque essentiellement la dimension pédagogique de l'aide. Ce mot est utilisé dans le contexte scolaire. Cette distinction terminologique reflète la volonté de délimiter les identités professionnelles de chacun dont les caractéristiques seront précisément confrontées dans le Chapitre VIII, relatif à la comparaison de ces deux mesures.

reflète davantage la réelle fonction qu'il occupe puisqu'il est appelé, à présent, « **ECSP** », **enseignant chargé du soutien pédagogique**. Dans la directive D-DGEP-02A-07 du 25 août 2008, mise en place par la Direction Générale de l'Enseignement Primaire, **l'accent est mis sur le fait que l'enseignant chargé du soutien pédagogique et le titulaire doivent collaborer pour articuler au mieux les apprentissages de l'élève. Mon observation a donc eu lieu après l'entrée en vigueur de cette directive**. On peut alors théoriquement supposer que les enseignantes observées s'y sont conformées dans leurs pratiques.

Cette directive préconise également l'intervention par l'enseignant chargé du soutien pédagogique **au sein de la classe même**. L'une des raisons évoquées dans le discours des chercheurs en éducation est la possibilité pour l'élève, au travers de ce changement, **de rester dans le même contexte, d'être présent à la construction continue d'une culture commune de la classe et de participer ainsi à une mémoire didactique communément élaborée**. Or, il est encore très fréquent que les ECSP aient leur propre local pour accueillir les élèves dits « en difficulté ». C'est précisément pour cette raison que j'ai choisi d'observer une ECSP travaillant dans ces conditions.

À Genève, de nouvelles directives ont été adressées par le DIP aux logopédistes du Canton, en octobre 2009, les incitant à proposer, avec l'accord des parents, des aménagements spécifiques pour favoriser au mieux la scolarité ordinaire d'enfants diagnostiqués comme présentant un trouble spécifique des apprentissages. Les modalités de ces nouvelles dispositions seront reprises au Chapitre III. (point 3.2), et particulièrement dans la discussion des conclusions de la seconde étude de cas, au Chapitre VII. (point 3). Étant donné la nouveauté de ces mesures au moment de mes observations, la logopédiste de ma recherche n'avait pas encore eu le temps de les appliquer auprès de ses patients. Cependant, ces changements représentent une véritable problématique dans le cadre de la seconde étude de cas et c'est pourquoi, j'en ferai état par la suite. Malgré le fait qu'une collaboration entre ces professionnels soit clairement préconisée par divers auteurs qui ont été cités plus haut, elle n'a pas fait l'objet d'une réelle évolution. **En effet, seule la transmission aux enseignants des observations recueillies par les logopédistes est préconisée une à deux fois par année**. Une réelle collaboration dépend alors visiblement essentiellement de la bonne volonté de chacun. En France, en revanche, la loi du 11 février 2005¹ prévoit clairement, selon Chivet (2007), **un partenariat** entre enseignants et orthophonistes prenant en charge des enfants en situation de handicap (la dyslexie en faisant partie), **dépassant ainsi les simples échanges**. Les diverses modalités et champs d'application de cette loi seront présentés dans le cadrage théorique, au Chapitre III. (point 3.2). Il s'agira dans cette recherche de relever la présence éventuelle d'une collaboration entre l'enseignant et la logopédiste et d'en décrire la nature.

3. OBJET D'ÉTUDE ET ORGANISATION DU MÉMOIRE

Les élèves faisant l'objet de mon observation, Kevin et Loïck, sont tous deux francophones. Le début de la scolarité de Loïck a été entrecoupé par de longs voyages en mer, en compagnie de ses parents, entre l'âge de 3 et 5 ans. Les deux élèves appartiennent à deux écoles différentes. Kevin effectue sa scolarité primaire dans une école située dans la campagne genevoise. Quant à Loïck, son école se trouve à Genève même. Il s'agit de deux écoles de milieu socio-culturel très hétéroclite et cosmopolite.

¹ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi publiée par le Journal Officiel de la République française N°36, le 12 février 2005).

Si la première étude de cas concerne un élève de 4P (Kevin) se rendant au soutien pédagogique une à deux fois par semaine, la seconde se rapporte à un élève de même degré (Loïck), bénéficiant deux fois par semaine d'une prise en charge logopédique d'une heure, le mardi pendant le temps scolaire et le mercredi en dehors du temps scolaire. Kevin est toujours accompagné de plusieurs élèves de sa classe qui se rendent comme lui régulièrement au soutien pédagogique ou qui fréquentent ce contexte pour une aide plus ponctuelle. Onze élèves de sa classe sont considérés « en difficulté ». Loïck est, en revanche, le seul élève de sa classe à bénéficier d'une prise en charge logopédique (et également pédagogique auprès d'une ECSP¹).

Kevin et Loïck sont tous deux dits « en difficulté » par leur professeur dans les disciplines choisies respectivement pour chacune des études de cas, à savoir les mathématiques pour le premier et le français pour le second. Les objets de savoir concernés, soit la numération de position pour Kevin et l'orthographe (morphogrammes grammaticaux et lexicaux) pour Loïck, ont été déterminés en concertation avec les professionnels, en fonction des difficultés particulières qu'ils ont relevées au sujet de leur élève et de leurs objectifs du moment. Ainsi, le savoir en jeu, les compétences requises et les activités ont été laissés au libre arbitre des professionnels.

Dans les deux études de cas, il s'agira, entre autres, d'analyser les **gestes professionnels (didactiques ou thérapeutiques) de chacun des intervenants ainsi que les différents types d'interactions développés avec l'enfant**, afin de mieux saisir les caractéristiques de chaque contexte.

En ce qui concerne la seconde étude de cas plus particulièrement, l'objet de savoir est travaillé tant en classe que chez la logopédiste **mais il est apparemment traité selon des optiques et des démarches différentes**. Il me paraît donc intéressant de porter mon attention sur **l'épistémologie professionnelle² propre à chacun des deux professionnels**, dans le but de comparer **la manière dont le contenu d'apprentissage est abordé dans les deux milieux**. Je pourrai alors examiner **si des dimensions pédagogiques, voire didactiques, peuvent être identifiées en logopédie, parallèlement aux dimensions thérapeutiques auxquelles ce contexte est théoriquement rattaché**. Je me suis demandé, en outre, quels étaient le regard et la posture de Loïck vis-à-vis de ces différentes pratiques. **Ainsi, dans l'hypothèse qu'un lien puisse s'établir entre les deux contextes au niveau des apprentissages, il est judicieux de se demander s'il est suffisamment perceptible aux yeux de l'enfant. Le point de vue de Loïck fait donc partie intégrante du questionnement de cette seconde étude de cas, contrairement à la première.**

J'ai donc choisi d'effectuer mes observations dans un **cabinet logopédique privé**, externe à l'école, dans le but de découvrir si **la distance institutionnelle** (systèmes didactique/thérapeutique), **géographique** (séparant ce contexte du contexte scolaire), **et l'épistémologie des professionnels** peuvent avoir une influence sur la mise en place d'une éventuelle collaboration. Cela m'amènera à constater **si cette « distance tridimensionnelle » a une incidence supplémentaire par rapport au soutien pédagogique sur la remobilisation de connaissances par l'enfant en classe ordinaire**.

¹ Mes observations se limitent exclusivement au contexte logopédique.

² Sans m'étendre sur le concept d'« épistémologie professionnelle », il peut être explicité par la citation suivante de Brousseau (2006) : « Pour prendre les décisions qui s'imposent à eux, les professeurs utilisent explicitement ou implicitement toutes sortes de connaissances, de méthodes, et de croyances sur la façon de trouver, d'apprendre, ou d'organiser un savoir. Ce bagage épistémologique est essentiellement construit empiriquement pour répondre aux conditions didactiques, conditions très spécifiques de la nécessité d'enseigner quelque chose à quelqu'un [...] » (p. 2). Si Brousseau parle ici précisément de l'épistémologie des professeurs, je m'intéresserai également, dans le cadre de cette recherche, à l'épistémologie professionnelle de la logopédiste.

En résumé, mon mémoire a ainsi pour but de **comparer, sous l'angle de la didactique, les fonctionnements entre mesures de prise en charge et classe de deux doubles systèmes distincts et indépendants** (classe ↔ soutien pédagogique vs classe ↔ traitement logopédique), **au travers de deux disciplines différentes** :

- du côté des **mathématiques** : dans la **classe** d'une enseignante titulaire et dans un groupe d'élèves se rendant au **soutien pédagogique** (intervention au niveau de l'enseignement) ;
- du côté du **français** : dans la **classe** d'un enseignant titulaire et dans **un cabinet logopédique privé (externe à l'école)** (intervention thérapeutique). La logopédiste observée ici s'intéresse vivement à la didactique du français, **ce qui a indéniablement des conséquences sur sa pratique professionnelle**. Il ne s'agit donc pas de considérer sa démarche comme propre à toutes les logopédistes, les pratiques variant d'une professionnelle à l'autre.

Ainsi, l'observation de ces systèmes a été effectuée avec une **approche comparatiste en didactique**. À noter d'ores et déjà que le cadrage inhérent à ce type d'approche est **systémique**, ce qui me permettra de modéliser les situations auxquelles nous avons affaire (cf. schémas conceptuels : Chapitre IV., pp. 57-58).

Le présent mémoire fait état d'un cadrage théorique (Chapitre III.) divisé en 3 entrées didactiques, à savoir « Du côté de la didactique des mathématiques » (3.1), « Du côté de la didactique du français »¹ (3.2) et « Du côté de la didactique comparée » (3.3). Puis, seront exposées la problématique et les questions de recherche (Chapitre IV.). La partie « Méthodologie » (Chapitre V.) permettra de mieux saisir les modalités de la recherche au niveau de la collection et de l'archivage des traces ainsi que du traitement des données des deux études de cas. Les résultats de la première étude de cas, réalisée dans le cadre d'un Projet Indépendant, figurent au Chapitre VI. La seconde étude de cas est développée au Chapitre VII., dans lequel seront présentées l'analyse des *événements significatifs* (cf. pour la définition de ce concept, Chapitre V., p. 76), issus des séances d'observation et une conclusion y relative. De plus, une partie sera consacrée, dans ce même chapitre, aux troubles spécifiques de l'apprentissage que sont la dyslexie-dysorthographe. Au Chapitre VIII. figurera la comparaison à divers degrés des deux études de cas. Enfin, une conclusion finale, comprenant les horizons de recherches futures possibles, clôt ce mémoire (Chapitre IX.). Au Chapitre X. et XI. seront indiquées respectivement les références bibliographiques et la table des annexes.

Les traces recueillies de même que d'autres documents construits à partir des observations filmées et des entretiens menés dans les divers contextes – tels que tableaux synoptiques « macro », « semi-macro » et « micro », analyses *a priori*, fiches d'exercices et productions des élèves – sont répertoriés dans un dossier séparé, joint à ce mémoire. J'ai fait ce choix dans le but de faciliter la consultation des annexes parallèlement à la lecture de ce travail de recherche.

¹ Dans cette partie du cadrage théorique, je ne traiterai pas des troubles spécifiques du langage écrit, privilégiant uniquement les entrées didactiques. Cependant, cet aspect fera l'objet d'une discussion relative à la seconde étude de cas (Chapitre VII., pp. 148-154).

4. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Les connaissances acquises au cours de la réalisation de mon **Projet Indépendant**, abordant la mise en relation de deux **systèmes didactiques** (classe et soutien pédagogique), m'ont poussée à élargir ma recherche **en modifiant la variable relative à la mesure de prise en charge**. C'est ainsi que j'ai décidé d'étendre ce premier travail à une nouvelle étude de cas, observant cette fois un élève **impliqué, d'une part, dans un système didactique, la classe, d'autre part, dans un système thérapeutique, la rééducation logopédique**. Ces systèmes impliquent des pratiques et une dynamique interactionnelle différentes, ce qui pose véritablement la question de la coordination des systèmes entre eux. Dès lors, les résultats de mon Projet Indépendant pourront être confrontés au second cas clinique précité dont l'analyse est présentée dans ce mémoire.

Ainsi, l'intérêt scientifique de ma recherche se situe essentiellement au niveau de la **double comparaison** caractérisée par l'observation de **contextes distincts** (classe – soutien pédagogique – prise en charge logopédique), au travers de **deux disciplines différentes** (mathématiques / français). L'étude des pratiques des professionnels inhérentes à ces différents contextes permettra de comprendre plus clairement leurs différences et similitudes. Peu d'études cliniques se sont centrées **sur la manière d'aborder les contenus langagiers en logopédie, sous un angle didactique**. C'est pourquoi, il m'a paru intéressant **de découvrir la démarche de la logopédiste, dite thérapeutique, afin de la comparer aux approches didactiques employées par les professionnels de l'éducation**. Ceci permettra de constater comment l'enfant évolue dans ces différents milieux.

Mon travail a donc pour utilité de **provoquer la rencontre de deux milieux professionnels** par le biais d'**observations didactiques** mais aussi **au travers des yeux de l'enfant « naviguant » d'un contexte à l'autre**. Celui-ci est en quelque sorte le « connecteur » des deux systèmes, devant puiser les ressources proposées par chacun d'eux.

Plus largement, du côté des enseignants, j'espère que ce travail de mémoire pourra leur permettre **de découvrir certaines des pratiques de la prise en charge logopédique** puisqu'elles ne sont pas toujours connues de ces derniers. Bien que le fonctionnement des deux contextes soit complètement indépendant, ceux-ci sont pourtant **intimement liés** car la prise en charge d'un enfant rencontrant des difficultés en français oral ou écrit, pouvant parfois causer son échec scolaire, **se décide, la plupart du temps, suite au signalement par l'enseignant des difficultés repérées en classe. De plus, l'apprentissage du langage écrit et oral est commun aux deux contextes**.

Je souhaite vivement que ce mémoire contribue à une meilleure compréhension des **moyens et finalités visés dans le cadre des trois¹ contextes observés** par les professionnels concernés, afin que ceux-ci envisagent la possibilité de mettre en place **un réel partenariat** tout en maintenant les spécificités de chacun.

¹ Ces trois contextes sont la classe, le soutien pédagogique et la logopédie.

III. CADRE THÉORIQUE

1. Introduction

Ma recherche s'inscrit dans une approche de **didactique comparée**, basée sur une **démarche clinique/expérimentale** (cf. Chapitre V. Méthodologie de recherche, pp. 59-60). Je vais me centrer sur deux **études de cas**, réalisées au travers d'observations ponctuelles et limitées dans le nombre.

En amont, d'un point de vue épistémologique, cette recherche s'appuie sur la **théorie de l'apprentissage de l'interactionnisme social** fondée sur la conception vygotskienne, selon laquelle les processus d'apprentissage et de développement sont rattachés à des « **rapports dynamiques d'interdépendance** » (Vygotski, 1934/1937, p. 156). Pour lui,

le développement procède ainsi d'un mouvement qui va **de l'interpsychique (les interactions avec les adultes et avec les pairs) à l'intrapsychique (intériorisation de procédés appris au cours des interactions sociales)**, le langage (notamment le langage écrit) jouant un rôle d'instrument psychologique. (Boujon, C. *et al.*, 2004, p. 25)

En **didactique**, cette dynamique interactionnelle est représentée par le **système triadique de relations, formé de l'élève, de l'enseignant et du savoir, objet d'enseignement/apprentissage. Le processus interactif de l'enseignement est régi par le contrat didactique** (Schubauer-Leoni, 1986b). Il s'agit en quelque sorte de la négociation implicite des règles « qui sous-tendent les termes des échanges entre l'enseignant et les élèves, à propos des objets à enseigner et à apprendre » (Leutenegger, 2008, p. 40). Rappelons que le terme de « contrat didactique » a été introduit par Brousseau qui l'a défini en 1980 comme « l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (p. 127). Ce concept, ainsi que celui de transposition didactique qui lui est intimement lié, seront développés dans la quatrième partie de ce cadrage (point 4.2). Le métier d'élève consiste alors, entre autres, à pouvoir **décoder les attentes de l'enseignant, attentes qui évoluent en fonction du temps didactique. Celui-ci représente la progression linéaire des objets d'enseignement au fil du temps, tels qu'ils sont planifiés par les concepteurs des programmes et transposés par l'enseignant dans sa classe.**

Par conséquent, **dès qu'il y a un décalage trop important entre le temps d'apprentissage de l'élève et le temps didactique de la classe, le contrat didactique devient alors manifeste** puisque l'élève est « en décalage » par rapport aux attentes de l'enseignant et peut alors être considéré « en difficulté » par ce dernier. Cette **rupture du contrat didactique**, caractérisée souvent par un « **contrat didactique à la baisse** » de la part de l'enseignant vis-à-vis de l'élève « en difficulté », pourra éventuellement amener le maître à faire appel à des **mesures de « soutien »** pour permettre à l'élève de « rattraper son retard ».

Si la première étude de cas a consisté à étudier deux systèmes didactiques, la classe et le soutien pédagogique, j'ai souhaité prolonger cette **démarche clinique** en analysant, pour la seconde étude de cas, un **contexte non scolaire, à savoir la prise en charge logopédique**. Malgré l'absence d'un contrat purement didactique, des apprentissages se produisent, pouvant avoir un effet sur ceux émanant du contexte scolaire. Dans le but de procéder à des comparaisons entre les deux études de

cas énoncées, je me focaliserai pour la logopédie sur ce que l'on pourrait appeler un « **contrat thérapeutique** »¹ (pour faire écho au « **contrat didactique** »). Ce contrat **relierait alors trois pôles, la logopédiste, son patient** – perdant ainsi son statut d'élève et justifiant dès lors le terme de « contrat thérapeutique » par son nouveau statut – **et les apprentissages abordés (ici, les morphogrammes)**, même si ceux-ci ne sont pas traités de la même manière qu'à l'école. Ainsi, l'objet de savoir, traité par exemple de manière ludique, peut développer un apprentissage pouvant être mobilisé dans le contexte scolaire. Il s'agira, au cours de l'analyse et de la comparaison des systèmes au Chapitre VIII., d'analyser ces trois pôles et de les comparer aux trois pôles du système didactique, l'enseignant, l'élève et l'objet de savoir. **Ainsi, au niveau topogénétique, il s'agira de pousser le questionnement en se demandant si la logopédiste occupe parfois une position d'« enseignante » et le patient une position d'« élève », ce qui donnerait alors à l'objet de soins le statut d'objet d'« enseignement ».**

Dans le cadre de cette recherche, **l'approche est essentiellement systémique**. Joliat (1999) affirme que

la pensée systémique nous propose [...] une "autre" *épistémologie* (manière de connaître les choses et d'acquérir des connaissances sur le monde). Celle-ci se focalise sur *la relation entre les objets* et sur les *relations entre observateur et observé*. Sans nier leur existence, son propos n'est pas d'isoler les éléments du système, de décortiquer le fonctionnement interne de tel individu, de chercher dans le passé un *pourquoi* allant dans le sens du déterminisme (*c'est parce que... que* = logique linéaire), mais de **regarder et de comprendre les relations qui relient les individus dans le moment présent et les font s'influencer réciproquement** (*logique circulaire*). (Joliat, 1999, p. 52)

Comme l'a précisé la logopédiste de ma recherche, **l'objectif de ce que je nomme « contrat thérapeutique » dépasse pourtant la seule progression scolaire, se rattachant à des sphères psychologiques plus profondes**. Selon G. Dubois (1983), qui exerce en tant que médecin phoniatre, il est essentiel d'adopter **une approche thérapeutique prenant en compte les aspects relationnels d'origine psychoaffective**.

« La transmission du savoir et l'accès au savoir, autrement dit, l'enseigner et l'apprendre font appel à des champs de recherche tels ceux de la **psychologie cognitive, de la psychologie de l'apprentissage et de la didactique** » (Cifali, 1991, p. 5). S'agissant de champs vastes et complexes, je me suis focalisée pour mon analyse uniquement sur celui de la **didactique**.

Je vais à présent faire état de quelques éléments théoriques propres à chaque entrée didactique de ma recherche, à savoir les entrées du côté de la didactique des mathématiques, de la didactique du français et de la didactique comparée. Les deux premières entrées sont construites symétriquement puisqu'elles comprennent toutes deux une première partie théorique sur le contenu de savoir traité lors de mes observations et une seconde partie consacrée au lien existant entre la classe et les prises en charge (soutien pédagogique dans le premier cas, et logopédie dans le second cas).

¹ Cette expression sera plus précisément expliquée dans le Chapitre VIII., où les caractéristiques de ce contrat à dimension thérapeutique seront confrontées à celles du contrat didactique, au regard d'exemples concrets.

2. DU CÔTÉ DE LA DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

2.1 À propos du contenu de la numération de position

Cette partie concerne le cadrage théorique du savoir mathématique qu'est la **numération de position**, objet d'étude de la première étude de cas de la présente recherche. Afin de donner quelques repères théoriques quant à la construction par l'enfant du système décimal de numération, je ferai brièvement état de quelques recherches retraçant les processus inhérents à la construction du nombre et de la numération.

Ainsi, il me paraît pertinent de citer la recherche de Joël Briand, menée en 1999. Ce chercheur y a soulevé **l'importance de l'énumération dans la construction du nombre** chez les enfants de maternelle. Si sa recherche a contribué à la **redéfinition du champ des activités pré-numériques**, celle de Lucie DeBlois (1996) donne des indications précieuses quant au **processus d'apprentissage du concept de numération de position chez les élèves de 8 à 11 ans** qui débutent l'apprentissage des grands nombres, soit à partir de l'ordre de la centaine. **Cette recherche va particulièrement nous intéresser pour comprendre le fonctionnement cognitif de Kevin qui se situe dans cette tranche d'âge, et, de ce fait, mieux circonscrire certaines de ses erreurs.** Enfin, Mercier (1997) a mené une étude dans laquelle il entreprend **une analyse épistémologique du savoir en jeu dans l'écriture de grands nombres**. Ce développement est capital pour déceler des phénomènes didactiques relatifs à ce savoir et les expliquer en connaissance de cause, lors de l'observation du système triadique de relations. Je vais à présent préciser les apports de chacune de ces recherches.

Briand (1999) explique que l'activité de comptage passe entre autres par la récitation de la comptine numérique dont le dernier mot-nombre est le cardinal représentant la quantité de la collection observée. Ce bain culturel dans lequel l'enfant est immergé dès son plus jeune âge lui permet d'acquérir des pratiques de comptage précoces, souvent rituelles, donnant accès à certaines réussites locales. **Or, la connaissance de la comptine n'est pourtant pas suffisante à l'élaboration ou conceptualisation finale du nombre.** En effet, outre la capacité à énoncer les mots-nombres dans l'ordre, il est également indispensable **de les faire correspondre successivement à chaque élément**, principe de *l'énumération*. Ce dernier aspect occupe une place très importante dans l'activité de dénombrement et de mesure des quantités discrètes.

Comme la capacité d'énumération contribue à la construction des premiers nombres, à la construction des opérations arithmétiques et à l'analyse combinatoire, le chercheur propose alors, dans son article (1999) qui est un prolongement de sa thèse, une **ingénierie d'apprentissage** dans le domaine des connaissances pré-numériques uniquement, relatives au comptage.

Briand a contribué à la redéfinition du champ des activités pré-numériques **en faisant l'inventaire des tâches sous-jacentes que l'enfant doit mobiliser pour le comptage d'une collection**, tâches qu'il relève comme ne faisant pas l'objet d'un enseignement spécifique alors que, selon lui, elles pourraient l'être. Cet inventaire se décompose en plusieurs étapes : distinguer chaque élément de la collection, choisir un élément comme point de départ au comptage, distinguer les éléments déjà pris en compte et ceux restants, reprendre le comptage des objets non encore choisis jusqu'au dernier élément, en étant conscient que celui-ci est bien le dernier élément de la collection.

Son intention était alors de démontrer qu'il s'agit de **véritables connaissances et non simplement de savoir-faire**. En effet, dans l'activité de comptage, il est fréquent de constater que les enfants omettent certains objets ou, au contraire, les prennent en compte plusieurs fois. **L'énumération permet alors le contrôle d'une situation de comptage** puisqu'il s'agit d'examiner tous les éléments d'une collection finie une seule fois, par un traitement séquentiel et ordonné.

Briand a alors repéré des tâches nécessitant **la connaissance de l'énumération**, modèle implicite d'action. **Afin que l'énumération d'une collection apparaisse comme seule réponse à un problème posé**, le chercheur a imaginé une expérimentation relative à une situation a-didactique s'adressant à des élèves de 4-5 ans de deux classes (classes de moyenne section de l'école maternelle). Le dispositif prévoyait 4 à 5 séances en l'espace de 3 mois et demi (début novembre 1996 à la mi-février 1997). La tâche consistait à placer une seule allumette dans chaque boîte percée d'un trou prévu à cet effet. Les élèves ne pouvaient donc pas voir le contenu de la boîte avant la validation de leurs résultats. La réussite était déterminée par la présence d'une seule allumette à l'intérieur des boîtes et par l'absence de boîtes vides. Différentes variantes portaient sur le nombre de boîtes et sur la possibilité de les déplacer sur la table. Il a également imaginé une reconceptualisation de son dispositif en privilégiant les situations de formulation, par la réalisation à deux de l'activité. L'action d'un élève poursuivie par son camarade sur la seule base des explications du premier sur ce qu'il a déjà fait induira des situations de formulation sur l'énumération et sur les procédures de marquage lorsque les boîtes ne sont pas déplaçables. Cette expérimentation a permis de dresser l'énumération **en objet de savoir**, qui devrait, selon Briand, être enseigné à l'école maternelle **puisque cet apprentissage participe, entre autres, à la construction des premiers nombres**. Cette recherche m'amène à penser que **la question de l'énumération pourrait également être prise en compte dans les plus grands degrés en tant qu'objet de savoir, particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves « en difficulté »**. Ainsi, on peut se demander **quelle place occupe cet aspect dans l'apprentissage du nombre, en 4P en l'occurrence**, puisqu'il s'agit du degré de Kevin.

Lucie DeBlois (1996), quant à elle, a effectué une **analyse conceptuelle de la numération de position** sur la base d'une recherche menée auprès de 6 enfants de 8 à 11 ans dits « en difficulté d'apprentissage » dans ce domaine par leur enseignant. Rappelons que les nombres à trois chiffres interviennent à ce stade de la scolarité et qu'en 4P ce sont les nombres de l'ordre des milliers qui sont étudiés. Dès la 4P, les élèves doivent produire des échanges de 3^e, 4^e et même 5^e ordre (passage des milliers à la dizaine de milliers). C'est à ce moment, en effet, que les élèves effectuent des algorithmes impliquant des changements au niveau de la dizaine et de la centaine, changements produits par l'emprunt ou la retenue. Les erreurs que l'on peut constater dans leur calcul proviennent en réalité, pour une grande part, **d'une difficulté relative à la numération de position**. Le discours des élèves quant à leurs procédures et représentations révèle d'ailleurs des **conceptions dénuées de sens numérique**. **Pour comprendre le concept de la numération de position, il est donc nécessaire qu'ils construisent des structures logiques de niveau opératoire**.

L'appropriation de ce concept passe par la compréhension qu'un nombre représente **une quantité** et qu'à **chacun de ses chiffres est rattachée une valeur relative à sa position**. DeBlois (1996) précise, sur la base de ce qui a été mis en évidence par plusieurs chercheurs, qu'entre 8 et 9 ans, « [...] l'écriture de nombres [...] est encore vue comme un découpage et un alignement de chiffres plutôt que comme la représentation d'une grande quantité d'objets » (DeBlois, 1996, p. 73). Il s'agira de voir si les difficultés de Kevin se situent à ce niveau-là. DeBlois rapporte également les résultats d'autres recherches, selon lesquels l'enfant n'attribuerait pas aux chiffres d'un grand

nombre leur caractéristique de mesure de quantité, les considérant comme de petites quantités juxtaposées les unes aux autres. Cela peut s'expliquer par le fait que, **pour le concept de petits nombres, la mesure de quantité est directement représentée par le chiffre**. L'objet mathématique à construire correspond alors à **l'unité de mesure de quantité** que sont l'unité, la dizaine, la centaine, le millier, etc., dont les chiffres constitutifs du nombre occupent l'un ou l'autre de ces rangs. Il s'agit de l'aspect concernant **la valeur positionnelle**. Comprendre que la valeur attribuée à un chiffre dépend de son ordre dans l'écriture du nombre est une **connaissance devant être consolidée en 4P**, selon les moyens officiels d'enseignement COROME¹ (Danalet, Dumas, Studer, Villars-Kneubühler, 1999b). La numération positionnelle est alors **le résultat d'une opération entre les différentes unités de mesure de quantité**. **Le concept de grands nombres revêt donc une notion d'abstraction**.

Il est donc intéressant, en fonction de ce qui est mis en évidence par DeBlois (1996), d'examiner sur quels ordres l'enseignante fait travailler Kevin. Je reviendrai sur cela dans les Chapitres VI. et VIII.

DeBlois (1996) nous explique qu'afin de construire cet objet mathématique, il faut pouvoir coordonner deux actions permettant l'écriture du nombre, et par conséquent, la construction du concept de la numération de position. Il s'agit de parvenir à **coordonner les habiletés de comptage et la compétence à réunir des ensembles composés de collections d'objets**. Ces deux actions constituent les schèmes du champ conceptuel (terme défini par Vergnaud, 1990) de la numération de position. DeBlois (1996) affirme que « [...] le concept de numération de position à l'étude s'appuie à la fois sur le concept de petit nombre, la logique des classes et des relations, les habiletés de comptage et l'addition » (p. 78).

L'objet d'étude de la recherche de DeBlois (1996) est d'observer, au travers d'études de cas et du dispositif expérimental prévu, **comment s'organisent les schèmes des élèves dits « en difficulté » pour la construction du concept de numération de position et comment s'élabore la coordination entre les deux actions précitées**. Leurs explications et leurs manipulations sont les indicateurs de l'élaboration de leur compréhension.

Pour le traitement des données récoltées, DeBlois (1996) s'est référée à un modèle élaboré par Bergeron et Herscovics (1989) contribuant « à la structuration d'une matrice cognitive pour un concept particulier » (DeBlois, 1996, p. 77), modèle dont elle a modifié certains termes. Le modèle rectifié, utilisé pour sa recherche, est composé de deux paliers, **le palier logico-physique**, comprenant les composantes intuitive, procédurale et abstraite, et **le palier logico-mathématique** comprenant les composantes procédurale, abstraite et formelle. Elle précise néanmoins que ce modèle n'est pas linéaire car le développement de la pensée est individuel. Le second palier correspond à « une construction plus évoluée où l'enfant coordonne les quantités, les opérations et les conventions de langage mathématique » (DeBlois, 1996, p. 79). L'enfant procède, dès lors, à des raisonnements sur ses actions relatives au comptage et aux opérations. **Grâce à cet outil théorique, la chercheuse a pu identifier, sur la base des erreurs commises par les élèves, le palier et la composante atteints par ceux-ci dans le processus de compréhension**.

¹ Commission romande des moyens d'enseignement.

Ainsi, DeBlois (1996) a d'abord évalué, de manière clinique, la compréhension initiale des élèves dits « en difficulté » afin de concevoir des tâches adaptées à leurs besoins. Par des expérimentations didactiques, composées de huit tâches distinctes relatives au concept de numération de position suscitant l'apparition de manifestations pour chaque composante du modèle, elle a pu faire état **du développement de la compréhension de ces élèves**. Cela a permis de valider l'analyse conceptuelle réalisée au préalable par le biais de ce modèle. L'expérience s'est donc déroulée auprès des six enfants concernés, d'avril à juin, sur une période de deux mois à raison d'une rencontre par semaine.

Sa recherche intègre **l'intervention didactique**, puisqu'elle propose des tâches induisant la progression des élèves dits « en difficulté », **de manière à voir comment évolue le processus de compréhension et comment les actions à mobiliser pour l'écriture de grands nombres se coordonnent**. Contrairement à DeBlois (1996), j'ai fait le choix de limiter ma recherche à des observations, sans intervention didactique de ma part, afin d'analyser, dans le cadre de la didactique comparée, les pratiques effectives d'enseignement ou de transmission et d'apprentissage « telles qu'elles sont » et de pouvoir y relever des phénomènes didactiques intéressants tendant à la compréhension du fonctionnement des systèmes didactiques choisis.

Les résultats de la recherche de DeBlois (1996) prouvent que la conceptualisation de la numération de position ne suit pas un processus linéaire puisque les schèmes d'action sont propres à chaque élève. Ceux-ci ne construisent donc pas de la même façon les coordinations des actions permettant l'élaboration de ce concept. La compréhension de **la notion de régularité de la base 10** semble avoir permis aux élèves de passer du premier au second palier du modèle décrit plus haut. Ce principe organisateur de notre système de numération est également à consolider en 4P ainsi que l'indiquent les moyens d'enseignement COROME (Danalet *et al.*, 1999b). Cette notion de régularité provient initialement de la construction d'une conservation des unités de mesure de quantité et s'est étoffée chez les enfants grâce à la coordination entre le nom des positions des chiffres d'un nombre et les unités de mesure de quantité. Une fois la construction du système de numération stabilisée pour les nombres naturels, le travail porte ensuite sur les nombres rationnels et en particulier sur les nombres décimaux, dès la 5P (*Ibid.*, 1999b).

Sur le plan pédagogique, DeBlois (1996) a pu constater qu'il est inutile de vouloir détourner les élèves de leurs schèmes antérieurs, soit des procédures et notions déjà élaborées. Elle relève en effet que ceux-ci se détachent petit à petit de leurs premières conceptions sur la numération de position, lors de l'élaboration des habiletés de comptage et l'introduction de l'opération de réunion. De plus, elle affirme que les conflits sociocognitifs sont sources de prises de conscience conduisant au développement de la conceptualisation de la numération de position. **Ce propos m'amène à m'interroger sur le type d'interactions mis en place par l'enseignante de ma recherche pour faire évoluer le rapport entre ses élèves – en particulier Kevin – et le savoir de la numération de position.**

D'une part, la recherche de DeBlois (1996) conceptualise de façon précise l'élaboration chez les enfants du champ de la numération de position, d'autre part, par l'analyse des actions et discours des six enfants dits « en difficulté », il est possible de mieux cerner les procédures employées par ces derniers et les différentes voies du processus de compréhension pouvant être empruntées. Ainsi, certaines de ces données pourront apporter des informations, dans la présente recherche, quant aux processus de pensée mis en place chez Kevin lors d'une activité de numération de position.

L'analyse épistémologique réalisée par Mercier (1997) m'intéresse tout particulièrement dans le cadre de cette recherche car elle permet de mieux comprendre le savoir en jeu dans l'écriture des grands nombres. Ceux-ci sont une occasion de travailler « à grande échelle » la valeur de position des chiffres à l'intérieur du nombre. Ce que le chercheur met en évidence est d'une grande importance car **il pointe l'obstacle épistémologique à l'enseignement de la numération de position pouvant avoir des conséquences non négligeables sur l'apprentissage des élèves**. Je vais ainsi brièvement faire état de la recherche de Mercier quant aux caractéristiques principales de ce savoir, par rapport à l'écriture et à la désignation des grands nombres.

Notre système de numération de position, dont la base 10 est la référence, relève de processus additifs et multiplicatifs. En effet, pour exemple, un suffixe représenté par les unités accompagnant la dizaine est caractéristique d'un ajout additif (de 17 à 19 ; de 21 à 29 ; de 31 à 39 ; de 41 à 49 ; de 51 à 59 ; de 61 à 69 ; de 71 (septante et un) à 79 (septante-neuf) (en Suisse) ; de 81 à 89 ; de 91 (nonante et un) à 99 (nonante-neuf) (en Suisse))¹. Les nombres 80 et 200, par exemple, proviennent d'une composition multiplicative (4×20 ; 2×100). Ainsi, de 81 à 89 et de 201 à 299, ainsi que de 301 à 399, etc., il y a donc une combinaison du processus multiplicatif et additif. La multiplication intervient en fait à l'indication d'un nombre plus petit devant un nombre plus grand, alors que dans le cas inverse, c'est l'addition qui est convoquée. Mercier (1997) affirme ainsi que **le savoir de la numération de position relève de la langue naturelle** puisqu'un nombre est désigné par son « nom ». **Cet auteur fait ainsi état de la présence de deux systèmes d'écriture, l'un mathématique « l'écriture en chiffres », l'autre langagier « l'écriture en mots », systèmes qui doivent être articulés pour la désignation des nombres et plus particulièrement des grands nombres.**

Cependant, l'obstacle épistémologique à l'enseignement et à l'apprentissage de ce savoir réside essentiellement dans la **non-correspondance entre techniques écrites (mathématiques) et techniques parlées (langagières)**. En effet, le « nom » du nombre ne traduit pas chacun des chiffres qui le composent. Nous n'énonçons pas « deux trois quatre zéro un » pour lire 23401. Rappelons que, selon les moyens d'enseignement COROME (Danalet *et al.*, 1999b), l'expression orale des nombres est un outil de communication devant être acquis en 4P. De la même façon, lorsque nous énonçons « vingt-trois mille quatre cent un », ce nombre ne s'écrit pas « 20 ; 3 ; 1000 ; 4 ; 100 ; 1 ». **Il est nécessaire de prendre en compte les compositions additives et multiplicatives qui constituent notre système décimal.** De plus, à l'oral, les zéros intercalaires ne sont pas restitués. Les systèmes mathématique et langagier sont donc bien **deux systèmes structurels distincts**, dont les connaissances à mobiliser ne sont pas les mêmes.

Par la recherche de Mercier se dessinent alors *a priori* les possibles difficultés que Kevin pourrait rencontrer quant à l'articulation entre système langagier et système mathématique.

Les moyens officiels d'enseignement COROME pointent également cette non-correspondance (Danalet *et al.*, 1999b, p. 80). Leutenegger (2003) écrit d'ailleurs à ce sujet que « l'écriture de position suppose une prise en compte de la place de chaque signifiant codé en chiffres, y compris les places réservées aux zéros muets » (p. 97). L'obstacle résidant dans le passage entre ces deux diverses structures n'a pas été saisi par l'enseignante observée au cours de la

¹ En France, le nombre 98, dit « quatre-vingt-dix-huit », relève de processus additifs et multiplicatifs ($4 \times 20 + 10 + 8$), alors qu'il ne provient que d'une composition additive en Suisse (nonante-huit : $90 + 8$).

recherche menée par Mercier (1997). Celle-ci pense que la lecture du nombre écrit en lettres induit automatiquement son écriture (en chiffres), en raison de la production, dans les deux cas, de la même suite sonore. L'enseignante fournit alors à ses élèves de simples règles sociales à respecter, telles des règles de grammaire. Les interventions des élèves vont en montrer les limites. Ces règles consistent à mettre des espaces dans le nombre au moyen d'un point lorsqu'on rencontre, à l'écrit, les mots « millions » et « mille ». C'est le processus inverse de celui de l'activité précédente lors de laquelle ils avaient dû placer des points dans un nombre écrit en chiffres et les remplacer à l'oral par les mots adéquats. La seconde règle est celle des groupements de trois chiffres permettant de distinguer en classes les ordres de grandeur des chiffres du nombre (unité, dizaine, centaine ; unité de millier, dizaine de millier, centaine de millier ; etc.). Ainsi, l'enseignante estime qu'au moyen de ces deux règles et du savoir ancien constitué de la connaissance des nombres à trois chiffres, les élèves sont à même de lire et d'écrire n'importe quel nombre. Certaines conséquences de cet enseignement seront révélées au point 4.2 du présent chapitre, lors du développement du concept de contrat didactique et contrat didactique différentiel (lettre b). L'analyse épistémologique réalisée par Mercier démontre la non-adéquation de ces règles aux techniques de la numération.

2.2 Lien Classe – Soutien pédagogique

Lorsqu'un élève bénéficie du soutien pédagogique, il se retrouve théoriquement rattaché à un double système didactique, celui de la classe et celui du soutien pédagogique. Certains chercheurs se sont intéressés à examiner les caractéristiques de ce double système (Leutenegger, 1999/2009, 2000, 2008 ; Nédelec-Trohel, 2009 ; Tambone & Mercier, 2003 ; Toullec-Théry, 2009). On retrouve dans les deux systèmes les trois pôles qui agissent en interrelation, à savoir l'élève, l'objet d'enseignement/apprentissage et l'enseignant ou enseignant chargé du soutien pédagogique. Le schéma conceptuel de ces deux systèmes, dont l'élève constitue le point d'attache, est représenté au Chapitre IV. (p. 57).

Tambone et Mercier (2003) précisent le rôle de l'enseignant chargé du soutien pédagogique. Ces chercheurs ont mené leur travail sur les pratiques des maîtres d'adaptation pratiquant en France (équivalant aux enseignants chargés du soutien pédagogique en Suisse), en observant comment des stagiaires s'emparent de l'espace d'intervention qui leur est proposé. Les maîtres d'adaptation auxquels les chercheurs se sont intéressés sont des maîtres spécialisés des RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) pour les « aides à dominante pédagogique », appelés aussi « maîtres E ». Au plan méthodologique, ils ont donc observé quatre nouveaux maîtres d'adaptation dans la première année de leur prise de fonctions ainsi que le MAT, « Maître d'Accueil Temporaire », qui est un maître expérimenté dirigeant la formation pratique de ces nouveaux maîtres. L'intervention didactique auprès des élèves est au cœur de leurs préoccupations.

Les chercheurs critiquent vivement les projets des stagiaires visant à attribuer à chaque élève fréquentant le soutien pédagogique la place de celui qui sait, de « meneur de jeu » devant intervenir auprès de ses camarades de classe ordinaire pour leur montrer « ce dont il est capable ». Pour cela, un enseignement préalable serait dispensé à ces élèves en classe d'adaptation, afin qu'ils soient à même de pouvoir le transmettre à leurs camarades, en classe ordinaire. Tambone et Mercier (2003) affirment que « la classe ne peut fonctionner sous l'impulsion d'élèves en difficulté, qui se trouvent soumis à des contraintes auxquelles ils ne peuvent répondre malgré l'avance supposée que leur donnait une préparation soignée » (2003, p. 202). Ce dispositif met les élèves dits « en

difficulté » dans une position « haute » vis-à-vis de leurs camarades puisqu'ils sont censés détenir le savoir et le faire partager. **Cependant, cette hiérarchie de la valeur scolaire n'est que factice.** En effet, ce n'est **qu'en classe**, lieu de référence au sein duquel l'élève se confronte à la « norme », et « au jour le jour que se définissent les hiérarchies de la valeur scolaire » (*Ibid.*, p. 203). La classe ne peut donc reconnaître la valeur des performances réalisées en groupe d'adaptation.

Tambone et Mercier (2003) expliquent que la valeur scolaire a un impact considérable sur la valeur sociale attribuée par l'enseignant à l'élève dans le système hiérarchique de la classe. En d'autres termes, les valeurs sociale et personnelle de l'élève (reconnaissance de soi) dépendront donc de son « **capital d'adéquation** », **soit de son rapport avec les objets de savoir propres au temps didactique imposé par l'enseignant à la classe.** « Plus ce rapport sera proche du temps didactique officiel, plus le gain sera conséquent » (*Ibid.*, p. 210). C'est le « capital d'adéquation » qui désignera le niveau d'attentes du professeur envers l'élève. On comprend alors mieux pourquoi certaines questions sont toujours posées à tel élève et non à tel autre, ce qui sera défini au point 4.2, lettre c), par le terme de *contrat didactique différentiel*. Le terme de « capital d'adéquation » sera repris dans les résultats de recherche de la première étude de cas (Chapitre VI.) et lors de la comparaison du fonctionnement des systèmes des deux études de cas (Chapitre VIII.).

De ce fait, la classe d'adaptation ne peut et ne doit alors agir que sur la valeur scolaire de l'élève, contrairement à l'idée que s'en font les MAT qui décrivent ce lieu comme « coupé des activités scolaires » (*Ibid.*, p. 205). De retour en classe, celui-ci pourra tisser des rapports adéquats avec les objets de savoir et, par conséquent, accroître son « capital d'adéquation », le revalorisant ainsi socialement et personnellement. **Il sera donc intéressant de vérifier si l'ECSP de Kevin agit réellement sur la valeur scolaire de l'élève.**

C'est pourquoi, l'articulation entre la classe et le petit groupe d'adaptation doit se penser à **partir du savoir officiellement enseigné en classe** (Tambone & Mercier, 2003). Le travail de l'enseignant spécialisé doit donc s'orienter **vers la classe et les activités qui y sont proposées.** L'institution des RASED vise précisément l'articulation des temps de l'étude en classe et en regroupement d'adaptation en entretenant des liens avec les établissements scolaires. Il s'agit d'assurer une aide à l'étude que les élèves auront à conduire eux-mêmes dans la classe, d'où l'emploi du terme « regroupements **d'adaptation** » qui a remplacé la formule « regroupements d'aide ».

Par ailleurs, les chercheurs critiquent fortement l'emploi de la « **ruse pédagogique** » (Tambone & Mercier, 2003). Par l'utilisation de « supports attrayants », les objets enseignés subissent une nouvelle transposition didactique. Cette illusion de nouveauté a pour effet que le savoir avance, la plupart du temps, masqué. **Le piège est que les enjeux de ce savoir ne sont pas assez clairement explicités et que la ruse peut même parfois empêcher la rencontre des élèves avec le savoir.** Tambone et Mercier considèrent ce « phénomène d'autant plus grave que leur difficulté majeure réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas à élucider les enjeux du contrat didactique de leur classe et à déterminer la place du savoir scolaire dans ce contexte » (2003, p. 208).

L'utilisation par les maîtres E d'un support ludique et attrayant a aussi été constatée par Toullec-Théry (2009) chez deux des trois enseignantes spécialisées observées, travaillant dans les RASED. De manière quantitative, la chercheuse a pu également relever que sur 47 maîtres E interrogés, 75% privilégient les situations ludiques. Son travail de thèse a consisté à comparer les pratiques professorales de six enseignants, trois rattachés à l'enseignement ordinaire et les trois

autres travaillant comme maîtres E dans un réseau d'aides, intervenant au niveau des mathématiques. La nature de la relation didactique est au cœur de cette étude. Les résultats de l'analyse qualitative ont été confrontés, en outre, à ceux d'une analyse quantitative puisqu'un questionnaire a été proposé à 50 maîtres de classe et 47 maîtres E. Par l'articulation de ces deux méthodes, Toullec-Théry a alors pu mettre en évidence **la spécificité des pratiques de chaque groupe** pour ainsi déceler chez les maîtres E des habitudes partagées, ce qui a permis de pointer **les éléments génériques constitutifs de leur identité professionnelle**. Les résultats de ses études de cas menées en regroupement d'adaptation rejoignent ainsi les propos de Tambone et Mercier (2003) puisque la chercheuse soulève également que **l'apprentissage est « noyé » par le jeu, présenté comme tel par les maîtres E**, lors de la phase de définition de la situation didactique. Cette phase devrait permettre à l'élève de situer son activité dans le milieu aménagé et de déceler l'enjeu de l'apprentissage. Or, **l'objectif didactique et les attentes réelles des maîtres E sont ici cachés** par le revêtement attrayant de l'activité et par la présentation du maître E qui ne traite que des règles d'action du jeu. Toullec-Théry (2009) émet l'hypothèse que **l'absence d'intention d'apprentissage** est due à une mauvaise interprétation d'une circulaire prônant les situations de réussite et l'expérience du succès chez ces élèves. Il ne s'agit pas, en effet, de délaisser l'apprentissage pour autant. La chercheuse écrit à ce propos que **« sans la médiation du savoir, le professeur perd alors son statut, tout comme l'élève »** (Toullec-Théry, 2009, p. 10). Selon les résultats de la chercheuse, seuls huit maîtres E (sur 75) choisissent des situations impliquant un obstacle d'apprentissage, et par conséquent, favorisant le processus de dévolution propice à la construction du savoir.

Il s'agit donc davantage, comme le soulèvent Tambone et Mercier (2003), de **désigner les objets d'étude en identifiant les connaissances implicites**, souvent apprises à l'extérieur de l'école et ainsi désignées comme « allant de soi » par l'enseignant. Les enseignants avancent dans le temps didactique en supposant les objets obsolètes comme connus et c'est pour cette raison, entre autres, qu'un élève dit « en difficulté » « court après le temps didactique, [qu'] il n'a pas le bon tempo, [qu'] il ne produit pas les gestes attendus au bon moment » (*Ibid.*, p. 210) et, de ce fait, que son « capital d'adéquation » est faible. Tambone et Mercier (2003) affirment qu'« il s'agit d'aider les élèves à **former les connaissances et compétences associées aux savoirs enseignés en classe** afin qu'ils puissent reconnaître les objets de savoir que le professeur leur désigne » (*Ibid.*, p. 207).

Les résultats des recherches de Tambone et Mercier (2003) ainsi que de Toullec-Théry (2009) dirigent véritablement mon regard sur certaines catégories à prendre en compte dans l'analyse de la pratique de l'ECSP de Kevin, à savoir si elle recourt à la « ruse pédagogique » et si elle traite des connaissances implicites ou si elle les considère comme « allant de soi ».

Les pratiques des maîtres d'adaptation

relèvent donc d'un générique spécifié : il s'agit d'enseigner comme dans l'ensemble des dispositifs didactiques (aider à l'étude), mais ici, le maître spécialisé enseigne depuis une autre place institutionnelle que celle de professeur de la classe (il soutient dans leur activité d'étude des élèves pour lesquels l'aide ordinaire s'avère insuffisante. (Tambone & Mercier, 2003, p. 207)

Leutenegger (2000) a observé la nature de l'articulation entre la classe et le soutien pédagogique dans des classes suisses. Ses questions de recherche, portant également sur les conditions de possibilité de remobilisation en classe des savoirs travaillés au soutien pédagogique, concordent tout à fait avec celles de ma recherche.

Leutenegger (2008) a fait état de la **présence d'un deuxième temps didactique propre au soutien pédagogique**. Les contenus d'enseignement du soutien suivent alors leur propre chronogenèse et provoquent une forme de **rupture du contrat didactique** puisque l'enseignante chargée du soutien pédagogique propose à l'élève des tâches « plus faciles ». Elle revient en effet sur des objets de savoir anciens, soit qui ne sont plus sensibles en classe ordinaire. L'élève est donc **contraint de négocier deux contrats didactiques**, celui de la classe ordinaire et celui de la classe de soutien. C'est ce qui s'est produit pour David, l'un des élèves ayant fait l'objet de l'observation de la recherche de Leutenegger (1999/2009 ; 2000 ; 2008). Il a été mis en évidence, en effet, que « [...] l'élève procède à une sorte de **compromis en adoptant des procédures qui respectent à la fois les clauses implicites du contrat didactique de la classe de soutien et celles de la classe ordinaire** » (Leutenegger, 2008, p. 104). Cela met en évidence le fait que certains élèves peinent à gérer la double chronogenèse, tentant de créer des ponts entre les deux systèmes, alors que ceux-ci n'en établissent pas toujours. Les résultats de cette recherche montrent que le soutien, système parallèle au système principal qu'est la classe, ne peut se passer de ce qui est travaillé dans ce dernier contexte, condition sine qua non pour que l'élève puisse faire des liens et remobiliser ainsi en classe ce qu'il a appris en soutien pédagogique.

Nédelec-Trohel (2009) a proposé une ingénierie didactique qui vise **l'articulation des deux systèmes didactiques**, prônée entre autres par Tambone et Mercier (2003). Cela a pour but de **favoriser le rapprochement de leur temps didactique respectif**, ce qui permettra de faciliter ainsi le processus de remobilisation des apprentissages en classe ordinaire par l'élève, comme l'a souligné Leutenegger (2000) dans sa recherche. Suite à une re-conceptualisation de son dispositif, c'est sur les **pratiques du maître d'adaptation qu'elle intervient directement**. Les objets de savoir traités ont été discutés **en collaboration avec l'enseignante ordinaire**.

La recherche de Nédelec-Trohel (2009) vise donc à **coordonner l'action de l'enseignant et de l'ECSP par une collaboration entre elle et ces professionnels**, ce qui permettra par la même occasion aux maîtres d'adaptation en IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France) d'enrichir leur formation spécialisée. La question de recherche posée est la suivante : « comment permettre à cinq élèves de CE2 (3P) moins performants en mathématiques (calcul mental et résolution de problèmes) de se réinsérer dans le temps didactique de la classe ? ». Pour que les élèves puissent se réinsérer dans le temps didactique de la classe, **cela suppose donc qu'il n'y ait pas de rupture entre les deux contrats didactiques**.

Pour y parvenir, la praticienne Nédelec-Trohel (2009) avait tout d'abord imaginé un dispositif d'aide en soutien composé de trois étapes. Il s'agissait, dans un premier temps, de reprendre les notions échouées, et dans un deuxième temps, d'anticiper l'apprentissage d'un ou de plusieurs objet(s) de connaissance non encore abordés en classe, de manière à ce que la mémoire didactique de la classe de soutien puisse être réinvestie dans la classe ordinaire. La troisième étape consistait à diffuser les nouveaux savoirs en classe ordinaire. Huit séances en soutien pédagogique et une séance en classe ordinaire ont été prévues pour mettre à l'épreuve son ingénierie.

Si la chercheuse analyse, d'une part, la pratique de l'ECSP sur la base d'éléments significatifs recueillis et s'implique, d'autre part, « dans la co-construction mutuelle de l'action du professeur destinée à **mieux faire apprendre les élèves** » (Nédelec-Trohel, 2009, p. 1), elle finira par entreprendre une re-conceptualisation de son dispositif.

En effet, la chercheuse constate que l'ECSP ne tire ni profit de l'erreur d'une élève prénommée fictivement Halima, ni des échanges entre les élèves Guénola et Mélissa relatifs aux ordres du nombre subissant des modifications à l'ajout successif d'une dizaine (Nédelec-Trohel, 2009). Cela aurait pourtant permis une avancée chronogénétique. Selon la chercheuse, « les interventions des élèves qui dénotent des décalages à propos du savoir doivent servir d'appui pour re-préciser les notions en jeu » (Nédelec-Trohel, 2009, p. 6). Ces interventions sont porteuses des savoirs à enseigner. Le chercheur déplore la non-intervention de l'ECSP sur les difficultés des élèves au moment *t in situ* car la fragilité d'objets de savoir mal construits affaiblit les chances d'anticipation d'une nouvelle notion qui devra ensuite être diffusée en classe. Le dispositif d'aide prévu est donc endommagé. En effet, **« si les connaissances nouvelles ne peuvent pas s'ancrer dans des connaissances anciennes suffisamment solides, elles risquent d'être vides de sens et inutilisables »** (Perrin-Glorian, 1998, p. 5). De plus, on peut se poser la question de l'efficacité de l'aide de l'ECSP puisque la reprise de la notion échouée incombera à nouveau à l'enseignante de CE2.

La chercheuse, qui éprouvait des difficultés à endosser la posture unique de chercheur-analyste puisqu'elle avait déjà exercé en tant que maître E, s'est alors penchée **sur la liaison des systèmes classe ordinaire et regroupement d'adaptation au travers d'un travail conjoint préliminaire entre les trois acteurs** (chercheur, enseignant, maître ECSP) sur les objets de savoir en jeu. **L'aspect concernant le « mieux enseigner » est donc au cœur de cette re-conceptualisation**, visant à intervenir directement sur la pratique de l'enseignant. Pour ce faire, il s'agit de co-définir les difficultés rencontrées par les élèves en identifiant les savoirs leur posant problème et **en répartissant entre les deux professionnels (maître ordinaire et maître E) les notions à travailler pour y remédier**. En guise d'analyse *a priori*, il est alors important de réfléchir, avant la mise en œuvre effective du dispositif, sur la manière optimale d'enseigner ces notions, par rapport aux difficultés envisagées, dans le but de faire mieux apprendre les élèves moins performants.

3. DU CÔTÉ DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

3.1 *À propos du contenu de l'orthographe : morphogrammes grammaticaux et lexicaux*

Cette partie se compose d'une introduction et de deux volets. Le premier volet vise à faire état de la théorie linguistique relative aux morphogrammes grammaticaux et lexicaux (Catach, 1980, chap. 8). Dans le second volet, sont présentées diverses recherches en didactique de l'orthographe, exposant entre autres les conditions d'enseignement du contenu des morphogrammes grammaticaux ainsi que les difficultés pouvant être rencontrées par les élèves dans l'étude progressive de ce savoir.

Ayant imposé le contenu des morphogrammes aux professionnels observés, j'ai dû m'imprégner de ses diverses dimensions, **à savoir grammaticales (terminaisons des noms, adjectifs et verbes) et lexicales**, puisque ne sachant pas d'avance ce qu'ils allaient aborder avec l'enfant. Si je ne traiterai, en fin de compte, dans l'analyse, qu'une partie de ces aspects, j'ai tout de même choisi, dans ce premier volet, de donner au lecteur une **vision d'ensemble exhaustive** de l'ampleur du champ relatif à l'apprentissage de ce contenu. Je pointerai, cependant, au fur et à mesure, les éléments qui seront particulièrement repris dans ma recherche. Quant au deuxième volet, plusieurs travaux donnent des repères intéressants quant aux stratégies d'acquisition orthographique (Dolz, 2009) et quant aux procédures d'accord nominal et verbal chez les apprenants, en fonction de leurs erreurs récurrentes (Guyon, 2003). **Ceci me permettra, dans l'analyse, de repérer les procédures orthographiques de Loïck.** Je pourrai également, dans le Chapitre VII. relatif à la seconde étude et dans le Chapitre VIII. (comparaison des deux études de cas), **mettre en lien les conditions didactiques préconisées** par divers auteurs en didactique de l'orthographe (Angoujard *et al.*, 1994 ; Cogis, 2004 ; David, 2004 ; Fayol & Largy, 1992 ; Guyon, 2003) pour l'enseignement des morphogrammes grammaticaux, **avec ce qui est mis en place par les professionnels de ma recherche.** Ces deux volets renseignent donc sur les caractéristiques linguistiques du contenu des morphogrammes et sur les compétences sous-jacentes requises pour leur apprentissage. **Ces aspects viendront alimenter mon analyse micro-didactique relative aux questions d'orthographe chez Loïck.** Les notions théoriques et les résultats didactiques des chercheurs précités s'avèrent donc indispensables pour réaliser la seconde étude de cas.

- a) Introduction : contextualisation de l'étude des morphogrammes (et de l'orthographe en général) dans la discipline scolaire « Français »

L'étude de la discipline « français » à l'école passe par l'apprentissage du système de la langue ainsi que de la structure et du fonctionnement des divers genres textuels, selon *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (2005, Langues - Clarifications épistémologiques, p. 1).

Deux objectifs-noyaux constituent la discipline :

- 1) Produire et comprendre des textes de genres différents à l'écrit et à l'oral (Français I)
- 2) Observer le fonctionnement de la langue (Français II)

L'étude des morphogrammes se rapporte au domaine de l'orthographe, lui-même inclus dans le second objectif-noyau. Cependant, je vais commencer par décrire brièvement ici le premier objectif, afin d'avoir une vision globale des attentes scolaires pour cette discipline. De plus, il est important de préciser que si le Français II peut se travailler indépendamment du Français I, la finalité consiste en fin de compte en la mobilisation dans les productions écrites et orales de ce qui a été appris en Français II (compréhension du fonctionnement de la langue, acquisition d'outils pour manipuler la langue). Ainsi, les deux objectifs sont en étroite relation.

Dans le but d'atteindre le premier objectif, l'élève est confronté à **des activités globales et complexes de communication**. Pour ce faire, il s'agit d'approcher successivement, au travers d'activités de lecture et d'écriture, les divers genres textuels figurant au programme, en les inscrivant dans un projet qui exige des élèves la prise en compte de la situation de communication, qu'elle soit vraie, fictive ou de simulation.

Sept activités langagières recouvrent les genres traités tout au long de la scolarité primaire. Il s'agit de « narrer », « relater », « argumenter », « s'approprier du savoir », « régler des comportements », « décrire » et « jouer avec la langue ». En se référant à la *Planification de l'enseignement* (Cycle moyen I-II, Secteur des langues, Français), trois semaines doivent être consacrées intégralement à l'étude de chaque genre (Service de l'enseignement, 2006).

La production autonome d'un texte comprend à la fois les dimensions rédactionnelles et orthographiques, dimensions se déclinant en de multiples composantes, lesquelles seront explicitées précisément au Chapitre VII., lors de l'analyse de la production textuelle écrite par Loïck durant la troisième séance d'observation en classe. L'enfant doit alors mobiliser de nombreuses compétences.

Le second objectif-noyau « Observer le fonctionnement de la langue (Français II) » s'inscrit en complémentarité au premier. Il concerne les **activités spécifiques** de travail sur le fonctionnement de la langue, **représentées principalement par les 4 sous-disciplines « grammaire », « vocabulaire », « orthographe » et « conjugaison »**. L'étude est centrée sur l'observation des règles phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques par l'analyse de la phrase et de ses constituants. **Cinq composantes caractérisent l'objectif-noyau du Français II**, dont les quatre premières sont directement liées aux sous-disciplines précitées. Il s'agit d'*explorer le code orthographique* (orthographe), *explorer la structure des phrases* (grammaire), *explorer le système des temps du verbe* (conjugaison), *explorer les structures du lexique* (vocabulaire) et enfin *explorer les règles du mode écrit et du mode oral* (codes oral et écrit).

Selon la *Planification de l'enseignement* (Service de l'enseignement, 2006), cinq semaines doivent être consacrées au travail sur le Français II. Les activités doivent être en lien avec le genre textuel concerné mais elles se réalisent soit en amont soit en aval de l'étude de celui-ci. Les sous-disciplines peuvent être étudiées selon deux modalités, à savoir par le biais d'un enseignement modulaire caractérisé par le traitement d'une sous-discipline pendant plusieurs jours d'affilée, avant de passer à la suivante, ou par le biais d'activités filées lors desquelles une à deux périodes sont consacrées à chaque sous-discipline par semaine. Il est également possible d'allier les deux modalités.

Je vais à présent développer davantage la **sous-discipline de l'orthographe** pour la situer un peu mieux dans l'apprentissage de l'écrit, ce qui nous amènera ensuite au domaine plus spécifique des **morphogrammes**. **L'orthographe est un outil précieux pour la compréhension et l'acquisition de l'écrit. Cette sous-discipline a un lien direct avec les trois autres composantes de l'observation du fonctionnement de la langue.** En effet, selon la *Planification de l'enseignement*, un rapport étroit existe entre

la grammaire et l'orthographe (par exemple, la relation S – GV et l'accord du verbe avec le sujet), l'orthographe et la conjugaison (par exemple, les verbes conjugués dans une production écrite et les régularités du système verbal), le vocabulaire et l'orthographe (par exemple, les familles de mots, les dérivés, les préfixes, les suffixes et leurs réalisations orthographiques). (Service de l'enseignement, Cycle moyen I-II, Secteur des langues, Français, 2006, p. 8)

Le terme d'orthographe est en quelque sorte le synonyme de « système graphique » auquel l'institution sociale adhère à une époque donnée. Catach (1980) explique que

l'orthographe est la manière d'écrire les sons ou mots d'une langue en conformité d'une part **avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée**, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (**morphologie, syntaxe, lexique**). (p. 16)

b) Premier volet : analyse linguistique des morphogrammes

Nina Catach s'est référée aux approches linguistiques, statistiques et psychopédagogiques pour concevoir, en 1980, son ouvrage centré sur l'orthographe qui se veut être un *ensemble des problèmes* par l'explication des raisons de ses formes, de « leur raison d'être [et de] leur organisation » (p. 5). Elle a donc œuvré à faire « un tri linguistique entre les divers aspects des problèmes et du système lui-même, jusqu'ici présentés sans assez de recul, toutes graphies et tous critères confondus » (*Ibid.*, p. 7).

Grâce à ce tri linguistique qu'elle a soigneusement établi, Catach (1980) a pu mettre en avant les conséquences sur le plan pédagogique des notions, en donnant alors une idée de progression pour leur enseignement. Cette contribution constitue véritablement un pilier des analyses de linguistique récentes. Ses travaux m'ont donné des repères solides et précieux pour acquérir, préalablement aux observations, une connaissance approfondie des morphogrammes tant grammaticaux que lexicaux. Ils me serviront donc de base pour effectuer les analyses *a priori* des contenus traités lors de mes observations ainsi que pour l'analyse des événements significatifs et plus particulièrement pour l'établissement de la typologie des erreurs orthographiques de Loïck.

Si beaucoup de recherches ont été menées sur la **didactique de l'orthographe du français** entre les années 1970 et 1990, ainsi que le relève Catherine Brissaud (2007), **peu d'entre elles se sont focalisées directement sur l'élève et ses savoirs**. C'est pourquoi, par la suite, les chercheurs ont entrepris **l'étude des rythmes d'acquisition de l'orthographe** par les apprentis-scripteurs et ont observé leur activité cognitive, en analysant, par exemple, **les procédures mobilisées ainsi que leurs connaissances et représentations**. Je ferai état de quelques-unes de ces recherches (Angoujard *et al.*, 1994 ; Cogis, 2004 ; David, 2004 ; Dolz, 2009 ; Fayol & Largy, 1992 ; Guyon, 2003), dans le but d'en savoir un peu plus sur le processus d'apprentissage et certaines de ses caractéristiques mais

avant cela, je vais donner quelques éléments théoriques relatifs à la notion de *morphogrammes*, tant *grammaticaux* que *lexicaux*, sur la base de l'ouvrage de Catach (1980, chap. 8).

Si les phonèmes, transcrits par les phonogrammes (vocaliques, semi-vocaliques et consonantiques), sont la plus petite unité **distinctive** de la chaîne orale, les morphèmes sont, quant à eux, la plus petite unité **significative** de cette chaîne. Les morphèmes sont constitués à l'écrit **soit par les logogrammes** (on dit plus précisément qu'ils sont constitutifs des lexèmes), représentés par les radicaux (mots) et les mots-outils, **soit par les morphogrammes**. Ceux-ci sont marqués par **les désinences (suffixes grammaticaux du système nominal ou verbal** : marques de masculin/féminin, singulier/pluriel ; flexions verbales) **et les affixes (dérivations lexicales** : préfixes/suffixes, radicaux/dérivés). Les morphogrammes ont donc un **lien fort avec les autres sous-disciplines du Français II**, telles que **la grammaire** (désinences nominales), **la conjugaison** (désinences verbales) et **le vocabulaire** (radicaux/dérivés).

Dans le « plurisystème » graphique du français (Catach, 1980, pp. 28-29), les morphogrammes représentent une zone secondaire directement rattachée à la première constituée des phonogrammes. Cette zone plus dispersée que celle des phonogrammes comporte des « **micro-ou macro- éléments instables, tantôt graphiques, tantôt phoniques et graphiques**, et situés dans certaines régions bien précises du mot » (*Ibid.*, p. 28). En effet, les morphogrammes peuvent être constitués de graphèmes muets (par ex. *les enfants*) ou phoniques (par ex. nous chantons). **Cet aspect sera repris dans l'analyse de la seconde étude de cas car j'analyserai, pour cet objet de savoir, le lien existant entre l'écrit et l'oral et examinerai comment cela est pris en compte par les professionnels.** Le troisième niveau est la zone des logogrammes (homophones-hétérographes). Les lettres logogrammiques permettent alors la distinction entre homophones. Le dernier niveau est un reliquat de lettres étymologiques ou historiques (lettres hors système).

La morphosyntaxe étudie « les règles de combinaisons des morphèmes pour former des mots, des syntagmes et des phrases » (Cordeiro, 2008). Les morphogrammes permettent précisément de donner une **information morphosyntaxique supplémentaire** qui permet d'« assurer la cohésion de l'ensemble de l'énoncé, la solidarité des éléments » (J. Dubois, 1965, 1967, 1969, cité par Catach, 1980, p. 227). Dans l'exemple *les gardes sont venus/venues*, l'écrit apporte l'information du genre contrairement à l'oral qui n'indique que le nombre. Dans l'exemple *les importations de vin espagnol/espagnoles*, l'écrit détermine le genre et le nombre (Catach, 1980).

Les **adjectifs** et les **noms** introduits en lexique peuvent alors recevoir des **marques supplémentaires en syntaxe** comme, par exemple, le -e final qui est une flexion nominale de genre ou le -s (ou -x) au pluriel qui est une flexion nominale de nombre. Les marques nominales du nombre sont surtout essentiellement introduites à l'oral par les liaisons (par ex. les enfants). Angoujard, Jaffré, Rilliard, et Sandon (1994) précisent qu'un mot peut prendre des formes graphiques différentes en fonction du contexte dans lequel il se trouve (par ex. *ami/amie/amis/amies*) tout en ayant le même sens lexical. **Les désinences apportent, dans un rapport de dépendance, une souplesse et une cohésion syntagmatique puisqu'il est ainsi aisé de lier, par le visuel, les éléments de même nature et de même fonction**, même si ceux-ci sont dispersés (Catach, 1980).

Selon Catach (1980), **les formes conjuguées fléchies (flexions verbales) sont aussi des marques en syntaxe** que l'on peut ajouter à la forme fixe qu'est le radical de l'infinitif du verbe. Ces parties mobiles du mot ne sont en principe pas intégrées dans le lexique. **Parmi les désinences les**

plus fondamentales des verbes français à l'oral, dans les *catégories de temps et de modes*, on retrouve les désinences de l'indicatif présent (type fondé sur le morphème zéro), celles de l'imparfait (type fondé sur le morphème [ɛ], noté ai), du futur (type fondé sur le morphème [ra], noté ra), et les désinences du conditionnel (type fondé sur le morphème [rɛ], noté rai). Quant aux *catégories du nombre*, il apparaît une forte opposition vocalique et consonantique entre les désinences des trois premières personnes du singulier et celles des trois personnes du pluriel. Seule la 3^{ème} personne du singulier/pluriel fait état de la *catégorie du genre* (il/elle, ils/elles) (Catach, 1980).

Ces « désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales) » (Catach, 1980, p. 211) se nomment *morphogrammes grammaticaux*. Catach nomme plus précisément les terminaisons verbales *morphogrammes verbaux*.

Finalement, les morphogrammes apportent une **information paradigmatique** lorsque l'on peut se référer, dans une langue où les radicaux sont souvent à finale orale vocalique, au **point d'attache consonantique de l'alternance de radicaux et dérivés** (comme dans *teint/teinter* ; *cafard/cafarder*) et surtout de **l'alternance de genre** (comme pour les adjectifs *petit/petite*). **C'est ce dernier aspect qui va particulièrement nous intéresser dans cette étude, en ce qui concerne l'information paradigmatique des morphogrammes. Ces informations permettent en fait d'établir des liens visuels entre des mots de même nature, de même fonction ou de même sens.** Quant aux **suffixes et préfixes (affixes de dérivation)**, Catach explique qu'il s'agit de parties mobiles qui permettent de former de nouveaux mots à partir d'un radical (ou base) qui entreront dans le lexique et à partir desquels il sera possible de former de nouveaux dérivés (ex. *faire, re/faire, ré/fect/ion, fact/eur, fact/orisation*).

Les « marques finales ou internes fixes, **intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés, [ainsi que les] marques spécifiques des préfixes, des suffixes,** des éléments entrant en composition, etc. » sont appelés *morphogrammes lexicaux* (Catach, 1980, p. 211).

Les morphogrammes lexicaux sont dits à **marques directes** lorsque celles-ci ne se modifient pas dans le dérivé (le *t* de *petit/petite* ; le *d* de *grand/grande*), contrairement aux adjectifs tels que *heureux/heureuse* (x/s), *musique/musicien* (qu/c) ou encore *sot/sotte* (consonne simple/consonne double) où les **marques ici sont dites indirectes**. Les marques finales, pour la plupart muettes, sont appelées **absolues**. Quant aux marques internes, elles sont prononcées et sont nommées **relatives**.

Catach (1980, chap. 8) s'est basée sur le travail de Séguin (1973) qui a relevé **deux types d'adjectifs** : ceux de **genre écrit**, ne contenant **pas d'alternance orale entre le masculin et le féminin**, représentant 67% des adjectifs (par ex. *adoré/adorée, joli/jolie* dont la finale au masculin est vocalique ; *amical/amicale* dont la finale au masculin est consonantique ; *tranquille/tranquille* invariable à l'écrit comme à l'oral), et ceux de **genre oral** (33%), caractérisés par la **prononciation d'une consonne supplémentaire au féminin** (par ex. *petit/petite, canadien/canadienne, familier/familière, sot/sotte, beau/belle*). **Les termes de « genre écrit » et de « genre oral », catégorisant les types d'adjectifs, seront fréquemment employés tout au long de ce mémoire.** Dans le premier cas, le *e* ajouté au féminin des adjectifs de genre écrit tels que *adoré/adorée, joli/jolie, amical/amicale*, **constitue réellement la marque graphique du féminin**. Dans le second cas, le *e* ajouté aux adjectifs de genre oral (par ex. *petit/petite, familier/familière*) et également aux adjectifs

de genre écrit invariables selon le genre (*tranquille*/*tranquille*) est essentiellement un **signe diacritique servant à faire prononcer la consonne qui précède** (phonogramme positionnel). Il en est de même pour le e graphique de *il aime*, *ils aiment*, qui ne doit ainsi pas être considéré comme une marque verbale puisqu'il sert à faire prononcer la consonne précédente. Or, **après une voyelle** (verbes en *ier*, *ouer*, *uer* ; *ayer*, *oyer*, *uyer*), **il redevient morphogramme** (par ex. *j'envoie*).

Le e graphique est devenu le signe (apparent) du féminin des noms et adjectifs. Cependant, certains noms masculins (par ex. *un arbre*) ainsi que 42% des adjectifs sans alternance orale invariables à l'écrit comme à l'oral quel que soit le genre (par ex. *tranquille*) sont munis d'un e final au masculin. **En français, le e n'est donc pas significatif pour représenter la marque du féminin.** En revanche, la marque du masculin est particulièrement repérable s'il n'y a pas de e final pour les adjectifs de genre écrit (*adoré/adorée*, *amical/amicale*, etc.) ou si une consonne finale muette est présente (*petit*).

En fonction de cette analyse linguistique, Catach (1980) propose une progression des apprentissages de ces différents types d'adjectifs. Elle suggère qu'il est préférable de commencer par étudier **les adjectifs de genre oral** avec variations lexicales, avec substitution de suffixe (*formateur/formatrice*) ou des adjectifs tels que *vif/vive*, *sec/sèche*, *trompeur/trompeuse* ou *fin/fine* **qui sont assez différenciés à l'oral**. Puis, pourront être abordés les adjectifs comportant **un morphogramme lexical**, tels que *petit/petite*, *familier/familière* dont la finale est ouverte/fermée avec ajout d'une consonne. **Pour ce dernier cas, il est alors recommandé, pour enseigner le genre grammatical des adjectifs en français moderne parlé, de partir de la forme féminine pour former le masculin.** Ainsi, la suppression à l'oral de la consonne finale de la forme du féminin suffit pour obtenir la forme orale du masculin. De plus, la forme du féminin indique le morphogramme lexical muet à conserver au masculin (par exemple, pour écrire *petit*, maintien de la consonne *t* du féminin). **Cette information viendra appuyer l'analyse des événements significatifs, lorsque j'analyserai les démarches des professionnels.** Dans la progression préconisée par Catach, suivra ensuite l'étude des adjectifs avec le morphogramme *x* au masculin tels que *heureux/heureuse*, ou avec une consonne double au féminin tels que *canadien/canadienne*. Enfin, ce sont les **adjectifs de genre écrit** qui pourront être étudiés (*amical/amicale*, *cruel/cruelle* et *adoré/adorée*). Les enfants rencontrent passablement de difficultés pour ce dernier genre, particulièrement pour les adjectifs à finales vocaliques (*adoré/ée*, *joli/ie*), ainsi que pour les finales muettes du masculin des adjectifs variables à l'oral (*petit/petite*). Les adjectifs tels que *tranquille/tranquille* ne sont pas spécialement adéquats pour acquérir la notion de genre étant donné leur invariabilité. Dès lors, ils peuvent être travaillés à n'importe quel moment.

Catach (1980) préconise, pour l'approche du verbe, de débiter également par une prise de conscience des variations orales, et seulement ensuite des variations écrites (voir également Angoujard *et al.*, 1994, pour connaître plus spécifiquement la progression proposée quant à l'étude de la morphologie verbale).

c) Deuxième volet : recherches en didactique de l'orthographe (morphogrammes grammaticaux)

Après cette approche théorique des morphogrammes, il va s'agir de se pencher sur les élèves et leurs processus d'apprentissage qui ont été relevés par divers chercheurs en didactique de l'orthographe.

Dans son cours intitulé « Écriture émergente et acquisition de l'orthographe : des premiers essais d'écriture à la découverte orthographique », dispensé dans le module de « Didactique du français » que j'ai suivi en 2009, Dolz fait état des stratégies d'acquisition orthographique. Dans ses premiers essais, l'enfant recourt, en général, au dessin pour écrire puisqu'il ne parvient pas à distinguer l'acte d'écrire de celui de dessiner. Puis, il peut adopter l'écriture indifférenciée, couvrant les tracés comme signes d'écriture, sans signification attribuée, jusqu'à la combinaison de lettres de façon aléatoire, écrites de gauche à droite. Ensuite, peuvent apparaître successivement les écritures différenciée, syllabique, phonétique, alphabétique et orthographique. **Ce sont les trois derniers types d'écriture qui vont m'intéresser étant donné l'âge de l'élève Loïck.** Pour l'écriture phonétique, l'enfant cherche à établir des **correspondances entre les phonèmes et les graphèmes**. Pour l'écriture alphabétique, l'enfant **utilise le principe de polyvalence phonogrammique** (par ex. *chirude* : [ʃ] → ch ; [i] → i ; [r] → r ; [u] → u ; [d] → de : nécessité du e en fin de mot comme voyelle d'appui, conformément aux règles contextuelles). Finalement l'écriture orthographique consiste à se servir de ses connaissances phonogrammiques **au service d'un raisonnement morphosyntaxique** (par ex. *les enfants jouent*).

Les divers chercheurs en didactique de l'orthographe française (Angoujard *et al.*, 1994 ; Cogis, 2004 ; David, 2004 ; Fayol & Largy, 1992 ; Guyon, 2003) mettent tous en exergue **l'importance de la réflexion métalinguistique pour acquérir la procédure morphographique** qui est la plus élaborée lors de l'apprentissage de l'orthographe. Dès lors, ils soulignent l'inefficacité de l'apprentissage mécanique de règles. Ainsi, Angoujard *et al.* (1994) expliquent, selon une approche linguistique et psycholinguistique, qu'un apprenti doit comprendre les faits orthographiques sous-jacents à l'écriture d'un mot pour pouvoir réellement intégrer son orthographe. Il doit alors parvenir à émettre « de vraies hypothèses sur les relations entre les mots, sur la fonction particulière de telle lettre prononcée, etc. » (*Ibid.*, p. 101). L'apprentissage de l'orthographe n'est donc pas l'objet d'une mémorisation par cœur mais doit passer par l'observation et la réflexion du fonctionnement de la langue. À propos des règles, Cogis (2004) considère que la conceptualisation de la morphographie ne peut se construire à partir de règles (leçons) car les élèves de l'école primaire et du début du collège (cycle d'orientation en Suisse) n'ont pas encore, selon elle, les connaissances requises pour les appliquer. Elle est d'avis qu'une telle démarche est vouée à l'échec pour beaucoup d'élèves. Selon Catach (1980) les accords intersyntagmes (syntagme nominal + syntagme verbal) seront plus facilement intégrés lorsque l'enfant aura compris ce que sont un groupe nominal et un groupe verbal. Cela ne peut se réaliser que par le biais de la pratique de l'écriture et non de l'étude de mots isolés ou de règles. **Dans la présente recherche, j'accorderai une attention particulière à l'usage que font les professionnels des règles orthographiques grammaticales.**

Fayol et Largy (1992), Cogis (2004) et David (2004) insistent sur la nécessité de **phases métacognitives**, durant lesquelles les élèves **peuvent verbaliser leur raisonnement métagraphique**. Pour Fayol et Largy (1992), il s'agit de mettre en évidence les erreurs susceptibles d'être commises selon les contextes rencontrés. Cogis (2004) et David (2004) préconisent plus précisément un travail

avec les élèves au niveau **des représentations et des procédures**. Pour ce faire, les deux auteurs estiment indispensable que l'enseignant crée un dispositif propice à l'échange qui soit ainsi structuré et organisé en plusieurs séances. Cogis (2004) a analysé un dispositif didactique de quatre séances, en CM2 (10-11 ans), visant à **développer les connaissances morphographiques** chez les élèves par le biais **d'interactions verbales et de conflits sociocognitifs** suite à l'observation d'un corpus de phrases. Le dispositif analysé concernait l'accord de l'adjectif long dans la phrase *Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire* qui a fait l'objet de controverses entre les élèves. C'est par le biais des interactions et par la réflexion métalinguistique sur les groupes nominaux *un long voyage* et *de longues distances* que les élèves ont compris le principe de l'accord de l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal. **Une synthèse a alors été entreprise à ce propos et notée, en guise d'institutionnalisation, dans un cahier faisant office de répertoire morphosyntaxique.** Les troisième et quatrième séances ont servi à **consolider l'apprentissage** en confirmant ou en vérifiant l'application de la nouvelle notion. **Cogis relève que si les élèves considéraient au départ chaque terme isolément, ils sont finalement parvenus à percevoir la solidarité syntagmatique existant entre les divers éléments d'un groupe.** Quant à David (2004), il a cherché à montrer comment les entretiens métagraphiques sur les productions des élèves en particulier peuvent favoriser la maîtrise de l'orthographe et de la rédaction de textes. Pour inviter les élèves à intervenir efficacement sur leurs écrits, David est favorable à l'explicitation métagraphique et au regard croisé entre pairs pour traiter de problèmes récurrents dans les productions textuelles, tels que la construction de leur cohérence interne ou externe. Pour traiter les accords, il ne faut pas, selon lui, se baser simplement sur le plan morphologique ou sémantique mais également sous un **angle syntaxique** assurant les passages procéduraux. Il est d'avis que **l'étude des phénomènes orthographiques doit se réaliser en situation de production écrite.** Ainsi, « les élèves peuvent alors appréhender l'orthographe dans l'organisation de leurs écrits, **ils ne la traitent plus en différé dans des énoncés décontextualisés,** coupés de l'expression des contenus, des effets de sens, voire des intentions stylistiques » (David, 2004, p. 70). C'est à partir de l'analyse des dysfonctionnements repérés dans le texte des élèves qu'il est nécessaire de prévoir un **temps de relecture et de réécriture accompagné d'explicitations procédurales.** C'est par ce moyen que les élèves pourront parvenir à construire efficacement des compétences d'écriture. Brissaud (2007) relève que plusieurs recherches en didactique expérimentale ont mis également en évidence la pertinence d'une **approche intégrée visant à inclure l'enseignement de l'orthographe dans les activités de lecture et d'écriture.** Je ferai référence aux préconisations de ces divers auteurs au fil de l'analyse

Guyon (2003) a mené une recherche expérimentale qui traite de **l'évolution chez les apprenants de 7 à 13 ans des procédures d'accord nominal et verbal en français**, plus particulièrement sur **l'acquisition des marques muettes -s et -nt.** La question de recherche est de savoir « comment cette compétence qui permet l'accord nom-déterminant dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe dans la phrase se construit chez l'enfant » (*Ibid.*, p. 56). La chercheuse a soumis les enfants de la recherche à 22 dictées de phrases aux structures syntaxiques variées et présentant des formes verbales homophones. L'analyse des erreurs d'accord produites a permis de vérifier des hypothèses psycholinguistiques et, par l'analyse de leur variété et de leur fréquence en fonction des degrés, Guyon a pu relever certaines étapes pas forcément successives de la construction de la compétence orthographique. **L'évolution des erreurs à finale verbale tout particulièrement renseignent sur le niveau d'élaboration de la compétence orthographique.** Je ne vais développer ici les résultats de cette recherche car je ne traiterai que peu des confusions entre marques nominale et verbale de pluriel, ma recherche n'étant focalisée sur cet aspect. Cependant, je ferai référence à cette recherche pour compléter certains points de mon analyse.

Brissaud (2007) relève plusieurs chantiers non encore suffisamment exploités dans le domaine de l'acquisition de l'orthographe et principalement de la didactique de l'orthographe du français.

Elle pointe particulièrement le manque de connaissances quant aux **processus d'apprentissage mobilisés par les enfants en retard, en souffrance ou même en échec scolaire. Se pose alors la question de savoir si ces processus sont les mêmes que ceux décrits chez les autres élèves, avec un temps de retard ou s'ils divergent fondamentalement.** Si la place de l'enseignant dans l'acquisition de l'orthographe par les élèves joue un rôle prépondérant, **elle n'a pas souvent été au cœur des préoccupations des chercheurs.** Brissaud (2007) souligne que « les descriptions de pratiques ordinaires (Fijalokow, 2003) gagneront à être poursuivies parallèlement aux recherches de didactique expérimentales » (p. 229).

Ma recherche tente précisément d'apporter des éléments de réponses à ce besoin, par l'analyse de **la relation didactique** qui se joue au cœur de plusieurs leçons relatives à des activités portant sur les morphogrammes, entre l'enseignant et un élève de 4P. De plus, les choix didactiques opérés par l'enseignant et sa manière d'aborder le savoir seront confrontés à la pratique thérapeutique d'une logopédiste traitant du même objet d'étude, avec le même enfant.

L'observation de Loïck, **rencontrant de grandes difficultés dans ce domaine**, est au centre de mon étude. La typologie des erreurs produites dans une production textuelle sera réalisée, **ce qui permettra, dans une discussion relative aux conclusions de la seconde étude de cas** (Chapitre VII., pp. 148-154), **d'émettre des hypothèses qui pencheront soit en faveur d'un retard, soit d'une dyslexie développementale.** Un tel diagnostic m'est évidemment impossible, mes compétences n'entrant pas dans le champ du médical ou du paramédical. Cependant, j'avancerai tout de même plusieurs arguments dans ce but, en me basant sur une recherche menée par De Weck (2003) qui renseigne sur la présence de certaines caractéristiques d'erreurs orthographiques chez les enfants avec retard et chez les enfants dyslexiques. J'ai fait le choix de ne pas développer ici ce domaine de recherche car il ne concerne pas directement la didactique ni, par conséquent, mon objet d'étude. C'est un domaine qui n'en demeure cependant pas moins intéressant et, c'est pourquoi, je m'y étendrai suite à l'analyse effectuée.

3.2 Lien Classe – Logopédie

Lorsqu'un élève bénéficie d'une prise en charge logopédique, il se trouve rattaché à un double système, celui de la classe et celui de la logopédie. On retrouve dans les deux systèmes trois pôles qui agissent en interrelation (cf. schéma conceptuel : Chapitre IV., pp. 57-58). Dans la classe, il s'agit des pôles **élève, objet d'enseignement/apprentissage et enseignant** ; en logopédie, il s'agit des pôles **enfant-patient et logopédiste**, et il sera discuté, en regard de l'analyse, **de la place accordée aux contenus langagiers**. Relevons la différence de statut que revêt l'enfant : élève dans sa classe et patient en rééducation, celle-ci étant rattachée à la dimension de soins.

Le lien entre école et logopédie dépend de multiples facteurs qui vont brièvement être exposés ci-après. Ce lien est examiné, tout au long de cette partie, selon deux modalités, à savoir lorsque **le logopédiste exerce au sein de l'école** (Joliat, 1999 ; Reveret et Lacert, 2001) **ou dans un cabinet privé** (Gerace, 2006 ; Leloup, 2001), comme c'est le cas de la logopédiste que j'ai observée dans le cadre de ma recherche. Il s'agit alors de constater **quel impact le lieu d'exercice peut avoir sur la collaboration entre enseignants et logopédistes** en relevant également **les avantages et inconvénients** avancés par des orthophonistes¹ eux-mêmes quant à ces deux modalités (*Le partenariat au quotidien : le témoignage d'une ou deux orthophonistes*, 2009 ; *Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école*, 2010). On verra, par ailleurs, que **ce lien peut également dépendre du statut des logopédistes, libéral ou dépendant du service public, en France comme à Genève** (Art. 11 : *Attributions du corps enseignant*, 1993² ; Joliat, 1999 ; *Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école*, 2010). Il s'agira ensuite de voir **ce qui est préconisé au niveau de la collaboration, dans le « Règlement de l'Enseignement primaire »** (Art. 11 : *Attributions du corps enseignant*, 1993), fixé par la législation genevoise et comment les professionnels suisses envisagent celle-ci (Gerace, 2006). Leloup (2001) donne, quant à lui, quelques suggestions quant à ses modalités de réalisation, alors que Chivet (2007) fait état des **points de vue des orthophonistes et enseignants quant au nouveau partenariat qui doit désormais s'instaurer entre les acteurs de la scolarisation, en France**, suite à la loi du 11 février 2005³. Cependant, on verra que cette convention a ses limites puisqu'elle ne s'adresse généralement qu'aux orthophonistes travaillant pour le service public et que le partenariat est mis en place lorsque l'enfant est reconnu comme présentant un handicap. Enfin, la nouvelle directive du DIP de Genève concernant les aménagements « dys » et ses modalités seront explicitées (Département de l'Instruction publique, 2009). Chivet (2007) ainsi que Grossen *et al.* (1998) relèvent les conditions d'une telle collaboration ou partenariat⁴, de même que les obstacles pouvant survenir à sa mise en place. Toutes ces informations seront confrontées, au Chapitre VIII., au type de collaboration existant effectivement entre les acteurs de ma recherche impliqués dans la seconde étude de cas.

¹ Dans cette partie, les termes « logopédiste » et « orthophoniste », qui ont la même signification, seront employés selon la provenance des sources citées. En effet, ayant trouvé, pour une grande part, de la documentation récente d'auteurs français, j'utiliserai le terme « orthophoniste » adopté par ces derniers, alors que j'emploierai le terme « logopédiste » lorsqu'il s'agit d'auteurs suisses.

² Il s'agit de l'Article 11 de la Loi sur le « Règlement de l'enseignement primaire (REP) C1 10.21 » de la République et canton de Genève.

³ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi publiée par le Journal Officiel de la République française N°36, le 12 février 2005).

⁴ La loi française du 11 février 2005 utilise le terme de « partenariat ».

Les articles concernant la relation entre les cadres institutionnels et de soins se positionnent tous favorablement à une collaboration entre enseignant et logopédiste/orthophoniste. Cependant, le terme de collaboration est appréhendé essentiellement en guise **d'échanges entre professionnels, relatifs aux progrès de l'enfant et aux difficultés qu'il rencontre**, comme on pourra le constater par la suite.

Il ressort, de manière générale, que ces échanges sont plus facilement réalisables lorsque le logopédiste intervient directement dans une école. Reveret, orthophoniste, et Lacert, professeur et chef de service du service de neurologie infantile de l'Hôpital R. Poincaré de Garches, ont décrit dans leur article (2001) le fonctionnement d'une classe spécialisée accueillant 7 à 9 élèves dysphasiques ayant entre 6 et 9 ans. Cette classe s'est ouverte en 1996 au sein d'une école primaire publique à Garches, sous l'initiative de l'Hôpital précité dans lequel elle se situait jusqu'alors. Cette délocalisation a ainsi favorisé les intégrations de ces élèves dans des classes ordinaires adaptées à leur âge, pour certaines disciplines. Cette classe joue en quelque sorte le rôle de passerelle entre un cadre hospitalier et la réintégration dans le cursus scolaire ordinaire ou spécialisé. Une demande a été faite afin que **deux orthophonistes interviennent dans l'école** auprès de ces élèves. Dès lors, ceux-ci les prennent en charge dans un local, pendant le temps scolaire ou parfois le mercredi matin, à raison de trois à quatre séances par semaine, selon les besoins de chaque enfant. La proximité géographique permet précisément un nombre soutenu de séances de rééducation qui, de plus, ne débordent presque pas sur le temps extrascolaire, évitant ainsi de contraindre l'enfant à fournir des efforts d'attention supplémentaires. En outre, il est relevé que **cette proximité a pour effet de favoriser les échanges relatifs aux progrès de l'enfant constatés dans chacun des milieux, ce qui permet aux logopédistes d'affiner leurs objectifs de rééducation en fonction des besoins de l'enfant à chaque fois réactualisés.**

Des réunions entre le médecin, les orthophonistes et l'enseignant sont prévues plusieurs fois dans l'année dans le but de discuter de **l'évolution de l'enfant tant sur le plan rééducatif que scolaire** ainsi que de son orientation future, dans une perspective interdisciplinaire.

Si certains orthophonistes mettent en avant la possibilité, par une prise en charge à l'école, de **percevoir l'enfant dans sa globalité** et non uniquement dans une relation duelle (*Le partenariat au quotidien : le témoignage d'une ou deux orthophonistes*, 2009), d'autres estiment **dommageable que le lieu scolaire et le lieu de soins soient « mélangés »** (*Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école*, 2010). Ces derniers préfèrent ainsi la dissociation des milieux. Je vais à présent exposer d'autres arguments, avancés en faveur de ces deux positions (*Le partenariat au quotidien : le témoignage d'une ou deux orthophonistes*, 2009 ; *Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école*, 2010). L'intervention de l'orthophoniste en milieu scolaire permet à l'enfant de ne pas être trop longtemps absent de sa classe puisque les déplacements sont réduits. L'un des avantages lourdement appuyé est **la facilité de communication entre l'enseignant et l'orthophoniste qui peut sensibiliser les professionnels à l'intérêt d'une collaboration régulière.**

Les opposants avancent des arguments administratifs (dans le cas où un orthophoniste libéral aimerait intervenir dans l'école), **pratiques et également des arguments découlant de l'épistémologie professionnelle.** L'intervention d'un **orthophoniste libéral** en milieu scolaire – par exemple, lorsque cette modalité est préférable pour un enfant en situation de handicap et que la famille souhaite garder l'orthophoniste libéral de leur enfant – est soumise à débats dans le système

français. Si certains orthophonistes pensent qu'une telle intervention relève de la taxe professionnelle puisque le local utilisé aurait pour fonction un cabinet secondaire, d'autres affirment que cette taxe est levée à condition qu'une **convention soit établie**. Cette convention implique, en France, la justification du bien-fondé du travail du professionnel dans l'école. Cela peut se faire par le biais du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), qui est un volet du Plan Personnalisé de Compensation du handicap (PPC). Le PPC et le PPS sont conçus par une équipe pluridisciplinaire, dont l'enseignant fait évidemment partie, et a pour but de mettre en place des aménagements favorisant le déroulement de la scolarité et, si possible, la formation en milieu scolaire ordinaire **d'enfants ou d'adolescents en situation de handicap (la dyslexie étant reconnue comme un handicap)**. Dans le cas où l'enfant n'a pas été reconnu en situation de handicap (et n'a donc pas de PPC en place), il s'avère plus difficile d'obtenir la présence d'un orthophoniste libéral à l'école mais cela peut tout de même se réaliser dans certains cas. En revanche, pour un **orthophoniste salarié d'un service public**, il sera plus aisé pour lui de travailler dans une école.

De plus, pour une telle mise en place, il est également indispensable que les **conditions matérielles de l'école** le permettent. On doit également prendre en compte le fait que les orthophonistes **devront se déplacer dans les écoles**, ce qui nécessite du temps et engendre des frais. **De manière plus idéologique, c'est le risque de confusion des rôles de l'enseignant et de l'orthophoniste** qui est avancé en défaveur de cette organisation. Une orthophoniste ajoute, dans le Site Internet *Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école* (2010), un dernier argument qui peut s'avérer d'une importance capitale dans le cadre de leur fonction : **le risque de voir s'éteindre la relation engagée avec les parents**, dont l'écoute de ces derniers et la participation constituent pourtant un aspect primordial favorisant la réussite de la prise en charge de l'enfant. **La collaboration entre enseignants et orthophonistes pourrait, en effet, amener les parents à se désinvestir dans l'échange avec l'orthophoniste**, puisqu'ils ne se sentiraient plus investis de la mission de « faire le lien » entre les deux contextes.

Le statut de l'orthophoniste peut avoir une incidence importante sur la collaboration qui peut se créer avec l'enseignant de l'enfant qu'il prend en charge (*Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école*, 2010). En effet, les orthophonistes salariés d'un service public seront, en général, davantage amenés à collaborer avec les enseignants que les orthophonistes libéraux. En effet, ce sont eux qui vont être les premiers appelés pour une prise en charge, lors de la mise en place du Plan Personnalisé de Compensation du handicap (PPC) de l'enfant en situation de handicap. **Ils feront donc partie de l'équipe pluridisciplinaire** qui se rassemble lors des réunions de coordination ou de synthèse, ou lors de l'établissement et du suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Leur participation à ces réunions ou temps de synthèse est généralement comprise dans leur emploi du temps et est, par conséquent, rémunérée. Si l'enfant est suivi en revanche par un **orthophoniste libéral, ces moments de concertation relèvent pour lui du bénévolat**. On peut donc s'attendre à ce que les orthophonistes libéraux renoncent à ce type de réunions. Cependant, dans certains cas, des services publics de soins, tels que le Service d'Éducation Spéciale de Soins à Domicile (SESSAD), peuvent faire appel, avec l'accord des parents de l'enfant, à un orthophoniste libéral qui, en cas d'accord de ce dernier, sera embauché et rémunéré par ce service. **Il devient alors salarié à temps partiel et fait dès lors partie de l'équipe pluridisciplinaire. Ces réunions sont, en général, centrées sur l'enfant, son évolution et son orientation.**

À Genève, les logopédistes travaillant pour l'État dépendent de l'Office médico-pédagogique (OMP), depuis janvier 2010¹. Cette structure, dirigée par un médecin-psychiatre, comprend également des psychologues, médecins, psychomotriciens, enseignants et éducateurs. Elle propose des consultations médico-psychologiques, des interventions au niveau pédagogique, thérapeutique et éducatif dans les institutions, centres de jour et classes spécialisées. Lors de permanences dans les écoles, l'OMP peut, de plus, être sollicité de la part des enseignants pour les aider à mieux comprendre certaines difficultés qu'ils rencontrent avec un élève ou un groupe d'élèves (*Office médico-pédagogique*, s.d.). Il apparaît dès lors que **les logopédistes du Service public peuvent plus facilement intervenir dans les écoles que les logopédistes privés et ainsi collaborer avec les enseignants.**

Joliat (1999), logopédiste genevoise travaillant au moment de l'écriture de son article au Service médico-pédagogique (SMP)², décrit un **type particulier de collaboration pouvant exister entre ces deux professionnels** dans le cadre de l'intervention du logopédiste du SMP à l'école, consistant à **s'intéresser avant tout à la dynamique interactionnelle entre les acteurs du système didactique qui s'influencent réciproquement**. L'auteure explique dans son article, paru dans la revue *Langage et pratiques* (1999), que la permanence à l'école d'un Service médico-pédagogique peut être un **lieu où enseignant et logopédiste peuvent construire une réflexion et une compréhension commune sur la situation problématique ressentie par l'enseignant, sur les difficultés qu'il rencontre vis-à-vis d'un élève en particulier, sans considérer d'emblée que ce dernier doit bénéficier de soins, telle une prise en charge logopédique**. Joliat (1999) parle alors de lieu de « négociation de la plainte » (p. 50), plainte formulée par l'enseignant à propos de la situation d'un élève qu'il considère comme ne relevant plus de ses capacités, puisqu'outrepasant, selon lui, le cadre scolaire. Cette négociation a pour but de **changer le regard de l'enseignant sur la situation interactionnelle en place, pour tenter de trouver, en collaboration, de nouvelles stratégies de résolution**. Il peut même être envisagé que le logopédiste vienne faire une observation en classe après quelques démarches administratives. Il s'agit donc avec l'aide du logopédiste de s'interroger sur « le *comment*, le *pour quoi* certains comportements s'entretiennent, se renforcent pour devenir des boucles interactionnelles dysfonctionnelles [...] » (Joliat, 1999, p. 52). Cette co-construction est indispensable pour éviter un éventuel désengagement de l'enseignant dans les apprentissages de l'élève, considérant que c'est dès lors au spécialiste de « réparer » la pathologie. Elle est également indispensable pour ne pas considérer d'emblée la présence d'une pathologie, ce qui aurait inmanquablement des répercussions sur l'entourage de l'enfant et sur l'image qu'il a de lui-même.

Joliat (1999) précise qu'il convient de recourir à l'intervention du spécialiste si les conditions d'apprentissage restent insuffisantes malgré le retour à des interrelations fonctionnelles, pour cause d'un trop grand écart entre le bagage de connaissances de l'élève et la zone proximale de développement de ses camarades. Elle précise que **« c'est en complémentarité, mais sur leurs territoires respectifs, qu'enseignant et spécialiste travailleront avec l'enfant »** (Joliat, 1999, p. 56). C'est précisément cette « complémentarité » qui est au cœur de mon questionnement : **y a-t-il**

¹ Avant janvier 2010, les logopédistes travaillant pour l'État dépendaient du Service médico-pédagogique (SMP), service au sein de l'Office de la Jeunesse faisant partie du Département de l'Instruction publique (DIP). À présent, le SMP est devenu un Office indépendant de l'Office de la Jeunesse et est dorénavant nommé Office médico-pédagogique (OMP). Cet Office, également dépendant du DIP, couvre de plus, à présent, l'enseignement spécialisé qui appartenait précédemment à la Direction de l'Enseignement primaire (DEP) sous le contrôle du DIP.

² L'article de Joliat, qui date de 1999, fait référence au SMP, actuellement remplacé par l'Office médico-pédagogique (OMP).

véritablement « complémentarité » ? Sur quels plans ? Comment s'instaure cette « complémentarité » ? Ces interrogations restent en suspens.

Lorsqu'un enfant est pris en charge par un logopédiste, soit de l'Office médico-pédagogique, soit privé, **la collaboration repose essentiellement sur le bon vouloir de chaque professionnel**. Il en va de même en France lorsque l'enfant n'est pas considéré en situation de handicap. À Genève, le « Règlement de l'enseignement primaire » (Art. 11 : *Attributions du corps enseignant*, 1993) précise seulement que les enseignants ordinaires doivent **collaborer « régulièrement avec toutes les personnes intervenant auprès de ses élèves »** (chap. 3, art. 11, para. 3). Les intervenants sont davantage précisés pour les enseignants spécialisés. Il s'agit alors des éducateurs, des collaborateurs d'enseignement en langue des signes et de tous les intervenants médico-pédagogiques (chap. 3, art. 11, para. 2). **Les modalités et la fréquence de cette collaboration restent assez floues.**

Suite à une enquête menée par Gerace (2006) en Suisse romande, dans le cadre de son mémoire de diplôme en logopédie, il ressort que les associations professionnelles, à savoir le CPLOL, l'ARLD, la FNO et l'UPLF¹ « mentionnent que **les résultats des interventions des logopédistes/orthophonistes sont étroitement liées à leur collaboration avec la famille, le milieu scolaire, professionnel et social de leurs patients** » (p.65). Wolf (1995) va dans le même sens en soulignant que « lorsque l'intervention s'inscrit clairement dans une dimension thérapeutique bien que la mesure vise à soutenir la scolarité de l'élève, la démarche doit faire l'objet d'une **véritable concertation entre les différents intervenants** » (p.41). Selon elle, ce serait à **l'enseignant d'être le « porteur du projet éducatif »**, soit le coordinateur des mesures spéciales afin de rapprocher structurellement les prestations et d'améliorer la collaboration pluridisciplinaire. Pourtant, les résultats de l'analyse quantitative menée par Gerace (2006) laissent apparaître que **les enseignants sont réticents face à une éventuelle collaboration avec les logopédistes** puisqu'ils la considèrent comme une perte de temps non négligeable. Gerace (2006) postule que ce phénomène est sans doute dû au fait que les enseignants ne sont pas des thérapeutes et qu'« ils se représentent moins bien les paramètres nécessaires à la bonne conduite d'une thérapie » (p. 65). Or, **cette collaboration est vivement souhaitée par les logopédistes**, comme le relève l'auteure. **Ce souhait de collaboration, se réalise-t-il effectivement dans la réalité, particulièrement lorsque les logopédistes travaillent dans le milieu privé, et si oui, selon quelles modalités ?** Sur la base des entretiens menés auprès des professionnels, ma recherche vise à donner certaines réponses qui ne s'appliquent par contre qu'aux acteurs observés pour la seconde étude de cas.

Leloup (2001) expose, quant à lui, de façon plus précise, **les modalités d'une collaboration entre les professionnels qui prennent en charge l'enfant** – même lorsque l'orthophoniste exerce en milieu libéral – permettant à l'enfant en échec scolaire d'acquérir les apprentissages concernant le langage écrit. Précisons qu'il a rédigé son article avant même la mise en place du *Plan Personnalisé de Compensation* du handicap (et du *Projet Personnalisé de Scolarisation*), qui est entré en vigueur par la loi du 11 février 2005². Il met en avant que **« la question de l'évaluation des troubles du**

¹ CPLOL : Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopèdes de l'Union Européenne

ARLD : Association Romande des Logopédistes Diplômés

FNO : Fédération Nationale des Orthophonistes

UPLF : Union Professionnelle des Logopèdes Francophones

² Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi publiée par le Journal Officiel de la République française N°36, le 12 février 2005).

langage écrit et de sa rééducation constitue, tout naturellement, un point central de la relation entre l'école et l'orthophonie » (Leloup, 2001, p. 9). L'orthophoniste peut alors faire la démarche de s'entretenir trimestriellement avec l'enseignant et éventuellement d'autres professionnels pour la **réflexion commune sur les aménagements possibles** pouvant favoriser la scolarisation de l'enfant ou sur une orientation plus adéquate. Ces rencontres peuvent amener à la **formulation d'objectifs à atteindre au niveau des apprentissages de l'enfant et de son intégration scolaire**. La remédiation de l'orthophoniste peut aussi donner lieu à des **propositions d'ajustements scolaires** en fonction de l'évaluation globale du fonctionnement cognitif (mémorisation, attention, etc.) et comportemental de l'enfant, dépassant ainsi le cadre strict des acquisitions scolaires. La pratique de l'orthophoniste est définie, pour une grande part, autour des mécanismes et des stratégies d'apprentissage, ce qui pousse Leloup à considérer qu'il peut s'avérer judicieux que **l'orthophoniste conseille l'enseignant sur les conduites à adopter pour favoriser l'apprentissage scolaire**. Joliat (1999) ne partage pas ce point de vue car elle précise qu'il ne s'agit pas pour les professionnels de se donner des conseils, car chacun agit sur son territoire propre. Elle préconise plutôt de construire un **espace de collaboration**, par complémentarité, même si ses modalités ne sont pas clairement explicitées (lorsque, parallèlement, l'orthophoniste prend également en charge l'enfant). **Ces propositions quelque peu divergentes seront donc confrontées à la réalité de l'étude de cas présentée dans ce mémoire et à mon propre point de vue découlant de l'analyse réalisée.**

Cette démarche de formulation d'objectifs à atteindre, coordonnant les actions des professionnels, est désormais induite par la loi de 2005. L'orthophoniste Chivet (2007) s'est intéressée, dans le cadre de sa recherche, **au regard que portaient enseignants et orthophonistes sur le partenariat qui devait désormais s'instaurer entre eux depuis l'établissement du décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005¹, paru dans le cadre de la loi précitée**, par lequel l'équipe de suivi de scolarisation, regroupant tous les acteurs de la scolarisation, est chargée « de se réunir **au moins une fois par an** pour faire le point sur le parcours de l'élève [en situation de handicap] et évaluer le PPS² (articles 3 et 7) » (p. 229). Si cette loi annonce que leur projet commun est de **favoriser la scolarisation de l'enfant, chacun mettant en œuvre ses compétences et ses moyens**, Chivet s'est demandé comment était perçue cette collaboration par les acteurs concernés, en leur soumettant des questionnaires écrits dont 35 (16 d'enseignants, 19 d'orthophonistes) lui ont été retournés et qu'elle a pu analyser. Elle s'est également penchée **du côté des enfants** pour recueillir leur point de vue à ce propos. Elle a, dans ce but, recueilli des informations auprès de 14 enfants âgés entre 7 et 15 ans présentant des troubles du langage écrit. Ceux-ci l'ont dès lors renseignée non seulement sur **les attentes qu'ils ont de leur suivi orthophonique** et sur **leurs représentations des contenus traités**, mais également sur **les conditions de transfert à l'école de savoirs travaillés en orthophonie**. Il ressort de cette recherche que 33 professionnels sur 35 sont favorables au partenariat rendant leurs actions complémentaires, mais les orthophonistes insistent sur la **nécessité de respecter la spécificité des professions de chacun pour mettre en œuvre un travail complémentaire, dépassant les simples échanges sur les contenus abordés en classe et l'évolution du comportement de l'enfant dans ce contexte**. Il s'agit alors pour les professionnels d'établir des objectifs à atteindre. Chivet avance trois arguments à l'origine de résistances à l'égard d'un partenariat : **la méconnaissance de la profession de l'autre, l'échec de tentatives de collaboration antérieures et le secret médical rattaché aux logopédistes** entravant l'échange de certaines

¹ Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap (Décret publié par le *Journal Officiel de la République française* N°304, le 31 décembre 2005).

² [Projet Personnalisé de Scolarisation]

informations. Cependant, ce dernier obstacle n'est pas suffisant pour renoncer à une telle collaboration puisqu'il peut être résolu par l'accord des parents quant à la transmission des informations confidentielles concernant leur enfant. Dans ce cas, l'enseignant est alors lui aussi soumis au secret professionnel. Quant aux enfants interrogés, ils ont une image positive de leur prise en charge orthophonique, la considérant comme utile pour progresser. Ils distinguent clairement les deux structures mais utilisent un vocabulaire rattaché au contexte scolaire pour parler de l'orthophonie : « on n'a qu'un prof », « on fait que du français », « de la grammaire » (Chivet, 2007, p. 231). Enfin, ils sont heureux de constater leurs progrès en classe et sont ouverts à la collaboration des deux professionnels.

En Suisse, de nouvelles directives ont été distribuées par le Département de l'Instruction publique à Genève, à la rentrée 2009, aux logopédistes indépendants et travaillant pour l'Office médico-pédagogique (OMP), spécifiant désormais la nécessité pour eux d'évaluer si les enfants qu'ils prennent en charge et **suivant une scolarité ordinaire** présentent un trouble spécifique des apprentissages (dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie et dyspraxie). Si un tel trouble est avéré, ils peuvent, avec l'accord des parents, spécifier les aménagements pédagogiques dont il serait judicieux de faire bénéficier l'enfant dans le contexte scolaire¹. La nature de ces aménagements sera spécifiée dans le Chapitre VII., relatif à la discussion des conclusions de la seconde étude de cas (pp. 148-154). Si l'on peut considérer cette directive comme un premier pas vers la réunion de compétences spécifiques à divers champs professionnels au profit d'un intérêt commun, une réelle collaboration entre enseignants et logopédistes n'est pas encore envisagée, contrairement à ce que prévoit la loi française précitée pour les élèves en situation de handicap (dyslexie comprise). En effet, ladite loi impose aux professionnels concernés un réel partenariat. À Genève, **seul un échange d'informations est préconisé**, afin que le travail pédagogique soit le plus adéquat possible pour favoriser la progression de l'élève. De plus, ces échanges sont décrits **unilatéralement** puisqu'il appartient seulement aux logopédistes de transmettre **une à deux fois par année** les observations pertinentes qu'ils ont pu faire au sujet de l'enfant. Une réelle collaboration relève, dès lors, vraisemblablement de la bonne volonté de chacun.

Grossen *et al.* (1998) expliquent que la délimitation des espaces d'intervention est parfois un peu floue en ce qui concerne les rôles et les champs de compétences des représentants institutionnels² amenés à collaborer. **Il s'agit alors pour eux de négocier, lors du partenariat, les actions de chacun, afin qu'il n'y ait pas menace de leurs identités sociales et professionnelles respectives. À l'inverse, il est également indispensable que chacun s'ouvre au champ professionnel de l'autre pour comprendre son point de vue et le prendre en compte.** C'est à ce prix que la collaboration pourra fonctionner, selon Grossen *et al.* Dès lors, les professionnels porteront leurs regards respectifs sur certaines manifestations de l'élève qu'ils identifieront comme révélatrices de ses difficultés d'apprentissage. La mise en mots de celles-ci pourra diverger en fonction des savoirs théoriques et pratiques inhérents à leur champ. Ceci met en exergue **l'enjeu identitaire des divers professionnels**. Si leurs différents regards peuvent s'avérer enrichissants pour faire progresser l'enfant, ils peuvent également être source de conflits, voire de contradictions, entravant la collaboration.

¹ À noter que ces mesures ne s'adressent pas aux enfants dysphasiques.

² Selon le rapport établi par Grossen *et al.* (1998), l'expression de « représentants institutionnels » ne se rapporte pas aux représentants d'un établissement particulier ou d'une organisation mais aux représentants de l'ensemble des règles, normes et valeurs (souvent implicites) qui se sont instituées et qui régissent les pratiques des professionnels. Font partie de cette catégorie tant les acteurs du système scolaire (enseignant, enseignant chargé du soutien pédagogique) que d'autres spécialistes intervenant auprès de l'élève en difficulté (orthophoniste, psychologue, psychomotricien, médecin, etc.).

4. DU CÔTÉ DE LA DIDACTIQUE COMPARÉE

4.1 *Le projet de la didactique comparée*

La question épistémologique du didactique, relative aux questions d'enseignement et à d'autres problématiques, n'a pas été au cœur des préoccupations des institutions scientifiques, représentant les *savoirs savants*. Ce sont alors les didacticiens en mathématiques issus soit de l'Institution des Sciences de l'Éducation soit des Institutions universitaires en mathématiques qui ont entrepris des recherches à ce propos, au sujet d'une discipline en particulier et également des disciplines entre elles.

Les communautés scientifiques considèrent l'approche comparatiste tantôt comme une méthode de recherche et d'intervention, tantôt comme une science à part entière avec ses savoirs propres détachés des autres didactiques. Cette ambivalence a tendance à déstabiliser les chercheurs comparatistes. Cependant, la section des Sciences de l'Éducation, à Genève, a pris le parti de légitimer cette approche émergente comme une science à part entière et a donc érigé la *Didactique comparée* comme discipline académique. La *Revue Française de Pédagogie* a publié en 2002 un numéro spécial coordonné par Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, intitulé *Vers une didactique comparée*, ce qui a vivement « contribué à l'institutionnalisation du champ » (Leutenegger, Schubauer-Leoni & Ligozat, 2009, p. 3).

Si LA didactique étudie les phénomènes d'enseignement/apprentissage à propos des savoirs, **ceux-ci sont spécifiques à chaque discipline** et visent des enjeux différents. C'est ce qui explique le développement DES didactiques disciplinaires depuis la fin des années 60. Bronckart et Schneuwly (1991) écrivent que la didactique générale vise à « définir une démarche d'enseignement cohérente et systématique, qui soit fermement articulée aux objectifs sociaux les plus démocratiques et qui exploite au mieux les capacités psychologiques des élèves » (p. 11), et que la didactique des disciplines « quant à elle relève [...] des discours, à caractère historique et comparatif, qui peuvent être tenus à propos des différentes méthodologies, de leur pertinence, de leur intérêt, de leur efficacité, etc. » (p. 12). Comme la didactique générale, les didactiques des disciplines **procèdent à des critiques** des méthodologies utilisées **et élaborent des propositions d'innovations de méthodes adaptées aux enjeux sociaux du moment**, dont l'enseignement doit être articulé aux stades présumés de développement cognitif des apprenants. Cette démarche contribue à l'indépendance et à la spécialisation des didactiques. **Ce n'est qu'après que chaque didactique ait construit, de manière suffisamment solide, ses problématiques de recherche et un cadre conceptuel qui lui est propre, en fonction de l'enjeu de savoir visé et des processus transpositifs qui en émanent, que la perspective comparatiste a pu faire son apparition.** De ce fait, l'obstacle comparatif supplémentaire rencontré en didactique et non dans une autre science est que la confrontation n'est **pas seulement interne** à la même discipline mais **peut se produire entre les différentes didactiques disciplinaires** puisque c'est d'elles que la didactique comparée est issue, comme je l'ai relevé ci-dessus. C'est d'ailleurs cette science qui a permis de mettre en lumière et ainsi d'asseoir, par le biais de la comparaison, les spécificités de chacune des didactiques.

Les études comparatistes en didactique visent une **double finalité**, à savoir le **questionnement théorico-épistémologique et méthodologique** et la **recherche de réponses à des attentes sociales** (modification des pratiques). Leutenegger, Schubauer-Leoni et Ligozat (2009) relèvent l'une des tensions rattachées à ces études, qui implique un questionnement sur la part d'investissement du champ dans chacune de ces finalités.

Si cette science s'intéresse à l'état d'avancement des problématiques propres à chaque didactique, son projet est également de **repenser les phénomènes didactiques en lien avec des phénomènes d'ordre éducatif** (Leutenegger, 2004b). Ainsi, l'attention portée par les chercheurs sur les savoirs dispensés ou appris ne se cloisonne pas aux lieux du didactique, comme les institutions scolaires et la classe, mais se dirige également vers les lieux de l'éducatif.

Outre la recherche dans les travaux comparatistes de similitude/dissemblance, particularité/généralité, il s'agit également de relever, dans les phénomènes didactiques, ce qui est à **caractère spécifique** et à **caractère générique**.

Par l'analyse comparée de phénomènes didactiques, **il est possible de relever des spécificités et des généralités propres à chaque niveau de comparaison**. C'est de manière conjointe que sont étudiés le générique et le spécifique puisque ce qui est spécifique peut contribuer à une problématisation d'ensemble. Cette mise en évidence est d'ailleurs un enjeu central du champ de la didactique comparée.

Pour exemple, du point de vue de l'approche par les pratiques théoriques, la négociation du contrat didactique et la transposition didactique sont des processus génériques mais qui se déclinent en spécificités en fonction des objets de savoir. Les objets d'enseignement/apprentissage ont donc un caractère spécifique car ils appartiennent à des champs scientifiques différents mais, à certains niveaux, ils peuvent également revêtir des caractéristiques génériques.

À ce propos, l'une des questions-clefs qui est au centre de l'intérêt des chercheurs comparatistes concerne **l'interaction menée autour de ces objets**. Il s'agit donc de découvrir si la relation didactique entre les acteurs du système didactique est spécifique à chaque matière ou si certaines formes de cette relation sont d'ordre générique relevant du didactique (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002). La question serait alors :

Dans le travail du professeur et dans celui des élèves, qu'est-ce qui est générique et peut être rapporté à un processus d'enseignement (ou d'apprentissage), qu'est-ce qui est spécifique et doit être rapporté à tel ou tel savoir enseigné/appris ? (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 9)

Afin de tenir compte des différents regards focalisés sur un objet d'étude en particulier, il est essentiel pour le didacticien comparatiste **de se décentrer et prendre de la distance** pour accueillir chacune des formes d'ethnocentrisme adoptées par les visions que le didacticien confronte. Ainsi, par une posture d'*estranement* (Ginzburg, 2001), qui consiste précisément en cette prise de distance, **on part du caractère spécifique de l'objet d'étude pour y déceler des caractéristiques générales** (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

Dans ma recherche, je croise les regards qu'enseignants, enseignante chargée du soutien pédagogique et logopédiste posent **sur la portée et les visées de leurs propres interventions** auprès de l'enfant/élève, ainsi que **sur la fonction qu'ils attribuent aux interventions des autres professionnels**. Il s'agit également de recueillir leur avis sur la pertinence d'une **éventuelle collaboration** entre eux. C'est par un processus de distanciation, et non de rattachement à un regard en particulier, que l'étude comparatiste peut se réaliser. L'analyse comparée soulève, d'une part, la **généricité de certains phénomènes d'enseignement/transmission** et, d'autre part, la **spécificité des gestes professionnels et de leur visée** compte tenu du contexte institutionnel concerné.

Ainsi, les acteurs et leur position, les événements, les objets culturels et les intentions institutionnelles des lieux didactiques ou éducatifs sont autant d'observables que le didacticien comparatiste pourra choisir d'étudier sur un **plan de symétrie**, de même que les systèmes d'interprétation découlant de ces observables. Par l'étude du fonctionnement du système didactique, la didactique comparée met en exergue les pratiques effectives d'enseignement/apprentissage, soit « telles qu'elles sont ». La démarche est donc tout d'abord descriptive et non prescriptive, pour ensuite donner lieu à une explication/compréhension des phénomènes.

La focalisation sur les **modalités de transition** constitue l'un des enjeux majeurs de la didactique comparée. Il peut s'agir de transitions entre leçons, entre disciplines, entre savoirs ou encore entre niveaux d'enseignement. En ce qui concerne ma recherche, je me suis introduite dans les espaces d'observation suivants, à savoir, d'une part, les systèmes didactiques que sont la classe ordinaire et le groupe de soutien pédagogique fréquentés par Kevin, d'autre part, le système didactique de la classe ordinaire et le système thérapeutique de la logopédie, lieu de soin et d'apprentissage, fréquentés par Loïck. Cela a induit des **confrontations théorico-conceptuelles**. L'enjeu comparatiste a alors été d'étudier les **logiques d'entrée et de sortie** de ces deux sujets **d'une leçon (ou séance) à l'autre**, à propos de la numération de position (en mathématiques) pour le premier, et des morphogrammes (en français) pour le second. La recherche a donc consisté particulièrement à voir **comment un même savoir transite d'un contexte à l'autre et comment le sujet interprète cette transition**, dans le but de constater dans quelle mesure une remobilisation en classe des savoirs acquis dans les contextes de « soutien » (soutien pédagogique/prise en charge logopédique) est possible.

Dans le cadre de ma recherche, **la comparaison est double** puisqu'elle porte, comme cela apparaît aux points 2 et 3 de ce même chapitre, **d'une part, sur les objets de savoir** se rapportant à la didactique des mathématiques pour la première étude de cas et à la didactique du français pour la seconde, **d'autre part, sur le fonctionnement des différents systèmes en relation**, à savoir la classe et le soutien pédagogique d'un côté, et la classe et la prise en charge logopédique de l'autre. Dans ce dernier cas, l'analyse de la nature du contrat didactique/thérapeutique présent entre l'enfant/élève et les professionnels est révélatrice du fonctionnement des systèmes et de la relation didactique/thérapeutique instaurée.

Enfin, si j'ai choisi les disciplines qui allaient concerner mes deux études de cas, les professionnels avaient l'entière décision quant aux activités qu'ils allaient réaliser dans le cadre de mes observations, **le but étant de rester fidèles à leur pratique habituelle et à leur programme ou objectifs de traitement pour la logopédiste**. Si pour la première étude de cas, je suis entrée **par le pôle « savoir »** en imposant le thème de la numération de position, comme cela a été le cas pour les

études menées par les chercheurs en didactique des mathématiques tels que Leutenegger (2003), Schubauer-Leoni (1986a) et, par la suite, Mercier (1997), je suis entrée, en revanche, lors de la seconde étude de cas **par le pôle « élève »** car c'est en fonction des renseignements des professionnels au sujet des difficultés de ce dernier que le contenu a été décidé.

4.2 Les concepts fondamentaux

Les concepts de *transposition didactique* (a) et de *contrat didactique* (b) sont développés dans cette partie. Ces deux concepts sont indispensables à l'analyse des fonctionnements des systèmes étudiés. En effet, pour le concept de *transposition*, il est intéressant de se demander **comment les professionnels s'approprient le savoir pour le transmettre à l'élève et comment ce dernier le « réceptionne »**. Les analyses *a priori* des activités menées dans les divers contextes observés permettent de **confronter le « savoir à enseigner », visé par les tâches prévues, au savoir effectivement enseigné et appris**. En effet, ces analyses préalables mettent, entre autres, en évidence le savoir et les compétences en jeu, ainsi que les difficultés inhérentes aux activités et leurs diverses « stratégies de résolution ». **Il s'agit donc de constater comment chaque professionnel procède à la transposition des savoirs**, pour permettre à l'élève d'atteindre, au terme de la leçon, les objectifs fixés et **dans quelle mesure ce dernier a intégré le savoir travaillé**. Il s'agit, en quelque sorte, de « mesurer » la distance entre le savoir à enseigner et le savoir appris effectivement dans le cas des élèves « en difficulté », afin de voir si les savoirs à enseigner et les exigences sont « à la baisse », comme c'est souvent le cas.

L'analyse du *contrat didactique*, et donc de la transposition interne, liant les acteurs du système, permettra précisément de décoder leurs attentes réciproques et de voir apparaître des phénomènes d'enseignement/apprentissage. Dès lors, il est possible que lorsque le contrat est « à la baisse », cela soit dû justement au fait que l'enseignant ait moins d'attentes envers les élèves « en difficulté » qu'envers les autres. Comme l'intervention du logopédiste se déclare « thérapeutique », touchant à la dimension de « soins », il apparaît, dès lors, que les interactions sont certainement de nature différente. C'est pourquoi, j'ai pris l'option de parler, dans ce contexte, de « contrat thérapeutique ».

S'il s'agit bien pour le logopédiste de transmettre effectivement des savoirs, il est judicieux de se demander si cette transposition est du même ordre que celle réalisée par un enseignant, ou si celle-ci est teintée de dimensions plus thérapeutiques dans son intention de « faire apprendre ».

Nous verrons ci-après que les chercheurs ont un point de vue différent sur la transposition des objets culturels, extérieurs à la classe, selon la discipline de référence à laquelle ils appartiennent (ici, mathématiques et français). Cependant, pour l'enseignant, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, sa référence principale est le plan d'études et le programme scolaire. Or, le logopédiste n'a pas de programme conditionnant sa pratique. **Ainsi, il s'agira de se demander quelle incidence cela a sur la nature de la transposition réalisée dans ce contexte.**

Ce bref questionnement est une amorce à la réflexion qui va être entreprise lors de la comparaison des divers systèmes observés dans le cadre de la seconde étude de cas (Chapitre VIII.). Les résultats qui émaneront des aspects faisant l'objet d'une comparaison pourront apporter quelques éléments de réponses à ce propos.

a) La transposition didactique comme potentiel concept générique

La **didactique comparée** vise à faire état des **caractéristiques génériques** des systèmes conceptuels propres à diverses didactiques disciplinaires. Le concept de « transposition didactique » y tient une place importante. C'est parce que ce concept se décline en spécificités propres à chaque didactique disciplinaire qu'il est possible d'en rechercher les dimensions génériques. C'est pourquoi, il va s'agir ici de retracer brièvement le parcours de ce concept, de son origine à ses divers remaniements en fonction des didactiques disciplinaires qui ont vu le jour, afin d'établir ici les spécificités de ce concept en didactique des mathématiques et en didactique du français, disciplines faisant l'objet d'une comparaison dans le présent mémoire.

♦ Introduction : l'objet d'enseignement/apprentissage à la source des travaux en didactique et plus particulièrement en didactique des mathématiques

Dans le système didactique, l'objet d'enseignement/apprentissage est directement relié aux deux autres instances du système. En effet, comme son nom l'indique, il relève d'une part d'une **intention sociale d'enseignement** du côté de l'enseignant et, d'autre part, d'une **intention d'apprentissage** du côté de l'élève.

La didactique est ainsi issue de la **réflexion sur les conditions de possibilité de transmission des savoirs**. Elle est alors devenue un champ scientifique à part entière. Considérant les objets de savoir « comme vivants, évolutifs et dépendants d'une culture donnée » (Johsua & Dupin, 1993), le champ scientifique de la didactique s'est distingué d'une approche psychopédagogique qui privilégie l'établissement de règles générales pour l'enseignement de n'importe quel contenu de savoir (Leutenegger, 2008). Ayant été au centre des préoccupations des chercheurs en didactique, **l'objet est le pôle qui a donné naissance au champ des didactiques** puisqu'il est spécifique aux disciplines-cibles concernées.

Guy Brousseau est l'un des premiers chercheurs à avoir mené la réflexion scientifique sur les *conditions de possibilité de transmission des savoirs*, **dans le cadre de la didactique des mathématiques**, au travers de situations d'ingénierie, il y a maintenant une quarantaine d'années. Pour cela, il a élaboré la **Théorie des Situations Didactiques** (1986 ; 1999), modèle à partir duquel plusieurs chercheurs en didactique des mathématiques, prenant en charge **l'intention didactique**, ont créé des situations propices aux apprentissages. Cette théorie a alors permis de constater **les effets de l'action enseignante**.

Chevallard (1985/1991) a été, quant à lui, l'un des premiers à étudier, également dans le cadre de la didactique des mathématiques, le **processus par lequel passe le savoir pour aboutir au savoir scolaire**, objet d'enseignement et d'apprentissage. Il a dès lors élaboré la « Théorie de la Transposition Didactique ». Cette « théorisation didactique » a contribué à donner une place privilégiée au savoir dans les questions d'enseignement/ apprentissage (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), et à l'ériger ainsi comme troisième pôle dans la relation didactique. Les didacticiens des autres disciplines ont, par la suite, également adopté cette théorie, en l'ajustant cependant à leur propre cadrage théorique et à leur questionnement spécifique, car, s'il existe pour tous les savoirs (ou presque) travaillés à l'école **un « ailleurs » de la classe, celui-ci fait référence à des savoirs culturels de statut différent selon les disciplines concernées**. Certains objets sont, en

effet, issus de savoirs savants, comme la plupart des savoirs mathématiques, alors que d'autres émanent de savoirs de référence, comme certains savoirs en français. Il ressort, cependant, de manière générale, que **la transposition a servi de modèle, dans le monde francophone, au fondement d'une science didactique de nombreuses disciplines** (Mercier, 2002). À ce propos, le débat est loin d'être clos. L'émancipation de la Théorie de la Transposition Didactique est telle qu'elle touche aujourd'hui également les didacticiens des mathématiques venant d'Italie, d'Espagne ou d'Amérique latine (*Ibid.*, 2002).

- ♦ De la spécificité à la généricité de la Transposition Didactique : origine et développement du concept en didactique des mathématiques / didactique du français et son questionnement en didactique comparée

Le concept de *transposition didactique* a initialement été introduit par Verret (1975) sous un angle sociologique, dans sa thèse intitulée *Le temps des études*. Verret traite des contenus d'enseignement de la philosophie transmis à des étudiants de Sciences Humaines à l'université ayant un rapport différent à la règle scolaire. Il a entre autres avancé l'idée selon laquelle toute activité humaine – pas uniquement limitée au cadre scolaire – visant la transmission de savoirs et, par conséquent, leur apprentissage par un récepteur, est amenée à effectuer une **transposition** pour les rendre accessibles en fonction de l'âge et des acquis de l'apprenant (Perrenoud, 1998). Cependant, au niveau sociologique, il a inscrit ce concept « dans une théorisation de la reproduction sociale » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 410) car il dénonce une organisation « aristocratique » de l'enseignement dont les œuvres philosophiques ne seraient dès lors essentiellement accessibles qu'aux étudiants issus des couches les plus favorisées.

Suite aux travaux de Verret (1975), c'est la didactique qui a utilisé à son tour le concept de *transposition didactique* dans le champ de la recherche en didactique des mathématiques dans un premier temps (cf. Chevallard, 1980/1991), puis dans les autres didactiques dans un deuxième temps, comme cela a été expliqué plus haut.

Sur la base de la réflexion menée par Verret (1975), des chercheurs dont Chevallard se sont penchés, à partir des années 1980 environ, sur **la transposition** des savoirs savants en savoirs « scolaires », impliquant nombre de transformations et d'aménagements. Dans son ouvrage *La transposition didactique* (1985/1991), Yves Chevallard (1991) pose la question suivante: «[...] Pourquoi y a-t-il transposition didactique? » et répond: «Parce que le fonctionnement *didactique* du savoir est autre que le fonctionnement savant, parce qu'il y a deux régimes de savoir, en interrelation mais cependant non superposables » (p. 22). Verret (1975) faisait une distinction entre les savoirs transposables, tels les savoirs mathématiques, qui peuvent ainsi être enseignés dans une école, et les savoirs dont on ne peut programmer l'apprentissage, savoirs appartenant au domaine des sciences humaines (Mercier, 2002). Or, Chevallard (1985/1991) s'inscrit en rupture avec la position de Verret (1975) lorsqu'il affirme qu'il **n'y a pas de disciplines qui supportent mieux que d'autres la programmation des savoirs mais qu'elles sont bien toutes aptes à subir une forme d'« apprêt didactique »**.

Son regard n'est en fait porté que sur sa propre discipline, les mathématiques, ce qui a valu l'opposition de didacticiens pour lesquels les savoirs de leur discipline ne sont pas forcément issus de savoirs savants mais de pratiques sociales de référence, par exemple. C'est Martinand (1986) qui le

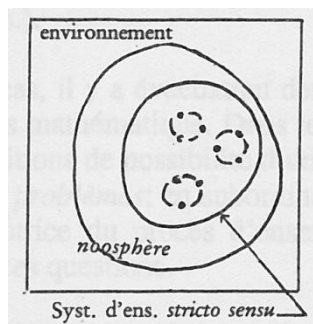
premier a parlé de « pratiques sociales de référence » et cela a été repris par Schneuwly (1995) qui a élaboré sa propre théorie relative au concept de *transposition didactique*, en l'adaptant en fonction de sa discipline, à savoir la didactique du français. J'expliciterai plus loin le regard qu'il porte sur le processus de transposition. Dès lors, le processus de transposition n'est pas considéré de la même manière selon les entrées théoriques.

Selon la théorie de Chevallard (1985/1991), les concepteurs de programmes se chargent de **transformer les savoirs savants en savoirs à enseigner**. Ils organisent donc le **temps didactique** au cours duquel les savoirs sont agencés selon un ordre et une durée précis, **soit de façon progressive, cumulative et irréversible**. Ce temps est donc envisagé de manière linéaire. **Le concept de temps didactique fait ainsi partie intégrante de la théorie de la transposition didactique**. Ce temps légal, sans lequel la dynamique d'enseignement ne pourrait exister, fait office de norme à l'enseignant. Chevallard (1991) affirme que « pour l'enseignant, l'outil essentiel de sa pratique est *le texte du savoir* (qui, par lui, devient parole), **dans les variations qu'il s'autorise à lui imprimer** » (p. 35). Ces variations caractérisent une nouvelle transposition faite par l'enseignant, transformant le *savoir à enseigner* en **savoir enseigné**. Il s'agit-là du maillon suivant de la chaîne transpositive qui se terminera par le **savoir appris**. Celui-ci **suit un temps qui ne coïncide pas avec le temps didactique** puisque l'apprentissage subit des remaniements de connaissances et ne progresse donc pas de façon linéaire. Johsua et Dupin (1993) affirment que « le système didactique vit dans la fiction de la correspondance des deux temps [le temps didactique et le temps d'apprentissage] ; mais il s'agit d'une fiction nécessaire à la définition d'une didactique, quelle qu'elle soit » (p. 198). On verra, par la suite, que ces constats ont une incidence fondamentale lorsqu'il s'agit d'élèves dits « en difficulté » (cf. lettre b. de ce même chapitre, pp. 52-55).

Chevallard (1991) a conçu un schéma (cf. ci-dessous) représentant les **divers niveaux de l'environnement du système didactique qui permettent son fonctionnement**. **L'ensemble des systèmes triadiques** formés des trois instances que sont l'enseignant, l'élève et l'objet d'enseignement/apprentissage, constituent le **système d'enseignement**. La zone périphérique du *système d'enseignement stricto sensu* est appelée par le chercheur la **noosphère** qui est en quelque sorte

les coulisses du système d'enseignement, et véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. [...] On est ici dans la sphère où l'on pense - selon des modalités parfois fort différentes - le fonctionnement didactique. [...] [La noosphère] maintient dans des limites acceptables l'autonomie du fonctionnement didactique. (Chevallard, 1991, pp. 24-25, 29)

Ce schéma se présente comme suit :



Les diverses étapes de la transposition peuvent être situées au sein de ce schéma. Le *savoir savant* s'élabore dans *l'environnement*, le *savoir à enseigner* dans la *noosphère*. Chevallard (1991) précise que c'est la noosphère « qui va procéder à la sélection des éléments du savoir savant qui, désignés par là comme *savoir à enseigner*, seront alors soumis au travail de transposition » (p. 30). Cette transposition, **dite externe**, est la **partie visible du travail de transposition**. Quant au *savoir enseigné* et au *savoir appris*, ils se réalisent dans le *système d'enseignement stricto sensu*. **La transposition est alors interne.**

Comme dit plus haut, si Chevallard (1985/1991) tend à vouloir généraliser à toutes les disciplines sa théorie transpositive, élaborée dans le domaine des mathématiques, certains didacticiens dénoncent son **adéquation pour cette seule discipline**. Dans le cadre de la didactique du français, Schneuwly (1995) précise davantage **l'origine diverse des savoirs scolaires** lorsqu'ils sont issus en particulier de la discipline du français.

Ce didacticien explique que les savoirs se fondent à partir des besoins résultant de situations diverses. Si la finalité de ces savoirs est **leur utilité pour agir en fonction des situations** auxquelles on est confronté – ce qui justifie ainsi leur pertinence – **l'enseignement ne peut penser les savoirs en termes d'utilité mais en termes de légitimité**. En effet, Schneuwly (1995) souligne que **les situations d'usage ne peuvent être transposées de manière fidèle en classe** mais que l'enseignant peut tenter d'attribuer au contexte nouveau qu'il crée des caractéristiques qui s'en approchent.

L'auteur affirme que la légitimité du savoir à enseigner « lui est conférée, du moins pour l'essentiel et dans nos sociétés, par des **savoirs dits savants** » (Schneuwly, 1995, p. 49) définis comme tels par la société. Ces savoirs émanent en fait d'une **communauté généralement académique**, dont le statut reconnu a pour effet de les rendre « incontestables » et de leur donner ainsi valeur de vérité. Ils font dès lors l'objet d'une **reconnaissance sociale**. C'est pourquoi, l'ouvrage de Chevallard (1985/1991) traite du passage du *savoir savant* au *savoir enseigné*. Johsua (1998) qualifie les savoirs savants de savoirs « hautement techniques ». Ceux-ci nécessitent une organisation produisant leur didactification, comme tel est le cas pour les mathématiques. Il les distingue des savoirs « techniques » et « pratiques », les premiers possédant une intention didactique mais non une institution organisatrice (comme lors de l'apprentissage du vélo), les seconds ne relevant même pas d'une intention didactique (comme lors de l'apprentissage de la marche).

Il est tout de même important d'apporter une nuance quant à l'enjeu du champ de la numération de position en mathématiques, objet de ma recherche. Mercier (1997) nous renseigne sur le processus de transposition relatif à ce contenu. Si, de manière générale, un savoir savant mathématique fait référence à une vérité mathématique, la **numération de position est un domaine qui articule savoirs mathématiques et savoirs de la culture sociale**. En conséquence, c'est un savoir relevant de la langue naturelle (le nombre étant désigné par son nom, selon la conception de Mercier). De ce fait, la noosphère n'a pas estimé nécessaire de préciser les conditions d'enseignement de ce savoir, dont l'apprentissage est jugé comme « allant de soi ». Ainsi, la question des grands nombres ne figure même pas dans les ouvrages universitaires mathématiques spécialisés. C'est ce qui explique l'inexistence d'un travail transpositif, contraignant les enseignants à construire leur séquence d'enseignement/apprentissage sans pouvoir se référer à un savoir mathématique transposé. Il y a donc bien un manque institutionnel du savoir de la numération de position, qui

plonge tout le système d'enseignement dans l'ignorance quant à sa transmission. Mercier (1997) précise que Chevallard (1980) emploie l'expression de « contre-transposition didactique » pour désigner l'absence du savoir savant à un enseignement. Dès lors, il a pu être constaté qu'en raison de cette impasse, l'enseignante observée au travers de la recherche menée par Mercier (1997) enseigne des règles sociales (la règle des espaces et la règle des groupements de trois chiffres) permettant d'organiser en classes les ordres de grandeur des chiffres du nombre. Cependant, du point de vue mathématique, ces savoirs ne correspondent pas aux techniques de la numération. De plus, l'enseignante pense que la compréhension du nombre passe par l'énonciation de son nom, alors que tel n'est pas le cas comme cela a été relevé plus haut, au point 2.1 de ce même chapitre (pp. 19-20). L'enseignante, et par conséquent ses élèves, se sont alors heurtés à **l'obstacle épistémologique** de ce savoir, résidant essentiellement dans la **non-correspondance entre techniques écrites (mathématiques) et techniques parlées (langagières)**.

Revenons à la position de Schneuwly (1995) qui pose le concept de *transposition didactique* tel que défini par Chevallard (1985/1991), comme **non opérationnel en didactique du français langue maternelle** puisque cette discipline vise principalement des **savoir-faire langagiers** et, de ce fait, les savoirs savants (savoirs métalangagiers) ne constituent pas l'unique référence. Il explique que **l'enseignement du français langue maternelle, tout comme d'ailleurs l'enseignement des mathématiques, visent en réalité des savoir-faire**, permettant d'acquérir la **capacité d'agir** par l'utilisation de tel ou tel autre savoir, en fonction des situations rencontrées. Il s'agit en fait pour l'élève de parvenir à changer son mode de pensée. Il doit construire « certaines manières de penser, de parler ou d'écrire » (*Ibid.*, p. 52) **selon les pratiques sociales qui les déterminent**. C'est pourquoi, Schneuwly arrive à la conclusion que **l'enseignement a toujours pour référence les pratiques sociales**. En se basant sur les distinctions qu'ont faites certains auteurs à propos du savoir, il situe sa position en disant que « ne peut devenir savoir à enseigner et enseigné [...] que du savoir public écrit, objet de transactions sociales qui constituent le processus de transposition, incluant les **savoirs d'experts** en plus des savoirs savants » (*Ibid.*, p. 54). Les savoirs savants bénéficient d'une **légitimité sociale** alors que les savoirs d'experts (élaborés dans le cadre des pratiques sociales de référence et constitués de savoir-faire) sont **plus fragiles** et sont ainsi soumis à des restructurations régulières car **non communément admis**.

En didactique du français langue maternelle, il est rare de parler de savoirs savants car ce sont souvent des **savoirs qui n'ont pas fait l'objet d'une reconnaissance sociale, les définissant dès lors comme scientifiquement incontestables**. Plusieurs théories cohabitent et parfois s'opposent, ce qui ne donne pas un statut stable aux contenus, contrairement à la discipline « mathématiques » où l'objet est relativement bien délimité, malgré également un large choix parmi les savoirs potentiellement légitimes. Dans la discipline « français », les savoirs sont tirés à la fois des « savoirs savants » (rhétorique, psychologique, linguistique) et des « savoirs d'experts » (typographes, écrivains, scripteurs professionnels) qui

se rencontrent et se transforment au contact des savoirs enseignés traditionnels (genres scolaires, conceptions représentationnelles de l'écriture ; [...]) pour former peu à peu un nouveau savoir enseigné tout en créant en même temps en retour des besoins, et dans certains cas même des champs de recherche nouveaux [...]. (Schneuwly, 1995, p. 56)

Bronckart et Schneuwly (1991) écrivent qu’

[...] en matière d’enseignement des langues, en particulier d’enseignement de la langue maternelle, les objectifs ont trait à des pratiques (orales ou écrites) et à des attitudes (normes) au moins autant qu’à un savoir proprement dit. Dans ce domaine, la définition du contenu à enseigner s’opère donc à la fois par sollicitation des corpus scientifiques et par sollicitation des *pratiques sociales de référence* (expression proposée par Martinand, 1986). (p. 18)

Ces auteurs précisent d’ailleurs qu’ils privilégient le terme de *contenu* à celui de *savoir*, utilisé principalement par les didacticiens des sciences et des mathématiques, « pour indiquer que la matière enseignée n’est pas nécessairement de l’ordre de la connaissance, mais aussi souvent de l’ordre des attitudes (savoir-être) et des savoir-faire pratiques » (Bronckart & Schneuwly, 1991, p. 16).

La théorie originelle de la transposition didactique suit **un modèle d’analyse descendant** puisque l’on passe du savoir savant au savoir enseigné. Des critiques ont émergé quant à **l’impression de « dégradation » du savoir**, ce qui a causé des soulèvements de la part de plusieurs didacticiens.

Dès lors, la visée épistémologique des **chercheurs en didactique comparée**, rattachée aux phénomènes transpositifs, diffère sensiblement de celle pointée jusqu’alors par les autres didacticiens. C’est en effet le modèle inverse qui est appuyé par la thèse en didactique comparée, **un modèle d’analyse ascendante de la transposition, dont l’action conjointe est ainsi le point d’entrée idéal pour rendre compte des processus transpositionnels internes**. Ainsi, l’analyse porte en premier lieu sur le traitement simultané des objets et des sujets au sein des institutions, soit sur **ce qui se passe ordinairement dans les classes**, en « remontant » par l’analyse des processus transpositionnels qui, précisément, régissent les phénomènes d’enseignement/apprentissage d’objets spécifiques (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). L’enseignant et l’enseigné sont en réalité *sujets* car ils sont **assujettis aux systèmes diffuseurs de savoirs organisés en disciplines scolaires**.

Ce modèle d’analyse ascendante de la transposition concorde d’ailleurs avec le vif intérêt, depuis 2005, d’observer le savoir « tel qu’il est enseigné » dans les classes. À cette date, cet angle d’étude constituait, en effet, un champ nouveau de recherche puisque Margolinas (2005) précisait alors que « les travaux des années 80 concernant la transposition didactique n’abord[ai]ent pas souvent la question du savoir effectivement *enseigné*, s’arrêtant souvent au *savoir à enseigner* » (p. 350). C’est dans la même perspective que celle adoptée par la didactique comparée que j’ai entrepris ma recherche, portant ainsi mon intérêt sur le passage du *savoir enseigné* au *savoir appris*, comme de nombreux didacticiens l’ont également fait depuis lors.

En résumé, on peut se situer à diverses échelles d’analyse du point de vue de la transposition : à l’échelle macro, avec une analyse de ce qui est préconisé dans le plan d’étude, les manuels, etc., du point de vue des postures d’enseignant et d’élève ; à l’échelle méso et micro dès lors que l’on parle de l’action conjointe sous couvert de transposition interne.

Développons à présent plus précisément le modèle élaboré par la didactique comparée. Le texte du savoir, décrit par Chevallard (1985/1991) comme étant le *savoir à enseigner*, ne suffit pas pour comprendre **ce qui se passe ordinairement dans la classe** puisque le processus transpositionnel

se poursuit dans le système didactique. Ces mises en textes sont en effet manipulées, dans un premier temps, par l'enseignant et, dans un deuxième temps, par les élèves, **ce qui constitue l'action conjointe**. L'enseignant procède en fait à une réorganisation des objets d'enseignement/apprentissage, prescrits par les textes, puisqu'il leur « donne vie » par le biais d'objets matériels et symboliques « qui **recréent un univers de référence** pour/par l'action d'enseignement (traces à l'usage du professeur) et pour/par l'action d'apprentissage (traces pour l'étude de l'élève) » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 414).

Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) affirment que le **programme didactique** sur lequel elles se basent pour étudier **l'action conjointe** doit nécessairement s'articuler à un **programme épistémologique** puisque les sujets sont aux prises avec des activités mathématiques, dans le cadre de cette discipline. Les auteures se sont donc appuyées sur La **Théorie Anthropologique du Didactique**, développée par Chevallard en 1991, car il s'agit clairement d'une « théorie épistémologique qui élabore un modèle de “ce que sont les connaissances mathématiques dont on a besoin et que l'on construit lorsqu'on fait des mathématiques (Bosch & Gascon, 2002, p. 28)” » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 417). Le modèle de Chevallard (1991) est donc à nouveau **descendant** puisqu'il « décortique » l'activité mathématique pouvant être prévue dans une institution donnée. Ainsi, les difficultés rencontrées dans cette discipline, puisque c'est sur la base de celle-ci que la théorie anthropologique a été développée, peuvent être appréhendées en termes de **causes mathématiques**, au niveau épistémologique.

Le **programme didactique**, en revanche, adopte une **analyse ascendante** de la transposition puisque l'activité est étudiée **au cœur de l'agir des sujets** dépendant de pratiques institutionnelles. Il traite alors de « la description des techniques anthropologiques qui permettent au professeur de déployer son activité d'enseignement (Sensevy *et al.*, 2000¹) » (Mercier, 2002, p. 162). L'analyse de l'activité mathématique effective, réalisée dans le cadre du modèle de l'action conjointe, peut alors être mise en relation avec l'analyse *a priori* de l'activité, relevant de l'épistémologie. **Ainsi, tant les caractéristiques épistémologiques de la tâche mathématiques que ce qui se joue effectivement dans l'échange didactique à propos de cette tâche déterminent, dès lors, la rencontre ou non avec le savoir, d'où la nécessité de l'articulation des deux programmes, épistémologique et didactique.**

Schneuwly (1995) partage ce point de vue puisqu'il précise que les mouvements transpositionnels de divers systèmes de savoirs sont à la fois « ascendants » et « descendants ».

Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) précisent davantage le modèle de l'action conjointe entre l'enseignant et l'élève en définissant cette action comme clairement dépendante de la nature du contrat didactique instauré (cf. définition de ce concept : lettre b. de ce chapitre, pp. 52-55) et de son réajustement constant selon les attentes du moment. En effet, celles-ci déterminent l'action et le fonctionnement des sujets et permettent également de comprendre comment évoluent les caractéristiques des systèmes de tâches. **Cette évolution dynamique est prise en charge dans le modèle de l'action conjointe par l'analyse de trois genèses, les processus mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques.** Ces descripteurs tridimensionnels sont expliqués précisément ci-après (lettre b). Il ressort que l'axe mésogénétique, faisant référence au *milieu* (terme introduit par Brousseau) et ainsi à l'évolution des objets qui émanent de la co-construction par les acteurs du système didactique, influence les deux autres axes.

¹ Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000

Afin de mettre en évidence les composantes génériques et spécifiques du processus de transposition didactique dans l'optique de la didactique comparée, se posent la question des objets et de leur organisation épistémologique et didactique ainsi que la question des personnes concernées (capital culturel hérité, la place pour les élèves dans l'échelle d'excellence de la classe selon les disciplines, etc.) (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Un travail est donc encore à mener dans ce domaine.

b) Contrat didactique et contrat didactique différentiel

Il a été démontré que le concept de **transposition didactique** est fondamental pour comprendre les **phénomènes d'enseignement et d'apprentissage** puisque ceux-ci émanent directement de la **transposition interne** selon laquelle les savoirs et leur transmission par l'enseignant dans sa classe dépendent à la fois **du temps didactique et du temps d'apprentissage des élèves**.

Il est indéniable que le temps prévu par les concepteurs de programmes et des moyens d'enseignement pour aborder une notion et l'acquérir (temps didactique) ne correspond pas au temps qu'il faut à l'apprenant pour acquérir un savoir (temps d'apprentissage). L'apprentissage ne répond donc pas à un processus **progressif, cumulatif et irréversible**, comme tel est le cas pour le temps didactique, mais nécessite, au contraire, des réorganisations des connaissances précédemment acquises. **C'est précisément ce décalage existant entre les divers « temps » qui oblige la négociation perpétuelle des acteurs du système didactique. Ainsi, la manière dont les acteurs du système s'approprient et transforment les divers objets de savoir au sein de la classe constitue la transposition interne, appelée également contrat didactique** (Brousseau, 1980, Sarrazy, 1995).

L'introduction par Brousseau (1980) du concept de « contrat didactique » lui a permis de faire état des contraintes que revêt l'action enseignante lors de situations d'ingénierie. Chevallard (1991), quant à lui, a mis en évidence, dans ses recherches, **l'influence des « contraintes internes et externes à la "relation didactique" »** (Mercier, 1997, p. 260) **sur les décisions prises par l'enseignant**.

Par conséquent, l'explication des phénomènes didactiques ne peut se limiter à la simple définition des enjeux cognitifs inhérents au processus d'apprentissage. **En effet, la relation didactique qui se joue entre les acteurs du système est révélatrice du fonctionnement de celui-ci. Dès lors, la prise en compte par le chercheur de cette relation permet le décryptage du contrat didactique qui régit le système triadique dont les clauses entre les acteurs sont implicites. L'apprentissage relève donc à la fois d'aspects cognitifs et sociaux.** Dans ce contrat, l'élève est censé **correspondre continuellement aux attentes de l'enseignant** qui évoluent en fonction du temps didactique et institutionnel. Brousseau (1998) définit le contrat didactique comme

l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la relation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres ou celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose à propos de la connaissance en cause. (p. 6)

Il s'agira alors, au cours de la présente recherche, d'observer les trois pôles précités (élève(s) - enseignant - savoir) et leurs interactions, par **l'analyse de l'action conjointe déclinée selon les catégories de mésogenèse, topogenèse et chronogenèse** (au sens de Chevallard, 1992, de Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 et Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) car ce sont les « descripteurs, tridimensionnels, de ce fonctionnement du contrat » (Leutenegger, 2008, p. 42). L'analyse tient alors compte du **milieu** dans lequel évoluent les apprentissages (**mésogenèse** : évolution du système connexe d'objets matériels, symboliques, langagiers, co-construits par l'enseignant et les enseignés au fil de leur interaction), de la **position des différents acteurs** à propos des objets de savoir (**topogenèse**) et de la **succession des objets d'enseignement/apprentissage dans la classe au fil du temps didactique (chronogenèse)**.

Cependant, si le contrat didactique régit le système didactique composé d'un enseignant, d'un collectif d'élèves et des objets d'enseignement/apprentissage, il est important de nuancer que **les élèves n'occupent pourtant pas la même topogenèse dans la relation didactique. Ils n'auront donc pas le même rapport au contrat didactique**. Pour décrire ce phénomène, les chercheurs en didactique comparée ont introduit le terme de **contrat didactique différentiel** (Schubauer-Leoni, 2002 ; Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997). **Ce concept fait donc référence au champ de la didactique comparée** puisqu'il permet « de distinguer les fonctions de différentes positions d'enseignés dans l'économie de la relation didactique » (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002, p. 239).

L'équipe genevoise de chercheurs en didactique comparée (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002) a mené des recherches portant sur le **rapport des élèves au temps didactique et au contrat didactique**. Dans ce but, des observations ont été réalisées dans quatre degrés différents, de la 2P à la 5P, et le contenu d'enseignement/apprentissage était lié, dans chacun des systèmes didactiques, à la numération et au système d'écriture de position. Les tâches mathématiques spécifiques portant sur les mêmes objets ont été proposées par les chercheurs dans un souci de comparabilité des observables. Celles-ci provenaient des moyens d'enseignement officiels ou de la recherche. Dans chaque étude de cas, l'enseignant de la classe a dû choisir un **couple d'élèves aux positions contrastées**, l'un jugé « bon » en mathématiques, l'autre jugé « en difficulté » dans cette même discipline. Rappelons que le « bon » élève est, en effet, celui qui parvient à s'ajuster perpétuellement aux attentes évolutives de l'enseignant en anticipant ce qui sera attendu de lui. Ces élèves ont fait l'objet d'une attention particulière par les chercheurs qui ont pu relever la présence d'un contrat didactique différentiel et son fonctionnement, par l'analyse des dimensions mésogénétiques, topogénétiques et chronogénétiques. Outre les observations des séances, des entretiens *a posteriori* ont été réalisés auprès de ces élèves, ce qui a permis de préciser le type de rapport entretenu par chacun d'eux avec le temps et le contrat didactiques (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002).

Par la comparaison des *topos* des divers élèves examinés, des quatre degrés scolaires et des objets de savoir concernés, il a été possible « d'articuler, notamment à travers des indicateurs langagiers, **des caractéristiques génériques du rapport (différentiel) des élèves au temps et au contrat avec des éléments qui tiennent aux spécificités des objets de savoir enseignés** » (Leutenegger, 2004a, p. 1). Cette comparaison a, de plus, tenu compte des catégories tridimensionnelles précitées **en fonction des diverses modalités de travail**, à savoir en collectif, en sous-groupes ou en aparté avec l'enseignant. Les entretiens ont permis de découvrir les rapports de

ces élèves au professeur, à leurs pairs et aux objets mathématiques sur lesquels ils ont travaillé, et de confronter les données recueillies aux observations réalisées.

Le contrat didactique différentiel se caractérise par des attentes différentielles de l'enseignant tantôt « à la hausse » pour les élèves dits « forts » en mathématiques, tantôt « à la baisse » pour les élèves dits « en difficulté » dans cette discipline. **Les élèves vont alors occuper des positions (topos) contrastées dans le contrat didactique.** Je vais exposer quelques dimensions à caractère générique qui ont pu être mises en évidence parmi les phénomènes didactiques, sur les plans méso-, topo- et chronogénétique (cf. Leutenegger, 2004a). Dans les différentes activités réalisées, il a été possible de relever la confiance de la part de l'enseignante accordée aux dits « bons » élèves en mathématiques (Leutenegger, 2008). Ceux-ci ont eu la possibilité de rester maîtres de leur action en validant eux-mêmes leurs solutions, alors que les élèves considérés « en difficulté » n'échappaient pas à la supervision de l'enseignante. Les élèves dits « forts » s'avèrent être des élèves chronogènes qui font avancer le temps didactique par leurs interventions et leurs réponses pertinentes aux questions de l'enseignante. Celle-ci semble en avoir conscience puisqu'elle les sollicite régulièrement pour obtenir une réponse attendue ou lorsqu'il s'agit de débiter une nouvelle activité. Ces élèves sont alors non seulement des *locuteurs légitimes*, répondant aux questions qui leur sont directement adressées, mais également des *locuteurs autorisés* puisqu'ils prennent la parole lorsque la question est posée à l'ensemble de la classe. Ainsi, ils sont parfois même considérés comme des « partenaires par l'enseignant, voire comme des co-acteurs dans l'avancement de l'enseignement » (Leutenegger, 2004a, p. 10). Ceci est particulièrement visible lors du travail en groupes où les élèves dits « forts » interviennent à propos des erreurs ou obstacles rencontrés par les élèves dits « en difficulté ». Quant aux élèves dits « faibles », lors des phases collectives, ils se résolvent à être des *locuteurs légitimes*, soit à n'intervenir que suite aux sollicitations de l'enseignante à propos essentiellement de leurs erreurs. Il faut néanmoins souligner que ces élèves peuvent également s'avérer « chronogènes » puisque l'intervention de l'enseignante sur ces erreurs peut faire avancer le temps didactique. En situation de travail individuel, ceux-ci ne vont d'ailleurs pas se permettre de s'immiscer dans l'aparté entre l'enseignante et un élève considéré comme « fort ». À l'inverse, dans certains cas, ce dernier osera intervenir si l'enseignante est en aparté avec un élève « en difficulté ». Ces apartés ont davantage concerné l'enseignante et les élèves dits « en difficulté » car ils visaient la (ré)explication d'une notion ou ils étaient l'occasion de revenir à une tâche plus facile.

Ma recherche portant sur deux élèves considérés « en difficulté » par leur enseignant respectif, je ne traite pas de leur rapport différentiel au temps et au contrat didactiques puisque **leur topos est le même au sein des deux systèmes didactiques**. En effet, contrairement à la recherche précitée, je ne compare pas différents couples d'élèves aux positions contrastées et de degrés divers, mais je ne me suis focalisée que sur deux élèves, étant tous deux en 4P¹ mais appartenant à des classes différentes et bénéficiant d'une prise en charge pédagogique pour le premier, et logopédique pour le second. Les phénomènes didactiques/thérapeutiques ont bien sûr été observés par **l'analyse du fonctionnement du contrat didactique/thérapeutique** à l'aide des descripteurs tridimensionnels que sont la mésogénèse, la topogénèse et la chronogénèse.

¹ Rappel : 4^{ème} primaire en Suisse : 9-10 ans ; en France, cela équivaut au niveau CM1.

C'est dans cette même optique qu'a été pensé l'article écrit par Leutenegger (2003) qui a étudié finement les interactions didactiques en classe de mathématiques, en se centrant uniquement sur le cas d'une élève dite « en difficulté », Sophie, qui s'est avérée être un élément « révélateur du fonctionnement [du] système [didactique] » (p. 95). Les écritures successives du nombre « dix-sept millions deux mille cinquante-huit » par Sophie sont, dans cette étude, resituées au sein du milieu dans lequel elles ont émergé. Les conditions de réalisation de la tâche aménagées par l'enseignante pour enseigner les techniques de lecture et d'écriture des nombres ainsi que les interactions entre les acteurs aux prises avec le savoir, intervenues lors de la correction d'un item, sont autant d'indicateurs précieux de l'action de Sophie. Par le décalage entre les attentes de l'enseignante sur l'écriture en chiffres du nombre « dix-sept millions deux mille cinquante-huit » et les différentes actions de l'élève, le contrat didactique est rompu et devient alors explicite. On peut ainsi plus facilement déceler la part implicite du contrat. Il a été constaté la forte volonté d'adéquation de la part de Sophie aux attentes de son enseignante. Bien que les écritures du nombre par Sophie soient bien le résultat de règles « à appliquer » (provenant de pratiques sociales) transmises par l'enseignante, cette dernière espérait un autre résultat. C'est en cela que le contrat didactique s'avère paradoxal. Le manque mathématique du savoir enseigné, en raison de l'absence de l'objet de savoir « numération », ne permet pas aux élèves d'aboutir au savoir mathématique, comme l'attendait leur enseignante.

Le même phénomène a été décrit par Mercier (1997) à partir d'un autre événement significatif d'une leçon portant sur le même contenu que celui observé par Leutenegger (2003). Il concerne la remarque d'un élève, prénommé Louis, qui pose un problème mathématique. Se référant à la règle des trois chiffres (pour chaque classe) donnée par l'enseignante, cet élève relève l'absence d'un chiffre dans la classe des millions. Il propose alors d'écrire 017.002.058 ou alors d'enlever les zéros, ce qui produirait également la bonne suite sonore selon la seule règle des points fournie par l'enseignante (17. = 17 millions ; 2. = 2 mille ; 58). Cette proposition d'enlever les zéros placés devant l'unité de mille et devant 58 provient sans doute d'une prise en compte segmentée du nombre (vu comme 3 groupes de 3 chiffres séparés les uns des autres). Ainsi, les zéros devant 2 et 58 sont considérés comme inutiles puisque ce sont les points qui indiquent l'ordre des millions et des milliers. Cet élève s'avère également un révélateur du fonctionnement didactique, car l'on voit, par le biais du problème mathématique qu'il pose, la forte présence du contrat didactique et le désarroi de l'enseignante pour transmettre le savoir de la numération.

IV. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Comme il est possible de le constater, les références théoriques portant sur le lien classe-logopédie, développées dans le Chapitre III. (point 3.2), traitent toutes de la collaboration qui existe ou devrait exister entre les professionnels et du besoin de préciser le rôle de chacun d'entre eux. **Aucune d'entre elles, en revanche, n'aborde réellement ni la question de l'articulation des contenus langagiers travaillés en classe et en séance de logopédie, ni l'éventuel intérêt pour les professionnels d'échanger sur leur pratique respective effective.**

La séparation géographique (voire relative à l'épistémologie des professionnels) entre les classes et les prises en charge propres à chacune de mes deux études de cas pose précisément cette question de l'articulation des contenus et des liens que les élèves peuvent créer entre les systèmes. Ce questionnement est d'autant plus convoqué que l'on ne connaît pas la manière dont sont abordés les contenus d'apprentissage par la logopédiste de ma recherche. Peuvent-ils être reliés à ceux réalisés en classe ou la dimension de « soins » qui y est rattachée, prend-elle le pas sur les éventuels aspects pédagogiques, voire didactiques, empêchant ainsi la mise en place d'un quelconque lien ?

L'articulation des contenus est intimement liée à **la collaboration en place et également à l'adéquation des exigences des professionnels au programme scolaire.** C'est pourquoi, je tiendrai compte de ces aspects pour chacun des contextes observés.

2. QUESTIONS DE RECHERCHE

Compte tenu de cette problématique, mes questions de recherche sont les suivantes :

À partir des observations effectuées et des traces recueillies,

- quelle est la nature des contenus traités de part et d'autre ?
- comment sont traités les contenus d'apprentissage dans les contextes étudiés ?
- dans quelle mesure peut-on déceler une articulation entre eux ? Sous quels aspects y a-t-il convergence ?
- de quelle nature est la collaboration entre les professionnels des contextes concernés ?
- quelles différences / similitudes peut-on observer dans les deux entrées « mathématiques » / « français », du fait que, dans le premier cas, l'enseignant de soutien intervient en collaboration avec l'enseignant titulaire, alors que dans le deuxième cas, les professionnels fonctionnent traditionnellement plutôt de façon indépendante ?

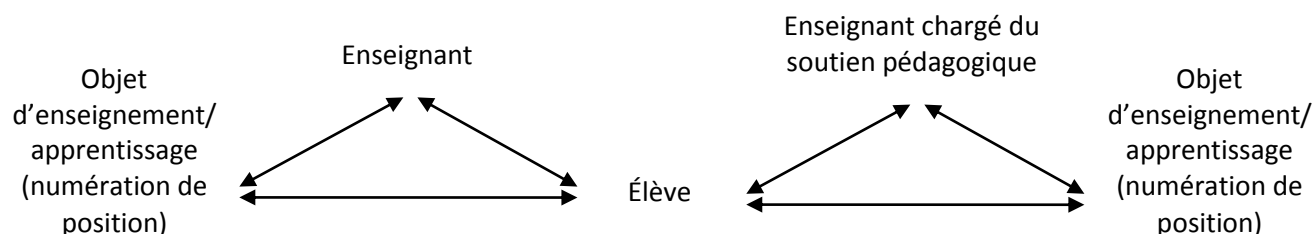
Sur la base essentielle du discours de Loïck et des processus cognitifs révélés par les observations effectuées auprès des deux élèves,

- dans quelle mesure les élèves semblent-ils réinvestir l'aide qui leur est apportée en logopédie pour Loïck, ou versus au soutien pédagogique pour Kevin, dans leurs apprentissages scolaires en classe ordinaire ?

3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Plusieurs hypothèses vont découler des schémas conceptuels ci-dessous, représentant les systèmes observés au travers de ma recherche :

1^{ère} étude de cas :

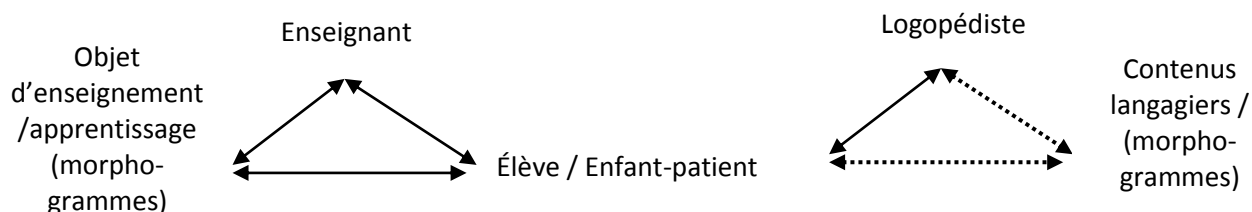


Ce **double système didactique triadique** est régi par un **(double ?) contrat didactique**. Plus les contenus d'enseignement/apprentissage **sont en lien direct**, plus le **contrat didactique tend à être le même**. Inversement, lorsque les objets d'enseignement/apprentissage sont trop distants, l'élève **doit remplir un double contrat didactique et gérer une double chronogenèse**.

Suite à la directive D-DGEP-02A-07 de la Direction Générale de l'Enseignement Primaire, datant du 25 août 2008, la collaboration imposée entre l'enseignante titulaire et l'enseignante chargée du soutien pédagogique consiste, en particulier, à établir en concertation un projet pédagogique régi par des objectifs et des évaluations formatives régulières. **Je fais donc l'hypothèse que les contenus travaillés dans les deux contextes observés sont articulés et qu'il n'appartient donc pas à l'élève de porter cette articulation puisque les éléments implicites des contrats didactiques sont censés coïncider (Hypothèse H1).**

De cette première hypothèse peut en découler une seconde, à savoir que **la séparation des contextes du point de vue institutionnel, épistémologique et géographique du cabinet logopédique avec la classe rend d'autant plus difficile, voire inexistante, la collaboration entre les professionnels et ainsi l'articulation des contenus**. Par conséquent, la mise en lien des apprentissages par l'élève/enfant-patient, et de ce fait leur remobilisation en classe ordinaire, est compromise (Hypothèse H2).

2^{ème} étude de cas :



L'élève est ici inclus dans un **système didactique triadique** mais il change de posture lorsqu'il entre dans le **système thérapeutique**. En effet, dans ce système de relations interpersonnelles, il perd son statut d'élève pour revêtir celui de **patient** bénéficiant de « **soins** » thérapeutiques. **Cela m'amène à penser que l'interaction porte sur des aspects psychologiques,**

visant à délier les blocages pouvant être rencontrés en milieu scolaire, dans le but que l'apprentissage puisse se réaliser à nouveau dans de bonnes conditions. **De ce fait, je fais l'hypothèse que l'objet d'apprentissage n'est pas au premier plan des préoccupations de la logopédiste mais qu'il est traité de manière quasiment implicite, par le biais de la relation duelle thérapeutique (Hypothèse H3).** Cette hypothèse s'inscrit dans le prolongement de l'hypothèse H2 puisque ces chemins « secrets » vers l'apprentissage ne peuvent que rendre plus difficile la prise de conscience par l'enfant des savoirs acquis et, par conséquent, leur remobilisation en classe.

Compte tenu de cette supposition, la mise en relation entre l'objet d'apprentissage et les acteurs du système thérapeutique apparaît en pointillés. L'analyse des observations permettra ainsi **de constater comment ce contenu d'apprentissage est abordé par la logopédiste et dans quelle mesure il est mis en relation par l'enfant-élève avec celui du système didactique.**

Ces hypothèses seront soit confirmées, soit démenties ou encore nuancées. Cependant, il est important de préciser que les résultats obtenus concerneront exclusivement les acteurs de ma recherche et ne pourront, en aucun cas, être généralisés. Cependant, certaines composantes génériques pourront peut-être voir le jour par la comparaison avec d'autres études de cas dont les questions de recherche sont les mêmes.

V. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. INTRODUCTION

Ma recherche s'inscrit dans une **approche clinique/expérimentale** (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) impliquant une **démarche explicative/compréhensive**. Avant d'exposer en détail mon dispositif de recherche du côté des « Mathématiques » et du côté du « Français », il me paraît essentiel d'expliquer brièvement le **double jeu dialectique rattaché à ces termes**.

L'importance attribuée en didactique comparée à la **compréhension des pratiques d'enseignement/apprentissage « telles qu'elles sont »** – par le biais de l'**observation du système didactique** mettant en relation les trois pôles, savoir, enseignant et élève(s) – implique une **démarche clinique** du terrain. Cette démarche est définie comme

une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. [...] C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues. (Cifali & Perrenoud¹, cité par Robo, 2002, p. 8)

Cependant, cette démarche **doit être articulée à un dispositif expérimental** pensé de façon telle à favoriser, par la suite, l'**articulation de traces pertinentes permettant ainsi d'adopter une démarche explicative/compréhensive**.

En effet, la compréhension de phénomènes didactiques ne peut avoir lieu que lorsque le chercheur aboutit, **par le principe de questionnement réciproque des traces recueillies**, à une information suffisante réduisant l'incertitude des interprétations effectuées. C'est pourquoi, il est important pour le chercheur de faire des choix quant aux objets à observer, à la manière dont il désire effectuer ses observations et, dans le cas d'observations filmées, sur quel(s) acteur(s) du système didactique il désire pointer sa caméra, **de sorte à ce qu'il puisse répondre à ses préoccupations traduites en questions de recherche**.

Au-delà des traces à collectionner, le dispositif expérimental contraint également le fonctionnement des systèmes et sous-systèmes par l'implication de l'institution de la recherche dans l'observation. La posture du chercheur est très délicate puisque par son observation, il s'immisce, tel un « intrus » dans le système didactique, **produisant des répercussions sur les observables**. En effet, si le contrat didactique prévoit un système triadique de relations composé du savoir, de l'enseignant et de l'enseigné (au sens de Schubauer-Leoni, 1986a), **toute personne externe peut, tant par sa présence que par le dispositif mis en place pour la recherche, venir bouleverser le processus interactionnel d'enseignement/apprentissage**. Cela pourrait, par exemple, influencer le comportement de l'élève (surtout si la séance est filmée) mais aussi celui de l'enseignant. **Ainsi, par les contraintes du dispositif de recherche, enseignant et élèves sont certes les acteurs du système**

¹ Citation provenant d'un fascicule destiné aux étudiants de l'Université de Genève s'orientant vers les métiers de l'enseignement. Le titre et l'année de parution de ce fascicule ne sont pas indiqués dans l'article de Robo (2002), publié dans *Vie pédagogique*. Ainsi, seule la référence de l'auteur qui cite Cifali et Perrenoud figure dans la bibliographie.

didactique, mais deviennent également les acteurs du système de recherche ! C'est pourquoi, le chercheur ne doit pas perdre de vue **l'incidence de son dispositif dans l'émergence des observables**. Ses observations devront se faire de manière discrète afin qu'elles interfèrent le moins possible dans l'interaction bipolaire enseignant/enseigné, soit dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les effets découlant de son intrusion étant toutefois incontestables, il devra **en tenir compte lors de l'analyse des résultats** ressortant des diverses traces recueillies.

2. LA COLLECTION DES TRACES

Aucune contrainte majeure n'était exigée pour le choix des acteurs, à l'exception de la structure rattachée aux mesures de prise en charge (soutien pédagogique et traitement logopédique). J'ai souhaité, en effet, observer une enseignante chargée du soutien pédagogique, exerçant dans un local séparé de la classe comme cela est encore très souvent le cas, et une logopédiste privée, externe à l'école. Les raisons du choix de ces acteurs ont été expliquées dans le Chapitre I. (pp. 9-10). De plus, j'ai choisi d'effectuer mes deux études de cas auprès d'élèves de 4P car je considère que c'est un degré charnière où les notions, tant relatives à la numération qu'à l'apprentissage de la lecture/écriture, sont déjà bien exercées mais toujours en voie d'acquisition. Ces notions se complexifieront, par ailleurs, dans la suite de la scolarité puisqu'il s'agit seulement de la deuxième année du cycle moyen de l'école primaire. Il est donc intéressant de vérifier si Kevin et Loïck sont « à niveau » pour poursuivre les apprentissages du cycle moyen se terminant en 6P.

En ce qui concerne mon dispositif de recherche tant pour le volet « Mathématiques » que « Français », **la prise d'informations s'est faite en plusieurs temps**. J'ai articulé, dans l'optique d'une démarche clinique, **plusieurs types de données**. Le dispositif peut se résumer comme suit :

VOLET « MATHÉMATIQUES » (1 ^{ère} étude de cas)		VOLET « FRANÇAIS » (2 ^{ème} étude de cas)	
OBSERVATIONS			
2 séances en classe ordinaire dont la dernière consacrée à une séance d'évaluation non filmée (périodes : décembre 2008 et avril 2009 ; temps : 40 min. env./séance)		4 séances en classe ordinaire dont la deuxième consacrée à une évaluation filmée (périodes : octobre 2009 (1), novembre 2009 (2) et février 2010 (1) ; temps assez fluctuant selon les séances : 50 min. en moyenne/séance)	
1 séance en soutien pédagogique (période : décembre 2008 ; temps : 40 minutes)		3 séances en logopédie (périodes : novembre 2009 (2) et février 2010 (1) ; temps : 60 min. env./séance)	
ENTRETIENS			
Entretiens d'explicitation (transcriptions : non jointes en annexe)	1 avec l'enseignante titulaire	Entretiens d'explicitation (transcriptions : non jointes en annexe)	1 avec l'enseignant titulaire
	1 avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique		1 avec la logopédiste

Entretiens généraux (transcription : non jointe en annexe)	1 avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique (portant sur l'évaluation de Kevin, réalisée le 21 avril 2009 en classe ordinaire)	Entretiens généraux (transcriptions : non jointes en annexe)	1 avec l'enseignant titulaire (portant principalement sur les évaluations effectuées par Loïck, sur son décodage et sur le temps didactique)
Entretiens <i>a priori</i> (synthèses : non jointes en annexe)	1 avec l'enseignante titulaire	Entretiens <i>a priori</i> (transcriptions : non jointes en annexe)	1 avec l'enseignant titulaire
	1 avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique		2 avec la logopédiste
Entretiens <i>a posteriori</i> (synthèses : non jointes en annexe)	1 avec l'enseignante titulaire	Entretiens <i>a posteriori</i> (transcriptions : non jointes en annexe)	3 avec l'enseignant titulaire
	1 avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique		2 avec la logopédiste
Entretiens avec l'élève Kevin	/	Entretiens avec l'élève Loïck (transcriptions : non jointes en annexe)	3 entretiens après les leçons en classe ordinaire
			2 entretiens après les séances de logopédie
TRACES ÉCRITES			
Productions d'élèves	Exercices ou traces écrites de chaque séance en classe ordinaire et en soutien pédagogique (Seules les productions de Kevin figurent dans le dossier « Annexes » ; Productions des autres élèves : cf. Projet Indépendant)	Productions d'élèves	Exercices ou traces écrites de chaque séance en classe ordinaire et en logopédie (Seules les productions de Loïck figurent dans le dossier « Annexes »)
	Évaluation (Seule l'évaluation de Kevin figure dans le dossier « Annexes » ; Évaluations des autres élèves : cf. Projet Indépendant)		Évaluation (Seule l'évaluation de Loïck figure dans le dossier « Annexes »)
/		Classeur construit au fil de la prise en charge logopédique	
/		Les prises de notes de l'enseignant quant aux réunions ayant eu lieu avec la logopédiste	

Il s'agit à présent de présenter plus précisément le dispositif de recherche en reprenant chacun des types de données spécifiés dans ce tableau.

Pour les deux études de cas entreprises, j'ai effectué mes observations en tant que **chercheuse-observatrice externe**. J'ai laissé le choix des deux enfants à observer, respectivement à **l'enseignante de la première étude de cas**, titulaire d'une classe de 4P, et à **la logopédiste de la seconde étude de cas**. Je leur ai fait part de mon souhait d'observer, dans le premier cas, un élève de 4P considéré « en difficulté » en mathématiques et, dans le second cas, un enfant, si possible de même degré, rencontrant de grandes difficultés en français.

Il est intéressant de constater le **mouvement inverse de la démarche de recherche des acteurs** puisque, dans la première étude de cas, je me suis adressée prioritairement à l'enseignante avant de me tourner vers l'enseignante chargée du soutien pédagogique (ECSP), alors que dans la seconde, j'ai contacté en premier lieu la logopédiste avant l'enseignant. Ce changement de sens, consistant à partir du contexte thérapeutique logopédique – système visant à favoriser la scolarité de l'enfant, tel que cela est vu par les enseignants et éventuellement l'enfant – plutôt que du système principal qu'est la classe, peut s'expliquer ainsi : la logopédie étant une prise en charge dite de « soins » et la professionnelle étant soumise au secret médical (Chivet, 2007), ce contexte peut s'avérer assez fermé à toute personne externe. C'est pourquoi, j'ai tout d'abord préféré requérir son autorisation en lui expliquant clairement la visée de ma recherche. En cas d'accord, celle-ci pourrait alors plus facilement me conseiller un enfant répondant à mes besoins de recherche (un enfant d'environ 9-10 ans rencontrant des difficultés en lecture et/ou écriture) et dont elle suppose que les parents seraient ouverts à un tel dispositif, étant donné son lien privilégié avec ces derniers. Je ne peux que lui être reconnaissante quant à son ouverture pour ma recherche.

Dès lors, il a été convenu par un **contrat explicite avec ces professionnels** qu'en mathématiques, mon étude se centrerait sur un élève de 4P considéré « en difficulté » par rapport au **domaine de la numération de position**, prénommé fictivement Kevin, alors qu'en français il s'agirait d'un enfant également en 4P mais présentant des **troubles importants en grammaire (constituants de la phrase) et orthographe**, prénommé fictivement Loïck. Ce sont effectivement ces domaines qui sont apparus aux yeux des professionnels comme « posant le plus problème » aux deux enfants. J'ai pu, à partir de cela, prendre contact avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique pour la première étude de cas, et avec l'enseignant de Loïck qui m'avait été indiqué par la logopédiste, dans la seconde étude de cas. **Les termes du contrat explicite de recherche ont été conclus/acceptés**, à savoir la possibilité pour moi de filmer plusieurs de leurs séances et de procéder au fil de la recherche à divers entretiens auprès d'eux et de Loïck, dans le cadre de la seconde étude de cas. Après accord de ces derniers, j'ai obtenu l'autorisation de la Direction générale de l'enseignement primaire (DGEP) ainsi que celle des parents des enfants faisant l'objet de ma recherche. L'entretien d'explicitation¹ que j'ai effectué auprès de l'enseignant de Loïck, précédant toute observation, m'a permis de limiter plus précisément l'objet d'étude **aux morphogrammes, objet de savoir appartenant au domaine de l'orthographe grammaticale et lexicale**. J'ai alors fait part de cette décision à la logopédiste. Le lien entre grammaire (constituants de la phrase) et morphogrammes

¹ L'expression « entretien d'explicitation » utilisée dans ce mémoire ne correspond pas à la démarche canonique de Vermersch (1990). Il s'agit ici d'un entretien de prise de contact avec le professionnel qui va être observé, visant à obtenir des informations sur sa pratique, sur son épistémologie professionnelle (Brousseau, 2006 ; Brousseau & Warfield, 2002) et sur l'élève/enfant-patient. Durant ces entretiens, il a parfois aussi été question de recueillir ses représentations sur les autres acteurs institutionnels impliqués dans le cadre de ma recherche.

grammaticaux est pourtant très proche **puisque ces deux objets dépendent réciproquement l'un de l'autre** comme cela a été mis en évidence dans le cadrage théorique (Chapitre III).

Bien que les morphogrammes constituent un domaine ciblé – puisqu'il concerne l'une des trois zones de notre système graphique, les deux autres étant les phonogrammes et les logogrammes (Catach, 1980) – son champ est assez vaste, laissant ainsi la latitude aux intervenants de traiter aussi bien des morphogrammes grammaticaux (accord des noms, adjectifs ou flexions verbales) ou encore lexicaux. Le choix de la chercheuse est délibéré car **il laisse passablement de liberté aux professionnels quant à la sélection des activités en fonction de leurs objectifs du moment**. C'est également une façon de constater **si les contenus s'articulent d'un contexte à l'autre**.

Au cours d'une première rencontre avec chaque professionnel, nous avons pu fixer les premières dates de mes observations ainsi que celles des entretiens d'explicitation avec chacun d'entre eux. Les autres dates d'observation ont été fixées au fur et à mesure, en fonction des disponibilités des professionnels.

Du côté des « Mathématiques », les **deux premières observations** ont été prévues la semaine précédant les vacances scolaires, soit le jeudi 18.12.2008. L'observation en classe a eu lieu le matin et celle en classe de soutien pédagogique a été effectuée l'après-midi. L'enseignante chargée du soutien pédagogique ne travaillant qu'à mi-temps, elle n'était disponible que ce jour-là. **Il s'agissait alors d'observer la co-action des enseignantes et des élèves à propos de la construction du nombre**. Quant à la deuxième séance prévue pour la recherche en classe ordinaire, elle a été fixée au 21.04.2009. Si elle entre dans le dispositif de recherche prévu, elle n'a cependant pas fait l'objet d'une observation. Cette séance était destinée à une **évaluation sur la numération de position** afin de constater **les progrès de l'élève et si celui-ci était parvenu à « rattraper » le temps didactique de la classe**. Il me paraissait donc important qu'elle soit **construite par l'enseignante, selon ses pratiques habituelles et l'avancement réel des savoirs/apprentissages**.

Du côté du « Français », les observations, également éloignées dans le temps, ont permis l'analyse de **la co-action de l'enseignant et de ses élèves ainsi que de la logopédiste et de son patient à propos des morphogrammes grammaticaux et lexicaux**. Une première observation a eu lieu le mardi 27.10.2009 en classe. Cette leçon a en partie fait l'objet d'une révision pour la **séance d'évaluation** effectuée le jeudi 05.11.2009 qui a également été filmée. Entre ces deux séances, une observation a eu lieu le mardi 03.11.2009 en logopédie, afin de constater **si certains éléments abordés peuvent être reliés à la séance de « révision » et à l'évaluation qui a eu lieu deux jours après la séance en logopédie**. La semaine suivante, le mardi 10.11.2009, deux séances filmées ont été observées d'abord en logopédie, puis immédiatement au retour de l'enfant en classe, **de sorte à observer in situ la transition entre les deux contextes et leur articulation**. Trois mois plus tard, j'ai réalisé une nouvelle observation en classe (15.02.10) durant laquelle **j'ai adopté, malgré moi, le rôle de chercheuse-observatrice interne** puisque l'enseignant m'a confié spontanément une tâche « de soutien » destinée à l'élève observé. Finalement, une dernière séance en logopédie (16.02.10) a permis de constater **l'évolution de l'enfant dans son processus de compréhension des morphogrammes**.

Les contenus de chacune des séances, la façon de les aborder et le matériel utilisé étaient laissés au libre choix des enseignant(e)s et de la logopédiste pour autant qu'ils concernent l'objet de savoir contractualisé avec le chercheur.

Souhaitant observer le **fonctionnement des systèmes didactiques de la classe et du soutien pédagogique, et celui du système thérapeutique de la logopédie**, au travers respectivement de la numération de position et des morphogrammes comme objets d'étude, j'ai effectué des **séances filmées**. J'ai fait le choix de placer ma **caméra numérique mobile** devant la classe car les élèves faisant l'objet de mon observation, Kevin et Loïck, étaient assis au premier rang. Ainsi, j'avais une vue d'ensemble sur leur travail ainsi que sur celui des camarades les entourant, permettant ainsi de comparer leur progression par rapport à celle de leurs pairs. En plaçant la caméra assez loin des élèves et en utilisant ainsi la fonction du zoom, **Kevin n'avait pas l'impression qu'il était la cible de mes observations**. Cependant, lorsque le champ de vision n'était pas assez net, il me fallait remédier à cet obstacle en me déplaçant dans la classe pour filmer par moments derrière son dos, mais toujours assez loin de lui et par la manipulation de l'objectif de la caméra. Il en est allé tout autrement avec **Loïck qui était parfaitement informé de son statut d'observé**. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il a fallu son autorisation et celle de ses parents pour pouvoir l'observer en traitement individuel lors des séances de logopédie.

La place privilégiée dans la classe des élèves de mes deux études de cas favorisait ainsi le filmage et ne nécessitait que peu de manœuvres avec la caméra. Cette situation était idéale **pour maintenir au mieux un cadre « naturel » puisque les élèves étaient filmés à leur place habituelle**. Cela est certainement un facteur non négligeable puisque les élèves **n'ont pas dû être « mis en scène » pour l'observation**. Ils n'ont donc pas été confrontés à des changements perturbateurs motivés par les contraintes de la recherche.

Après avoir établi conjointement le contrat de recherche de la première étude de cas et son organisation, j'ai également procédé, le 27.11.2008, à des **entretiens d'explicitation semi-directifs** en m'aidant de canevas d'entretiens préparés préalablement sur la base de mes questions de recherche. Ces entretiens d'explicitation étaient destinés à obtenir des informations quant aux **pratiques habituelles de l'enseignante titulaire et celles de l'enseignante chargée du soutien pédagogique, tant au niveau de leurs démarches didactiques que de leur éventuelle collaboration**. Ces entretiens m'ont également permis de recueillir des **indications sur l'élève faisant l'objet de mon observation**. Durant ces entretiens, les enseignantes m'ont fait part des activités qu'elles allaient effectuer durant les séances d'observation. L'enseignante chargée du soutien pédagogique a précisé être au courant de la fiche qu'allait effectuer l'enseignante titulaire et a donc construit sa leçon en lien avec la numération de position (PI, annexe 2, 1ExES, lignes 524 à 528), comme cela était prévu dans le contrat de la recherche.

Pour obtenir des informations du même ordre dans le cadre de la seconde étude de cas, les **entretiens d'explicitation** avec l'enseignant et la logopédiste ont eu lieu respectivement le 20.10.2009 et le 22.10.2009. Ceux-ci visaient, de plus, à demander entre autres à la logopédiste en quoi consiste sa profession, quelle place occupe le savoir et la dimension thérapeutique, quelles sont ses représentations vis-à-vis de l'école et quelle est son opinion quant à une collaboration avec l'enseignant. Les représentations de l'enseignant vis-à-vis de la logopédie ont également été recueillies, de même que son point de vue sur la collaboration.

De plus, dans les deux cas cliniques, j'ai souvent effectué des **entretiens préalables aux séances observées**. L'énonciation des **intentions didactiques des enseignants et thérapeutiques de la logopédiste** ainsi que de leurs **attentes vis-à-vis des élèves ou de l'enfant-patient** ont révélé, **pour les enseignants, à la fois leurs attentes en termes de temps didactique mais aussi en termes de**

contrat didactique, et pour la logopédiste, la nature du contrat thérapeutique passé avec l'enfant.

Il a alors été possible de comprendre si, pour les enseignants, ces attentes étaient les mêmes pour tous les élèves ou si le contrat didactique était différentiel. Les **entretiens *a posteriori*** ont offert aux professionnels la possibilité de revenir sur le déroulement des actions produites lors de la séance et de traiter ainsi des aspects mésogénétique et chronogénétique, ainsi que de discuter de l'évolution générale de la topogenèse, aux yeux des enseignants et de la logopédiste.

Pour la première étude de cas, ces entretiens n'ont été effectués que pour les deux leçons observées en décembre 2008. En effet, la leçon d'avril 2009 étant réservée à l'évaluation, il ne m'a pas paru utile de procéder à un entretien *a priori* et post-séance avec l'enseignante titulaire. En revanche, j'ai soumis à l'enseignante chargée du soutien pédagogique la copie de l'évaluation de Kevin ainsi que celles des autres élèves. Cet **entretien dit « général »** visait à **recueillir ses commentaires** et à avoir **quelques indications générales sur ce qui avait été travaillé dans ce contexte de décembre à avril**, ainsi que sur **la progression de l'élève** durant le laps de temps séparant mes observations. Cet entretien a eu lieu le 23.04.2009.

Pour la seconde étude de cas, j'ai procédé à un entretien *a priori* et *a posteriori* quant à la première leçon en classe ordinaire. Par ailleurs, un entretien a été effectué avant la séance d'évaluation en classe ordinaire, au cours duquel **l'enseignant m'a fait part d'autres évaluations réalisées par Loïck en début d'année** et m'a donné quelques informations supplémentaires sur l'élève. Cet entretien ne concernant pas la séance qui a suivi, je l'ai dès lors qualifié d'**« entretien général »**. Pour la troisième séance en classe ordinaire, seul un entretien *a posteriori* a pu être réalisé, étant donné que mon observation a eu lieu directement à mon arrivée en classe, après avoir quitté le cabinet logopédique. Quant à la dernière leçon filmée en classe ordinaire, un entretien post-séance a permis de discuter de l'activité réalisée par l'élève au cours de la séance. Il est, en revanche, plus difficile de procéder à de tels entretiens auprès de la logopédiste car les séances de Loïck ont lieu en début de matinée et sont directement suivies d'une séance destinée à un autre patient. Ainsi, nous profitons du retard de l'enfant ou du patient suivant pour discuter. Un entretien *a posteriori* à la première séance d'observation s'est fait par mail. Aucun entretien n'a été réalisé lors de la deuxième séance, faute de temps. Cependant, j'ai bénéficié d'un moment pour poser quelques questions à la logopédiste sur **le contenu du classeur rempli depuis le début de la prise en charge logopédique de Loïck**. Cet entretien est alors qualifié d'**« entretien général »**. Un entretien *a priori* et un entretien *a posteriori* à la dernière séance d'observation ont pu être réalisés.

De plus, après chaque séance observée, excepté la première leçon en classe ordinaire et la dernière séance en logopédie, **je me suis entretenue avec Loïck** pour l'interroger sur ses impressions générales quant au rôle qu'il attribue aux divers contextes côtoyés, sur ses attentes et son positionnement par rapport à chacun d'eux. De plus, je l'ai questionné sur le savoir abordé durant les leçons/séances observées.

Tous ces entretiens, enregistrés à l'aide d'un **magnétophone numérique (mp3)**, dévoilent les opinions, attentes ou visées didactiques/thérapeutiques des professionnels de ma recherche. C'est pourquoi, ils sont une **source essentielle** car ils peuvent avoir pour effet d'infirmer certaines hypothèses effectuées à partir de l'analyse des chroniques de séances, ou au contraire leur donner davantage de valeur, permettant ainsi de valider ces hypothèses lors de l'analyse des traces recueillies. Certains de ces entretiens, comme les entretiens *a priori* et *a posteriori*, jouent essentiellement « un rôle de complément aux données provenant des enregistrements, dans la mesure où les informations recueillies peuvent contribuer ponctuellement à l'éclaircissement et à la

compréhension des démarches entreprises par [...] [les professionnels] » (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009, p. 86)

Suite aux séances observées, j'ai récolté les **productions des élèves et les écrits réalisés en logopédie**. Dans ce mémoire ne figurent que les traces écrites de Kevin et de Loïck. Je n'ai pas tenu compte, pour cette recherche, des travaux de leurs camarades respectifs puisque je me suis rendu compte qu'ils n'apportaient pas de traces intéressantes au vu de mes questions de recherche. Cependant, j'ai exploité les productions des camarades de Kevin, dans le cadre de mon Projet Indépendant. Seul un tableau répertoriant leurs erreurs et celles de Kevin figure en annexe et a été exploité dans l'analyse. De plus, je me suis procuré, lors de la première étude de cas, **les exercices liés à la numération de position effectués durant la période située entre les observations du mois de décembre 2008 et celle du mois d'avril 2009**. Ces traces indispensables permettent d'illustrer l'analyse.

L'enseignante chargée du soutien pédagogique m'avait également proposé de me remettre son carnet de bord dans lequel elle inscrit toutes les activités qu'elle effectue avec les élèves. Ceci aurait pu me renseigner sur le nombre et le type d'exercices concernant la numération de position. Cependant, m'ayant annoncé, lors de l'entretien d'avril 2009 succédant à la séance d'évaluation, qu'elle n'avait effectué qu'une seule activité se rapprochant de ce domaine entre décembre et avril, je n'ai pas estimé nécessaire d'utiliser son carnet comme trace pour ma recherche.

En revanche, **le carnet de bord de l'enseignant** de la seconde étude de cas est pour ma recherche une ressource précieuse car il y inscrit, de manière régulière, sous forme de prises de notes, **le contenu des entretiens qu'il a avec la logopédiste au cours de l'année**. Ainsi, j'ai pu déterminer plus précisément la nature de leur collaboration. Ces prises de notes étant personnelles, j'ai décidé de ne pas les faire figurer en annexe.

Enfin, la logopédiste m'a prêté **le classeur de Loïck, alimenté assez régulièrement au fil de la prise en charge**. Son contenu est un indice des objets traités et du type d'activités réalisées en logopédie. Il est dès lors possible de le comparer avec ce qui est abordé généralement dans le contexte scolaire.

3. L'ARCHIVAGE DES TRACES

Afin de décrire des phénomènes didactiques, il est essentiel que le chercheur-observateur se détache du système dans lequel il est imbriqué **pour adopter une position de recul** lors de l'archivage des traces recueillies. Pour favoriser ce regard externe, j'ai rapporté chaque observation filmée **sous forme de chronique**¹. Il s'agit d'un moyen méthodologique efficace puisque, sur la base d'un texte écrit faisant état, de manière objective, du flux du discours ainsi que des gestes des acteurs, il a alors été possible, dans la phase suivante, relative au traitement des données, **d'émettre des interprétations quant aux événements tels qu'ils se sont produits et non tels qu'ils ont été perçus au moment de l'observation en classe par la chercheuse**.

Ainsi, j'ai procédé, sur la base des enregistrements audiovisuels transférés depuis la caméra sur l'ordinateur, à **l'écriture des chroniques des deux leçons filmées au cours de la première étude de cas, dans le but de rendre compte des interactions entre les trois pôles du système didactique**. Celles-ci sont présentées sous forme de tableaux à trois colonnes selon le modèle suivant :

MINUTES	ÉVÉNEMENTS – TRANSCRIPTION	TRACES ANNEXES

Ces chroniques ne figurent que dans le Projet Indépendant. Quant aux chroniques de la seconde étude de cas, relative au volet « Français », elles ne sont pas non plus jointes au présent mémoire.

Pour la seconde étude de cas, présentée intégralement dans ce mémoire, j'ai recouru au même moyen d'archivage des traces, en précisant cependant davantage les différentes rubriques. Cette évolution témoigne d'une connaissance personnelle plus élaborée, acquise au fil de la recherche. Ces tableaux ont permis, par la suite, **l'analyse des systèmes didactique et thérapeutique**. Voici leur présentation pour les leçons en classe ordinaire, et plus bas, pour les séances de logopédie :

TEMPS	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU	MODA- LITÉS DE TRAVAIL	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNANT ET DES AUTRES ÉLÈVES	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE LOÏCK

Au vu des intitulés des diverses catégories, **l'activité de Loïck au fil de la leçon est clairement mise en exergue dans la dernière colonne et son interaction avec l'enseignant ou éventuellement les autres élèves est aussi facilement repérable** puisqu'il s'agit de suivre la chronologie de la séance par un aller-retour constant entre la quatrième et la cinquième colonne. Cette nette distinction entre les observables des deux acteurs principaux de la recherche, l'élève et l'enseignant, a fait précisément défaut lors de l'archivage des séances de la première étude de cas,

¹ Le terme *chronique* fait référence, en histoire, à un « récit dans lequel les faits sont enregistrés dans l'ordre chronologique » (Larousse en ligne, para. 3). Dans le contexte de ce mémoire, la chronique est une description très précise de toutes les actions (verbales, gestuelles, mimiques, etc.) qui se sont succédé au fil de la séance observée. Cette description est parfois enrichie de citations. Il ne s'agit donc pas d'un protocole faisant état d'une transcription intégrale.

ce qui a complexifié, pour la chercheuse, l'analyse des diverses informations, mêlées dans la même colonne (2^{ème} colonne intitulée « Événements – Transcription »), et pour le lecteur, l'activité de les repérer aisément.

Pour l'archivage des données émanant des séances de logopédie, la séparation entre les observables du côté de la logopédiste et du côté de Loïck permet, d'une part, **d'analyser de manière distincte la pratique de la professionnelle et le fonctionnement cognitif de Loïck, et d'autre part, de penser ces aspects en interaction.** Ceci permet de comprendre, sur la base d'une conception socioconstructiviste, la manière dont les acteurs s'influencent réciproquement et dont le savoir évolue au fil de la séance, par une centration sur l'échange des protagonistes décrit (ou parfois transcrit) chronologiquement et sur le découpage par rapport à la tâche et aux savoirs en jeu.

TEMPS	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE LA LOGOPÉDISTE	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE LOÏCK

L'en-tête d'une des chroniques relative à une leçon en classe ordinaire se rapportant à la seconde étude de cas a été adapté en fonction de l'activité que Loïck avait à accomplir. En effet, celui-ci a été amené à travailler seul sur ordinateur, au moyen d'un logiciel prévu par l'enseignant. De ce fait, le tableau se présente comme suit :

TEMPS	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU	MODALITÉS DE TRAVAIL	DESCRIPTION DU LOGICIEL ET OBSERVABLES DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNANT	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE LOÏCK

L'élaboration de ces divers matériaux m'a permis de porter un regard sur les séances dans leur intégralité et d'en dégager plus aisément les événements-clés¹ qui ont constitué le fondement de l'analyse, **tout en pouvant les situer dans l'ensemble de la séance.**

Il faut préciser, en ce qui concerne ces chroniques, qu'il ne s'agit pas d'une transcription complète mais davantage **d'une description objective et précise des événements produits**, alimentée parfois de citations qui m'ont paru importantes pour disposer de traces plus complètes pouvant servir à l'analyse. Les actions ou comportements produits par les acteurs ainsi que le matériel utilisé et les traces écrites sont indiqués entre parenthèse, en italique.

Lors de l'archivage des séances relatives à la première étude de cas, j'ignorais l'existence de conventions de transcription élaborées par certains auteurs, tels que Vion (1992) ; si j'en avais connaissance lors de la seconde étude de cas, j'ai tout de même fait le choix de ne pas y recourir dans les chroniques, étant donné le grand nombre de séances observées, sept en l'occurrence. Cette tâche aurait été trop lourde à effectuer dans le temps imparti. Ainsi, seule la ponctuation conventionnelle permet de se représenter l'intonation utilisée. De plus, un tel travail ne se serait finalement pas avéré très utile puisque je devais me focaliser uniquement sur certains **événements-**

¹ Il s'agit d'événements significatifs relativement à mes questions de recherche.

clés que j'ai pu déceler grâce à la description chronologique objective. Ces événements qui sont significatifs par rapport à mes questions de recherche ont ainsi été encadrés en rouge dans les chroniques. Ils découlent généralement d'épisodes préalables et sont à l'origine d'épisodes à venir. Ces épisodes figurent alors en encadré bleu dans les chroniques.

Après avoir choisi **les événements dits « significatifs »** par le biais des chroniques, je les ai transcrits intégralement selon les modalités particulières de transcription (Bange, 1992 ; Leutenegger & Mottier Lopez, 2008 ; Vion, 1992), en ne faisant toutefois figurer dans l'analyse (Chapitre VII) que les passages qui me semblaient révéler des détails importants pouvant apporter des réponses à mes questions de recherche. J'ai procédé ainsi, de manière à ne pas surcharger le lecteur de détails superflus à la compréhension de l'analyse, la description rapportée dans celle-ci étant parfois suffisante.

Pour ce faire, j'ai à nouveau visionné les enregistrements audiovisuels et ai instauré des **modalités de convention** pour permettre une transcription la plus fidèle possible de la réalité. Pour cela, j'ai pioché parmi les symboles de convention de trois auteurs, à savoir, Leutenegger et Mottier Lopez (2008), Vion (1992), et enfin Bange (1992). En reprenant la convention utilisée par Leutenegger et Mottier Lopez (2008), j'ai numéroté les tours de parole et le temps écoulé est indiqué par minute.

Voici la signification des symboles utilisés :

[	: chevauchement des tours de parole annonçant le début du passage à deux voix. Le retour à la ligne indique sa fermeture.
↑	: ton montant de la voix (Bange, 1992).
↓	: ton descendant de la voix (Bange, 1992)
/	: pause courte (une prise de respiration)
//	: pause de 1 ou 2 secondes)
///	: pause de 2 ou 3 secondes
(temps)	: temps indiqué entre parenthèses lorsque la pause dure plus de 3 secondes
(xxx)	: énoncés inaudibles (le nombre de croix correspond au nombre de syllabes perçues selon la codification de Vion, 1992). En cas de passages incertains, la formulation des différentes versions plausibles est indiquée entre parenthèses (Bange, 1992)
:	: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (Bange, 1992 ; Vion, 1992). Leur nombre est proportionnel à l'allongement.

- les rires, soupirs et autres sonorités du genre ainsi que les désignations ou les références à des objets (par ex. fiche d'exercices) sont décrits entre parenthèses, en écriture standard.
- les actions effectuées par les acteurs, elles figurent également entre parenthèses mais en italique.
- l'accentuation d'un mot est visible par le caractère gras.
- les unités non lexicalisées sont transcrites comme elles sont entendues (par ex. mm, mhm, a ah, euh, hein, bah, etc.).
- représentation phonético-orthographique, comme par l'écriture de « ché pas », qui serait alors prononcé ainsi lors de la séance, au lieu de l'écriture correcte de « je ne sais pas » (Bange, 1992 ; Vion, 1992).

Les différents interlocuteurs des séances en classe ou en logopédie sont mentionnés de la manière suivante (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009) :

E	: enseignant
L	: logopédiste
Loï	: Loïck
Initiales du prénom	: par exemple, Julie sera désignée par Jul, permettant d’anonymiser l’élève
él	: élève non reconnu ; si plusieurs élèves non reconnus prennent la parole, ils seront désignés par él1, él2, él3, etc.
éls	: groupe d’élèves ou classe

Pour analyser de manière plus précise les événements significatifs **et les relier à l’ensemble de la séance**, j’ai construit, pour « y voir plus clair », un nouveau tableau pour chaque séance en me basant sur les chroniques.

Il s’agit, **dans le cadre de la première étude de cas**, de **tableaux « pseudo » synoptiques**, ne faisant apparaître que les étapes principales de la leçon au travers d’un découpage des tâches ainsi que la transcription complète des événements significatifs (non conforme aux modalités de transcription de Vion, 1992). Ces événements étaient appelés dans le cadre du Projet Indépendant « événements remarquables ». C’est pourquoi, ils apparaissent sur les documents annexés, présentant ces tableaux. Cependant, pour la présente recherche, j’utiliserai l’appellation d’« événements significatifs » qui me paraît plus claire pour désigner la nature des événements choisis.

Les tableaux synoptiques de la première étude de cas se présentent ainsi :

DURÉE	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE	ORGANISATION SOCIALE, SPATIALE ET MATÉRIELLE

Je n’ai pas réalisé de chronique ni de tableau synoptique de la séance d’avril 2009 relative à la première étude de cas, car celle-ci était consacrée à une évaluation et n’a pas été filmée. Les productions des élèves ont été suffisantes pour trouver des éléments de réponse à mes questions de recherche.

Pour la seconde étude de cas, la transcription des événements significatifs ne figure pas dans ces tableaux, étant donné que certains de leurs passages-clés ont été rapportés en transcription intégrale dans l’analyse même (Chapitre VII). L’en-tête de ces tableaux synoptiques se présente comme suit :

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU	TRACES ANNEXES

Du côté du « Français », la séance filmée de l’évaluation a fait l’objet d’une chronique et d’un tableau synoptique. En effet, il m’a paru important de faire état des explications données par l’enseignant à ce moment-là.

Le type d'archivage des données sous forme de tableaux synoptiques permet, par rapport aux chroniques, de bénéficier d'un aperçu plus global des étapes de la leçon/séance, en fournissant des indications succinctes sur l'évolution de la chronogénèse.

Il est important de préciser que la construction des tableaux synoptiques relatifs au volet « Français » n'est pas « conforme » à celle employée par le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève. En effet, ces chercheurs procèdent généralement à un **découpage des contenus abordés** lors de la séance observée, alors que mes tableaux présentent un **découpage chronologique par rapport aux tâches réalisées au fil de la séance, ce qui correspond davantage à l'angle d'analyse adopté en didactique des mathématiques**. La raison de la divergence de ces tableaux est due à ma méconnaissance, au moment de leur élaboration, quant à la logique d'archivage des traces telle qu'employée par l'équipe GRAFE. Cependant, ces tableaux synoptiques m'ont également été très utiles pour l'analyse. En effet, dans le cadre de mes questions de recherche, il était également important d'avoir « sous les yeux » **le déroulement des activités réalisées ainsi que leur enchaînement, afin de pouvoir comparer les étapes générales successives du traitement de l'objet de savoir par les professionnels**.

Cependant, il m'a paru tout de même essentiel de tenir compte de la logique d'archivage des traces employée par l'équipe GRAFE (voir notamment Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009). Ainsi, pour chaque étude de cas, j'ai réalisé un tableau synoptique « macro » et un tableau synoptique « semi-macro » de la séquence. **Ces tableaux sont donc, cette fois, centrés sur les savoirs et non plus sur le déroulement des activités**. Cette focalisation m'a été d'une aide précieuse pour **comparer, par la suite, une éventuelle articulation des contenus traités dans les différents contextes**.

Le tableau « macro » de la séquence **répertorie chronologiquement et très succinctement (sur une page) les contenus abordés** dans chacune des séances. Sa présentation permet ainsi une vision globale de toutes les séances des divers contextes. Il se présente ainsi pour chacune des deux études de cas :

1^{ère} étude de cas

Temps	Classe 1 18 décembre 2008	Classe de soutien 1 18 décembre 2008	Classe 2 - Évaluation (non filmée : pas de mesure temporelle) 21 avril 2009

2^{ème} étude de cas

Temps MIN	Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10

Les numéros inscrits vis-à-vis de chaque contexte représentent l'ordre des observations (par ex. Classe 1 = première observation en classe ; Logopédie 2 = 2^{ème} observation en logopédie). Sous l'indication des contextes, figurent les dates des observations.

Le tableau « semi-macro » de la séquence (un par étude de cas) est plus détaillé. Il a été conçu à partir du modèle utilisé par l'équipe GRAFE en didactique du français, sur la base essentiellement du chapitre intitulé « Recueil et traitement des données », écrit par Cordeiro, Ronveaux *et al.* (2009). Cependant, contrairement leur tableau, je n'ai pas procédé à un résumé narrativisé des activités puisqu'une description de celles-ci figure déjà dans les chroniques. Afin d'établir ce tableau semi-macro, j'ai donc dû tout d'abord procéder, pour chaque séance, à **l'étiquetage des diverses unités, caractérisées par les contenus abordés**. Suite à cela, la deuxième phase a consisté à **dégager la logique sous-jacente de l'action didactique/thérapeutique des professionnels, afin de voir apparaître l'architecture propre à la séance, dont l'organisation a été pensée hiérarchiquement par les professionnels** (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009). Les phases d'étiquetage et de « reconstruction » hiérarchique de la structure interne de la séance observée découlent d'un **travail interprétatif** de la part de la chercheuse, qui se base alors sur la prise en compte des chroniques prioritairement mais également sur les supports prévus pour l'élève/enfant ainsi que sur les entretiens *a priori* et *a posteriori* auprès des professionnels de la recherche (*Ibid.*, 2009).

En résumé, la tâche de la chercheuse consiste donc en un

[...] découpage en unités séquentielles et hiérarchisées concernant les opérations par lesquelles un objet d'enseignement est déplié en éléments, selon la logique de l'action didactique, en lien avec les préconstruits (plans d'études, manuels, questionnaires) utilisés par les enseignants pour confectionner leur dispositif [...]. (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009, p. 90)

Cette citation ne convient évidemment pas pour le découpage des séances menées par la logopédiste puisque **son action n'est pas censée être d'ordre didactique**, impliquant l'intention d'**enseigner** un savoir. De plus, ses préconstruits ne sont en principe pas les plans d'études ou manuels. Cependant, j'ai tout de même établi, comme pour les séances en classe, une hiérarchisation des contenus « en unités superordonnées » (*Ibid.*, p. 93), en considérant, dans le cas de la logopédiste, qu'elle s'est référée aux sciences du langage pour déterminer la décomposition de l'objet de savoir en éléments à traiter durant ses séances.

Par conséquent, les niveaux hiérarchiques présents dans le tableau « semi-macro » de chaque étude de cas représentent l'objet d'étude visé (unité dite *englobante*) et les composantes ou dimensions de cet objet (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009). Ainsi, cette structure ne correspond pas forcément avec les périodes de découpage temporel des différentes phases des séances, comme je l'ai fait dans les tableaux synoptiques centrés sur le déroulement des activités. Le passage d'un élément à l'autre ou d'une unité *englobante* à l'autre peut dépendre de plusieurs facteurs, tels que le changement d'objectif, d'objet ou de composant de cet objet, ou encore de la perspective adoptée pour le traitement d'un même contenu, d'un changement quant à son traitement ou du type d'activités réalisées (*Ibid.*, 2009).

L'en-tête de ces tableaux synoptiques « semi-macro » de la séquence se présente de la façon suivante pour chaque étude de cas :

1^{ère} étude de cas

Classe 1 18 décembre 2008	Classe de soutien pédagogique 1 18 décembre 2008	Classe 2 – Évaluation (non filmée : pas de mesure temporelle) 21 avril 2009

2^{ème} étude de cas

Classe 1 – 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 – 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 – 10.11.09	Classe 4 – 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10

On peut remarquer l'absence de la colonne du temps, contrairement aux tableaux « macro » de la séquence, étant donné que la hiérarchie des savoirs ne coïncide pas forcément avec le déroulement chronologique de la séance.

Pour comprendre précisément la lecture des différents niveaux hiérarchiques, il faut se référer à la légende accompagnant ces tableaux, se trouvant en annexe.

Les **entretiens d'explicitation** auprès des professionnels ont été transcrits en « **intégrale allégée** » (Blanchet, 1985), permettant de fluidifier ainsi le récit en supprimant quelques marques discursives comme certaines interjections. Il en va de même en ce qui concerne les **entretiens généraux** réalisés avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique suite à l'évaluation de Kevin, avec l'enseignant de Loïck sur diverses évaluations qu'il avait faites et avec la logopédiste sur le contenu du classeur de l'enfant. Les **entretiens a priori et a posteriori** de la seconde étude de cas et les **entretiens avec Loïck** ont également été transcrits intégralement. Quant à **ceux réalisés avec les deux enseignantes de la première étude de cas, avant et après chaque leçon**, ils ont été rapportés **sous forme de synthèses** de ce qui a été dit. Tous ces entretiens ne figurent pas en annexe mais je les ai bien sûr exploités dans le mémoire. Pour cela, j'ai précisé le codage des entretiens, qui sera décrit ci-après (p. 74), ainsi que les numéros de lignes auxquelles je me suis référée, même s'il ne s'agit pas de citations.

Les transcriptions ou synthèses d'entretiens relatives à la première étude de cas ainsi que les protocoles des deux séances observées figurent dans le Projet Indépendant. C'est pourquoi, j'ai mentionné l'indication PI (Projet Indépendant) avant le numéro d'annexe et éventuellement les numéros de lignes (pour les entretiens uniquement).

Tous les entretiens ont été codifiés, de manière à pouvoir toujours disposer du premier coup d'œil de toutes les informations utiles, permettant de connaître ainsi quels sont l'étude de cas et le type d'entretien concernés, l'acteur impliqué et éventuellement, si nécessaire, le contexte dans lequel s'est déroulé l'entretien et une indication chronologique permettant de situer le rang de

l'entretien dans le dispositif de recherche. Les codifications suivantes sont clairement explicitées ci-après.

Les chiffres 1 ou 2 placés en début de code correspondent respectivement à la première étude de cas (volet « Mathématiques »), et à la seconde étude de cas (volet « Français »).

Les différents types d'entretiens sont indiqués ainsi :

Eex	: <u>E</u> ntretien d' <u>e</u> xplication
Egén	: <u>E</u> ntretien <u>g</u> énéral
Epré	: <u>E</u> ntretien <i>a priori</i> (<u>p</u> réalable à la séance)
Epost	: <u>E</u> ntretien <i>a posteriori</i>
SEpré	: <u>S</u> ynthèse d' <u>e</u> ntretien <i>a priori</i> (<u>p</u> réalable à la séance)
SEpost	: <u>S</u> ynthèse d' <u>e</u> ntretien <i>a posteriori</i>

Viennent ensuite les indications relatives aux acteurs interrogés :

E	: <u>E</u> nseignant(e)
ES	: <u>E</u> nseignante chargée du <u>s</u> outien pédagogique
L	: <u>L</u> ogopédiste
Lk	: <u>L</u> oïck

Lorsque j'ai interrogé Loïck, il s'agissait toujours d'entretiens *a posteriori*, parfois de la séance en classe, parfois de celle de logopédie. Ainsi, j'ai précisé le contexte dans lequel l'entretien a eu lieu par la lettre « C » pour la classe et par la lettre « L » pour la logopédie.

L'étude de cas concernée, le type d'entretien et l'acteur interrogé sont enfin suivis, si nécessaire, du numéro de l'observation réalisée sur le nombre total de séances prévues par ma recherche dans le même contexte.

Dès lors, par exemple, **1EexES** est relatif à l'entretien d'explicitation de l'enseignante chargée du soutien pédagogique (1^{ère} étude de cas) ; **1SEpostE** fait référence à la synthèse de l'entretien réalisé avec l'enseignante de la première étude de cas, suite à la première séance observée. Le numéro de l'observation n'est pas indiqué car il n'y a eu qu'une seule observation dans ce contexte ; **2EexE** signifie que je fais référence à l'entretien d'explicitation ayant eu lieu avec l'enseignant de la seconde étude de cas ; **2EpostL1/3** concerne l'entretien *a posteriori* réalisé avec la logopédiste (2^{ème} étude de cas), ayant eu lieu suite à la première séance observée sur les trois prévues par ma recherche ; **2EpréC1/4** signifie l'entretien *a priori* à la première séance d'observation en classe sur les quatre réalisées dans ce contexte (2^{ème} étude de cas) ; **2EpostLkL2/3** correspond à l'entretien avec Loïck (2^{ème} étude de cas) suivant la deuxième séance en logopédie sur les 3 réalisées dans ce contexte.

Les indications, obtenues entre autres lors des entretiens d'explicitation et des entretiens *a priori*, relatives au contenu des séances que j'allais observer, m'ont permis d'effectuer des **analyses a priori** des activités prévues, de sorte à en dégager le savoir en jeu, les décisions et variables didactiques/thérapeutiques, les difficultés inhérentes à la tâche, les procédures attendues et erreurs susceptibles d'être commises par les élèves en classe ou l'enfant en logopédie, etc. **Cependant, ces analyses ont souvent été effectuées en décantant (Ligozat, 2008), puisque la nature même des tâches ne permettait pas de disposer à l'avance des données des activités que les élèves allaient**

devoir traiter tant en classe ordinaire qu'au soutien pédagogique ou en logopédie. En effet, par exemple, l'enseignante de la première étude de cas avait prévu de déterminer avec les élèves les nombres-repères d'une fiche vierge « À la loupe », à partir desquels ils allaient devoir établir la suite numérique. Ainsi, l'analyse de cette tâche n'a pu être entreprise que suite à la séance. Il en va de même avec la leçon de soutien pédagogique qui était centrée sur une activité de manipulation (formation d'un nombre par le lancer de dés) et des séances de logopédie dont le déroulement était déterminé, pour une grande part, directement durant la séance, en fonction de l'action cognitive de l'enfant. **De ce fait, l'analyse *a priori* en décantant a consisté à recueillir les données fournies lors des observations et à les traiter comme si j'en avais disposé préalablement.**

Ainsi, lors de la première étude de cas, j'ai entrepris également en décantant une **analyse du point de vue mésogénétique, chronogénétique et topogénétique, concernant uniquement le savoir en jeu, en me basant sur les conditions effectives de réalisation des activités observées.** J'ai procédé de la même manière en ce qui concerne le volet « Français » de ma recherche.

Pour la première étude de cas, j'ai, de plus, construit un **tableau** comparant l'activité « À la loupe » provenant des moyens d'enseignement COROME¹ (Danalet *et al.*, 1999a), avec celle effectuée par la classe lors de la première observation de décembre 2008. Y figurent également la fiche réalisée uniquement par Kevin durant la même leçon, et celle effectuée lors de l'exercice 1 de l'évaluation d'avril 2009. Si l'activité était dans tous ces cas la même, **les nombres choisis pour chaque tronçon différaient d'une fiche à l'autre.** C'est pourquoi, outre l'analyse *a priori* des activités de chaque séance, j'ai répertorié **comparativement** les divers items de chaque fiche **en fonction de leur niveau de difficulté, au moyen de différentes couleurs.** Ceci a permis alors de visualiser plus clairement, d'une part, **les caractéristiques mêmes de chaque fiche**, d'autre part, **par leur mise en relation, la progression des objets au fil des fiches.**

Finalement, à l'examen des productions des élèves, j'ai constitué, pour la première étude de cas, un **tableau récapitulatif des erreurs commises lors de la réalisation de la première fiche « À la loupe »** effectuée le 18.12.2008. Celui-ci figure en annexe et sera utilisé pour l'analyse. De plus, j'ai également produit un **tableau faisant état des résultats obtenus à l'évaluation de mathématiques d'avril 2009 mettant en évidence les erreurs produites par les élèves de la classe**, afin de situer Kevin parmi ses camarades. Si cet outil s'est avéré utile pour l'analyse de mon Projet Indépendant, il ne figure pas ici en annexe car il n'est pas nécessaire compte tenu de mes questions de recherche.

Pour la seconde étude de cas, une telle analyse n'a pas été entreprise car il s'agissait davantage de **comparer les contextes et d'observer une éventuelle progression dans la compréhension par Loïck des morphogrammes**, que de le situer au sein de sa classe. N'ayant pas procédé, par manque de temps, à une évaluation-bilan sommative à la fin du dispositif de recherche, il ne m'a pas été possible de vérifier si Loïck est finalement parvenu au même niveau que ses camarades. Cependant, les traces des observations effectuées sont suffisantes pour constater si Loïck est parvenu à « rattraper » le temps didactique, en fonction des attentes officielles de 4P.

¹ Commission romande des moyens d'enseignement

4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

L'analyse de type clinique « croise » entre elles les traces des faits observés avec le but de construire une série signifiante (au sens de Foucault) que nous nommerons un système de signes, de façon à obtenir une réduction de l'incertitude quant à l'interprétation que l'on donne à la (ou aux) séance(s) observée(s). (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 248)

Pour mes deux études de cas, c'est en partant des chroniques de chaque séance observée (en classe ordinaire et en classe de soutien pédagogique/cabinet logopédique) que j'ai pu relever des **événements significatifs pertinents** laissant place à des interprétations susceptibles d'apporter des éléments de réponses à mes questions de recherche. **Les événements ont été choisis dans chacun des contextes, de façon telle à ce qu'ils puissent être mis en lien, dans l'optique d'une analyse didactique comparative.** Afin d'enrichir les interprétations produites, ces analyses internes ont été, par la suite, **confrontées, d'une part, aux propos des enseignant(e)s, de la logopédiste et de Loïck, au cours des entretiens, d'autre part, aux productions des élèves et des traces récoltées par la chercheuse auprès des divers professionnels.** Celles-ci sont précisées ci-après.

Les analyses *a priori* relatives aux activités des leçons ou des séances ainsi que les éléments mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques, centrés uniquement sur le savoir en jeu et analysés en décantant à partir des observations effectives, ont permis également de constater **dans quelle mesure les attentes des professionnel(le)s concordaient et de mettre en évidence le temps didactique/thérapeutique de chaque contexte en fonction des caractéristiques des objets abordés.**

Le croisement de ces données avec les diverses traces archivées (chroniques, tableaux synoptiques, etc.) provenant de la réalité du terrain, et avec les informations fournies par les différents acteurs est essentiel pour consolider les interprétations et pouvoir les considérer comme valables. J'ai également pu constater, par le biais de toutes ces traces réunies, **la façon dont évoluaient les savoirs dans les différents contextes.**

La **hiérarchisation des savoirs**, traités dans chacun des contextes (classe – soutien pédagogique / classe – traitement logopédique) pour l'abord d'un même contenu par étude de cas – à savoir la numération de position pour la première, et les morphogrammes pour la seconde– a pu être établie au travers des tableaux synoptiques « semi-macro » de la séquence. Cette hiérarchisation a été très utile pour **repérer finement s'il y a articulation entre les savoirs abordés en classe et en soutien pédagogique/logopédique ou s'il y a, au contraire, décalage, voire impossibilité d'établir un quelconque lien entre eux.** Ceci a également permis de faire état des **attentes de chacun des professionnels et de leurs exigences** au sujet des apprentissages que Kevin et Loïck avaient à réaliser.

L'observation du contenu du classeur de Loïck, alimenté depuis le début de sa prise en charge logopédique, est un élément supplémentaire renseignant sur les contenus de savoir traités et sur la manière de les aborder par la logopédiste, au regard des activités effectuées. **Quant aux prises de notes de l'enseignant lors des entretiens avec la logopédiste durant l'année,** elles sont une source fiable et signifiante s'ajoutant aux entretiens pour déterminer **la nature de la collaboration qui les lie.**

Trois principes éclairent donc l'analyse des différentes traces :

- le principe de rétroaction. Ce principe rend compte de l'effet d' « après-coup » dont relèvent les analyses. Le propre des traces est de permettre une sorte de « hors temps », voire la construction d'une temporalité propre à l'analyse qui retravaille, sur un autre plan la temporalité dans la série des événements.
- le principe de questionnement réciproque entre les différents types de traces à disposition. Le système de validation procède par comparaisons systématiques entre les observables et les interprétations avancées à leur propos.
- le principe de symétrie. Il concerne à la fois les événements, les objets et les acteurs qui les portent puisque chaque instance et chaque témoin de la scène didactique sont considérés comme légitimes et susceptibles de concourir à la construction de configurations signifiantes.

(Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 245)

Mon dispositif de recherche a permis une étude diachronique puisqu'il s'étend par intermittence du mois de décembre 2008 au mois d'avril 2009, pour la première étude de cas, et du mois d'octobre/novembre 2009 à février 2010 pour la seconde.

VI. DU CÔTÉ DES MATHÉMATIQUES :

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE DE LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS

Ce chapitre fait état des résultats de l'analyse des événements significatifs, réalisée dans le cadre de mon Projet Indépendant, et vise, ainsi, à apporter **quelques éléments de réponses à mes questions de recherche**. Je me baserai, dans ce chapitre, essentiellement sur les entretiens d'explicitation réalisés auprès de l'enseignante et de l'ECSP de Kevin. Je reviendrai plus précisément sur les événements significatifs au Chapitre VIII., relatif à la comparaison du fonctionnement des classes et prises en charge observées.

Contrat didactique propre aux deux contextes : quelle influence sur le comportement de Kevin ?

L'analyse des événements significatifs met en avant, chez Kevin, un changement de *topos* selon qu'il se trouve en classe ou au soutien pédagogique.

Il semble alors évident, au regard des indices décelés, que Kevin **se sent plus à l'aise au soutien pédagogique** que dans sa classe. Cela transparaît à l'observation de son comportement qui diffère sensiblement d'un contexte à l'autre. Les discours « opposés » des deux enseignantes à son égard confirment d'ailleurs la différence d'attitude qu'adopte régulièrement l'élève dans chacun des milieux observés. En effet, l'enseignante titulaire a précisé, au cours de l'entretien d'explicitation, qu'« il faut toujours bien **le recadrer sinon il est tout de suite dans les nuages** » (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 468 et 469), qu'« **il est quand même assez effacé** » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 472) et qu'« il ne va pas forcément venir demander de l'aide » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 475). Quant à l'enseignante chargée du soutien pédagogique, elle tient un discours vis-à-vis de Kevin quelque peu différent. Elle affirme, en effet, qu'« il vient toujours avec plaisir. Il est dans les premiers à arriver et **est toujours souriant**. Il a l'air d'être plutôt reconnaissant que malheureux. En classe de soutien, **il est très appliqué, il se donne beaucoup de peine** » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 817 à 819).

Les propos des deux enseignantes concordent parfaitement avec les observations que j'ai effectuées au sein des deux contextes. Cependant, une nuance pourrait être ajoutée au discours de l'enseignante titulaire, si l'on se base sur l'événement significatif de l'observation effectuée en classe au mois de décembre 2008. J'ai pu effectivement relever à plusieurs reprises, que Kevin regardait dans le vague et se grattait l'oreille lorsque son enseignante lui posait des questions auxquelles il ne parvenait visiblement pas à répondre (cf. annexe 1). Cependant, **dans ce cas précis**, son mutisme et ses gestes semblent traduire davantage **une certaine gêne** face à la difficulté de répondre aux demandes insistantes qui lui étaient faites, **plutôt qu'un désinvestissement**, pouvant donner l'impression qu'il était « dans les nuages ». Cette attitude pourrait alors être assimilée à une « échappatoire », lui permettant d'éviter le regard de son enseignante afin de rechercher la bonne réponse ou, du moins, de faire mine de la rechercher. L'enseignante chargée du soutien pédagogique a affirmé, quant à elle, qu'en classe ordinaire « c'est un petit enfant qui cache beaucoup, qui a trouvé des stratégies pour s'en sortir. Il est très souriant, très agréable et on a de la peine à voir qu'il est perdu. **Dans une classe de 22 élèves, c'est juste une image. Il passe juste comme une anguille entre les pattes** » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 731 à 734). Cela pourrait consolider mon hypothèse selon laquelle Kevin prend une attitude de réflexion, espérant ainsi atténuer le fait qu'il n'est pas à la hauteur des attentes de son enseignante. Il serait alors conscient que **son temps d'apprentissage est en décalage avec le temps didactique de la classe**, ce qui expliquerait sa volonté de « se faire tout

petit », de « s'effacer », dans ce contexte. Toutefois, n'ayant observé Kevin qu'une seule fois en classe ordinaire, il se peut tout à fait qu'à d'autres moments, il soit parfois distrait ou rêveur, comme l'affirme l'enseignante titulaire.

De l'autre côté, en soutien pédagogique, **Kevin a sans doute conscience que la tolérance à l'erreur est plus grande**, ce qui pourrait alors expliquer qu'il se sente plus à l'aise pour participer sans retenue. Au cours de l'événement significatif, il exprime d'ailleurs ses sentiments quant à la tâche, en avouant ouvertement « **c'est pas très facile, hein** » (cf. annexe 2). Malgré ses plaintes, il persévère dans l'activité mettant en œuvre des processus de régulation.

Cette modification de comportement au sein des deux contextes observés prouve que l'élève « ressent » la présence d'un contrat différent. Dans le contexte du soutien pédagogique, Kevin ose visiblement affirmer plus ouvertement ses peurs, ses difficultés, contrairement au contexte classe où il reste la plupart du temps muet, craignant l'échec, chuchotant parfois même ses réponses. En soutien, il se risque plus aisément à désigner les nombres oralement et semble moins effrayé à l'idée de se tromper. **Le contrat social d'aide paraît alors clairement instauré aux yeux de Kevin.** Quand il commet des erreurs, Kevin s'autorégule assez rapidement ou est aidé par l'enseignante chargée du soutien pédagogique. **L'élève apparaît alors plus en confiance dans ce contexte.**

L'enseignante de Kevin pense d'ailleurs qu'il **préfère être en petit groupe** car, de cette manière, il peut poser des questions ciblées et mieux comprendre les notions abordées (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 463 à 465). Elle a pu constater, en effet, qu'« il aime bien aller chez la GNT »¹ (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 505) car, selon elle, « le collectif est quand même assez difficile pour lui comme il y a beaucoup d'élèves » (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 458 et 459). Elle ajoute : « Je ne peux donc pas être attentive à tout le monde. De plus, par le fait qu'il y a beaucoup d'élèves, Kevin ne peut pas forcément toujours poser les questions qu'il voudrait ou avoir l'enseignante justement que pour lui » (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 459 à 461). L'enseignante titulaire m'a également confié dans l'entretien que, lorsqu'elle lui a annoncé en début d'année qu'il continuerait à se rendre chez l'enseignante chargée du soutien pédagogique, il était « très preneur » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 552). Comme Kevin se rend également en logopédie, l'enseignante a en outre précisé : « même quand on lui a parlé de la logopédiste, il nous a vraiment dit qu'il avait envie de réussir à lire. Il était donc tout à fait d'accord. Il veut vraiment y arriver ! » (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 552 et 553). Si l'on se base uniquement sur les propos de l'enseignante, Kevin paraît avoir conscience qu'il se rend en logopédie pour développer des compétences langagières. Cela m'amène à faire l'hypothèse qu'il se rend également compte qu'il va au soutien pédagogique pour progresser dans ses apprentissages.

À aucun moment, l'enseignante ou l'enseignante chargée du soutien pédagogique (ECSP) n'évoquent la **démarche plus ludique de cette dernière**, pourtant bien relevée dans les observations. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait qu'**au regard de l'analyse des événements significatifs, le jeu n'est bien qu'un prétexte à l'apprentissage et qu'à aucun moment, celui-ci occulte le savoir en jeu, qui est clairement défini par l'ECSP** (cf. annexe 2). Tambone et Mercier (2003) et Toullec-Théry (2009) ont pu observer, au cours de leur recherche respective, des séances de soutien pédagogique

¹ Bien que, selon la Directive D-DGEP-02A-07 datant de 2008, le terme de « Généraliste Non Titulaire » (GNT) ait été remplacé par la désignation d'« enseignante chargée du soutien pédagogique », l'ancienne appellation a tout de même été utilisée dans les entretiens d'explicitation, par mesure de simplification. De plus, le terme « GNT » continue à être employé par les enseignantes de cette école.

dépourvues d'intention d'enseignement, où le savoir avançait masqué par le jeu, empêchant les acteurs d'occuper leur position de maître et d'élèves. Cette dérive n'a pas été observée dans le cadre de mon étude de cas.

Regard des deux professionnels sur le soutien pédagogique

Les affirmations de l'enseignante titulaire lors de l'entretien d'explicitation confirment qu'elle est **ouverte et favorable aux mesures complémentaires d'aide aux élèves en difficulté**, telles que le soutien pédagogique. En effet, elle proclame leur utilité puisqu'elle dit se rendre compte qu'à elle seule, elle ne peut parvenir à combler toutes les lacunes de ses élèves. La citation suivante illustre parfaitement son point de vue :

[...] en tant qu'enseignante titulaire, nous avons 20 élèves dans notre classe, on ne peut pas forcément aider un élève qui est en difficulté. Si on ne peut pas lui offrir un petit groupe pour pouvoir justement l'aider dans ses lacunes, il va de toute façon s'enfoncer. **C'est tout de même un moyen pour lui de s'isoler, de voir où est sa difficulté pour pouvoir la surmonter, et s'il la surmonte, il pourra revenir dans le groupe-classe.** Pour lui, ce sera donc une fierté de voir qu'il aura réussi à surmonter sa difficulté et qu'il peut maintenant être avec sa classe. (PI, annexe 1, 1ExE, lignes 593 à 598)

Ces propos correspondent à ceux avancés par Tambone et Mercier (2003), selon lesquels **le soutien pédagogique doit agir uniquement sur la valeur scolaire de l'élève**, de sorte à lui permettre d'augmenter, à son retour en classe, son « capital d'adéquation » vis-à-vis des objets de savoirs propres au temps didactique, et par conséquent, de manière sous-jacente, vis-à-vis des attentes de son enseignant. C'est ainsi qu'il pourra « rattraper » le temps didactique de sa classe, et être revalorisé socialement et personnellement (estime de soi) aux yeux de l'enseignant (Tambone et Mercier, 2003). L'enseignante de Kevin ajoute que bien qu'il doive suivre le soutien tout au long de l'année scolaire, tant ses lacunes sont importantes, il peut « au moins se dire, après être allé au soutien : "J'ai finalement réussi à faire cet exercice alors qu'en classe je n'y serais peut-être pas arrivé !" » (PI, annexe 1, 1ExE, lignes 603 et 604). L'enseignante chargée du soutien pédagogique partage son avis puisqu'elle affirme dans l'entretien d'explicitation : « Je pense que les difficultés sont réelles et qu'**en grand groupe ce n'est pas possible. Pour ces enfants-là, il faut une aide différente** » (PI, annexe 2, 1ExES, lignes 836 et 837).

L'isolement de l'élève dans une structure séparée de la classe et dont l'effectif est plus restreint a donc, pour les deux enseignantes, un **effet favorable** puisque l'élève peut alors, dans ce contexte, se centrer sur ses difficultés et recevoir une aide ciblée appropriée.

Bien que l'isolement et le travail en petit groupe aient, selon elles, une action bénéfique sur les apprentissages de l'élève, on peut tout de même se demander si ce moyen n'affiche pas l'élève comme étant « en difficulté » auprès des autres élèves de la classe. À cette interrogation, l'enseignante chargée du soutien pédagogique a répondu qu'**« on ne doit pas parler d'exclusion de classe mais qu'il faut plutôt considérer qu'il s'agit de l'accueil des élèves en difficulté dans une classe adaptée à leur rythme et à leurs difficultés »** (PI, annexe 2, 1ExES, lignes 837 à 839).

Elle affirme également, en ce qui concerne l'étiquette que pourraient recevoir les élèves se rendant au soutien pédagogique :

[...] cela dépend bien sûr de la dynamique qu'il y a dans la classe. Il pourrait toujours y en avoir qui disent "Tu es nul, alors du vas chez la GNT". Cela pourrait arriver mais je ne crois pas que ce soit le cas. De toute façon, ils connaissent toujours tous leurs résultats car même s'ils ne veulent pas se les dire, les notes, ils se les disent quand même. **Ceux qui ont de la peine sont acceptés comme tels. Je n'ai pas encore eu des enfants qui souffraient d'être étiquetés comme "élèves en difficulté"**. (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 825 à 830)

L'enseignante titulaire décrit la situation de classe comme positive puisqu'elle affirme au cours de l'entretien d'explicitation que « les autres élèves voient ceux qui ont plus de difficultés, **donc les meilleurs essaient quand même d'aider ceux qui ont le plus de peine** » (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 583 et 584). Ainsi qu'elle l'explique dans l'entretien, lorsqu'il s'agit d'effectuer des travaux en groupes, elle s'applique à mettre en place une forme de tutorat en rassemblant des élèves de niveaux hétérogènes. Ainsi, l'élève dit « en difficulté » pourra « être tiré vers le haut » grâce aux explications de l'élève considéré « de bon niveau scolaire ». **De ce fait, pour Kevin, la prise en charge au soutien ne constitue donc pas un facteur d'exclusion.**

Il est alors possible de concevoir que Kevin voit le soutien **comme une chance de progresser et de recevoir une aide adaptée à son niveau, puisque son temps d'apprentissage est davantage pris en compte au soutien qu'en classe ordinaire. Ceci a l'air de le rassurer, de le conforter et de lui redonner de l'assurance, au vu du comportement enthousiaste, participatif et appliqué qu'il adopte au soutien pédagogique.** On peut alors émettre l'hypothèse que dans ce contexte, il se sent à nouveau **capable d'apprendre**, alors qu'en classe il peut parfois, comme le souligne l'enseignante titulaire, « être dans les nuages » ou, comme j'ai pu l'observer, essayer de « se faire oublier », se sentant sans doute « à la traîne » dans le temps didactique qui défile. On pourrait alors apparenter la situation de Kevin à celle d'un élève non-francophone qui arriverait dans une classe où l'on ne parle que le français. Celui-ci se sentirait sans doute « perdu » dans ce contexte alors qu'en se rendant dans une structure d'accueil prévue pour les élèves non-francophones, il serait certainement rassuré de bénéficier d'une aide lui permettant de progresser et d'être compris dans ses besoins.

Critères de décision d'une prise en charge pédagogique

L'enseignante titulaire explique les raisons motivant la prise en charge au soutien pédagogique d'un enfant rencontrant des difficultés : « Si l'élève a 4, cela va encore, **mais à partir de 3, je l'envoie chez la GNT** » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 71). Cependant, elle explique qu'elle tient également compte du contrat¹ à effectuer ainsi que de **l'attitude de l'élève lors des cours en collectif** pour prendre cette décision. Elle regarde, en effet, si l'élève est actif au sein du groupe-classe, soit s'il participe et cherche à répondre aux questions, ou s'il est plutôt effacé. Dans ce dernier cas, elle va lui porter attention en lui posant des questions et en regardant son avancement dans le contrat afin de déterminer si l'aide dispensée au soutien pédagogique lui serait bénéfique (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 244 à 246 et 250 à 253).

¹ Le contrat est un plan de travail composé d'exercices divers à effectuer en classe en un laps de temps donné, pouvant aller jusqu'à 3 semaines.

Il semble que ces précautions soient essentielles car **une note ne suffit parfois pas à détecter les besoins de l'élève**, comme cela a été illustré lors de l'analyse de l'évaluation de Kevin réalisée dans le Projet Indépendant. J'explicitai ce propos plus loin.

En se référant au cas de Kevin, il est possible de constater, sur la base des renseignements fournis par son enseignante, que les notes restent tout de même le principal critère de décision pour l'envoi d'un élève au soutien pédagogique :

[...] **je regarde le carnet.** Kevin est passé en 4P avec des mesures d'accompagnement. **Donc, de toute façon, il avait besoin de la GNT.** Et directement **en voyant ses notes aux évaluations** et même quand il me lisait un texte, j'ai vu qu'il avait de la difficulté. Donc là, dès les premières semaines, je l'ai envoyé directement chez la GNT. (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 76 à 79)

Je me permets, à présent, d'ouvrir une parenthèse relative au **contrat d'éducabilité**, dans le but de voir quelles sont les attentes de l'enseignante auprès de Kevin après la décision d'une prise en charge pédagogique. Si l'enseignante met donc en place rapidement des mesures d'aide, sans doute afin d'éviter que les difficultés de l'élève ne s'accumulent, elle procède également à de la différenciation pédagogique. L'élève bénéficie, par ailleurs, également des études surveillées et d'un suivi logopédique. Ainsi, tout est pensé pour faire progresser l'élève dit « en difficulté » ! Pourtant, certains propos tenus par l'enseignante titulaire à l'égard de Kevin dévoilent un **sentiment de scepticisme** face aux capacités de l'élève. Elle pense qu'il va être **difficile pour lui de progresser** (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 168 à 170), au point qu'elle envisage le redoublement en fin d'année (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 155 et 156). Elle affirme d'ailleurs qu'il l'« **éblouit** » lorsqu'il obtient la note 4 mais qu'« il n'arrivera pas à avoir plus que 4 » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 480) dans ce domaine mathématique. Le contrat d'éducabilité **paraît donc être rompu**, à l'écoute de ses propos. **Toutefois, ses actions et son engagement auprès de Kevin prouvent son envie profonde de faire progresser l'élève.** D'ailleurs, lors de l'observation en classe, **le contrat didactique n'était pas du tout « à la baisse » puisqu'elle a donné à faire à l'élève une nouvelle fiche de l'exercice « À la loupe » dont les suites numériques étaient bien plus complexes que celles présentes dans la première fiche réalisée par toute la classe** (cf. annexes 32, 33 et 35). Elle compte également beaucoup sur le **réseau d'aide** mis à la disposition de Kevin :

[...] on aimerait quand même voir s'il arrive à avoir une évolution dans ses apprentissages. Là, on a contacté une logopédiste, il la voit deux fois par semaine. Peut-être aura-t-il un déclic, qu'il va comprendre après les vacances de Noël. Cela arrive que certains élèves, à partir de janvier, aient un déclic et arrivent mieux. On aimerait quand même qu'il y arrive, quand même lui fournir cette aide et celle de la GNT pour qu'il n'accumule pas les lacunes jusqu'à la fin de l'année en se disant "de toute façon, il va doubler !". Il faut quand même qu'il ait des bases, des acquis pour combler des lacunes qu'il avait déjà en 3P. (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 210 à 216)

Ses actions n'auront finalement pas été vaines puisque Kevin a réussi à obtenir la note 5 à son évaluation (cf. annexe 39) ! Bien que l'enseignante chargée du soutien pédagogique pense aussi que le redoublement pourrait être bénéfique à Kevin, principalement pour des raisons de manque de maturité, elle a tenu, au cours de l'entretien d'explicitation, un discours plus optimiste :

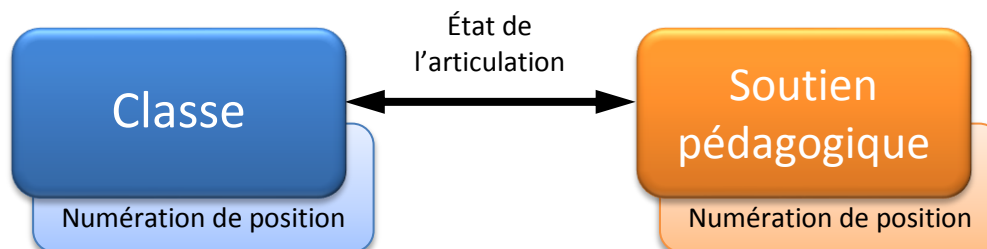
[...] moi je crois foncièrement aux élèves et à leurs progrès. Je pense que si on se « serre tous les coudes » et que l'on travaille en partenariat avec les collègues, les logopédistes scolaires, les soutiens bénévoles, on peut faire vraiment faire une structure qui est présente, qui est là et à laquelle on peut faire appel en cas de besoin. On est sur cette voie. Ce qui est difficile, c'est la

mise en place. Mais je pense que les résultats suivront. Je pense que d'ici quelques temps on va modifier la donne. Il faut continuer à se battre mais il ne faut pas qu'on nous enlève les aides adéquates » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 869 à 874).

Si le soutien pédagogique peut s'avérer une mesure propice aux apprentissages pour les raisons précitées, **il ne faut pas, néanmoins, esquiver la question du retour en classe. L'élève, parvient-il à remobiliser en classe les apprentissages effectués au soutien ?** Cet aspect est fondamental puisque c'est précisément dans le contexte classe qu'ont lieu les évaluations lui permettant d'accéder aux échelons de la scolarité.

Deux systèmes didactiques : quelle articulation et quelle remobilisation ?

Pendant qu'il est au soutien, Kevin est immanquablement **exclu d'une partie de la mémoire didactique de sa classe** puisque les activités et explications fournies par l'enseignante titulaire lui échappent. À son retour en classe, il doit donc **tenter d'« attraper le savoir en plein vol »**. Cette formule imagée traduit le risque d'une non-réadaptation au contrat didactique de la classe, due aux ruptures produites dans ce contrat lorsqu'il se rend au soutien pédagogique. **Ainsi, la question de la collaboration entre les deux enseignantes est fondamentale puisque de celle-ci dépendra ce qui revient à la charge de l'élève dans le processus de remobilisation des savoirs.** Les entretiens d'explicitation nous donnent des renseignements précieux quant **au fonctionnement des deux systèmes didactiques** que sont la classe et le soutien pédagogique. L'état de l'articulation entre ces deux systèmes, de manière générale et par rapport au contenu observé (numération de position), va, à présent, faire l'objet de l'analyse, comme l'illustre le schéma suivant :



On y apprend que les enseignantes ont leur propre façon d'enseigner le contenu en question. **En effet, elles choisissent, indépendamment l'une de l'autre, l'entrée par laquelle elles souhaitent aborder l'objet d'enseignement/apprentissage. Elles ne se concertent donc pas spécifiquement sur leurs méthodes ou outils didactiques éventuels utilisés.** L'enseignante chargée du soutien pédagogique affirme d'ailleurs dans l'entretien d'explicitation : « on compte aussi sur moi pour avoir peut-être un autre biais d'entrée. **Donc personne n'échange vraiment sa façon de faire** » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 725 et 726).

En revanche, à beaucoup d'autres niveaux, c'est l'enseignante titulaire qui prend les décisions, **décisions auxquelles l'enseignante chargée du soutien pédagogique doit se plier.** Par exemple, cette dernière ne participe pas à la sélection des élèves nécessitant un soutien pédagogique, comme l'indique sa citation : « [...] mes collègues jugent assez rapidement quels élèves doivent venir au soutien. **On ne me demande pas de venir confirmer** » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 162 et 163). Elle justifie cela ainsi : « ce sont les enseignantes qui décident car ce **sont vraiment les résultats scolaires qui dictent s'il y a besoin d'une prise en charge ou non.** De plus, ce sont elles qui les connaissent le mieux » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 213 et 214).

Bien que l'enseignante titulaire ait insisté, lors de l'entretien, quant à l'utilité du soutien pour **revoir des apprentissages de base de 3P, voire même de 2P**, afin de les solidifier (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 219, 232, et 424 à 426), elle charge la plupart du temps l'enseignante du soutien **de traiter le même contenu que celui abordé au même moment en classe, « mais de manière plus précise, et avec un exercice plus facile »** (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 312 et 313). D'ailleurs, elle précise qu'en mathématiques, il s'agira pour les élèves de s'exercer aux calculs et de travailler sur les nombres, et plus précisément sur le passage de la **dizaine à la centaine, alors qu'en classe ils en sont au passage du millier à la dizaine de milliers**. Or, le caractère de « retour en arrière » et de « simplification » évoqué par l'enseignante titulaire **n'est pas apparu lors de l'observation de la leçon au soutien pédagogique puisque le contenu allait parfois même au-delà du programme de 4P, traitant des nombres de l'ordre de plusieurs dizaines de milliers** (cf. annexe 18).

Comme le précise l'enseignante de soutien, l'enseignante titulaire de Kevin ne lui donne parfois pour seule consigne que de traiter certains thèmes généraux, tels que la suite de nombres (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 430 et 431). La fiche vierge « À la loupe » est une activité particulièrement appropriée à cette demande puisqu'il est possible **de l'adapter aux difficultés spécifiques de chaque élève**, en choisissant soi-même les nombres-repères à traiter. Le niveau de difficulté peut alors être très varié : il peut s'agir d'un simple passage de l'unité à la dizaine ou d'un passage complexe de l'ordre du millier à celui de la dizaine de milliers. **C'est à la demande de l'enseignante titulaire que l'enseignante chargée du soutien pédagogique a utilisé, à plusieurs reprises, cette fiche pour faire progresser les élèves pris en charge** (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 443 ; PI, annexe 2, 1EexES, lignes 431 à 433). Par cette activité, il est possible tant de consolider les **apprentissages « anciens »**, tels que le passage de l'unité à la dizaine ou de la dizaine à la centaine, que d'exercer les **apprentissages « récents »** (par le passage de la centaine au millier ou d'un millier à l'autre), et même d'aborder des **apprentissages « sensibles »** comme, par exemple, le passage du millier à la dizaine de milliers. Lors de l'observation en classe de soutien, réalisée au mois de décembre 2008, les élèves ont pu, au cours de la seconde activité de la leçon, **travailler des savoirs « anciens »** en établissant la suite numérique précédant le nombre 2050, **des savoirs « récents »** par la recherche des nombres précédant 4000 et 9100 **ainsi que des savoirs « sensibles »** en lisant des nombres de l'ordre des milliers et des dizaines de milliers et en continuant la suite numérique du nombre 9'999 (cf. annexe 18). **L'enseignante chargée du soutien pédagogique n'a donc pas provoqué de rupture du contrat didactique, puisqu'elle ne donne pas uniquement des tâches « plus faciles »**. Les savoirs étant articulés, le contrat didactique tend à être le même qu'en classe.

Ainsi, il est évident que l'enseignante chargée du soutien pédagogique relie les apprentissages anciens à ceux considérés comme « sensibles » en classe. L'enseignante titulaire est consciente de cela puisqu'elle précise au cours de l'entretien d'explicitation : « En fait, la GNT partage la leçon en deux. Elle fait un peu des exercices de base pour voir déjà où en sont les élèves et ensuite elle essaie **de connecter avec l'exercice qu'il faut faire justement en même temps »** (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 377 à 379). L'enseignante chargée du soutien pédagogique définit sa pratique de manière un peu plus nuancée. Voici ce qu'elle explique en ce qui concerne la part consacrée dans ses leçons à un retour en arrière et celle prévue pour l'explication du travail réalisé au même moment en classe :

[...] cela n'est pas si démarqué car, dans une activité que l'enseignante titulaire est en train de faire en classe et qu'elle me demande de faire également en soutien, il se peut tout à fait que moi, je doive aller avec ces élèves en difficulté en arrière. Donc, cela se fait vraiment

implicitement. Je dirais qu'à chaque leçon, il y a un moment qui est consacré à reprendre un peu les choses d'avant. (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 508 à 512)

Elle ajoute plus loin que ces deux aspects sont traités **conjointement** :

Ce n'est pas évident. Les activités qui leur sont données chaque année mettent forcément en lien des savoirs qui ont été vus précédemment. Et comme ces savoirs vus précédemment ne sont pas forcément encore vraiment maîtrisés, là, ce n'est pas tellement partagé : ce n'est pas tellement possible de dire "voilà, je vais consacrer les 20 premières minutes à reprendre les notions précédentes et les 20 restantes à l'exercice même". **C'est souvent mélangé.** (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 516 à 520)

La place d'un « retour en arrière » est donc **« dosée » en fonction de l'activité prévue, réalisée conjointement en classe. La consolidation des bases n'est donc pas dissociée de tout contexte.**

Parfois, il ne s'agit pas de faire des retours en arrière sur des connaissances spécifiques à la discipline des mathématiques, mais de donner les indices nécessaires à la compréhension de l'exercice. Ainsi, comme l'explique l'enseignante chargée du soutien pédagogique, certains exercices méritent même une leçon « de choses », faisant intervenir des connaissances du monde indispensables à la réalisation du cheminement mathématique. Dans l'entretien d'explicitation, cette enseignante a donné l'exemple d'un exercice de 4P consistant à **calculer le nombre de changements produits** sur un compteur partant du kilomètre 487 pour arriver au kilomètre 1'100. Elle a donc dû passer la moitié de la leçon à expliquer aux élèves ce qu'était un compteur et comment cela fonctionnait, afin de leur faire prendre conscience que le passage de neuf unités à une dizaine produisait deux changements au compteur. Elle précise que

cette mise en place a été extrêmement longue mais extrêmement utile à ces enfants qui, pour la majorité, dans nos classes, ont une **connaissance du monde qui les entrave dans leurs apprentissages**. On ne peut pas y aller, prendre l'exercice comme cela, car les élèves ne savent déjà pas qu'on fait « +1 » dans le compteur. C'est d'abord cela qu'ils doivent comprendre. (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 325 à 328)

Elle ajoute qu'« ils n'arrivent peut-être même pas à voir que dans le mot "compteur", il y a "compter" » (PI, annexe 2, 1EexES, ligne 314 et 315). Ce phénomène est également mis en avant par Tambone et Mercier (2003) pour qui c'est aux maîtres E (ECSP dans le Canton de Genève) de rendre explicites certaines connaissances « allant de soi » aux yeux des enseignants ordinaires, car souvent apprises à l'extérieur de l'école.

Au niveau de l'organisation du travail, les enseignantes **coordonnent leurs actions** puisque l'enseignante titulaire établit les exercices du contrat **qui sont à réserver impérativement pour le soutien**. Ainsi, sur le contrat des élèves est indiqué vis-à-vis des exercices concernés « Appui » ou « Attention difficile ». De cette manière, l'enseignante chargée du soutien pédagogique peut travailler avec les élèves les exercices qui lui sont réservés **en donnant un cours collectif**. Lors de l'entretien, cette dernière a insisté sur ce point qu'elle considère essentiel :

Je ne mets pas à disposition un lieu de travail, bien sûr certains disent déjà que c'est bien car on est moins nombreux et qu'il y a donc moins de bruit, **mais je veux que le lieu de travail soit en**

plus couplé avec une activité commune qui permette vraiment la pertinence de l'action.
(PI, annexe 2, 1EexES, lignes 270 à 273)

Elle a alors exposé sa pratique lors d'une leçon :

Généralement, **je fais un cours global**. Ainsi, les élèves qui ont déjà un peu d'avance prennent les informations dont ils ont besoin. Ils arrivent généralement bien à faire cela. **Habituellement, on reprend l'activité à la base. Même si ceux-là ont déjà une idée et ont déjà travaillé un peu là-dessus. On reprend quand même l'activité en entier. C'est bénéfique pour tous.** Je procède ainsi parce qu'autrement c'est vrai qu'avec 10 élèves, on a 10 façons différentes d'avancer dans le travail. **Il faut que tout le monde soit, à un moment donné, cohérent pour qu'on puisse reprendre les choses à zéro.** (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 253 à 259)

Ce n'est qu'à la fin du temps imparti pour la réalisation du contrat que l'enseignante chargée du soutien pédagogique procède à une « remise à niveau », permettant à chacun de terminer les exercices qu'il lui reste à faire (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 280 à 283).

Compte tenu des divers éléments exposés précédemment, on peut en conclure **qu'une forme de collaboration lie les deux enseignantes puisque toutes deux abordent simultanément le même contenu d'apprentissage, l'enseignante de soutien palliant, de plus, aux lacunes antérieures des élèves.** Bien que la nature des tâches à traiter au soutien soit dictée exclusivement par l'enseignante titulaire (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 381 et 382), ce qui restreint d'une certaine façon le sens du mot « collaboration », **cette démarche présente pourtant des avantages pour les élèves naviguant d'un contexte à l'autre.** En effet, les demandes faites par l'enseignante de Kevin à l'enseignante chargée du soutien pédagogique **sont le plus souvent en lien avec les apprentissages du moment, conformément au temps didactique de la classe.** Ainsi, les clauses implicites du contrat didactique de la classe de soutien correspondent, en grande partie, à celles de la classe ordinaire, même si l'enseignante chargée du soutien pédagogique s'adapte également à la chronogenèse des élèves qu'elle prend en charge lorsqu'elle effectue des retours en arrière. Les élèves devraient donc pouvoir s'y retrouver plus facilement dans leurs apprentissages puisqu'ils ne sont pas contraints de négocier deux contrats didactiques complètement distincts, étant donné que le temps didactique du soutien évolue conjointement au temps didactique de la classe.

Comme je n'ai observé jusqu'ici que le contexte du soutien pédagogique, je ne peux me prononcer que sur l'utilité constatée de cette forme d'aide, dont l'intervention est didactique. **Centrer ses leçons de soutien sur la tâche effectuée en classe et revenir sur des savoirs antérieurs faisant défaut aux élèves, en lien direct avec celle-ci, me paraît être un moyen pertinent pour que les élèves ne perdent pas de vue leurs apprentissages actuels, tout en consolidant leurs bases.** Ce procédé facilite également la mise en lien des apprentissages travaillés tout au long de la scolarité puisqu'à l'abord d'une nouvelle notion, l'enseignante chargée du soutien pédagogique fait resurgir explicitement les connaissances acquises antérieurement. La compétence de mise en lien des savoirs étudiés d'une année à l'autre est une compétence difficile à acquérir mais essentielle pour progresser dans les apprentissages. **L'articulation des contenus des deux contextes semble avoir eu une incidence positive** puisque, par la suite, au mois de décembre, Kevin a tout de même obtenu la note 5 à l'évaluation portant sur la numération de position (cf. annexe 39).

Cependant, le fonctionnement entre les deux systèmes didactiques révèle également quelques lacunes pouvant avoir des conséquences non négligeables, **principalement au niveau de la remobilisation des apprentissages en classe**. Plusieurs indices prouvant cela figurent dans les entretiens d'explicitation.

L'enseignante chargée du soutien pédagogique a affirmé, au cours de l'entretien d'explicitation, que l'activité « À la loupe » a été effectuée à **plusieurs reprises dans les deux contextes** (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 443). Ainsi, elle perdait moins de temps à présenter le contexte et la consigne de l'activité, pouvant ainsi se centrer d'emblée sur les difficultés. Voici ses propos : « la présentation est la même, donc les élèves aiment bien cela **car ils connaissent déjà** et ils sont **tout de suite lancés dans la tâche**, ce qui me fait aussi perdre moins de temps à tout expliquer » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 434 à 436). Si cela a l'avantage de gagner du temps, cette méthode semble tout de même avoir engendré des effets pervers pour Kevin. Ceux-ci apparaissent notamment **au niveau du transfert des apprentissages puisqu'il n'est pas parvenu à réinvestir ses connaissances dans l'exercice 3 de l'évaluation**.

Si ce dernier a obtenu la **note satisfaisante de 5** à l'évaluation sur la numération de position (cf. annexe 39), **certaines de ses erreurs sont pourtant révélatrices de lacunes significatives**. Il a été possible de s'apercevoir, en examinant sa copie de plus près, qu'il est parvenu à automatiser ses apprentissages dans l'exercice 1 de l'évaluation, dont la présentation est exactement comme l'activité « À la loupe », connue de l'élève et ayant d'ailleurs fait l'objet de ma première observation. Pour l'avoir effectuée à de nombreuses reprises en classe et au soutien pédagogique, Kevin connaissait bien cette activité dont la consigne est de « compléter les tronçons de bande numérique ». Il a donc su qu'il devait établir la suite numérique et que cela pouvait engendrer des modifications sur plusieurs ordres du nombre. L'enseignante de soutien affirme d'ailleurs au sujet de cette tâche que :

maintenant, [Kevin] est vraiment capable de [...] se demander [...] si ça ne modifie que la dizaine, ou que la centaine ou le millier. Maintenant, il y a quelque chose **qui est devenu chez lui comme un automatisme** à force de faire des exercices. (PI, annexe 5, 1EgénéS, lignes 190 à 192)

Un automatisme, précisément... Oui, il est parvenu à faire l'exercice 1, mais était-il réellement conscient que, mathématiquement, il ajoutait ou enlevait une unité ? Cette question est judicieuse lorsqu'on s'aperçoit que Kevin a appliqué un tout autre raisonnement dans l'exercice 3 de l'évaluation, **dont les traits de surface (forme de l'exercice et formulation de la consigne) différaient de celles de l'exercice 1 mais non les notions en jeu**. Ainsi, Kevin n'a sans doute pas compris que **la consigne de l'exercice 3**, « Fais les changements demandés, comme dans l'exemple : rajoute une unité ; enlève une dizaine, etc. », **mobilisait les mêmes notions que dans l'exercice « À la loupe »**, sauf que le saut produit entre les nombres, dans l'exercice 3, pouvait également être de 10, 100 ou 1000. **La formulation de cet exercice a alors certainement induit Kevin en erreur. Celui-ci n'a effectué de transformation qu'à l'ordre concerné par la consigne, sans tenir compte du nombre dans sa globalité**. En effet, il est fort possible que Kevin n'ait pas compris l'énoncé *rajoute une centaine* comme le calcul « + 100 », **mais comme rajoute 1 au chiffre des centaines (sans modifier les autres ordres du nombre)**. Ceci expliquerait le changement de procédure à l'exercice 3, **exercice qui, contrairement à l'activité « À la loupe », n'a pas été « automatisé » préalablement !** Le traitement par Kevin des chiffres **de manière isolée** est particulièrement visible au travers de sa réponse 10'8910, suite à la demande d'ajouter une unité à 10'899. Il a, de ce fait, recopié le nombre

tel qu'il était indiqué dans la consigne en modifiant le **chiffre 9 des unités** par le nombre 10 (cf. annexe 39). Lors de l'entretien avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique, celle-ci commente la réponse 10'8910 donnée par Kevin à la consigne d'ajouter une unité au nombre 10'899. Voici ses propos : « là, par contre, c'est vraiment étonnant [...]. **C'est vraiment comme il fonctionnait avant, comme si l'ancien Kevin était revenu.** Là, il se dit qu'il doit ajouter une unité et il passe de 9 à 10. **On voit vraiment l'ancien mécanisme** » (PI, annexe 5, 1EgénES, lignes 135 à 137). Dès lors, il n'a vraisemblablement pas compris qu'ajouter une unité revenait à établir la suite numérique, telle que présentée au moyen de tronçons dans l'exercice « À la loupe ». Kevin a alors traité, à plusieurs reprises, dans l'exercice 3, les ordres du nombre **de manière isolée sans considérer le nombre dans sa globalité. Cette tendance avait déjà été, à de multiples reprises, au cœur de l'analyse des événements significatifs.**

Bien que cet exercice ne diffère de « À la loupe » que **par sa forme et par la formulation de la consigne, Kevin n'a pourtant pas réussi à comprendre que les deux exercices traitaient du même savoir.** Dès lors, ce procédé ne donne pas suffisamment la possibilité à l'élève de s'ouvrir aux différentes situations dans lesquelles il peut rencontrer un même savoir.

Par conséquent, il y a bien articulation des savoirs, comme l'avancait l'hypothèse H1, mais cette articulation n'implique pas automatiquement remobilisation des savoirs (même si elle la favorise), contrairement à ce qui était mis en avant par cette même hypothèse. L'exemple de l'exercice 3 de l'évaluation dont le savoir en jeu n'a pas été reconnu par l'élève le prouve.

Par ailleurs, à la question « vous aidez-vous de ce que la GNT a fait en groupe de soutien pour faire avancer l'élève en classe ? Reprenez-vous des « techniques » comme, par exemple, l'utilisation de jetons, qu'elle aurait employées en groupe de soutien et qui fonctionneraient avec cet élève ? », l'enseignante titulaire a répondu « non, jamais » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 397). **Ainsi, malgré l'articulation des savoirs, la remobilisation est, en effet, totalement à la charge de l'élève !** De plus, en lui demandant si elle avait parfois constaté que Kevin réutilisait ce qu'il avait appris chez l'enseignante chargée du soutien pédagogique, elle a avoué : « **non, je ne le sais pas forcément** » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 435). Comme précisé plus haut, les pratiques didactiques ne sont effectivement pas échangées entre les enseignantes. **Ce manque de communication risque de porter parfois préjudice à l'élève qui ne pense peut-être pas toujours de lui-même à réutiliser en classe le matériel ou la méthode qui lui avaient été suggérés au soutien et qui avaient favorisé sa compréhension.** Ainsi, l'enseignante titulaire ne peut les lui rappeler puisqu'elle n'en a pas connaissance.

Le manque de transmission d'informations entre les enseignantes peut également faire obstacle à une prise en charge adéquate des élèves par l'enseignante chargée du soutien pédagogique. Ainsi que je l'ai expliqué précédemment, cette dernière effectue les activités imposées par l'enseignante titulaire. Le contenu de ses leçons est donc principalement établi par les enseignants des élèves qu'elle reçoit au soutien. **C'est pour cette raison que l'enseignante chargée du soutien pédagogique ne cherche pas davantage à établir un suivi progressif de l'élève, en se procurant des informations complémentaires quant à sa progression en classe et ses lacunes persistantes.** Elle affirme, en effet, dans l'entretien d'explicitation :

On ne me dit pas trop comment sont les élèves en classe. Je peux avoir accès aux notes et voir où ils en sont **mais je ne vais pas jusque-là car je sais que si l'enseignant continue de me les**

envoyer, c'est qu'ils ne sont pas encore sortis de l'auberge. (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 757 à 759)

Or, il a été prouvé, dans l'analyse, que l'examen d'une évaluation peut apporter des renseignements précieux **sur les difficultés encore présentes** chez l'élève et **guider ainsi vers les régulations à entreprendre**. Ainsi, si l'enseignante titulaire avait remis à l'enseignante chargée du soutien pédagogique (ECSP) l'évaluation de Kevin, par exemple, en lui demandant de poursuivre l'étude de la numération de position, celle-ci aurait pu savoir exactement **quelles notions cibler**. En l'occurrence, il aurait été important **d'expliquer le lien existant entre l'exercice « À la loupe » et le vocabulaire mathématique de l'exercice 3 de l'évaluation** (ajoute une unité, enlève une dizaine, etc.), relevant tous deux de cette même notion qu'est la numération de position.

Or, l'ECSP n'est chargée de répondre qu'aux **exigences du moment**. Celle-ci précise d'ailleurs que **ses actions pédagogiques viennent « vraiment de là où l'enseignant et ses élèves en sont »**. Elle poursuit ainsi :

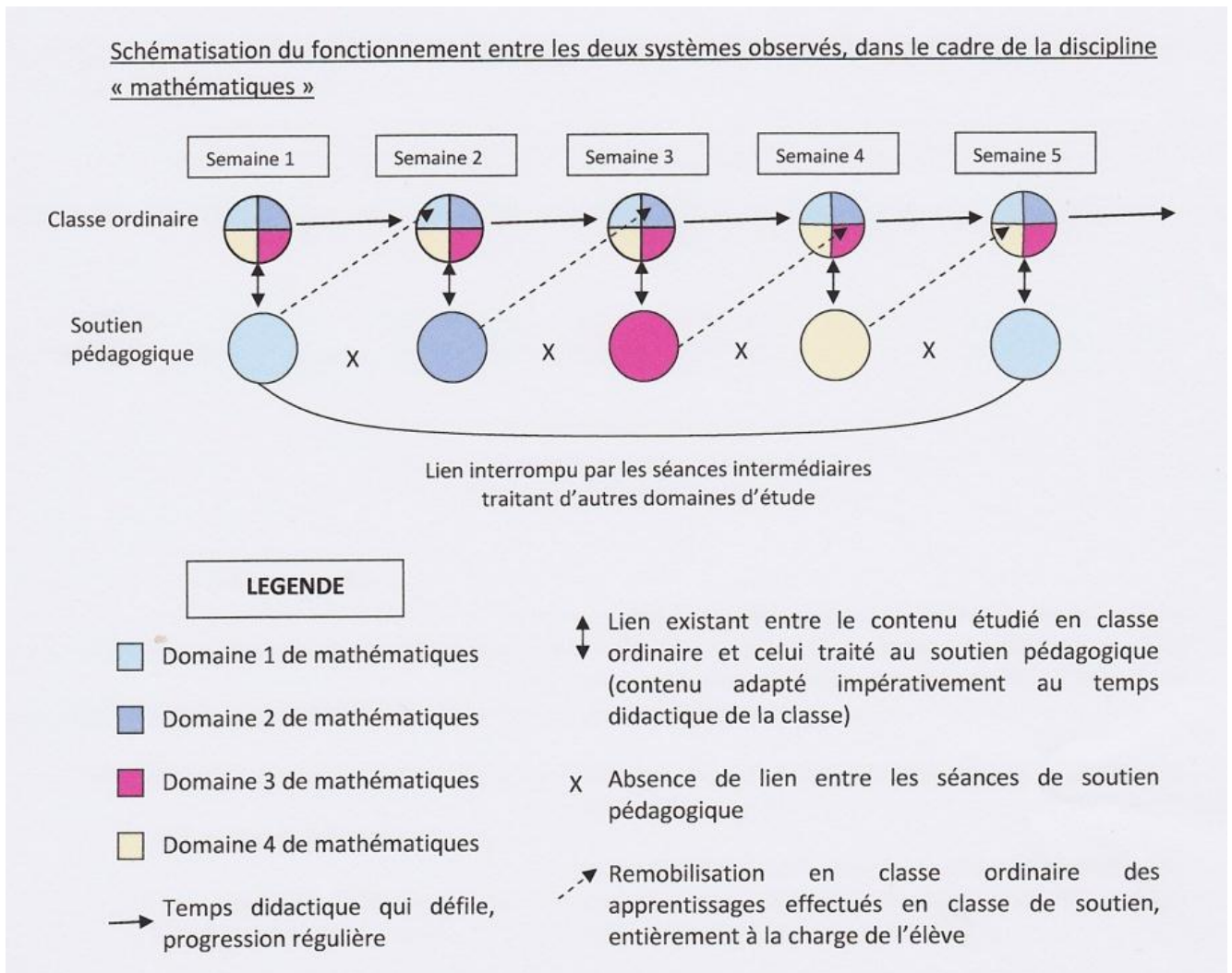
Je suis vraiment l'activité avec eux. **Il s'agit de savoir ce qui est demandé dans leur classe**. On n'a pas le temps ici d'élaborer une planification. Moi je ne travaille qu'à 50 %. Donc, c'est vraiment en cohésion avec ce qu'ils font en classe, **dans le moment immédiat**. (PI, annexe 1, 1EexES, lignes 613 à 616).

Certes, cela a l'avantage de **ne pas « déconnecter » l'élève des savoirs étudiés dans sa classe au même moment** même si certains contenus d'enseignement anciens sont repris.

Cependant, il en ressort également **qu'aucune logique d'enseignement n'est planifiée au soutien pédagogique**, l'enseignante s'adaptant aux besoins de l'instant présent. Ceux-ci peuvent donc varier d'une semaine à l'autre **sans que les apprentissages en soient pour autant liés dans ce même contexte**. À l'examen du récapitulatif des notions abordées au soutien pédagogique entre le mois de décembre 2008 et le mois d'avril 2009, séparant mes observations, on peut constater que la palette en ce qui concerne les mathématiques est large (PI, annexe 5, 1EgénéES). L'enseignante du soutien affirme à ce propos : **« on touche un peu à tout**. L'enseignante de Kevin traite de sujets très variés » (PI, annexe 5, 1EgénéES, lignes 337 et 338). **Ainsi, il ressort qu'en quatre mois, seule une activité traitant de la numération de position a été réalisée (cf. annexe 41).**

L'avantage réside dans le fait, que par le traitement au soutien de tous les domaines mathématiques abordés en classe ordinaire posant problème à l'élève, **celui-ci peut progresser dans chacun d'eux**. Cela évite ainsi qu'un fossé trop important ne se creuse dans l'un ou l'autre de ces domaines traités parallèlement en classe. En revanche, les inconvénients de ce traitement simultané sont **l'impossibilité pour l'ECSP d'approfondir un domaine en particulier et la difficulté pour Kevin de relier, au sein même du contexte du soutien pédagogique, des activités d'un même domaine retravaillées dans un laps de temps trop éloigné**. En effet, les apprentissages y sont trop décousus. Cela a été le cas pour le domaine concerné par ma recherche, à savoir la numération de position, qui a été abordé, suite à mon observation en classe de soutien, **une seule fois** dans ce contexte, **durant les 4 mois qui ont suivi**.

Voyons très schématiquement comment ce fonctionnement pourrait être représenté :



Si l'on se base sur cette représentation très schématique du fonctionnement des systèmes didactiques, on peut imaginer que chaque semaine un ou plusieurs domaines mathématiques sont travaillés en classe puisque l'on sait que l'enseignante jongle régulièrement entre les différents domaines mathématiques. Parallèlement, Kevin va réaliser, au soutien pédagogique, une activité en rapport avec l'un des domaines traités en classe, activité choisie par son enseignante. Les contenus abordés au soutien sont donc tout à fait en lien avec ceux travaillés en classe ($\updownarrow$). La semaine suivante, l'enseignante titulaire pourra, par exemple, décider de demander à l'ECSP de travailler avec Kevin sur un autre domaine abordé au même moment en classe, de sorte à ce que Kevin bénéficie d'une aide spécifique pour chacun des domaines dans lesquels il rencontre des difficultés. Si ce procédé peut faciliter la mise en lien des apprentissages réalisés dans les deux contextes, le processus de remobilisation est à la seule charge de l'élève puisque l'enseignante titulaire n'a pas connaissance des stratégies d'apprentissage élaborées en soutien et ne peut donc y faire référence en classe ($\nearrow$).

Par le biais de ce fonctionnement, l'objectif visé par l'enseignante titulaire et par l'enseignante chargée du soutien pédagogique est alors l'« efficacité »¹, consistant à assurer à l'élève l'atteinte du seuil minimal de réussite dans chacun des domaines.

Le soutien pédagogique n'a, par conséquent, dans cette étude de cas, pas de temps didactique qui lui est propre puisque celui-ci se greffe exclusivement sur les apprentissages réalisés au même moment en classe ordinaire, quel que soit le domaine mathématique abordé. Les effets négatifs de la présence d'un **temps didactique propre au soutien** ont été relevés entre autres par Leutenegger (1999/2009 ; 2000 ; 2008). Les contenus d'enseignement avancent selon leur propre chronogenèse, avec des retours en arrière en soutien, empêchant l'élève de créer des ponts entre les systèmes. Plusieurs chercheurs, dont Leutenegger (1999/2009 ; 2000 ; 2008) et Tambone et Mercier (2003) dénoncent la nécessité que le soutien pédagogique se greffe au système principal qu'est la classe.

Par le fonctionnement des systèmes didactiques de cette étude de cas, **l'élève est indubitablement incité à considérer le soutien pédagogique comme complémentaire à l'enseignement dispensé en classe et non comme un système fonctionnant parallèlement et indépendamment à la classe**. Pour s'y retrouver, sa vision doit donc être exclusivement « verticale » (représenté par $\updownarrow$ dans le schéma) et non « horizontale ». **Si cette vision « verticale » peut favoriser la mise en lien des apprentissages**, on peut cependant critiquer **le manque de lien d'une séance à l'autre dans le contexte du soutien pédagogique** (représenté par une croix dans le schéma ci-dessus).

Les savoirs variant d'une leçon de soutien à l'autre afin de « toucher un peu à tout », **l'élève dit « en difficulté » ne peut évoluer facilement et progressivement au sein de ce même contexte**. Il s'est d'ailleurs avéré que la numération de position n'a été travaillée qu'une seule fois en l'espace de 4 mois. C'est pourquoi, je suis d'avis qu'il est nécessaire de trouver un juste équilibre et il me semble que la directive D-DGEP-02A-07 de la Direction Générale de l'Enseignement Primaire, datant du 25 août 2008, donne quelques pistes intéressantes à ce propos. Elle préconise, en effet, la **collaboration des professionnels par la mise en place d'un projet pédagogique régi par des objectifs et des évaluations formatives régulières**. Cela signifie, de manière sous-jacente, que l'enseignant chargé du soutien pédagogique doit également faire preuve d'une cohérence et d'une continuité quant aux objectifs visés et aux apprentissages qu'il propose, tout en veillant à ce que ceux-ci soient liés à ceux de la classe. Nédelec-Trohel (2009) s'est penchée sur le « mieux enseigner » et a pour cela proposé un dispositif d'ingénierie visant une collaboration permettant aux temps didactiques des deux contextes de se rapprocher. Son dispositif consistait à co-définir les difficultés rencontrées par les élèves en identifiant les savoirs leur posant problème et **en répartissant entre les deux professionnels (maître ordinaire et maître E) les notions à travailler pour y remédier**. En guise d'analyse *a priori*, elle met en avant l'importance de réfléchir, avant la mise en œuvre effective du dispositif, sur la manière optimale d'enseigner ces notions, par rapport aux difficultés envisagées, dans le but de faire mieux apprendre les élèves moins performants.

¹ Au sens de Tessaro (2009) qui confronte les termes « équité » et « efficacité ». Le premier vise à mettre en place des conditions d'apprentissage favorables, permettant à tous les élèves de progresser à leur niveau, alors que le second a pour but d'amener tous les élèves au seuil minimal de réussite représenté par la note 4 (*tiré du cours « Approches transversales II, Différences et différenciations »*).

De plus, pour que l'élève fasse des ponts entre les apprentissages et puisse tenter de remobiliser en classe les savoirs travaillés en soutien pédagogique, je fais l'hypothèse qu'il est également judicieux que les enseignants fassent explicitement référence au savoir qui a été traité **dans l'autre contexte** et éventuellement à la manière dont celui-ci a été abordé. Pour ce faire, des concertations régulières entre les professionnels sont indispensables. Compte tenu des éléments ci-dessus, bien que les savoirs soient apparemment articulés, la remobilisation en classe des apprentissages réalisés au soutien pédagogique n'est pas forcément évidente pour Kevin **puisqu'elle lui est complètement dévolue**, aucune mesure n'étant prévue pour l'aider dans cette tâche difficile. Or, je pense qu'**aider à la remobilisation des apprentissages par l'élève** devrait constituer l'objectif final des professionnels travaillant en réseau. Je crois, en effet, tout comme les professionnelles de mon étude de cas, en **l'apport bénéfique d'un réseau pluridisciplinaire qui unit ses forces au profit de l'enfant**.

Quel avenir pour le soutien pédagogique, selon l'enseignante et l'ECSP ?

Les propos des deux enseignantes soulignent **l'importance qu'elles accordent à la mise en place de classes de soutien pédagogique**. L'enseignante titulaire a fait part, dans l'entretien d'explicitation, de son désir, ou plutôt d'un réel besoin, d'augmenter le nombre d'enseignants chargés du soutien pédagogique, afin de « pouvoir diminuer les groupes ! ». Elle en explique la raison :

Par exemple, au lieu d'envoyer 8 ou 9 élèves à la fois au soutien, si je bénéficiais de plus d'heures de soutien, je pourrais séparer les groupes : ceux qui sont un peu plus en difficulté et ceux qui ont des difficultés moyennes. Alors que là, c'est vraiment un regroupement de beaucoup d'élèves de niveau hétérogène. (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 610 à 613)

Rappelons que 11 élèves de sa classe sont considérés comme des élèves « en difficulté » dans les disciplines principales, soit le français et les mathématiques. Quant à l'enseignante chargée du soutien pédagogique, elle **dénonce l'idée de remplacer le soutien pédagogique par l'appui intégré** consistant, par exemple, à ce que les enseignants titulaires n'assistent pas à la leçon d'éducation physique donnée par le maître spécialiste afin de prendre en charge les élèves considérés comme étant en difficulté. S'opposant à cette solution, elle affirme : « [...] ce serait finalement la fin de notre vocation d'enseignante généraliste [...]. On a aussi besoin de tirer les bénéfices de la leçon d'éducation physique du maître spécialiste pour enrichir nos propres leçons d'éducation physique » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 879, 881 et 882). Il est également important de préciser qu'il ne serait pas correct vis-à-vis des élèves dits « en difficulté » de les priver de la leçon d'éducation physique donnée par le maître spécialiste pour les faire bénéficier d'un appui pédagogique. En effet, l'éducation physique est une discipline à part entière à laquelle tous les élèves ont droit.

Le manque d'enseignantes chargées de soutien pédagogique se fait donc sentir dans les écoles puisque la priorité est donnée aux élèves en échec alors que, selon l'enseignante du soutien, cette aide pourrait également profiter à des élèves bloqués parfois dans leurs apprentissages par manque de confiance en leurs compétences scolaires. Voici ce qu'elle a précisé au cours de l'entretien d'explicitation :

[...] si le groupe est vraiment très chargé, je vais entrer en matière en disant que [...] je ne dois prendre absolument que ceux qui sont en échec. [...] **On essaie maintenant de travailler**

vraiment en termes de besoin. [...] Si peu d'élèves sont en échec, **on peut ouvrir un peu les portes.** Parce que je les connais, ces élèves qui manquent de confiance et je sais cruellement qu'ils ont besoin de moi, c'est évident. Ce n'est pas le fait qu'ils aient 4 au lieu de 3 qui va dire : "Non, ils n'en ont pas besoin !". C'est aussi l'attitude au travail. Ils en ont besoin et ils progressent. Après, on verra, une fois que les résultats atteindront 4,5 – 5 alors là, il n'y a plus de nécessité, c'est clair. (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 227 à 240)

Elle ajoute : « Mais, priorité aux élèves qui sont signalés ou qui sont en échec ! » (PI, annexe 2, 1EexES, ligne 223).

Ces propos mettent en évidence l'importance pour ces enseignantes de maintenir le soutien pédagogique pour les élèves dits « en difficulté » et même d'en faire également bénéficier des élèves un peu moins « en difficulté » mais pour qui une telle aide pourrait s'avérer utile. Il ressort également de cette conclusion **la nécessité d'instaurer une collaboration entre les professionnels des divers contextes, par l'articulation des contenus, par une cohérence de l'enseignement donné dans les divers contextes et par des échanges réguliers, de telle sorte à optimiser la remobilisation des savoirs en classe ordinaire, sans que celle-ci soit entièrement à la charge de l'élève,** comme tel est le cas dans la présente recherche.

VII. DU CÔTÉ DU FRANÇAIS : SECONDE ÉTUDE DE CAS

1. ANALYSE DES ÉVÉNEMENTS SIGNIFICATIFS

La sélection des événements significatifs a été établie à partir d'une focalisation particulière sur **l'activité de Loïck**, étant donné qu'il est au centre des systèmes observés (cf. schémas conceptuels, p. 57). En partant de l'enfant, il est précisément possible de regarder la dynamique respective des systèmes concernés, en se référant au modèle de l'action conjointe, par l'analyse des descripteurs méso-, topo- et chronogénétiques. Ainsi, par ma posture de chercheuse, il s'agit certes de **comprendre les apports qu'offre chaque contexte aux apprentissages de Loïck** mais aussi de **vérifier, au travers d'indices issus de mes observations et entretiens, si lui-même les décèle et les décode**, de façon à pouvoir en bénéficier dans ses apprentissages scolaires. On suppose en effet que les attentes envers le suivi logopédique sont de faire progresser l'enfant à l'école car cette prise en charge est très souvent mise en place suite au repérage en milieu scolaire des difficultés de l'élève. Ce propos sera davantage explicité au Chapitre VIII.

L'analyse qui va suivre quant au fonctionnement cognitif de Loïck révèle, de manière sous-jacente, la **pratique des professionnels** qui fera l'objet d'une comparaison dans le chapitre suivant (Chapitre VIII.). Il est aussi possible de percevoir, par cette analyse, **l'influence des démarches et des attentes des professionnels sur le fonctionnement de l'enfant**.

Ce chapitre fait référence à des événements produits dans chacune des séances d'observation qui, tissés les uns aux autres, permettent de réduire l'incertitude des interprétations données aux faits observés. Ces événements sont dits significatifs car ils rapportent des éléments de réponses à mes questions de recherche.

Cette réflexion alterne continuellement entre description de l'événement et analyse. Les descriptions seront parfois complétées par la transcription intégrale de certains passages se rapportant aux événements significatifs choisis. La mise en relation directe permet de comprendre immédiatement à quel passage l'analyse fait référence.

1.1 Événement significatif issu de la 1^{ère} observation en classe (27.10.2009)

Description

Suite à un exercice sur l'accord des verbes, l'enseignant poursuit le travail sur les morphogrammes grammaticaux mais en se centrant cette fois sur des adjectifs associés à des groupes nominaux au masculin ou au féminin, singulier ou pluriel. Un même adjectif est à accorder avec deux groupes nominaux de genre et/ou de nombre différent (cf. annexe 42). Un camarade de Loïck est amené à effectuer l'item 1 devant toute la classe. Il s'agissait pour lui d'accorder l'adjectif « gris »¹, indiqué entre parenthèses, avec le groupe nominal « une veste ». Suite à cela, Loïck est chargé, quant à lui, d'accorder le même adjectif avec le groupe nominal « des blouses », ce qu'il parvient partiellement à faire. Ceci constitue le début de l'événement significatif. S'il énonce les bons

¹ J'ai choisi d'indiquer, par des guillemets, les traces écrites par les acteurs ou figurant sur les fiches ainsi que les paroles rapportées des acteurs. Exemple de phrase issue de l'analyse : Loïck insère entre le déterminant et le nom l'adjectif *gris* qu'il écrit « gro ».

morphogrammes grammaticaux, il omet cependant le **morphogramme lexical -s** à l'adjectif « grises ». En effet, **il ne prononce pas le mot ainsi formé mais ne fait que l'épeler en disant « g-r-i-e-s ».**

Min.	Transcription	
42	2 E :	faut rajouter l'adjectif gris / vas-y j't'écoute
	3 Loï :	(4 sec.) Euh (8 sec.) g / r // i /// e / s (il épelle chaque lettre)
	4 él1 :	Non

Analyse

La réponse de Loïck dévoile une **procédure automatisée** consistant à ajouter un e au féminin et un s au pluriel. Cette transformation prouve l'analyse implicite du genre féminin et du pluriel du nom *des blouses* qualifié par l'adjectif. Cependant, **son écriture révèle un simple ajout** des morphogrammes grammaticaux -es à un **radical transcrit phonétiquement** (« gri » pour [gri] au lieu de *gris*). Rappelons, de plus, que l'adjectif masculin singulier est pourtant écrit entre parenthèses, à côté de chaque item, ce qui était une indication supplémentaire, en suivant son raisonnement, pour écrire [gri]. **Son erreur est alors lexicale. Il n'a ainsi visiblement tenu compte ni du morphogramme lexical -s** de l'adjectif masculin singulier se retrouvant dans la forme féminine, **ni de ses capacités orales qui lui auraient alors permis de s'apercevoir que l'on dit *des blouses grises* et qu'il manque, par conséquent, à sa réponse le phonème [z]. Sa tendance à épeler directement le mot prouve qu'il n'a pas une image globale de celui-ci.** En effet, il traite chaque lettre individuellement sans se représenter préalablement le mot dans son entité.

Description

L'enseignant demande alors à Loïck d'énoncer le groupe nominal en entier. L'élève parvient parfaitement à énoncer la forme féminine de l'adjectif se rapportant à « des blouses ». Cependant, lorsque l'enseignant demande à Loïck d'épeler l'adjectif, ce dernier échoue en donnant une orthographe encore différente de celle énoncée précédemment, épelant cette fois « g-r-i-s ».

L'enseignant incite alors l'élève à se remémorer les règles d'accord, en lui demandant d'abord ce que l'on ajoute pour le féminin d'un adjectif, puis pour le pluriel. Malgré les réponses successives correctes de Loïck, ce dernier persiste à épeler l'adjectif de la même manière que précédemment, « g-r-i-s ».

Min.	Transcription	
42	5 E :	non //ben vas-y / dis-le / oralement / des blouses / dis-le en parlant / des blouses / quoi↑
	6 Loï :	// des blouses grises
	7 E :	voilà ↓ / alors tu nous / épelles grises
	8 Loï :	g - r - i - s
	9 E :	(4 sec.) qu'est-ce qu'on met au féminin d'un adjectif ↑ // (plusieurs élèves lèvent la main) loïck ↑ /
	10 Loï :	un e
	11 E :	un e / et quand il y en a plusieurs ↑
	12 Loï :	un :: s
43	1 E :	alors vas-y maintenant ↑
	2 Loï :	g / r / i / s (il épelle chacune des lettres)

Analyse

Il apparaît clairement que la demande de l'enseignant vise à faire prendre conscience à Loïck de la présence du phonème [z] en passant par l'oral (min. 42', Tdp.¹ 5), afin qu'il parvienne, par la suite, à corriger son erreur précédente en orthographiant correctement l'adjectif. S'il ajoute, comme attendu, le graphème *s* pour produire le phonème [z], Loïck oublie, en adoptant cette démarche, les morphogrammes grammaticaux *-es*. Il ne procède donc qu'à une simple transcription phonétique, écartant complètement d'une part, la **règle contextuelle** du *s* en fin de mot généralement muet, d'autre part, les **règles orthographiques grammaticales** qu'il avait pourtant mobilisée précédemment (ajout du *-e* au féminin et du *-s* au pluriel).

Le caractère muet des morphogrammes grammaticaux en est peut-être la cause. **Si l'élève se base tout d'abord uniquement sur l'écrit pour accorder l'adjectif, l'épelant directement sans même le prononcer, il ne tient compte ensuite que de l'oral ([griz] → « g-r-i-s ») et ne prend plus en considération les caractéristiques de l'écrit. La connexion entre l'oral et les modalités de l'écrit semble ne pas s'opérer.**

Après lui avoir fait répéter les règles orthographiques grammaticales du féminin et du pluriel, dans le but implicite qu'il accorde correctement l'adjectif « gris » avec le groupe nominal « des blouses », l'enseignant le croit à présent en mesure de pouvoir épeler l'adjectif accordé. **Pourtant, Loïck ne parvient pas à faire la corrélation entre son erreur et les questions guidées de l'enseignant puisqu'il persiste à épeler « g-r-i-s » (min. 43', Tdp. 2).**

Ce passage met en évidence une **rupture du contrat didactique** puisque Loïck **ne traduit pas les attentes de son enseignant**. S'il répond correctement aux questions posées, il ne parvient cependant pas à mobiliser ses connaissances, comme le souhaiterait son enseignant. En effet, **il a automatisé les règles orthographiques grammaticales du féminin et du pluriel** mais ne comprend visiblement pas où l'enseignant veut l'amener par ses questions puisqu'il finit tout de même par épeler à nouveau « g-r-i-s ». Cette écriture lui paraît vraisemblablement suffisante pour transcrire [griz].

Description

L'enseignant met alors l'élève sur la voie en lui disant que l'écriture qu'il propose n'est pas achevée. Loïck répond qu'il faut ajouter un *e*. Le maître émet à nouveau la même remarque mais l'élève ne sait que répondre.

L'enseignant prend alors en charge une partie de la tâche, en écrivant au tableau la forme du masculin singulier tout en énonçant la proposition de Loïck, à savoir « g-r-i-s ». Il rappelle ensuite le groupe nominal *des blouses grises* à former. Enfin, il questionne à nouveau Loïck sur les transformations à produire à l'écrit pour le féminin et pour le pluriel et ajoute successivement, après chaque réponse de l'élève, les morphogrammes grammaticaux *e* et *s* à l'adjectif écrit au tableau noir. L'événement significatif se termine par cette action, à la minute 43'43''.

¹ Tour de parole

Min.	Transcription
43	2 Loï : g / r / i / s (il épelle les lettres) 3 E : /// non // c'est pas fini 4 Loï : // e 5 E : /e / et puis encore ↑ Loïck ne répond pas (9 sec.) alors / tu m'as dit / ça / c'est / g / r / i / s / il épelle les lettres) (l'enseignant se dirige vers le tableau noir pour écrire l'adjectif gris) des blouses grises / tu m'as dit au féminin // qu'il y a un ↑ 6 Loï : /// un e ↑ 7 E : un e (l'enseignant ajoute, au tableau noir, le morphogramme grammatical e) // très bien / et puis comme y en a plusieurs / qu'est-ce qu'on met / à la fin / 8 Loï : un s 9 él2 : s 10 E : bravo / grises (l'enseignant ajoute le s à l'adjectif grise écrit au tableau noir)

Analyse

Si Loïck paraît finalement comprendre son erreur étant donné qu'il répond *e* lorsque l'enseignant lui dit que « c'est pas fini » (min. 43, Tdp. 3), **cela ne semble être qu'une illusion** puisqu'il reste muet lorsque l'enseignant affirme qu'il manque encore quelque chose. Pourquoi réussirait-il à trouver qu'il manque le *-e* du féminin et non le *-s* du pluriel, alors qu'il avait pourtant correctement ajouté les morphogrammes *-es* en début d'événement, ce qui prouvait sa bonne identification du genre et du nombre du groupe nominal « des blouses » ?

J'é mets l'hypothèse que sa réponse est le fruit de ses observations quant à la présence fréquente de la lettre muette *e* en fin de mot. Sa réponse « toute faite » montre une **tentative d'adaptation** à la question de l'enseignant en se référant **aux usages récurrents d'écriture, sans pour autant comprendre le fondement de l'ajout du e**. Cette hypothèse sera reprise plus loin, au cours de l'analyse d'un autre événement significatif relevé en contexte logopédique.

Devant l'incapacité de l'élève à répondre aux attentes didactiques de son enseignant, **ce dernier les reconsidère « à la baisse »** puisqu'il prend alors en charge une partie du travail cognitif de l'élève en écrivant au tableau noir l'adjectif masculin singulier et en ajoutant les morphogrammes grammaticaux que lui énonce successivement Loïck (min. 43, Tdp. 5-10).

Au travers de ce passage, il apparaît clairement que l'enseignant encourage l'application de ces règles par les questions récurrentes sur les règles orthographiques grammaticales concernant l'accord en genre et en nombre des adjectifs.

De plus, même si à un moment donné l'enseignant cherche à ce que Loïck mobilise ses capacités orales pour orthographier correctement l'adjectif en fonction des correspondances phonogrammiques, **il semble, par son intervention en fin d'événement, mettre lui-même une barrière à ce fonctionnement, en privilégiant la récitation des règles**. En effet, en écrivant « gris » au tableau, il n'énonce pas le mot mais chacune de ses lettres (min. 43', Tdp. 5), comme l'avait également fait Loïck en début d'événement (min. 42', Tdp. 3). C'est seulement après avoir écrit l'adjectif masculin qu'il rappelle le groupe nominal à former, « des blouses grises ». Il ajoute les terminaisons *-e* et *-s* du féminin pluriel que l'élève lui dicte. **Ainsi, ce passage révèle la démarche de l'enseignant: il part implicitement de la forme masculine et ne fait qu'ajouter ensuite les morphogrammes grammaticaux par l'application des règles orthographiques d'accord que l'élève a su restituer à sa demande.** Cette procédure ressemble de très près à celle utilisée par Loïck au début

de l'événement en question, lorsqu'il épelle « g-r-i-e-s », à la différence que, pour lui, la forme du masculin s'écrit « gri ». On peut alors penser que cette démarche a été induite antérieurement par l'enseignant et que Loïck s'est conformé à la procédure expliquée, sans mener de réflexion sur la pertinence de l'adjectif « gries » ainsi formé.

Ainsi, l'analyse prouve que la procédure systématique employée par Loïck est en réalité ancrée dans le contrat didactique de la classe.

La difficulté sous-jacente de Loïck à comprendre que le s de « gris » est un morphogramme lexical, **muet au masculin** et qui ne se prononce au féminin que grâce à la présence du e qui suit cette lettre, **reste dans l'ombre. L'enseignant n'a en effet ciblé son intervention que sur les morphogrammes grammaticaux sans prendre réellement en compte l'erreur phonogrammique de l'élève, due à une mauvaise compréhension du caractère muet du morphogramme lexical -s terminant le mot « gris ».** Cela exige la connaissance des règles contextuelles de position, propres à la stratégie alphabétique. **Or, Loïck en est encore à une écriture essentiellement phonétique,** comme on le verra également par la suite.

Sa démarche systématique d'accord, révélée par sa première écriture de l'adjectif, « gries », est encore plus visible à l'item 7, lorsque Loïck doit accorder l'adjectif « étranger » avec le groupe nominal « des langues ». **Il énonce d'emblée la présence des morphogrammes grammaticaux -es à la fin de l'adjectif, sans vérifier le groupe nominal produit.** Ainsi, il oublie la variation vocalique produite caractérisée à l'écrit par l'accent grave, pour produire le son [ɛ] de [etrãɜɛr]. Bien que Loïck ait énoncé correctement par la suite le groupe nominal « des langues étrangères », **la focalisation sur les morphogrammes grammaticaux l'empêche de procéder à la transformation lexicale de l'adjectif, perçue pourtant à l'oral.**

L'hypothèse d'une automatisation « aveugle » et systématique des règles par Loïck peut être vérifiée au regard des événements qui vont suivre, relevés lors de la séance de logopédie.

1.2 Événement significatif issu de la 1^{ère} observation en logopédie (03.11.2009)

Contextualisation de l'événement significatif et description

L'événement significatif que je vais analyser se déroule de la minute 29'05'' à la minute 37'46'' de la première séance de logopédie observée le 03.11.2009. Il découle d'une erreur de Loïck à la lecture du mot *cuisinaient* qu'il lit « cuisineraient », malgré le complément circonstanciel de temps « Il y a six mois ».

Min.	Transcription		
20	3	L :	il y a six mois :: / si tu / tu veux lire juste la première phrase ↑ / il y a six mois ::
	4	Loï :	il y a six mois : mes copains cuisin : raient
	5	L :	ok / alors /// bon ::

Dès lors, la logopédiste demande à l'enfant de repérer le moment de l'action des trois textes à disposition (textes au présent, à l'imparfait et au futur), ce qu'il parvient à faire. Si cette réflexion lui a permis ensuite de décoder correctement la forme verbale, il finit par changer d'avis, suite à une remarque de sa logopédiste (min. 22', Tdp. 8), et énonce à nouveau le conditionnel présent.

Min.	Transcription
22	5 Loï : et puis là / (il désigne le texte à l'imparfait) ça s'est passé 6 L : alors là on va voir si / là tu dis qu'ça s'est passé ↑ // (elle place le texte à l'imparfait devant Loïck) alors si tu me dis qu'ça s'est passé tu pourrais le relire ↑ là / la première phrase ↑ / ça donne quoi alors (Loïck baille) 7 Loï : il y a six mois mes copains // cuisin / inaient // ils 8 L : ah là t'as changé d'idée tout à coup / avant tu m'disais il y a six mois mes copains cuisineraient // et maintenant tu dis / il y a six mois mes co / pains cuisinaient alors [euh : [hein : 9 Loï : 10 L : chsé pas moi chsé plus heu :: c'qu'il faut croire (Loïck sourit) 11 Loï : il y a six mois mes copains cuisineraient / ils prépar 12 L : mais hé Loïck /// c'est pas parce que j't'ai dit que moi je sais plus : // (rires de Loïck) qu'il faut pas réfléchir (elle sourit) // c'est pas parc/ c'est pas : parce que j't'ai dit que chsavais plus / que c'est forcément : / faux // hein j't'ai dit je sais plus / tu m'as donné deux possibilités /
23	1 L : alors c'est pas parce que j'te fais réfléchir que :: hein j'veux dire t'as forcément / fait faux la deuxième fois / ça :: j'en sais rien / il faut / voilà maintenant on a deux possibilités / est-ce que finalement ce m/ mes / il faut lire mes copains cuisineraient / ou mes copains cuisinaient ↑

Une nouvelle réflexion s'engage sur la stratégie à adopter pour vérifier la lecture de ce verbe. Loïck remarque que le verbe ne contient pas le graphème *r* et qu'il ne peut donc s'agir que de « cuisinaient ». La logopédiste lui demande également de découper en syllabes le verbe, stratégie experte pour induire la lecture correcte du verbe.

Lorsque la logopédiste lui demande quand se produit l'action, il répond spontanément qu'elle s'est déjà passée. Après douze secondes de réflexion, il énonce finalement, en réponse à la demande de la logopédiste, que c'est **le futur qui exprime l'action passée**. Lorsque la logopédiste répète sa réponse sous forme de question, il se corrige en disant qu'il s'agit de l'imparfait.

Description de l'événement significatif

Suite à l'erreur de lecture répétée de Loïck quant au verbe à l'imparfait et à l'attribution erronée du temps verbal se rapportant à la temporalité du passé, la logopédiste l'invite alors à conjuguer à **l'imparfait** le verbe « chanter » (min. 29'05'') qu'il avait dit, en début de séance, bien connaître. Il avait en effet dû choisir le verbe dont il maîtrisait le mieux la conjugaison et l'écrire au temps désiré. Cette nouvelle demande coïncide donc avec le début de l'événement significatif. Loïck exprime alors le souhait d'écrire directement le verbe, mais la logopédiste tente de l'inciter dans une démarche orale en énonçant l'adverbe temporel « hier ». **Cependant, Loïck s'apprête déjà à écrire en disant qu'il sait « au moins » qu'il y a « un a-i à la fin ».**

Min.	Transcription
29	3 L : tu te souviens des / terminaisons de l'imparfait de chanter / puisque tu m'dis que : tu sais bien le verbe chanter // l'imparfait du verbe chanter / c'est comment ↑ (la logopédiste place devant Loïck une feuille sur laquelle il avait inscrit précédemment le passé composé (1^{ère} pers. sg.) et l'infinitif du verbe chanter) 4 Loï : (4 sec.) euh :: pass / passons tout d'suite aux terminaisons (il prend le crayon et la feuille) 5 L : ouais mais : / comment tu dis ↑ hein Loïck / j'veux dire heu : / si tu dis hier / [par exemple ↑ 6 Loï : [j'sais au moins qu'y a un a - i [à la fin (Loïck rit)

La logopédiste le stoppe dans sa lancée pour lui faire prendre conscience qu'il a des capacités orales en lesquelles il peut avoir confiance et s'appuyer pour l'écrit, **plutôt que de simplement utiliser systématiquement les livres de référence** (min. 29', Tdp. 11 et 13). L'enfant lui confie qu'il ne parle plus très bien pendant un petit moment et qu'il ne dit pas « les bons mots » (min. 30', Tdp. 8). L'échange se poursuit.

Min.	Transcription
29	7 L : [eh mais / ouais mais // hé (<i>la logopédiste touche le bras de Loïck en passant sa main sur la table</i>) pardon excuse-moi / mais Loïck / j'veux dire heu ::: // tu sais parler / on a déjà dit ça l'autre [jour [heu :: 8 Loï : 9 L : tu te souviens quand on a ::: 10 Loï : ouais 11 L : j't'ai dit ::: tu sais parler : // 12 Loï : mhm 13 L : c'est pas simplement des histoires de :: (<i>Loïck s'étire en arrière sur sa chaise</i>) d'aller regarder tes tableaux dans les conju / dans les :: hein / dans le [Roller 14 Loï : [bah oui pasque ça après et j'sais plus parler (<i>Loïck soupire et met la tête dans ses bras</i>) // 15 L : tu crois :: hein / que quand tu réfléchis / euh : aux conjugaisons / tu crois qu'tu sais plus parler / tu f : / tu fais comme si tu savais plus parler 16 Loï : // non / même je sais plus parler pendant un petit moment ↓ ///
30	1 L : tu sais plus parler pendant un petit moment tu dis ↑ 2 Loï : mhm 3 L : tu peux expliquer c'qu / pourquoi ↑ qu'est-ce ça veut dire ↑ 4 Loï : euh ::: // (<i>Loïck tapote plusieurs fois sa main droite avec l'index de la main gauche</i>) j'parle plus très bien / pendant un ptit moment // j'parle :: (<i>Loïck se frotte les yeux de la main gauche</i>) 5 L : t'as l'impression maintenant qu'tu parles pas très bien ↑ 6 Loï : non / mm :: (<i>Loïck regarde vers le plafond</i>) // ch'parle pas ::: hein ↑ 7 L : mais 8 Loï : j'dis pas les bons // j'dis pas les bons mots : / euh : j'conjugue pas l / pas : comme / comme j'dois les conjuguer les verbes (<i>Loïck fait un mouvement d'avancement avec son bras gauche au fur et à mesure qu'il s'exprime</i>) 9 L : ouais mais euh s // bah 10 Loï : si :: j'les con /onjugue (<i>Loïck rit</i>) /bien↓ / (<i>Loïck fait un mouvement d'avancement avec le bras puis s'arrête</i>) mais :: // euh ::: / hein // par exemple je dis un verbe euh : / que j'conjugue // et pis chf / ch'fais une faute en l'd / disant // et pis /par contre / après / euh ::: / j'dis autre chose / mais pas le verbe / un truc euh :: / une phrase //
31	1 Loï : après j'dis une phrase / et pis le verbe il est juste (<i>Loïck roule son crayon sur la table</i>) 2 L : ben voilà / quand tu dis une phrase / le verbe il est juste / pasque depuis qu't'as appris à parler à l'âge de deux trois ans / hein / tu s :: maintenant quand tu / me parles / ou parles à n'importe qui / tu t' trompes pas ↓ 3 Loï : mhm 4 L : tu dis pas euh ::: [dans 5 Loï : [en tout cas pas souvent 6 L : comment ↑ 7 Loï : en tout cas pas t /souvent 8 L : ben la plupart du temps / tu sais :: utiliser les verbes tu m'dis / tu dis pas / euh ::: / demain je partais à l'école // ou est-ce que tu dis des fois des choses comme ça ↑ demain je partais à l'école↓ 9 Loï : demain : / je : partais : à l'école ↑ (<i>Loïck parle lentement et sourit</i>) 10 L : est-ce qu'tu peux ::: / tu : / dirais une phrase comme ça ↑ 11 Loï : pff:: non ::: (<i>Loïck éclate de rire en hochant la tête</i>) 12 L : non ↓ (<i>la logopédiste rit</i>) tu dirais comment ↑ (<i>gros rires de Loïck, la logopédiste rit aussi</i>) ça t'fait rire ↑ 13 Loï : euh / demain ::: je partirai à l'école ↓ 14 L : voilà ↓ / ou bien alors euh : / si on veut garder je partais / tu nous mettrais quoi devant ↑ // tu dirais euh : je partais à l'école / quand ↑ 15 Loï : // euh : // je partais à l'école (<i>Loïck chuchote cette phrase et joue avec son crayon</i>)
32	1 L : je partais à l'école / j'étais pressé euh :: [ma 2 Loï : [hier 3 L : hier / par exemple / hein ↑ / ou :: la semaine passée

Suite à cette discussion, il parvient à énoncer l'imparfait du verbe *chanter* à la première personne du singulier. Cependant, il transcrit la forme verbale « je chantai ».

Analyse

Au cours de l'événement significatif, le souhait de Loïck d'écrire d'emblée le verbe à l'imparfait, car il dit savoir « au moins » qu'il y a « a-i à la fin », traduit **une volonté d'application systématique d'une règle, erronée d'ailleurs, et qui ne fait pas sens aux yeux de l'enfant**. Voilà l'hypothèse que j'émetts. L'un des arguments avancés est **son rattachement direct aux terminaisons apprises à l'école, ce qui paraît vraisemblablement « l'empêcher » de conjuguer oralement le verbe en donnant « naturellement » suite à l'adverbe temporel « hier » (min. 29', Tdp. 4).**

Il s'ensuit alors une discussion métacognitive entre la logopédiste et l'enfant qui va dans le sens de l'hypothèse ainsi formulée.

La remarque de la logopédiste quant à la place que doivent occuper ses capacités orales et à l'importance de ne pas les occulter au profit de l'utilisation systématique des livres de référence prouve qu'elle a elle-même relevé un **dysfonctionnement caractérisé par un attachement trop envahissant aux règles**. L'échange qui a lieu entre les deux acteurs de la recherche paraît alors tout à fait s'inscrire dans le **contrat thérapeutique**, si l'on se réfère aux objectifs de la prise en charge logopédique. En effet, comme elle le précise dans l'entretien d'explicitation, il s'agit de **valoriser les compétences de l'enfant** (cf. 2EexL, lignes 325-326) – **ici orales – et de les mettre en avant aux yeux de celui-ci**. Durant cette séance, elle tente de lui faire réaliser que les apprentissages scolaires sont en réalité, et pour une grande part, le fruit de multiples compétences acquises et intégrées au cours du développement. Le but du traitement thérapeutique est que l'enfant **s'adapte à ses difficultés et que, conscient de celles-ci, il acquière des stratégies de compensation ou de contournement** (Touzin, 2004, p. 73). C'est précisément ce qu'elle essaie de lui faire acquérir au cours de cet événement. Il est donc important que Loïck **développe des stratégies visant l'utilisation de ses compétences**, afin d'y recourir **de manière autonome** et ainsi progresser dans ses apprentissages (*Ibid.*, p. 73).

La règle semble avoir pour Loïck un effet rassurant, une dimension infaillible qui garantit ses apprentissages, et ce, **malgré le fait qu'il paraisse pourtant être conscient des failles de son propre fonctionnement cognitif lorsqu'il l'utilise**. Cela transparait, en effet, durant l'échange avec la logopédiste que voici :

Min.	Transcription		
29	13	L :	c'est pas simplement des histoires de :: (<i>Loïck s'étire en arrière sur sa chaise</i>) d'aller regarder tes tableaux dans les conju / dans les :: hein / dans le [roller
	14	Loï :	[bah oui pasque ça après et j'sais plus parler (<i>Loïck soupire et met la tête dans ses bras</i>) //
	15	L :	tu crois :: hein / que quand tu réfléchis / euh : aux conjugaisons / tu crois qu'tu sais plus parler / tu f : / tu fais comme si tu savais plus parler
	16	Loï :	// non / même je sais plus parler pendant un petit moment ↓ ///
30	10	Loï :	si :: j'les con /onjue (<i>Loïck rit</i>) /bien↓ / (<i>Loïck fait un mouvement d'avancement avec le bras puis s'arrête</i>) mais :: /// euh :: / hein // par exemple je dis un verbe euh : / que j'conjugue // et pis chf / ch'fais une faute en l'd / disant // et pis /par contre / après / euh :: / j'dis autre chose / mais pas le verbe / un truc euh :: / une phrase //
31	1	Loï :	après j'dis une phrase / et pis le verbe il est juste (<i>Loïck roule son crayon sur la table</i>)

Comme les propos énoncés par Loïck au cours de cet échange sont un peu flous et difficilement compréhensibles, j'ai émis quelques interprétations quant à ce qu'il voulait exprimer. Il sera malheureusement difficile de vérifier si les interprétations données sont correctes. Voici la transcription de la discussion engagée entre les deux acteurs de la recherche, alimentée de mes interprétations indiquées en bleu, entre crochets :

Min.	Transcription	
29	13 L :	c'est pas simplement des histoires de :: (Loïck s'étire en arrière sur sa chaise) d'aller regarder tes tableaux dans les conju / dans les :: hein / dans le [roller
	14 Loï :	[bah oui pasque ça après [m'être appuyé sur les règles des livres de référence] et j'sais plus parler [car, en m'appliquant à restituer les règles, je ne tiens plus compte de mes capacités orales] (Loïck soupire et met la tête dans ses bras) //
	15 L :	tu crois :: hein / que quand tu réfléchis / euh : aux conjugaisons / tu crois qu'tu sais plus parler / tu f : / tu fais comme si tu savais plus parler
	16 Loï :	// non [je ne fais pas semblant] / même je sais plus parler pendant un petit moment ↓[car je ne m'attache qu'à la règle et j'oublie d'utiliser mes compétences orales] ///
30	10 Loï :	si :: j'les con /onjue (Loïck rit) /bien↓ / (Loïck fait un mouvement d'avancement avec le bras puis s'arrête) mais :: /// euh :: / hein // par exemple je dis un verbe euh : / que j'conjugue // et pis chf / ch'fais une faute en l'd / disant [en le récitant]// et pis /par contre / après / euh :: / j'dis autre chose [dans un autre contexte] / mais pas le verbe [sans penser précisément à la conjugaison] / un truc euh :: / une phrase //
	31 1 Loï :	après j'dis une phrase [de manière spontanée] / et pis le verbe il est juste (Loïck roule son crayon sur la table)

Selon les interprétations fournies, il semble que Loïck ait conscience que quand il s'accroche aux livres de référence et aux tableaux de conjugaison, par exemple, cela l'empêche de raisonner correctement en s'appuyant sur ses capacités orales. C'est bien ce qui s'est produit lorsque Loïck a épilé « g-r-i-e-s » pour accorder l'adjectif *gris* au féminin pluriel, lors de la première séance en classe ordinaire.

Le phénomène mis en évidence par les propos tenus par Loïck au cours de l'interaction métalangagière pourrait également correspondre à une forme d'insécurité linguistique, concept-clé dans l'étude des représentations, particulièrement au regard des passages suivants (dont les propos significatifs sont pointés en bleu) :

Min.	Transcription	
29	3 L :	tu te souviens des / terminaisons de l'imparfait de chanter / puisque tu m'dis que : tu sais bien le verbe chanter // l'imparfait du verbe chanter / c'est comment↑ (la logopédiste place devant Loïck une feuille sur laquelle il avait inscrit précédemment le passé composé (1 ^{ère} pers. sg.) et l'infinitif du verbe chanter)
	4 Loï :	(4 sec.) euh :: pass / passons tout d'suite aux terminaisons (il prend le crayon et la feuille)
	5 L :	ouais mais : / comment tu dis ↑ hein Loïck / j'veux dire heu : /si tu dis hier / [par exemple ↑
	6 Loï :	[j'sais au moins qu'y a un a - i [à la fin (Loïck rit)
Min.	Transcription	
30	8 Loï :	j'dis pas les bons // j'dis pas les bons mots : / euh : j'conjugue pas l / pas : comme / comme j'dois les conjuguer les verbes (Loïck fait un mouvement d'avancement avec son bras gauche au fur et à mesure qu'il s'exprime)
	9 L :	ouais mais euh s // bah

Calvet (2009) écrit qu'« il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (p. 50).

L'institution scolaire dans le monde francophone accroîtrait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le « bon » français, souvent assimilé au « français de Paris »). (Francard, cité in Moreau, 1997, pp. 171-172)

C'est peut-être pour cette raison que Loïck privilégie les règles issues des livres de référence, eux-mêmes issus du « bon » français, **au détriment de ses compétences linguistiques orales¹ qu'il considère comme inférieures**. C'est en insistant pour que Loïck énonce la forme verbale après l'adverbe « hier » qu'elle a tenté de le « piéger » en lui faisant réaliser que ses compétences linguistiques ne sont pas à sous-estimer.

Par la remise en confiance de l'enfant quant aux compétences linguistiques orales qu'il possède, la logopédiste atteint son objectif, celui de lui faire énoncer avec succès l'imparfait du verbe « chanter ». Pourtant, malgré cette démarche, Loïck transcrit la terminaison du verbe telle qu'il l'avait épelée au début de l'événement. Il écrit alors « je chantai », terminaison produisant le son [e] (/é/). Deux hypothèses sont alors à envisager : soit il pense que le graphème *ai* produit le phonème [ɛ] (/è/), morphème caractéristique des terminaisons de l'imparfait (Catach, 1980), soit il n'a pas tenu compte de ce qu'il a oralisé à la demande de la logopédiste et s'est finalement référé à la règle qu'il avait énoncée dès le départ. Je pencherai pour cette dernière hypothèse si l'on examine les explications qu'il donne dans la suite de l'événement significatif.

Description

Après une exclamation de surprise de la part de la logopédiste suite à l'écriture de la forme verbale « je chantai », l'enfant précise qu'il y a plusieurs façons d'écrire [ʃɑ̃tɛ] (/chantais/) : avec les terminaisons *ai*, *er* ou *é*. Il se rapporte pour cela à l'infinitif « chanter » ainsi qu'à la forme du passé composé « j'ai chanté » qu'il avait écrits au haut de la page, en début de séance. La logopédiste énonce les trois formes, en accentuant les phonèmes finaux, et demande à Loïck si l'on entend la même chose. L'enfant répond par la négative. Elle passe tout de même par un **travail de conscience phonologique** puisqu'elle demande à Loïck quel phonème final il entend lorsqu'elle énonce les formes verbales du passé composé et de l'infinitif, puis de l'imparfait. Loïck prononce le phonème final [e] (/é/) dans les deux premiers cas, et [ɛ] (/è/) dans le second.

¹ Les compétences linguistiques orales ou écrites sont **une des trois composantes de la compétence langagière**, les deux autres étant les compétences textuelles et discursives (Moffet, 2000). La compétence langagière est constituée de quatre volets : la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale, **l'expression orale** (PER, 2006). C'est ce dernier aspect dont il est question au cours de l'événement significatif, **et plus précisément des compétences linguistiques orales** de l'enfant développées par le biais de **l'étude sur le « fonctionnement de la langue »**. Ces compétences sont donc une composante de l'expression orale qui ont trait uniquement aux savoirs et savoir-faire relatifs au **lexique, à la morphosyntaxe et à la phonologie**.

Ainsi, je parlerai de **compétences linguistiques orales** pour désigner à la fois la « **faculté langagière innée** » et les **compétences linguistiques acquises** (évolution de la faculté innée par la rencontre de l'expérience et de l'apprentissage) qui rendent les réalisations de chaque individu très inégales (Perrenoud, 2000).

Min.	Transcription	
34	1 L :	là / est-ce qu'on entend vraiment / chanter :: euh // quand / je dis chanter : et j'ai chanté // et je chantais (elle souligne les terminaisons des trois formes verbales)
	2 Loï :	ah ouais :
	3 L :	est-ce qu'on entend chaque fois le même son ↑
	4 Loï :	/ (il hoche négativement de la tête) non ↓
	5 L :	pas tout à fait / hein ↑
	6 Loï :	mhm
	7 L :	donc euh :: quand dit / quand on dit / je chantais (elle articule le phonème final de manière excessive) / à la fin / on entend quel son ↑
	8 Loï :	mm // è (il prononce le son fort)
	9 L :	voilà / pis quand je dis :: j'ai chanté (elle articule le phonème final de manière excessive) / on entend quel son ↑
	10 Loï :	é (il prononce le son fort)
	11 L :	é
	12 Loï :	è - é
	13 L :	voilà ↓

Sans corriger la forme verbale inscrite par l'enfant en ajoutant un **s**, la logopédiste l'incite à conjuguer oralement le verbe à toutes les personnes de l'imparfait. Pour cela, elle lui demande comment il dirait si c'était elle qui chantait, et se désigne ainsi tout d'abord comme sujet. Loïck répond à juste titre « tu chantais ». Elle désigne ensuite la chercheuse et Loïck énonce « elle chantait ». Puis, elle prend comme sujet la chercheuse, Loïck et elle-même que l'enfant transforme parfaitement en « nous chantions ». Ensuite, la logopédiste désigne la chercheuse et elle que Loïck parvient à remplacer par « vous chantiez », et elle énonce enfin les copains de Loïck, transformés correctement en « ils chantaient ». **Suite à la conjugaison correcte de l'imparfait du verbe « chanter » à toutes les personnes, la logopédiste met à nouveau l'accent sur les capacités orales de l'enfant pour lui en faire réellement prendre conscience.**

Min.	Transcription	
35	7 L :	quand j'te dis / que :: t'oublies que tu sais bien parler / c'est que // si j'te dis / hier euh : // que faisaient tes copains ↑ tu sais très bien me répondre / ils chantaient // tu vas pas m'dire un truc bizarre / tu vas pas m'dire / euh :: ils chanteront ↓ (rire de Loïck) / s / si j'te demande qu'est-ce qu'ils ont fait hier ↓ /// tu vas jamais m'dire ça ↑ quand tu m'parles ↓
	8 Loï :	non :: (il hoche négativement de la tête et rit)
	9 L :	mais t'es prêt à faire ça // quand tu réfléchis / à comment il faut l'écrire ///
	10 Loï :	mhm (acquiescement)
	11 L :	c'est là que / hein / il faut réfléchir à / il faut / tu sais comment on dit les choses // alors c'est pas parce que :: t'as appris / heu :: / à les conjuguer /qu'il faut oublier /que tu sais comment : parler

Suite à cela, elle demande à Loïck de relire le texte à l'imparfait qui lui avait précédemment posé problème. **Loïck commence par lire la forme verbale à l'imparfait** puis toute la phrase à la demande de la logopédiste. Elle lui propose ensuite de poursuivre sa lecture jusqu'à la fin du texte. **Loïck lit tous les verbes correctement.** Elle récapitule le moment de l'action de chacun des trois textes et donne pour tâche à Loïck d'énoncer le temps verbal qui y est rattaché. Il répond correctement qu'il s'agit pour le premier, du futur, pour celui qu'il vient de lire, de l'imparfait, et pour le dernier, du présent, terme qui ne lui est revenu qu'après plusieurs secondes.

Analyse

Lorsque Loïck est amené à écrire l'imparfait du verbe *chanter* à la première personne du singulier, il écrit « je chantai » mais prétend ensuite qu'il y a différentes façons d'écrire [ʃɑ̃tɛ] (/chantais/). Son explication prouve assez clairement qu'il **dissocie l'oral de l'écrit au lieu de considérer ces deux moyens d'expression comme complémentaires**. En effet, **s'il prononce correctement la forme verbale à l'imparfait**, il dit pouvoir écrire sa terminaison de trois manières, soit par les graphèmes *ai*, *er* ou *é*. Il se réfère pour cela aux deux formes qu'il avait écrites en début de séance au haut de la feuille, « chanter » et « j'ai chanté », **qu'il ne fait ici que désigner sans les énoncer**. En affirmant que la terminaison de l'imparfait peut s'écrire par les graphèmes *ai*, *er* et *é*, **cela indique implicitement qu'il a associé ces trois graphèmes à un même phonème**. Mais fait-il référence au phonème [e] (/é/) ou au phonème [ɛ] (/è/) ? **En début de séance, Loïck a prouvé qu'il savait prononcer l'infinitif et le passé composé**. De ce fait, l'hypothèse d'une prononciation en [ɛ] ([è]) de ces deux formes verbales est à exclure. Ainsi, bien que sa réflexion quant aux différentes réalisations graphiques produisant un même phonème soit correcte (*ai*, *er* et *é* produisant tous trois le phonème [e]), **il ne réfléchit pas à l'opposition phonétique** produite entre la terminaison de l'imparfait et les graphèmes *é* et *er* terminant le passé composé et l'infinitif. C'est pourquoi, la logopédiste met en exergue cette opposition en faisant énoncer à l'enfant les phonèmes finaux des formes verbales concernées. **Ce dernier n'éprouve aucune difficulté à les relever et à les distinguer (cf. transcription min. 34', p. 105).**

Pourquoi ne comprend-il donc pas alors que la terminaison qu'il a inscrite pour l'imparfait est erronée, suite à la mise en évidence des oppositions phonétiques ? Compte tenu déjà de l'analyse qui a soulevé la **centration particulière de l'enfant sur l'écrit au détriment de ses compétences linguistiques orales**, les indices se rejoignent pour confirmer l'hypothèse d'une application « aveugle » (et d'ailleurs erronée) de la règle des terminaisons de l'imparfait qui fait, de son point de vue, **davantage foi que les informations qu'il a pu recevoir en passant par l'oral**. En effet, si ses compétences phonétiques ont mis en exergue une différence entre les phonèmes [e] et [ɛ] impliquant une différence graphique, il maintient l'écriture du graphème *ai* qu'il a assigné à la terminaison de l'imparfait. Il privilégie certainement la restitution de la terminaison, **comme il pense l'avoir apprise à l'école**. Lorsque la logopédiste lui a demandé de conjuguer le verbe *chanter* à l'imparfait, il s'est d'ailleurs immédiatement référé à cette règle (min. 29', Tdp. 4 et 6).

Ce fonctionnement est particulièrement visible au cours d'un autre événement produit lors de l'entretien avec Loïck qui a suivi l'évaluation réalisée en classe le 05.11.2009 (2ème observation en classe). L'élève explique qu'il a su que « niche » était un verbe en tentant de le conjuguer au moyen des pronoms de conjugaison et qu'il lui a fallu alors ajouter « ent » pour le mettre au pluriel (2EexLkC2/4, lignes 195-233). Cependant, il ajoute qu'il aurait également pu mettre « ons » ou « ont ». En lui en demandant la raison, il se contente d'affirmer qu'« à certains verbes, à la fin, il y a -ont » (ligne 217). Cette remarque se rapproche fortement de celle énoncée en logopédie, à savoir « j'sais au moins qu'y a un *a - i* à la fin ». En lui demandant quels seraient les verbes avec *-ont*, il répond le verbe « finir » et énonce la phrase « ces bêtes finissent ([finis]) ces terriers » dont le groupe nominal sujet avait été proposé par la chercheuse. Pourtant, lorsque cette dernière demande si « finissent » pourrait s'écrire « f-i-n-i-s-s-o-n-t », comme il le propose, il répond « Euh ouais, peut-être » (ligne 233). La chercheuse présume alors qu'il a confondu la terminaison du présent de celle du futur (finiront). **Ceci prouve son assujettissement aux terminaisons apprises, sans se questionner sur le bien-fondé de sa réponse par une réflexion sur la pertinence des**

correspondances phonèmes- graphèmes. En effet, le graphème *-ont* produit le son [ɔ̃] (/on/), alors que ce phonème n'est pas présent dans la forme *ils [finis] (finissent)*. La **confusion des graphèmes -ent, -ons et -ront** provient certainement de leur proximité d'écriture et de leur apprentissage en conjugaison puisqu'ils correspondent effectivement tous trois à des désinences verbales. Cependant, les terminaisons *-ent* et *-ons* appartiennent à la même catégorie de temps (présent) mais non de nombre (3^{ème} personne du pluriel pour *-ent* et 1^{ère} personne du pluriel pour *-ons*). Quant au graphème *-ont*, il s'agit en réalité de *-ront*, pour la 3^{ème} personne du pluriel du futur. Cette désinence appartient donc à une catégorie de temps différente de celle des deux premières. **En les confondant, Loïck ne saisit donc pas le « sens » rattaché à ces terminaisons, à savoir celui de définir le mode, le temps et/ou la personne concernés** (Catach, 1980).

Revenons à l'événement significatif dont il est question. Il apparaît alors que **ses compétences linguistiques orales sont pourtant un véritable atout** quand on peut constater qu'il n'éprouve aucune difficulté à conjuguer le verbe « chanter » à toutes les personnes de l'imparfait **en transposant, de plus, chaque groupe nominal sujet en pronom**. Son aisance orale est telle qu'il se met à rire quand la logopédiste lui dit une phrase sémantiquement incorrecte à cause de la valeur temporelle contradictoire :

Min.	Transcription	
35	7 L :	quand j'te dis / que :: t'oublies que tu sais bien parler / c'est que // si j'te dis / hier euh : // que faisaient tes copains ↑ tu sais très bien me répondre / ils chantaient // tu vas pas m'dire un truc bizarre / tu vas pas m'dire / euh :: ils chanteront ↓ (<i>rire de Loïck</i>) / s / si j'te demande qu'est-ce qu'ils ont fait hier ↓ /// tu vas jamais m'dire ça ↑ quand tu m'parles ↓
	8 Loï :	non :: (<i>il hoche négativement de la tête et rit</i>)
	9 L :	mais t'es prêt à faire ça // quand tu réfléchis / à comment il faut l'écrire ///
	10 Loï :	mhm (<i>acquiescement</i>)
	11 L :	c'est là que / hein / il faut réfléchir à / il faut / tu sais comment on dit les choses // alors c'est pas parce que :: t'as appris / heu :: / à les conjuguer /qu'il faut oublier /que tu sais comment : parler

Par le tour de parole 11 (min.35'), on peut s'apercevoir que **la logopédiste a mis le doigt sur la démarche automatisée de Loïck consistant à appliquer des règles apprises**, démarche induite par le contexte scolaire, **sans qu'il fasse l'effort de les rattacher directement au langage oral**. Elle lui avait d'ailleurs rappelé précédemment, à la minute 31', qu'il conjugue correctement à l'oral car il a appris à parler dès l'âge de 2-3 ans. Elle a visiblement repéré **la dérive du métier d'élève de Loïck** caractérisée par une **conformité trop stricte** aux apprentissages scolaires, l'amenant à faire abstraction des compétences linguistiques construites au cours de son développement et par le contact social, selon Vygotski (1934-1937) et la théorie du socioconstructivisme.

Suite à la mise en avant des capacités orales de Loïck, la logopédiste l'encourage à relire le texte sur lequel il avait peiné, énonçant [mãʒæʁɛ] ([mangeraient]) au lieu de [mãʒɛ] ([mangeaient]) après le complément de temps « Il y a six mois ». Loïck commence par lire immédiatement le verbe à l'imparfait. **Si Loïck croit répondre aux attentes de la logopédiste en parvenant à se corriger en lisant correctement le verbe, il ne les a en fait décodées qu'à moitié. En effet, ce n'est pas tant la lecture correcte du verbe qui importe à la logopédiste mais davantage le lien qu'il peut faire entre ce qui est écrit et ce qu'il sait dire, par une déduction logique de la forme passée induite par le complément circonstanciel de temps « Il y a six mois ».** C'est pourquoi, elle lui demande de lire le texte depuis le début.

Les effets "thérapeutiques" d'une remise en confiance de Loïck par la prise de conscience de ses capacités orales paraissent incontestables : suite aux interactions avec la logopédiste, l'enfant est parvenu à lire le texte intégralement en employant le temps adéquat.

1.3 Conclusion de l'analyse relative aux événements significatifs issus de la première séance d'observation en classe et en logopédie

Le « côté scolaire », caractérisé par les **habitudes scolaires**, a pris le dessus car **Loïck applique en logopédie les règles qui lui ont été transmises en classe**. Il y a donc un transfert : l'enfant a mémorisé une règle (par exemple, celle de la formation de l'imparfait) qu'il énonce (d'ailleurs de manière erronée) dans une autre situation d'apprentissage produite dans un autre contexte indépendant de l'école, celui de la logopédie. **Cependant, on pourrait se demander si l'on peut véritablement parler de « transfert » de connaissances puisque la règle ne paraît pas faire sens à Loïck, d'après l'analyse effectuée, mais semble davantage être une solution de facilité pour précisément éviter la réflexion et parvenir tout de même à « faire juste ».** En effet, il dit explicitement qu'il préfère tout de suite écrire la terminaison car il sait « au moins qu'il y a un *a-i* à la fin ». **Le sens de la demande de la logopédiste quant à la forme qu'il va employer après l'adverbe temporel « hier » est alors complètement occulté au profit de la pure application d'une règle apprise à l'école que Loïck estime suffisante pour répondre aux attentes de la logopédiste. Réussir semble apparaître aux yeux de Loïck plus important que comprendre. On pourrait même supposer qu'il y a confusion à ce propos, comme si, pour lui, réussir signifiait indubitablement comprendre, comme tel est le cas pour beaucoup d'élèves dits « en difficulté ».** Cèbe (2008) parle de cette distinction dont la frontière est si fine pour ces élèves qui visent souvent la réussite immédiate.

Voyons à présent le problème et son origine sous un angle différent. En se référant aux articles de Lenoble¹ (2004) et de De La Monneraye² (2004), dont les référents théoriques sont principalement la **psychanalyse**³ et la **psychopathologie**, c'est grâce à la qualité et à la solidité de la **position subjective** construite par l'enfant que Loïck se serait adapté à la rupture radicale que lui a imposée l'école par rapport à ses représentations ou à ses conceptions du monde. En effet, **il a reçu apparemment sans résistance et sans crainte, l'arrivée de nouvelles connaissances bouleversant indubitablement les savoirs antérieurement appréhendés** (De La Monneraye, 2004 ; Lenoble, 2004). Cependant, compte tenu de l'analyse, on pourrait même parler dans son cas de « **sur-adaptation** » **au système scolaire puisque les habitudes prises dans ce contexte font ici obstacle tant à de nouveaux réaménagements visant le déploiement de nouvelles compétences qu'à l'utilisation de ses connaissances antérieures.** En effet, tout se passe comme si **son fonctionnement psychique, à l'origine si souple, s'était alors figé à l'application des règles apprises**, balayant ainsi radicalement ce qui s'est développé et ce qui a été intériorisé intuitivement jusque-là, comme, par exemple, ses capacités langagières orales. C'est certainement la raison pour laquelle la logopédiste **tente de provoquer une nouvelle rupture visant une distanciation de ses habitudes scolaires pour qu'il puise à nouveau dans ses ressources personnelles les savoirs acquis au cours de son développement, afin qu'il les allie aux savoirs nouveaux.**

Lenoble (2004) affirme qu'affronter la situation d'apprentissage signifie **se risquer à des tâtonnements et pouvoir tolérer le déséquilibre, la surprise, la réussite et l'échec**. Il paraît clair que, pour Loïck, il est difficile de faire face au déséquilibre devant lequel la logopédiste le place, **sans doute par crainte d'aboutir à un échec, et préfère ainsi la stabilité en se cantonnant à une**

¹ Évelyne Lenoble est pédopsychiatre et psychanalyste à l'unité de psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent au Centre Hospitalier Sainte-Anne à Paris.

² Yves de La Monneraye est professeur de philosophie et formateur à l'IUFM.

³ Les auteurs ne précisent pas à quel type de psychanalyse ils se réfèrent.

technique qu'il croit lui convenir par son « infailibilité ». Par ses tentatives, la logopédiste vise certainement à **rendre plus flexible le fonctionnement psychique de l'enfant, qui regroupe tant l'aspect cognitif qu'affectif, et par là même son but est de renforcer la position subjective construite par ce dernier.**

D'après la conception philosophique de De La Monneraye (2004),

[...] Pour apprendre du nouveau, l'enfant doit pouvoir se séparer ou du moins se distancier de son savoir antérieur. Mais, derrière cela, se joue une séparation au moins aussi fondamentale : il doit se séparer de ceux de qui il tient ce savoir antérieur, de ceux qui lui ont donné ses connaissances premières. [...] A l'origine, l'enfant sépare très peu le contenu appris de celui qui le lui apprend. Ce qu'il apprend de l'autre, il l'apprend par amour et pour faire plaisir. [...] **Apprendre nécessite d'avoir la capacité psychique de se séparer à la fois de ce que l'on a appris et de qui nous l'a appris.** Un enfant en échec d'apprentissage est un enfant qui n'arrive pas se séparer. (p. 28)

En se basant sur ces propos **et en adoptant une vision réduite au contexte scolaire**, Loïck semble avoir des difficultés à se **détacher de ce que lui a appris son enseignant**. Ce que De La Monneraye (2004) considère comme un apprentissage « par amour et pour faire plaisir », je le traduirais, dans le cadre du **champ théorique de la didactique** sur lequel je m'appuie, comme **une volonté de remplir les clauses du contrat didactique qui le lie à l'enseignant dans la relation didactique, de sorte à réussir et à correspondre ainsi aux attentes de ce dernier**. J'irais jusqu'à prétendre qu'il y a **confusion des contrats**, puisque Loïck croit qu'en appliquant les clauses du **contrat didactique en logopédie, il correspondra également aux attentes de la logopédiste, ce qui s'est avéré erroné.**

Il apparaît en effet clairement que **la logopédiste cherche à le détacher des règles** qui sont pour lui son seul repère et non simplement un outil, une aide comme cela devrait l'être. **Ce qui sous-tend le contrat thérapeutique, dévoilé par les attentes de la logopédiste, n'est donc pas décrypté par Loïck.**

Dans une perspective didactique, la règle ne doit pas être le fondement de l'apprentissage. Or, pour Loïck, elle est son seul recours. Ce travers peut tenir son origine du fait que l'enseignant incite les élèves à s'en servir systématiquement, en leur imposant, par exemple, la formulation de la question « qui est-ce qui [...] ? » pour accorder correctement les verbes en fonction de leur sujet. Si l'enseignant souhaite certainement donner des outils pour éviter que les élèves ne commettent des erreurs orthographiques en repérant le mauvais sujet, **Loïck, en cherchant à correspondre aux attentes de son enseignant, a été « formaté » à cette démarche, si bien qu'il utilise la règle « à tort et à travers » sans en saisir le fonctionnement ou l'emploi qu'il doit en faire.**

Cette volonté d'appliquer systématiquement une règle l'empêche de mettre du sens à ce qu'il fait, comme lorsqu'il énonce, lors de la première et de la troisième séances d'observation, que le temps exprimant le passé est « le futur », **alors que ses compétences langagières sont pourtant tout à fait performantes**. En effet, au cours de l'entretien d'explicitation, la logopédiste affirme : « C'est un enfant qui s'exprime assez bien sur le plan de l'informel, en tout cas à l'oral » (2EexL, lignes 200-201) et « [...] il n'a pas de difficulté au niveau de la forme du langage oral » (2EexL, lignes 211-212). De plus, le classeur de Loïck, complété au cours de sa prise en charge logopédique, figurant parmi les traces recueillies pour ma recherche, dévoile des productions écrites en logopédie, hors du cadre de

mes observations, **qui témoignent de l'étendue de la richesse de son lexique et de ses capacités d'organisation textuelle orale** (cf. annexes 54-55 ; 2EgénL, ligne 42).

Ainsi, la signification du mot « futur » aurait dû l'alerter sur le non-sens d'appliquer ce terme au passé mais **je fais l'hypothèse qu'il tente de répondre à une question théorique, celle d'indiquer le temps exprimant le passé, en s'empressant d'attribuer un terme « appris » à une temporalité, sans réfléchir à sa signification.**

Pour qu'il associe ce terme à sa signification, la logopédiste lui demande, au cours de la première séance d'observation, s'il connaît son futur. C'est par le biais de cette discussion qu'il est parvenu à comprendre le véritable sens du terme « futur » attribué à un temps verbal en conjugaison. Pourtant, au cours de la troisième observation en séance de logopédie, datant du 16.02.2010, il reproduit cette même erreur, lorsqu'il répond que le futur exprime ce qui s'est passé « avant ». Le lien entre temporalité et temps verbal n'est donc pas encore bien stabilisé.

1.4 Mise en lien avec un événement significatif issu de la 2^{ème} séance d'observation en classe (05.11.2009)

Le fonctionnement décrit ci-dessus est également visible au travers de l'événement significatif qui va suivre, relatif à la séance d'évaluation en classe du 05.11.2009.

Description

L'événement significatif concerne un moment individuel durant lequel Loïck réalise l'exercice 4 de l'évaluation (min. 32'25'' à 48'54''). Loïck a pour tâche de réécrire un texte dont le groupe nominal sujet de la première phrase a été mis au pluriel. Il s'agit donc pour lui de faire toutes les transformations d'accords nécessaires. Au cours de l'événement (min. 45'35'' à 47'28''), il met au pluriel le début de phrase suivante : « En automne, ce petit animal [...] ». Loïck commence par inscrire « En automne ce petites », **puis il ajoute la lettre s au mot « automne »**. Suite à cela, **il ajoute un s au déterminant démonstratif « ce »** et finit par écrire le mot « animals » avec un s en fin de mot. Il apparaît donc sur son évaluation : « En automnes ces petites animals [...] ».

Analyse

L'ordre dans lequel Loïck réalise la tâche de mise au pluriel est révélateur de son fonctionnement cognitif. L'ajout « **après-coup** » de la lettre s en fin de mots (à *automne*, à *ce* et à *animal*) prouve qu'il traite la marque du pluriel **de manière complètement détachée** de l'écriture du texte. Ceci dévoile une certaine difficulté **à intégrer la notion de pluriel au cours de son écriture**.

La mise au pluriel du mot « automne » met en exergue la difficulté sous-jacente à l'exercice, celle de veiller également à ne pas transformer systématiquement au pluriel tous les mots du texte. Loïck n'a donc pas réussi à surmonter cet obstacle. L'élève aurait pu déterminer que le pluriel était inapproprié pour « En automne », correspondant à une saison de l'année.

Je vais tenir compte des éléments d'analyse qui ont été relevés jusqu'ici quant au fonctionnement de l'élève pour tenter d'expliquer l'écriture du mot « petites ». *A priori*, il pourrait s'agir d'une qualification erronée du genre du nom « animal » qu'il aurait alors considéré comme un nom féminin. Cependant, cette hypothèse est à exclure puisque lors de l'entretien *a posteriori*, succédant à la séance d'évaluation, il dit clairement à la ligne 243 « un animal » (2EpostLkC2/4). Ses compétences linguistiques orales ne sont donc pas la cause de l'écriture erronée de l'adjectif « petites ». Dès lors, j'é mets l'hypothèse qu'il s'est basé au départ sur sa lecture du texte **au singulier**. En raison de la liaison en [t] qui lie l'adjectif « petit » au nom « animal », Loïck a transcrit graphiquement, au moyen de la stratégie alphabétique, les phonèmes perçus ([pətit] transcrit « petite »). Enfin, il lui a suffi d'ajouter, pour effectuer l'exercice demandé, la marque du pluriel s. La vérification de cette hypothèse peut être réalisée à l'aide des indices suivants : si l'élève avait transformé la phrase au pluriel en s'aidant de ses compétences linguistiques **orales**, il aurait perçu qu'au pluriel la liaison entre le déterminant et le nom au singulier, caractérisée par le phonème [t], **disparaît** au profit de la liaison en [z], transcrite par la lettre s qui est une marque auditive permettant d'identifier le nombre (ce petit [pətit] animal → ces petits [pətiz] animaux). L'ajout par Loïck du e faisant « chanter » le t est donc inapproprié. **Ceci prouve donc que l'élève n'a ajouté la marque du pluriel qu'après avoir transcrit, par le biais de la stratégie alphabétique, la forme phonétique du masculin singulier, [petit], dont le t est la marque auditive de liaison.**

Sur la base de cette hypothèse, j'avance, à l'appui d'indices révélateurs, que le s ajouté **après-coup** à « ce » n'est alors que **pure application de la règle du pluriel sans qu'il y ait eu une prise en compte globale du déterminant démonstratif pluriel « ces »**. Juste avant l'événement significatif, Loïck avait écrit « **c'est** bêtes », au lieu de « **ces** bêtes ». **Son erreur orthographique révèle qu'il a ici tout d'abord transformé à l'oral le groupe nominal au pluriel mais qu'il n'a ensuite pas trouvé l'orthographe correcte du déterminant.** Il a alors commis une **erreur logogrammique** confondant *c'est* avec *ces* dont la perception auditive est très proche. Il apparaît alors vraisemblablement que si, lors de l'événement, il écrit ce même déterminant correctement, c'est « par chance », puisque le simple ajout de la lettre s au déterminant « ce » produit bien le déterminant pluriel « ces ».

Bien qu'il ait ici tenu compte de l'oral en transcrivant *c'est* au lieu de *ces*, il ressort, de manière prédominante, qu'il **fait en général abstraction de ses compétences linguistiques orales, comme l'illustre l'événement significatif ainsi que ceux relevés précédemment dans les premières séances d'observation en classe et en logopédie**. En effet, au cours de cet événement, il se concentre uniquement sur l'ajout du s, si bien qu'il écrit « animals », au lieu de « animaux ». Là encore, un nouvel entretien avec Loïck succédant à une séance de production textuelle (3^{ème} observation en classe) prouve qu'il produit à l'oral correctement le pluriel du nom « animal », lorsqu'il affirme « j'aime les animaux » (2EpostLkC3/4, ligne 5).

Ces erreurs ont pu en partie être induites par l'échange qui a eu lieu entre le maître et les élèves durant l'explication des consignes :

Min.	Transcription
13	10 E : y a l // y a qu'est-ce qui faut : / changer ↑ y a les ↑ // 11 él1 : [verbes] 12 él1 : [déterminants (<i>réponse dite doucement</i>)] 13 E : les verbes ↓ 14 él2 : les majuscules ↑ 15 E : mm : oui : / bon / d'accord /

	16	él3 :	les :: heu :: le :: la :: (xxx)
	17	E :	les : / très bien ↓ / il faut accorder quoi ↑ les verbes / et puis quoi d'autre ↑ (<i>un élève (él6) lève la main</i>)
	18	él4 :	le / le s
	19	él5 :	les pronoms
	20	E :	voui : // quoi d'autre ↑
	21	él6 :	faut aussi mettre la ponctuation
	22	E :	oui // mais quand on / on met une phrase au pluriel / il faut changer quoi / surtout ↑
	23	él1 :	mettre un s ↑
	24	E :	mettre un s aux / noms ↓ / accorder les noms et accorder les verbes / d'accord ↑ / et les adjectifs ↓ / donc / la première phrase / j'veus la dis ↓ / pour vous aider /
14	1	E :	qu'est-ce qui / attends / heu / qui c'est qui peut me la dire au pluriel ↑ / vas-y / ma. ↑
	2	Ma :	les loirs / sont / des mammifères /sauvages / et très agiles ↑
	3	E :	là / l : / vous avez compris ↑

La phrase dite par l'enseignant au tour de parole 24 est peut-être à l'origine des erreurs de Loïck, celui-ci ayant pu appliquer cette consigne sans réfléchir.

Aux lignes 240 à 252 de l'entretien *a posteriori* relatif à la séance d'évaluation (2EpostLkC2/4), on peut s'apercevoir que Loïck procède très systématiquement, en distinguant clairement le pluriel des noms en *-s* du pluriel des verbes en *-nt*. En effet, il s'interroge systématiquement sur la nature des mots en les conjuguant afin de déterminer s'il s'agit de noms ou de verbes. Ainsi, après avoir tenté de conjuguer le mot « animal » (je animal, tu animal, il animal), il en conclut qu'il ne s'agit pas d'un verbe mais d'un nom et que, par conséquent, la marque du pluriel est *s*, **occultant ainsi la possibilité du pluriel en -x**.

L'explication qu'il donne de sa procédure concorde parfaitement avec un épisode survenu à la minute 36'38'' de la séance d'évaluation. S'il a, dans un premier temps, écrit « mesure » avec un *s* pour le pluriel de la phrase « Il mesure environ 40 centimètres de long », il s'autorégule, dans un deuxième temps, en effaçant la marque *-s* du pluriel des noms pour y inscrire la marque *-nt* de la 3^{ème} personne du pluriel des verbes. Il est vrai que le mot « mesure » peut correspondre tant à un nom qu'à un verbe mais Loïck a su s'autoréguler grâce à l'**analyse grammaticale de la phrase**.

1.5 Utilisation des compétences linguistiques orales dans les activités de lecture-écriture

Utilisation par Loïck de ses compétences linguistiques orales pour la lecture

Suite à la mise en évidence par la logopédiste de l'utilité d'user de ses compétences linguistiques orales dans les apprentissages, lors de la première séance d'observation dans ce contexte, le 3 novembre 2009, Loïck parvient finalement à lire correctement le verbe « cuisinaient », ainsi que tous les autres verbes du texte à l'imparfait introduit par le complément circonstanciel de temps « Il y a six mois ». Les indices temporels sont des indices permettant à l'enfant d'anticiper la bonne lecture de la forme verbale sans peiner longuement sur le décodage. Les compétences linguistiques orales représentent donc une aide précieuse pour faciliter la lecture d'un texte, et cela constitue une porte ouverte à sa compréhension. Décoder n'implique pas comprendre mais il est évident que la compréhension d'un texte est facilitée si la lecture est fluide car davantage d'énergie cognitive peut être consacrée au traitement du sens (Touzin, 2004). En revanche, la compréhension peut être entravée par un décodage erroné qui n'aurait pas été stimulé par les compétences linguistiques orales de l'enfant, comme tel a été le cas lorsque Loïck a lu « Il y a six mois, ils cuisineraient ».

Le constat général découlant des événements significatifs est la tendance prédominante de Loïck à occulter ses compétences linguistiques orales pour la transcription et à ne se focaliser que sur l'application des règles apprises sans vérifier le résultat produit.

Pour expliquer ce fonctionnement, l'analyse a mis en exergue **sa volonté de conformité aux attentes de l'école, et par là de l'enseignant, ainsi qu'une certaine insécurité linguistique qui le saisit**, ne s'apaisant, lors de l'écriture, que grâce à l'utilisation de règles jouant chez lui un rôle rassurant par leur prétendue « régularité ».

Lorsque Loïck se sert de ses compétences orales **pour l'écrit**, comme le lui conseillent la logopédiste et l'enseignant dans les deux premières séances d'observation, **les graphèmes transcrits ne reproduisent pourtant pas les phonèmes perçus**. Lors de la première séance de logopédie, la terminaison en *ai*, résultat d'une mauvaise mémorisation du morphogramme verbal¹ de l'imparfait, produit le son [e] (/é/) au lieu du son [ɛ] (/è/) qu'il avait pourtant su prononcer. Il a été relevé précédemment dans l'analyse qu'il s'est rattaché à la règle et plutôt qu'à la conversion graphique du phonème [ɛ]. De la même façon, durant la première séance en classe, il écrit « gris » pour le féminin pluriel de l'adjectif, alors qu'il avait énoncé l'adjectif accordé correctement ([griz]). Or, l'écriture de Loïck se lit [gri]. **L'enfant n'a ici pas pris en compte les règles contextuelles pour la conversion en graphèmes du phonème [z(ə)]², ni même les règles orthographiques grammaticales apprises**. Dans les deux cas d'écriture énoncés, la valeur phonique est altérée. Son erreur orthographique quant à l'adjectif peut fausser le jugement du lecteur externe, comme l'enseignant, sur l'origine de sa difficulté. En effet, comme Loïck avait pour tâche d'accorder l'adjectif avec le groupe nominal « des blouses », **l'enseignant pourrait alors n'interpréter l'écriture « gris » de l'élève que comme une erreur morphogrammique**, relative à une mauvaise discrimination du genre du groupe nominal, ce qui expliquerait l'absence des morphogrammes grammaticaux -es caractérisant le féminin pluriel.

Or, **l'erreur morphogrammique de Loïck cache en réalité une difficulté à orthographier correctement ce qu'il prononce ([griz]), puisqu'il occulte l'effet phonémique de l'ajout du e du féminin singulier. Sa perception des conversions phonogrammiques**, et plus particulièrement des **règles contextuelles** régissant la production du phonème formé en fonction de la position des lettres dans le mot, n'est pas encore assez développée chez lui. **Ainsi, outre l'absence de la procédure orthographique, caractérisée par la prise en compte morphosyntaxique, il y a un déficit de la procédure alphabétique** (connaissance de l'alphabet et du principe de polyvalence phonogrammique). **Son erreur peut donc être interprétée comme la manifestation du recours privilégié à la stratégie phonétique**. Le graphème s pouvant produire le phonème [z] mais sa position l'en empêchant, **l'erreur est alors d'ordre phonogrammique, avec altération de la valeur phonique**.

Il est important de bien repérer l'origine de la difficulté pour comprendre quels aspects du système graphique, aussi complexe soit-il, sont intégrés et lesquels sont déficients, de sorte à rendre l'intervention didactique pertinente, en termes de régulation. Pour cela, il faut avoir une vue d'ensemble plus élargie de ses difficultés, par l'analyse d'autres traces comme celle de la production

¹ Les morphogrammes verbaux correspondent aux terminaisons verbales. Cette catégorie de morphogrammes appartient aux morphogrammes grammaticaux.

² Le signe phonétique [ə] est représenté par le graphème *e* dans les mots *me*, *grelotter*, *je serai*, etc.

écrite réalisée lors de la troisième observation en classe. **L'analyse qualitative, consistant à faire un « classement linguistique conforme aux lignes générales du système »** (Catach, 1988, p. 113) des erreurs commises par l'élève permet d'avoir une « meilleure connaissance de ses écarts **en vue d'un enseignement plus spécifique et d'une meilleure docimologie** » (*Ibid.*, pp. 112-113).

1.6 Événements significatifs issus des 3^{ème} et 4^{ème} séances d'observation en classe (10.11.2009 et 15.02.2010)

Cette difficulté d'ordre phonogrammique apparaît de manière récurrente dans les deux événements significatifs qui suivent, issus de la troisième et de la quatrième observations en classe. Les activités proposées diffèrent fondamentalement de celle faisant l'objet de la première observation en classe, **en ce sens que l'objectif orthographique est ici « noyé » dans les divers objectifs relatifs au Français I**. C'est pourquoi, ces deux événements sont traités conjointement. Si la tâche de transfert consistant à mobiliser l'orthographe grammaticale, exercée au travers d'une situation de drill, dans une situation de production écrite est de longue haleine et sans doute trop précoce à imposer dès la première fois, il est tout de même intéressant de relever la manière dont Loïck fait face aux exigences ainsi que d'observer s'il perçoit clairement les objectifs visés et s'il parvient à les atteindre.

Je vais commencer par examiner l'événement significatif de la **quatrième séance d'observation en classe** puis je terminerai par celui de la **troisième séance d'observation** relatif à une production textuelle réalisée dans ce même contexte. Cet ordre d'analyse résulte d'un choix de ma part de traiter les situations d'apprentissage produites en classe **de la plus fermée (ciblée) à la plus large**, c'est-à-dire à celle demandant le plus de compétences à mobiliser simultanément, afin de mesurer de manière évolutive l'activité cognitive et les compétences en jeu.

a) Événement significatif issu de la 4^{ème} observation en classe (03.11.2009)

Description de l'activité

Cette séance consistait pour Loïck à se sensibiliser aux diverses étapes composant le genre textuel « conte ». Ainsi, l'enseignant l'a mis en situation de production d'un conte au moyen d'un logiciel informatique prévu à cet effet. Cet outil guide l'élève aux travers des diverses étapes du conte en lui imposant une structure globale mais en lui laissant le choix de la structure interne par diverses propositions quant aux personnages et aux événements. Il est également possible pour l'élève d'écrire lui-même sa propre proposition.

L'événement significatif s'étend de la minute 17'45'' à la minute 22'11''. Il s'agit du moment où Loïck construit l'étape du conte intitulée « l'Adversaire ». Pour cela, le logiciel suggère 14 propositions qui s'affichent pour compléter la phrase suivante : « L'arbre était gardé par : ». Loïck sélectionne « un enchanteur » avant de changer avec « le monstre », après une minute de réflexion. Quinze secondes plus tard, il revient sur son choix et décide d'écrire sa propre réponse : « loup garou ». Loïck clique sur le bouton de validation. Cependant, un message d'erreur s'affiche. L'élève persiste en appuyant cinq fois de suite, pourtant le message d'erreur revient à chaque clic. Il décide

alors de modifier l'orthographe de sa proposition en l'écrivant en un mot, à savoir « loup-garou » et appuie sur le bouton de validation. Le message d'erreur s'affiche à trois reprises, puisque Loïck tente de valider sa réponse trois fois. Dès lors, l'élève tente de changer à nouveau l'orthographe du mot en y insérant un trait d'union (« loup-garou ») mais sans succès. Il valide une nouvelle fois sa réponse mais le logiciel ne l'accepte pas. Face à ces messages d'erreur, Loïck renonce à son idée et sélectionne « un dragon » proposé dans la liste du logiciel.

Analyse

Ce genre s'inscrit parfaitement dans l'action langagière « narrer » figurant au programme de l'année scolaire 2009-2010. Conformément à la Planification de 2006, les actions langagières « relater » et « s'approprier du savoir » doivent également être traitées durant cette période (Service de l'enseignement, Cycle moyen I-II, Secteur des langues, Français, p. 5).

La description de l'événement significatif nous permet de constater que **l'objectif orthographique n'est pas inhérent à l'activité** menée par le biais du logiciel, puisque le mot « loup-garou » orthographié correctement n'est pas accepté par l'ordinateur, alors qu'à d'autres occasions au cours de la séance, des mots mal orthographiés ont été validés.

C'est en réalité **la syntaxe** qui est prise en compte, ce qui explique le refus par le logiciel de la proposition de Loïck. En effet, la phrase « L'arbre était gardé par loup-garou » est syntaxiquement incorrecte à cause de l'absence du déterminant du nom « loup-garou ». **Or, Loïck ne paraît pas comprendre ce qui est attendu de lui puisqu'il imagine que le refus de sa proposition est dû à une orthographe erronée.** Le nombre répété d'essais de validation de sa proposition inchangée laisse supposer qu'il est sûr de son orthographe mais qu'il pense que c'est le logiciel qui « bogue ». Toutefois, après plusieurs essais, Loïck tente diverses écritures du mot dans l'espoir qu'elles soient enfin acceptées par l'ordinateur, avant d'y renoncer pour choisir une proposition du logiciel.

Non seulement le logiciel ne vérifie pas l'orthographe, **mais il peut également induire l'élève en erreur puisque ce dernier a vraisemblablement pensé que c'était précisément l'orthographe du mot « loup-garou » qui était incorrecte**, alors que précisément sa troisième tentative, caractérisée par l'introduction du trait d'union, correspondait à la bonne orthographe. Lors de l'entretien *a posteriori*, Loïck a confirmé qu'il avait assimilé le refus du mot par le logiciel à une erreur orthographique (2EpostLkC4/4, lignes 68-72).

Inversement, à d'autres occasions au cours de la création du conte, **la validation par le logiciel informatique des mots « mouet » au lieu de mouette et « sabarce » au lieu de sa barque peut faire penser à l'élève que son orthographe est correcte.** L'écriture de ces mots correspond bien à l'analyse menée antérieurement puisque **les erreurs produites sont à dominante phonogrammique, altérant ici la valeur phonique** à cause de la non prise en compte des phonèmes produits en fonction de la position des lettres dans le mot. De plus, la transcription « sabarce » présente également une **erreur à dominante extragraphique** puisqu'il ne segmente pas le déterminant et le nom. **Le mouvement kinesthésique (traces spatiales) de la frappe à l'ordinateur a tendance à faciliter le stockage en mémoire des séquences de lettres constitutives du mot**, d'ordinaire corrigées grâce à la fonction du correcteur automatique (Touzin, 2004). Cette fonction n'étant pas présente dans ce logiciel, **Loïck peut alors penser que les mots acceptés sont**

orthographiés correctement puisqu'il n'a pas conscience de la « dérive » orthographique du logiciel et ainsi stocker leur orthographe erronée dans la mémoire à long terme.

Dans cette situation didactique, il apparaît donc clairement que l'orthographe n'est pas un objectif en soi mais, pour les raisons qui viennent d'être évoquées, il aurait été pertinent d'en avertir l'élève, surtout au vu des grandes difficultés qu'il rencontre dans cette sous-discipline.

Il est intéressant de remarquer que **Loïck est parvenu à se focaliser sur ses capacités orales puisqu'il utilise, de manière tout à fait pertinente, le passé simple, temps qu'il n'a pas encore étudié en classe mais qu'il connaît de façon intuitive**, sans doute grâce aux nombreuses histoires qu'il a entendues ou lues (2EexL, lignes 335-337). Ainsi, même si l'orthographe et parfois la segmentation ne sont pas correctes lorsqu'il écrit « senfui » pour *s'enfuit*, « plonja » pour *plongea* ou « a la se coucher » pour *alla se coucher*, **l'utilisation du passé simple est parfaitement adaptée au contexte puisque c'est le temps de référence approprié au genre textuel du conte**. Conformément aux objectifs visés par l'activité, **la cohésion temporelle propre au niveau de la textualisation est donc tout à fait respectée**.

En outre, il ne se contente pas de sélectionner les propositions faites par le logiciel mais choisit à diverses reprises la tournure de son histoire **en puisant dans son imagination**. En effet, on le voit choisir dans un premier temps « un enchanteur », puis « le monstre » et décide enfin d'indiquer « loup-garou » avant d'abandonner, malgré lui, son idée pour choisir la proposition du logiciel « un dragon ». Il s'interroge donc vraiment sur le sens qu'il veut donner à son histoire. De plus, un effort est fait au niveau du **contenu thématique puisqu'il adopte un lexique propre au conte**. En effet, le « loup-garou » est un personnage emblématique du conte et les verbes d'action « s'enfuit » ou « plongea » sont appropriés au **contexte communicatif** puisqu'ils évoquent l'aventure et tiennent le lecteur en haleine. **Le contrat didactique est alors pleinement rempli**.

Si Loïck répond parfaitement aux objectifs de cette activité, il n'en est pas tout à fait de même pour l'activité de production d'un récit fantastique ayant eu lieu le 10.11.2009, au vu des attentes énoncées explicitement par l'enseignant.

b) Événement significatif issu de la 3^{ème} observation en classe (10.11.2009)

Description de l'activité de production textuelle

En début de séance, l'enseignant explique les modalités de la leçon relative à l'écriture d'une production. Loïck demande s'ils ont le droit d'utiliser le dictionnaire pendant l'écriture du texte. L'enseignant répond par l'affirmative en ajoutant qu'ils ont également droit au livre de conjugaison et au cahier de français mais il interdit, suite à la demande d'un élève, le livre de Harry Potter afin d'éviter que les élèves n'en reprennent les idées.

Il explique à la classe qu'il s'agit de choisir l'un des deux thèmes donnés : « J'ai reçu un Nimbus 2000 » et « Je sors promener ma girafe ». Un élève demande s'il est possible de choisir les deux sujets. L'enseignant approuve. Il rend les élèves attentifs au fait que, lors de l'écriture de leur texte, ils devront s'interroger sur les mots, réfléchir aux accords, aux verbes, aux noms, aux

majuscules, aux points et à l'orthographe des mots en cherchant dans le dictionnaire. L'enseignant précise à un élève qu'il doit écrire quelque chose « qui tienne debout ».

Loïck écrit sur sa feuille le titre : « J'ai reçu un Nimbus 2000 ». Il écrit une phrase. Puis, il écrit le deuxième titre : « Je sors promener ma girafe ». Il écrit ensuite deux phrases.

L'enseignant précise aux élèves qu'il peut les aider pour l'orthographe s'ils ne trouvent pas le mot dans le dictionnaire.

Un élève demande le nombre de lignes à écrire. L'enseignant répond qu'il faut en écrire 6, 7. La voisine de Loïck lui fait remarquer qu'il n'a pas écrit suffisamment de lignes. Loïck efface alors sa petite histoire relative au titre « Je sors promener ma girafe », tourne la page et réécrit ce même titre. Puis, il feuillette le dictionnaire et s'arrête aux pages intitulées : « La conquête de l'espace ». Il ferme ensuite le dictionnaire et écrit les deux phrases qu'il avait effacées précédemment, en changeant quelques mots et en modifiant un peu l'orthographe.

L'enseignant lit à haute voix quelques textes d'élèves en précisant que cela pourra donner des idées à certains d'entre eux. Loïck écoute les histoires lues par le maître. Ce dernier affirme ensuite qu'il serait « sympa » d'aller lire certains textes aux élèves de 3^{ème} primaire. Plusieurs élèves, dont Loïck, expriment leur accord. Loïck est très souriant à cette annonce. L'enseignant lit les deux textes écrits par un autre élève en précisant qu'il y a beaucoup de fois le mot « après » et demande à la classe ce que l'on pourrait mettre à la place de ce mot. Pendant ce temps, Loïck poursuit l'écriture de son texte. L'enseignant lit le texte d'un troisième élève. Après avoir écouté l'histoire imaginée par son camarade et s'en être amusé, Loïck poursuit sa production. L'enseignant précise, une fois de plus, qu'il aimerait « le moins de fautes possible concernant l'orthographe grammaticale, les -s au pluriel des noms, les -ent à la fin des verbes au pluriel, ainsi que les majuscules et les points ».

L'événement significatif concerne la production de Loïck dont je vais faire la synthèse des erreurs orthographiques commises, afin de cibler ses difficultés. Cependant, l'analyse tiendra également compte des éléments décrits ci-dessus.

Analyse de l'observation en classe relative à l'activité de production textuelle

L'enseignant donne pour consigne aux élèves d'attacher une attention particulière à l'orthographe des mots et tout particulièrement à l'accord des verbes et des adjectifs puisque cet aspect a été rappelé explicitement aux élèves en début et en fin de leçon.

Min.	Transcription
3	1 E : vous écrivez votre texte // vous cherchez / les / les mots : les / vous réfléchissez // aux accords :: / verbes /// des noms // des majuscules / les points / l'orthographe des mots / vous cherchez dans le dictionnaire / vous vous débrouillez / d'accord ↑

Min.	Transcription
34	3 E : j'aimerais le moins de :: f :autes /d'orthographe possible / de grammaire / euh : d'orthographe grammaticale / les s au pluriel des noms ↓ / les ent à la fin des verbes / au pluriel / les majuscules et les points /vous avez tendance aussi à les oublier

L'entretien *a posteriori* avec l'enseignant révèle que **l'orthographe était ici un objectif supplémentaire à ceux énoncés habituellement en situation de production écrite**, à savoir l'organisation d'une structure, l'enchaînement cohérent des idées, ainsi que l'inventivité et l'imagination (2EpostC3/4). Or, lors de cette séance, ces objectifs-là sont énoncés en classe très succinctement et **seulement après celui de l'orthographe et des accords**, comme si la prise en compte du niveau textuel et discursif allait sans dire et qu'il ne s'agissait que d'un simple rappel. **On remarque alors la forte présence du contrat didactique**: l'enseignant considère que les élèves connaissent déjà ses attentes en termes de production. La nouveauté de centrer son attention tant sur les aspects du Français I **que sur certains aspects relevant du Français II** représente une difficulté de taille. **Au travers de l'écriture autonome d'un texte, les élèves ont à gérer à la fois les dimensions rédactionnelle et orthographique**. C'est donc, selon Simard (1992), une multitude de dimensions qui doivent être mobilisées et connectées entre elles :

- la composante textuelle (unité cohérente)
- la composante pragmatique (adaptation à la situation de communication)
- la composante syntaxique (construction et relations)
- la composante lexicale (vocabulaire)
- la composante orthographique (d'usage, grammaticale ou d'accord)
- la composante graphique (calligraphie, motricité, compétences spatiales d'écriture)

De plus, j'ajouterai la compétence stratégique, selon laquelle le scripteur procède à des régulations, à un contrôle et à une évaluation de son activité d'écriture.

Ce travail d'imbrication entre structuration et aspects techniques ne va pas de soi et demande une activité cognitive très complexe. En ce qui concerne plus précisément les composantes graphique et orthographique, Touzin (2004) souligne qu'

en transcription, l'enfant se trouve en situation de multitâches : [...] segmenter les mots, récupérer la représentation orthographique (parfois revenir à une analyse phonétique si le mot n'est pas connu), tracer les mots (acte graphique), appliquer l'orthographe grammaticale. Il faut donc qu'une partie de ces étapes soit automatisée pour que l'enfant puisse s'appliquer à la tâche la plus difficile, qui demande le plus d'attention et de réflexion : l'orthographe grammaticale. (p. 82)

C'est ce que peine à faire Loïck **qui ne se centre que sur un aspect à la fois**. L'incompatibilité pour lui de **prendre en compte simultanément** les aspects évoqués ci-dessus par Touzin (2004) est clairement mise en évidence lors de l'observation de la première séance en classe quand il écrit tout d'abord *gries*, omettant le phonème [z] **à cause d'une centration particulière sur l'orthographe grammaticale**. Il écrit ensuite *gris*, pour produire [griz], **en passant cette fois outre les règles orthographiques grammaticales mais en se contentant de la transcription phonétique de l'adjectif féminin pluriel** qu'il a préalablement prononcé. Il ne mobilise donc pas la stratégie alphabétique qui lui aurait permis d'écrire correctement cet adjectif (nécessité du *e* final pour produire le phonème [z]).

Si dans certains cas, Loïck se focalise prioritairement sur l'aspect « technique », sur les morphogrammes grammaticaux, comme on l'a vu au travers de l'analyse de la première leçon observée en classe ou même au fil de l'interaction avec sa logopédiste durant la première séance d'observation, il s'applique à faire preuve d'originalité **en situation de production écrite autonome** (situation d'apprentissage large), comme en témoigne son histoire. De plus, l'enchaînement des idées est tout à fait réfléchi. **Cette application paraît puiser chez lui toute son énergie cognitive créant ainsi une surcharge puisqu'il occulte complètement l'orthographe et particulièrement les règles orthographiques grammaticales (tous les accords verbaux et nominaux), ne se contentant que de transcrire ce qu'il prononce intérieurement, phonème après phonème, sans tenir compte à l'écrit de l'assemblage des lettres et du son produit selon la position de celles-ci dans le mot. Ainsi, il a pris garde à la dimension rédactionnelle, laissant cependant pour compte la dimension orthographique.** Si Loïck se base effectivement sur ses capacités orales pour produire quelque chose qui a du sens et qui lui fait sens – objectif sous-jacent à la séance de logopédie du 3 novembre 2009, au cours de laquelle la logopédiste tente de le sortir de son insécurité linguistique – **il ne parvient pas à compléter ce fonctionnement en y associant les règles orthographiques nécessaires, comme si les règles étaient pour lui dénuées de sens et que le sens était dénué de règles techniques.** Cela est d'autant plus problématique que l'orthographe grammaticale constituait ici un objectif à part entière de la production, puisqu'il avait clairement été énoncé par l'enseignant.

Revenons à présent un peu plus en détail sur le fonctionnement de Loïck en situation de production écrite autonome.

En faisant abstraction des erreurs orthographiques commises, voici la production écrite de Loïck dont j'ai corrigé les erreurs orthographiques :

Je sors promener ma girafe

Elle se cogne dans l'escalier. Elle se casse la patte en traversant la rue et ça crée un embouteillage. Je l'emmène chez le vétérinaire mais ça coûtait trop cher. Elle a fait astronaute pour se procurer des bandages. Un martien a détruit la base et elle s'est retrouvée au chômage. À la place d'un bandage j'ai pris du scotch.

Le thème proposé par l'enseignant paraît véritablement avoir captivé l'élève au vu de la richesse et de l'originalité du contenu de son texte. Son imagination débordante est venue de la consultation des images du dictionnaire. En effet, son attention a été retenue par l'image d'une fusée, comme il l'explique lors de l'entretien *a posteriori* (2EpostLkC3/4, lignes 32-35), et c'est précisément cet élément qui a déclenché la créativité de l'élève.

De plus, suite aux questions que je lui ai posées au sujet du contenu de son histoire, au cours de l'entretien *a posteriori* (2EpostLkC3/4), Loïck a démontré une réelle maîtrise des événements narrés, si bien qu'en expliquant son histoire, il ajoute certains commentaires qui ne figurent pas dans sa production. Son enthousiasme est évident puisqu'il rit des péripéties de son héroïne en affirmant qu'« il ne lui arrive que des malheurs ! » (2EpostLkC3/4, lignes 61-62). et en précisant plus loin qu'en faisant astronaute « elle pourra se payer des bandages pour se faire un bon plâtre à la jambe » (2EpostLkC3/4, lignes 70-71). C'est peut-être l'enthousiasme pour son histoire qui est à l'origine de quelques ellipses entravant quelque peu la compréhension, comme le fait qu'elle pourra se payer des bandages **grâce au salaire de sa nouvelle profession d'astronaute**. Hormis

quelques autres aspects du français l à améliorer – comme l'utilisation de connecteurs, d'anaphores, etc. – l'enchaînement des idées et la cohésion temporelle, sans compter l'imagination dont il fait preuve pour écrire un récit fantastique sont, dans l'ensemble, tout à fait adéquats.

L'utilisation du dictionnaire limitée à la consultation des images prouve que l'élève s'est totalement impliqué dans la recherche des idées et a complètement délaissé l'objectif orthographique. Il n'a donc pas été victime d'un blocage cognitif, tel que le « syndrome de la page blanche », pouvant être dû à un manque d'imagination ou parfois à la difficulté que peut représenter l'orthographe dans l'écriture.

Le contenu de sa production est si transparent pour Loïck qu'il **parvient à relire son texte avec une grande facilité alors que la transcription des mots regorge d'erreurs altérant la valeur phonique**, souvent à cause de l'absence du *e* en fin de mot, **muet à l'oral**, mais qui permet de faire chanter la consonne le précédant. **Or, pour le destinataire qui reçoit son texte, l'accès au sens est rendu difficile, voire entravé, par une orthographe défailante.** D'ailleurs, même Loïck a éprouvé une difficulté évidente à relire, durant l'entretien *a posteriori*, le mot « geni ». Ce n'est que suite à mes questions sur le sens qu'il a voulu donner à son histoire qu'il est parvenu à « déchiffrer » *cogne* (2EpostLkC3/4, lignes 48-52). C'est donc en grande partie **en faisant appel à sa mémoire qu'il a pu « décoder » son texte correctement et rapidement.**

Voici le texte produit par Loïck, tel qu'il a été remis à la chercheuse :

Je sors promener ma girafe

Elle se **geni** dans l'escalier. Elle se **cas** la **pat** en **traversen** la rue et **sa crai** un **enbouteiag**. Je **lenmen chet** le **veterinner mai sa coutai tro** cher. Elle à **fai actronot** pour **ce precur-ai** (*retour à la ligne*) des **bandag**. Un **martin à detru**i la **bas** et elle **c'est retrouvai** au **chaumag**. A la **plac dun bandag** j'ai **pri** du **cgotch**.

Selon une approche qualitative, j'ai procédé à une **typologie des erreurs orthographiques** commises par l'élève dans sa production écrite, en me basant sur le classement linguistique établi par Catach et son équipe (1980) ainsi que sur l'analyse orthographique de De Weck (2003). Voici, de manière détaillée et hiérarchique, ce qu'il en ressort :

a) Un grand nombre d'erreurs phonogrammiques **avec altération phonique** ont été commises. Toutes résultent d'un déficit de **la stratégie alphabétique** et d'une utilisation « intempestive » de la **stratégie phonétique**. Loïck transcrit alors chaque phonème perçu par un graphème pouvant lui correspondre.

Lorsque plusieurs graphèmes peuvent transcrire un même phonème, il **parvient, dans la plupart des cas, à trouver la réalisation graphique correcte du son**, car il s'agit en général de la forme la plus utilisée dans notre système orthographique. Par exemple, pour transcrire le phonème [s], Loïck a utilisé dans sa production davantage le graphème *s* (7 fois dont 5 à bon escient) que le graphème *c* (5 dont 1 seule fois à bon escient). Cette représentation est caractéristique de notre système orthographique qui utilise à 69% les graphèmes *s* et *ss* pour transcrire ce phonème, contre 26% pour les graphèmes *c* et *ç* (Catach, 1980). Le phonème [k] est transcrit par Loïck uniquement par

le graphème *c* sauf à deux reprises où il écrit *g* en raison de la confusion auditive entre les phonèmes [k]/[g]. Le phonème [k] est effectivement représenté, dans notre système orthographique, à 98% par les graphèmes *c* et *qu*, devant les graphèmes *k* ou *q* qui ne le sont qu'à 2% (*Ibid.*, 1980).

Cependant, par l'absence de la mobilisation d'une stratégie alphabétique, **Loïck oublie régulièrement le *e* en fin de mot, ce qui rend muette la consonne le précédant** (par ex. « pat », « actronot » (comme dans *cageot* : *t* muet), « bas » : par l'absence du *e*, le *s* est muet et cette transcription ne peut donc pas se prononcer [baz] comme Loïck le souhaiterait). Cela altère considérablement la lecture du texte, et par conséquent, sa compréhension. **Cet oubli peut également modifier la réalisation sonore du graphème**, comme dans « enbouteiag », « bandag », « chaumag », « plac », où le graphème *g* produit [g] au lieu de [ʒ] et le graphème *c* produit le phonème [k] au lieu du phonème [s]. De plus, l'absence du *e* final aux mots « lenmen » et « veterinner » entraîne la **formation de digraphes finaux** (*en* produisant [ɑ̃] et non [ɛn] et *er* produisant [e] et non [ɛr]), ce qui les éloigne sensiblement de la forme souhaitée.

Les règles contextuelles, qui déterminent la valeur phonique du graphème selon sa position dans le mot, font réellement défaut à l'élève. Je citerai encore le mot « cas » écrit phonétiquement par Loïck au lieu du mot *casse*. La consonne *s* est muette par sa position finale dans le mot. L'ajout d'un *e* final produirait phonétiquement [kaz]. Un deuxième *s* est donc obligatoire pour former le phonème [s]. Ainsi, **si parfois un seul *s* suffit à produire le phonème [s] comme dans le mot *poste***, ce seul graphème ne suffit pas dans le mot [kas]. C'est pourquoi, il s'agit bien d'une **erreur phonogrammique altérant ici la valeur phonique, en raison du non-respect des règles contextuelles en vigueur**, propres à la stratégie alphabétique. Pour le mot *martien* qu'il a transcrit « martin », on peut s'apercevoir qu'il a **mémorisé l'écriture partielle du mot dans son stock orthographique visuel puisqu'il est parvenu à transcrire le graphème *t* pour produire le phonème [s]**. Ce graphème ne pouvant être déduit à partir de la base phonétique, ceci prouve **qu'il a mobilisé, du moins pour le début du mot, la procédure d'adressage**. En revanche, il n'a pas pris en compte le fait que le graphème *t* ne produit pas le phonème [s] lorsqu'il est suivi des graphèmes *in* mais peut le produire s'il précède les graphèmes *ien*. Les graphèmes *in/ien* sont également très proches dans leur transcription, ce qui a pu engendrer une confusion du choix des graphèmes au moment de la réactivation du mot mémorisé.

Enfin, les accents ont été omis aux mots « lenmen » (pour *l'emmène*), « veterinner » (pour *vétérinaire*) et « detru*i* » (pour *détruit*), ce qui change leur valeur phonique.

b) Le deuxième type d'erreurs fréquemment produit par Loïck concerne les **morphogrammes grammaticaux**. Il s'agit en particulier des terminaisons verbales, essentiellement à la 3^{ème} personne du singulier, de verbes du premier groupe (*genit* → *cogne* ; *casi* → *casse* ; *crait* → *créé* ; *lenmeni* → *l'emmène* ; *coutai* → *coûtait*). D'autres erreurs relatives également à des verbes du premier groupe ont été relevées, telles que l'orthographe erronée de la terminaison de l'infinitif (*precurai* → *procurer*), du participe présent (*en traversen* → *en traversant*) et du participe passé (*elle s'est retrouvai* → *elle s'est retrouvée*). Il a également omis la terminaison à la 3^{ème} personne du singulier du verbe *faire* (*fait* → *fait*).

Enfin, il a orthographié « des bandag » au lieu de « des bandages ». L'absence de marque du pluriel (erreur morphogrammique grammaticale) s'ajoute à l'erreur phonogrammique décrite précédemment (absence du e final).

Bien que les morphogrammes grammaticaux représentent une catégorie d'erreurs encore problématique pour les élèves de 4P, l'accord à la 3^{ème} personne du singulier de verbes du premier groupe ainsi que la notion de pluriel devraient pourtant être acquises.

c. Viennent ensuite, à peu près au même niveau, les **erreurs phonogrammiques sans altération de la valeur phonique**, les **erreurs phonétiques** et les **erreurs à dominante non-fonctionnelle**.

Dans le premier cas, certains graphèmes choisis sont erronés mais représentent une façon possible de transcrire le phonème souhaité ; ils n'altèrent pas la valeur phonique : crai → crée ; enbouteiag → embouteillage (règle contextuelle) ; actronot → astronaute ; chaumag → chômage, etc.

En ce qui concerne les erreurs phonétiques, comprises dans les erreurs extragraphiques, la plupart proviennent d'un **manque de discrimination auditive**. Il apparaît alors que Loïck confond les phonèmes [k]/[g] (geni → cogne ; cgotch → scotch), [ə]/[ɔ]¹ (geni → cogne ; precurai → procurer), [ni]/[n]² (geni → cogne). De plus, il ne perçoit pas le phonème [j]³ (enbouteiag → embouteillage).

La reconnaissance des phonèmes [j] et [n] constituent, pour la logopédiste, un objectif de traitement en ce qui concerne le code (2EexL, lignes 501-503).

Il est intéressant de comparer sa production finale avec sa première écriture relative au titre « Je sors promener ma girafe », dont il a effacé les premières lignes puisque la longueur de son texte ne correspondait pas aux exigences. Le début inscrit dans le premier essai d'écriture est comparable avec celui de la production finale au niveau du contenu de l'histoire mais non au niveau de l'orthographe utilisée. En effet, dans le premier cas, il écrit « gas », puis, dans le deuxième cas, rectifie en transformant le g en c (« cas »), pour transcrire en réalité *casse*. Le mot « escalier » avait également été écrit la première fois « esgalier ». Ces exemples montrent qu'au niveau de la conscience phonologique, Loïck peine à percevoir la différence entre les phonèmes [g] et [k], en raison du voisement du deuxième phonème, et que l'orthographe d'un même mot peut varier chez lui au cours de la même activité d'écriture. Si sa représentation orthographique n'est alors pas encore stabilisée, il parvient tout de même à s'autoréguler lors de la deuxième écriture en transcrivant correctement le phonème [k] pour ces deux mots.

Quant aux **erreurs à dominante non-fonctionnelle**, elles se retrouvent dans les mots tels que « chet » à la place de *chez*, « veterinner » au lieu de *vétérinaire*, et « trou » au lieu de *trop*.

¹ [ə]/[ɔ] comme dans *me*, *grelotter/note*, *robe* (o bref)

² Le signe phonétique [ɲ] est représenté par le graphème *gn* dans les mots *agneau*, *baigner*, etc.

³ Le signe phonétique [j] est représenté par les graphèmes (*i*), (*i*), *y*, *i*(*ll*) dans les mots *pied*, *aieul*, *payer*, *rail*, *maille*, etc.

d. Enfin, dans une moindre mesure, sont présentes des **erreurs à dominante logogrammique grammaticale et lexicale, morphogrammique lexicale et extragraphiques** au niveau de la segmentation des mots.

Pour les erreurs logogrammiques grammaticales, il s'agit par exemple de l'écriture de « sa » au lieu de *ça*, de « à » au lieu de *a*, de « ce » au lieu de *se*, de, ou encore de « c'est » au lieu de *s'est*.

Les erreurs logogrammiques lexicales se retrouvent dans les mots « mai » au lieu de *mais* et « lenmen » au lieu de *l'emmène*. Dans ce dernier cas, le préfixe *en* est transcrit de manière erronée car, selon les règles contextuelles, il se transforme en *em* (devant *p, b, m*).

En ce qui concerne les erreurs morphogrammiques lexicales, on trouve « à detruī » au lieu de *a détruit* (dont le *t* est le point d'attache du féminin « détruite »), « pri » au lieu de *pris*, « martin » au lieu de *martien* (dont le suffixe est repris au féminin : *ien/ienne*).

Quant aux erreurs extragraphiques, elles concernent ici la segmentation des mots lorsqu'il écrit « lenmen » au lieu de *l'emmène*, « dun » au lieu de *d'un*. De plus, Loïck a fait un retour à la ligne en coupant le mot de manière erronée (« precur-/ai »). Au lieu de tenir compte des syllabes, il paraît avoir séparé le radical de la terminaison (erronée).

Il est intéressant de remarquer la différence de stratégies quant à l'écriture des verbes dans cette production et dans l'exercice de drill sur l'accord au présent de verbes du premier groupe. Si dans ce dernier cas, Loïck adopte une procédure « experte » en recourant à des critères grammaticaux pour accorder correctement les verbes, il emploie une procédure exclusivement phonocentrée lors de l'écriture de sa production écrite « Je sors promener ma girafe » (Guyon, 2003). Celle-ci est caractérisée par l'oubli des morphogrammes verbaux muets (il jou, il merci, il démar). Guyon pointe le fait que **lorsque la tâche présente une difficulté syntaxique ou cognitive particulière, il est courant de voir les enfants recourir à une ancienne procédure moins évoluée mais mieux maîtrisée**. Elle cite précisément l'exemple de la **production écrite**, au cours de laquelle l'on retrouve des erreurs **qui n'ont pas été produites au cours d'un exercice d'entraînement d'une notion particulière**. Ce processus avait déjà été relevé par Fayol et Largy (1992).

1.7 Conclusion sur l'usage par Loïck, à l'écrit, de ses compétences linguistiques orales et écrites, en fonction des différentes situations d'apprentissage (situations fermées / larges)

Dans une situation d'apprentissage fermée, on a pu constater que la réflexion à mener sur l'objet de savoir visé provoque chez Loïck une **déstabilisation l'empêchant de faire un usage pertinent de ses compétences linguistiques orales**. En effet, pour l'exercice de drill sur l'orthographe grammaticale, réalisé durant la première observation en classe, Loïck s'est immédiatement centré sur la règle d'accord, ne tenant compte que de cette variable, sans considérer globalement l'adjectif « gries » ainsi formé par un processus de vérification du résultat produit (étape de révision). De plus, en logopédie, la conjugaison du verbe « chanter » après l'adverbe temporel « hier » lui paraissait hors de sa portée. Seule l'écriture de sa terminaison importait aux yeux de l'enfant.

Pourtant, en situation d'apprentissage plus large, lorsque l'orthographe n'est pas le seul objectif visé, Loïck met visiblement en œuvre ses compétences linguistiques orales, contrairement à ce qui a été observé dans les situations d'apprentissage plus fermées, puisqu'il emploie un **lexique correct** et que la **cohésion temporelle est appropriée**. Sa production écrite autonome ou même les mots écrits à l'ordinateur pour la construction d'un conte en sont la preuve. Cependant, il recourt très souvent à une **écriture phonétique**, comme l'analyse ci-dessus l'a mis en exergue. La difficulté pour lui est alors de **traduire l'oral selon les règles linguistiques en vigueur propres à l'écrit**. **L'obstacle sous-jacent est alors la connaissance incomplète des conversions phonogrammiques, comprenant, entre autres, les règles contextuelles**. Leur maîtrise lui permettrait pourtant, dans un premier temps, d'accéder à une écriture alphabétique, c'est-à-dire d'écrire les mots selon la procédure d'assemblage. En guise d'exemple, l'écriture phonétique du mot « enbouteiag », au lieu d'« embouteillage », montre un **déficit de la procédure alphabétique (d'assemblage)** puisque les règles contextuelles ne sont pas respectées (n au lieu de m devant b ; absence du e après le g, indispensable à la production du phonème [ʒ¹] en fin de mot). Ce sont-là des erreurs phonogrammiques sans altération phonique dans le premier cas, et avec altération phonique dans le second cas. Par ailleurs, la transcription du phonème [ej] (/eill/) est erronée (absence des deux l, de « embouteillage »). Il s'agit d'une **confusion phonétique** entre les phonèmes [ei] et [ej]. Si Loïck s'était basé sur la procédure alphabétique, il aurait su en outre que les graphèmes « ei » produisent [e] et non les deux phonèmes distincts [e/i]. L'erreur est alors également phonogrammique avec altération phonique.

Il est judicieux de rappeler que la non-efficience de la procédure d'assemblage en lecture, ayant pour conséquence un décodage lent, **ne permet pas à l'enfant de conserver en mémoire, à long terme, une empreinte visuo-graphique du mot régulier** (représentation visuelle globale du mot) **et par conséquent de le faire entrer dans son stock orthographique**. En effet, « le développement du stock orthographique est dépendant de compétences de décodage phonémique » (Touzin, 2004, p. 69). **Lorsque la procédure d'assemblage est efficace**, il suffirait alors de quatre expositions, selon les études (Morais, 2004), pour que le mot régulier soit décodé au moyen de la procédure d'adressage, c'est-à-dire immédiatement décodé grâce à la reconnaissance de sa forme visuelle stockée en mémoire. **La constitution du stock orthographique étant difficile pour Loïck à cause d'une procédure d'assemblage déficiente**, la voie d'adressage ne peut se mettre en place.

S'il est nécessaire de poursuivre l'apprentissage des conversions phonogrammiques pour rendre la procédure d'assemblage efficace en lecture et en écriture, Touzin (2004) précise qu'« il convient [...] d'aider [l'enfant] à se constituer ce stock visuel sans lequel la lecture restera lente et laborieuse et ne pas attendre l'efficacité de la procédure d'assemblage » (p. 77). **Les mots mémorisés visuellement pourront alors également être orthographiés correctement**. Elle ajoute : « L'acquisition du lexique orthographique implique une **interaction constante entre les différents domaines linguistiques spécialisés (phonologie, morphologie, syntaxe...)** » (p. 81).

Les notions de morphogrammes grammaticaux et lexicaux, travaillés dans les deux contextes dans le cadre de ma recherche, touchent à la **morphologie et à la morphosyntaxe**, devant être travaillées parallèlement à la phonologie, selon Touzin (2004). Ces notions constituent un degré supplémentaire de complexité par rapport à l'apprentissage des conversions phonogrammiques

¹ Le signe phonétique [ʒ] est représenté par les graphèmes j ou g dans les mots *jabot*, *jongleur*, *âgé*.

puisqu'elles ne peuvent s'acquérir par la procédure alphabétique (voie d'assemblage) **mais exigent la procédure orthographique**. Ainsi, pour mémoriser l'orthographe des adjectifs tels que *petit*, il faut disposer d'**informations lexicales, morphologiques**, afin de déterminer les lettres muettes, ici le *t* final de *petit* provenant de *petite*. Les compétences lexicales peuvent s'acquérir par un travail oral sur les familles de mots et par le repérage des mots ayant les mêmes bases (Touzin, 2004). Par cet apprentissage de la conscience morphémique, la reconnaissance des mots en lecture est plus aisée grâce à un repérage immédiat des bases mobilisant ainsi la procédure d'adressage. « Cette utilisation de la morphologie s'avère bénéfique, **avec des transferts en transcription** » (*Ibid.*, p. 78). **Ainsi, l'étude de la morphologie contribue à constituer le stock orthographique de l'enfant auquel il fera appel en situation de transcription**. Parfois, la seule mémorisation visuelle peut également suffire (par exemple, par l'énonciation du nombre de lettres contenues dans le mot, de la fréquence d'une même lettre dans le mot, etc.). **C'est ce stock orthographique qui va être activé lors de la perception de la forme visuelle du mot en lecture et lors de l'évocation de la forme phonologique du mot en transcription (Touzin, 2004)**. La compréhension de la notion de **morphogramme lexical** s'avère être une « béquille » qui renseigne sur l'orthographe du mot. Par cette connaissance et celle des règles contextuelles, Loïck aurait donc pu, par exemple, remarquer, au cours de sa production textuelle autonome, que *base* ne peut s'écrire *bas* (écriture phonétique), cette forme correspondant à l'écriture de l'adjectif masculin, dont le *s* est le morphogramme lexical se retrouvant oralement au féminin dans *basse*, selon le même type que *gris/grosse*. De la même manière, l'adjectif féminin *grise* ne peut s'écrire *gris*, le *s* étant muet au masculin et provenant de la dérivation de l'adjectif féminin.

Je vais également donner un exemple de l'utilité du travail sur les **morphogrammes grammaticaux** en parallèle à la conscience phonologique. S'il est évident que pour écrire l'adjectif *grise* on peut s'aider de ses connaissances de conversions phonogrammiques, sachant que [z(ə)] s'écrit *-se*, il est aussi possible d'arriver à ce résultat par une **analyse morphosyntaxique** du genre de l'adjectif et par l'application de la règle orthographique grammaticale *y* relative (ajout du *e* au féminin à l'adjectif masculin « gris »).

1.8 Événement significatif issu de la 2^{ème} séance d'observation en logopédie (10.11.2009)

Introduction

Si la logopédiste encourage Loïck à mobiliser ses capacités orales à l'écrit, comme on l'a vu lors de la séance du 03.11.2009, elle semble centrer cette fois la séance du 10.11.2009 principalement sur une **caractéristique spécifique de l'écrit, les morphogrammes lexicaux**, muets au masculin singulier des adjectifs de genre oral (soit changeant phonétiquement selon le genre), **tout en passant habilement par une activité orale** pour expliquer cette notion, comme je vais le décrire ci-après.

Pour aborder cette notion, la logopédiste procède à une activité **comparant la variation phonétique des adjectifs selon leur genre** et l'enfant fait le constat que certains adjectifs masculins ne changent pas phonétiquement au féminin alors que d'autres varient. Pour ces derniers, elle entreprend un travail avec Loïck sur le **passage phonèmes-graphèmes** en lui demandant d'énoncer les phonèmes compris dans l'adjectif masculin (par ex. 3 phonèmes dans « gris ») et ceux contenus dans l'adjectif féminin (par ex. 4 phonèmes dans « grise »), puis d'indiquer la lettre produisant le

dernier son au féminin (le *e* final du féminin faisant « chanter » le graphème qui le précède). **Après être passée par cette observation des correspondances phonogrammiques, elle en vient à la règle permettant de mettre un adjectif au féminin**, règle qu'elle demande à l'enfant d'énoncer. Suite à sa bonne réponse, Loïck ajoute le morphogramme grammatical *e* aux adjectifs écrits au masculin. Puis, elle lui demande ce qu'il faut alors faire pour transformer au masculin les adjectifs écrits au féminin. Par un raisonnement inverse simplifié, **Loïck en déduit qu'il faut enlever le *e* final du féminin**. Cependant, **grâce au passage à l'oral**, il s'est aperçu également, en recourant aux conversions phonogrammiques, que parfois d'autres lettres sont à enlever pour aboutir à la forme correcte du masculin. Par exemple, pour l'adjectif *épaisses*, la seule suppression des morphogrammes grammaticaux *-es* produirait toujours la forme phonétique [epɛs], à cause de la présence des deux *s*. Ainsi, la suppression du deuxième *s* est indispensable. C'est suite à cette activité que la logopédiste a pu ensuite faire constater à l'enfant le **maintien au masculin singulier de certaines lettres, muettes à l'oral (ici, le *-s* de *épais*)**, qui rappellent à l'écrit la dérivation du féminin. Elle fait prendre conscience à l'enfant du caractère muet de ces lettres par la **comparaison du nombre de phonèmes de l'adjectif masculin et du nombre de graphèmes nécessaires à son écriture** (par ex. trois phonèmes dans *gros* mais quatre graphèmes). Il ressort alors de cette observation la présence d'une lettre supplémentaire muette en fin de mot. **C'est donc par la conjonction habile de la réactivation d'une règle orthographique grammaticale connue de l'élève et la déduction de « son inverse »** (*e* final du féminin enlevé au masculin), **ainsi que de l'utilisation de ses compétences orales et de leur mise en relation avec l'écrit**, que la logopédiste tente de lui inculquer la notion orthographique des morphogrammes lexicaux.

La séance sur les morphogrammes lexicaux, impliquant également le traitement du morphogramme grammatical *e* du féminin, selon la structuration de l'activité prévue par la logopédiste, semble « tomber à pic » au vu du fonctionnement de Loïck relevé essentiellement au cours de mes observations en classe (1^{ère} séance : Loïck écrit « gries », puis « gris » pour le féminin pluriel *grises* ; 3^{ème} séance : oubli fréquent, lors de la production écrite autonome, du *e* pour faire chanter la consonne le précédant ; 4^{ème} séance : conte au cours duquel il a écrit « trouiar », « mouet »). Je vais à présent revenir sur les erreurs produites au cours de ces trois séances et expliquer en quoi la compréhension des morphogrammes lexicaux est une aide à l'orthographe.

Rappelons que les troisième et quatrième séances en classe se sont déroulées après la présente séance et que celles-ci concernaient des situations d'apprentissage larges durant lesquelles la réflexion menée en logopédie aurait pu lui servir. **La transcription de Loïck, essentiellement phonétique, pourrait en effet évoluer par la compréhension et l'intégration que notre système orthographique se compose également de lettres muettes, aspect qui n'est pas pris en compte au stade de l'écriture phonétique et qui commence à l'être au stade de l'écriture alphabétique**. En effet, à ce stade, les règles contextuelles de position des lettres dans le mot sont prises en compte et on saura, par exemple, que le pseudo-mot « chirude » doit comporter le graphème final muet *e* pour que le phonème [d] soit prononcé. Cependant, on omettra peut-être encore les morphogrammes lexicaux muets des adjectifs masculins (par ex. *chanceux* s'écrirait, avec la stratégie alphabétique, « chanceu »). C'est au stade orthographique que ces notions seront stabilisées.

En revenant à l'exemple de l'événement significatif de la première séance en classe déjà analysé, **la compréhension de Loïck des conversions phonogrammiques aurait pu évoluer en apprenant de manière plus approfondie que le *s* de *gris* est muet car il s'agit du morphogramme lexical** se retrouvant dans l'adjectif féminin *grise* et que, par conséquent, **le phonème [z] du féminin**

ne peut être produit que par la présence du e lui succédant. Ainsi, il pourrait, suite à cet apprentissage, prendre conscience que *gris*, par exemple, n'est autre que le masculin et qu'il ne peut donc pas se prononcer [griz]. De ce fait, le contenu choisi en séance de logopédie paraît pertinent pour éviter ce genre d'erreurs relevées au cours de la première séance d'observation en classe. Or, les traces recueillies dans ce contexte n'ont pas été rapportées par la chercheuse ou par un autre acteur de la recherche à la logopédiste. On peut donc supposer que c'est sur la base d'observations antérieures, hors du cadre de recherche, qu'elle a pu analyser le fonctionnement cognitif de Loïck, son niveau d'écriture proche de la phonétique, et jugé ainsi judicieux de travailler cet aspect particulier des morphogrammes, et précisément de cette manière-là. Quant à la production écrite, réalisée au cours de la troisième séance d'observation, Loïck aurait alors pu s'apercevoir, grâce à la séance sur les morphogrammes lexicaux qui venait d'avoir lieu en logopédie le même jour, que *base* ne peut s'écrire « bas », par la position finale du s qui le rend muet, comme il a pu le remarquer en logopédie au travers des adjectifs *épais* et *gros*. Seul un e succédant à « bas » formerait alors le phonème [z]. Cette autorégulation était d'autant plus facilitée que l'écriture de « bas » correspond involontairement à l'adjectif masculin dont le s est d'ailleurs un morphogramme lexical rappelant le féminin *basse*. Lors de la quatrième séance en classe relative à l'écriture partielle du conte, le 15 février 2010, l'orthographe choisie par Loïck pour écrire le mot « trouiar » révèle incontestablement la non-application de la notion des morphogrammes lexicaux.

Compte tenu des erreurs relevées ci-dessus, on peut remarquer que l'élève n'a pas fait de « transfert » en classe des apprentissages travaillés en logopédie. Cependant, il est évident qu'il serait utopique d'en attendre autant après une séance ! Mais avant de parler de « transfert » entre contextes, il s'agit déjà de se demander quel est le degré de compréhension de cette notion par Loïck en analysant un événement significatif produit au cours de la séance-même de logopédie.

Description de l'événement significatif

L'événement significatif que j'ai choisi d'analyser commence à la minute 54'39" et se déroule jusqu'à la fin de la séance de logopédie du 10 novembre 2009, à la minute 61'00".

L'événement succède à une activité d'écriture que Loïck vient de réaliser. Celle-ci consistait à écrire des groupes nominaux correspondant à cinq caractéristiques de l'un des cinq portraits tirés du jeu « Qui est-ce ? », le but étant que la logopédiste devine ensuite quel est le personnage décrit par l'enfant. L'utilisation d'adjectifs est donc nécessaire pour produire une telle description, distinguant ainsi le personnage-cible des autres personnages à disposition. Un « transfert » était donc attendu dans cette tâche d'écriture, réalisée en fin de séance, car Loïck devait pouvoir tirer profit à l'écrit des observations et de la réflexion menée avec la logopédiste sur les adjectifs et, de manière sous-jacente, sur les lettres muettes qui peuvent parfois les terminer au masculin. C'est à la minute 54'39", début de l'événement significatif, que la logopédiste encadre, dans la petite production de Loïck, les deux écritures qu'il a utilisées pour l'adjectif *gros*, orthographié « gros » dans le groupe nominal « un gros nez » et « groe » dans « des groe sourcil ». Loïck prend alors son crayon pour faire une rectification. Cependant, la logopédiste l'arrête dans son élan et attire son attention sur le fait qu'elle préfère qu'il explique cette variation orthographique, en lui demandant la raison pour laquelle il a ajouté un e à l'adjectif contenu dans le groupe nominal « des groe sourcil ». Loïck justifie son écriture par le fait qu'il pensait qu'il fallait ajouter un e au féminin. **Puis, il explique qu'il ne comprend pas vraiment pourquoi il a ajouté un s dans le premier cas mais suppose que c'est parce qu'il a pensé à « grosse ».** Alors que la logopédiste acquiesce, **Loïck répète son**

incompréhension face à cette écriture. La logopédiste valide pourtant son raisonnement et l'écriture de « gros », en lui rappelant la liste d'adjectifs travaillés au cours de la séance, se terminant par une lettre muette. Elle explicite alors la procédure pour orthographier correctement l'adjectif au masculin, consistant à rechercher le féminin pour connaître la lettre finale muette au masculin.

Suite à cela, elle insiste pour qu'il explique l'écriture de « groe ». Loïck répond qu'il ne pensait pas qu'en français des mots pouvaient se terminer par la lettre *o*. La logopédiste confirme l'écriture de *gros* avec un *s* muet et lui demande si le *e* qu'il a inséré en fin d'adjectif provient du fait qu'il a considéré que « sourcil » était un nom féminin. L'enfant répond par l'affirmative. En lui demandant s'il est toujours d'accord avec ce raisonnement, il répond négativement en précisant que c'est un adjectif masculin puisque l'on dit *un gros sourcil*.

La logopédiste réécrit le groupe nominal de Loïck en supprimant le graphème *e* à l'adjectif *gros* : « des gro sourcil ». Elle valorise l'idée de Loïck d'ajouter quelque chose à « gro » et suggère qu'il a peut-être ajouté la lettre *e* à cause du déterminant *des*. Loïck acquiesce. Elle lui demande alors ce que représente *des* et Loïck répond qu'il s'agit du pluriel. La logopédiste ajoute alors un *s* à l'adjectif et interroge Loïck sur ce qu'il manque à « sourcil ». Loïck ajoute un *s* à la fin du nom.

Analyse de l'événement significatif

Lors de l'écriture des cinq caractéristiques du portrait choisi, Loïck note à deux reprises l'adjectif *gros* mais avec deux orthographes différentes : la première, « gros » dans « un gros nez » et la seconde, « groe » dans « il a des groe sourcil ». Par la recherche de De Weck *et al.* (2002), on apprend alors que **la variation orthographique d'un mot au cours d'une même production ou d'une activité à l'autre est assez fréquente en soi** et peut s'expliquer.

La petite description de Loïck avait implicitement pour objectif prioritaire, non pas la dimension rédactionnelle, mais bien la **dimension orthographique**, puisque, par cette tâche de transfert, la logopédiste espérait sans doute qu'il applique les connaissances construites tout au long de la séance quant à la lettre finale muette que peuvent posséder certains adjectifs au masculin. Pourtant, Loïck devait également se centrer sur le contenu de son petit texte puisque le but de l'activité consistait à faire découvrir le personnage correspondant à la description. **La charge cognitive a peut-être été trop complexe pour Loïck, ce qui peut éventuellement expliquer que l'orthographe en ait été affectée.** De Weck *et al.* (2002) ont émis l'hypothèse qu'**en faisant varier l'importance de cette charge, les performances en orthographe pourraient également varier.** Pour vérifier cette hypothèse, ils ont mené une recherche dans laquelle ils ont démontré que le passage de la production autonome à l'écriture sous dictée d'un même texte, diminuant ainsi la charge cognitive, a globalement permis la réduction du nombre de mots erronés au cours de la deuxième tâche. Or, cette réduction n'a pas été significative pour les enfants de 2P et les enfants dysorthographiques de 4P, alors qu'elle l'a été pour des enfants de 4P sans troubles. Il en ressort que pour les deux premiers groupes, l'orthographe est autant améliorée que péjorée, car la plupart des mots n'ont ni améliorations ni baisses en texte lacunaire, plusieurs présentent des améliorations sans pour autant être toujours parfaitement orthographiés, et, à l'inverse, d'autres contiennent des erreurs qui n'avaient pas été commises en production autonome. De Weck explique ce phénomène par le fait que **les représentations orthographiques de ces enfants sont moins stabilisées que celles des enfants de 4P sans troubles.** Il est difficile de savoir si Loïck aurait écrit correctement l'adjectif

gros si ce mot lui avait été dicté dans un texte lacunaire. Cela aurait pu alors indiquer si la représentation orthographique de *Loïck* est stabilisée ou non (De Weck, 2002). L'entretien *a posteriori*, réalisé immédiatement après la séance en logopédie, donne pourtant quelques éléments de réponses à ce propos. En effet, la chercheuse lui a demandé d'écrire *un ballon rond* et, ensuite, *un long chemin*. Les lettres muettes des adjectifs ont été omises par l'enfant dans les deux cas (2EpostLkL2/3, lignes 59 et 65). **De ce fait, malgré la centration unique sur la dimension orthographique, l'écriture des adjectifs à morphogrammes lexicaux n'a pas été améliorée. Leur représentation orthographique n'est donc pas encore ancrée chez Loïck.**

En revanche, ce qui reste encore inexpliqué dans cette situation, est la raison de la variation orthographique de l'adjectif *gros* au cours de la même production. Je tenterai d'en donner une explication ci-après.

Après que la logopédiste eut encadré dans la petite description de Loïck les deux adjectifs *gros* orthographiés différemment, la réaction de ce dernier visant à **corriger** sa production fait apparaître sa **dépendance au contrat didactique** dans lequel **la correction de ses erreurs** est de rigueur. **La logopédiste resitue alors ses attentes en lui demandant uniquement des explications métagraphiques quant à la variation orthographique produite.**

Min.	Transcription	
54	9	L : alors moi j'ai une question :: /// euh ::: donc là y a gros // (elle encadre <i>groe</i> écrit par Loïck dans « il a des <i>groe</i> sourcil ») et puis / là / y a <i>gros</i> / aussi (elle encadre <i>gros</i> écrit par Loïck dans « un <i>gros</i> nez ») / hein ↑
55	1	L : donc un <i>gros</i> nez / ça s'écrit g-r-o-s / pi après / des gros sourcils / ça s'écrit / g-r-o-e / alors tu peux m'expliquer cette différence ↑
	2	Loï : (7 sec.) (Loïck ramène la feuille vers lui et regarde ce qu'il a écrit) mm ::: (4 sec.) <i>gro</i> : (Il chuchote) (3 sec.) (Il tend son bras pour prendre le crayon)
	3	L : non mais j'te d'mande pas de corriger / j'te d'mande d : / [d'expliquer] comment t'as réfléchi
	4	Loï : [euh :::
	5	L : pourquoi t'as ajouté [(x) /
	6	Loï : [(x) (il pose sa main contre sa tête)
	7	L : un e ::: à il a des <i>gros</i> sourcils

Les explications qu'il énonce quant à l'écriture de « *groe* » dans « des *groe* sourcil » divergent d'un moment à l'autre. La première « version » qu'il donne est **sa connaissance de la règle** selon laquelle on ajoute un e au féminin.

Min.	Transcription	
55	5	L : pourquoi t'as ajouté [(x) /
	6	Loï : [(x) (il pose sa main contre sa tête)
	7	L : un e ::: à il a des <i>gros</i> sourcils
	8	Loï : euh :: parc'que : / pff (il gonfle les joues et souffle) je m'disais qu'il fallait un e :: // je m'disais qu'au ::: féminin il y avait un e / (il gonfle les joues et souffle en émettant le phonème [p]) /// et pis là j'sais pas pourquoi est-ce que j'ai rajouté un s : (il parle de moins en moins fort) (il appuie son pouce contre son front)

Un peu plus tard, il change de version en affirmant qu'il a ajouté une lettre car il supposait qu'il n'existait pas de mots en français se terminant par *o*.

Min.	Transcription	
56	7	L : mais moi j'comprends pas : / pourquoi des sou (Loïck baille longuement) / des gros sourcils ↑ / t'as ajouté un e ↓ // tu t'es dit qu'il fallait : ce e // (la logopédiste nie de la tête)
	8	Loï : non mais : parce que : / un mot qui termine par o // (Loïck nie de la tête) j'pense // pas qu'ça existe / aussi

Lorsque la logopédiste avance, par la suite, l'hypothèse du *e* ajouté à cause du féminin, l'enfant répond par l'affirmative. Pourtant, cette supposition tient difficilement la route lorsque l'on connaît les compétences linguistiques orales de Loïck qu'il met d'ailleurs en avant par l'affirmation du genre masculin du nom *sourcil* auquel est rattaché l'adjectif *gros*. Il précise, en effet, que l'on dit « un gros sourcil ». À la fin de la séance, la logopédiste dit à l'enfant qu'il a voulu sans doute ajouter quelque chose à « gro » à cause du déterminant *des*, supposition validée une fois de plus par l'enfant.

Min.	Transcription	
59	5 L :	Tu t'es dit qu'il y avait quelque chose qui changeait ↑ / peut-être // hein / à cause de des peut-être non ↑
	6 Loï :	[ouais
	7 L :	[mais
		des / est-ce que ça veut dire qu'c'est au féminin ↑
	8 Loï :	mm // non
	9 L :	non

Je fais l'hypothèse que, s'il a exprimé, la première fois, l'idée selon laquelle il a ajouté un *e* à cause du féminin, c'est parce que c'est la seule explication qui lui est venue à l'esprit à ce moment-là. Lorsque la logopédiste lui demande la raison de « l'ajout du *e* », **cela lui fait réactiver instantanément la règle du féminin exercée en classe**. Quant à la deuxième proposition, provenant de sa non-représentation de mots se terminant par *o*, elle paraît correspondre davantage au fonctionnement de Loïck en situation d'écriture. En effet, à plusieurs reprises, il donne cette explication : un peu plus tôt au cours de la séance de logopédie, lorsqu'il a dû biffer les lettres des adjectifs féminins pour obtenir la forme masculine, il supprime les morphogrammes grammaticaux *es* à l'adjectif *épaisses*. Puis, il propose la suppression du deuxième *s* en évoquant l'impossibilité, selon lui, qu'un mot se termine par deux *s*. De la même manière, lors de l'entretien *a posteriori*, il décide d'ajouter un *e* à l'adjectif *long* qu'il avait orthographié « lon » et explique, par la suite, qu'il ne pense pas que ce mot puisse se terminer par « n » (2EpostLkL2/3, lignes 65 à 76, p.). D'ailleurs, lui-même fait à ce moment-là le rapport avec l'épisode de « groe », écrit au cours de sa petite description, puisqu'il affirme : « C'est comme l'histoire de tout à l'heure » (2EpostLkL2/3, ligne 72). Ce serait alors la non-représentation de « gro » se terminant par *o* ou de « lon » se terminant par *n* qui l'aurait alors poussé à y ajouter un *e*. Cependant, la chercheuse lui fait remarquer qu'il avait pourtant écrit l'adjectif « ron » avec un *n* en fin de mot. C'est alors qu'il explique qu'il a fait ce choix car il trouvait le mot « lon » trop court contrairement au sens qu'il renvoie et que c'est pour cette raison qu'il fallait donc bien lui ajouter une lettre (2EpostLkL2/3, lignes 84 à 95). **Cela dénote une confusion entre sémantique et conversions des phonèmes en graphèmes**. On peut, de plus, constater qu'il se fie à sa représentation orthographique des mots en se basant sur des critères inappropriés pour trouver la bonne orthographe. Dans la suite de l'entretien, il se rattache à la règle selon laquelle le *e* final de « lone » « fait chanter » le graphème *n* le précédant (2EpostLkL2/3, lignes 96-97). Or, cette remarque ne « colle » pas avec le groupe nominal *un long chemin* qu'il prononce tout à fait correctement. **L'énonciation de la « règle », supposée ici avoir été transmise en logopédie, passe avant la réflexion quant à la justification de son emploi.**

Pourquoi alors, au vu de ce développement, Loïck répond-t-il affirmativement à toutes les propositions de la logopédiste quant à la présence du *e* dans l'adjectif « groe » ? Je fais l'hypothèse que Loïck considère les paroles de la logopédiste comme ne pouvant être erronées et se contente d'aller « dans son sens ». La formulation des questions de la logopédiste, visant à deviner le raisonnement produit par Loïck, a induit des réponses positives de sa part. **Apparaît alors une relation dans laquelle la logopédiste occupe la position haute, détentrice du savoir, et Loïck la**

position basse. On dit alors que l'échange est *complémentaire*. Or, la « philosophie » de la discipline logopédique prône des positions égales entre l'enfant et l'intervenant, fondées sur un mode de communication *symétrique* (Joliat, 1999). **L'installation de cette hiérarchie est, selon moi, le résultat d'une transposition en logopédie de la hiérarchie existant entre l'élève et l'enseignant dans le système scolaire. Le contrat thérapeutique est « contaminé » ici par le contrat didactique.**

Il est intéressant de remarquer qu'au moment où la logopédiste le réfrène dans sa tentative de correction, elle lui demande, à la place, des **explications métagraphiques sur l'écriture de « groe »**. Cela laisse supposer qu'elle imaginait qu'il corrigerait cet adjectif. Or, Loïck exprime aussitôt son incompréhension quant à l'écriture de « gros » dans le groupe nominal « un gros nez ». Il émet l'hypothèse qu'au moment de l'écrire, il a pensé au féminin « grosse » mais avoue ne pas comprendre la présence du graphème s.

Min.	Transcription
55	1 L : donc un gros nez / ça s'écrit g-r-o-s / pi après / des gros sourcils / ça s'écrit / g-r-o-e / alors tu peux m'expliquer cette différence ↑ 2 Loï : (7 sec.) (Loïck ramène la feuille vers lui et regarde ce qu'il a écrit) mm ::: (4 sec.) gro : (Il chuchote) (3 sec.) (Il tend son bras pour prendre le crayon) 3 L : non mais j'te d'mande pas de corriger / j'te d'mande d : / [d'expliquer comment t'as réfléchi 4 Loï : [euh ::: 5 L : pourquoi t'as ajouté [(x) / 6 Loï : [(x) (il pose sa main contre sa tête) 7 L : un e ::: à il a des gros sourcils 8 Loï : euh :: parc'que : / pff (il gonfle les joues et souffle) je m'disais qu'il fallait un e :: // je m'disais qu'au ::: féminin il y avait un e / (il gonfle les joues et souffle en émettant le phonème [p]) /// et pis là j'sais pas pourquoi est-ce que j'ai rajouté un s : (il parle de moins en moins fort) (il appuie son pouce contre son front) 9 L : / tu sais pas pourquoi [t'as rajou / rajouté un s à gros ↑ 10 Loï : [j'crois qu'c'est à cause de gros :: (il se tient la tête en fermant les yeux) // ouais 11 L : ouais / c'est à cause de ↑ 12 Loï : gro :sse (il répond toujours dans la même position) 13 L : ouais / on dit une g/ j's'ais pas euh : //
56	1 L : une grosse femme par [exemple / hein ↑ 2 Loï : [mais j'sais pas tellement (il se tient le front, nie de la tête, gonfle ses joues et souffle en émettant le phonème [p])

Il est important de préciser que le même groupe nominal avait été travaillé au cours de la séance. Il est alors possible que Loïck s'y soit référé pour écrire sa description ou, du moins, se soit souvenu de l'orthographe de ces mots. La logopédiste elle-même fait cette hypothèse :

Min.	Transcription
57	1 L : on avait dit vi dé/ euh / déjà vu ici le mot gros / l'adjectif gros ↓/// avec le s //muet ↓ / t'avais l'modèle là / donc après / j'pense que t'a bien écrit un gros nez parce que t'avais l'modèle / tu te souvenais ↑ / c'était juste / il y a le s muet / à gros qui reste parce qu'on dit gro ::se au féminin

Le flou dans lequel se trouve l'enfant prouve une **application « inconsciente » de la notion travaillée durant la séance sans pour autant qu'elle soit véritablement intégrée**, puisqu'il ne comprend pas la raison pour laquelle il a pensé au féminin pour écrire le masculin de l'adjectif. **Il est donc ici incapable d'accéder aux métaconnaissances permettant d'expliquer son propre fonctionnement cognitif.**

L'incompréhension exprimée par Loïck quant à l'ajout du morphogramme lexical s à l'adjectif *gros* révèle un **fonctionnement vacillant et instable qui est probablement dû au choix de l'organisation interne des activités de la séance** que je vais brièvement analyser. Il faut donc se

diriger **en amont de la séance pour tenter de comprendre l'origine de cette incompréhension** (min-39'00" - 43'18"). Sans émettre de jugement, il s'agit plutôt de donner une explication de ce qui a pu faire défaut au cours de l'interaction entre la logopédiste et l'enfant pouvant être à l'origine de sa confusion.

La logopédiste a décidé de partir du féminin des adjectifs pour traiter la notion de morphogramme lexical (pour les adjectifs de genre oral, du type *petit/petite* ; *gros/grosse*). Ainsi, c'est par la suppression des lettres finales (morphogrammes grammaticaux) des adjectifs féminins de genre oral que l'enfant a pu remarquer le maintien au masculin d'une lettre muette (morphogramme lexical) qui est en fait le point d'attache avec la forme féminine.

En partant du féminin, on fait... d'une pierre deux coups : on apprend aux élèves non seulement à obtenir la forme orale masculine par élimination de la consonne finale de la forme orale féminine, mais également à écrire correctement la forme graphique du masculin. (Rigault, 1971, cité par Catach, 1980, p. 218)

Si cette méthode s'avère tout à fait pertinente pour comprendre le fondement des morphogrammes lexicaux, il n'en demeure pas moins qu'elle est, selon moi, **insuffisante pour maîtriser l'écriture au masculin de ce type d'adjectifs**, particulièrement pour des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. En effet, par le passage de l'adjectif féminin à l'adjectif masculin, la **stratégie de résolution à mobiliser pour écrire un adjectif masculin reste implicite** et, par conséquent, à la charge de l'enfant. La mise en œuvre de celle-ci demande, en effet, des capacités d'analyse et de déduction élevées puisque l'enfant **doit faire le raisonnement inverse, c'est-à-dire évoquer mentalement l'adjectif féminin pour trouver la lettre muette du masculin. Cette évocation n'est pas à la charge de l'enfant lorsque celui-ci doit trouver le masculin à partir de l'adjectif féminin qui lui est donné.** C'est ce qui s'est passé pour Loïck qui, au moment d'écrire des adjectifs masculins, ne s'est pas référé à leur forme féminine pour trouver la lettre muette, hormis pour la première écriture de « gros » pour laquelle il a tenu compte du féminin sans trop savoir pourquoi.

L'étape d'institutionnalisation relative à la **stratégie d'écriture d'adjectifs masculins à morphogrammes lexicaux** a eu lieu, selon moi, trop tardivement et c'est ce qui expliquerait l'incompréhension de l'enfant quant à l'écriture de « gros ». **En effet, cette phase n'est intervenue que suite à l'exercice de transfert des connaissances, réalisé en fin de séance**, en raison du trouble évident de l'enfant à comprendre sa propre stratégie d'écriture de l'adjectif « gros ». La logopédiste lui a alors explicité la démarche mentale à effectuer, à savoir l'énonciation du féminin dont le phonème final correspond au graphème muet du masculin.

Min.	Transcription	
55	10	Loï : [j'crois qu'c'est à cause de gros :: (il se tient la tête en fermant les yeux) //
		ouais
	11	L : ouais / c'est à cause de ↑
	12	Loï : gro :sse (il répond toujours dans la même position)
56	13	L : ouais / on dit une g/ j's'ais pas euh : //
	1	L : une grosse femme par [exemple / hein ↑
	2	Loï : [mais j'sais pas tellement (il se tient le front, nie de la tête, gonfle ses joues et souffle en émettant le phonème [p])
	3	L : quoi ↑ / mais c'est juste / on dit gross::e / (Loïck se tient la tête) et puis / c'est c'qu'on a vu avant / gros / hein / au masculin (elle cherche dans les étiquette celle où il est écrit « un gros nez » ; Loïck pose sa main sur son front et ses yeux qu'il ferme) / bah y a le / (il rouvre les yeux tout en gardant son front posé sur la paume de sa main) s qui reste / y a un s muet / tous ces adjectifs (Loïck gonfle les joues pendant 4 sec.) / alors voilà ici (elle montre sur les étiquettes les adjectifs masculins qui ont un morphogramme lexical muet) / hein on dit petite / mais au masculin il reste le t final (il se frotte les yeux) / muet

4	Loï :	mhm
5	L :	d'accord ↑ donc heu :: / si tu mets l'adjectif au féminin après tu vas : pouvoir savoir quelle est la lettre muette qui reste (<i>Loïck pose son menton sur sa main</i>) / et ça va t'aider pour l'écrire au masculin
6	Loï :	m

Si cette institutionnalisation avait été réalisée avant l'exercice de transfert, relatif à la description écrite d'un portrait, l'enfant aurait peut-être alors pu tenter de mobiliser pratiquement, lors de l'écriture, la stratégie d'évocation précitée. Cependant, en raison de cette institutionnalisation tardive et rapidement explicitée, je fais l'hypothèse que Loïck n'a pas saisi le véritable but de la séance, à savoir construire des outils mentaux lui permettant de trouver l'orthographe de certains adjectifs masculins par la réflexion sur la morphologie des mots. D'autres indices viendront un peu plus loin alimenter cette affirmation.

Avant cela, je vais expliquer le rôle de la phase d'institutionnalisation, propre à l'enseignement. Ce moment succède à la phase de *dévolution*, terme introduit par Brousseau (1998). Ce terme fait référence à un processus propre aux méthodes actives puisqu'il vise à placer l'élève dans une situation a-didactique afin que ce soient les nécessités du milieu qui provoquent l'action de l'élève et non l'interprétation des procédés didactiques du professeur. Le contrat didactique mettant en relation l'enseignant, l'élève et le savoir, reste implicite car si l'enseignant explicite ses attentes vis-à-vis de l'élève en lui faisant produire les comportements attendus, il le prive des conditions nécessaires à la compréhension, à l'apprentissage et à l'appropriation de la notion visée. C'est à partir des erreurs de l'élève, par exemple, que le contrat didactique est rompu, il devient alors explicite et c'est son réajustement qui provoquera alors l'apprentissage. C'est pourquoi, l'institutionnalisation est la phase qui doit succéder à la dévolution. Il s'agit alors, pour l'élève et pour l'enseignant, de reconnaître et de légitimer « l'objet d'enseignement ». C'est en quelque sorte un retour à une situation purement didactique dans laquelle le statut cognitif du savoir est fixé conventionnellement et explicitement.

Bien que ces notions soient employées en didactique, elles peuvent ici s'appliquer à la séance construite par la logopédiste. L'enfant découvre, en effet, par la mésogenèse installée par la logopédiste, l'existence de lettres muettes à la fin de certains adjectifs masculins. Les actions de l'enfant sont induites par la nature des tâches proposées par la logopédiste et l'enjeu reste ainsi implicite, ce qui constitue une condition au processus d'apprentissage. La logopédiste a, en effet, agi directement sur les objets de savoir. **L'erreur de l'enfant quant à l'écriture de « groe » a enclenché la phase d'institutionnalisation** dont le réajustement est la clé de l'apprentissage. **Cependant, cette phase ayant été entreprise tardivement, l'enfant n'a pas eu assez de temps pour comprendre son erreur et, par conséquent, reconnaître et légitimer l'objet d'apprentissage, ce qui a inévitablement fait obstacle à une représentation claire par l'enfant du statut cognitif du savoir.**

Lors de l'entretien *a posteriori*, ce « manque » a clairement été mis en évidence dans les propos de l'enfant. En effet, la chercheuse lui demande ce qu'il a appris durant cette séance puis, devant son mutisme, elle reformule sa question en l'interrogeant sur ce qu'il a travaillé. Loïck répond : « Ouais, je vois mais seulement... Je pense que j'ai appris quelque chose mais je ne vois pas ce que j'ai appris. Je ne sais pas trop quoi » (2EpostLkL2/3, lignes 138-139). Pensant que la question était un peu trop vaste, la chercheuse recentre le contenu en demandant sur quel genre de mots il a travaillé en proposant, par exemple, les noms et les verbes. Loïck affirme qu'il a travaillé « sur l'écrit,

en Français » (2EpostLkL2/3, ligne 146). Si cette réponse n'est pas incorrecte en soi, **elle traduit tout de même le manque de représentation claire des apprentissages travaillés.**

La fin de la séance, correspondant à la fin de l'événement significatif, est caractérisée **par une déviation de l'objet d'apprentissage**. Alors qu'il vient de donner une explication quant à la présence du *e* à « gro », elle suggère étonnamment à Loïck qu'il a ajouté cette lettre à cause de la présence du déterminant *des*.

Min.	Transcription	
59	5 L :	Tu t'es dit qu'il y avait quelque chose qui changeait ↑ / peut-être // hein / à cause de des peut-être non ↑
	6 Loï :	[ouais
	7 L :	[mais
		des / est-ce que ça veut dire qu'c'est au féminin ↑
	8 Loï :	mm // non
	9 L :	non

Loïck acquiesce, certainement pour ne pas contredire les paroles de la logopédiste comme expliqué plus haut. La réponse de Loïck paraît arranger la logopédiste qui lui demande alors, après avoir réécrit le groupe nominal « des gro sourcil » sans ajouter de lettre finale à l'adjectif, **ce que cela signifie lorsqu'il y a des**. Loïck, *en bon élève*, répond qu'il s'agit du pluriel.

Il apparaît alors clairement qu'un déplacement s'est produit quant à la notion visée. On glisse subtilement de la notion de morphogramme lexical à celle de morphogramme grammatical. En effet, la logopédiste pointe la notion de pluriel comme explication de la présence du *s* dans *gros*, alors que cette lettre provient de sa valeur lexicale et que le pluriel n'exige, dans ce cas, aucun changement. Pourquoi un tel détournement d'objectif ? Il y a deux hypothèses à prendre en compte. La première peut éventuellement s'expliquer par **un renoncement de la part de la logopédiste**, qui face aux difficultés de l'enfant, revient à une analyse morphosyntaxique (notion du pluriel), plus habituelle, plus accessible, et donc plus facile pour Loïck. Cette « solution de facilité » amène à la seconde hypothèse : celle d'un choix volontaire de la part de la logopédiste pour **mettre Loïck en situation de réussite**. En voyant les difficultés rencontrées, elle privilégie l'entrée par les morphogrammes grammaticaux, sachant que Loïck parviendra à énoncer ce que l'on ajoute au pluriel. Bien que l'objectif initial ait été détourné, **cela permet de clore la séance sur une note positive évitant ainsi que l'enfant ne reste sur une impression d'échec**. La relation thérapeutique « doit être basée sur la confiance, que l'enfant ne se sente ni jugé, ni dévalorisé [...] [Les logopédistes ont] également un rôle dans la restauration de l'image [que les enfants ont] d'eux-mêmes » (Touzin, 2004, p. 84). L'échec d'une situation d'apprentissage peut affaiblir le sentiment de compétence scolaire et les émotions négatives qui en émanent pourraient alors resurgir lors de tâches futures. Ainsi, l'enfant pourrait être amené, par peur de l'échec, à éviter par la suite l'entrée dans ces tâches. Il lui faudrait donc un intérêt pour le savoir suffisamment élevé pour qu'il accepte de s'y engager et persévérer (Pelgrims, 2009). **Toutefois, le but de la logopédie est d'éviter la formation d'émotions négatives pouvant créer des « blocages » cognitifs et affecter le plaisir d'apprendre, en « lui redonnant confiance en ses possibilités » (Touzin, 2004, p. 85).**

Touzin (2004) préconise qu'en rééducation, le thérapeute doit instaurer un équilibre entre ses attentes et les compétences de l'enfant, en respectant son rythme d'apprentissage. C'est précisément ce qu'a fait la logopédiste **en réajustant ses attentes aux compétences de Loïck**, afin de rétablir l'équilibre au sein de l'interaction.

1.9 Événement significatif issu de la 3ème séance d'observation en logopédie (16.02.2010)

Description de l'événement significatif

Du point de vue des objectifs, la première partie de la séance a principalement porté sur le travail des classes grammaticales des mots et des groupes qu'ils peuvent former, en l'occurrence le groupe nominal. Par la construction d'une phrase, c'est la sous-discipline « conjugaison » qui a constitué le deuxième objectif de la séance, par une centration particulière sur le verbe, les groupes de verbes et la temporalité (passé-présent-futur). Enfin, la logopédiste est revenue sur la fonction des mots et le troisième objectif a consisté à observer les différentes fonctions que peut occuper un groupe nominal (sous discipline « grammaire »).

L'événement significatif s'inscrit dans la première partie de la séance. Il débute à la minute 16'54'' et se termine à la minute 22'54''. La logopédiste demande à Loïck ce que l'on pourrait ajouter au groupe nominal « un château » pour préciser comment il est. Loïck insère entre le déterminant et le nom l'adjectif *gros* qu'il écrit « gro ». Il affirme qu'il a « écrit faux ». Elle le reprend en lui disant que ce qu'il a écrit est juste mais qu'il manque quelque chose.

Min.	Transcription
17	5 L : tu peux lire ↑ 6 Loï : un :: gros château ↑ 7 L : un gros château ↓ / d'accord 8 Loï : (xx) c'est écrit faux
18	1 L : ben :: pas si faux que ça // c'qui est écrit est juste / il manque quelque chose / mais c'qui est écrit ju / est juste

Loïck répond d'emblée qu'il s'agit du e. La logopédiste lui rappelle la séance durant laquelle ils avaient trouvé les lettres finales muettes de certains adjectifs. Loïck propose alors la lettre *t*. Elle lui conseille de réfléchir à comment peut se transformer *gros*.

Min.	Transcription
18	3 L : alors t'arrives à deviner [c'qui :: 4 Loï : [un e 5 L : c'qui manque 6 Loï : un :: e 7 L : mais / tu te souviens /comment on avait dit : / qu'on / qu'on faisait : heu :: // pour trouver quelle est la f : la lettre finale muette / des adjectifs ↑ s / des fois ça joue // des / des fois ça joue pas ↓ 8 Loï : un :: t (il parle doucement)

Loïck trouve alors que l'adjectif peut se transformer en « grosse » et que la lettre muette finale est donc le *s*.

Elle lui demande à quelle sorte de mot appartient *gros* et notamment s'il s'agit d'un nom. L'enfant rejette cette proposition mais ne parvient pas à proposer autre chose. Dès lors, la logopédiste lui demande comment pourrait être un château autrement que *gros*. Il répond qu'il peut être *petit, long, mince, rouge, noir*. La logopédiste complète par d'autres adjectifs et l'interroge sur la nature de ces mots en grammaire. Devant le silence de l'enfant, elle le questionne sur comment trouver l'information lorsque l'on oublie cela et s'il y a un livre où l'on peut trouver cette information. Loïck propose de regarder dans le dictionnaire. Il cherche pendant 1 minute 50 secondes et trouve enfin le mot *gros* qu'il lit « grosse ». Il constate qu'il s'agit d'un adjectif. La logopédiste lui demande pourquoi il prononce ainsi alors que quand on parle, on ne dit pas « un

grosse château ». Loïck rigole. Elle revient à l'objectif initial en lui expliquant qu'un déterminant, un nom et éventuellement un adjectif forment un groupe nominal.

Analyse de l'événement significatif

Cet événement significatif est en lien direct avec celui relevé lors de la deuxième séance d'observation en logopédie du 10.11.2009. L'analyse qui va suivre alimente donc la réflexion et tend à confirmer les hypothèses précédemment évoquées.

Lorsque Loïck dit avoir « écrit faux » l'adjectif « gro », la logopédiste rectifie en affirmant que c'est « juste mais qu'il manque quelque chose » (min 18', Tdp 1). **Cette différence de point de vue fait apparaître le contrat thérapeutique** : si Loïck voit « le verre complètement vide », la logopédiste, elle, le voit « à moitié plein ». **Cette revalorisation** favorise la persévérance de l'enfant dans l'activité.

Avec assurance, Loïck affirme alors qu'il manque la lettre *e*. Cette proposition ne nous est pas inconnue car l'enfant recourt très fréquemment, voire « abusivement » à l'ajout du *e*, lorsque la forme du mot lui paraît inachevée. Lors de la deuxième séance d'observation en logopédie, il avait d'ailleurs écrit « des **gro**e sourcil » et, durant l'entretien succédant à cette séance, il avait ajouté un - *e* à « lon » pour écrire *un long chemin*, justifiant **dans les deux cas** qu'un mot ne peut se terminer, selon lui, ni par *o* (pour « gro »), ni par *n* (pour « lon ») (2EpostLkL2/3, lignes 70-72, 106-108). Cette même explication avait été énoncée par Loïck durant la séance, pour légitimer la présence du *e* à « groe ».

Lorsque la logopédiste lui rappelle qu'au cours de la séance antérieure, ils avaient déjà vu comment trouver les lettres finales muettes de certains adjectifs, Loïck comprend que sa réponse précédente est erronée et propose alors la lettre *t*. En ce qui concerne la lettre *t*, elle est muette dans de nombreux mots, tels que, par exemple, les adjectifs masculins (par ex. petit, haut), les adverbes en *-ment* et les verbes du 2ème et 3ème groupes à la troisième personne du singulier (par ex. il finit, il peint). Sa première réponse quant à l'ajout du *e* et sa deuxième suggestion relative à l'ajout du *t* prouvent qu'il a intégré que ces lettres sont souvent muettes à la fin d'un mot, à la différence que le *e* fait chanter la consonne précédente contrairement à la lettre *t*.

L'évocation par la logopédiste de l'objectif inhérent à la séance de logopédie du 10.11.2009 (min. 18', Tdp. 7) **n'a pas suffi à Loïck pour lui permettre de mobiliser la stratégie attendue concernant la recherche du morphogramme lexical muet de l'adjectif masculin *gros***.

Min.	Transcription
18	7 L : mais / tu te souviens /comment on avait dit : / qu'on / qu'on faisait : heu :: // pour trouver quelle est la f : la lettre finale muette / des adjectifs ↑ s / des fois ça joue // des / des fois ça joue pas ↓
	8 Loï : un :: t (<i>il parle doucement</i>)

Ceci confirme l'hypothèse qui avait été formulée plus haut relative à **la non-représentation du statut cognitif du savoir en raison d'une institutionnalisation insuffisante**. La logopédiste a donc été contrainte d'explicitier la stratégie de résolution à mobiliser pour trouver la lettre muette du masculin, consistant à se demander comment l'adjectif *gros* peut se transformer. Loïck évoque alors le féminin de l'adjectif, *grosse*, et trouve ainsi que la lettre muette est *s*. **Cela prouve que Loïck a**

compris la notion de morphogramme lexical mais qu'il ne parvient pas à l'appliquer à cause de la non-appropriation de la stratégie qui lui permettrait de « résoudre », de manière autonome, l'orthographe des adjectifs comportant un morphogramme lexical.

Pour rechercher la classe grammaticale du mot *gros*, Loïck propose, à la minute 19'31'', de regarder dans le dictionnaire. Il a donc connaissance des moyens de régulation auxquels il peut recourir lorsqu'il rencontre un obstacle. Cependant, après avoir trouvé la nature de ce mot, il lit l'adjectif masculin [gros] au lieu de [gro].

Min.	Transcription
22	1 Loï : grosse / c'est un adjectif :: ↑ (<i>il regarde le dictionnaire</i>) 2 L : mhm /// t'as dit grosse ↑ (5 secondes) quand tu dis grosse tu penses à quel mot ↑ // celui-là ou à celui-là ↑ (<i>elle montre gros puis grosse</i>) 3 Loï : celui-là (<i>il désigne l'adjectif gros</i>) / grosse (<i>il parle doucement</i>)

Sa lecture est donc complètement détachée de la réflexion menée sur l'écriture de ce même adjectif au masculin quelques minutes auparavant. Loïck ne parvient donc pas à faire de transfert lors de la lecture de ce mot dont il prononce le graphème *s* qui avait été désignée comme muet.

Ainsi, durant cet événement significatif, la stratégie phonétique reprend alors le dessus, puisqu'il écrit l'adjectif masculin *gros* en omettant son morphogramme lexical *s*. De plus, il le lit sans tenir compte des règles contextuelles définissant les conversions graphèmes-phonèmes.

La logopédiste tente de lui faire faire le lien entre l'écriture de « un gros château » et l'adjectif écrit dans le dictionnaire puisqu'elle lui fait remarquer qu'on ne dit pas : « un grosse château » (min. 22'). En effet, si *gros* se prononçait [gros] comme l'énonce Loïck, alors l'adjectif écrit dans son groupe nominal devrait se prononcer de la même façon.

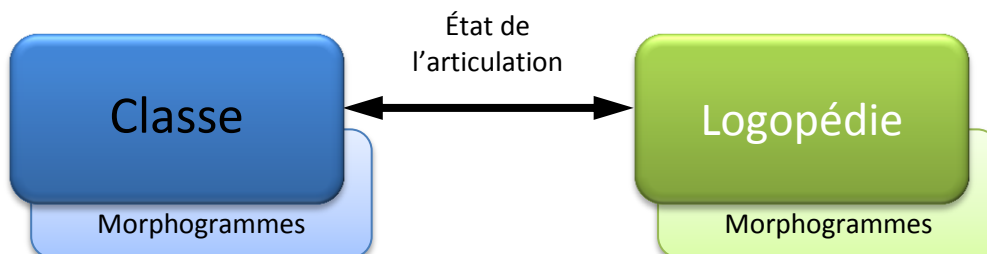
Min.	Transcription
22	6 L : ouais / pourquoi tu prononces grosse / hein le s 7 Loï : /// j'sais pas 8 L : t/ toi / quand tu parles / tu dis pas un grosse château ↑ / 9 Loï : non (il nie de la tête et souris) 10 L : non

Le sourire de Loïck suite à la formulation aberrante de la logopédiste ne garantit pas pour autant qu'il ait saisi la différence d'écriture entre *gros* pour le masculin et *grosse* pour le féminin. Mais la logopédiste ne s'étend pas sur le sujet et revient à l'objectif visé, soit la nature des mots pouvant former un groupe nominal.

Durant la séance d'observation en logopédie du 10.11.2009, il avait pourtant parfaitement réussi à lire le groupe nominal « un gros nez ». Or, je présume que la bonne lecture de l'adjectif a été induite par ses compétences linguistiques orales, sans pour autant qu'il y ait eu une réelle compréhension/intégration de la notion de morphogramme lexical. Il sait pertinemment qu'on ne dit pas *un* [gros] nez. Or, dans le dictionnaire, le mot est isolé et sa lecture ne peut donc être induite par son contexte.

2. CONCLUSION DE LA SECONDE ÉTUDE DE CAS

Les entretiens d'explicitation nous donnent des renseignements précieux quant **au fonctionnement des deux systèmes didactique et thérapeutique** que sont la classe et la prise en charge logopédique. L'état de l'articulation entre ces deux systèmes, de manière générale et par rapport au contenu observé (morphogrammes), va, à présent, faire l'objet de l'analyse, comme l'illustre le schéma suivant :



Si le contrat qui lie les individus se veut de nature différente – didactique entre l'élève et le maître, thérapeutique entre l'enfant et la logopédiste – il est intéressant d'analyser, par le biais des *descripteurs méso-, chrono- et topogénétiques*, comment l'élève/patient interagit avec les professionnels (enseignant et logopédiste), **s'il distingue les deux types de contrats auxquels il est rattaché, et quelle influence ils ont sur ses apprentissages.**

Si la logopédiste et l'enseignant de Loïck prennent tous deux des mesures pour s'adapter aux difficultés de l'enfant, celles-ci divergent en fonction des visées et des possibilités de chacun des professionnels. De manière générale, l'enseignant explique, dans l'entretien d'explicitation, qu'il procède à de la **différenciation pédagogique en adaptant la tâche scolaire en fonction des difficultés de l'élève**. Il réduira, par exemple, les exigences de quantité afin « que [Loïck] n'accumule pas trop de retard » (2EexE, ligne 89) et puisse ainsi suivre l'avancée du temps didactique qui régit son enseignement. De plus, sur les conseils de la logopédiste, il a affiché sur le bureau de Loïck le planning des horaires de l'ECSP, afin que l'élève se repère plus facilement dans le temps (2EexE, lignes 361-363). La logopédiste, quant à elle, **va s'adapter de manière générale au sujet, à son trouble, à son niveau cognitif, à ses compétences, à sa personnalité, à ses stratégies, à son rythme d'apprentissage, etc.** (Touzin, 2004).

La rééducation ne peut se limiter à l'application d'une méthode, mais doit être construite pour chaque enfant, compte tenu de ses difficultés et doit être adaptée en fonction de son évolution. (Touzin, 2004, p. 72)

Ainsi, contrairement à l'enseignant, ses séances ne défilent pas en fonction du temps didactique, étant donné qu'elle n'est pas contrainte de suivre un programme, où, à la fin de l'année, l'enfant est censé avoir atteint des objectifs précis fixés par l'institution scolaire. **Cependant, si l'apprentissage suit en logopédie le rythme de l'enfant, on peut se demander s'il n'y a pas tout de même la présence d'un curriculum caché puisque la logopédiste se fixe des objectifs de traitement.** On verra cependant plus spécifiquement, dans le chapitre qui suit (Chapitre VIII.), la **nature du contrat thérapeutique**, en développant l'épistémologie professionnelle de la logopédiste et en y associant quelques exemples issus de mes observations.

Si l'enseignant et la logopédiste font un véritable travail d'adaptation envers l'enfant/élève et ses difficultés, on a tendance à oublier que l'adaptation ne se fait pas, en réalité, à sens unique : **l'enfant également doit s'adapter aux divers types de contrats instaurés dans chaque contexte** ! Plus les objectifs et les démarches des professionnels divergent, plus les contrats qui les lient à l'enfant sont éloignés. Dès lors, cela exige une grande capacité d'adaptation de la part de l'enfant pour correspondre aux attentes respectives de chaque professionnel, si bien que l'on peut imaginer que ce dernier se « perde » dans les différents contrats, ne sachant plus quel fonctionnement adopter en situation d'apprentissage dans chacun des contextes. **C'est ce qui ressort de l'analyse de la présente étude de cas.**

Le contrat thérapeutique « contaminé » par le contrat didactique ?

Chivet (2007) a pu observer que lorsque les enfants étaient amenés à décrire leur rééducation orthophonique, ils employaient des termes connotés scolairement : « on n'a qu'un prof », « on fait que du français », « de la grammaire » (p. 231). Elle a cependant relevé que ces enfants faisaient une nette distinction entre ce contexte et l'école. Si cette distinction est également très claire aux yeux de Loïck, comme il l'explique dans un entretien (2EpostLkL1/3, lignes 19-20), **celui-ci va pourtant jusqu'à adopter, en logopédie, des procédures respectant les clauses implicites du contrat didactique de sa classe.** Je vais donner quelques exemples qui montrent bien la « fixation » de Loïck au contrat didactique. Les événements significatifs révèlent déjà en partie ce phénomène, comme lorsqu'il a insisté pour écrire la forme verbale du verbe « chanter » à l'imparfait, lors de la première séance observée en logopédie, plutôt que de procéder au raisonnement induit par sa logopédiste. Il avait alors affirmé :

Min.	Transcription
29	4 Loï : (4 sec.) euh ::: pass / passons tout d'suite terminaisons (il prend le crayon et la feuille)

Min.	Transcription
29	6 Loï : [j'sais au moins qu'y a un a - i [à la fin (Loïck rit)

Cet événement ainsi que d'autres rapportés dans l'analyse prouvent **sa tendance à vouloir appliquer en logopédie les règles apprises à l'école pour tenter de réussir l'activité demandée (et non forcément la comprendre), dans l'espoir ainsi de correspondre aux attentes de sa logopédiste.** Un autre événement observé, qui n'a pas fait l'objet d'une analyse, est pourtant très significatif de la présence des clauses du contrat didactique en logopédie. Il a eu lieu lors de la première séance d'observation dans ce contexte, lors de laquelle Loïck a été amené à encadrer les verbes (min. 37'47"). Lors de cette tâche, il s'est étonné de la consigne, en disant à la logopédiste que *normalement* on entoure les verbes. Cela fait bien sûr référence aux modalités imposées par l'école lors de l'étude des différentes fonctions de la phrase, en grammaire. Enfin, sa volonté de corriger immédiatement l'écriture de l'adjectif *gros*, suite à la remarque de la logopédiste, traduit une habitude scolaire.

Min.	Transcription
55	1 L : donc un gros nez / ça s'écrit g-r-o-s / pi après / des gros sourcils / ça s'écrit / g-r-o-e / alors tu peux m'expliquer cette différence ↑
	2 Loï : (7 sec.) (Loïck ramène la feuille vers lui et regarde ce qu'il a écrit) mm ::: (4 sec.) gro : (Il chuchote) (3 sec.) (Il tend son bras pour prendre le crayon)
	3 L : non mais j'te d'mande pas de corriger / j'te d'mande d : / [d'expliquer comment t'as réfléchi

Ainsi, ces divers exemples montrent qu'il exerce son métier d'élève en logopédie.

Il y a donc un amalgame des contrats chez Loïck, puisqu'il privilégie la réussite visée par l'école et la conformité à ses « règles », plutôt que le raisonnement tant recherché par la logopédiste. Par l'analyse des événements significatifs, il apparaît clairement que la logopédiste cherche à lui faire prendre conscience de ses capacités langagières orales qui peuvent lui être d'une grande aide pour l'écrit. On peut supposer que cette démarche de « revalorisation » fait partie intégrante du contrat thérapeutique, puisque grâce à cela, Loïck pourrait plus facilement dépasser certains obstacles orthographiques. **L'enfant ne parvient donc pas à distinguer clairement les deux types de contrats présents en classe et en logopédie, et à répondre aux attentes de sa logopédiste.**

Au niveau topogénétique, il ressort alors qu'il adopte en logopédie davantage une position d'élève que d'enfant-patient. Loïck attribue également à sa logopédiste **une position haute, telle que celle occupée par l'enseignant**, alors que le traitement thérapeutique préconise des **échanges de communication symétriques avec le patient, d'égal à égal.** Pourtant, l'événement significatif relatif à la deuxième séance observée en logopédie a révélé des **échanges complémentaires au lieu d'échanges symétriques** (Watzlawick *et al.*, 1972), étant donné la « soumission » de Loïck qui répond par l'affirmative à toutes les suppositions parfois contradictoires avancées par la logopédiste pour tenter d'expliquer le e final qu'il a ajouté à « gro » en écrivant « des groe sourcil ». Le rapport d'adulte à enfant est donc inévitable. La topogénèse des acteurs sera explicitée plus finement au Chapitre VIII.

L'acquiescement constant de Loïck prouve sa volonté de ne pas remettre en question les hypothèses de sa logopédiste, croyant ainsi répondre à ses attentes. Or, en réalité, cette dernière n'attend pas de l'enfant sa conformité à toutes ses propositions mais espère plutôt qu'il verbalise son fonctionnement métagraphique. Cette démarche est préconisée par de nombreux chercheurs en didactique de l'orthographe (Fayol & Largy, 1992 ; Angoujard *et al.*, 1994 ; Guyon, 2003 ; Cogis, 2004 ; David, 2004) qui mettent tous en exergue **l'importance de la réflexion métalinguistique pour acquérir la procédure morphographique**, procédure la plus élaborée lors de l'apprentissage de l'orthographe.

À l'inverse, durant la situation de production écrite en classe (3^{ème} séance d'observation), Loïck a peut-être davantage répondu aux objectifs de la logopédiste. Au cours de cette situation, **il s'est réellement engagé dans une démarche d'écriture, impliquant un investissement personnel du langage, objectif de prédilection de la professionnelle** (2EexL, lignes 1669-1674). Cependant, pour l'écriture de ce récit, la prise en compte des morphogrammes grammaticaux était l'un des critères exigés par l'enseignant. **Loïck n'a donc pas rempli le contrat didactique, alors qu'il s'est rapproché du contrat thérapeutique puisqu'il a persévéré dans la tâche d'écriture sans se désengager malgré ses difficultés orthographiques.** La surcharge cognitive due aux nombreuses compétences à mobiliser simultanément en situation de production écrite autonome est bien sûr l'un des facteurs expliquant la non prise en compte par l'élève des morphogrammes grammaticaux. Loïck ne paraît cependant pas avoir conscience de s'être approché des clauses du contrat thérapeutique puisqu'il a confié, lors de l'entretien qui a suivi la production, **ne pas avoir pensé à la logopédie lorsqu'il écrivait son récit** (2EpostLkC3/4, lignes 73-75). Il n'a réalisé qu'à ce moment-là la proximité des situations en précisant qu'il lui arrive souvent d'écrire des histoires en logopédie (2EpostLkC3/4, lignes 7-75, 85). Dans ces conditions, il ne peut absolument pas se servir consciemment d'outils développés en logopédie, comme par exemple la démarche de relecture ciblée employée dans ce contexte.

Penchons-nous, à présent, **sur les contenus traités par les professionnels et leur éventuelle articulation**, afin d'analyser les possibilités d'une remobilisation en classe des savoirs travaillés en logopédie.

La contrainte imposée aux professionnels par la chercheuse était de travailler avec Loïck sur **les morphogrammes, en leur laissant le choix de traiter soit de leur aspect grammatical, soit de leur aspect lexical, soit des deux, en fonction des besoins de l'enfant et des objectifs visés**. Ils avaient la liberté d'aborder ces objets de savoir comme ils l'entendaient, avec tout de même la demande de rester le plus proche possible de leur pratique habituelle. Pour avoir une vision claire des contenus travaillés dans les deux contextes, au cours de chaque séance observée, il est vivement conseillé au lecteur de se référer en vis-à-vis aux **tableaux synoptiques macro et semi-macro de la séquence** (annexes 29-30), sur lesquels je me suis appuyée.

Si les deux professionnels ont travaillé les morphogrammes **à partir d'adjectifs, chacun en a pourtant traité un aspect différent** : pour l'enseignant, il s'agissait des morphogrammes grammaticaux, impliquant les règles d'accord en genre et en nombre, alors que la logopédiste s'est centrée, durant la deuxième séance d'observation, sur les morphogrammes lexicaux des adjectifs muets au masculin singulier. Le choix de cette dernière a peut-être découlé de ce qu'elle a pu observer lors de la première séance en logopédie filmée, à savoir **l'attachement excessif de Loïck aux règles apprises (en l'occurrence aux terminaisons de verbes)**. Je rappelle que l'enfant avait transcrit, sur la base de la règle qu'il croyait connaître, la terminaison *ai* pour écrire l'imparfait du verbe « chanter » à la première personne du singulier, forme verbale qu'il avait pourtant énoncée correctement. **L'application (erronée) de la règle avait donc été privilégiée par Loïck**, malgré sa réflexion, étayée par la logopédiste, sur la distinction phonétique entre les graphèmes *ai* et *é* produisant le phonème [e] (/é/) et la terminaison de l'imparfait produisant [ɛ] (/è/). **L'étude des morphogrammes lexicaux répond donc tout à fait à l'objectif visé implicitement par la logopédiste, celui d'inciter Loïck à utiliser à l'écrit ses capacités orales**. Cet aspect de la langue implique, en effet, **non pas une application « mécanique » de règles, mais bien un véritable raisonnement basé sur la manipulation des mots, sur leur morphologie**. Dans le cas des adjectifs comportant un morphogramme lexical muet au masculin, les compétences linguistiques orales sont très importantes car elles permettent de déterminer le phonème supplémentaire du féminin et de découvrir ainsi la lettre finale muette du masculin qui est le point d'attache de la forme féminine.

En classe, l'enseignant a travaillé sur les **morphogrammes grammaticaux**, plus précisément sur l'accord en genre et en nombre d'adjectifs qualifiant des groupes nominaux (déterminant-nom). Cet objet d'étude est basé essentiellement sur des **règles à apprendre**, comme la plupart des notions se rapportant à l'orthographe grammaticale. Précisons que **l'orthographe grammaticale** constitue l'apprentissage le plus difficile à maîtriser de notre système orthographique. En effet, outre la connaissance des nombreuses et complexes règles, il est nécessaire, pour les appliquer à bon escient, de procéder à une analyse grammaticale de la phrase (Touzin, 2004). C'est principalement cette catégorie du système orthographique qui fait encore l'objet des principales erreurs en 4P (De Weck, 2003). Ainsi, pour traiter l'accord des adjectifs, l'enseignant a donc dû inmanquablement faire référence aux règles orthographiques grammaticales et sensibiliser ses élèves à celles-ci.

L'analyse des erreurs de Loïck, relatives à l'ajout des morphogrammes grammaticaux -es à l'adjectif masculin qu'il a orthographié phonétiquement « gri », puis à l'écriture du féminin « gris », prononcé [griz], prouvent que **l'apprentissage des morphogrammes lexicaux s'avère, dans son cas, tout à fait pertinent**. Sur la base unique de la règle orthographique grammaticale, il faut savoir, en effet, que le masculin s'écrit « gris » pour y ajouter les morphogrammes -es et obtenir ainsi l'adjectif correctement orthographié et accordé au féminin pluriel. De la même façon, le féminin ne peut s'écrire « gris », le morphogramme lexical s étant muet. Ce travail relatif aux morphogrammes lexicaux a, par hasard, été entrepris par la logopédiste le 10.11.2009, soit deux semaines après la séance en classe.

Ainsi, les apprentissages réalisés dans les deux contextes sont donc davantage **complémentaires** qu'identiques puisque chaque professionnel a décidé, sans concertation aucune, de se centrer sur un aspect différent des morphogrammes, principalement par le biais d'adjectifs. **Cette « répartition » fortuite des contenus a ainsi produit une forme d'articulation des savoirs puisque Loïck bénéficie d'entrées diverses pour orthographier correctement un adjectif, tant au niveau de sa dimension morphologique que morphosyntaxique**. D'ailleurs, dans la première étude de cas, cette modalité de travail a été constatée puisque l'enseignante de Kevin a réservé à l'enseignante chargée du soutien pédagogique certains exercices du contrat, pour lesquels une explication plus approfondie et spécifique était nécessaire aux élèves dits « en difficulté ». **Ainsi, par ce moyen, le travail des professionnels est complémentaire et s'articule**. Dans le cadre de la seconde étude de cas, il aurait été encore plus pertinent que ces différentes entrées aient été abordées la même semaine, au lieu de les espacer de deux semaines, mais cela n'est que le fruit du hasard puisqu'aucune concertation n'a eu lieu. Si les contenus sont complémentaires, **il est évident que ce qui les relie est le contenu imposé par la recherche**, soit les morphogrammes. **Sans cela, il est fort probable que les professionnels eussent chacun traité de contenus complètement différents entre lesquels il n'aurait pas été possible d'établir un quelconque lien par le biais de mes observations**. En effet, les professionnels ont confié, au cours des entretiens, ne pas se concerter sur les contenus qu'ils abordaient respectivement (2EexE, ligne 564 ; 2EexL, lignes 1381-1382, 1386-1387).

Il est également intéressant de constater que même lorsque le contenu traité par la logopédiste et l'enseignant est parfaitement identique, telle l'étude des morphogrammes verbaux lors des premières séances filmées en classe et en logopédie, **la démarche et les objectifs visés sont là encore fondamentalement différents, tout en étant parfaitement complémentaires**.

Les morphogrammes verbaux ont été travaillés en classe le 27.10.2009 et en logopédie une semaine plus tard, soit le 3.11.2009. **Le décalage entre les deux approches est pourtant très net**. En classe, il s'agissait d'un exercice consistant à **accorder les verbes du premier groupe au présent en fonction du sujet repéré dans la phrase**. Cela implique une analyse grammaticale et également l'application des connaissances des terminaisons du présent (-es pour la 2^{ème} pers. du sg ; -ez pour la 2^{ème} pers. du pl. ; -ent pour la 3^{ème} pers. du pl.). En logopédie, ce sont les temps du présent, de l'imparfait et du futur qui ont été traités par leur mise en lien avec des compléments circonstanciels de temps. **Dans ce contexte, l'accent n'a pas tant été mis sur l'aspect technique des terminaisons verbales mais davantage sur les situations dans lesquelles on se sert de ces temps**. En effet, Loïck n'avait pas à écrire les formes verbales mais à leur associer un complément circonstanciel de temps. La valeur temporelle de ce complément ne pouvait être attribuée **que par la prise en compte du moment de l'action**. **Pour ce faire, il est nécessaire de donner sens à la conjugaison et, par**

conséquent, aux formes verbales. Cette activité visait implicitement à lui faire prendre conscience que le travail sur les verbes n'est pas qu'une histoire de terminaisons à apprendre par cœur. Celles-ci donnent sens à la langue et cela permet de se situer dans le temps. Les compléments circonstanciels de temps sont un outil précieux pour Loïck puisqu'ils lui permettent de conjuguer une grande partie des verbes, à des temps différents, en faisant simplement confiance à ses compétences linguistiques orales. Tant l'apprentissage des terminaisons, enseignées à l'école, que la compréhension du sens rattaché aux temps verbaux, objectif visé par la logopédiste, sont fondamentaux.

Articuler les contenus en privilégiant des entrées complémentaires paraît tout à fait pertinent si l'on se réfère à l'évaluation qui a eu lieu en classe le 5.11.2009. En effet, **l'apport de la logopédie est évident** étant donné le saut chronogénétique entre les objectifs de l'évaluation et ceux de la première séance en classe. L'exercice 3 de l'évaluation consistait à prendre en compte les verbes des phrases écrites pour déterminer si l'action se déroulait dans le passé, le présent, ou le futur. Il s'agit donc bien de l'objectif travaillé uniquement en logopédie le 03.11.2009. L'enseignant a en effet avoué, lors d'un entretien avec la chercheuse, n'avoir travaillé la notion de temporalité que de manière intuitive (2Egéné, lignes 25-38). Quant à l'exercice 4, il consistait à apporter les modifications nécessaires à un texte dont le groupe nominal sujet avait été transformé au pluriel. Plus qu'une application « aveugle » de la règle du pluriel, **il s'agit-là de réfléchir à la nature des mots et également à leur sens pour déterminer s'il est pertinent de les transformer au pluriel** et quelle en est, dans ce cas, la marque adéquate. **La discussion qui a eu lieu deux jours auparavant entre l'élève-patient et la logopédiste s'adapte parfaitement à cet exercice dont la simple application de la règle est insuffisante.** Cependant, Loïck n'est pas parvenu à en faire bon usage et a commis des erreurs qu'il n'aurait pas faites à l'oral comme « les animaux va [...] », début de phrase syntaxiquement incorrecte. Bien que les stratégies préconisées par la logopédiste ne semblent donc pas avoir été mobilisées par Loïck en situation scolaire, **les objectifs qu'elle vise semblent en parfaite adéquation avec les exigences scolaires**, comme en témoigne l'analyse relative aux compétences requises et aux difficultés inhérentes aux exercices de l'évaluation. C'est l'analyse « micro » qui permet réellement d'en tirer ces conclusions. **On peut supposer que les compétences sous-jacentes à ces exercices sont en quelque sorte implicites en classe, comme si la connaissance de règles suffisait à donner sens aux apprentissages :** la compréhension des différentes temporalités s'acquerrait au travers de la connaissance des terminaisons verbales et l'apprentissage des marques du pluriel suffirait pour parvenir à distinguer les mots ne prenant pas cette marque (*en automne*, par exemple). **Or, il est possible de constater que cela ne va pas forcément « de soi », particulièrement pour les élèves dits « en difficulté » comme Loïck, que les règles empêchent d'accéder au sens qu'elles visent à dégager.** L'analyse des événements significatifs en donne la preuve.

Si les contenus sont articulés par leur complémentarité, permettant ainsi à l'enfant de disposer de moyens métacognitifs variés pour appréhender un problème orthographique sous ses diverses dimensions, **les démarches des professionnels sont quant à elles passablement opposées.**

Lorsque Loïck souhaite appliquer en logopédie les règles qu'il a apprises à l'école, **la logopédiste le réfrène dans sa démarche et tente de l'inciter à privilégier davantage sa réflexion métacognitive par le recours à ses aptitudes langagières orales.** Cependant, comme l'apprentissage des règles occupe en classe, selon mes observations, une si grande place et conditionne pour une grande part le métier d'élève, il peut s'avérer difficile pour Loïck de mettre en œuvre, dans ce contexte, les stratégies apportées par la logopédiste. **Par son recours constant aux règles et à la méconnaissance des stratégies suggérées à l'enfant par la logopédiste, l'enseignant pose**

inconsciemment à Loïck une barrière entravant le transfert en classe de ce qu'il a appris en logopédie. Parmi les deux stratégies opposées, proposées à l'enfant, Loïck va naturellement se ranger à la stratégie préconisée par son enseignant, comme l'analyse des événements significatifs le démontre. **Ainsi, le contrat scolaire est plus prégnant que le contrat thérapeutique.** Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que la prise en charge logopédique est souvent mise en place **dans le but de remédier aux difficultés scolaires de l'élève en français.**

Ainsi, si les démarches de chacun des deux professionnels se valent et sont pertinentes, **elles avancent néanmoins à « contresens », ne laissant pas de place au transfert par Loïck des stratégies développées dans l'autre contexte.** Il est évidemment plus utile, en fin de compte, que Loïck parvienne à remobiliser **en classe** les procédures acquises en logopédie, plutôt que l'inverse. **Dans ce but, il est nécessaire que le maître laisse une place dans son enseignement à un tel transfert.**

Il ressort alors de cette réflexion qu'il n'est pas suffisant d'articuler les contenus mais qu'il serait également pertinent que les professionnels échangent sur leurs pratiques et objectifs respectifs, au moins pour que chacun en ait conscience et ne décrédibilise pas le travail de l'autre et, au mieux, pour qu'ils en tiennent compte dans leur pratique en y faisant parfois référence. De cette façon, l'enseignant pourrait, par exemple, inciter l'élève à faire appel à ce qu'il a expérimenté en logopédie, laissant ainsi une ouverture à la remobilisation des apprentissages ou stratégies de compensation acquis dans ce contexte.

Enrichissement mutuel par l'échange des pratiques entre professionnels

Ces échanges peuvent également être source d'enrichissement pour leur propre pratique professionnelle. En effet, en découvrant réciproquement l'approche de l'autre, logopédiste et enseignant pourraient être amenés à réfléchir à leur pratique et prendre éventuellement conscience des possibles dérives au niveau des apprentissages que certains de leurs choix didactiques ou thérapeutiques peuvent engendrer. Ainsi, en découvrant les raisons qui poussent la logopédiste à vouloir détacher Loïck des règles, l'enseignant pourrait peut-être prendre davantage conscience de certains aspects : d'une part, que **les réelles compétences langagières orales de Loïck peuvent constituer une entrée efficace et signifiante dans les apprentissages**, et qu'il faut, par conséquent, l'encourager à les utiliser ; d'autre part, que **des dérives peuvent survenir lors d'un travail centré exclusivement sur l'application systématique de règles.** C'est ce qui s'est produit durant l'exercice de drill sur les terminaisons verbales du présent et l'accord des adjectifs en genre et en nombre. L'analyse de l'erreur de Loïck quant à l'écriture de « gries » pour le féminin pluriel a révélé un ajout « automatique » du e pour le féminin et du s pour le pluriel **sans prise en compte de l'adjectif global ainsi formé.** Si l'enseignant a conscience que les exercices de drill peuvent faire apparaître des réussites artificielles dues à la mobilisation systématique d'une même règle (2EpostC1/4, lignes 10-15), ce genre d'exercices reste visiblement encore bien ancré dans les classes. Or, les chercheurs en didactique de l'orthographe, tels que David (2004) et Catach (1980) préconisent l'étude des phénomènes orthographiques en situation de production écrite plutôt que de manière décontextualisée. Cela est précisément une pratique habituelle de la logopédiste qui procède à des relectures ciblées au travers des productions de Loïck (2EexL, lignes 546-554 ; 2EgénL, lignes 24-26 ; 2EpréL1/3, lignes 78-82). Un échange de pratiques pourrait éventuellement amener l'enseignant à vouloir tenter une nouvelle entrée didactique. Je tiens tout de même à préciser qu'il est possible que

l'enseignant ait également recouru aux relectures ciblées à d'autres occasions, en dehors de mes observations.

En ce qui concerne l'exercice sur l'accord verbal qu'il a effectué lors de ma première observation, quelques dérives ont également été relevées. Pour accorder correctement les verbes au présent, il est nécessaire de retrouver le sujet de la phrase. Ainsi, pour faciliter cette analyse grammaticale, l'enseignant a instauré une procédure « mécanique », au même titre qu'une règle à appliquer, en exigeant de ses élèves qu'ils posent systématiquement la question « qui est-ce qui ? » afin de retrouver le sujet. **La volonté des élèves de correspondre parfaitement aux attentes explicites de l'enseignant révèle pourtant certaines failles quant à la mise en œuvre de la procédure demandée et, par conséquent, au sens que ceux-ci lui attribuent.** On pourrait alors se questionner sur la frontière entre conformité/application et compréhension réelle du savoir transmis. En effet, pour exemple, les élèves Ni. et Lou. ont commis chacun une erreur dans une phrase coordonnée comportant logiquement deux verbes, le premier étant déjà inscrit et le second étant à accorder. Pour exemple, une élève prénommée Am. a posé la question « qui est-ce qui ? » sans la poursuivre. Ainsi, l'enseignant a demandé « qui est-ce qui **quoi** ? », dans le but qu'elle puisse mener à terme son raisonnement (annexe 10, minute 25'00''). En corrigeant l'item 18, dont la phrase est « Ces pommes de terre, je les (acheter)..... au marché. » (cf. annexe 42), l'élève Le. a posé la question « Où j'achète ces pommes de terre ? ». Ceci prouve une mauvaise compréhension quant à la finalité de la question « qui est-ce qui ? ». **Le contrat didactique est ici rompu, les élèves tentant de satisfaire les exigences didactiques du maître, sans pour autant comprendre le sens de leur démarche.** Par ailleurs, au cours de cette leçon, l'enseignant avait rappelé la terminaison de la deuxième personne du singulier de l'indicatif présent. Lors de la réalisation individuelle des items, un élève a écrit « tu l'ouvries ». Je fais l'hypothèse qu'il a appliqué strictement la règle énoncée par l'enseignant, en se basant sur l'infinitif *ouvrir* qui était indiqué, auquel il a enlevé le *r* final pour y ajouter la terminaison *-es*, sans porter attention au pseudo-mot ainsi formé. Les compétences orales auraient ici été pour cet élève d'un grand secours. Tous ces exemples montrent que l'application « aveugle » de règles et le recours à une démarche systématisée entravent parfois la réelle compréhension des notions traitées. C'est pourquoi, il peut s'avérer pertinent pour l'enseignant d'inciter davantage les élèves à **passer systématiquement par l'oral, préalablement à l'application des règles. C'est un moyen accessible aux élèves dits « en difficulté » ayant des compétences orales satisfaisantes comme Loïck et cela permet également d'éviter de les rendre prisonniers des règles.**

En ce qui concerne la logopédiste, elle aussi, pourrait tirer profit de l'échange des pratiques avec l'enseignant. Elle pourrait prendre conscience de certaines dérives quant aux processus mésogénétiques et chronogénétiques qui régissent ses séances.

Si la logopédiste, comme l'enseignant, traite pratiquement toujours du même objet d'étude tout au long de la séance, ainsi que le montre le tableau synoptique macro de la séquence (annexe 29), **elle procède cependant à une décomposition très détaillée du contenu** (cf. tableau « semi-macro », annexe 30). Une multitude de tâches et sous-tâches se succèdent pour permettre à l'enfant de découvrir progressivement la notion visée et ainsi de l'intégrer à partir de bases solides. Celles-ci font appel à de nombreuses compétences. On verra cependant en quoi cela peut constituer une dérive, en prenant l'exemple du déroulement de la deuxième séance d'observation en logopédie du 10.11.2009. Pour cela, il est vivement conseillé au lecteur de se référer au tableau synoptique « semi-macro » (annexe 30) de la séquence qui synthétise les différentes étapes. Celles-ci sont décrites très précisément à la page suivante.

L'objet d'étude visé concernait la compréhension des morphogrammes lexicaux situés en finale des adjectifs de genre oral (soit ceux qui changent phonétiquement selon le genre). Elle a tout d'abord contextualisé cette notion par une **entrée en matière sur la fonction des adjectifs dans un texte (point 1)**. Dans ce but, Loïck a dû lire un texte descriptif et **relever les éléments de description (point 1.1)**. Puis, pour **trouver la nature de ces mots (point 1.2)** qu'il ne savait nommer, la logopédiste l'a préalablement fait passer par une réflexion grammaticale sur les différentes sortes de mots qu'il connaissait (point 1.2.1) et sur ceux pouvant former un groupe nominal (point 1.2.2) en lui demandant d'inventer un groupe nominal (1.2.2.1). **C'est ainsi qu'il a pu trouver que les éléments descriptifs sont constitués d'adjectifs**. L'activité suivante a consisté à attribuer à deux portraits de personnages des groupes nominaux descriptifs inscrits sur des étiquettes (point 1.3), ce qui a consolidé l'idée selon laquelle **ce sont en particulier les adjectifs qui permettent de distinguer les choses ou les personnes** (par ex. un gros nez). Cela visait à faire ressortir le caractère qualificatif des adjectifs. Suite à cette entrée en matière, **a débuté le travail technique proprement dit visant l'apprentissage des morphogrammes lexicaux (point 2)**. Afin de contextualiser cet apprentissage, la logopédiste a entrepris plusieurs activités visant à cibler les adjectifs concernés par cette notion. **La première tâche principale a consisté à classer selon leur genre les groupes nominaux (dét. + nom + adj.) figurant sur les étiquettes (point 2.1)**. Pour la **seconde tâche principale**, l'enfant a dû entreprendre un **travail oral sur les adjectifs** en distinguant ceux changeant à l'oral selon le genre, comme *gros/grosse* (adjectifs de genre oral) de ceux qui ne changent pas, comme *doré/dorée* (adjectifs de genre écrit) (**point 2.2**). Cela a demandé à Loïck de trouver oralement l'adjectif de genre opposé à celui inscrit sur les étiquettes (*gros* → *grosse*) (point 2.2.1), tâche qui a été facilitée par le tri préalable des groupes nominaux selon leur genre (point 2.1). Pour trouver les adjectifs de genre opposé, la logopédiste a suggéré à l'enfant de s'aider de groupes nominaux imaginés pour accompagner ces adjectifs. Loïck a dû, par conséquent, transformer à chaque fois les groupes nominaux selon le genre (*une moustache longue* → *un pont long*) (point 2.2.1.1). Après avoir trouvé les formes du masculin et du féminin de l'adjectif (point 2.2.1), la logopédiste a conseillé à Loïck de compter les phonèmes présents de part et d'autre (point 2.2.2) pour déterminer plus facilement si ces adjectifs changeaient à l'oral ou non. Puis, la tâche a consisté à énoncer, pour les adjectifs de genre oral, le phonème supplémentaire entendu au féminin et repérer le *e* final faisant chanter le morphogramme lexical au féminin (*petite*) (point 2.2.3). Le caractère muet de la dernière lettre du masculin a pu ainsi être constaté (point 2.2.4). Suite à ce travail oral (point 2.2), **la troisième tâche principale a concerné un travail sur l'écrit des adjectifs de genre oral (point 2.3)**. Pour aboutir à la compréhension des morphogrammes lexicaux, la logopédiste a choisi de traiter tout d'abord des morphogrammes grammaticaux en demandant à Loïck de former le féminin d'adjectifs masculins (par ex. *petite*) (point 2.3.1). Elle a donc fait énoncer à l'enfant la règle du féminin qui lui était connue, caractérisée par l'ajout du *-e* (point 2.3.1.1). Loïck a dû ensuite former le masculin des adjectifs à partir des adjectifs au féminin (point 2.3.2) et il a pu en déduire, grâce à l'activité précédente, qu'il fallait enlever le morphogramme grammatical *-e* (point 2.3.2.1). Cependant, il a pu s'apercevoir que pour certains adjectifs, il fallait également supprimer d'autres lettres que le *e* final (par ex. *épaisses* → suppression des morphogrammes grammaticaux *-es* mais aussi du deuxième *s*) (point 2.3.2.2). Pour trouver ces autres lettres à supprimer, la connaissance des correspondances phonogrammiques lui a été indispensable (*épais* produit [epɛs] et non [epɛ]) (point 2.3.2.2.1). Suite à la suppression de ces lettres, il s'agissait de repérer clairement la présence du **morphogramme lexical muet** (point 2.3.2.3), en comparant le nombre de phonèmes et de graphèmes de l'adjectif (*gros* : trois phonèmes mais quatre graphèmes) (point 2.3.2.3.1). **La quatrième tâche principale visant la prise de conscience de l'existence de morphogrammes lexicaux muets au masculin des adjectifs de genre oral (point 2) concernait la mobilisation de la réflexion menée au cours des étapes 2.1, 2.2 et 2.3. Il s'agissait d'écrire la description d'un portrait (point 2.4)**. Loïck a dû implicitement comprendre qu'il devait produire des groupes nominaux contenant un adjectif qualificatif correctement orthographié (point 2.4.1). Si celui-ci s'avérait de genre oral, l'enfant devait alors pouvoir appliquer la notion de morphogramme lexical (point 2.4.1.1).

Malgré la pertinence de chacune des actions finement réfléchies pour atteindre l'objectif final relatif à la prise de conscience de l'existence de morphogrammes lexicaux muets et à leur mobilisation en situation d'écriture, **les longs chemins menant à cet apprentissage peuvent avoir comme conséquence que l'enfant finisse par se perdre dans les nombreux détours empruntés, non par manque de clarté mais par surcharge cognitive.** La mésogenèse est principalement constituée d'interactions verbales. Ce sont ici les nombreux échanges questions-réponses qui permettent essentiellement l'avancée chronogénétique. Il faut relever que ces échanges ont pour base un matériel relativement restreint, à savoir principalement des étiquettes sur lesquelles figurent des groupes nominaux (dét. + nom + adj.) et des portraits de personnages. **Le risque inhérent à une décomposition si poussée de l'apprentissage, progressant au rythme des interactions, est que l'enfant perde de vue l'objectif final.** Celui-ci s'est dévoilé au fur et à mesure des activités à réaliser et de l'action de l'enfant, qui découvre, d'une part, la provenance des morphogrammes lexicaux par le travail à partir d'adjectifs au féminin et, d'autre part, leur caractère muet au masculin en comparant le nombre de phonèmes et de graphèmes contenus dans l'adjectif. Si cette découverte étayée par la logopédiste est bénéfique, l'analyse de l'événement significatif relatif à cette séance a mis en exergue la **présence tardive de la phase d'institutionnalisation.** En effet, **celle-ci n'a eu lieu que suite à la situation d'écriture finale,** ce qui peut expliquer l'échec de remobilisation par Loïck des morphogrammes lexicaux dans cette activité. De plus, à **aucun autre moment dans la séance, Loïck n'a dû écrire des adjectifs de genre oral au masculin, nécessitant de faire mentalement appel à la forme du féminin.** Seul le repérage des lettres muettes a été entrepris. **La grande richesse des contenus et surtout la phase d'institutionnalisation tardive pourraient justifier l'incapacité de l'enfant à expliquer à la chercheuse, immédiatement après l'observation, ce qu'il a travaillé, voire appris, avec la logopédiste durant la séance** (2EpostLkL2/3, lignes 134-146).

Pour toutes ces raisons, **la découverte de la pratique de l'enseignant pourrait lui faire prendre conscience du trop grand écart entre ce qui est requis en séance de logopédie par rapport à une leçon en classe.** Outre le grand nombre d'activités effectuées, décrites ci-dessus, les compétences que Loïck a dû mobiliser sont également nombreuses et variées.

Loïck a dû, en effet, **mobiliser des compétences grammaticales** en nommant la nature des mots descriptifs et en relevant leur éventuelle présence à l'intérieur d'un groupe nominal. Par ailleurs, l'enfant a été amené à **faire appel ses compétences linguistiques orales** pour énoncer le genre opposé des adjectifs qui lui étaient donnés et ainsi, pour les trier selon leur changement ou non à l'oral en fonction du genre (adjectifs de genre oral / adjectifs de genre écrit). De plus, la logopédiste l'a poussé à **mobiliser ses compétences en conscience phonémique** afin de distinguer le son supplémentaire éventuel perçu au féminin (*petite* : le *e* fait « chanter » le *t*). Il a également dû **se référer à ses compétences en orthographe grammaticale**, pour produire le féminin à partir d'adjectifs au masculin (**ajout du morphogramme grammatical *e* au féminin**), ce qui lui a permis ensuite d'en déduire la suppression de ce morphogramme pour former le masculin. Enfin, sa **compétence relative aux correspondances phonogrammiques** était également requise puisque l'enfant a dû se rendre compte qu'il ne pouvait laisser, après suppression du morphogramme grammatical *-e*, la forme « épais » pour le masculin, celle-ci se prononçant [epɛs]. L'activité d'écriture d'une description nécessitait de la part de l'enfant sa **compétence à remobiliser la notion de morphogramme lexical** lorsqu'il choisissait des adjectifs masculins de genre oral, comme l'adjectif *gros* par exemple.

En classe, **les compétences à mobiliser sont très restreintes car réellement ciblées sur l'objectif visé, à savoir l'orthographe grammaticale dans les verbes et les adjectifs.** Les détours sont donc évidemment moins nombreux, **ce qui devrait permettre plus facilement à l'élève de cerner le savoir travaillé et de le stabiliser.** Ainsi, lors de la première séance en classe, l'activité portait sur l'accord verbal au présent, après repérage du sujet dans la phrase. L'enseignant n'a donc pas, durant cette leçon, développé plus en profondeur la notion de sujet qui aurait alors relevé de la sous-discipline « grammaire », en travaillant par exemple sur la fonction et la nature du sujet, en demandant aux élèves par quelle sorte de mots un groupe nominal peut être remplacé, quels sont les différents pronoms personnels, etc. En agissant ainsi, l'enseignant dévierait de l'objectif central, l'orthographe grammaticale.

Si le contrat de recherche exigeait un travail sur les morphogrammes, la logopédiste l'a bien rempli mais est allée bien au-delà, puisqu'elle a abordé, au cours de la deuxième séance d'observation, de nombreuses notions inhérentes aux adjectifs. Outre l'étude des morphogrammes lexicaux, elle a également traité, durant cette séance, de leur fonction, de leur éventuelle présence dans un groupe nominal, des différents genres d'adjectifs (genre écrit/genre oral) et de l'accord grammatical de ceux-ci. Dès lors, elle est réellement partie du « point 0 ». Elle aurait pu, pour alléger la séance, centrer directement l'apprentissage sur les adjectifs de genre oral qui sont les seuls à comporter un morphogramme lexical muet au masculin, ou répartir les contenus travaillés sur plusieurs séances. Enfin, il aurait peut-être été pertinent d'instaurer, suite à une telle réflexion, la phase d'institutionnalisation de la notion à retenir plus précocement, en stabilisant la procédure que l'enfant devra adopter de façon autonome. Cependant, il est important de relever la grande pertinence, sur le plan didactique, du choix de la logique de succession des activités.

En guise de conclusion, je suis d'avis, à l'examen des deux pratiques, qu'**un échange entre les professionnels** sur leur manière d'aborder les contenus, ne pourrait être qu'un enrichissement mutuel pour une intervention efficace auprès de l'enfant/élève. **Les deux professionnels pourraient peut-être trouver un juste équilibre entre inciter l'enfant-élève à intégrer des règles ou procédures, tout en veillant à ne pas l'y enfermer.** De réelles interactions pourraient avoir lieu étant donné le vif intérêt de la logopédiste pour la didactique du français, ce qui n'est pas toujours le cas de ces professionnels. De plus, la mise en lien des contenus serait également possible étant donné l'approche de la logopédiste qui a confié vouloir d'ailleurs davantage centrer ses séances sur le Français II puisque Loïck entre facilement dans les tâches de type scolaire et que l'orthographe est chez lui problématique (2EpréL1/3, lignes 39-40 ; 2EpostL1/3, lignes 34-37). Une telle articulation ne pourrait que favoriser la remobilisation en classe des apprentissages réalisés en logopédie.

3. DISCUSSION DES CONCLUSIONS DE LA SECONDE ÉTUDE DE CAS : « DYS » OU PAS « DYS », QUELLES CONSÉQUENCES POUR L'ENFANT / ÉLÈVE ET LES PROFESSIONNELS ?

Selon Touzin (2004), le traitement logopédique s'avère indispensable pour les élèves « dys ». Dès lors, cela implique déjà de les diagnostiquer comme tels. C'est l'objet de ce chapitre.

Avant d'expliquer les conséquences d'un diagnostic « dys », pouvant être établi par un logopédiste, il me semble important de donner quelques repères théoriques sur ce *trouble spécifique de l'apprentissage* que présentent certains enfants. Je vais aussi me centrer sur le cas de Loïck pour développer les différentes formes de dyslexie/dysorthographe et leurs caractéristiques respectives. Enfin, je préciserai les nouvelles directives du DIP, en cas d'un trouble « dys » avéré.

De quels outils théoriques dispose-t-on pour diagnostiquer **un trouble spécifique de l'apprentissage** nécessitant indubitablement, selon Touzin (2004), **une prise en charge rééducative** ?

Le symptôme, porté par l'enfant, fait l'objet, **selon une approche empruntée à la médecine**, d'une **description clinique** qui sera rattachée ensuite à une **nosographie** (description et classification des troubles et des maladies). Sur la base des classifications en vigueur, seront alors formulées des **hypothèses diagnostiques et éventuellement étiopathogéniques**, ainsi que des **propositions thérapeutiques**.

Les outils de classification comme le **DSM IV**¹ (outil américain) et la **CIM 10**² (classification internationale) permettent de poser le diagnostic de *trouble spécifique des apprentissages*. Leurs critères ont été établis à partir d'une lecture statistique de l'observation clinique. Il s'agit en fait de **critères d'exclusion**. Ainsi, il est possible d'établir un diagnostic de *trouble spécifique du langage écrit* (dyslexie/dysorthographe développementale), trouble que pourrait présenter Loïck, si l'efficiency intellectuelle est normale et si l'enfant ne présente pas de déficits sensoriel, neurologique, psychologique, psychiatrique ou socio-culturel (déprivation culturelle et mauvaise scolarisation par exemple). Par ailleurs, il doit obtenir, au test d'aptitude à la lecture, un résultat inférieur à 18 mois compte tenu de son âge chronologique. Si, à ces troubles d'apprentissage, viennent s'ajouter un trouble hyperactif ou des troubles anxieux, par exemple, on parlera alors de **comorbidité**.

La distinction entre *difficulté d'apprentissage* et *trouble spécifique de l'apprentissage écrit ou oral* réside principalement dans le fait que, dans le dernier cas, il s'agit d'un **dysfonctionnement d'une des fonctions « normales » de l'organisme, la capacité d'apprentissage** (Lenoble, 2004). On entre alors dans le domaine du « **pathologique** », impliquant une **démarche « thérapeutique » de remédiation, une démarche de soin**. Les termes tels que *dyslexie-dysorthographe* (langage écrit), *dysphasie* (langage oral), *dysgraphie* (écriture), *dyspraxie*, (coordination motrice, construction de l'espace), *dyscalculie* (fonctions logico-mathématiques) visent à préciser au mieux le dysfonctionnement touché.

¹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (en français : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux), quatrième édition.

² Classification internationale des maladies. L'appellation complète est *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (en anglais : *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), dixième révision.

Ce n'est pas mon rôle de diagnostiquer si Loïck présente un *trouble spécifique des apprentissages du langage écrit*, qui ferait de lui un enfant « dyslexique/dysorthographique », ou si ses difficultés résultent d'un retard. En effet, cela ne relève ni de mes compétences, compte tenu de ma formation d'enseignante, ni de l'objet de ma recherche. Cependant, en fonction des caractéristiques propres aux trois formes reconnues de dyslexie développementale (dyslexie phonologique, de surface et mixte) ainsi que sur la base d'une conférence de De Weck (2003) comparant les spécificités des erreurs commises par des enfants dysorthographiques avec celles d'enfants sans troubles de 2P et de 4P, je vais tenter de donner **quelques éléments pouvant aider à l'établissement d'un tel diagnostic**, sans pour autant avoir la prétention de le définir, trop d'aspects sous-jacents échappant à mes compétences. **Je vais ainsi développer les trois formes reconnues de dyslexie / dysorthographie (phonologique, de surface ou mixte) et situer, pour chacune d'elles, en quoi elles correspondent ou non au « cas » de Loïck.**

La dyslexie développementale s'accompagne toujours d'une dysorthographie développementale. Cela se caractériserait par une **difficulté, voire une incapacité, à développer les aptitudes cognitives nécessaires à l'activité de lecture que sont l'acquisition de la procédure alphabétique et/ou orthographique**. Plusieurs causes y sont attribuées (causes psychoaffectives, environnementales, pédagogiques) mais **l'hypothèse génétique formulée par le courant neuropsychologique** est confirmée. L'origine de la dyslexie est d'ordre neurobiologique et a donc trait au développement cérébral. Cependant, malgré des dysfonctionnements cérébraux et cognitifs avérés, **d'autres facteurs dont le facteur environnemental** (l'environnement linguistique, la plus ou moins grande régularité du système orthographique, les méthodes pédagogiques, etc.) peuvent également avoir une influence sur les symptômes. Il existe plusieurs formes de dyslexie mais, dans toutes, **la sphère phonologique est affectée, à des degrés cependant variables** (reconnaissance des phonèmes, des groupes de sons, etc.). De plus, si le risque familial est élevé en raison de cas antérieurs de dyslexie (parents, etc.) et que l'enfant tarde à dire ses premiers mots, il est judicieux de suspecter une dyslexie développementale.

La dyslexie/dysorthographie phonologique, fréquemment associée à des problèmes de langage oral, est notamment mise en évidence par des difficultés à répéter des pseudo-mots, pour cause d'une mémoire phonologique déficiente. La manipulation des sons de la langue (conscience phonologique) est également touchée. Ainsi, en lecture ou à l'écrit, le mot *cartable* sera lu, par exemple, [kadabl] et écrit « cataple ». **Ce n'est pas le genre d'erreurs relevées chez Loïck**, d'autant plus que cet enfant ne présente pas de problèmes de langage oral ni de conscience phonologique. Les tests dans ce domaine, que la logopédiste lui a fait passer en début de traitement, en 2008, et qu'elle m'a remis au moment de la recherche, prouvent son **aisance dans la répétition de mots complexes de 3 à 6 syllabes (pouvant dès lors être considérés comme des logatomes par les enfants)** (2 erreurs commises sur 21) ainsi que **sa facilité à détecter si deux mots riment** (4 erreurs sur 14), **à identifier le phonème initial d'un pseudo-mot, à inverser les syllabes d'un pseudo-mot, à supprimer le phonème initial d'un pseudo-mot de 1 ou 2 syllabes et à inverser des phonèmes**. Il est judicieux d'émettre une réserve quant aux résultats obtenus à de tels tests car ils sont passés dans des conditions décontextualisées, isolément des tâches de lecture et d'écriture. Ainsi, il est prudent de relativiser la valeur de ceux-ci. Cependant, l'analyse des erreurs de la production textuelle paraît concorder avec ces résultats puisque très peu d'erreurs phonologiques ont été commises. Il serait tout de même pertinent de les confirmer au moyen d'autres traces écrites que je ne détiens pas dans le cadre de cette recherche.

Cette forme de dyslexie révèle une procédure d'assemblage défailante, ce qui est très souvent le cas chez Loïck. Cependant, sur la base unique de la typologie des erreurs produites dans la production textuelle réalisée en classe, on peut se rendre compte que cela est davantage dû au recours à une stratégie phonétique qu'à une difficulté en conscience phonologique, comme c'est essentiellement le cas pour cette forme de dyslexie/dysorthographie.

Si la conscience phonologique n'est pas (ou quasiment pas) touchée dans la **dyslexie de surface**, la **procédure d'adressage**, elle, l'est en revanche fortement. **La procédure d'assemblage étant bien mise en place, l'enfant l'utilisera constamment**, produisant ainsi de nombreuses erreurs phonologiquement plausibles en écriture (par ex. « acoiriom » pour *aquarium*, « pissine » pour *piscine*, etc.). **Ce n'est pas le cas de Loïck pour qui la procédure d'assemblage fait souvent défaut, recourant principalement à une écriture phonétique.** Ainsi, il commet fréquemment des erreurs phonogrammiques **avec altération de la valeur phonique** comme cela a été relevé dans l'analyse.

C'est pourquoi, les observations de ses erreurs orthographiques et des processus mis en place en écriture particulièrement, convergent alors davantage vers l'hypothèse d'une **dyslexie mixte**, soit d'une dyslexie « intermédiaire » qui touche « un peu tout », à la fois la procédure d'adressage et la procédure d'assemblage, avec souvent des difficultés à l'oral et en manipulation de sons, ce qui n'est apparemment pas le cas de Loïck, d'après les productions écrites de l'enfant (annexes 54-55), les constats de la logopédiste (annexe 52 ; 2EexL, lignes 200-201, 210-212) et le test de conscience phonologique qu'elle lui a fait passer (annexe 51). Je vais à présent donner quelques exemples prouvant **la difficulté de mise en place des deux voies précitées.** Certains mots, dont la procédure d'assemblage est insuffisante pour les écrire, **ont été mémorisés par l'enfant et stockés dans son lexique orthographique**, pour être ainsi activés à l'écrit **au moyen de la procédure d'adressage.** Par exemple, lors de l'activité d'écriture partielle du conte à l'ordinateur, Loïck a su que le mot *loup* prenait un *p* à la fin. Dans sa production écrite autonome, l'enfant est parvenu à orthographier *escalier* ainsi que le mot-outil *dans*. En revanche, d'autres mots relativement fréquents n'ont pas été mémorisés visuellement (« chet » pour *chez* ; « tro » pour *trop* ; « mai » pour *mais*, ces deux derniers mots étant, de plus, des homophones). Rappelons que ces mots sont généralement mémorisés dès la 1P. **Quant à la procédure d'assemblage (alphabétique), elle est très souvent déficiente, l'écriture phonétique étant privilégiée.** Cet aspect a été largement développé au cours de l'analyse et nombre d'exemples ont été donnés à ce propos. Je ne vais donc pas les répéter ici. Cependant, de manière générale, on peut relever **l'absence fréquente du e en tant que voyelle d'appui en fin de mots, ce qui a pour conséquence une altération phonique du mot et la non prise en compte du phonème produit par certaines lettres en fonction des règles de contextualisation qui régissent notre système orthographique** (par ex. il a écrit « cas » [ka] croyant que cela produirait [kas] (*casse*) ; « plac » [plak] pour [plas] (*place*) ; etc.). La procédure alphabétique s'acquiert généralement également à partir de la 1P.

On pourrait alors se demander si Loïck présente un retard, plutôt qu'un trouble spécifique. De Weck (2003) a comparé les erreurs orthographiques de textes produits par deux enfants dysorthographiques de 4P et deux enfants sans troubles, l'un de 4P et l'autre de 2P. En analysant ces erreurs de manière quantitative, il ressort que les enfants dysorthographiques de 4P ont un pourcentage d'erreurs bien supérieur à celui des enfants sans troubles du même âge mais assez proche de celui des enfants sans troubles de 2P. **L'analyse quantitative des erreurs orthographiques ne permet donc pas de déterminer si ce retard est lié à un trouble spécifique ou si ce n'est qu'un « simple » retard d'apprentissage.** L'analyse qualitative permet, comme l'affirme De

Weck, de vérifier si le type d'erreurs commises par les élèves dysorthographiques de 4P se rapproche de celles des élèves de 2P sans troubles. De plus, cette approche permet de ne pas « se limiter à une vision strictement déficitaire et normative des troubles du langage » (De Weck, 2003, p. 6), ce qui favorise également une **intervention centrée sur les acquis et non seulement sur les manques**. Cela paraît correspondre à la démarche employée par la logopédiste de Loïck, puisque lorsqu'il ne parvenait pas à appliquer le morphogramme lexical *s* à l'adjectif *gros* dans le groupe nominal « des gro sourcil », **elle a alors déplacé l'objectif initialement visé** en se centrant dès lors sur **l'analyse morphosyntaxique, dont elle sait que la règle du pluriel est maîtrisée par Loïck**. Par un retour sur ses acquis, ce dernier a donc pu terminer la séance sur une note positive.

Par la classification typologique des erreurs orthographiques, De Weck (2003) a pu extraire quelques généralités quant aux types d'erreurs commises par des enfants de 2P et des enfants de 4P sans troubles. Cela lui a permis ensuite de confronter ces données aux erreurs produites par les enfants dysorthographiques de 4P et de déterminer quelles en sont les similitudes et différences. Il ressort de cette analyse qu'en **2^{ème} primaire**, sont principalement commises des **erreurs morphogrammiques grammaticales, phonogrammiques sans altération de la valeur phonique**, ainsi que des erreurs portant sur les **lettres non fonctionnelles**. De plus, dans une moindre mesure, les enfants produisent également des **erreurs phonétiques, logogrammiques, idéogrammiques** (absence de segmentation des mots) et **phonogrammiques avec altération de la valeur phonique**.

En 4P, la hiérarchie des erreurs est la même mais leur quantité a nettement diminué dans chacune des catégories. Certaines d'entre elles ont même quasiment disparu, telles que les erreurs phonétiques, logogrammiques, idéogrammiques et phonogrammiques avec altération de la valeur phonique. En revanche, les erreurs morphogrammiques grammaticales occupent encore une large place, même si elles sont quantitativement inférieures à celles produites en 2P.

De Weck (2003) nous apprend que ce qui différencie le retard d'une déviance dans les capacités orthographiques est **la hiérarchie selon laquelle les erreurs sont commises**. Le *trouble spécifique* se caractérise alors, contrairement à ce qui a été répertorié ci-dessus, par une **prédominance des erreurs phonétiques sur les autres catégories**. **Ce type d'erreurs est largement mis en évidence dans la production autonome de Loïck**. De plus, on peut y relever la forte présence d'erreurs phonogrammiques **avec altération de la valeur phonique**, alors que celles-ci ne viennent qu'en dernière position dans la classification des erreurs produites par les enfants de 2P. **Cela laisse alors supposer qu'il ne s'agit pas chez Loïck d'un retard mais bien d'un trouble spécifique de l'acquisition du langage écrit.**

Les signes relevés par la logopédiste dans un constat de langage intermédiaire, effectué en mars 2010, correspondent aux difficultés retrouvées chez tous les enfants présentant une dyslexie, à savoir :

- **une lecture lente, hachée et hésitante.** Wolf, M. *et al.* (2000) reconnaissent trois sous-groupes de mauvais lecteurs, le premier résultant de déficits phonologiques, le second de déficits en vitesse de dénomination et le dernier en un amalgame des deux déficits. Loïck semble davantage correspondre au second sous-groupe, puisque sa conscience phonologique est la plupart du temps efficiente (annexes 51-52 ; 2EexL, lignes 200-201, 210-212) **La vitesse de lecture dépend alors du temps d'exécution consacré à un ensemble complexe de sous-processus attentionnels, perceptifs, conceptuels,**

mnésiques, phonologiques, sémantiques et moteurs (articulatoires). Ce déficit peut, par conséquent, expliquer la difficulté à décoder rapidement des mots isolés (Touzin, 2004). **De plus, un trouble visuo-attentionnel peut entraver la constitution du stock orthographique, limitant ainsi l'accès à la procédure d'adressage en lecture et, de ce fait, à la transcription correcte des mots.**

- **une dysorthographie affectant l'écriture/orthographe**
 - **des problèmes organisationnels** entravant sa capacité à se situer dans le temps (dyschronie) et à organiser son travail.
- Cependant, la logopédiste précise, dans son rapport, que depuis 2008 Loïck a gagné en autonomie grâce à la construction progressive de repères temporels.

De plus, au cours de la première séance d'observation, elle avait évoqué la **grande fatigabilité** qui avait saisi Loïck lors de l'écriture d'une production autonome, réalisée en septembre 2008 (annexe 54). Elle lui a alors rappelé qu'elle avait dû prendre le relais au moyen de la dictée à l'adulte car il avait trop de peine à orthographier correctement les mots et se fatiguait.

Cette fatigabilité peut influencer sur les capacités attentionnelles et mnésiques. C'est peut-être ce qui s'est produit chez Loïck lors de l'événement significatif de la première séance d'observation en classe. En effet, lorsqu'il indique à son enseignant que l'adjectif du groupe nominal *des blouses grises* s'écrit « g-r-i-s », celui-ci lui fait répéter les règles liées aux accords des adjectifs en genre et en nombre. Si l'élève parvient à les énoncer, il répète à nouveau que l'adjectif s'écrit « g-r-i-s », sans parvenir à faire la corrélation avec les règles précédemment énoncées. **Cet obstacle peut être lié à des capacités attentionnelles défaillantes dues à une certaine fatigabilité mais aussi, du point de vue didactique, au fait qu'il ne soit pas parvenu à décoder les attentes du contrat didactique, comme expliqué dans l'analyse.** L'enseignant avance également les difficultés de Loïck pour mémoriser les livrets (2EexE, lignes 206-207 ; annexe 49).

Quant aux **difficultés de copie** qu'éprouvent les enfants dyslexiques, Loïck présente cette caractéristique à deux reprises, lors de l'écriture simplifiée consistant à transformer au pluriel un texte donné (cf. évaluation du 05.11.2009, annexe 43). Il inscrit des accents aigus au lieu d'accents graves aux mots *mammifère* et *très* qui sont pourtant donnés. De plus, il recopie le mot *beaucoup* en l'écrivant « beau**cn**p ». La confusion des lettres *u* et *n* est certainement due à leur proximité visuelle puisqu'elles ne se distinguent que par leur orientation spatiale. Outre ces exemples, l'enseignant lui-même évoque, au cours de l'entretien d'explicitation, la difficulté constatée chez Loïck lors de la copie (2EexE, ligne page 6, lignes 218-219).

Ainsi, beaucoup d'éléments paraissent converger vers une dyslexie/dysorthographie développementale. Cependant, il est important de préciser, comme le révèle Leloup (2001), que ce diagnostic est souvent établi malencontreusement, ne s'agissant en réalité que d'un retard plus ou moins important des apprentissages. **Ici, il ne s'agit que d'une simple supposition.**

Un tel diagnostic a désormais toute son importance dans le Canton de Genève car depuis la rentrée 2009, les logopédistes, psychomotriciens, neuropédiatres ou ergothérapeutes peuvent proposer, en concertation avec les responsables légaux, **des aménagements spécifiques** à mettre en place à l'école pour les élèves présentant un **trouble spécifique de l'apprentissage (sauf pour les dysphasiques), et ce tout au long de leur cursus scolaire** (jusqu'au cycle post-obligatoire, hormis

Université) (DIP, 2009). Les troubles associés qui peuvent apparaître ne sont pas pris en compte par ces mesures. Le formulaire faisant état des propositions doit alors être envoyé au Secrétariat à la Formation Scolaire Spéciale (SFSS) de l'OMP. Le SFSS transmettra le document, après validation de la pertinence des mesures préconisées, à la Direction générale concernée (DGEP pour l'enseignement primaire, DGCO pour le Cycle d'Orientation ou DGPO pour le post-obligatoire), sauf informations confidentielles restant en sa possession. La direction d'établissement recevra les directives à appliquer pour l'enfant. **Celles-ci visent à lui permettre de poursuivre ses apprentissages scolaires dans le cursus ordinaire.** Peuvent alors être proposées des **mesures pédagogiques**, telles qu'installer l'élève près du tableau, alléger les tâches de copie en tentant de dissocier cette activité de l'explication orale fournie, lui fournir des photocopies pour lui éviter la prise de notes, présenter un texte dactylographié et aéré, prendre parfois en charge la tâche de lecture ou d'écriture (dictée à l'adulte), l'aider à l'organisation de son travail (fractionnement du travail, déterminer les priorités), etc. Des **aides matérielles** sont également à envisager, comme la disposition d'un guide de relecture, d'un dictionnaire, d'une calculatrice, d'un dictaphone ou enregistreur, d'un ordinateur portable avec ou sans correcteur d'orthographe, etc. Il est aussi possible de faire recours à des **aménagements en situation d'évaluation**, si cela s'avère nécessaire. Il s'agit, entre autres, de diminuer la quantité de travail exigée ou d'envisager un tiers temps supplémentaire. Il est également recommandé d'évaluer le plus possible l'enfant à l'oral ou alors de n'évaluer la lecture et l'orthographe que sur la base d'un matériel préparé. L'orthographe n'est donc pas prise en compte si l'évaluation ne porte pas spécifiquement sur cet objet. Dans le cas d'une dyslexie/dysorthographe sévère, **quantifiée par le biais d'une batterie de tests**, le logopédiste ou le neuropédiatre **peuvent demander exceptionnellement la suppression de notes pour certains travaux de français écrit.** Il est important de garder à l'esprit qu'une telle mesure pourra peut-être même être mentionnée, par exemple, sur une maturité, risquant ainsi d'avoir des répercussions sur le jugement du futur employeur ou lors de l'admission dans des écoles supérieures. **Ainsi, si ces mesures permettent de faire progresser les élèves par la prise en compte de leurs besoins spécifiques et d'augmenter leurs chances d'accéder à une formation professionnelle complète, elles peuvent néanmoins limiter leurs futurs choix et orientations scolaires.** Pour bénéficier de ces aménagements, une prise en charge par un logopédiste ou un psychomotricien est obligatoire à moins que le traitement ne s'avère plus efficace, selon le professionnel, compte tenu des possibilités d'évolution du patient.

La logopédiste de Loïck estime que la nomenclature de la CIM 10, sur laquelle les logopédistes devront se baser, est trop schématique et considère, de ce fait, le diagnostic de *dys* trop catégoriel, stigmatisant pour l'enfant, de même que restrictif, avec des conséquences qui ne sont pas à minimiser (2EexL, lignes 175-177, 610-614). C'est pourquoi, elle confie ne pas poser, en général, de diagnostic de dyslexie mais indiquer uniquement, dans les documents officiels, sous la catégorie « troubles du langage » inhérente au domaine « troubles spécifiques du développement psychologique », que l'enfant « présente des difficultés d'apprentissage du langage écrit pour apprendre à lire et à écrire » (2EexL, lignes 163-171). Le terme de *dyslexie*, impliquant des difficultés de maîtrise du code écrit, ne rend pas compte, selon elle, du fonctionnement du langage puisque *savoir écrire* ne revient pas à maîtriser l'orthographe. La production/compréhension de textes écrits nécessite, en effet, des capacités de maîtrise des diverses formes textuelles conventionnelles, de leur prise en charge par un énonciateur, de mise en mots d'un contenu, etc. C'est en cela qu'elle considère que la notion de « dys » ne donne pas une vision globale mais plutôt réductrice du fonctionnement langagier (2EexL, lignes 606-607).

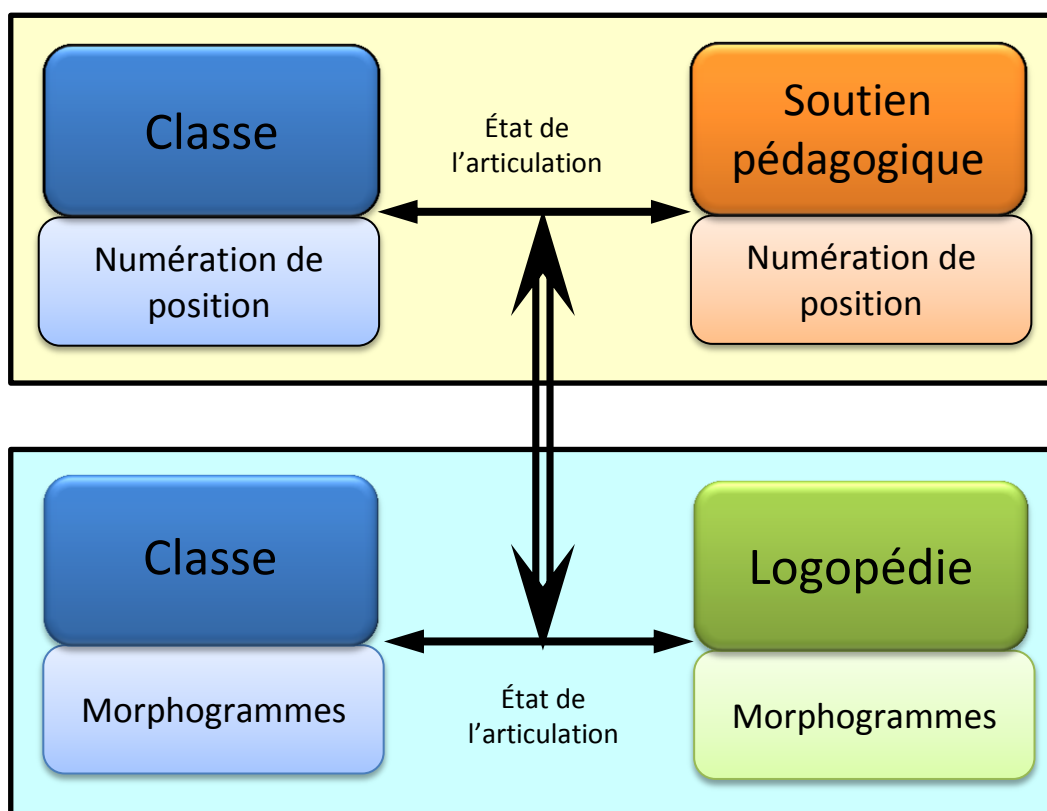
Malgré sa réticence face à ces nouveaux aménagements, elle explique qu'à présent, elle sera contrainte de se conformer à ces nouvelles dispositions, dont les aspirations viennent principalement des neurosciences et de la psychologie cognitive, et d'établir d'éventuelles demandes d'aménagements en fonction du diagnostic posé. Elle confie que cette démarche la « gêne » car, sur la base des documents officiels, elle serait censée ne traiter, dans son cabinet, que des enfants dyslexiques/dysorthographiques. **Or, elle est d'avis que d'autres enfants, pas forcément dys, pourraient également avoir besoin d'une telle prise en charge** (2EexL, lignes 629-634). Elle affirme, en effet :

[...] quand un enfant arrive, soit il est en échec scolaire, soit il est en train de doubler, soit il risque de doubler, soit il a des notes insuffisantes, etc., et cela se manifeste notamment par des difficultés en français. Alors là, je le prends. Ce n'est pas parce que je pose un diagnostic de dyslexie mais c'est parce que je me dis que je peux l'aider d'une façon qui peut lui être utile en français. (2EexL, lignes 1432-1436)

Quant aux aménagements pédagogiques et matériels, elle considère qu'ils peuvent s'avérer utiles pour beaucoup d'élèves et que **leur utilisation ne doit pas se limiter à la simple pose du diagnostic dys**. De plus, elle considère un tel aménagement comme une manière de permettre à l'enfant de « se débrouiller » autrement mais est d'avis qu'au bout du compte, les exigences normatives finiront malgré tout par ressurgir (2EexL, lignes 1774-1776). C'est ce qui ressort des documents officiels qui mettent en garde (DIP, 2009) sur les risques d'un choix restreint quant aux ouvertures professionnelles futures.

VIII. LE FONCTIONNEMENT DES CLASSES ET DES MESURES DE PRISE EN CHARGE : UNE DOUBLE COMPARAISON

Ce chapitre vise à confronter les deux études de cas propres à ma recherche, par une comparaison du fonctionnement cognitif des élèves et des démarches des divers professionnels, enseignants, enseignante chargée du soutien pédagogique et logopédiste. Il s'agit alors de comparer des éléments de la triple genèse – méso-, topo- et chronogenèse – propres à une même étude de cas ou entre les deux études concernées, au sujet de deux disciplines différentes. Ce chapitre concerne donc la comparaison entre l'articulation du premier double système (classe – soutien pédagogique) et celle du second double système (classe - logopédie), au niveau de leur fonctionnement (contrats didactique/thérapeutique, collaboration, etc.) et des contenus traités. Cette partie fait également état de la remobilisation en classe par Kevin et Loïck des savoirs travaillés dans les différents contextes de prise en charge. **C'est donc le fonctionnement des deux doubles systèmes, au travers de deux disciplines différentes, qui est comparé. C'est en cela qu'il s'agit d'une double comparaison. Le schéma suivant illustre ce propos :**



C'est dans ce chapitre essentiellement que sont développées les réponses à mes questions de recherche.

Ce chapitre se divise en quatre sous-chapitres généraux :

1. Du côté des didactiques des disciplines « Français » / « Mathématiques », relativement aux objets de savoir choisis pour ma recherche
2. Contrat didactique/thérapeutique et contrat de recherche
3. Collaboration et représentations entre les professionnels
4. Articulation des contenus et remobilisation des savoirs par Kevin et Loïck

Le premier sous-chapitre (point 1.) fait état des objets de savoir qui ont été traités dans le cadre de ma recherche, ainsi que des compétences requises et des procédures pouvant être employées pour la réalisation des tâches (1.1). Il s'agit également de constater comment les élèves se sont appropriés ces savoirs, par l'analyse de leur approche cognitive et des démarches qu'ils ont, dès lors, adoptées (1.2).

Afin de décrypter le contrat didactique et thérapeutique (point 2.), régissant pour le premier les systèmes classes et soutien pédagogique, et pour le second, le système de la logopédie, j'ai divisé ce deuxième sous-chapitre en diverses composantes :

- 2.1 le statut du savoir dans les divers contextes observés, au travers des champs de la didactique et de la logopédie ; le point de vue des professionnels et de l'enfant/élève est également pris en compte pour mieux comprendre quelle place les acteurs de la recherche attribuent au savoir ;
- 2.2 l'épistémologie professionnelle des acteurs de ma recherche, sur la base de mes observations et des entretiens ; un volet est consacré à l'influence du contrat de recherche sur la démarche des professionnels ;
- 2.3 les attentes des professionnels envers Kevin et Loïck et les conséquences sur leur métier d'élève ; un volet est consacré à l'influence du contrat de recherche sur les attentes des professionnels ;
- 2.4 le statut de l'erreur ;
- 2.5 les *topos* des professionnels et le comportement de l'élève/enfant-patient au sein du système didactique/thérapeutique régi par son contrat.

Le troisième sous-chapitre est divisé en deux composantes :

- 3.1 le type de collaboration entre les professionnels de chacune de mes études de cas (enseignante titulaire -ECSP / enseignant - logopédiste) ;
- 3.2 les représentations de l'enseignant et de la logopédiste sur la profession de l'autre.

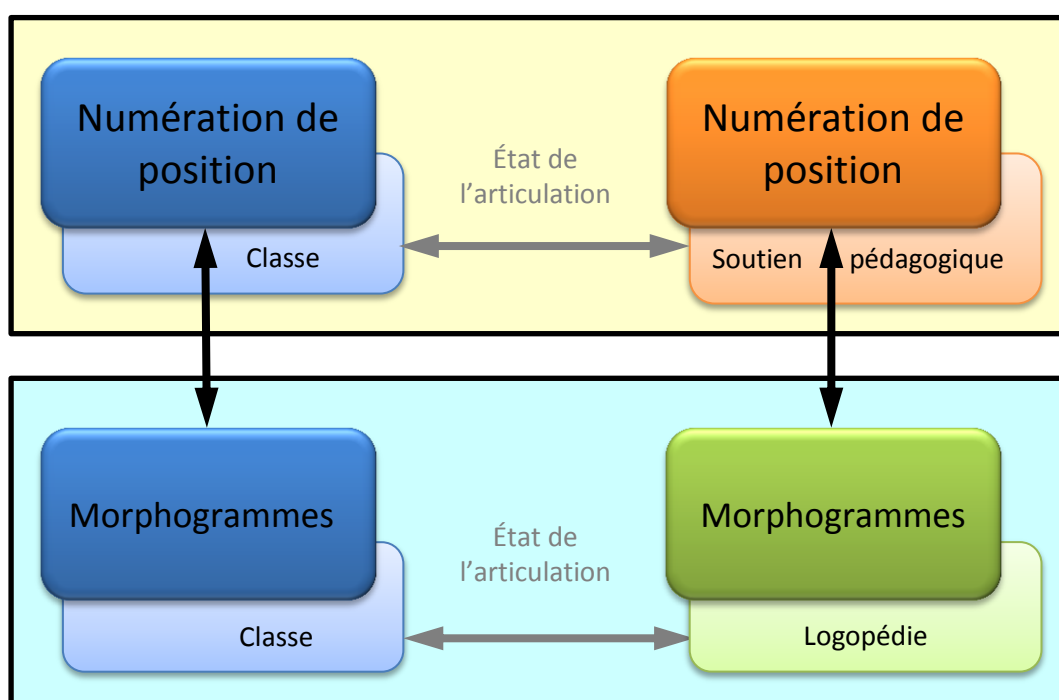
En ce qui concerne cette dernière partie, seule la seconde étude de cas est concernée, la première ne révélant rien de particulier.

Le quatrième sous-chapitre concerne, comme son titre l'indique, l'articulation des contenus et la remobilisation des savoirs par Kevin et Loïck.

Il est important de souligner que certains événements seront repris dans divers sous-chapitres, où ils seront traités sous des angles différents, propres au sous-chapitre concerné.

1. DU CÔTÉ DES DIDACTIQUES DES DISCIPLINES « FRANÇAIS » / « MATHÉMATIQUES », RELATIVEMENT AUX OBJETS DE SAVOIR CHOISIS POUR LA RECHERCHE

La comparaison se situe ici essentiellement au niveau des contenus de savoir. Je vais d'abord relever les compétences et procédures possibles spécifiques à chacun des deux contenus – numération de position et morphogrammes – traités dans les différents contextes. Cela permettra de relever ensuite les caractéristiques génériques émergentes des objets de savoir abordés par les professionnels, en repérant quelles compétences et procédures génériques se retrouvent dans les deux contextes classe ainsi que dans les deux contextes de prises en charge (1.1). Enfin, il s'agira de comparer le fonctionnement cognitif effectivement mobilisé par Kevin et Loïck pour effectuer les tâches demandées, en distinguant là encore leur fonctionnement en classe et dans leur contexte de prise en charge respectif (1.2).



1.1 Objets de savoir, compétences et procédures possibles

Spécificités des objets mathématiques observés

L'analyse *a priori* des activités menées par les professionnels de mes deux études de cas permet de pointer les différents contenus de savoir traités dans chacun des contextes observés.

Lors de la première étude de cas, le savoir étudié en mathématiques a porté sur **l'algorithme de construction du système décimal de numération**.

Les activités entreprises par l'enseignante de Kevin et l'enseignante chargée du soutien pédagogique appartiennent au thème « nombres entiers naturels », et plus précisément au module 2 des moyens d'enseignement COROME, intitulé « Des problèmes pour approcher le nombre et lui donner du sens ». Elle fait référence au Champ A « étendre la suite orale et écrite des nombres » (Danalet *et al.*, 1999b).

La compétence principale visée était donc **l'utilisation des règles de construction du système décimal** et, de manière sous-jacente, **la compréhension du caractère répétitif des échanges**. Cependant, le niveau de compréhension requis n'est pas de même importance s'il s'agit de l'activité menée en classe ou de celle réalisée au soutien pédagogique. Dans ce dernier contexte, l'exigence supplémentaire **de lire les nombres formés** implique indubitablement **la connaissance des principes organisateurs de notre système de numération** puisqu'il est **nécessaire de connaître la valeur attribuée aux chiffres en fonction de leur rang dans l'écriture du nombre**, en prenant en compte les compositions additives et multiplicatives qui constituent notre système décimal. Ainsi, le nombre 927, par exemple, sera lu « neuf cents vingt-sept » car il est formé de 900 (9×100 , 9 étant le chiffre des centaines), de 20 (2×10 , 2 étant le chiffre des dizaines) et de 7 unités. Pour le nombre 305, l'oral ne traduira ici que les centaines et les unités, les zéros intercalaires n'étant pas restitués dans le système langagier (Mercier, 1997). On lira alors ce nombre « trois cent cinq ». **Les systèmes mathématique et langagier sont donc bien deux systèmes structurels distincts, dont les connaissances à mobiliser ne sont pas les mêmes**. L'expression orale des nombres, en langue française, permet la représentation du nombre. Il est indiqué dans les moyens d'enseignement COROME¹ que « c'est un outil de communication qui, en quatrième, doit être maîtrisé au cours des nombreuses activités où il est mis en œuvre » (Danalet *et al.*, 1999b, p. 85).

L'activité menée en classe, consistant à établir **à l'écrit** une suite de nombres n'invite donc **qu'à tenir compte du système mathématique**, même si le passage par l'énonciation des nombres peut constituer une aide. Cependant, même l'objet mathématique peut être esquivé si la tâche ne consiste qu'à l'écriture d'une suite de nombres, comme cela a été le cas lors de la première observation en classe. En effet, il est possible de compléter une suite de manière « automatique », **par un traitement individuel des chiffres**. Si, par exemple, le nombre se termine par un chiffre autre que 9, il suffit de lui ajouter 1. Si, en revanche, le nombre se termine par 9, l'élève devra remplacer ce chiffre par 0 et faire « avancer de 1 » le chiffre le précédant. Ainsi, le nombre succédant à 239 est 240 (9 transformé en 0 et 1 a été ajouté au chiffre 3 des dizaines). Lorsqu'il s'agit de retirer une unité au nombre donné, le procédé est le même mais dans le sens inverse : à un nombre se terminant par 0, il s'agira de remplacer ce chiffre par 9 et de diminuer de 1 le chiffre le précédant (450 devient 449). Cette sorte de « technique » est une stratégie non experte pouvant être employée par les élèves à l'écrit.

De manière plus constructive, si la transformation mentale du nombre à l'ajout (ou au retrait) d'une unité est difficile à réaliser par l'élève, il lui est également possible de **poser le calcul, par l'addition (ou la soustraction) en colonne d'une unité au nombre en question**. Par la résolution mécanique de l'algorithme, les échanges effectués sont alors clairement visibles par la présence de retenues ou de décrémentations. Par exemple, si l'on procède par étapes, comme lors d'un calcul en colonne, à l'ajout d'une unité au nombre 799, on obtient alors 10 unités, soit une dizaine (1 en retenue), et la retenue additionnée aux 9 dizaines produira 10 dizaines, c'est-à-dire une centaine supplémentaire aux 7 centaines déjà présentes. L'ajout d'une unité au nombre 799 produira donc 8 centaines, soit le nombre 800.

¹ Commission romande des moyens d'enseignement

Spécificités des objets observés en français

En français, le travail sur les morphogrammes, objet d'étude relatif à l'orthographe grammaticale et lexicale, a été varié. **L'enseignant a ciblé les leçons filmées sur les morphogrammes grammaticaux**, soit plus précisément sur les terminaisons verbales du présent des verbes du premier groupe ainsi que sur l'accord en genre et en nombre d'adjectifs associés à des groupes nominaux constitués d'un déterminant et d'un nom.

Les morphogrammes lexicaux ont été traités, quant à eux, en logopédie, à partir d'adjectifs dont la lettre finale muette au masculin singulier est le point d'attache de la forme féminine. La logopédiste a également centré la première séance observée sur **les morphogrammes verbaux**¹, mais davantage sur le repérage et la compréhension des différentes temporalités que sur l'orthographe des terminaisons mêmes.

En ce qui concerne l'apprentissage des morphogrammes grammaticaux, celui-ci se produit, de manière générale, essentiellement par le biais de **règles à retenir** et d'exercices permettant la stabilisation de ces règles. La connaissance des règles orthographiques grammaticales doit nécessairement s'accompagner, pour les appliquer à bon escient, d'une analyse grammaticale de la phrase (Touzin, 2004).

Cependant, d'autres stratégies que la mémorisation de règles sont également valables pour parvenir, par exemple, à accorder un adjectif au féminin ou à orthographier correctement les terminaisons verbales. **Au vu de l'analyse menée quant à la seconde étude de cas, il semble important de ne pas négliger ces autres voies qui permettent d'éviter que les élèves ne s'enferment uniquement dans « la règle »**. Ainsi, pour écrire le féminin d'un adjectif qui n'est pas à finale vocalique, on peut apprendre par cœur qu'il faut ajouter un -e final. Cependant, il est également possible, pour ces adjectifs, de procéder à une **simple correspondance phonogrammique**. En effet, pour que la consonne *d* se prononce dans l'adjectif *grande*, il est nécessaire de la faire suivre de la voyelle d'appui *e*. De plus, pour l'adjectif *gros*, le simple ajout du morphogramme grammatical *e* ne suffit pas pour produire le féminin : les correspondances phonogrammiques sont donc indispensables pour réaliser la nécessité d'ajouter un deuxième *s* avant le *e* final pour former [gros]. **Cela demande donc d'avoir acquis la stratégie alphabétique et d'avoir ainsi compris les règles contextuelles**, ce qui pose encore problème à Loïck.

Précisons que « l'enfant raisonnera pendant longtemps davantage par *rapprochements immédiats* (sur l'axe syntagmatique) que par *comparaisons différées* (sur l'axe paradigmatic) » (Catach, 1980, p. 231). L'information visuelle apporte des renseignements sur chacun de ces axes. Dans le premier cas, elle favorise la cohésion des syntagmes. Ainsi, en fonction des morphogrammes attribués à l'adjectif *espagnol* dans l'exemple *les importations de vin espagnol/es* (*Ibid.*, 25), on comprendra s'il qualifie le mot importations ou vin. On dit de cet axe qu'il est « horizontal » car il contribue à la cohésion des syntagmes. Dans le second cas, l'information visuelle renseigne sur le point d'attache consonantique des dérivés ou sur l'alternance de genre. C'est le cas du *t* de *petit* rappelant le féminin *petite*. L'axe paradigmatic est alors « vertical ».

¹ Les morphogrammes verbaux correspondent aux terminaisons verbales. Cette catégorie de morphogrammes appartient aux morphogrammes grammaticaux.

Les morphogrammes lexicaux présents dans les adjectifs à finale directe (*petit* → *petite* ; *grand* → *grande*) se situent sur l'axe paradigmatique et ont été travaillés avec la logopédiste principalement lors de la deuxième séance d'observation. Leur étude demande une réflexion au niveau morphologique, par la création à l'oral de familles de mots (Touzin, 2004). Il s'agit alors de comprendre que le phonème final des adjectifs féminins à finales directes correspond à la lettre finale muette de la forme au masculin. Pour cet apprentissage, l'enfant ne peut donc pas se référer à des règles puisque les consonnes finales muettes du masculin peuvent varier d'un adjectif à l'autre (*t* pour *petit*, *d* pour *grand*, *s* pour *gros*, *t* pour *sot*). **La réflexion morphologique est donc inévitable.**

Pour les terminaisons verbales, si on apprend à l'école les différentes terminaisons verbales en fonction des temps étudiés, il est également possible de procéder par le biais d'une **analyse phonogrammique** comme moyen de vérification. C'est ce qu'a tenté de prouver la logopédiste à Loïck lorsque celui-ci a écrit l'imparfait du verbe *chanter* à la première personne du singulier. L'enfant ne s'est référé qu'à une règle erronée, pensant que la terminaison était « ai ». Bien que ce graphème soit erroné puisqu'il produit le phonème [e] (/é/) et non [ɛ] (/è/), la connaissance de la règle est tout de même indispensable pour savoir quel graphème final ajouter. En effet, plusieurs graphèmes peuvent produire le phonème [ɛ], à savoir *è*, *ais*, *ait*, etc.

Comme entrevu plus haut avec l'exemple de l'adjectif *gros*, **la référence unique à la règle est, en revanche, parfois insuffisante** comme lorsqu'il s'agit de transformer au féminin l'adjectif *étranger*. Le passage par l'oral et par la connaissance des correspondances phonogrammiques est nécessaire pour transcrire la forme correcte. Ainsi, au féminin, la finale de l'adjectif est [ɛr(e)], alors qu'au masculin, le phonème final est [e]. Il faut donc ajouter, outre le *e* final, un accent grave au second *e* de l'adjectif, produisant ainsi *étrangère*, accent qui a été omis par Loïck.

L'enseignant a choisi, pour la troisième séance d'observation, de faire produire aux élèves un récit fantastique, à partir de deux thèmes donnés. Cette situation d'apprentissage est intéressante car elle demande la mobilisation simultanée de nombreuses compétences, dont celles de l'orthographe grammaticale et lexicale, comme cela a été très précisément indiqué dans l'analyse de l'événement significatif.

Quelles généralités émergent de l'analyse ?

Dans les deux disciplines, il est possible de recourir à des règles « toutes faites » pour les activités prévues en classe (un traitement individuel des chiffres en mathématiques ou l'ajout du *e* pour le féminin ou du *s* pour le pluriel en français). Cependant, on a vu que celles-ci peuvent être complexes, encombrantes, voire superflues, et parfois même, dans certains cas, insuffisantes.

Tant en mathématiques qu'en français, l'expression orale peut se révéler être aussi bien une aide précieuse qu'un outil limité.

En mathématiques, **le passage préalable par l'oral ne constitue pas une aide à l'écriture de nombres** (cf. Chapitre III., pp. 19-20). En effet, transcrire un nombre oralisé ne va pas de soi puisque le système langagier n'est pas conforme au système mathématique (Mercier, 1997). Il faut alors pouvoir traduire le nombre oralisé en langage mathématique, soit prendre en compte la valeur

positionnelle de chacun de ses chiffres et les compositions additives et/ou multiplicatives qui constituent notre système numérique. En effet, « sept cent cinquante » ne s'écrit pas 710050 mais 750, par sa structure multiplicative et additive ($7 \times 100 + 50$). Kevin a rencontré cette difficulté lorsque son enseignante lui a demandé de faire le calcul « sept cent nonante-neuf plus un » et que celui-ci a transcrit « $7199 + 1$ ». Quant aux zéros intercalaires des nombres, ils ne sont pas prononcés (Leutenegger, 2003), ce qui complexifie davantage leur écriture puisque l'élève devra les restituer dans le nombre, en les plaçant à l'endroit ou aux endroits adéquats pour respecter son ordre de grandeur. Ainsi, le nombre « sept mille cinquante-huit », par exemple, devra s'écrire 7'058.

En revanche, désigner oralement les nombres écrits peut contribuer à la construction du concept de numération de position, puisqu'il est nécessaire de prendre en compte les rangs occupés par chaque chiffre, soit connaître leur valeur positionnelle dans le nombre. Cette désignation fait état de son ordre de grandeur, ce qui contribue à construire une vision globale de celui-ci. Le nombre n'est dès lors plus considéré comme de petites quantités juxtaposées les unes aux autres. **Le passage de l'écrit à l'oral favorise donc la mise en place progressive des structures numériques.** On peut, dès lors, comprendre l'importance attribuée par l'ESCP à ce que les élèves énoncent les nombres qu'ils écrivent.

En français, **le passage de l'écrit à l'oral** fournit, comme en mathématiques, une aide précieuse puisqu'oraliser l'écriture produite peut permettre de se rendre compte de certaines erreurs commises. Si Loïck avait relu le groupe nominal « des blouses gries » qu'il avait ainsi formé, il se serait certainement rendu compte de l'absence du phonème [z]. En mathématiques également, si Kevin avait relu sa réponse, selon laquelle 9000 succédait à 8799, il aurait peut-être perçu que la suite numérique était erronée. **Par conséquent, dans les deux disciplines, le passage à l'oral peut favoriser l'autorégulation.**

Dès lors que l'enfant ne présente pas de difficultés particulières en conscience phonémique et qu'il maîtrise globalement les correspondances phonogrammiques, **le passage par l'oral peut également se révéler être une aide précieuse pour l'écriture** puisque ce moyen renseigne, pour une grande part, sur les phonèmes à transcrire. L'erreur de Loïck quant à l'écriture de l'adjectif « gries » montre qu'il n'a pas emprunté cette démarche qui lui aurait pourtant été sans doute utile pour ne pas oublier le graphème s. Cependant, le passage par l'oral ne s'avère pas toujours suffisant comme pour les adjectifs masculins à morphogrammes lexicaux (*petit, gros, gris*).

Il est intéressant de constater que tant les zéros des nombres que les morphogrammes lexicaux des adjectifs masculins ne sont pas restitués à l'oral et constituent donc une difficulté lors de leur écriture. Kevin comme Loïck ont été tous deux confrontés à ces obstacles.

Relativement à mes observations, une plus grande place est laissée en français à la démarche métacognitive qu'en mathématiques. Afin d'accorder correctement les verbes au présent, il s'agit de comprendre le sens de la phrase pour pouvoir y repérer le sujet, pour autant que la notion même de sujet soit acquise. Pour l'accord en genre et en nombre d'adjectifs, il faut pouvoir **déterminer le genre et le nombre du groupe nominal dont l'adjectif fait partie**. De plus, la grande complexité de notre orthographe provoque une **réflexion intense** sur les mots, comme lorsqu'il s'agit de comprendre la présence de lettres lexicales muettes à de nombreux adjectifs, par exemple, par un **travail au niveau de leur morphologie, analyse indispensable à l'attribution d'une orthographe correcte**. Enfin, en situation de production écrite, il s'agirait donc, entre autres, de faire

état à la fois des informations syntagmatiques et paradigmatiques, sans compter les nombreuses autres compétences à mobiliser simultanément. Cela demande donc que l'élève ait intégré les démarches (stratégiques) de révision d'un texte, en distinguant ce qui est de l'ordre syntagmatique et ce qui est de l'ordre paradigmatique. Il faut donc réfléchir à la nature, fonction ou sens des autres mots environnants.

En mathématiques, la démarche est également complexe en ce qui concerne l'acquisition du nombre et de notre système numérique puisque les ordres du nombre et le caractère répétitif des échanges doivent être maîtrisés. De plus, il faut apprendre à « jongler » entre le système langagier (les noms des nombres) et le système mathématique et vice-versa, ce qui ne va pas du tout de soi, comme dit précédemment. Cependant, **compte tenu de l'activité réalisée en classe et des erreurs de Kevin**, il apparaît alors qu'**une telle démarche métacognitive, indispensable à la compréhension de la numération de position, peut « facilement » être esquivée** par la simple utilisation de l'algorithme du calcul en colonne ou d'un traitement individuel des chiffres, comme lors de l'activité en classe. Or, l'objectif est d'automatiser les structures numériques et non d'user d'une procédure mécanique (par le calcul en colonne) ou vide de sens au niveau mathématique (pour le traitement individuel des chiffres). Cependant, le calcul en colonne peut aider, comme dit plus haut, à la représentation visuelle des échanges.

La démarche de la logopédiste et de l'enseignante chargée du soutien pédagogique mais aussi **la nature même des tâches** qui sont proposées à Kevin et Loïck **incitent ces derniers à mener une réflexion soutenue quant à leurs actions**. Tant le travail sur les morphogrammes lexicaux, impliquant une analyse de la morphologie des mots, que les phases de désignation orale des nombres, imposant la prise en compte positionnelle des chiffres, « contraignent » les enfants à réfléchir véritablement à la langue pour Loïck et à la numération pour Kevin. Les démarches que les professionnelles adoptent seront plus précisément développées au point 2.2. de ce même chapitre.

1.2 Approche cognitive des objets de savoir par Kevin et Loïck et démarches adoptées

Du côté des Mathématiques

Les erreurs commises par Kevin lors de l'écriture de la suite de nombres sont révélatrices de **l'utilisation de la « technique » non experte** évoquée au point 1.1. de ce chapitre. En effet, en écrivant que 7800 succède à 7899, il est évident que Kevin **a traité les chiffres individuellement**. Il a alors transformé le chiffre 9 des unités en 0 et a fait de même avec le chiffre 9 des dizaines. Cependant, puisque le chiffre des dizaines est également 9, il aurait dû poursuivre l'échange en modifiant encore le chiffre des centaines en lui ajoutant 1. **On voit à quel point une telle démarche mécanique est complexe alors que l'élève croit en sa simplicité**. En effet, plusieurs conditions régissent cette « technique » et peuvent s'avérer compliquées à mémoriser si la notion d'échange n'a pas été assimilée. De plus, les conditions ne sont pas les mêmes s'il s'agit d'ajouter ou de retirer une unité. Pour l'ajout, la règle « toute faite » serait alors la suivante : ajouter 1 au chiffre des unités ; dans le cas où ce chiffre serait 9, le remplacer par 0 et ajouter 1 au chiffre des dizaines ; dans le cas où le chiffre des dizaines serait également 9, le remplacer par 0 et ajouter 1 au chiffre des centaines ; etc. Pour le retrait d'une unité, la règle consisterait à retirer 1 au chiffre des unités et, au cas où se

chiffre serait 0, il faudrait alors le remplacer par 9 et soustraire 1 au chiffre des dizaines. Si celui-ci s'avère également être un 0, le procédé est le même sur le rang suivant, etc. **Il arrive souvent que les élèves omettent une partie de cette « règle », qui est déjà assez complexe puisque divergente selon l'ajout ou le retrait d'une unité.** Il a pu être fréquemment constaté dans l'analyse que ceux-ci remplacent, par exemple, correctement les 9 par des 0 lors de l'ajout d'une unité, ou les 0 par des 9 lors du retrait d'une unité, mais oublient de faire l'échange sur le rang suivant, tel que cela a été le cas pour Kevin lorsqu'il a écrit que 7800 suivait 7899.

Il ressort également que cet élève opère parfois des **échanges sur les mauvais rangs du nombre** comme quand il écrit que 6'000 suit 5'799 ou que 9'000 suit 8'799.

Lors de l'événement significatif repéré en classe, l'enseignante a remarqué le nombre erroné 9'000 et s'est alors engagée dans une interaction avec Kevin pour l'aider à trouver le nombre suivant 8'799. Si elle a décomposé ce nombre en ne prenant que 799 et en laissant de côté le chiffre des milliers, l'analyse a montré que Kevin n'a pas saisi la stratégie de l'enseignante de prise en compte partielle du nombre, relativement aux chiffres allant subir une modification (le chiffre des milliers restant ici intact). Ainsi, lorsqu'elle lui a demandé d'écrire « sept cent nonante-neuf plus un », l'élève a mal « traduit » le nombre, puisqu'il l'a décomposé par « sept » puis « cent nonante-neuf », écrivant ainsi 7199. Cette erreur prouve **sa non-représentation du système de numération** car, par la lecture orale du nombre, il est possible de se représenter l'ordre de grandeur de celui-ci. En énonçant « sept cent nonante-neuf », l'élève devrait aisément comprendre que le nombre ne comporte que trois chiffres puisqu'il est de l'ordre de la centaine. Or, Kevin a inscrit un nombre qui est de l'ordre des milliers.

À d'autres occasions, **l'élève ne comprend pas la procédure simplifiée de son enseignante** qui attend de lui qu'il en déduise que, si après 99 vient 100, alors après 799 vient 800, ou encore que si après 799 vient 800 alors 8'800 succède à 8'799. **Le caractère répétitif des échanges reste, dans la discussion, implicite, allant de soi pour l'enseignante.** Le calcul en colonne est une façon de visualiser ces échanges (par les retenues) et c'est peut-être la raison pour laquelle elle lui a demandé d'utiliser cette procédure. **Cependant, à aucun moment les échanges n'ont été pointés et explicités.** Ainsi, Kevin a résolu le calcul $799 + 1$ et a bien obtenu 800 mais, comme l'analyse l'indique, **il n'a pas compris pour autant le lien à établir avec le nombre 8'799 dont il doit trouver la suite.**

Du côté du Français

Le phénomène de l'**attente incomprise** (Brousseau, 1998) est également apparu au travers des questions de l'enseignant de Loïck et des réponses de ce dernier, lors de l'événement significatif relevé au cours de la première leçon observée en classe. Pour accorder l'adjectif *gris* avec le groupe nominal *des blouses*, Loïck a appliqué la règle de l'ajout des morphogrammes grammaticaux *-es*. Cependant, il a considéré que le masculin de l'adjectif s'écrivait *gri*, produisant ainsi *gries* au féminin pluriel. L'enseignant lui a alors demandé d'énoncer le groupe nominal complet et d'épeler à nouveau l'adjectif. Si l'élève est parvenu à prononcer correctement l'adjectif, il en a cependant oublié les règles orthographiques grammaticales en épelant *g - r - i - s*. L'enseignant l'a alors incité à rappeler les règles du féminin et du pluriel, **ce que Loïck est parvenu à faire. Pourtant, il n'a pas saisi le fondement de cette demande puisqu'il a persisté à épeler l'adjectif g - r - i - s.**

L'analyse de la seconde étude de cas a mis en évidence **la place prépondérante qu'occupe chez Loïck la règle dans ses apprentissages**. Pourtant, au cours de l'événement significatif extrait de la première séance en logopédie, l'enfant a restitué de manière erronée la terminaison apprise, en écrivant « je chantai » pour l'imparfait. **S'il a produit un raisonnement relativement poussé pour constater que son écriture ne produisait pas le phonème voulu, il a tout de même opté pour le maintien de cette orthographe qu'il croyait correspondre à la terminaison apprise**. D'autres dérives se référant à **l'emploi d'une démarche systématisée** ont été constatées dans les diverses séances observées, comme dans la première séance en classe – au travers de l'écriture de l'adjectif féminin pluriel « gries » – ou au cours de l'évaluation en classe. Lors de l'entretien *a posteriori* relatif à cette évaluation, l'élève a clairement explicité à la chercheuse la démarche utilisée pour la réalisation des différents exercices. Pour l'exercice 1 consistant à entourer en jaune les groupes sujets, Loïck a précisé s'être posé la question « qui est-ce qui ? » (2EpostLkC2/4, ligne 3). Ses propos concernant la réalisation de l'exercice 4, dévoilent son application systématique de la règle du pluriel en -s : « Je ne me suis pas embêté, je leur ai après à tous [aux mots] mis des s » (2EpostLkC2/4, ligne 153). D'ailleurs, il avoue avoir transformé le texte au pluriel sans lire les phrases mais en prenant chaque mot isolément, l'un après l'autre (2EpostLkC2/4, lignes 173-174).

Démarche commune des élèves en Français et en Mathématiques

Il est intéressant de relever que **Kevin et Loïck s'en remettent très souvent à des « règles »**, qu'ils considèrent comme infaillibles, et certainement rassurantes. Elles leur demandent également moins de ressources attentionnelles et cognitives puisqu'il ne s'agit « que » de les restituer et de les appliquer, telle une « recette miracle ». **Or, dans les deux cas, des erreurs ont été commises, et ce malgré le recours à la règle**. Simple défaut de mémorisation ou inefficacité de la règle ? Je postule qu'**une règle est effectivement difficile à mémoriser si ses fondements n'ont pas été compris par celui qui l'emploie et elle s'avère souvent inefficace, voire insuffisante, si d'autres stratégies (venant en complément à la règle, dans une optique de vérification) n'ont pas été développées**. On peut faire le parallèle avec l'apprentissage par cœur d'une poésie : sa mémorisation est rendue plus difficile si l'on n'a pas accès au sens qu'elle dégage. **De plus, il est effectivement judicieux de se poser la question du bien-fondé de son utilisation**. Dans le cas de Kevin, elle peut en effet s'avérer **plus encombrante qu'utile** car il ne faut pas oublier les diverses conditions à respecter lors de l'ajout d'une unité à un nombre se terminant par 9, suivi éventuellement d'autres neufs, ou lors du retrait d'une unité à un nombre se terminant par 0, suivi éventuellement d'autres zéros. **Enfin, le recours à cette « technique » ne favorisera jamais chez Kevin la construction du nombre, pris dans sa globalité**.

Quant à Loïck l'application aveugle d'une règle apprise, sans réflexion plus poussée sur les correspondances phonogrammiques, rendra difficile l'acquisition de la stratégie alphabétique (procédure d'assemblage). La règle l'empêche, en effet, de tirer profit de ses compétences linguistiques orales et phonologiques. Les écritures de « gries » ou de « je chantai » en sont la preuve irréfutable, puisque la valeur phonique en est complètement altérée.

Par conséquent, l'utilisation de règles s'avère insuffisante pour les deux élèves et peut même constituer un obstacle à l'apprentissage des notions mathématiques ou orthographiques comme cela a été expliqué ci-dessus. C'est en quelque sorte l'aspect « pervers » de la règle.

Par ailleurs, on peut faire le lien entre la tendance de Kevin à traiter les chiffres individuellement et celle de Loïck à traiter les lettres de la même manière.

L'événement significatif relatif à l'écriture par Loïck de l'adjectif *gris* au féminin pluriel explicite réellement ce phénomène. En effet, l'élève procède **directement à l'épellation du mot, avant même d'avoir restitué sa forme orale** suite à l'accord avec le groupe nominal *des blouses*. Par ailleurs, en analysant la production écrite autonome de Loïck du point de vue orthographique, on peut remarquer que, dans la majorité des cas, **l'élève traite les lettres individuellement**, ce qui relève d'une stratégie plutôt phonétique qui n'a pas encore laissé complètement place à la stratégie alphabétique. De nombreux exemples ont été développés au cours de l'analyse mais l'écriture du mot « **embouteiag** » (embouteillage) par Loïck est l'exemple-type mettant en exergue **la non prise en compte par l'enfant du positionnement des lettres dans le mot, et par conséquent, du mot dans sa globalité**. Analysons de plus près cette écriture. Pour transcrire le phonème [ã], il a écrit « en », sans avoir pris en considération le graphème *b* qui suit le *n*, transformant obligatoirement cette dernière lettre en *m*. Il s'agit-là d'une **erreur de contextualisation**, et plus précisément d'une erreur phonogrammique sans altération de la valeur phonique. Par ailleurs, le graphème *g* peut produire dans certains cas le phonème [ʒ] (dans les mots *argile* et *âgé*, par exemple), mais ici, **sa position finale le contraint à produire le phonème [g]**, en l'absence de la lettre finale *e*. Dans ce cas, il s'agit d'une erreur phonogrammique avec altération de la valeur phonique. Quant aux graphèmes « ei », inscrits à la place de « eill », **ils mettent encore davantage en exergue le traitement individuel des lettres**. Au moment de la décomposition du mot en phonèmes, je fais l'hypothèse que Loïck a entendu [ãbuteiaʒ] au lieu de [ãbuteiaʒ]. Il s'agit alors d'une confusion phonétique caractérisée par une difficulté à différencier les phonèmes [e/i] et [e/j]. Faisons abstraction de cette confusion phonétique pour se centrer uniquement sur l'écriture en « ei », censée transcrire les phonèmes [e/i] tels qu'ils ont été perçus par l'élève. Si **individuellement** le graphème *e* peut effectivement produire [e] (dans *amerrir* [amerir] par exemple) et *i* produire [i] ou parfois même [j] (dans *lieu* par exemple), **ces deux lettres réunies ne pourront jamais ensemble produire les phonèmes [e/i] comme le pensait Loïck**. En effet, « ei » correspond à un **digraphe ne produisant qu'un seul phonème**, à savoir le phonème [ɛ] (/è/) (dans le mot *reine* par exemple). **L'élève a donc traité les deux lettres individuellement et ne s'est pas aperçu du digraphe ainsi formé.**

Le **traitement individuel des chiffres** par Kevin a déjà été démontré plus haut mais un autre exemple est encore plus explicite. Lorsqu'au soutien pédagogique l'élève a été amené à trouver le nombre précédant 4000, il a énoncé « 3-9-9-9 ». La notion de nombre n'était donc, à ce moment-là, pas encore constituée puisqu'il a énoncé chaque chiffre séparément.

Par cette analyse, l'on voit bien que la conception de ce qu'est un *mot* pour Loïck est aussi complexe et instable que la conception relative au *nombre* pour Kevin. Un travail est donc encore à réaliser pour qu'ils prennent ces deux entités comme telles.

2. CONTRAT DIDACTIQUE/THÉRAPEUTIQUE ET CONTRAT DE RECHERCHE

2.1 Statut du savoir

- a) Apports des champs de la didactique et de la logopédie et point de vue des professionnels

Le champ de la didactique nous renseigne sur le statut qu'occupe le *savoir*. Il s'agit de **l'un des trois pôles du système triadique de relations**. L'objet de savoir est en lien direct avec les deux autres pôles du système, à savoir l'enseignant et l'élève, puisque ceux-ci interagissent à propos du savoir.

Si, au regard du programme, les objets de savoir devant être transmis sont considérés comme **progressifs, cumulatifs et irréversibles**, il en va tout autrement pour les élèves. **En effet, leur temps d'apprentissage ne suit pas la linéarité du temps didactique** (Chevallard, 1985/1991). Tout au long de leur scolarité, en abordant de nouveaux savoirs, ils effectueront inévitablement des retours en arrière pour modifier et restructurer leurs savoirs anciens, ce qui produira, par conséquent, des **réorganisations de leurs connaissances** dans leurs schèmes mentaux.

La plupart du temps, le savoir subit plusieurs transformations avant d'aboutir en classe **où il est nouvellement transposé, d'abord par l'enseignant, puis par les élèves eux-mêmes** (cf. Chapitre III.).

Si l'enseignant peut adapter les contenus à enseigner à sa pédagogie et à sa classe et qu'il peut, pour une part, décider de la progression de son enseignement, il est tout de même contraint de **gérer l'avancée du temps didactique**, résultant de la planification hiérarchique et progressive des apprentissages par les concepteurs de programmes. **La situation didactique que l'enseignant met en place se caractérise par l'apparition d'un nouveau savoir et s'achève lorsque ce savoir est considéré comme ancien**. Lors de l'analyse *a priori*, l'enseignant devrait pouvoir, à partir des consignes et du matériel prévus, « répartir les places entre savoir visé par l'objectif-obstacle, savoirs préacquis à réinvestir explicitement et savoirs cristallisés dans les instruments mis à disposition » (Weisser, 2009, p. 3).

Afin de se situer dans le temps didactique, l'enseignant fait passer aux élèves des **évaluations formatives et certificatives pour vérifier leur niveau d'acquisition des objets de savoir et leur adéquation aux objectifs visés**. Cela va lui permettre de construire de manière appropriée son enseignement, de procéder à des régulations pertinentes et également de clore le contenu travaillé pour passer à un nouveau contenu de savoir. **Dans ces circonstances, le savoir est donc évalué.**

Lorsque les objectifs n'ont pas été atteints par l'élève, cela se traduit généralement par des notes insuffisantes. On dit alors qu'il est « en difficulté ». **C'est donc la norme scolaire attendue qui établit le seuil de cette attribution**. Dans ces conditions, on assiste à une **rupture du contrat didactique**, qui devient alors manifeste puisque l'élève est « en décalage » par rapport aux attentes du moment de l'enseignant. Lorsque le **décalage entre le temps d'apprentissage de l'élève et le temps didactique de la classe** est trop important, cela poussera généralement l'enseignant à faire

appel à des **mesures de soutien pédagogique** dans le but de **permettre à l'élève de « rattraper son retard »**. C'est ce qui s'est produit tant pour Kevin que pour Loïck. Cette prise en charge vise à augmenter, une fois de retour en classe, le « capital d'adéquation » de l'élève vis-à-vis des objets de savoir propres au temps didactique (Tambone & Mercier, 2007). Le savoir prend donc une place déterminante dans la relation didactique et l'élève en a conscience. **Il doit se montrer à la hauteur des attentes de son enseignant pour se voir attribuer « une étiquette » favorable, en atteignant le seuil de réussite aux évaluations contribuant à sa réussite scolaire** (*Ibid.*, 2007).

Le but de la démarche de l'ECSP est de faire **« rattraper » à l'élève son retard** et de lui permettre **d'atteindre les objectifs-seuils attendus par l'institution scolaire**. Ainsi, **le savoir est conforme au savoir scolaire**, puisque le soutien pédagogique vise à combler les lacunes de l'élève révélées dans le système principal qu'est la classe. Le contrat liant les acteurs du système est donc clairement et purement didactique.

Lorsque la chercheuse a évoqué, au cours de l'entretien d'explicitation avec la logopédiste, le système triadique de relations utilisé en didactique et qu'elle a demandé à celle-ci comment ce système serait représenté en logopédie, la professionnelle a affirmé **qu'il est, de son point de vue, le même**, à la différence qu'à la place du pôle *enseignant* se trouve le pôle *logopédiste* et à la place de *l'élève* se trouve *l'enfant*. Le troisième pôle relatif aux *objets de savoir* concerne plus précisément les *contenus langagiers*. Même si leur fonction et leur appréhension diffèrent par rapport au milieu scolaire – comme on pourra plus finement le constater dans la rubrique ci-dessous relative aux démarches des professionnels – **les objets de savoir occupent en logopédie une place tout aussi importante que dans le système didactique**. Ainsi, la conception de la logopédie vient infirmer en partie l'hypothèse H3 selon laquelle l'objet de savoir est secondaire à des aspects d'ordre plus psychologiques. La logopédiste affirme, en effet, explicitement que **ses objectifs sont avant tout langagiers** (2EexL, ligne 460). Cela ne veut cependant pas dire que cette hypothèse ne pourrait pas s'avérer correcte au regard de pratiques d'autres logopédistes. Comme la logopédie n'appartient pas à un système didactique, contrairement au soutien pédagogique, quel est alors, dans ce contexte, le statut du savoir ? Je vais ici me baser essentiellement sur les propos de la logopédiste de ma recherche pour définir quel statut elle attribue au savoir, celui-ci pouvant diverger d'un logopédiste à l'autre.

La transmission des apprentissages ne suit pas le programme scolaire puisque celui-ci est destiné aux enseignants et que le logopédiste ne dépend pas d'attentes institutionnelles scolaires. Cependant, la logopédiste de ma recherche a affirmé que lorsqu'elle prend en charge des enfants, il s'agit, la plupart du temps, de leur faire acquérir les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture (2EexL, lignes 143-146, 235-236, 460). **On peut, dès lors, se demander si elle ne suit pas un curriculum caché** puisqu'elle vise tout de même à transmettre des contenus langagiers, déterminés par ses objectifs de traitement.

La logopédiste a clairement énoncé, lors de l'entretien d'explicitation, que Loïck doit pouvoir voir le langage oral et écrit comme « une activité qui peut lui être utile pour se débrouiller dans la vie, qu'il continue l'école ou non » (2EexL, lignes 1266-1267). C'est en mettant, par exemple, en avant **les situations de la vie quotidienne dans lesquelles il est nécessaire de savoir lire et écrire** – comme pour consulter des horaires de train, aller au cinéma, partir en vacances, envoyer un rapport d'accident à l'assurance, etc. – qu'elle présente les objectifs de la logopédie à ses patients (2EexL, lignes 964-968). Cela fait apparaître un double aspect de la spécificité de la profession de

logopédiste : une certaine volonté, d'une part, **de se démarquer de l'école**, d'autre part, de **présenter clairement à l'enfant le « contrat non didactique » qui va les lier**. Ainsi, cela permet d'éviter d'emblée toute confusion de contrat passé avec l'enfant. Cette prise de contact avec l'enfant-patient, **instaurant clairement le statut du savoir comme non scolaire dans ce contexte**, est induite par le fait que la majorité de ses patients sont des enfants découragés par l'école, souvent en échec scolaire (2EexL, lignes 318-325).

La logopédiste a précisé que, contrairement aux enseignants, son travail avec les enfants ne consiste pas « à tout prix à leur transmettre certaines connaissances à un certain âge » (2EexL, lignes 653-654). Elle a expliqué, en début d'entretien, qu'elle a reçu de jeunes illettrés de 18-20 ans, travaillant dans des ateliers protégés du SMP, avec qui elle a travaillé sur la lecture de consignes (2EexL, lignes 127-133).

Le savoir travaillé en logopédie n'est donc pas forcément en phase avec ce qui est en train de se faire à l'école. S'il évoque, pour l'enfant en échec, l'accès à la réussite scolaire, il s'agit pour la logopédiste de lui donner une vision différente du savoir en lui donnant son statut « de droit », soit son statut légitime, à savoir l'évidence de son utilité pour agir dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Le savoir est, dans ce contexte, dénué de normes et non contraint à un temps institutionnel.

Il s'agit de **lier les apprentissages aux intérêts de l'enfant** pour qu'il **retrouve goût au savoir et à ce qu'il représente**, ce qui pourra, **de manière sous-jacente**, le remobiliser dans ses apprentissages scolaires, sans pour autant en faire l'objectif prioritairement visé.

b) Point de vue de l'enfant/élève

Comme Kevin n'a pas été interrogé, dans le cadre de la première étude de cas, je m'appuierai ici seulement sur les observations des séances et sur les propos de Loïck. Outre le traitement logopédique, ce dernier se rend régulièrement au soutien pédagogique. Ainsi, il a pu également me donner son point de vue quant à cette prise en charge.

Le statut du savoir est lié, pour Loïck, à la réussite scolaire : il faut connaître ses règles et pouvoir les appliquer. À plusieurs reprises, Loïck a cherché à « étaler » ses connaissances en dehors même du cadre scolaire, auprès de la logopédiste, durant les séances, et de la chercheuse, lors des entretiens *a posteriori*. Cela a été évident lorsqu'il a affirmé à la logopédiste, au sujet de la forme verbale du verbe *chanter* à l'imparfait : « passons tout d'suite aux terminaisons [...] J'sais au moins qu'y a un *a - i* à la fin » (min. 29', Tdp. 4 et 6). Ainsi que je l'ai relevé au Chapitre VII., cette citation révèle une confusion de contrat de la part de Loïck puisque la logopédiste n'attend pas de lui qu'il restitue systématiquement des règles sans avoir, au préalable, mené de réflexion (en se rapportant à l'oral, par exemple). À la chercheuse, Loïck a expliqué la raison pour laquelle il a ajouté un *e* à l'adjectif *long* dans le groupe nominal *un long chemin* : « le *e* c'est aussi pour faire chanter le *n* » (2EpostLkL2/3, ligne 97). Or, Loïck a prononcé tout à fait correctement l'adjectif masculin et s'est rendu compte, suite à sa remarque, de l'absence du phonème [n] dans cet adjectif. On peut se rendre compte que cette expression est souvent utilisée en logopédie. L'enfant l'a donc certainement mémorisée, au même titre qu'une règle, et restituée, de manière automatisée, lors de l'entretien avec la chercheuse.

Aux yeux de Loïck, le savoir est bien présent dans les trois contextes qu'il côtoie, à savoir la classe, le soutien pédagogique et la logopédie, mais à des degrés variés. Il est « imposé » en classe (2EpostLkL1/3, lignes 85-87), et abordé de manière plus ludique au soutien pédagogique et en logopédie. Cependant, il établit une nuance entre ces deux contextes en disant qu'avec l'ECSP « c'est aussi un peu dans le jeu, mais moins que la logopédiste » (2EpostLkL1/3, ligne 166). Il précise ensuite qu'au soutien pédagogique « c'est un petit peu du jeu mais pas tellement en même temps. C'est dans le jeu et le travail, c'est plus du travail » (2EpostLkL1/3, lignes 183-184). Par sa remarque, on perçoit implicitement que l'enfant est conscient de la visée didactique rattachée aux jeux auxquels recourt l'ECSP puisqu'il paraît comprendre qu'il s'agit de jeux « artificiels » construits intentionnellement / clairement pour l'apprentissage de notions scolaires. Ainsi, le caractère ludique des activités didactiques n'occulte pas chez Loïck le savoir travaillé. Si Tambone et Mercier (2003) ainsi que Toullec-Théry (2009) dénoncent le danger inhérent aux ruses pédagogiques pouvant faire avancer le savoir de manière masquée, on peut se rendre compte que cela n'est pas le cas dans cette situation. La clairvoyance de Loïck pourrait être expliquée soit par sa perspicacité à démasquer la ruse pédagogique recherchée, soit par la désignation explicite de l'ECSP des objets de savoir travaillés au travers du jeu. N'ayant pas observé cette professionnelle, je ne peux donc pas savoir ce qu'il en est.

Loïck a conscience que c'est en logopédie que le savoir a le statut le moins contraignant. Au cours d'un entretien avec ce dernier, il a d'ailleurs affirmé qu'il n'assimile pas la logopédie à un lieu scolaire (2EpostLkL1/3, lignes 19-20). Il a confié, de plus, à la chercheuse que cette prise en charge lui permet d'aller prendre « un bon petit coup d'air, et puis partir de l'école un petit moment » (2EpostLkL1/3, ligne 202). Ceci prouve que le contrat non didactique en logopédie est bien établi à ses yeux puisque ses propos laissent transparaître la possibilité pour lui de « s'échapper » du contexte scolaire. Il ne considère pas pour autant qu'il ne travaille pas dans ce contexte puisqu'il affirme explicitement « on travaille un peu en jouant » (2EpostLkL1/3, ligne 26). Même quand l'activité est ludique, il repère la compétence qu'il a dû mobiliser, lorsqu'il explique par exemple : « j'avais fait un dessin et on a parlé là-dessus. Là, je n'avais pas eu tellement de peine parce que c'était par oral » (2EpostLkL1/3, lignes 52-53).

Dans ce contexte, le savoir peut faire l'objet d'un choix et c'est ce qui, aux yeux de Loïck, rend son statut fondamentalement différent de celui attribué au savoir scolaire :

[...] l'école ne nous laisse pas souvent choisir ce qu'on veut faire. C'est plutôt qu'elle nous impose, ouais, elle nous impose ce qu'il faut faire, alors que la logopédiste, des fois, là-bas, elle nous laisse choisir. (2EpostLkL1/3, lignes 85-87)

Ce choix dont Loïck parle fait partie intégrante des clauses du contrat thérapeutique comme on pourra plus finement le constater dans la rubrique suivante, relative aux démarches des professionnels.

2.2 Quelques éléments de l'épistémologie des professionnels observés et interrogés

L'enseignant a pour tâche de planifier ses séquences didactiques en se référant aux documents officiels scolaires (*Plan d'études, Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, etc.). Le savoir enseigné a pour but de devenir le savoir appris. Ce passage produit nécessairement la transposition du savoir. L'enseignant sera dès lors contraint de réajuster continuellement son enseignement au fur et à mesure de la progression dans la séquence, en fonction de l'avancement des connaissances de ses élèves et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Cependant, il doit **tenir compte du temps didactique, au vu des objectifs qu'il doit leur faire atteindre** en cours et en fin d'année. Lorsque les élèves sont en trop grand décalage par rapport au temps didactique, ils sont considérés « en difficulté » et pourront, souvent à la demande de l'enseignant, bénéficier de mesures de prise en charge pédagogique et/ou thérapeutique.

Ainsi, enseignants chargés du soutien pédagogique (ECSP) ou logopédistes peuvent accueillir ces élèves dits « en difficulté ». Cependant, en fonction de l'épistémologie professionnelle, le regard porté sur eux par les divers acteurs institutionnels diffère sensiblement. **L'ECSP considérera l'élève au travers de sa difficulté, alors que la logopédiste le verra comme un enfant découragé par l'école car souvent en échec scolaire.** Voyons de plus près cette fine distinction au travers des démarches générales de ces deux professionnels.

La fonction de l'ECSP est de trouver des moyens didactiques qui permettront à l'élève « en difficulté » de comprendre la notion lui posant problème, dans le but ultime qu'il parvienne à « rattraper » le temps didactique de la classe. **L'ECSP agit donc en fonction des difficultés identifiées.** Dès lors, son enseignement est soumis à la contrainte de **se conformer aux attentes des enseignants**, puisque ce sont eux généralement qui l'informent du contenu à traiter ou même des activités spécifiques à réaliser. Le **rapport de dépendance entre la classe et le soutien pédagogique** a également été décelé par Loïck qui affirme : « c'est notre maître qui voit ce qu'on a comme difficultés et si on a vraiment de gros, gros, gros problèmes là-dedans, il nous met chez la GNT et il lui dit ce qu'on doit faire. Par exemple, il nous met dans le groupe de maths chez la GNT et puis, là, en groupe de mathématiques, on va faire que des maths, on ne va pas conjuguer les verbes, non » (2EpostLkL1/3, lignes 170-173).

Le fonctionnement de l'ECSP de Loïck, au travers des explications de ce dernier, paraît correspondre à celui de l'ECSP de Kevin observée dans le cadre de ma recherche puisque celle-ci a avoué : « Moi, j'attends que les enseignants me disent "Voilà, il faut faire telle chose pour cet élève" » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 115-116). Elle a également confié ne pas avoir le temps, dans de telles circonstances, d'établir de planifications car les demandes varient régulièrement : « C'est vraiment semaine après semaine. **Je travaille au cas par cas, selon la difficulté observée** » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 619-620). Il s'agit d'ailleurs souvent d'aborder, **de manière plus approfondie**, la même activité qui est en train d'être effectuée en classe ou qui a été réalisée récemment puisque la professionnelle souligne que ce dont elle traite est « vraiment en cohésion avec ce que [les enseignants] font en classe, dans le moment immédiat » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 615-616).

La logopédiste, quant à elle, ne part pas de la difficulté scolaire de l'enfant, mais attache une attention particulière à **revaloriser ses compétences en observant ce qu'il est capable de faire, même si celles-ci ne correspondent pas forcément aux exigences du programme scolaire.**

Cette démarche est sous-jacente au contrat thérapeutique rattaché à ce contexte et, implicitement, au champ de la psychanalyse qui est l'un des champs théoriques auxquels la logopédiste de ma recherche dit se référer dans sa pratique (2EexL, lignes 718-720). Ce champ a contribué à la conceptualisation de la profession logopédique, tout comme la linguistique, la psychologie, les sciences de l'éducation et la médecine. Je vais, à présent, développer l'approche psychanalytique¹, qui n'entre pas dans le champ de compétences des enseignants. Pour cela, je vais essentiellement me baser sur des articles écrits par Lenoble (2004) et De La Monneraye (2004)², tout en mettant en lien les aspects de cette discipline avec la pratique de la logopédiste de ma recherche.

L'approche psychanalytique comme l'une des références à la pratique de la logopédiste de Loïck

Si je ne vais pas entrer en profondeur dans l'explicitation de ce champ, puisque celui-ci n'entre pas dans le cadre de ma formation et de mes compétences, il me semble tout de même important de faire ce détour car il s'agit d'une approche faisant partie intégrante de l'épistémologie de la logopédiste de la recherche.

Lenoble (2004) apporte un point de vue différent de celui des neurosciences et de la psychologie cognitive, fondé sur les champs de la pédopsychiatrie et de la psychanalyse. Elle affirme que **l'apprentissage dépend de multiples facteurs**, tels que le bon fonctionnement des fonctions cérébrales, des organes sensoriels et de la motricité, de la qualité de structuration du psychisme sur le plan cognitif et affectif, ainsi que de l'apport de l'environnement familial, social et scolaire. C'est le facteur environnemental qui m'intéresse dans la présente recherche, au niveau de l'action conjointe entre les élèves ou l'enfant et les professionnels (enseignants et logopédiste). Cependant, je vais ici détailler plus particulièrement le facteur de la **structuration du psychisme** puisque **c'est un aspect ayant trait à la psychanalyse qui est pris en compte par la logopédiste de ma recherche mais non par les enseignants**. Contrairement aux classifications internationales (CIM 10) et américaines (DSM IV), la classification française (CFTMEA R2000³) se focalise prioritairement sur **l'organisation psychopathologique du sujet** à laquelle sont rattachés, entre autres, les processus de pensée. Le diagnostic de *trouble spécifique* ne vient alors qu'en complémentarité à **l'observation clinique du fonctionnement psychique** (Lenoble, 2004), lequel est dépendant de la subjectivité présente chez l'enfant.

Ce point de vue paraît correspondre à l'épistémologie professionnelle de la logopédiste de la présente recherche puisqu'elle ne se dit pas favorable à poser prioritairement un tel diagnostic mais qu'elle privilégie **avant tout l'observation du fonctionnement global de l'enfant, tant langagier** (2EexL, lignes 599-603), **que relationnel et psychique, par le biais de la systémique et de la psychanalyse** (2EexL, lignes 719-720). Elle avoue également **donner une grande place à la subjectivité du patient** dans le cadre de la rééducation puisqu'elle s'intéresse à « découvrir quels sont ses goûts, ses loisirs, ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas » (2EexL, lignes 1012-1013). De plus, elle est d'avis « qu'à l'école, les enfants qui sont en difficulté, timides ou en retrait trouvent peu

¹ Parmi toutes les approches psychanalytiques existantes, je n'ai pas eu d'indications précises concernant le type d'approche pris en compte par la logopédiste de la recherche.

² Pour développer cette partie, je me suis référée essentiellement aux articles de Lenoble (2004) et de De La Monneraye (2004) car ils présentent de nombreuses similitudes avec les déclarations de la logopédiste au cours des entretiens.

³ Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent

d'espace pour laisser émerger leurs goûts » (2EexL, lignes 1013-1015), alors que, selon elle, **le langage est précisément lié au goût** (2EexL, ligne 1015). L'écriture est dotée de connotations subjectives. Elle donne, pour exemple, l'histoire inventée par Loïck et deux autres enfants, dans le cadre de la séance en groupe ayant lieu une fois par semaine, qui a émergé à partir de la manipulation de marionnettes. Les enfants ont pu leur attribuer une représentation particulière, une identité propre à chacune, et créer ainsi assez spontanément une histoire qu'ils ont mise en texte, texte à partir duquel ils travailleront ensuite sur les aspects métalangagiers. La logopédiste explique alors, du point de vue psychanalytique, que le fait de passer par le biais de la marionnette a permis à Loïck qui a de la peine à exprimer son ressenti, de **faire sortir son agressivité** lorsqu'il a imaginé une scène de bagarre entre les personnages. Elle considère cette activité comme une sorte de **médiation** (2EexL, lignes 1032-1035).

La subjectivité est ce qui constitue l'individu. Elle est exprimée au travers du tempérament du sujet, de ses convictions, motivations et centres d'intérêt personnels divers. Ces aspects ont une influence sur l'activité mentale de la personne. **Ainsi, l'entrée dans les apprentissages dépend de l'opérationnalité de la subjectivité mise en place** (Lenoble, 2004). Selon ce courant psychanalytique, celle-ci se construit dès l'apparition du langage ; l'individu devient dès lors un être à part entière qui se fonde et se constitue. Cette construction est, pour une grande part, **interne et inconsciente** puisqu'elle découle de **l'émergence de la personnalité** et de **l'intégration de repères** tels que la construction triangulaire œdipienne permettant à l'enfant de trouver sa place dans la constellation familiale (*Ibid.*, 2004). La logopédiste de Loïck s'est exprimée à ce propos, lors de l'entretien d'explicitation, puisqu'elle a **expliqué la difficulté de l'enfant à stabiliser ses connaissances, à les garder en mémoire, par manque de repères stables, tant au niveau familial que spatio-temporel, suite aux nombreux voyages qu'il a réalisés durant son enfance** (2EexL, lignes 822-826). **Par cet angle d'analyse, on comprend mieux la raison pour laquelle j'ai disposé de davantage de renseignements sur le parcours de vie de Loïck et sa situation familiale que je n'en ai eus pour Kevin de la part des enseignants.** Lors de la présentation des deux enfants, au Chapitre II, il apparaît en effet que Loïck a suivi une scolarité mouvementée alors qu'aucune information ne m'a été transmise à ce propos en ce qui concerne Kevin. Cela est dû à **la différence du champ d'intervention entre enseignants et logopédistes**. Pour mieux comprendre cette différence, il faut faire une brève incursion du côté de l'approche systémique.

Si cette approche est également prise en compte par la logopédiste (2EexL, lignes 718-720), elle l'est aussi dans le domaine de l'éducation car généralement adoptée par les enseignants. Pour ces derniers, il s'agit de se centrer **uniquement sur le contexte classe**, sans chercher des explications externes à ce système. McCulloch (1999) définit cette approche en affirmant que « ce qui se passe dans un système particulier (classe) a à faire avec la rencontre des individus dans un contexte, à un moment donné, et que les troubles qui s'y manifestent (aussi individuels qu'ils paraissent) sont à comprendre dans ce contexte » (p. 35). Grossen *et al.* (2008) ont recueilli auprès de divers professionnels – psychologues, logopédistes, enseignants spécialisés, enseignants de soutien et enseignants titulaires – les perceptions réciproques de leurs compétences professionnelles. Il a été mis en évidence qu'« Intervenir dans la famille » est l'une des quatre catégories principalement citées, par 11% des répondants des cinq groupes professionnels, comme n'appartenant pas au champ de compétences des enseignants titulaires. Cette catégorie a été à l'unanimité réservée au champ de compétences des psychologues. Cependant, si l'on se réfère aux propos de la logopédiste de ma recherche, on peut constater qu'elle **prend en considération le cadre global dans lequel se trouve l'enfant, tenant compte également de la dynamique du système familial**. En effet, en

fonction des « confidences » faites par les parents sur le fonctionnement familial au sujet du travail de leur enfant, la logopédiste va pouvoir, si cela s'avère judicieux, « **créer des contrats entre les parents et l'enfant** pour changer leur dynamique relationnelle **de manière à remobiliser l'enfant** » (2EexL, lignes 811-812). En l'occurrence, la logopédiste est intervenue sur la difficulté de Loïck à s'organiser dans le temps, **ce qui a des conséquences sur son travail** puisqu'il ne peut pas ainsi se responsabiliser face à ses devoirs, par exemple (2EexL, lignes 448-450). La logopédiste de Loïck a alors demandé à la famille que ce dernier suive un planning établi à sa demande et qu'il puisse disposer d'un endroit approprié pour faire ses devoirs, de sorte à ce qu'il ait des repères et une place de travail (2EexL, lignes 420-426).

La psychanalyse postule que l'inscription de l'enfant dans sa famille, dans sa langue, son rapport au savoir et à celui qui a pour rôle de le lui transmettre jouent un rôle inconscient dans les apprentissages, quant à eux, conscients (Lenoble, 2004).

Selon cette approche, il est donc important que **le thérapeute laisse place à la subjectivité de son patient, la prenne en compte dans le processus de rééducation**, pour y travailler **indirectement** par le biais de la relation qui s'instaure entre eux deux et le matériel employé qui fait office, en quelque sorte, de médiateur. S'il est essentiellement à visée pédagogique et revêt une forme en général ludique, **d'un point de vue psychanalytique, il sollicite indubitablement l'implication subjective de l'enfant** (Lenoble, 2004), comme cela a été le cas lors de l'activité de marionnettes décrite plus haut.

Il est « tentant » de considérer le sujet comme un cas, reconnaissable au travers de son symptôme ou de sa difficulté, suite aux divers tests ou bilans effectués. Or, pour que la subjectivité de l'enfant/patient en difficulté devienne à nouveau opérationnelle, après s'être à un moment donné repliée, il s'agit de **l'aider à se positionner en tant que sujet, en adoptant une attitude d'écoute à son égard**, en lui donnant une parole libre, en suivant ses raisonnements et ses cheminements même les plus tortueux. C'est de cette façon, par l'instauration d'une **relation de sujet à sujet**, basée sur la confiance, que l'enfant sera également en position d'écouter ce que l'on a à lui apprendre (De La Monneraye, 2004).

Comment ces approches sont-elles mobilisées par la logopédiste de Loïck dans la pratique ?

La logopédiste de ma recherche a expliqué à la chercheuse qu'elle reçoit la plupart du temps des enfants découragés par l'école. Suite aux nombreuses situations d'échec vécues à l'école, ceux-ci se désinvestissent des apprentissages scolaires, ce que la logopédiste appréhende comme un « blocage » (2EexL, lignes 318-322).

Il s'agit alors pour elle de ne pas agir d'emblée en fonction de la difficulté repérée, comme le ferait l'enseignant de soutien pédagogique. En effet, la démarche thérapeutique consiste, dès lors, tout d'abord à faire la connaissance de l'enfant et à lui présenter les objectifs de la rééducation. Elle affirme dans l'entretien d'explicitation qu'elle précise aux enfants **qu'ils ont des capacités** mais que celles-ci ne correspondent pas forcément aux exigences du programme scolaire et qu'elle va voir ce qu'ils arrivent à faire tant à l'oral qu'à l'écrit (2EexL, lignes 322-325). C'est une façon de **revaloriser l'enfant, de redonner place à sa subjectivité dans les apprentissages, ce qui peut favoriser par la suite sa remobilisation à l'école**. C'est, entre autres, en lui faisant vivre à nouveau des situations de

réussite, par la réalisation d'activités que l'enfant apprécie, en l'écouter, en prenant en compte son point de vue, en lui laissant tout simplement sa place d'enfant, que la logopédiste peut espérer parvenir à le **remobiliser dans les apprentissages**. Ce travail implique indubitablement la création d'un **lien relationnel solide** avec le patient.

Pour la logopédiste de Loïck, la première prise de contact a consisté à **apprendre à connaître l'enfant**, en découvrant **ses intérêts et ses compétences** qui ne sont pas forcément en adéquation avec les attentes de l'institution scolaire et qui auraient, par conséquent, été « intériorisées », « étouffées » par l'école. L'entretien d'explicitation avec la logopédiste a révélé que, lors de la première séance en logopédie, Loïck lui avait fait part de son parcours de vie et du fait qu'il habitait sur un voilier. La logopédiste lui avait alors proposé de dessiner un bateau et d'inscrire sur son dessin toutes les parties du voilier qu'il connaissait (2EexL, lignes 384-386, 848-850 ; annexe 53).

L'ECSP n'entreprend pas un tel échange, sur le plan personnel, avec l'élève. Il n'intervient que sur le plan scolaire, et vise à remédier aux difficultés de l'élève. Cependant, il est fréquent de constater que ces professionnels essaient de rendre l'apprentissage attractif, par le biais de petits jeux souvent construits pour la situation didactique. Loïck s'en est aperçu puisqu'il a précisé à la chercheuse qu'au soutien pédagogique, il faisait souvent des jeux destinés à apprendre : « c'est dans le jeu et le travail, c'est plus du travail » (2EpostLkL1/3, ligne 184). L'observation menée dans le local de l'ECSP de Kevin, lors de la première étude de cas, a montré que la professionnelle s'était également appliquée à **rendre l'apprentissage ludique, tout en veillant à ne pas en occulter l'objet de savoir visé**. En effet, au commencement de la séance, elle a énoncé d'emblée aux élèves l'objet mathématique sur lequel allait porter la leçon, à savoir la suite de nombres, et n'a précisé qu'ensuite l'approche qu'elle avait imaginée, caractérisée par la manipulation de dés, comme cela est décrit dans le protocole figurant dans le Projet Indépendant (PI, annexe 9). L'intention didactique a alors été fortement présente, tout au long de l'interaction avec l'élève.

Si en logopédie, le jeu est également très employé, cette intention est beaucoup moins apparente. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il **ne vise effectivement pas toujours l'apprentissage mais qu'il peut revêtir d'autres fonctions**. En début de traitement, il a essentiellement pour but **d'instaurer un lien relationnel** entre la logopédiste et l'enfant-patient. La logopédiste de Loïck explique cela de la manière suivante :

[...] j'essaie de trouver des points d'accrochage, voir un peu ce qui peut le mobiliser, l'intéresser, donc là j'ai aussi accepté de faire des jeux, le *Qui est-ce ?* en langage oral, simplement pour établir un lien avec lui, qu'il ne s'embête pas trop en ma présence, c'est ça aussi. Qu'il ait confiance, qu'il puisse se rendre compte que c'est un espace de négociation, que je ne vais pas lui imposer des activités, que s'il n'a pas envie de les faire, il va pouvoir dire qu'il n'a pas envie, il va pouvoir refuser aussi. Mais pas toujours, peut-être qu'au début je vais accepter qu'il refuse et à un moment donné, petit à petit, si j'ai l'impression que c'est absolument nécessaire pour lui, ça va être un peu contractuel [...]. Il va pouvoir choisir une activité mais je peux lui en imposer une autre parce que sans cela, je vais perdre ma fonction de logopédiste si je le laisse uniquement jouer aux légos pendant toute la séance. (2EexL, lignes 870-880)

Une fois le contrat thérapeutique instauré, le jeu peut alors être adopté comme un moyen pédagogique pour favoriser l'apprentissage. Il peut également servir de « récréation » lorsqu'une activité a été prenante. Cela est apparu lors de la troisième séance d'observation en logopédie

durant laquelle la logopédiste a proposé à Loïck de finir par un jeu de devinettes, suite à un travail intense sur des notions grammaticales, orthographiques et de conjugaison.

Par rapport aux **choix inhérents à cet espace de négociation**, elle précise en outre :

Je ne laisse pas complètement le choix de l'activité. J'ai toujours quelques activités en tête. Donc, si l'enfant est vraiment complètement en opposition et que je n'arrive pas à faire passer les activités que j'ai en tête, je le laisse choisir. Ce n'est pas vraiment le cas de Loïck. Mais si j'en ai deux, trois en tête, il va choisir et j'accepte ce qu'il choisit. (2EexL, lignes 884-887)

Touzin (2004) met en exergue l'importance pour le rééducateur de **s'adapter au sujet** et d'adapter son intervention « au trouble de chaque enfant mais aussi à son niveau cognitif, à ses compétences préservées, à sa personnalité, à ses stratégies » (*Ibid.*, p. 72). Dans un tel contexte où « l'enfant est acteur de sa rééducation et qu'il influence son évolution » (*Ibid.*, p. 84), la chronogenèse avance donc selon le rythme du patient, par un juste « équilibre entre la difficulté d'apprendre et le plaisir d'apprendre » (*Ibid.*, p. 85). Ainsi, cette démarche tendra à rendre suffisamment **solide la subjectivité de l'enfant/patient pour appréhender les apprentissages**, s'y risquer, formuler des hypothèses, les défendre mais aussi parfois les abandonner pour accepter les réaménagements produits dans son propre fonctionnement psychique (Lenoble, 2004). Ces opérations, relatives aux processus de pensée, sont alors le fruit d'un **fonctionnement devenu autonome** et caractérisé par une organisation psychique élaborée.

Cette approche prenant en compte la subjectivité de l'enfant rejoint, pour une part, l'hypothèse H3 qui avait été formulée au Chapitre III. **L'objet de savoir est bien traité par le biais de la relation duelle thérapeutique qui s'est construite entre la logopédiste et Loïck**, comme l'hypothèse l'avancait. Il s'agit, en effet, d'un espace de négociation.

La logopédiste n'a pas, en effet, comme l'enseignant, de temps didactique imposé par le programme et ne gère pas non plus ses séances en fonction des attentes de ce dernier, comme c'est le cas pour l'ECSP de Kevin. Le savoir se « façonne » ici au fur et à mesure de la prise en charge, **en fonction des goûts, des envies du moment, mais aussi des besoins du patient observés et des objectifs langagiers que la logopédiste s'est fixé.**

Les propos suivants tenus par la logopédiste vont également dans ce sens. Elle avoue ne pas toujours établir de planification stricte : « J'ai des bouquins qui me plaisent bien autour de moi et dix minutes avant, je relis mes notes de la semaine dernière et je décide de ce que je peux faire aujourd'hui. C'est donc sommaire » (2EexL, lignes 1006-1008). **Si cette citation laisse entrevoir la démarche selon laquelle le savoir avance au fil des interactions et au rythme de l'enfant, elle révèle aussi le curriculum caché de la logopédiste puisque cette dernière tient compte de ses observations pour déterminer le savoir qu'elle va faire émerger chez l'enfant, par le biais de l'interaction.** Ainsi, aux yeux de ce dernier, le savoir n'est pas programmé alors qu'il est tout de même dirigé implicitement selon les objectifs de la professionnelle.

Si l'objet de savoir n'est pas toujours clairement défini aux yeux de l'enfant, il n'est malgré tout pas traité de manière implicite par la logopédiste de ma recherche, comme cela était avancé dans l'hypothèse H3. Ce qui est implicite est, en réalité, la démarche de rendre la subjectivité de l'enfant plus solide et plus opérationnelle pour qu'il puisse faire face aux apprentissages, comme Lenoble (2004) l'a mis en évidence. Ainsi, même lorsque l'activité a une dimension plus

thérapeutique, comme l'invention d'une histoire au moyen de marionnettes, permettant aux patients d'exprimer leur subjectivité, leurs émotions, **le contenu langagier reste toujours bien présent**, compte tenu des activités prévues par la logopédiste :

[...] ils se sont impliqués dans la confection des marionnettes, dans le dialogue, maintenant, ils vont s'impliquer dans la construction d'un texte narratif, en groupe ils aiment bien. Et cela facilite aussi le retour sur différents aspects, soit du code, soit du lexique, soit des accords, etc. (2EexL, lignes 1036-1039)

Loïck paraît conscient du traitement explicite des contenus langagiers puisqu'il a, par exemple, précisé **avoir travaillé l'oral** en décrivant un dessin qu'il avait fait (2EpostLkL1/3, lignes 52-53).

Démarche effective des professionnels de ma recherche au regard des analyses relatives aux observations filmées

La logopédiste a affirmé viser avant tout des objectifs langagiers et s'appuyer fortement sur la didactique du français pour mettre en lien, par exemple, la production d'un texte ou sa lecture avec les aspects techniques de la langue (grammaire, orthographe, etc.) (2EexL, lignes 657-658, 679-681). Si, comme elle le souligne, cette pratique n'est pas courante en logopédie (2EexL, lignes 657-658), elle « dénonce » également l'inexistence d'une démarche spécifique à la logopédie. Elle affirme, en effet :

[...] je n'ai pas l'impression d'avoir une démarche spécifiquement logopédique. J'attends toujours qu'on me la présente mais pour le moment, je ne la connais pas. On ne m'a jamais formée par rapport au langage écrit, si ce n'est à faire des diagnostics de dyslexie avec des tests. Mais je n'ai jamais rien trouvé sur une démarche de progression, si vous voulez, d'un traitement logopédique pour le langage écrit. (2EexL, lignes 681-685)

Les séances d'observation en logopédie devant porter principalement sur une notion orthographique (morphogrammes grammaticaux et/ou lexicaux), **l'intervention de la logopédiste auprès de Loïck était donc empreinte d'une dimension didactique**. Il a dès lors été possible de comparer sa démarche avec celle de l'enseignant de Loïck et également des professionnels de la première étude de cas (enseignante et ECSP).

Je vais tout d'abord définir, de manière succincte, le type d'activités réalisées dans chacun des contextes observés. En classe, les enseignants de Kevin et Loïck ont procédé tous deux au traitement de l'objet de savoir **par le biais de fiches**. Pour Kevin, l'exercice intitulé « À la loupe » consistait à établir plusieurs suites numériques de nombres allant de la centaine aux dizaines de milliers. Pour Loïck, il s'agissait, lors de la première séance d'observation, d'effectuer des accords grammaticaux. Le premier exercice concernait l'accord au présent de verbes du premier groupe à introduire dans les phrases données. Quant au second exercice, l'élève devait accorder des adjectifs avec les groupes nominaux indiqués. Pour la première étude de cas, la fiche mathématique était à réaliser individuellement. Ainsi, Kevin a pu mobiliser la stratégie de son choix et l'analyse a montré que celle-ci était non experte car basée sur une technique ne prenant pas en compte le nombre dans sa globalité. Pour la seconde étude de cas, la démarche de Loïck était, quant à elle, guidée puisque l'exercice s'est effectué partiellement en collectif. Ainsi, les élèves devaient restituer la procédure de recherche du sujet conformément à la stratégie indiquée par l'enseignant. Les activités relatives à la

production écrite et à la réalisation d'un conte à l'ordinateur, observées également en classe pour la seconde étude de cas, ont été réalisées intégralement de manière autonome et individuelle. Si l'enseignant était à la disposition des élèves pour répondre à leurs questions et leur donner des conseils généraux, les élèves étaient seuls face à la tâche.

Il en a été tout autrement au soutien pédagogique et en logopédie. **Les interactions avec les élèves ou l'enfant-patient étaient constantes.** Il s'agissait pour la plupart des tâches d'activités orales. En soutien pédagogique, les élèves ne sont passés par l'écrit que pour la deuxième activité consistant à écrire le nombre formé au moyen de dés, de même que les nombre le précédant et lui succédant. En logopédie, il s'agissait pour la première et la deuxième séances, essentiellement d'activités orales (lecture de petits textes et réponses à des questions) et de la manipulation d'étiquettes construites par la logopédiste (compléments circonstanciels de temps et groupes nominaux comportant des adjectifs). La logopédiste a, en effet, posé à Loïck de nombreuses questions dont elle n'attendait, la plupart du temps, qu'une réponse orale. Au cours de la première séance, l'enfant n'a ainsi écrit que les formes du passé composé et de l'imparfait, à la première personne du singulier, du verbe *chanter*. Quelques réponses orales données par l'enfant ont été écrites par la logopédiste elle-même. Par ailleurs, ce n'est qu'à la fin de la deuxième séance observée en logopédie, qui portait sur les morphogrammes lexicaux d'adjectifs, que Loïck a dû écrire une petite description de personnage. Enfin, pour la troisième séance observée dans ce contexte, l'écrit était un peu plus présent puisque Loïck a dû écrire un groupe nominal, une phrase comportant ce même groupe nominal, l'infinitif du verbe conjugué dans sa phrase, l'infinitif et la première personne du présent d'un verbe du premier groupe et, pour terminer, un groupe verbal à la suite du sujet « un gros château ». Au cours des trois séances, il a dû faire quelques petites actions à l'écrit comme mettre les couleurs des divers groupes de la phrase pour la première et troisième séances, et biffer les morphogrammes grammaticaux d'adjectifs féminins, et d'autres lettres éventuelles, pour former l'adjectif au masculin singulier.

L'analyse a relevé que **les enseignants titulaires des deux élèves de ma recherche ont très souvent pris en charge le travail métacognitif des élèves, au niveau des stratégies de résolution de la tâche.** En effet, face aux obstacles rencontrés par ceux-ci, les enseignants leur ont « mâché » le travail. Je vais brièvement rappeler les actions des deux enseignants auprès de leur élève respectif, actions qui confirment ce propos.

Dans le cadre de la première étude de cas, l'enseignante est intervenue auprès de Kevin, suite à sa réponse erronée, selon laquelle il avait écrit que 9'000 succédait à 8'799. **Elle a alors pris en charge le processus cognitif attendu de l'élève en décomposant les étapes de traitement du nombre, de manière à faciliter ensuite l'établissement de la suite numérique demandée.** Elle a dès lors commencé par demander à Kevin quel nombre suivait 799. Par cette demande, **elle a implicitement isolé la partie du nombre devant subir des transformations** (ici 799 dans le nombre 8'799). Face au silence de l'élève, l'enseignante a réduit temporairement ses attentes en simplifiant encore davantage la démarche cognitive de Kevin. Elle n'a, cette fois, pris en compte que le nombre 99 dont l'élève devait trouver le nombre lui succédant. Suite à la bonne réponse instantanée de Kevin, trouvée sûrement grâce à la comptine numérique, l'enseignante ne s'est pas attardée à lui demander d'explicitier le phénomène numérique produit, à savoir le passage à la centaine, mais a aussitôt enchaîné en l'interrogeant sur le nombre qui suit 799, espérant ainsi que l'élève comprenne qu'il devait passer à la centaine supérieure. Cependant, Kevin n'a pas su répondre à la question. **Cela montre qu'il n'a pas compris la logique de décomposition entreprise par l'enseignante.** On peut

supposer que l'incompréhension de l'élève, traduite par son silence, est due à **l'absence de phases métacognitives sur les différentes étapes du processus de résolution de la tâche**. En effet, l'enseignante aurait pu faire réfléchir Kevin à la signification de la transformation produite par l'ajout d'une unité à 99 (passage à la centaine) et la conséquence de celle-ci sur le nombre 799 (passage à la centaine supérieure). **Toutes ces étapes d'explicitation sont restées dans l'ombre, ce qui n'a sans doute pas permis à l'élève de mettre du sens derrière les questions de l'enseignante**. Finalement, seul le calcul en colonne a permis à Kevin de trouver qu'après 799 venait 800. **Le lien entre cette réponse et celle attendue du nombre succédant à 8'799 n'a, ici encore, pas fait l'objet d'une explicitation**. Cependant, l'enseignante a tenté de guider l'élève vers ce lien, en énonçant « huit, sept cent nonante-neuf » au lieu de « huit mille sept cent nonante-neuf », dans l'espoir que Kevin s'aide de la réflexion menée jusqu'ici pour lier le chiffre 8 des milliers au nombre 800 préalablement trouvé et répondre ainsi « huit mille huit cents ».

Quant à la seconde étude de cas, Loïck est parvenu à mobiliser la démarche cognitive attendue de lui, consistant à entreprendre une réflexion morphosyntaxique, dans le but de repérer le genre et le nombre du groupe nominal et d'inscrire à la fin de l'adjectif les morphogrammes grammaticaux correspondants. Cependant, il a proposé « g-r-i-e-s » pour le féminin pluriel de l'adjectif *gris*, omettant ainsi le morphogramme lexical *s* qui produit dans le mot le phonème [z]. L'enseignant a alors effectué une régulation interactive par une démarche de questions-réponses guidant jusqu'au résultat attendu. L'analyse de cet événement a révélé que l'élève a ajouté les désinences grammaticales du féminin pluriel à l'adjectif masculin **écrit phonétiquement**. Pour rappel, l'enseignant a d'abord demandé à Loïck d'énoncer le groupe nominal. Ce dernier a répondu correctement « des blouses grises » et a, dès lors, proposé d'écrire l'adjectif « g-r-i-s ». Les échanges entre l'enseignant et Loïck qui ont suivi se sont portés uniquement sur l'énonciation des morphogrammes grammaticaux au féminin (-e) puis au pluriel (-s). Par ailleurs, l'enseignant a facilité la représentation visuelle des transformations grammaticales à produire sur l'adjectif en effectuant la démarche attendue des élèves sous leurs yeux, au tableau noir. Il a ainsi écrit l'adjectif masculin « gris » et a ajouté successivement les morphogramme -e et -s énoncés, suite à sa demande, par Loïck. **On peut constater que l'enseignant a ici pris en charge la difficulté réelle de l'élève, soit l'écriture de l'adjectif masculin, en la résolvant à sa place, sans en discuter**. Il aurait peut-être été pertinent d'engager une **réflexion collective métagraphique sur l'écriture « gris »** proposée en deuxième lieu par Loïck pour le féminin, afin qu'il comprenne que cette écriture correspond en réalité au masculin singulier, le *s* étant le morphogramme lexical muet.

On peut se rendre compte que dans les deux études de cas, les enseignants ont procédé à des régulations interactives spécifiques auprès des élèves de ma recherche. Durant celles-ci, chacun d'eux a guidé son élève à tel point que cela n'a vraisemblablement pas suscité sa compréhension. Si, par le biais de l'interaction, Kevin et Loïck ont été amenés à corriger leur réponse erronée, aucune étape n'a été consacrée à la compréhension de leur erreur. De plus, les enseignants ne leur ont pas demandé d'expliciter la démarche qu'ils adopteraient en situation de résolution de la tâche mais n'ont fait que de poser des questions ciblées successives. **Un tel guidage ne peut, en effet, favoriser l'autonomie de l'élève qui devra, dans une autre situation, mobiliser de lui-même la procédure prise en charge ici par les enseignants**. Il est important de relever que cette démarche métacognitive prend du temps et que, compte tenu de la gestion de la classe et de leur programme, les enseignants ne peuvent peut-être pas toujours s'y engager.

Par le nombre plus restreint d'élèves pris en charge, l'ECSP peut davantage prévoir des phases de réflexion métacognitive avec ceux-ci. C'est ce qui a été observé lors de la séance en soutien pédagogique.

Compte tenu de l'analyse, il est possible d'affirmer que **le contrat social d'aide est tout à fait en adéquation avec le contrat didactique et pédagogique** puisque les activités que l'enseignante chargée du soutien pédagogique a prévues ont posé **des obstacles cognitifs aux élèves et ont été favorables à des échanges métacognitifs** permettant ainsi leur progression. En effet, tout au long des activités, ceux-ci ont dû **énoncer des nombres de l'ordre des milliers, voire des dizaines de milliers**, nombres qu'ils avaient formés, pour la majorité, à l'aide de dés à 10 faces. Lors de la deuxième activité consistant à enlever et à ajouter une unité à un nombre-repère choisi tour à tour par les élèves en fonction des chiffres obtenus au tirage de dés, **l'ECSP a complexifié la tâche en choisissant, à la fin, elle-même les nombres-repères** (2050 ; 4000 ; 9100 ; 9999). L'ECSP a fait, de plus, réfléchir les élèves aux transformations produites pour obtenir le nombre précédant 4000, soit en passant « au millier du dessous ».

Par ailleurs, les métaconnaissances ainsi que les processus de régulation métacognitive ont été continuellement stimulés au fil de la leçon. L'enseignante chargée du soutien pédagogique a, par exemple, poussé les élèves à développer des métaconnaissances sur la numération lors de cette deuxième activité, à propos des nombres encadrant 4000. **Elle leur a demandé quelle est la colonne qui posait le plus problème à la résolution de la tâche** (annexe 2). La question avait donc pour but de savoir s'il était plus difficile de trouver le nombre précédant 4'000 (colonne de gauche) ou celui lui succédant (colonne de droite). Ceci a alors permis aux élèves de **prendre conscience des difficultés inhérentes à la tâche.**

Au regard de la nature des tâches proposées par l'ECSP, on peut se rendre compte que cette dernière n'est pas tombée dans le travers de l'aide par le biais de la simplification des notions, contrairement à ce qui a pu être observé par divers chercheurs chez les enseignants spécialisés. Dans un cours universitaire, Pelgrims (2009) a expliqué les **possibles conséquences dues à l'établissement d'un contrat social d'aide** lorsque les élèves sont dirigés vers le spécialisé. En effet, en comprenant que sans aide ils ne peuvent y arriver, leur réaction est souvent de demander de l'aide « à tort et à travers », sans même tenter de mobiliser leurs ressources cognitives. Il n'y a donc pas d'abstraction possible des métaconnaissances. Il a été vérifié que les effets Topaze sont d'ailleurs plus nombreux en spécialisé qu'en classe ordinaire. Ainsi, l'un des déficits des enseignants spécialisés est de **ne pas assez confronter les élèves à des obstacles cognitifs, essentiels au développement et à la mobilisation des métaconnaissances et des processus de régulation métacognitive** favorisant ainsi l'apprentissage. **Il est alors vivement préconisé de veiller à maintenir un processus d'autorégulation de la part des élèves** en structurant, par exemple, les moments de demandes d'aide, en faisant réfléchir les élèves à leur propre activité (métacognition) et en les renvoyant à d'autres formes d'aide que celle de l'enseignant (matériel, outils, ressources). **Le contrat d'aide doit donc être en adéquation avec le contrat pédagogique et didactique, ce qui a été le cas de l'ECSP de Kevin.**

La logopédiste, quant à elle, a privilégié la découverte par l'enfant, par le biais du matériel mis à disposition et de leurs interactions. Elle a donc agi sur la situation pour changer le rapport de l'enfant au savoir, **en installant une mésogenèse propice à l'action de l'enfant sur son apprentissage.** Pour exemple, lorsqu'il a été amené à biffer les lettres d'adjectifs féminins pour former le masculin singulier, il a supprimé mécaniquement le -e du féminin et éventuellement le -s

du pluriel. **Le choix de certains adjectifs comme « épaisses » ou « longue » l'a contraint à prendre en compte l'adjectif dans sa globalité et non uniquement les morphogrammes grammaticaux**, puisqu'il a pris conscience que les adjectifs obtenus (*épaiss* et *longu*) ne correspondaient pas à la forme attendue. Il a, par conséquent, compris, grâce à ses compétences graphophonémiques et à l'interaction avec la logopédiste, qu'il était nécessaire d'enlever également le deuxième *s* de *épaisses* et le *u* de *longue*. **Par la comparaison entre le nombre de graphèmes et de phonèmes contenus dans l'adjectif masculin, Loïck a pu prendre conscience du maintien au masculin d'une consonne finale muette (épais, long, etc.).**

La conclusion relative à l'analyse des événements significatifs de la seconde étude de cas a révélé que la **réflexion en logopédie était complexe et soutenue tout au long des séances**.

Par exemple, pour traiter les adjectifs contenant un morphogramme lexical, objet faisant partie du contrat de recherche, la logopédiste a également fait découvrir à l'enfant les autres types d'adjectifs, soit les adjectifs de genre écrit (par ex. *doré/dorée*) pour lui donner une vision d'ensemble. Il s'est avéré que la richesse du contenu de cette deuxième séance a pu empêcher l'enfant de se représenter clairement l'objet de savoir visé et de le remobiliser au cours de la petite description qu'il avait à réaliser sur la base d'un portrait, en fin de séance. L'analyse a soulevé une institutionnalisation tardive car ce n'est qu'après cette activité que la logopédiste a dévoilé explicitement la procédure à adopter pour écrire un adjectif au masculin. Le travail de l'enseignant, quelle que soit la situation didactique, se décline en fait en quatre grandes catégories générales constantes, caractérisant les gestes professionnels. Ainsi, « [...] lorsqu'on enseigne, il y a nécessairement et essentiellement de la définition, de la régulation, de la dévolution, de l'institution » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, p. 268). On peut, dès lors, émettre l'hypothèse que la phase d'institutionnalisation est arrivée très tardivement en raison de la volonté de la logopédiste de **ne pas occuper trop explicitement le rôle de « transmetteur de savoir »**. **En logopédie, c'est le rapport d'égal à égal avec l'enfant-patient qui est privilégié.**

De plus, chaque chemin emprunté par Loïck a été suivi par la logopédiste et traité en profondeur. L'événement significatif de la troisième séance en logopédie l'a démontré. En effet, la séance a porté sur une réflexion grammaticale approfondie, puisque la professionnelle a demandé tout d'abord à Loïck d'écrire un groupe nominal, puis une phrase. Après avoir mis en évidence, au moyen de couleurs, les diverses fonctions de la phrase, c'est un travail de transformation de celle-ci qui a été entrepris. Dès lors, l'objectif de la séance était de constater qu'un même groupe nominal pouvait occuper diverses fonctions. Pourtant, au cours de cette séance, d'autres chemins ont été suivis en fonction de l'action de l'enfant. Lorsque celui-ci a écrit le groupe nominal « un gros château » et qu'il a exprimé son doute quant à l'écriture de l'adjectif, la logopédiste a alors fait une incursion dans l'objet de savoir des morphogrammes lexicaux. Une réflexion à ce propos a été entreprise pour permettre à l'enfant de constater l'absence du *s* final. Enfin, la logopédiste est également intervenue suite aux erreurs successives de Loïck quant au repérage du temps du verbe et à l'erreur de terminaison verbale dans la phrase « Je vais dans un gros château ». La professionnelle a alors consacré un assez long moment à la conjugaison orale du verbe *aller* à différents temps, introduite par des compléments de temps. Elle a également engagé un travail sur le repérage des différentes terminaisons en fonction des groupes de verbes, le verbe *aller* se terminant par *-er*, comme les verbes du premier groupe, mais ayant des terminaisons propres au troisième groupe.

Influence du contrat de recherche sur les démarches

La contrainte de l'objet d'étude n'a pas posé de problèmes particuliers aux enseignants de mes deux études de cas puisque la numération de position ou les morphogrammes font partie intégrante de leur programme scolaire et que leur étude est entreprise tout au long de l'année. **Ils n'ont donc pas dû adapter fondamentalement leur pratique habituelle aux besoins de la recherche.**

Si le traitement d'un même contenu (pour chaque étude de cas) a permis de comparer les démarches des divers professionnels de ma recherche, il n'en demeure pas moins que l'imposition d'un objet de savoir particulier a eu, malencontreusement, un **effet pervers sur la pratique de la logopédiste de Loïck**. En confrontant mes observations à la description qu'elle a faite de sa pratique durant les entretiens, il en ressort que **le type d'intervention observé diffère sensiblement de son approche habituelle des contenus langagiers**. L'entretien préalable à la première observation en logopédie révèle particulièrement l'influence incontestable du contrat de recherche (2EpréL1/3, lignes 20, 23, 83-85).

En effet, **la professionnelle a confié ne jamais avoir traité les aspects techniques de la langue de manière isolée, par des activités ciblées** (2EpréL1/3, lignes 20, 23, 35-36), alors qu'elle l'a pourtant fait pour les séances d'observation. Loïck lui-même a perçu cette différence par rapport à ce qu'il fait d'habitude en logopédie, puisqu'il a relevé, lors de l'entretien avec la chercheuse succédant à la première séance d'observation : « Des petits exercices un peu comme ça, je n'en faisais pas tellement, je n'en faisais pas souvent » (2EpostLkL1/3, lignes 10-11).

Les propos tenus par ces acteurs révèlent que la pratique de la logopédiste a clairement été biaisée par l'objet de recherche. Toutefois, la professionnelle a confirmé à la chercheuse, lors de l'entretien préalable à la première séance d'observation, que sa manière d'interagir avec l'enfant resterait la même que d'habitude (2EpréL1/3, lignes 94-96). Cela peut s'expliquer par son affirmation que **d'ordinaire, le travail sur les aspects métalangagiers, au niveau discursif, phrastique ou lexical, émane directement des textes lus ou écrits par Loïck** (2EpréL1/3, lignes 80-82). **Leur étude n'est donc pas anticipée, planifiée**. Or, il s'agissait ici de traiter des morphogrammes, ce qui l'a contrainte à **organiser et structurer une activité pointant inmanquablement ces notions**.

Toutefois, la logopédiste est de plus en plus convaincue qu'elle devrait traiter davantage ces aspects, et plus particulièrement les morphogrammes, étant donné les grandes difficultés orthographiques de Loïck. Si elle ne l'a pas fait auparavant, c'est parce que ces objets de savoir ne constituaient pas ses objectifs prioritaires de traitement (2EexL, lignes 1612-1619 ; 2EpréL1/3, lignes 26-28, 45-49, 88-89), mais aussi parce qu'elle manque de matériel (2EexL, lignes 758-765). En effet, les jeux proposés dans ce domaine aux logopédistes, dans les catalogues spécialisés, ont, de son point de vue et selon ses propres termes, un rapport « assez anecdotique » à la linguistique (2EexL, ligne 764). C'est pourquoi, elle ne les utilise que très rarement. Pourtant, par le fossé qui se creuse de plus en plus entre les compétences orthographiques et grammaticales de Loïck et les attentes scolaires, la logopédiste a pris conscience de la nécessité désormais de construire des activités ciblées sur ces notions, dans le but de faire progresser l'enfant. **Ainsi, elle a fait part à la chercheuse de son intention de considérer les aspects du Français II comme ses nouveaux objectifs de traitement** (2EexL, lignes 1614-1615).

Grâce aux conditions de recherche, la logopédiste a pu constater, avec surprise, qu'au cours de la séance, Loïck s'est intéressé aux activités proposées et est parvenu à se centrer réellement sur les techniques de la langue, ce qu'elle estime nécessaire pour qu'il puisse progresser (2EpostL1/3, lignes 34-37). Cela lui a alors permis de mener une activité globale articulée autour d'un même contenu langagier tout au long de la séance (2EpostL1/3, lignes 4-6). Or, d'ordinaire, elle découpe la séance en plusieurs activités « décrochées », soit pas forcément liées entre elles, et ne durant pas plus d'une demi-heure, voire un quart d'heure, par peur de fatiguer ou lasser l'enfant (2EexL, lignes 789-792). Cela met en évidence que le maintien par la logopédiste d'un même contenu langagier tout au long de la séance a certainement été décidé pour satisfaire aux besoins de la recherche. Cela a donc permis de pointer qu'une approche plus soutenue et plus « scolaire », soit « focalisée davantage sur une réflexion métalangagière que sur le fonctionnement langagier et laissant moins d'espace d'intervention à l'enfant » (2EpostL1/3, lignes 29-30), n'est guère gênante avec Loïck puisque **ce dernier entre assez volontiers dans ce type de tâches et y persévère, par des réajustements cognitifs réguliers** (2EpostL1/3, lignes 35-36). Une telle approche ne s'avérerait sans doute pas judicieuse pour des enfants découragés par l'école, pour qui cette entrée n'aurait sans doute fait qu'amplifier le blocage rencontré en milieu scolaire.

Ainsi, si la pratique de la logopédiste a différé, pour cette recherche, de celle adoptée d'ordinaire, il ressort de ses propos son intention de continuer « le même genre de choses » que ce qu'elle avait prévu pour les séances d'observation (2EpréL1/3, lignes 70-71).

Par les seules modalités de la recherche (sans avoir eu accès aux traces dont disposait la chercheuse), elle a pu découvrir qu'un travail plus soutenu avec Loïck sur les aspects techniques de la langue pouvait être entrepris. Cela ne l'empêchera cependant pas de continuer à tenir compte de la subjectivité de l'enfant, respectant ainsi les clauses du contrat thérapeutique établi entre la logopédiste et son patient. D'ailleurs, il a été observé, à plusieurs reprises, au cours des séances, qu'elle lui demandait s'il voulait faire autre chose ou s'il en avait marre, lui laissant ainsi un espace de décision. De plus, l'approche **privilégiera toujours l'interaction et la réflexion métacognitive**, permettant à l'enfant de comprendre en profondeur le fonctionnement de la langue. Dès lors, l'activité ne prendra jamais la forme d'une fiche de drill car la connotation scolaire est trop importante et va à l'encontre de l'épistémologie professionnelle de la logopédiste (2EexL, lignes 993-994).

2.3 Attentes des professionnels envers Kevin et Loïck et conséquences sur leur métier d'élève

Dans cette partie, je vais expliciter les attentes des divers professionnels impliqués dans mes deux études de cas sur la base de mes observations, des analyses *a priori* des activités et également des entretiens.

Selon ses propos, l'enseignant de Loïck procède à de la différenciation pédagogique avec cet élève. S'il a tout d'abord commencé par lui donner des tâches plus faciles, ce qui révèle un contrat didactique « à la baisse », il a ensuite privilégié un allègement de la tâche par rapport à la quantité de travail demandée et non par rapport à la complexité. Ce changement a été induit par les plaintes de Loïck qui s'est rendu compte que ce qui était attendu de lui était d'un niveau inférieur à

celui exigé de ses camarades (2ExE, lignes 82-83). L'attitude de Loïck révèle sa volonté de remplir son contrat d'élève, au même titre que ses camarades. Ainsi, l'enseignant réduit à présent prioritairement la quantité, tout en gardant les mêmes exigences que pour l'ensemble de la classe. Ces mesures lui ont également été conseillées par la logopédiste qui a insisté, de plus, sur l'importance que l'élève effectue la tâche allégée demandée jusqu'au bout, sans échappatoire possible (2ExE, lignes 358-359). Il attend également de Loïck qu'il prenne davantage d'assurance en lecture. C'est la raison pour laquelle il a confié avoir proposé à l'élève de lire devant la classe le conte qu'il avait élaboré à l'ordinateur, lors de la quatrième séance d'observation dans ce contexte (2EpostC4/4). Enfin, l'enseignant a également pensé à des adaptations pédagogiques compte tenu des difficultés de l'élève, en prévoyant, par exemple, une dictée préparée sur une partie du conte écrit par ce dernier. Pour cette préparation, il a éventuellement envisagé de lui faire chercher les mots erronés dans le dictionnaire. La recherche de la bonne orthographe des mots de sa propre production, favoriserait davantage, selon l'enseignant, sa motivation à réaliser une telle tâche.

Lors de mes observations en classe, je n'ai pas constaté de mesures particulières prises à l'intention de Loïck, les attentes de l'enseignant étant les mêmes que pour les autres élèves. Cependant, ainsi que cela a été relevé dans la partie relative à l'influence de la recherche sur les démarches des professionnels, il a interrogé Loïck sur des items posant à chaque fois une difficulté particulière, ce qui dénote ici d'attentes « à la hausse », induites par la recherche ou non. Pour les exercices de drill de la première séance observée, l'enseignant attendait des élèves qu'ils appliquent à bon escient les règles orthographiques grammaticales qu'ils avaient apprises sur l'accord des verbes au présent et sur l'accord des adjectifs. Pour le second exercice, l'analyse *a priori* a révélé que tous les accords étaient à effectuer à partir de l'adjectif donné au masculin. Ainsi, les élèves avaient soit à laisser l'adjectif tel quel pour le masculin singulier, soit à lui ajouter les désinences du féminin et/ou du pluriel, ce qui exigeait, pour la plupart des cas, d'ajouter les morphogrammes grammaticaux. Sur 16 occurrences, deux seulement demandaient une réflexion plus approfondie, à savoir l'ajout d'un *s* supplémentaire à l'adjectif féminin pluriel *basses*, et l'ajout de l'accent grave à l'adjectif féminin pluriel *étrangères*. Par l'exercice choisi, aucune des attentes de l'enseignant ne concernait le passage du féminin au masculin de l'adjectif.

En ce qui concerne la première étude de cas, on peut constater que l'enseignante de Kevin tient à ce qu'il progresse puisqu'elle adapte son enseignement en procédant à de la **différenciation pédagogique**. Ainsi qu'elle le souligne au cours de l'entretien d'explicitation, celle-ci procède parfois à un **allègement** tant des tâches du contrat¹ réalisé en classe que des devoirs effectués à la maison (cf. PI, annexe 1, 1ExE, lignes 87 à 90). Cependant, on peut se demander si ce contrat n'est pas par moments moins exigeant, soit « à la baisse », puisqu'elle affirme également que lorsque l'élève n'arrive pas à effectuer des tâches d'une certaine difficulté, **elle réduit alors ses exigences au niveau du contenu** en donnant à l'élève un exercice « **du même genre mais simplifié** » (cf. PI, annexe 1, 1ExE, ligne 101). Il ressort pourtant de cette affirmation qu'elle **ne baisse pas ses exigences d'emblée**, malgré le statut de Kevin considéré « en difficulté », puisqu'elle lui propose **tout d'abord les mêmes tâches qu'aux autres**.

¹ Le contrat est un plan de travail composé d'exercices divers à effectuer en classe en un laps de temps donné, pouvant aller jusqu'à 3 semaines.

Or, les attentes de l'enseignante, lors de la séance d'observation, ont pris une direction différente. La tentative d'explication de cette divergence figure dans la partie relative à l'influence des attentes des professionnels, développée plus loin.

Voyons à présent ce qu'a fourni l'analyse de l'événement significatif choisi au cours de mon observation en classe, au niveau des attentes de l'enseignante.

Le contexte dans lequel s'est produit l'événement significatif en est révélateur. Durant cet événement, l'élève a dû réaliser, pour la deuxième fois dans la même séance, la fiche « À la loupe » dont les nombres-repères avaient été déterminés par l'enseignante (cf. annexes 33 et 38). Cette fiche, conçue exclusivement pour Kevin durant la leçon, lui a été distribuée après que ses camarades et lui-même eurent terminé la même activité dont les nombres-repères étaient cependant différents. En observant les nombres indiqués par l'enseignante dans cette deuxième fiche réservée à Kevin, il est possible de constater qu'ils exigent tous **un changement jusqu'à l'ordre de la centaine ou du millier**. Cette caractéristique a précisément **constitué un obstacle pour Kevin** qui, lors de la réalisation de la première fiche, s'était trompé en omettant de modifier le chiffre des centaines. En effet, il avait indiqué que 7'800 succédait à 7'899 (cf. annexes 36 et 37). De plus, cette erreur avait été anticipée par l'enseignante au cours de l'entretien préalable à la séance, puisqu'elle avait déjà eu l'occasion de repérer ce genre de lacune chez Kevin (PI, annexe 3, SEpréE). Ainsi, il est très probable que ces deux raisons soient à l'origine des choix didactiques de l'enseignante quant au contenu de la nouvelle fiche qu'elle avait élaborée tout spécialement à l'intention de l'élève.

À l'examen du tableau comparatif des difficultés relatives aux deux fiches « À la loupe », effectuées lors de la première leçon observée en classe ordinaire, il ressort que les items de la seconde fiche **comportent des suites numériques bien plus complexes que celles de la première** qui ne demandait, dans la plupart des tronçons, des changements **qu'au niveau de la simple dizaine** (cf. annexe 35).

Dans l'entretien *a posteriori*, l'enseignante titulaire a précisé qu'elle avait décidé sur le moment de donner à Kevin cette deuxième fiche, ses intentions étant, par le drill, de l'inciter à **prendre en compte le nombre dans sa globalité et à lui donner du sens pour réaliser les échanges adéquats lors de l'ajout ou du retrait d'une unité** (PI, annexe 3, 1SEpostE).

Kevin a donc non seulement effectué une tâche supplémentaire par rapport à ses camarades mais le niveau de celle-ci était bien plus élevé que celui de la fiche effectuée par l'ensemble de la classe. Ainsi, l'action de l'enseignante est révélatrice d'un contrat didactique **différentiel** puisque ses attentes vis-à-vis de Kevin n'ont pas été les mêmes que pour le reste de la classe. En effet, elle a estimé que les autres élèves **n'avaient pas besoin** de faire cette fiche étant donné leur compréhension de la notion. Elle a d'ailleurs affirmé, au cours de l'entretien qui a suivi l'observation, que **cette fiche aurait été « trop facile » pour eux, alors que pour Kevin, elle la considérait utile pour développer ses apprentissages** (PI, annexe 3, 1SEpostE). Cet argument confirme les **attentes différentielles** de l'enseignante. Cette situation peut être mise en lien avec la première étude de cas réalisée par Leutenegger (2008) **au niveau de la confiance accordée aux dits « bons » élèves en mathématiques**. Selon cette étude, ceux-ci ont la possibilité de rester maîtres de leur action en validant eux-mêmes leurs solutions, alors que les élèves considérés « en difficulté » n'échappent pas à la supervision de l'enseignant. Cette attitude se retrouve également chez l'enseignante de Kevin puisqu'elle a décidé de ne tester que cet élève considéré « en difficulté ».

Quant aux autres élèves, elle a apparemment eu une certaine foi en leurs connaissances puisqu'elle n'a pas estimé nécessaire de leur faire effectuer cette fiche, pourtant bien plus complexe que la première.

Dans cette leçon, le contrat didactique est devenu manifeste puisque l'élève était « en décalage » par rapport aux attentes de son enseignante qui l'a considéré « en difficulté ». En conséquence, elle lui a donné une fiche supplémentaire pour progresser. **Cette rupture du contrat didactique a été causée par un décalage trop important entre le temps d'apprentissage de l'élève et le temps didactique de la classe.** C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle a décidé de faire appel à des mesures de soutien pédagogique, dans le but de lui faire rattraper son « retard ».

Pourtant, malgré cette rupture, il n'apparaît pas que le contrat didactique soit « à la baisse » puisque l'enseignante a confronté l'élève aux notions qu'il devait être en mesure d'acquérir en quatrième année. D'ailleurs, durant cette séance, elle a fait avancer la chronogénèse uniquement pour Kevin, en lui donnant une tâche plus complexe sur la numération, tâche que les autres élèves n'avaient pas dû effectuer. Elle a donc agi sur l'objet en faisant travailler l'élève sur un empan plus élevé.

Ceci prouve que les difficultés de l'élève **n'ont pas entraîné un « désinvestissement pédagogique », soit la rupture du contrat d'éducabilité, de la part de l'enseignante à son égard, bien au contraire.** En effet, elle n'a pas laissé les apprentissages de l'élève exclusivement à la charge de l'enseignante du soutien pédagogique, comme tel était le cas de l'enseignant titulaire observé dans le cadre d'une recherche menée par Leutenegger (2008). Dans cette étude, seules les multiplications erronées, savoir encore « sensible », ont fait l'objet d'une régulation de la part de l'enseignant, au détriment des savoirs « anciens » non maîtrisés par certains élèves se rapportant aux additions et soustractions. Cette tâche était entièrement dévolue à la GNT¹. **Or, dans le cadre de l'événement significatif, l'enseignante a pris en charge Kevin pendant cinq minutes** durant lesquelles elle s'est consacrée exclusivement à l'aider à trouver le nombre succédant à 8'799, **alors qu'elle considérait les autres élèves au clair avec cette notion.** Ses exigences et son implication auprès de Kevin prouvent donc bien **sa confiance en l'éducabilité de l'élève, ayant visiblement toujours des attentes à son égard.**

De manière générale, il a été possible de constater que les enseignants visent la réussite de leurs élèves puisqu'ils les ont guidés jusqu'au résultat ou à la réponse attendue, comme cela a été relevé dans la partie précédente, relative aux démarches des professionnels. Ceux-ci ne se sont pas attardés, en effet, sur la démarche métacognitive que les élèves avaient à réaliser pour la résolution de la tâche étant donné qu'ils l'ont prise en charge en posant des questions ciblées.

L'enseignante de soutien pédagogique vise également la réussite scolaire puisque son rôle consiste à faire « rattraper » le retard de l'élève « en difficulté », afin qu'il puisse à nouveau correspondre au temps didactique de la classe. L'analyse de la démarche de l'ECSP de Kevin a mis en exergue l'importance qu'elle accordait à la réflexion et aux processus de régulation métacognitive des élèves ainsi qu'à la construction de métaconnaissances. On peut donc imaginer qu'elle attend des élèves qu'ils s'y engagent. D'autres attentes n'ont pas été constatées dans ce contexte.

¹ Le terme GNT est maintenu puisque cette appellation était encore en vigueur au moment de la recherche effectuée par Leutenegger (1999/2009).

Cependant, l'entretien avec l'ECSP de Kevin pointe aussi des attentes plus transversales puisqu'elle affirme sensibiliser parfois les élèves qu'elle prend en charge **aux moyens d'autorégulation auxquels ils peuvent recourir** (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 418-423). À cette occasion, elle a donné l'exemple d'élèves ayant des difficultés en orthographe auxquels elle enseigne « comment chercher dans les ouvrages de référence » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 419 et 420). Ainsi, elle les familiarise, par exemple, avec l'utilisation du Memento permettant d'éviter certaines erreurs orthographiques. Il s'agit alors de développer le savoir-faire des élèves car, selon elle, cela leur fait souvent défaut. Elle explicite ses propos en affirmant qu'**« ils ne savent pas comment s'y prendre pour devenir meilleur élève »** (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 426 et 427). **Ses attentes visent donc l'autonomie dans le cadre scolaire.**

Quant à la logopédiste de Loïck, elle vise également l'autonomie de l'enfant mais au sens large, celle-ci dépassant le cadre scolaire. Cette professionnelle attend donc de lui qu'il construise des repères spatio-temporels solides, indispensables à sa structuration et à la stabilisation de ses connaissances (2EexL, lignes 822-826). Par conséquent, ces repères contribuent à lui donner une certaine rigueur, à **organiser les différents moments de son temps**, de sorte à **cadrer les temps de travail et de loisirs par exemple**. Dans ce but, elle a mis en place avec l'enfant un planning de sa semaine, en conseillant, en outre, à l'enseignant de le lui fixer sur son pupitre. Suite à cela, il a été constaté par ce dernier que Loïck est dès lors parvenu beaucoup plus facilement à gérer seul son emploi du temps, tels les moments au soutien pédagogique (2EexE, lignes 370-375). La logopédiste est, par ailleurs, intervenue dans le cadre familial afin que l'enfant dispose d'une place de travail prévue à cet effet (2EexL, lignes 424-429). **Une telle organisation a pour but sous-jacent de favoriser les conditions de ses apprentissages scolaires.** La logopédiste a, en effet, affirmé, au cours de l'entretien d'explicitation, « qu'on ne peut pas aborder le traitement du code, demander aux enfants qu'ils mémorisent les réalisations graphiques du phonème [o], le graphème « oi », etc., s'ils ne sont pas dans un cadre adéquat » (2EexL, lignes 403-406). La construction de repères est également entreprise par la logopédiste de manière plus globale, en lui apprenant à se situer géographiquement et dans le temps. Lors de la troisième séance d'observation, elle lui avait d'ailleurs fait réciter les mois de l'année, repérer la date du jour sur un calendrier et y inscrire d'autres événements qui le concernaient, tels que les vacances.

Au niveau des apprentissages, l'analyse de la démarche de la logopédiste a mis en évidence qu'elle tentait d'expliquer à ses patients l'utilité de certains apprentissages, tels que la lecture et l'écriture, dans leur vie quotidienne. Les séances d'observation ont révélé qu'en début de chaque séance, la logopédiste faisait prendre conscience à l'enfant du but de l'apprentissage visé, en fonction de ses goûts. **Il s'agissait alors de contextualiser l'activité et de relever son enjeu.** Par exemple, l'enfant a pu constater que l'apprentissage de la conjugaison lui était utile pour pouvoir écrire des histoires comme il aimait le faire. Enfin, un travail poussé sur les adjectifs a permis de relever leur valeur fondamentale pour décrire les gens et les choses. **Elle attend donc de ses patients qu'ils donnent du sens à leurs apprentissages**, ce qui peut, entre autres, favoriser le réengagement des enfants qui ne s'investissent plus à l'école. Au cours de mes séances d'observation en logopédie, j'ai pu constater que la logopédiste a perçu la tendance de Loïck à vouloir appliquer systématiquement des règles, sans mener de réflexion, lorsqu'elle le questionnait. C'est pourquoi, elle a engagé à plusieurs reprises une discussion, le poussant à recourir à ses compétences orales et à se détacher davantage des règles dont il devient tributaire et qu'il restitue parfois même de manière erronée. **Ses attentes sont alors que Loïck prenne conscience de la performance de ses compétences langagières orales et de leur utilité pour l'écrit.**

Touzin (2004) explique que la rééducation vise alors essentiellement à fournir à l'enfant présentant un trouble spécifique de l'apprentissage **des stratégies de compensation ou de contournement des difficultés repérées** car il n'est pas toujours possible de pouvoir récupérer totalement les fonctions déficientes (*Ibid.*, p. 73). La prise en compte de l'oral par Loïck lui a permis, au cours de la première séance d'observation en logopédie, de lire correctement « Hier, mes copains cuisinaient », alors qu'il avait lu, en début de séance, « Hier, mes copains cuisineraient ». De plus, si la stratégie de compensation préconisée par la logopédiste avait été considérée par Loïck au même titre que les règles, il aurait certainement évité, lors de l'évaluation, l'erreur « des animaux » qu'il a commise. L'exercice dans lequel cette erreur a été constatée consistait à transformer un texte au pluriel et il s'est avéré que Loïck a ajouté la marque s du pluriel à de nombreux mots de manière inadaptée.

L'entretien d'explicitation avec la logopédiste nous apprend qu'elle suggère parfois à Loïck d'écrire plusieurs réalisations graphiques des mots qu'il ne sait pas orthographier, plutôt que de les chercher immédiatement dans le dictionnaire. Ainsi, lors d'une séance hors du cadre de ma recherche, Loïck a écrit le mot « spectacle » de cinq manières différentes. Je fais l'hypothèse que chaque écriture a fait l'objet d'une réflexion et d'une relecture avec la logopédiste pour qu'au cinquième essai, il aboutisse finalement à la bonne orthographe. Cette démarche est quelque peu en contradiction avec ce qui est attendu de l'élève à l'école où le recours au dictionnaire ou aux autres moyens de référence est constamment conseillé, comme lors de la séance observée en classe relative à la production textuelle. **La réflexion tient donc en logopédie une place importante, le contexte la facilitant.** En effet, la logopédiste peut constamment interagir avec l'enfant, au cours de son processus réflexif, et aucune contrainte de temps n'est posée, ce qui n'est pas forcément le cas en classe.

Influence du contrat de recherche sur les attentes des professionnels envers Kevin et Loïck

Si le contrat de recherche n'a pas eu d'incidence visible sur la démarche des enseignants, il a pu, en revanche, être à l'origine de certains phénomènes observés au niveau de leurs attentes envers Kevin et Loïck. Cette hypothèse provient de la possibilité, en classe, de comparer ce qui est demandé et attendu des élèves de ma recherche par rapport à leurs camarades. Ainsi, le constat d'attentes particulières envers les deux enfants, influencées par la recherche, est moins évident en ce qui concerne la logopédiste car je n'ai eu aucun point de comparaison. Quant aux attentes de l'enseignante chargée du soutien pédagogique, elles ont été les mêmes pour tous les élèves pris en charge. Je ne peux donc pas en conclure qu'il y ait eu influence de la recherche sur les attentes de l'ECSP envers Kevin et de la logopédiste envers Loïck.

Il ressort, de manière générale, que les enseignants de Kevin et Loïck ont eu des exigences plus élevées envers eux par rapport aux autres élèves de la classe, leur donnant ainsi davantage de travail ou les interrogeant sur les difficultés inhérentes à la tâche. Une telle affirmation est possible au vu de l'analyse *a priori* de chacune des situations proposées au travers de la tâche (analyse des difficultés inhérentes à chaque nombre donné ou à chaque item relatif à l'accord des verbes ou des adjectifs).

Lors de mon observation en décembre 2008, l'enseignante de Kevin lui a donné à effectuer une seconde fiche « À la loupe », **d'un niveau plus complexe que celle réalisée par l'ensemble de la classe**, au vu de l'analyse *a priori* des difficultés posées dans les diverses réalisations de la même fiche (annexes 32, 33, 35). En lui demandant, dans l'entretien post-séance, si elle avait pris cette décision pour les besoins de la recherche, l'enseignante a répondu **par la négative**, expliquant que l'objectif était de faire progresser l'élève quant à ses difficultés et que, pour cela, il fallait **le confronter à des obstacles**. Selon elle, les autres élèves n'en avaient pas besoin, considérant que la fiche aurait été trop facile pour eux (PI, annexe 3, 1SEpostE). **Or, lors de l'entretien d'explicitation, celle-ci m'a confié que 11 élèves sur 22 étaient « en difficulté », dont 8 ou 9 en mathématiques** (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 133 à 146). Ces élèves se rendaient d'ailleurs parfois tous ensemble au soutien pédagogique.

Cependant, elle a également précisé, au cours du même entretien, que, contrairement à Kevin, ces élèves **commençaient à assimiler la notion de suite de nombres** :

Les autres élèves ont tout de même plus de facilité pour la numération. Ils arrivent mieux à mettre l'image et à voir le nombre, alors que Kevin a toujours de la difficulté depuis le début de l'année. **Les autres, en revanche, commencent à décrocher**. (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 163 à 165)

C'est peut-être la raison pour laquelle elle ne leur a pas distribué cette seconde fiche.

Pourtant, l'analyse des fiches réalisées par les élèves en décembre 2008 a prouvé que la plupart d'entre eux **avaient toujours de la difficulté à établir la suite numérique demandée** (annexe 37). En effet, il ressort que 6 élèves ont commis des erreurs importantes. Il s'agit essentiellement du changement de millier lorsque le nombre est de l'ordre de la dizaine de milliers (10'999 – 11'000). Certains élèves ont répondu qu'après 10'999 venait 1'100, 11'990, 11'999 ou même 19'000. Le passage de la dizaine a posé problème à deux élèves qui ont noté que 1'400 suivait 1'309. Une élève a également considéré que 5'999 suivait 5'988, alors qu'ailleurs elle est parvenue à trouver que 6'000 suivait 5'999. Kevin, quant à lui, n'est pas parvenu à effectuer le passage au niveau de la centaine puisqu'il a indiqué que 7'800 succédait au nombre 7'899. Ainsi, il n'aurait sans doute pas été inutile de faire bénéficier également ces élèves de la seconde fiche créée par l'enseignante, dans le but de les faire progresser.

Un autre exemple contredit l'argument avancé par l'enseignante quant à la mesure supplémentaire prise pour Kevin. Dans l'entretien, l'enseignante titulaire a expliqué que « comme il travaille plus lentement, on lui demande moins de choses. **Le contrat¹ à réaliser en classe sera un peu moins exigeant, donc on lui demande de faire moins de fiches** » (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 87 et 88). Cependant, il est aussi possible que cet allègement ne soit prévu **qu'au niveau du contrat et des devoirs**, comme elle l'a précisé, et non pour les autres activités entreprises en classe.

En ce qui concerne la seconde étude de cas, l'enseignant a interrogé Loïck, lors de la première séance observée, sur des **items représentatifs de la majorité des difficultés présentes dans l'exercice**, chacun de ces items posant une difficulté différente. On peut dès lors penser que, **pour les besoins de la recherche, l'enseignant a préalablement fait une analyse *a priori* des deux activités d'accord prévues, de manière à interroger Loïck sur l'ensemble des difficultés posées par**

¹ Le contrat est un plan de travail composé d'exercices divers à effectuer en classe en un laps de temps donné, pouvant aller jusqu'à 3 semaines.

la tâche et dévoiler ainsi à la chercheuse le type de difficultés rencontrées effectivement par l'élève.

Pour l'exercice portant sur les morphogrammes grammaticaux des adjectifs, Loïck a dû accorder un adjectif avec morphogramme lexical au féminin pluriel (*gris* → *des blouses grises*), un adjectif invariable selon le genre au féminin singulier puis au masculin pluriel (*tranquille* → *une région tranquille ; des enfants tranquilles*) et un adjectif également à morphogramme lexical comportant, de plus, une variation vocalique au féminin (*étranger* → *des langues étrangères*).

Pour l'exercice sur l'accord des verbes, parmi les phrases concernant l'accord verbal qui comportent un ou plusieurs pronoms intercalés entre le sujet et le verbe, l'enseignant a interrogé Loïck sur la phrase « Tu ne m' (écouter) jamais ». Comme Loïck est parvenu à accorder correctement le verbe, cela dénote l'acquisition de la procédure morphographique puisqu'il a compris que la marque *s* est ici la désinence verbale de la 2^{ème} personne du singulier et ne correspond donc pas à la marque du pluriel (Guyon, 2003). La difficulté se complexifie pour l'accord du verbe dans la phrase « Ces fleurs, je les (aimer) ». Diverses recherches, dont celle de Guyon, ont montré que l'intercalation d'un pronom objet entre le sujet et le verbe peut provoquer l'erreur du type *Les feuilles, le jardinier les ramassent*. Si l'élève n'a pas intégré les concepts grammaticaux relatifs aux catégories et aux fonctions des syntagmes, il pourrait alors considérer, dans cette phrase, le pronom *les* comme un déterminant et le verbe qui suit comme le nom. Dans ces circonstances, il pourrait effectuer, de manière erronée, un accord nominal écrivant ainsi « Les feuilles, le jardinier les ramasses ». Loïck n'est pas tombé dans le piège puisqu'il a su repérer le sujet et accorder le verbe en conséquence dans la phrase « Ces fleurs, je les aime ». Enfin, l'enseignant a interrogé l'élève sur une phrase à structure syntaxique plus complexe, le sujet étant placé après le verbe : « Dans la cuisine (se trouver) Jeanne et Marc ». Loïck a mobilisé la procédure experte consistant à déterminer facilement le sujet et à recourir à des critères grammaticaux pour accorder le verbe, et non plus à des critères spatiaux.

Lors de l'entretien *a posteriori*, succédant à cette séance, l'enseignant a révélé sa surprise et sa satisfaction quant aux progrès que Loïck a réalisés pour l'accord des verbes (2EpostC1/4, ligne 2). Son étonnement laisse entrevoir qu'il s'attendait à ce que l'élève se trompe et **donne ainsi des observables à la chercheuse**. L'enseignant a d'ailleurs manifesté son regret à ce propos, pour l'objet de la recherche, lorsqu'il a dit à la chercheuse : « Je suis presque désolé pour vous » (2EpostC1/4, ligne 2-3).

Il est intéressant de constater que les deux enseignants ont mis les élèves de ma recherche en difficulté, de façon certainement à alimenter le travail d'analyse de la chercheuse.

2.4 Statut de l'erreur

L'erreur occupe une place fondamentalement différente qu'elle soit produite en classe, au soutien pédagogique ou en logopédie.

En classe, sur la base des observations effectuées, les enseignants de Kevin et Loïck ont adopté la même démarche face aux erreurs commises par les deux élèves. Si les enseignants ont fait part à ceux-ci que leur réponse était erronée, leur intervention n'a porté que sur la procédure de résolution, guidant les élèves jusqu'à la bonne réponse.

L'enseignante de Kevin est intervenue auprès de lui, après avoir remarqué qu'il avait indiqué que 9000 suivait 8799. **Or, à aucun moment, ce résultat erroné n'a été discuté.** L'enseignante n'a alors procédé qu'à la décomposition des étapes successives qui ont finalement permis à l'élève d'aboutir à la réponse correcte (cf. événement significatif, annexe 1).

Tout comme l'enseignante de Kevin, l'enseignant de Loïck n'a pas engagé de discussion sur l'erreur de l'élève quant à l'écriture de l'adjectif féminin pluriel *grises* que l'élève avait, dans un premier temps, orthographié *gries*, puis, dans un deuxième temps, *gris*. Suite à la première erreur, l'enseignant lui a demandé d'accorder à l'oral l'adjectif féminin avec le groupe nominal *des blouses*. C'est ce qui a conduit ensuite l'élève à proposer sa deuxième réponse, en raison d'une transcription purement phonétique sur la base de ce que l'élève venait de prononcer. Dès lors, l'enseignant n'a centré son intervention que sur des questions ciblées relatives aux règles des désinences du féminin et du pluriel. Durant l'interaction, l'enseignant n'a pas incité l'élève à mobiliser le processus de vérification des effets produits par rapport à l'écriture *gris* proposée par Loïck pour le féminin pluriel. Il aurait pu, en effet, lui faire verbaliser son raisonnement métagraphique, comme le préconisent Fayol et Largy (1992), Cogis (2004) ainsi que David (2004). De plus, cette régulation métacognitive aurait pu faire l'objet d'un conflit sociocognitif entre les élèves, ainsi que le met en avant Cogis (2004).

Par les interventions ciblées des enseignants de Kevin et de Loïck sur la résolution de la tâche, les élèves n'ont pas eu l'occasion de procéder à un réajustement de leur action, l'erreur ayant été mise de côté. À cause de cela, il est fort probable qu'ils n'aient pas compris leur erreur.

Le manque de temps et l'avancement dans les activités prévues peuvent expliquer cette carence métacognitive, d'autant plus que l'enseignante de Kevin intervenait de manière individuelle avec lui, alors que les autres élèves étaient « livrés à eux-mêmes ».

Il n'en va pas du tout de même au soutien pédagogique, où les erreurs des élèves ont été au centre des intérêts et de l'action de l'ECSP. C'est elle-même qui a agi sur le savoir, pour faire volontairement émerger l'erreur, ainsi que je vais l'expliquer ci-après. Si la deuxième activité de la leçon consistait au départ à former un nombre, suite au lancement de quatre dés à dix faces, et de trouver le nombre le précédant et lui succédant, l'ECSP a décidé ensuite **d'introduire une variable didactique** en prenant elle-même en charge les nombres-repères. Elle a alors proposé successivement des nombres de difficulté croissante, à savoir 2050, 4000 et 9100. C'est précisément la situation se rapportant au nombre 9100 que je vais décrire ci-après car elle présente réellement un obstacle cognitif et sociocognitif. Alors que Kevin a indiqué 9000 comme nombre précédant 9100, les trois autres élèves du groupe de soutien ont noté 9999. **Dès lors, l'ECSP a engagé un conflit sociocognitif entre les élèves.** Elle est partie de l'élément commun aux deux réponses, à savoir le chiffre 9 des milliers, et l'a inscrit au tableau noir. Puis, elle a demandé aux élèves ce qui venait avant 100. Une élève (Él. 1) a correctement répondu à la question. Au lieu de compléter le nombre en y inscrivant 99, L'ECSP a alors demandé si c'était correct d'écrire 999 après le chiffre des milliers déjà indiqué. Kevin a alors repéré qu'il fallait introduire un zéro au nombre. Lorsque celui-ci a proposé de le mettre en dernière position, l'ECSP a énoncé la suite de nombre formée, soit 9990 suivi par 9100. **Par le passage à l'oral, Kevin a bien repéré son erreur puisqu'il est revenu sur sa proposition.** Un élève (Él. 2) a alors suggéré de mettre le 0 au début du nombre, ce que l'ECSP a fait. Enfin, une élève (Él. 3) a proposé enfin de l'insérer « après le premier 9 », soit après le chiffre des milliers. L'ECSP a

écrit le nombre et l'a prononcé. Tous les élèves se sont donc impliqués dans le processus de vérification des effets produits par leurs réponses et dans le processus de réajustement.

Si la professionnelle est intervenue sur l'erreur des trois élèves, elle n'a cependant pas traité l'erreur de Kevin qui a enlevé une centaine 9100, au lieu de lui soustraire une unité. Ce n'est qu'en demandant ce qui vient avant 100 que Kevin a peut-être compris que le résultat ne pouvait pas faire 9000. L'ECSP a, en outre, poursuivi sur l'erreur commise par les trois élèves, en demandant ce qui venait après 9999.

En logopédie, l'erreur est souvent dissimulée. Cependant, ce n'est pas pour autant qu'elle n'est pas traitée. En effet, la première observation dans ce contexte a mis en évidence que lorsqu'une erreur est commise par l'enfant-patient, **elle la détourne et engage l'enfant dans un cheminement l'amenant progressivement à se corriger de lui-même.**

L'activité que Loïck avait à réaliser consistait à associer des compléments circonstanciels de temps à trois textes au contenu similaire conjugués à trois temps différents (présent – imparfait – futur). S'il a lu, de manière erronée, le premier verbe du texte à l'imparfait, c'est certainement en raison de la mauvaise association du complément de temps qui exprimait le futur. Dès lors, la logopédiste lui a demandé de lire les deux autres textes et d'y repérer le moment de l'action ainsi que le temps des verbes. Par ce procédé, Loïck a pu en déduire que le complément de temps joint au texte à l'imparfait était erroné, comprenant qu'il devait certainement indiquer l'action passée puisque les deux autres exprimaient le présent et le futur. Sans intervention directe de la logopédiste, il a donc de lui-même corrigé sa réponse précédente en associant au texte à l'imparfait un complément de temps exprimant le passé. Cependant, la lecture de la forme à l'imparfait a été erronée :

Min.	Transcription
20	3 L : il y a six mois :: / si tu / tu veux lire juste la première phrase ↑ / il y a six mois :: 4 Loï : il y a six mois : mes copains cuisin : raient 5 L : ok / alors /// bon :::

Ce passage met en évidence la réaction de la logopédiste suite à l'erreur de lecture de Loïck. **Celle-ci ne souligne pas le décodage erroné mais interrompt seulement l'enfant (Tdp 5).**

C'est donc par une nouvelle demande d'énonciation des moments de l'action que Loïck est parvenu à lire correctement la première phrase du texte à l'imparfait. Lorsque la logopédiste a confronté sa nouvelle lecture à la précédente, l'enfant est revenu à sa première lecture au conditionnel. Elle a alors incité l'enfant à mobiliser ses métaconnaissances pour réfléchir aux moyens de régulation qu'il a à disposition. Loïck a proposé une analyse graphophonémique, remarquant l'absence du graphème *r*, excluant ainsi la lecture « cuisineraient ». Par la stimulation de la logopédiste, Loïck est parvenu à s'autoréguler, en trouvant de lui-même une stratégie de vérification.

On peut faire l'hypothèse que si l'erreur est souvent tue par la logopédiste, c'est pour ne pas décourager l'enfant dans ses apprentissages ou lui donner une impression d'échec rappelant celle qu'il pourrait vivre en contexte scolaire. De plus, cette procédure favorise chez l'enfant la démarche cognitive et métacognitive, surtout au niveau de son autorégulation.

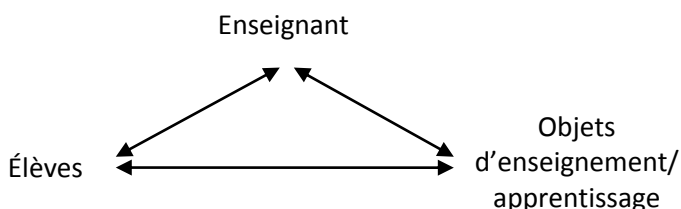
C'est donc par le questionnement de la logopédiste autour de l'erreur, dont la démarche rappelle la maïeutique socratique, que la logopédiste fait réfléchir l'enfant et l'amène à remettre en question ses propres réponses. Suite à la réflexion menée, Loïck finit par se corriger **sans qu'à aucun moment, la professionnelle ait parlé d'erreur**. Celle-ci ne fait qu'agir sur le savoir, modifiant ainsi, de façon favorable, le rapport entre l'enfant et le contenu d'apprentissage.

Contrairement aux enseignants (titulaire ou de soutien pédagogique) qui vérifient les réponses des élèves pour s'assurer qu'ils n'aient pas commis d'erreurs, **la logopédiste, elle, se détache de ce processus de vérification évidente**. La lecture mentale est souvent proposée à l'enfant dans le but qu'il intègre que **cette activité est avant tout un rapport entre le texte et lui**. Elle a affirmé au cours de l'entretien d'explicitation que « c'est aussi une manière de lui faire confiance et de le faire s'auto-observer » (2EexL, lignes 1658-1659). Ainsi, elle ne lui demandera pas de lire ensuite le texte à voix haute pour contrôler sa lecture mais laissera un espace à ses questions ou doutes (2EexL, lignes 1659-1662).

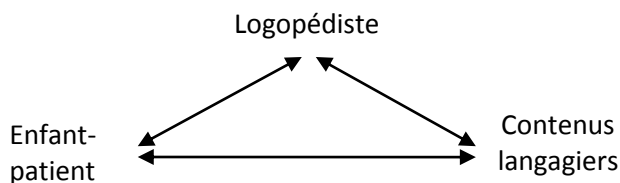
2.5 *Topos des acteurs de la recherche et comportement de l'élève/enfant-patient au sein des systèmes didactiques/thérapeutique*

a) Topos des professionnels et de Kevin et Loïck dans les différents contextes

Le système didactique se dit « triadique » car il est composé de trois pôles en interrelation, l'enseignant, l'élève et le savoir.



En demandant à la logopédiste comment serait représenté le système thérapeutique, celle-ci a répondu que, de son point de vue, il est basé sur le même modèle que celui du système didactique, les trois pôles étant la logopédiste, l'enfant et les contenus langagiers (2EexL, lignes 828-835).



S'il y a bien une dynamique interactionnelle entre les pôles de chacun des deux systèmes, elle se réalise néanmoins différemment en fonction des *topos* des acteurs présents dans ces systèmes.

Sur le plan topogénétique, **l'enseignant occupe une position haute** puisqu'il est le détenteur du savoir, par rapport à **l'élève qui occupe la position d'apprenant, soit la position basse**. Canelas-Trevisi (1997) met en exergue que

face à l'organisation chronologique du contenu de la discipline, maître et élève ont des positions différentes : le maître a une représentation de la totalité du déroulement, alors que l'élève attend de l'enseignant que lui soit dévoilé progressivement un contenu qu'il est incapable d'anticiper seul. (pp. 26-27).

De plus, l'enseignant a le pouvoir de mettre des notes, influençant le parcours scolaire de l'élève. Ce dernier est donc contraint à se conformer à la « norme » scolaire pour réussir. Il doit, en effet, avoir atteint les objectifs-seuils qui lui sont fixés. Cette correspondance à la norme n'est pas exigée en logopédie. Dans ce contexte, l'enfant perd donc son statut d'élève pour revêtir celui de patient, impliqué dans un contrat thérapeutique.

En ce qui concerne la logopédiste de Loïck, elle recherche un **rapport d'égal à égal avec l'enfant**, puisque, dans ce contexte, existe un espace de négociation. L'enfant-patient peut, en effet, très souvent choisir l'activité qu'il souhaite réaliser et même refuser certaines propositions de la professionnelle (2EexL, lignes 870-875). Le contrat est ici beaucoup moins contraignant qu'en milieu scolaire. **Cependant, la recherche d'une symétrie topogénétique entre la logopédiste et l'enfant-patient est illusoire** puisqu'il s'agit tout de même d'un rapport d'adulte à enfant, ce qui évoque la supériorité du premier sur le second. Le passage transcrit ci-après évoque particulièrement bien ces propos :

Min.	Transcription	
37	9	L : alors heu :: les verbes hein/ ils sont faciles à r /repérer / hein / j'ai déjà mis la terminaison en / en rouge / tu veux éventuellement les encadrer quand même en rouge ↑ / chacun ↑ (<i>Loïck encadre les verbes sur sa fiche</i>)
38	1	Loï : normalement / on les entoure / les verbes // (<i>il encadre en même temps les verbes</i>)
	2	L : qu'est-ce que tu veux dire là Loïck ↑
	3	Loï : euh :: non rien ↓
	4	L : les / tu veux dire / moi j'ai dit encadrer et toi tu dis entourer / c'est ça ↑
	5	Loï : normalement on les entoure / (<i>il continue à encadrer les verbes</i>)
	6	L : ouais
	7	Loï : et // les :: autres trucs / on les encadre / mais ::: les verbes / ça s'en /
	8	Loï : [on les entoure
	9	L : [ah excuse-moi ben voilà / tu vois / je veux dire euh ::: ah bah excuse-moi / bah je sais pas la différence entre entourer et encadrer ↓ (<i>Loïck ricane</i>) donc euh : entourer c'est / un rond / c'est ça ↑ (<i>elle décrit un rond avec sa main</i>) et encadrer (<i>elle décrit un rectangle avec sa main</i>) c'est un rectangle ↑
	10	Loï : ouais
	11	L : alors j'me suis trompée alors / entoure les verbes /// heureusement qu't'es là pour me dire / tu vois // tu m'apprends quelque chose

L'espace de négociation est révélé au tour de parole 9 de la minute 37, lorsque la logopédiste demande à Loïck s'il « **veut éventuellement** » encadrer « **quand même** » les verbes en rouge. Elle donne, dès lors, la possibilité à l'enfant de refuser ou même de négocier lorsqu'elle lui demande s'il veut encadrer chaque verbe (37', Tdp 9). Il pourrait alors accepter de n'encadrer que certains d'entre eux. Or, l'enfant exécute la tâche, sans même répondre à la question. **Cela signifie implicitement qu'il a perçu le caractère « imposé » de la tâche**. Cependant, Loïck **ose faire remarquer** à la logopédiste qu'en n'encadre « normalement » pas les verbes mais qu'on les entoure (38', Tdp 1). Cela révèle la prégnance du contrat didactique, même en logopédie. En accomplissant tout de même la tâche demandée sans résistance (38', Tdp 1 et 5), cela démontre clairement la

présence du rapport adulte/logopédiste-enfant/patient. **Ce rapport est estompé par la logopédiste lorsqu'elle modifie sa consigne en fonction des remarques l'enfant, en lui disant, en outre, qu'il lui a appris quelque chose** (38', Tdp 9 et 11).

L'asymétrie entre les positions de la logopédiste et de l'enfant-patient est également indispensable pour la pertinence de l'intervention de la professionnelle (cf. schéma 2 ci-dessous). Celle-ci l'a elle-même mise en exergue, lors de l'entretien :

Il va pouvoir choisir une activité mais je peux lui en imposer une autre parce que sans cela, je vais perdre ma fonction de logopédiste si je le laisse uniquement jouer aux légos pendant toute la séance. (2EexL, lignes 878-880)

En réalité, la négociation n'est que partielle puisqu'elle propose au patient de choisir une activité parmi celles qu'elle a jugé pertinent de lui proposer : « Je ne lui laisse pas complètement le choix de l'activité. J'ai toujours quelques activités en tête » (2EexL, ligne 884). **Par cette citation, on peut déceler le curriculum caché de la logopédiste puisque les activités proposées sont vraisemblablement en lien avec ses objectifs de traitement qui ne sont pas dévoilés.**

C'est cependant finalement l'interaction qui va déterminer la direction que va prendre le savoir, en fonction des questions, intérêts et engagement de l'enfant. La logopédiste a précisé à ce propos : « Si l'enfant est vraiment complètement en opposition et que je n'arrive pas à faire passer les activités que j'ai en tête, je le laisse choisir ». La relation thérapeutique prime ici sur le curriculum caché.

Compte tenu de ces éléments topogénétiques relatifs aux acteurs des systèmes didactique et thérapeutique, je vais conférer aux « triangles », généralement représentés, une notion de hiérarchie, de sorte à distinguer la place qu'occupe chaque pôle dans le contrat instauré dans les deux contextes. Le pôle le plus haut est celui qui est hiérarchiquement supérieur.

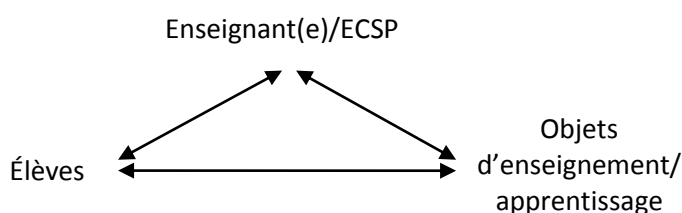


Schéma 1

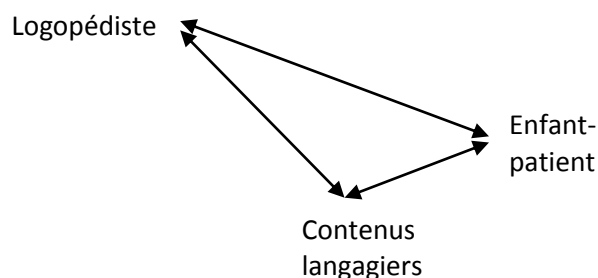


Schéma 2

Dans le *schéma 1*, relatif au contexte scolaire, l'enseignant, tout comme l'ECSP, occupe la position haute, les élèves, la position basse. Le professionnel leur impose le savoir à apprendre. Si la logopédiste souhaite donner à l'enfant-patient l'image d'une relation d'égal à égal (cf. *schéma 3* ci-dessous), la position de ce dernier est tout de même inférieure à la sienne, étant donné le rapport adulte/enfant, comme expliqué plus haut (cf. position des acteurs sur le *schéma 2* ci-dessus). Dans le *schéma 2*, relatif au contexte logopédique, la logopédiste agit sur le savoir puisqu'elle propose des activités qui permettraient d'aller dans le sens de ses objectifs de traitement. L'enfant a cependant également une prise sur ces contenus, l'espace de négociation le lui permettant. C'est pourquoi, sur le *schéma 2*, il est en position supérieure par rapport aux contenus langagiers. Cependant, l'analyse qui précède a relevé que ce dernier a moins de prise sur les contenus langagiers que la logopédiste

(« segment fléché » plus court, sur le *schéma 2*, entre l'enfant et les contenus qu'entre la logopédiste et ceux-ci). En effet, **le choix apparent qui est donné à l'enfant quant à l'activité à effectuer est, en réalité, la plupart du temps, déterminé par le curriculum caché de la logopédiste.**

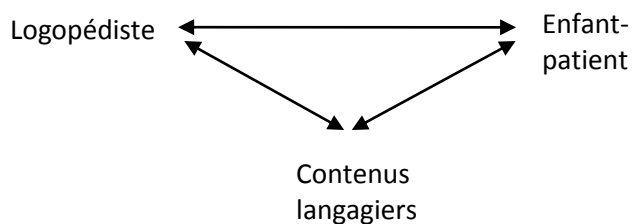


Schéma 3

Le comportement de Kevin et Loïck dans les différents contextes qu'ils côtoient révèle les différents *topos* qu'ils occupent : *élèves* en classe, *élève « aidé »* au soutien pédagogique (pour Kevin) et *enfant-patient* en logopédie (pour Loïck). Les exemples ci-après sont révélateurs de ces *topos* adoptés par le décryptage des contrats de chaque contexte.

b) Comportement de l'élève/enfant-patient au sein des systèmes didactiques/thérapeutique

En ce qui concerne Kevin

Tout au long de la leçon observée au soutien pédagogique, Kevin a fait preuve de persévérance **en s'autoréglant continuellement**. Il a fourni de grands efforts pour parvenir à désigner correctement oralement les nombres et à trouver leur suite. **Ses ressources attentionnelles ont constamment été mises en œuvre face aux obstacles principalement cognitifs et sociocognitifs.** En classe ordinaire, il s'est également engagé immédiatement dans l'activité prévue puisqu'il a participé activement au choix des nombres-repères devant être inscrits sur la fiche vierge « À la loupe » et pour lesquels il s'agissait de trouver ensuite les nombres précédant et succédant à ceux-ci. Si la seconde fiche « À la loupe », élaborée par l'enseignante exclusivement à son intention, présentait des suites numériques plus complexes que celles de la première fiche, la persévérance de Kevin face aux obstacles cognitifs rencontré a été bien apparente. Plusieurs indices relevés dans les protocoles des séances observées (PI, annexe 1) appuient cette affirmation : « il met sa main gauche sur sa tête », « avec son poing, il frappe d'un petit coup sa tête », etc. Il ne s'est pas désengagé puisqu'il est parfois resté plus de 40 secondes sur le nombre qui lui posait problème avant de traiter les autres nombres.

Il est judicieux de se demander **dans quelle mesure la caméra a influencé le comportement de Kevin**. En visionnant l'enregistrement, l'élève apparaît comme un enfant appliqué, concentré, persévérant dans son activité cognitive. Est-ce réellement ainsi qu'il envisage son métier d'élève ou est-ce la pression de la caméra qui l'a poussé à agir de cette manière ? La première hypothèse est tout de même plausible puisque j'ai pris la précaution que l'élève **ne se rende pas directement compte qu'il était la cible de mes observations**. De plus, l'enseignante chargée du soutien pédagogique a dit de lui qu'en classe de soutien, il était très appliqué et se donnait beaucoup de peine (PI, annexe 2, 1ExES, lignes 818 et 819).

Au moment où l'enseignante titulaire est intervenue auprès de Kevin, celui-ci a semblé « perdu » et « déboussolé » face à ses questions insistantes. Devant son enseignante, il est resté, la plupart du temps, muet ou « songeur » : « Kevin sourit, regarde devant lui et se gratte l'oreille » (cf. événement significatif, annexe 1). Ce sourire, esquissé généralement quand il se retrouvait face à l'incapacité de répondre à l'enseignante, ainsi que ses nombreux regards dans le vague **semblaient être une façon pour lui de faire face à la tension émotionnelle qui l'assailait**. Pelgrims explique dans son cours « Classes spécialisées et intégration : apprentissage et enseignement », suivi en 2009, que **les tensions émotionnelles « capturent » les ressources attentionnelles**. Ceci pourrait alors expliquer la difficulté pour Kevin de suivre la démarche qui lui est suggérée par l'enseignante au moment où elle est intervenue auprès de lui. En effet, après avoir répondu correctement que le nombre 800 succédait à 799 et l'avoir même vérifié au moyen du calcul en colonne $799 + 1$, **Kevin a pourtant continué à éprouver de grandes difficultés à se rappeler de ce résultat, se trompant et se corrigeant successivement**, à trois reprises, lorsque l'enseignante lui a posé cette même question. De plus, ses paroles bégayantes et sa voix tremblante sont révélatrices de la peur de se tromper dans sa réponse. **Les émotions « négatives » déclenchées par sa peur de l'échec l'ont sans doute déstabilisé, perturbant ainsi son activité cognitive. Cependant, ces émotions n'ont pas pour autant fait apparaître chez Kevin des stratégies d'évitement.**

Le comportement décrit ne s'est absolument pas retrouvé en soutien pédagogique, même lorsque Kevin éprouvait des difficultés à répondre aux questions de l'ECSP. Comme cela a été précisé au Chapitre VI. (pp. 78-93), Kevin est tout à fait conscient des raisons qui motivent sa prise en charge au soutien pédagogique : il est là car il a des difficultés en mathématiques. **Il est intéressant de constater que sa réaction face à un obstacle cognitif est fondamentalement différente selon qu'il se trouve dans sa classe ou au soutien.**

Au cours de la leçon observée au soutien pédagogique, Kevin a osé avouer ouvertement « **c'est dur** » (min. 10'16'', PI, annexe 9) et, au cours de l'événement significatif choisi, « **c'est pas très facile, hein** » (min. 27'20'', PI, annexe 9). **Grâce à la reconnaissance du contrat social d'aide instauré dans ce contexte, il n'éprouve pas en ce lieu les mêmes craintes observées en classe. En effet, il ose informer l'ECSP de ses difficultés et même faire des propositions de réponses, alors qu'en classe, il reste muet ou s'exprime à mi-voix lorsqu'il appréhende de se tromper.**

D'ailleurs, la perception de Kevin du contrat social d'aide est révélée par son attitude, au cours de l'événement significatif de la séance observée au soutien pédagogique. Il a confié, **à la minute 26'26'' de l'événement significatif** (annexe 2), **qu'il n'était pas très sûr de ses réponses**. En entendant ces mots, l'enseignante chargée du soutien pédagogique **a saisi l'occasion de l'interroger**, en disant : « pas très sûr. Alors vas-y puisque t'es pas très sûr. Qu'est-ce que je vais mettre dans cette colonne-là, "-1" ? ». Kevin a alors compris que l'ECSP interrogeait généralement les élèves hésitants. C'est pourquoi, par la suite, certain d'avoir trouvé la bonne réponse, il s'est empressé de s'écrier en souriant : « **C'est bon. Je suis pas sûr, je suis pas très sûr, moi** » (annexe 2). Cette ruse n'a d'ailleurs pas échappé à sa camarade qui s'est exclamée : « euhh... tu dis ça juste pour euh... répondre ». Mais l'enseignante a peut-être également perçu la « supercherie » car elle ne l'a finalement pas interrogé.

En ce qui concerne Loïck

Les observations ont permis de mettre en évidence que, contrairement à Kevin, **Loïck ne paraît pas avoir un sentiment de crainte en classe, lorsqu'il est appelé à donner une réponse**. Cela provient peut-être du fait que l'enseignant a accordé une grande importance à instaurer un climat de confiance au sein de sa classe, où les moqueries sont bannies (2EexE, lignes 691-692). Ainsi, les élèves peuvent s'exprimer en toute sérénité, même lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés. L'enseignant a affirmé à ce propos :

[...] je pense aussi qu'une part des réussites des enfants, mais cela n'a rien à voir avec Loïck en particulier, sont dues au fait qu'un enfant soit heureux et content de venir en classe, qu'il ait confiance en lui et qu'il n'ait pas peur. Au cours de ma carrière, j'ai vu des enfants qui allaient en classe avec des crampes à l'estomac tous les matins. Ce n'est pas le cas de Loïck. Je sais qu'il se réjouit de venir en classe le lundi après les vacances. [...] Mais si j'avais un enfant qui venait en classe avec des crampes d'estomac tous les matins, je ferais en sorte qu'il ne vienne pas dans cet état-là. Alors, donc lui, il est heureux de venir et cela joue aussi un rôle. (2EexE, lignes 633-642)

En logopédie, plusieurs indices laissent entrevoir son positionnement d'enfant-patient, conscient de **l'espace de négociation** et de discussion existant au travers du contrat thérapeutique. Lors de la troisième observation, Loïck avait répondu par la négative à la question de la logopédiste qui lui a demandé s'il souhaitait écrire une phrase. La réponse négative de Loïck ne traduit pas une attitude impertinente s'opposant à la tâche demandée, ce qui en classe pourrait être interprété ainsi. Ici, dans le contexte logopédique, il s'agit de l'usage d'un droit clairement instauré par le contrat thérapeutique.

Si la logopédiste a tout de même insisté pour qu'il essaie d'effectuer la tâche, il est possible que sa réaction ait été induite soit par la recherche, de façon à faire émerger le plus d'observables possible, soit par la volonté de suivre ses objectifs de traitement.

Les discussions métacognitives avec la logopédiste sont extrêmement fréquentes, ce qui incite l'enfant à porter un regard sur son propre fonctionnement cognitif. Au cours de la première observation dans ce contexte, Loïck s'est alors impliqué dans une démarche d'explicitation poussée qu'il n'aurait sans doute pas engagée en classe :

Min.	Transcription		
30	8 Loï :	j'dis pas les bons // j'dis pas les bons mots : / euh : j'conjugue pas l / pas : comme / comme j'dois les conjuguer les verbes (Loïck fait un mouvement d'avancement avec son bras gauche au fur et à mesure qu'il s'exprime)	
	9 L :	ouais mais euh s // bah	
	10 Loï :	si :: j'les con /onjugue (Loïck rit) /bien↓ / (Loïck fait un mouvement d'avancement avec le bras puis s'arrête) mais :: /// euh :: / hein // par exemple je dis un verbe euh : / que j'conjugue // et pis chf / ch'fais une faute en l'd / disant // et pis /par contre / après / euh :: / j'dis autre chose / mais pas le verbe / un truc euh :: / une phrase //	
31	1 Loï :	après j'dis une phrase / et pis le verbe il est juste (Loïck roule son crayon sur la table)	
	2 L :	ben voilà / quand tu dis une phrase / le verbe il est juste / pasque depuis qu't'as appris à parler à l'âge de deux trois ans / hein / tu s :: maintenant quand tu / me parles / ou parles à n'importe qui / tu t' trompes pas ↓	
	3 Loï :	mhm	

Enfin, la logopédiste m'a également informée que l'enfant pouvait lui faire part d'informations relatives à sa vie privée, ce que Loïck a fait particulièrement en début de traitement, lors de son premier entretien avec la professionnelle (2EexL, lignes 382-386).

3. COLLABORATION ET REPRÉSENTATIONS ENTRE LES PROFESSIONNELS

La collaboration et les représentations sont traitées ici conjointement car elles sont intimement liées. En effet, les représentations réciproques des divers professionnels ont une influence indéniable sur leur collaboration, comme cela va être explicité ci-après.

Ainsi, je vais, dans un premier temps, décrire la nature de la collaboration telle qu'elle est dans la pratique, sur la base essentiellement des entretiens réalisés auprès des professionnels de mes deux études de cas. Dans un second temps, je vais tenter d'expliquer ce qui a induit telle forme de collaboration à certains niveaux plutôt qu'à d'autres, au regard des représentations révélées par les interviews. Puisque la première étude de cas ne laisse rien transparaître de particulier quant aux représentations que l'enseignante et l'ECSP de Kevin ont entre elles, je me centrerai ici exclusivement sur la seconde étude de cas. Celle-ci est plus révélatrice de l'effet des représentations sur la collaboration des acteurs de ma recherche.

Je m'appuierai aussi sur l'article que j'ai écrit pour la revue *Langage et pratiques*, dans lequel j'avais déjà développé quelque peu ces deux thématiques (Schmutz, 2010).

3.1 Quel type de collaboration ?

Dans les entretiens d'explicitation, la question de la collaboration a été largement plus approfondie auprès des acteurs de la seconde étude de cas que de ceux de la première. C'est pourquoi, je vais brièvement décrire le type de collaboration existant entre l'enseignante et l'ECSP de Kevin, pour me pencher davantage sur celui instauré entre l'enseignant et la logopédiste de Loïck.

Les entretiens réalisés auprès de l'enseignante et de l'ECSP de Kevin ont révélé une **communication régulière des informations entre les professionnels et une mise en lien étroite des contenus abordés dans chacun des contextes** (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 319-320, 391-392 ; PI, annexe 2, 1EexES, lignes 717-720). L'enseignante de Kevin a, en effet, affirmé : « On essaie avec la GNT¹ de faire à peu près la même chose quand même, de faire le même genre d'exercices » (PI, 1EexE, lignes 316-317). Parfois, elle demande également à l'ECSP de réaliser exactement la même activité que celle effectuée au même moment en classe (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 378-379). S'il y a bien collaboration puisque les deux professionnelles travaillent dans le but commun d'aider les élèves à progresser là où ils ont de la peine, **celle-ci se limite à des prises de décisions unilatérales, l'enseignante dictant chaque semaine à l'ECSP ce qu'elle doit aborder avec ses élèves** (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 381-389 ; PI, annexe 2, 1EexES, lignes 263-264). Le soutien pédagogique est, en effet, considéré comme un système parallèle au système classe, contraignant ainsi l'ECSP à s'adapter au programme et aux exigences de chaque enseignant. Si elle se plie à ces demandes, celle-ci a cependant précisé à ses collègues enseignants sa conception du soutien pédagogique à laquelle elle souhaite qu'ils adhèrent. En effet, elle estime que son action est réellement pertinente lorsqu'il s'agit d'une activité commune sur laquelle les élèves peuvent réfléchir collectivement (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 269-276). Dès lors, elles ont collaboré activement à la mise en place d'un dispositif de

¹ Bien que selon la Directive D-DGEP-02A-07 datant de 2008 le terme de « Généraliste Non Titulaire » (GNT) ait été remplacé par la désignation d'« enseignante chargée du soutien pédagogique », l'ancienne appellation continue à être employé par les enseignantes de cette école.

travail satisfaisant les deux parties. Il a été décidé que l'enseignante réserve certains exercices du contrat de travail¹ à l'ECSP qui pourra ainsi donner une leçon collective sur les savoirs sensibles de la classe (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 298 ; PI, annexe 2, 1EexES). **Il y a donc véritablement une possibilité d'échanges et d'écoute réciproque, dans le cadre de la première étude de cas.**

L'ECSP a précisé, en revanche, qu'**aucun échange sur la manière d'aborder les savoirs de part et d'autre n'est entrepris** (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 432-435 ; PI, annexe 2, 1EexES, lignes 725-726). Elle a justifié cela par le fait que l'on compte sur elle pour aborder les savoirs par une autre entrée (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 725). Cela pourrait éventuellement offrir à l'élève une nouvelle perspective pour s'approprier le savoir. On peut cependant se demander comment les professionnels peuvent être certains que les objets de savoir sont abordés différemment au soutien, s'ils n'échangent pas sur leurs pratiques. Le fonctionnement précis instauré entre la classe et le soutien pédagogique sera davantage décrit au point suivant intitulé « Articulation des contenus et remobilisation des savoirs par Kevin et Loïck ».

Voyons, à présent, ce qu'il en est de la collaboration dans la seconde étude de cas.

L'enseignant et la logopédiste de Loïck se sont rencontrés trois fois dans l'année 2008-2009, toujours en compagnie des parents et de l'enseignante chargée du soutien pédagogique ainsi que de divers autres acteurs, selon les propos de l'enseignant (2EexE, lignes 538-546), dans le but de discuter de l'évolution de l'enfant et de ses difficultés persistantes. Pour le premier entretien, la directrice et l'enseignante qui avait eu Loïck en 2P étaient également présentes. C'est, en effet, en fin de 2P que la prise en charge logopédique a débuté. Lors du deuxième entretien, l'enseignante précédente de Loïck n'a pas été invitée. Quant au troisième entretien, la directrice a considéré que sa présence était désormais superflue.

La logopédiste a confié à la chercheuse que ce type d'échanges est particulier à la situation de Loïck car d'ordinaire, les enseignants ne la contactent pas (2EexL, ligne 1281). C'est donc elle qui téléphone aux enseignants, trois à quatre fois dans l'année, pour leur demander s'ils ont abordé un nouveau genre textuel ou un nouveau temps verbal (2EexL, lignes 1212-1218, 1402-1403).

Le choix de la forme de la collaboration dépend donc réellement de l'importance qui y est accordée par les enseignants mais aussi par les directeurs de chaque établissement scolaire. Si des entretiens réguliers entre l'enseignant et les parents sont obligatoires, la directrice de l'école de Loïck a pris l'initiative d'inviter également les professionnels intervenant auprès de l'enfant, tels que l'ECSP et la logopédiste. Elle a ainsi « lancé le réseau », pour reprendre les termes de l'enseignant (2EexE, lignes 728-729). L'enseignant a expliqué, au cours de l'entretien d'explicitation, qu'il aurait également pris cette initiative mais que l'impact est plus fort, selon lui, si la demande émane directement de la directrice. Il a relevé, en effet, qu'il n'est pas toujours facile de trouver un moment qui convienne à tout le monde et que le poids de la signature de la directrice a tendance à contribuer favorablement à cela (2EexE, lignes 741-745).

¹ Le contrat est un plan de travail composé d'exercices divers à effectuer en classe en un laps de temps donné, pouvant aller jusqu'à 3 semaines.

L'enseignant de Loïck a avoué davantage transmettre des informations à la logopédiste qu'il n'en reçoit, en justifiant qu'il a certainement plus de choses à dire, étant tous les jours avec l'enfant (2EexE, lignes 756-759). La logopédiste, quant à elle, a avoué ne pas trop parler de sa pratique car les enseignants ne lui demandent rien à ce sujet (2EexL, lignes 1381-1382).

Compte tenu des informations recueillies auprès des acteurs concernés, j'ai pu percevoir deux raisons supplémentaires pouvant expliquer ce manque de réciprocité. Premièrement, étant invitée à ces réunions et s'agissant d'une pratique complètement inhabituelle pour elle, je suppose que la logopédiste adopte davantage une position de récepteur que d'émetteur. Deuxièmement, le déroulement des réunions n'a peut-être pas permis à la logopédiste d'explicitier précisément le travail qu'elle fait avec Loïck et de donner son point de vue quant à son évolution. En effet, l'enseignant a précisé parler, au cours de ces entretiens, des difficultés qu'il rencontrait avec Loïck quant à son attitude face au travail (2EexE, lignes 534-535). Les discussions ont donc principalement porté sur les attentes qu'ils peuvent exiger de Loïck et sur les stratégies qu'ils pourraient mobiliser, dans le but de « cadrer » l'enfant (2EexE, lignes 560-561 ; 2EexL, lignes 586-588). Il est donc sans doute difficile pour la logopédiste de diriger l'objet de discussion sur les contenus langagiers. Une autre hypothèse sur l'absence d'informations venant de la logopédiste au sujet de sa pratique sera avancée sous le point 3.2, car elle est étroitement liée aux représentations que les professionnels se font de leur pratique réciproque.

Au cours de l'entretien avec la chercheuse l'enseignant a décrit Loïck comme un enfant assez passif, lent dans son travail, qui se déconcentre facilement et qui est désorganisé dans la gestion de ses affaires (2EexE, lignes 21-22, 32-33, 235-236). Les prises de notes des entretiens révèlent qu'il a fait part de certains de ces aspects aux autres acteurs présents. Ce sont des renseignements qui intéressent la logopédiste puisqu'elle vise, entre autres, la responsabilisation de Loïck et son autonomie dans le travail scolaire, ainsi que son implication personnelle dans des activités de lecture/écriture, dans le but qu'il se réinvestisse dans ses apprentissages (2EexL, lignes 448-450, 808-812, 1013-1037, 1413).

À l'examen des prises de notes de l'enseignant relatives à ces réunions, il en ressort que la logopédiste a informé l'enseignant de son travail visant à donner à l'enfant des repères spatio-temporels pour favoriser sa capacité d'anticipation de ce qu'il a à faire, notamment au niveau de son travail scolaire et des devoirs. Dans ce but, elle a, entre autres, établi un planning avec Loïck et a conseillé également à l'enseignant de l'utiliser en classe, en le collant sur le pupitre de l'élève (2EexE, lignes 361-363). La logopédiste a, de plus, donné à l'enseignant un autre conseil, celui de poser des limites claires à l'enfant en termes de comportement scolaire, sans négociation ni échappatoire possibles (2EexE, lignes 241-248). Ainsi, l'enfant sera donc amené à terminer tous les travaux exigés par l'enseignant, la qualité de ces derniers primant sur leur quantité. **Il apparaît, dès lors, qu'une véritable collaboration s'opère, conduisant tous les acteurs – parents, enseignant, logopédiste, ECSP – à unir leurs efforts pour agir dans le même sens en termes d'attitudes avec l'enfant** (2EexE, lignes 275-281, 554-558). Un tel établissement d'exigences communes dans les différents milieux fréquentés par l'enfant (famille, école, soutien pédagogique, logopédie) semble avoir eu un effet positif sur son évolution, si l'on se réfère aux constats de l'enseignant. Ce dernier a mis en avant les progrès réalisés par Loïck quant à la gestion de son temps et de ses affaires (2EexE, 650-651). Il a, en outre, constaté que Loïck a plus de facilité à se responsabiliser puisqu'il parvient désormais à se rendre chez l'ECSP sans qu'on le lui rappelle (2EexE, lignes 361-379). L'enseignant se dit donc pleinement satisfait des conseils prodigués par la logopédiste (2EexE, lignes 759-760).

Étant donné les effets bénéfiques d'une telle collaboration, on pourrait alors se demander quel impact celle-ci pourrait avoir sur les apprentissages de l'enfant si elle portait sur l'articulation des contenus langagiers...

La logopédiste a d'ailleurs confié à la chercheuse être un peu embarrassée de ne pas avoir demandé à l'enseignant ce qu'il travaillait en classe au moment de leur dernière rencontre (2EexE, lignes 1348-1349). L'absence de dialogue entre les professionnels concernés, au niveau des contenus langagiers, a fait prendre conscience à la logopédiste que cela lui manquait de ne pas savoir où en était l'enfant par rapport au Français II, d'autant plus qu'au moment de la recherche, elle souhaitait se fixer de nouveaux objectifs de traitement centrés sur ces aspects de la langue (2EexL, lignes 1217-1218, 1613-1617).

Elle a ajouté, au cours de l'entretien avec la chercheuse, qu'elle serait par ailleurs intéressée à voir les productions textuelles de Loïck ou même ses devoirs (2EexL, lignes 1196-1200). Or, elle n'a pu faire une telle demande à l'enseignant, étant donné qu'il ne s'agissait pas de l'objet des réunions, qui concernait plutôt, selon elle, le « cadrage » tant de l'enfant que de ses parents (2EexL, lignes 586-588). De plus, la présence des parents à ces entretiens ne laissait sans doute que peu de place à un échange entre professionnels sur ce dont ils traitent au niveau des contenus langagiers. Hormis ces entretiens généralement trimestriels, l'enseignant et la logopédiste de Loïck n'ont pas d'autres contacts (2EexE, lignes 764). La logopédiste a alors tenté de demander directement à l'enfant de lui amener ses affaires d'école mais celui-ci ne lui a pas été d'un grand secours puisqu'il ne l'a jamais fait (2EexL, lignes 907-910). Dès lors, la logopédiste a été contrainte de consulter le plan d'études pour connaître les exigences de l'école relativement à la 4P (2EexL, lignes 943-944).

Sur la base des entretiens entre parents et professionnels, l'enseignant détermine, avec l'aide de l'ECSP, les mesures d'accompagnement à mettre en place pour Loïck (2EexE, lignes 582-583). En effet, ce dernier a été promu en 4P par tolérance¹ et bénéficie donc obligatoirement de mesures d'accompagnement consistant à fixer les nouveaux objectifs prioritaires de fin de trimestre pour l'enfant, qu'ils soient rattachés aux objectifs-seuils à atteindre en 4P ou à des aspects plus transversaux tels que la gestion du travail scolaire. Les objectifs visés pour cet élève, en début de 4P, concernaient donc principalement la responsabilisation, l'acquisition de l'autonomie, une concentration plus accrue, une lecture plus fluide et rapide ainsi que le rattrapage des notions de base en conjugaison et en grammaire. Les mesures concrètes mises en place et les effets attendus à la fin du trimestre en cours avec leurs indicateurs concrets de réussite sont également spécifiés.

Pour conclure le thème de la collaboration, il ressort que les échanges entre l'enseignante et l'ECSP de Kevin portent essentiellement sur les contenus à aborder, alors qu'entre la logopédiste et l'enseignant de Loïck, seuls des aspects transversaux relatifs à l'attitude au travail sont au centre des discussions.

¹Selon le règlement de l'enseignement primaire, "lorsque l'élève n'a pas obtenu 4,0 mais au moins 3,0 de moyenne annuelle dans une ou plusieurs des disciplines évaluées certificativement, il passe par tolérance au degré suivant. Son passage est obligatoirement assorti de mesures d'accompagnement".

3.2 Représentations de l'enseignant et de la logopédiste sur la profession de l'autre

Les informations recueillies sur la collaboration des acteurs de la seconde étude de cas m'amènent à poser plusieurs questions :

- Pourquoi les réunions entre les professionnels et les parents ne traitent-elles que d'aspects transversaux, relatifs à l'attitude de l'élève face au travail scolaire et aux stratégies pouvant être mobilisées pour « cadrer » l'enfant, alors que la logopédiste s'intéresse principalement aux contenus langagiers (2EexL, ligne 460) ?
- Pourquoi les enseignants ne demandent-ils pas à la logopédiste la spécificité de sa manière d'intervenir et pourquoi celle-ci ne la définit-elle pas spontanément ?

L'analyse des représentations réciproques des professionnels donne de précieux éléments de réponses à ces questions.

La vision « trop » thérapeutique de l'enseignant quant à la profession de logopédiste est peut-être à l'origine de sa réticence à discuter, lors des réunions, des contenus langagiers. En effet, à plusieurs reprises, il parle de « psychologue » pour désigner la logopédiste. De plus, lorsqu'il a expliqué, au cours de l'entretien d'explicitation, les motifs de la prise en charge logopédique de Loïck, l'enseignant a évoqué prioritairement des raisons liées au comportement de l'élève face au travail scolaire, avant celles se rapportant aux apprentissages langagiers (2EexE, lignes 235-237). Si l'enseignant n'a pas suggéré cette prise en charge puisque Loïck était déjà suivi l'année précédente, il a répondu, à la demande de la chercheuse, que c'est principalement son inquiétude au sujet des « absences » de l'élève qui l'aurait incité à faire appel à un logopédiste (2EexE, lignes 291-296, 334-336). **Au vu de ce qui précède, on peut donc faire l'hypothèse qu'il considère que les contenus langagiers ne sont pas au premier plan des objectifs de traitement de la logopédiste de Loïck.** D'ailleurs, cela apparaît encore plus clairement lorsque la chercheuse lui a demandé s'il discutait avec elle des contenus d'apprentissage. L'enseignant a alors répondu : « [...] pour le contenu d'apprentissage, la logopédiste a l'air de me faire confiance, quoi. [...] disons que ça, c'est plutôt le rôle de l'école, soit du soutien et du maître » (2EexE, lignes 564-566).

Cette vision très « thérapeutique » du rôle de la logopédiste peut expliquer que les réunions aient toujours porté sur le « cadrage » de l'enfant, considérant que les contenus de savoir n'étaient pas du domaine de la spécialiste.

Or, l'enseignant a avoué ne pas savoir ce que fait la logopédiste à son cabinet (2EexE, lignes 241-242, 514-524). Il s'est alors référé à ses expériences antérieures pour décrire à la chercheuse ce que les logopédistes sont susceptibles de faire : « Je sais par expérience qu'il peut y avoir des activités très scolaires mais je sais aussi que pour ces activités chez les psychologues, il peut s'agir de jeux, de dessins, de choses comme ça » (2EexE, lignes 227-228). L'assimilation réitérée de la logopédiste de Loïck à une psychologue laisse supposer que l'enseignant a plutôt l'impression qu'elle fait « des jeux et des dessins » avec l'enfant. D'ailleurs, il a même avoué ne pas être sûr que Loïck exerce la lecture/écriture en logopédie car, lorsque la chercheuse lui a demandé s'il savait si l'enfant travaillait sur ces contenus, il a répondu par la négative (2EexL, lignes 523-524). Or, la logopédiste a clairement affirmé à la chercheuse qu'elle ne s'occupait que du langage (2EexL, ligne 460). De plus, elle a confié, lors de l'entretien d'explicitation, se référer à la didactique du français : « moi, j'ai l'impression d'avoir les mêmes objectifs que la didactique du français. Ce sont des objectifs

langagiers. Le langage reste le même, c'est simplement la manière de procéder qui est différente » (2EexL, lignes 679-681). Elle a ajouté par la suite : « [...] je vais beaucoup piocher les articles dans le monde de la didactique plus que dans le monde de la logopédie. Mais c'est un choix qui est lié à une conception plus interactionniste et sociale du langage, et aussi discursive » (2EexL, lignes 844-846). On comprend donc, par cette citation, que tous les logopédistes n'ont pas forcément le même point de vue qu'elle, ce qui peut modifier considérablement leur pratique. **Par conséquent, l'échange entre les professionnels est indispensable pour déterminer la conception du logopédiste concerné.**

Alors pourquoi l'enseignant de Loïck, comme les autres enseignants auxquels la logopédiste à affaire, ne lui demandent-ils jamais la spécificité de sa manière d'intervenir (2EexL, lignes 1381-1382) ? Il est intéressant de constater que les professionnels ont une vision différente de la réponse à cette question.

L'enseignant de Loïck a fait part à la chercheuse de sa réticence à s'informer de la nature de l'intervention de la logopédiste **par peur de donner l'impression de vouloir percer le secret médical** (2EexE, lignes 514-518). Or, **la façon d'intervenir de la logopédiste n'est pas en soi un sujet confidentiel**, contrairement aux informations du domaine privé de l'enfant que lui-même ou sa famille pourraient confier à la professionnelle. Le manque d'explicitation de la logopédiste quant à sa démarche a contribué à renforcer, en tout cas aux yeux de l'enseignant de Loïck, son lien avec le secret médical (2EexE, lignes 514-521).

L'une des raisons pouvant expliquer le « mutisme » de la logopédiste à ce sujet est sa représentation de ce que les enseignants pensent de son intervention. Elle fait l'hypothèse, en effet, qu'ils ne lui demandent pas ce qu'elle fait parce qu'ils se représentent son intervention comme étant de moindre importance que la leur. Voici les propos qu'elle a tenus lors de l'entretien :

On ne m'a jamais demandé ce que vous me demandez finalement, quelle est la spécificité de ma manière d'intervenir. Est-ce parce que les enseignants nous considèrent plus comme des gens qui font quelque chose de l'ordre du soutien et pensent que ce sont eux qui font l'essentiel et que nous, on gravite un peu autour ? Peut-être. (2EexL, lignes 1386-1389)

Or, cette vision ne concorde pas du tout avec celle de l'enseignant de Loïck, qui imagine, au contraire, que l'intervention de la logopédiste est de l'ordre du médical. Il ne la sous-estime absolument pas, considérant même ses conseils comme extrêmement précieux (2EexE, lignes 759-760). De plus, il a confié que ceux-ci le rassuraient, bien qu'il dise savoir comment réagir face à certaines situations :

[...] le soutien du psychologue est bien car même si les conseils s'avèrent pleins de bon sens et que les conclusions du psychologue rejoignent les nôtres, le fait de ne pas se sentir seul dans sa classe, face à une difficulté d'un enfant, cela nous aide, même si on sait exactement ce qu'il faut faire. (2EexE, lignes 777-780)

Il souhaiterait, par ailleurs, avoir des discussions informelles avec la logopédiste au sujet de Loïck, à d'autres occasions qu'aux réunions officielles mais il ne le lui a jamais demandé, par crainte de s'immiscer dans le domaine privé relevant du secret professionnel (2EexE, lignes 791-793). Au cours de l'entretien, il a expliqué sa réticence en ces termes : « Avec les psychologues, j'ai l'impression ou le sentiment d'avoir affaire à des gens qui se rapprochent du médecin et je n'ose pas trop le faire » (2EexE, lignes 801-802). **Cette représentation fait ainsi obstacle à des échanges qui pourraient s'avérer enrichissants.**

La logopédiste, quant à elle, ne s'informe pas non plus des démarches des enseignants, étant persuadée que, dans le milieu scolaire, ils ne font faire aux élèves que des fiches (2EexL, lignes 526-532, 1402-1404).

Les représentations de l'enseignant de Loïck et celles de sa logopédiste, au niveau de leur démarche respective, ne sont pas fondamentalement erronées. La logopédiste imprègne bien sa pratique de notions psychanalytiques, comme cela est décrit dans la partie « Démarches employées par les professionnels observés ». Elle combine, en effet, diverses approches, telles que les sciences du langage, la psychanalyse et la systémique, ce qui lui permet de se forger une représentation globale du fonctionnement de l'enfant et d'avoir en main divers outils théoriques pour instaurer un cadre adéquat favorisant l'apprentissage des contenus langagiers, dans les divers systèmes côtoyés par l'enfant (2EexL, lignes 718-721, 807-813). C'est ainsi qu'elle estime remplir une fonction thérapeutique, sans pour autant disposer des « outils » nécessaires pour être réellement une thérapeute (2EexL, lignes 1461-1463). **Elle a, en effet, clairement affirmé, lors de l'entretien d'explicitation, ne pas être une psychologue** (2EexL, lignes 817-820).

Je fais l'hypothèse que l'image que l'enseignant se fait de la logopédiste découle de celle renvoyée par les permanences de psychologues ou de logopédistes mises à disposition des enseignants dans les écoles (cf. notamment Joliat, 1999). Les spécialistes sont là pour aider les enseignants lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Voici ce que l'enseignant de Loïck en dit :

[...] le fait de savoir qu'[une permanence] existe, moi ça me rassure. Cela peut nous donner des pistes de réflexion ou nous conforter dans ce qu'on a fait. On peut se dire : *est-ce que ce que j'ai fait est juste ? Était-ce approprié ou non ?* Généralement, les réactions des professeurs sont assez appropriées face aux difficultés que les enfants peuvent avoir au sein de leur famille, par exemple. Mais le psychologue, comme les autres acteurs de l'école, sont là pour rassurer et soutenir. (2EexE, lignes 816-821)

C'est visiblement dans cette optique qu'il voit les entretiens prévus avec la logopédiste, à savoir comme l'occasion de recevoir une aide, et moins comme une occasion d'échanger les regards sur leurs pratiques. Il a affirmé, en effet, que, lors des entretiens, il fait part à la logopédiste des difficultés qu'il rencontre avec Loïck (2EexL, ligne 535).

Les représentations de la logopédiste de Loïck quant aux tâches ou gestes professionnels entrant ou non dans son champ de compétences correspondent à celles des logopédistes interrogés dans l'étude de Grossen et al. (1998). Les résultats de cette étude montrent, en effet, que les « difficultés de langage oral et écrit » et le « bilan orthophonique » sont les deux compétences spécifiques rattachées à la profession de logopédiste, ces deux critères ne se retrouvant pas, selon l'étude, dans les champs de compétences des psychologues, enseignants titulaires, de soutien ou enseignants spécialisés. La logopédiste de ma recherche a précisément mis en avant que **les motifs d'une prise en charge logopédique sont les difficultés de langage oral et écrit** (2EexL, lignes 141-144). Il est judicieux de préciser également que le bilan orthophonique est centré sur la lecture, l'écriture et le langage oral (cf. annexe 50). À l'inverse, les « problèmes de comportement » sont l'une des trois catégories citées par ces professionnels comme n'entrant pas dans leur champ de compétences (Grossen et al., 1998). **La logopédiste de ma recherche a affirmé, de plus, qu'un logopédiste est incapable de diagnostiquer si un enfant présente des troubles du comportement**

ou de la personnalité (2EexL, lignes 452-457). Cela va à l'encontre de ce que pense l'enseignant, comme l'analyse l'a soulevé précédemment.

Pour conclure sur les représentations réciproques des professionnels, je dirais que le manque d'échanges sur leurs pratiques peut donner lieu à des représentations ne correspondant pas forcément à la réalité, comme l'intervention purement psychologique de la logopédiste imaginée par l'enseignant de Loïck, et l'image que la logopédiste se fait de la pratique des enseignants comme ne faisant que des fiches. **Ainsi, dans ces circonstances, la collaboration ne peut qu'être entravée.** De plus, même les relations professionnelles peuvent être envenimées par des représentations erronées, comme celle de la logopédiste qui en vient à s'imaginer que son rôle est dévalorisé aux yeux des enseignants.

4. ARTICULATION DES CONTENUS ET REMOBILISATION DES SAVOIRS PAR KEVIN ET LOÏCK

Au regard des résultats de recherche des deux études de cas

Dans cette dernière partie du chapitre, il s'agit de tenir compte tant des résultats de mes deux études de cas (Chapitre VI. et Chapitre VII.) que des sous-chapitres précédents (points 1 à 4). Cela me permettra d'en tirer quelques conclusions quant à l'articulation des contenus et à la possibilité pour les élèves de remobiliser en classe les savoirs acquis dans les différentes prises en charge. La comparaison porte alors sur deux doubles systèmes (soutien pédagogique/classe ; logopédie/classe), au travers de deux disciplines différentes, à savoir les mathématiques et le français (cf. schéma représentatif, p. 155)

En fonction de ce qui précède, on peut constater que la recherche a mis en place une situation artificielle en ce qui concerne la seconde étude de cas puisque, par le contrat établi avec l'enseignant et la logopédiste, un objet de savoir **commun aux deux contextes** a clairement été défini, à savoir les morphogrammes. **D'ordinaire, le savoir que ces deux professionnels abordent n'est jamais co-déterminé ni même échangé** (2EexE, lignes 560-566). Il a, en revanche, été soulevé plus haut que, malgré cet artifice, les acteurs de la recherche sont restés fidèles à leur démarche et à leur manière d'interagir avec l'enfant, même s'il s'agissait d'une « première » pour la logopédiste qui n'avait jamais, jusque-là, abordé les objets techniques de la langue de manière aussi directe et ciblée (2EpréL1/3, lignes 20, 23, 35-36). Cependant, elle a confié à la chercheuse qu'elle adoptera davantage cette approche par la suite car Loïck accepte d'entrer dans des tâches à connotation plus scolaire et qu'il s'agit, à présent, de ses véritables besoins en termes de rééducation, au niveau des contenus langagiers (2EexL, lignes 1736-1743 ; 2EpréL1/3, lignes 72-73 ; 2EpostL1/3, ligne 23).

Dans les deux études de cas, les contenus ont été articulés, bien que cela ait constitué une situation artificielle, car inhabituelle, pour l'enseignant et la logopédiste de Loïck, alors qu'il s'agissait d'une pratique courante entre l'enseignante et l'ECSP de Kevin. **Voyons, à présent, ce que peut apporter une telle articulation dans les deux doubles systèmes observés.**

En ce qui concerne la première étude de cas, il s'agit régulièrement pour l'ECSP de Kevin d'intervenir « vraiment en cohésion avec ce que [les enseignants] font en classe, dans le moment immédiat », rendant ainsi impossible une quelconque planification (PI, annexe 2, 1EexES, 615-616). Elle est en effet, la plupart du temps, informée du contenu ou de l'activité à traiter peu avant son intervention, ou même sur le moment, ce qui l'oblige à « rebondir » dans le vif de l'action (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 336-337). Durant l'entretien d'explicitation, elle a précisé qu'elle aborde souvent l'activité qui est traitée simultanément en classe, mais de manière plus approfondie. Elle considère qu'une telle mise en lien a un effet très valorisant pour les élèves car ils sont fiers de retourner en classe en étant parvenus à réaliser la même activité que les autres (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 466-479). Il arrive également quelquefois que les enseignants, dont l'enseignante de Kevin, lui donnent uniquement le thème à traiter et qu'elle ait le choix des activités (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 430-433).

Un tel fonctionnement peut également être une piste intéressante pour réfléchir à certaines problématiques posées par la prise en charge pédagogique dans un local séparé. L'une de ces problématiques est celle du rattrapage des notions abordées ou activités réalisées en classe, au moment où l'enfant est au soutien pédagogique. Si Kevin ne peut participer à la construction d'une mémoire didactique commune à la classe lorsqu'il est dans le local de l'ECSP, il lui est, en revanche, probablement plus facile, à son retour en classe, de se réintégrer au temps didactique puisque l'ECSP aborde, la plupart du temps, les mêmes contenus, voire les mêmes tâches qu'en classe. C'est en procédant ainsi que l'enseignante de Kevin « résout » le problème du rattrapage (PI, annexe 1, 1EexE, lignes 315-320). Pour Loïck, le problème reste entier puisqu'il se rend quatre fois par semaine au soutien pédagogique. Une coordination, de manière si pointue, entre les actions de l'enseignant et de l'ECSP peut s'avérer difficile.

Sur la base de ces informations, le contenu des séances de soutien paraît se décider par les enseignants « dans le vif de l'action », **en fonction de ce qu'ils ont décidé de travailler dans leur classe. Un tel fonctionnement ne peut qu'induire l'articulation des contenus mais il n'est rendu possible que grâce à la proximité géographique qui permet aux enseignants d'informer l'ECSP de l'objet « du jour »**. Si ce procédé est évidemment irréalisable entre l'enseignant de Loïck et sa logopédiste privée, il en ressort que la distance géographique n'est pas le seul obstacle à une telle mise en place. Les représentations respectives des deux professionnels sur l'épistémologie professionnelle de l'autre (point 3.2 de ce chapitre) y tiennent aussi une grande place.

L'enseignante de Kevin envoie fréquemment ses élèves chez l'ECSP pour qu'ils avancent dans le contrat de travail¹ (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 417-419), dans le but qu'ils comprennent mieux certains exercices et qu'ils parviennent, dans la mesure du possible, à le terminer dans les temps. Elle définit même à l'avance pour certains de ses élèves, dont Kevin, les exercices réservés exclusivement pour le soutien pédagogique par des annotations telles que « Appui » (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 285-289). Ainsi, dans ces conditions, **les contenus sont intimement articulés puisque l'ECSP va traiter du savoir sensible de la classe abordé au travers du contrat** qui est renouvelé toutes les trois semaines. Cependant, elle a affirmé à la chercheuse **devoir souvent faire des retours en arrière puisque les savoirs sensibles mettent également en jeu des savoirs anciens. Dès lors, la séance alterne entre rappel de notions antérieures et mise en lien avec les savoirs nouveaux** (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 505-520).

¹ Le contrat est un plan de travail composé d'exercices divers à effectuer en classe en un laps de temps donné, pouvant aller jusqu'à 3 semaines.

Compte tenu des activités qui ont été proposées par les professionnels dans le cadre de la recherche, **il a été possible de constater certains phénomènes identiques apparaissant dans les doubles systèmes (classe-soutien pédagogique ; classe-logopédie)**. Je vais commencer par expliciter ce qui a pu être observé pour la première étude de cas, puis ferai le parallèle en ce qui concerne la seconde.

À l'examen de l'analyse mésogénétique, chronogénétique et topogénétique de la leçon observée en classe de soutien pédagogique, analyse développée dans un Projet Indépendant et ne figurant pas dans le présent mémoire, il ressort **que les activités proposées sont de grande complexité puisqu'elles vont au-delà de la simple exercisation des notions traitées dans la fiche « À la loupe », tel que convenu avec l'enseignante titulaire**. En effet, elle a travaillé, tout au long de la leçon, **la lecture de nombres** qui est une compétence directement liée à la compréhension de notre système de numération et pouvant indubitablement faciliter l'établissement d'une suite numérique. **Or, cette compétence n'est pas directement exigée dans l'exercice « À la loupe » qui peut se résoudre par la mise en œuvre d'une simple stratégie « mécanisée », par des transformations chiffre après chiffre, sans même que l'élève soit conscient de l'ordre de grandeur des nombres qu'il traite**. Cette dérive a pu être constatée par l'observation de Kevin qui a recouru à cette stratégie « mécanisée », le détournant ainsi de l'objectif mathématique visé. De plus, l'ECSP ne s'est pas limitée à faire lire aux élèves des nombres de l'ordre des milliers mais également des nombres de l'ordre de **plusieurs dizaines de milliers**. **Il s'agit d'un apprentissage encore sensible, voire inexistant, dans le temps didactique de la classe** car cette notion n'est généralement introduite qu'en fin de 4P pour n'être réellement travaillée qu'en 5P.

Si l'on regarde le tableau comparatif de l'analyse *a priori* des difficultés rencontrées dans les diverses fiches « À la loupe » (annexe 35), il est possible de constater que la fiche de l'évaluation est **d'un niveau bien plus complexe que celui des fiches réalisées par l'élève en classe, au cours de mon observation, au mois de décembre 2008**. En revanche, elle se rapproche parfaitement des difficultés posées par la fiche des moyens d'enseignement COROME (Danalet *et al.*, 1999a). En effet, dans les deux fiches, le dernier tronçon, par exemple, exige le **passage des milliers (9'999) à la dizaine de milliers (10'000)** (annexes 31, 34), ce qui n'est jamais apparu dans les fiches effectuées en classe, en décembre 2008 (annexes 32-33). Seule la première fiche réalisée en classe par Kevin exigeait un **passage de la centaine au millier (999 - 1'000)** (annexe 32). De plus, le troisième tronçon de la frise numérique de l'évaluation présentait un obstacle qui ne figurait pas dans les deux autres fiches « À la loupe » effectuées par l'élève durant mon observation en classe ordinaire. En effet, il s'agissait, dans l'évaluation, de procéder à un changement au niveau de la centaine, **suite au retrait d'une unité à un nombre se terminant par deux zéros (7'500 – 7'499)**. Dans les deux autres fiches, en revanche, aucun des nombres-repères indiqués ne se terminait par des zéros et ne demandait un tel passage dans la réalisation de sa suite.

Or, ce n'est que lors de la leçon de soutien pédagogique de décembre 2008 que les élèves ont pu travailler sur cette notion. En effet, dans la deuxième partie de cette leçon, il s'agissait de trouver le nombre précédant et succédant aux nombres-repères 2'050, 4'000 et 9'100, donnés par l'ECSP. **Le raisonnement est plus complexe puisque les échanges se font « en négatif » : il faut défaire** les paquets formés pour n'indiquer que ceux restants suite au retrait d'une unité. Par exemple, au nombre 2'050, il faut retirer 1 aux 5 paquets représentant les dizaines. De ce fait, il ne reste plus que 4 paquets de 10, et 9 unités. Seule la fiche des moyens d'enseignement COROME

(Danalet *et al.*, 1999a) présente également cette difficulté puisque le premier et le troisième tronçons comportent un nombre-repère se terminant par zéro (annexe 31).

Malgré toutes les difficultés que présente l'exercice 1 de l'évaluation consistant à compléter les tronçons de bande numérique, **Kevin n'a commis qu'une seule erreur** (cf. annexe 39). Il a, en effet, indiqué que 7'000 précédait 7'501, alors qu'il avait pourtant trouvé, au préalable, la réponse correcte, réponse qu'il a finalement barrée. Sur la base de son erreur, il est tout de même **parvenu à trouver qu'avant 7'000 venait 6'999**, ce qui est d'un niveau de complexité assez élevé. Il aurait cependant été intéressant de vérifier s'il serait parvenu à trouver le nombre précédant 7'500. **C'est, en effet, ce changement de centaine ne modifiant pas le chiffre des milliers qui posait le plus problème à Kevin en décembre.** Au cinquième tronçon, il a également réussi à **passer des milliers à la dizaine de milliers**. L'indication du bon nombre de zéros (10'000) traduit une **compréhension plus fine de la valeur positionnelle des chiffres dans le nombre** puisque Kevin a bien écrit un nombre qui est de l'ordre de la dizaine de milliers. À ce propos, l'enseignante chargée du soutien pédagogique a confirmé ce constat : « l'élève n'aurait absolument pas réussi à faire ceci en début d'année, vraiment ! » (PI, annexe 5, 1EgénES, lignes 107 et 108). Au troisième tronçon, **il a réussi à passer de 5'999 à 6'000, ce qu'il ne parvenait pas à faire en décembre.** À cette période, il avait indiqué, dans la deuxième fiche « À la loupe », réalisée en classe, qu'après 8'999 venait 9'900. Une explication possible de son raisonnement a été entreprise dans l'analyse de l'événement significatif ne figurant pas dans le présent mémoire.

Dans l'exercice 2 de l'évaluation, Kevin a très bien repéré les écarts entre les nombres et a fait des passages remarquables entre eux (annexe 39). Il est, par exemple, parvenu à trouver qu'entre 5'690 et 5'710 venait 5'700 ! De plus, il a bien obtenu 1'108 en soustrayant 10 à 1'118. Seule une erreur a été commise à la dernière ligne, en soustrayant 2 à chaque nombre. Il a, en effet, écrit 3'670 au lieu de 3'680.

L'enseignante chargée du soutien pédagogique est d'avis que tout ce qui a été fait chez elle a aidé à consolider les connaissances de Kevin (PI, annexe 5, 1EgénES, lignes 58 et 59). Si elle pense que c'est principalement **grâce à la leçon qu'elle avait donnée lors de mon observation en décembre 2008, relative à la suite de nombres, que Kevin a réellement pu « décrocher »** (PI, annexe 5, 1EgénES, lignes 96 et 97), **le stencil réalisé au soutien un mois après mon observation de décembre 2008** (annexe 41), composé de 3 exercices intitulés respectivement « A peu près », « Graduation » et « De saut en saut », **a également pu contribuer aux progrès de l'élève.** Il s'agissait d'un stencil que l'enseignante titulaire avait remis à l'ECSP. Cette dernière était chargée d'effectuer ces exercices avec les élèves. Ces activités mettaient en jeu la numération de position. Le premier exercice, intitulé « A peu près », consistait à placer, par estimation, divers nombres sur une droite graduée. Pour le second exercice, « Graduation », il s'agissait de déterminer le nombre indiqué sur la droite par une flèche. Quant au troisième exercice, « De saut en saut », il a pour consigne de compléter des suites de nombres, après avoir repéré le saut produit. **Pour ces trois exercices**, il s'agissait donc de trouver la valeur des espacements de la droite graduée et, pour l'exercice 3, il fallait de plus déterminer l'écart existant entre les nombres. Il est également indispensable de **connaître, bien sûr, la suite numérique et, par conséquent, de comprendre la valeur positionnelle des chiffres dans le nombre pour déterminer son emplacement.** Les deux derniers exercices posent une **difficulté supplémentaire, celle de l'écriture des nombres.** Il est important de relever, par ailleurs, que l'exercice 3 de ce stencil est de même nature que l'exercice 2 de l'évaluation (annexes 38 et 41).

Par conséquent, il est possible de dégager plusieurs constats des comparaisons entre les fiches « À la loupe » réalisées en classe par Kevin, l'exercice « À la loupe » de l'évaluation, les activités réalisées au soutien pédagogique ainsi que les deux autres exercices de l'évaluation :

- un saut chronogénétique entre les activités réalisées en classe lors de mon observation et les activités de l'évaluation, puisque les compétences à mobiliser ont été plus élevées dans cette dernière situation ;
- le traitement par l'ECSP des compétences requises pour l'évaluation, lors de mon observation en soutien pédagogique et également par le biais du stencil réalisé en dehors de mes observations ;
- des progrès visibles par Kevin au cours de l'évaluation.

Ces conclusions doivent prendre en considération le fait que je n'ai fait que très peu d'observations, soit une dans chaque contexte. **Il se peut donc tout à fait que les compétences attendues dans l'évaluation aient également été exercées en classe en dehors de mes observations**, cela étant même fort probable. **Il faut néanmoins souligner qu'au cours de mon observation en soutien pédagogique, le niveau de complexité de la tâche était déjà bien plus élevé qu'en classe, rejoignant de près les compétences à mobiliser pour l'évaluation.** L'ECSP elle-même a relevé l'apport positif de son intervention dans les progrès de Kevin, comme souligné plus haut.

Il est étonnant de constater que certaines de ces conclusions correspondent également à celles de la seconde étude de cas. **En effet, là aussi, les observations révèlent un saut chronogénétique entre l'activité réalisée en classe et l'évaluation qui a eu lieu la semaine suivante. De plus, il se trouve également que c'est la logopédiste qui a apporté, sans en avoir conscience, le complément manquant, indispensable à la réalisation de l'évaluation.** Ce phénomène a déjà été mis en évidence dans la conclusion de la seconde étude de cas, dans laquelle j'ai tenté de répondre à la question de l'articulation des contenus. Cependant, je vais tout de même en rappeler ici brièvement les faits.

L'enseignant a effectué, lors de la première observation en classe, un exercice de drill composé de deux exercices, le premier portant sur l'accord au présent de verbes du premier groupe, et le second, sur l'accord d'adjectifs de genres variés. Dans l'évaluation, les morphogrammes verbaux n'ont pas été testés. Par contre, les élèves avaient pour tâche de repérer le sujet des phrases, compétence qui avait dû être mise en œuvre lors du premier exercice de drill. Le troisième exercice de l'évaluation portait sur la temporalité, puisqu'il s'agissait de repérer si l'action était passée, présente ou future. Quant au quatrième exercice, il faisait appel aux compétences exercées lors de l'activité de drill, un texte devant être transformé au pluriel.

Si la recherche du sujet a été constamment explicitée lors de l'exercice de drill, par le recours systématique à la question « qui est-ce qui », la logopédiste a également traité la notion de sujet, brièvement au cours de la première séance d'observation, et de manière plus approfondie durant la troisième séance d'observation. Lors de la séance du 3 novembre 2009 en logopédie, Loïck avait à transformer le sujet d'un petit texte pour réfléchir aux effets induits sur la terminaison verbale. Durant la troisième séance d'observation, une analyse plus fine de la phrase avait été entreprise, à savoir qu'un groupe nominal pouvait occuper diverses fonctions. Ces activités de manipulation de la phrase, de transformation, visent à intégrer les structures grammaticales, renforçant ainsi, entre autres, la compréhension de ce qu'est un sujet. Cette séance aurait pu être de

grande utilité pour l'exercice 1 de l'évaluation. Cependant, elle s'est déroulée bien après celle-ci, soit plus de trois mois plus tard, le 16 février 2009. Malgré cela, Loïck a tout de même bien réussi le premier exercice de l'évaluation puisqu'il n'a commis qu'une seule erreur. Lors de l'entretien général sur les évaluations de Loïck, j'ai demandé à l'enseignant s'il avait déjà travaillé la temporalité, soit la conjugaison de verbes introduite par des adverbes temporels tels que « Hier », « Demain » et « Aujourd'hui » et celui-ci a répondu ne jamais avoir travaillé le moment de cette façon (2Egéné, lignes 24-28). **Or, l'usage des verbes en fonction du moment a précisément été l'objet de la première séance d'observation en logopédie, ayant eu lieu, par hasard, deux jours avant l'évaluation du 5 novembre 2009.** Les interactions présentes au cours de cette séance ont pu servir, inconsciemment ou non, de préparation préalable à l'exercice 3. Quant à l'exercice 4, il est également intimement en lien avec ce qui a été traité lors de la première séance d'observation en logopédie. En effet, la transformation d'un texte au pluriel demandait une réflexion morphosyntaxique soutenue car elle impliquait la reconnaissance des catégories grammaticales, particulièrement des verbes et des adjectifs, et également quelques connaissances en lexique, comme le fait que le nom *animal* devient, au pluriel, *animaux*. Ces compétences n'ont pas posé problème à Loïck. La deuxième séance observée en logopédie a, en effet, démontré que l'enfant distinguait très facilement la catégorie des mots. L'activité consistait à piocher, tour à tour avec la logopédiste, une carte sur laquelle était inscrit un mot (déterminant, nom, verbe ou adjectif). Loïck devait en reconnaître la nature, ce qu'il est parvenu à faire avec aisance. De plus, l'enfant n'a pas commis pas à l'oral des erreurs de lexique, l'entretien avec lui ayant prouvé qu'il disait bien « des animaux » (2EpostLkC3/4, lignes 5-6). La première séance en logopédie a justement été « thérapeutiquement » intéressante, puisqu'une longue discussion a été engagée à ce sujet entre les deux acteurs, durant laquelle la logopédiste lui a prouvé l'utilité de se référer à ses compétences linguistiques orales comme aide à l'écrit.

Cependant, si plusieurs des interventions de la logopédiste semblent en adéquation avec les attentes scolaires, Loïck n'a pas su en tirer pleinement profit lors de l'évaluation. S'il a bien réussi l'exercice 3, consistant à indiquer le moment de l'action, il a été en revanche difficile pour lui d'expliquer à la chercheuse comment il a résolu la tâche pour les phrases dont seul le verbe conjugué était l'indicateur temporel. L'interaction au cours de l'entretien a posteriori l'a clairement mis en évidence (2EpostLkC2/4, lignes 94-109) :

Et là, tu peux lire cette phrase ? (la chercheuse montre la phrase D)

« Elle croise plusieurs copains en chemin ». Bah, elle croise plusieurs copains. « Chemin », on croirait que c'est plutôt maintenant, pendant, en fait.

[...]

Elle croise plusieurs copains en chemin. Euh... On peut... Ouais parce que quand on l'entend, on voit que c'est maintenant : ELLE croise plusieurs copains en chemin.

Elle ?

Ce n'est pas elle croisait ou elle croisera.

Ah, c'est le verbe alors qui t'aide ?

Mhm.

Quant à l'exercice 4 de l'évaluation, les erreurs que Loïck a commises dévoilent l'absence de réflexion, à partir de ses compétences orales, pourtant tant mises en évidence par la logopédiste deux jours avant l'évaluation. Ainsi, dans son évaluation, on retrouve plusieurs erreurs importantes d'accord, comme « va » au lieu de *vont*, « en automnes » au lieu de *en automne*, « animals » au lieu de *animaux*.

Dans la conclusion de l'analyse relative à la seconde étude de cas, des hypothèses ont été avancées quant à l'absence de remobilisation par Loïck en classe des apprentissages ou réflexions menées en logopédie. Les principales raisons évoquées sont les suivantes :

- l'absence de représentation par l'enfant de l'objet de savoir travaillé en logopédie, souvent pour cause d'un contenu très riche et peut-être pas assez « institutionnalisé » ;
- l'absence d'espace de « négociation » en classe, l'élève étant soumis au « règlement » de l'enseignant constitué précisément, pour une grande part, de règles à appliquer qu'il s'efforce de rappeler constamment à ses élèves.

Ainsi, en fonction de mes observations et de l'analyse qui en a découlé, je postule **qu'une coordination entre les professionnels, visant à laisser un plus grand espace à la démarche de l'autre, est une façon de permettre à Loïck de remobiliser « ailleurs » ce qu'il a appris « ici »**. Cela viserait également à rendre l'action pluridisciplinaire plus pertinente et cohérente, pour les professionnels et également aux yeux de l'enfant.

Il ne s'agit pas pour l'enseignant et la logopédiste d'adopter la même démarche, ce qui limiterait, voire anéantirait leur spécificité. Même les enseignants de la première étude de cas, dont l'intervention est pourtant didactique, n'adoptent pas les mêmes gestes d'enseignement. L'ECSP a d'ailleurs affirmé, lors de l'entretien avec la chercheuse : « On compte aussi sur moi pour avoir peut-être un autre biais d'entrée » (PI, annexe 2, 1EexES, ligne 725). **Cette complémentarité est donc recherchée.**

Quant aux activités, il paraît évident, compte tenu de l'analyse relative aux démarches des professionnels de la seconde étude de cas, qu'il est préférable qu'elles ne soient pas strictement les mêmes, le lien avec l'école étant beaucoup trop évident. Cela ne pourrait que renforcer le « blocage » d'enfants déjà découragés par l'école. Il est, de plus, intéressant de rappeler, tel que la conclusion de l'analyse de la première étude de cas l'a déjà soulevé, le risque que peut engendrer la réalisation, dans les deux contextes, de la même activité, même si quelques adaptations de la tâche sont effectuées en fonction des difficultés de l'élève (PI, annexe 2, 1EexES, lignes 432-433, 590-591). J'ai, en effet, émis l'hypothèse qu'un tel fonctionnement a pu faire obstacle au processus de transfert des apprentissages par Kevin dans l'évaluation. Celui-ci serait alors vraisemblablement resté « enfermé » dans l'exercice « À la loupe », réalisé plusieurs fois en classe et au soutien pédagogique. En effet, s'il a réalisé cet exercice presque sans erreur dans l'évaluation, il a, en revanche, commis plusieurs erreurs importantes dans un autre exercice de l'évaluation, requérant pourtant les mêmes compétences. Seules sa forme et la formulation de sa consigne différaient par rapport à l'exercice « À la loupe ».

La complémentarité des approches et des contenus s'avère donc davantage judicieuse. Elle est un atout car elle donne des possibilités plus larges à l'apprentissage, pour autant qu'elle soit prise en compte par chacun des professionnels. C'est, selon moi, ce qui a manqué pour que Loïck fasse un compromis entre les règles apprises et l'utilisation de ses compétences orales.

Finalement, il est intéressant de constater que sans concertation aucune entre l'enseignant et la logopédiste de ma recherche, et simplement sur la base d'un contenu imposé mais aux possibilités d'exploitation variées, les démarches se sont articulées dans leur complémentarité.

IX. CONCLUSION ET HORIZONS DE RECHERCHE

Je vais, dans cette conclusion, tenir compte des résultats obtenus à mes questions de recherche pour faire quelques propositions quant à l'amélioration de la collaboration, dans le but d'unir les actions des professionnels au profit de l'évolution de l'enfant-élève.

Compte tenu des résultats de la recherche, je suis d'avis qu'un travail pluridisciplinaire élaboré en étroite collaboration ne peut que favoriser la remobilisation à l'école, par les élèves, de ce qui a été travaillé dans les différentes prises en charge.

Si je vais développer dans cette partie les effets bénéfiques d'une collaboration active, je vais également en souligner les risques qu'il faut pouvoir contourner. Enfin, je ferai l'esquisse d'un dispositif d'ingénierie que j'ai imaginé, pouvant aider à établir, de façon adéquate, le contrat de collaboration entre certains acteurs de l'*arène professionnelle*, en l'occurrence les enseignants titulaires et les logopédistes.

Grossen *et al.* (1998) parlent d'*arène professionnelle* pour désigner l'espace dans lequel l'ensemble des divers représentants institutionnels se mobilisent pour la prise en charge des difficultés d'apprentissage des élèves, difficultés au cœur de cette arène. Dans cet espace, la confrontation des pratiques et savoirs respectifs des professionnels est présente, donnant lieu à des interprétations différentes des manifestations considérées comme révélatrices de difficultés. Le champ professionnel auquel appartiennent les acteurs de l'*arène* détermine le regard porté sur celles-ci. C'est en cela que l'*arène professionnelle* « constitue à la fois un *espace scénique* [...] et un *lieu de confrontation* [...] » (Ibid., p. 9).

Je suis donc d'avis que l'échange entre les professionnels et la pluralité des regards ne peut qu'être un enrichissement pour la découverte de diverses pratiques professionnelles et un atout majeur pour la compréhension, sur différents plans, des difficultés de l'élève-enfant.

L'idée du dispositif que j'ai imaginé pour optimiser la collaboration a émergé des résultats de la recherche relatifs :

- à la comparaison des pratiques effectives des professionnels de mes deux études de cas ;
- aux représentations qu'ils ont de la pratique des autres professionnels ;
- à la collaboration existante ;
- aux souhaits personnels des acteurs confiés à la chercheuse sur l'image qu'ils se font d'un contrat de collaboration plus proche de leurs attentes.

La recherche a montré l'efficacité de la collaboration entre l'enseignante de Kevin et l'ECSP, comme en témoignent les progrès de l'élève dans le domaine de la numération de position. La conclusion de l'analyse de la première étude de cas (Chapitre VI.) et la comparaison des deux études de cas (chapitre VIII.) ont démontré l'apport bénéfique du soutien pédagogique dans les progrès de Kevin.

L'articulation effective des contenus est facilitée par le fait que c'est l'enseignante titulaire qui choisit la notion, voire l'activité que l'ECSP aura à travailler. En effet, l'enseignante de Kevin veille à ce que le contenu choisi soit en lien avec l'objet de savoir étudié **au même moment en classe. Le temps didactique se dédouble alors puisque les élèves traitent au soutien du même savoir abordé parallèlement en classe.** Le soutien pédagogique offre ainsi un cadre prenant en compte tant la chronogenèse des élèves que le temps didactique, puisque l'ECSP va effectuer des retours en arrière pour asseoir les savoirs leur faisant encore défaut, **tout en se « raccrochant » aux savoirs sensibles de la classe. Ce jonglage subtil entre savoirs anciens et savoirs sensibles permet aux élèves pris en charge de reprendre le temps didactique en marche à leur retour en classe,** tout en ayant eu l'occasion d'approfondir la notion traitée dans ce contexte, en comblant, dans la mesure du possible, certaines de leurs lacunes. C'est du moins ce qui est visé.

Les échanges entre les deux professionnels ont véritablement permis de structurer encore davantage leur collaboration puisque l'ECSP a clairement défini auprès des enseignants de son école, la nature de son intervention, caractérisée par le travail approfondi, en collectif, des notions posant problème aux élèves. Voici l'explication qu'elle a fournie à la chercheuse :

On essaie de faire en sorte que tout le monde ait la même activité. J'insiste sur cela car je ne mets pas à disposition un lieu de travail, bien sûr certains disent déjà que c'est bien car on est moins nombreux et qu'il y a donc moins de bruit, mais je veux que le lieu de travail soit en plus couplé avec une activité commune qui permette vraiment la pertinence de l'action. Car si chacun vient avancer son contrat, que chacun fait sa petite sauce, que l'un fait de la grammaire, fiche 190 et que l'autre est sur l'orthographe, oui, c'est déjà bien, mais on perd notre temps. On n'a pas assez de temps pour faire comme cela. J'ai vraiment insisté auprès de mes collègues sur cet aspect ! (PI, annexe 2, 1ExES, lignes 269-276).

Par ses propos, il ressort, de manière implicite, qu'elle a dû faire cette mise au point parce que les enseignants avaient tendance à utiliser, en quelque sorte, le soutien pédagogique comme un lieu de travail, au même titre que les études surveillées, l'ECSP n'intervenant auprès des élèves que lorsqu'elle est sollicitée par ceux-ci. C'est pourquoi, elle a estimé important de clarifier son rôle d'enseignante à part entière, devant mettre en œuvre des stratégies pédagogiques visant à remédier aux difficultés d'un groupe d'élèves. **L'explicitation du rôle et des compétences inhérentes à sa fonction telle qu'elle la conçoit lui a permis de véhiculer auprès des enseignants de son école une représentation fidèle de sa pratique.**

Ainsi, grâce à la clarification des représentations relatives à la fonction qu'elle occupe, certaines mesures ont pu être prises dans ce sens. Par exemple, plutôt que de réserver au soutien pédagogique des activités individuelles, l'enseignante de Kevin choisit maintenant certains exercices du contrat de travail que l'ECSP pourra réaliser avec eux, en collectif. C'est dans ces conditions qu'il est réellement possible, selon l'ECSP de ma recherche, d'exploiter de manière optimale, les ressources inhérentes à cette prise en charge. D'ailleurs, j'ai pu constater, au cours de mon observation dans ce contexte, que le travail en collectif a permis des discussions métacognitives et des conflits sociocognitifs qui ont fait avancer, de manière évidente, la chronogenèse des élèves, comme lorsqu'il s'agissait de trouver le nombre précédant 9100. Ce passage a été décrit précisément au point 2.4 relatif au statut de l'erreur.

La fonction de l'ECSP est de plus en plus valorisée par la nouvelle directive de l'enseignement primaire (D-DGEP-02A-07), entrée en vigueur en août 2008 et modifiée en août 2010, puisqu'elle préconise, entre autres, une collaboration active avec l'enseignant titulaire :

L'enseignant-e chargé-e du soutien pédagogique élabore, en concertation avec le-la titulaire, un projet pour chaque élève en difficulté, prévoyant des objectifs clairs et précis, des échéances et des évaluations régulières (observations, traces écrites). Le soutien est mis en œuvre à partir de ce projet. (Direction générale de l'enseignement primaire, p. 2)

Si le dispositif mis en place dans l'école de Kevin paraît tout à fait pertinent pour l'articulation des contenus dans les deux contextes, la concertation préconisée par la directive précitée est inexistante puisque c'est l'enseignante titulaire qui décide, unilatéralement, du contenu à traiter au soutien. De plus, l'ECSP prend souvent connaissance de ce qu'elle devra effectuer, par le biais des élèves eux-mêmes qui amènent les exercices donnés par leur enseignante. Cela peut avoir pour effet de dévaloriser la fonction de l'enseignante de soutien aux yeux des élèves. Pour développer cette hypothèse, je me baserai essentiellement sur les propos de Loïck, qui a parlé du fonctionnement existant entre son enseignant et l'ECSP de son école. Par ses affirmations, on peut entrevoir un fonctionnement plus ou moins similaire à celui de cette étude de cas. Le fait que l'enseignante titulaire définisse les objets à travailler au soutien pédagogique discrédite la fonction de l'ECSP puisqu'elle peut être considérée comme une enseignante subalterne, soumise aux exigences des enseignants titulaires. C'est ainsi que Loïck voit son ECSP :

C'est notre maître qui voit ce qu'on a comme difficultés et si on a vraiment de gros, gros, gros problèmes là-dedans, il nous met chez la GNT et il lui dit ce qu'on doit faire. Par exemple, il nous met dans le groupe de maths chez la GNT et puis, là, en groupe de mathématiques, on va faire que des maths, on ne va pas conjuguer les verbes, non. (2EpostLkL1/3, lignes 170-173)

Cela fait ressortir le statut hiérarchique des professionnels : l'enseignant ordonne et l'ECSP applique, gare à elle si elle s'avisait de traiter un autre objet de savoir ! Le soutien pédagogique étant un système parallèle au système de référence qu'est la classe, la notion de hiérarchie est implicite : elle n'est pas institutionnellement admise mais elle est contractuelle entre les professionnels. L'enseignante de Kevin affirme en effet : « je [...] dis [à l'ECSP] ce que je veux qu'elle travaille avec l'élève » (PI, annexe 1, 1EexE, ligne 386). L'établissement d'un projet co-élaboré *a priori* fixant les objectifs à atteindre, permettrait à l'ECSP d'anticiper son intervention tant au niveau de sa démarche que du matériel qu'elle pourrait utiliser pour favoriser la compréhension des élèves. De plus, cela tendrait à réinstaurer une image plus valorisante de sa fonction aux yeux des élèves puisqu'il n'y aurait plus de hiérarchie implicite.

La recherche relative à la première étude de cas a été effectuée peu après l'entrée en vigueur de la nouvelle directive précitée. On voit donc qu'au moment de ma recherche, le projet qu'enseignant et ECSP étaient censés élaborer ensemble pour chaque élève pris en charge n'avait pas encore été concrétisé dans l'école de Kevin. **Il serait donc intéressant d'entreprendre d'autres recherches cliniques visant à découvrir comment est pensé et mis en place un tel projet, et s'il permet réellement l'articulation des savoirs.** Dans l'optique de cette directive, un projet pédagogique élaboré par l'enseignant et l'ECSP, pour une période déterminée, permettrait un suivi dans le cadre du soutien puisque les séances seraient reliées entre elles conformément aux objectifs visés par le projet. Or, dans la première étude de cas, l'ECSP a expliqué, lors d'un entretien, que chaque séance en soutien divergeait quant au contenu traité, l'enseignante de Kevin variant très

souvent les thèmes mathématiques. De ce fait, l'enfant ne peut suivre une logique linéaire au soutien, chaque séance étant décousue de la suivante (cf. schéma, p. 90). Si un projet mis en place sur une certaine durée, au soutien pédagogique, permet un enseignement suivi dans ce contexte, on peut se demander dans quelle mesure il peut y avoir articulation avec les savoirs traités en classe et remobilisation par les élèves des savoirs acquis au soutien, comme cela en a été le cas pour la première étude de cas. La question reste ouverte.

En fonction des constats qui ont été relevés plus haut dans ce chapitre, **je postule qu'il est important que les professionnels aient de bonnes représentations de leurs pratiques mutuelles pour optimiser la collaboration et rendre ainsi l'action pluridisciplinaire cohérente et efficace.**

Comme cela a été relevé au point 3.2 du Chapitre VIII., relatif aux représentations des professionnels, l'enseignant et la logopédiste de Loïck ont des **représentations restreintes, voire erronées, de leur pratique et champ de compétences mutuels**. Ainsi, selon le postulat précité, ce n'est qu'au prix d'une explicitation à ce propos qu'une véritable collaboration pourra exister.

En effet, la collaboration existant actuellement entre les professionnels de la seconde étude de cas n'est pas vraiment régie par un contrat explicite entre les acteurs. Si ceux-ci se réunissent effectivement trimestriellement, il s'agit essentiellement de rencontres auxquelles la logopédiste est invitée au même titre que les parents. Elle vient donc écouter ce que l'enseignant, accompagné de l'ECSP, ont à dire au sujet de Loïck, n'intervenant qu'à certaines occasions pour apporter son point de vue. Par sa position d'auditrice invitée, il lui est difficile de prendre l'initiative de diriger la discussion vers un contenu qui l'intéresserait, si celui-ci n'a pas été prévu par l'enseignant.

Cette forme de collaboration ne semble satisfaire entièrement ni l'enseignant, ni la logopédiste, si l'on se réfère à leurs propos. En ce qui concerne la logopédiste, **elle aurait apprécié que la discussion tourne davantage autour des contenus langagiers**, dans le but de prendre connaissance de ce qui est travaillé en classe et ainsi déterminer, en fonction de cela, ses nouveaux objectifs de traitement. **Il faudrait, dès lors, que l'enseignant soit conscient que les difficultés de langage oral et écrit constituent le champ principal d'intervention de la logopédiste.**

Quant à l'enseignant, il trouve la collaboration insuffisante. Il souhaiterait d'autres entretiens, plus informels, au cours desquels ils pourraient « parler à bâtons rompus de Loïck » (2EexE, lignes 789-793). Il me semble, en effet, important qu'il y ait des échanges professionnels, en l'absence des parents.

Ainsi, si l'enseignant aimerait davantage de collaboration avec la logopédiste, celle-ci ne remet pas en cause la fréquence des réunions mais souhaiterait, en revanche, recadrer leur contenu davantage sur les objets langagiers qui constituent l'objectif de sa pratique.

L'explicitation de leur pratique respective serait un premier pas vers la création d'un lien professionnel pouvant faire entrer l'enseignant et la logopédiste d'abord dans une **démarche d'échanges, ciblés pour qu'ils soient utiles à chacun d'eux**, puis, dans une **démarche de collaboration plus active et efficace, dans l'intérêt de l'enfant.**

Je suis en effet d'avis qu'il est toujours enrichissant de découvrir certaines manières concrètes de procéder, même s'il ne s'agit pas de pratiques inhérentes à la même profession. Cela ne signifie pas que par cet échange, le professionnel doive se conformer à la pratique de l'autre, même au contraire. Il est préférable selon moi, de **coordonner les démarches dans une optique de complémentarité des approches**. **L'étude de cas a précisément révélé l'intérêt d'une telle démarche, puisque la logopédiste a pu davantage faire réfléchir l'enfant au fonctionnement du langage, en le détachant des règles apprises à l'école, alors que ces phases métacognitives, pourtant indispensables, sont limitées en classe par le programme et par le nombre d'élèves que l'enseignant a à gérer.**

Ainsi, rien qu'en ayant connaissance de ce qui se fait dans l'autre contexte et de la manière dont un savoir en particulier a été abordé, les professionnels pourraient plus facilement relier les apprentissages et aider l'enfant à faire ces liens. C'est ainsi qu'il lui sera plus aisé d'adopter dans les différents contextes un fonctionnement enrichi des approches développées avec chaque professionnel.

Il est intéressant de relever que Loïck est parvenu à mener une réflexion sur l'articulation des contenus au cours des entretiens *a posteriori* **mais seulement par la stimulation de la chercheuse**. Lorsqu'elle lui a demandé si l'un des exercices de l'évaluation se rapprochait de ce qu'il avait fait par le passé en logopédie, l'élève n'a tout d'abord pas perçu un quelconque lien. Puis, lorsque la chercheuse lui a rappelé l'activité réalisée en logopédie, sans en énoncer pour autant l'objectif, Loïck a alors constaté sa proximité avec l'exercice 3 portant sur la temporalité : « le 3 ça ressemble plus parce qu'on devait voir à quel temps c'était et là on doit aussi voir à quel temps c'est » (2EpostLkC2/4, lignes 282-283). Loïck parle ici en termes de temps des verbes ! Plus tôt dans l'entretien, il ne parvenait pas à expliquer clairement pourquoi il avait considéré que l'action était au passé ou au présent, pointant certains mots-clés comme « chemin » qui selon lui indiquait le moment de l'action. **Dès lors, le lien entre les séances a permis à l'enfant de se représenter clairement l'objet de savoir.**

Loïck a également perçu, **uniquement lors de l'entretien, le lien entre la production textuelle et les activités réalisées assez souvent en logopédie**. L'échange est significatif (2EpostLkC3/4, lignes 73-101) :

Et est-ce que là, il y a eu des choses qui t'ont fait penser à ce que tu as fait chez la logopédiste ?

Euh... fff... en y pensant maintenant oui, mais sinon non.

Sinon non, ça veut dire qu'en écrivant le texte, il n'y a pas de choses qui t'ont fait penser à la logopédie.

Ouais.

Et maintenant, après coup, tu te dis...

Ouais, maintenant, ouais.

Il y a quand même peut-être des choses qui t'yont fait penser. Tu arrives à me dire quoi précisément ?

Ouais, d'écrire le texte, ça m'a fait un petit peu penser à la logopédie.

[...]

Parce que d'habitude, tu écris des textes un peu comme ça, avec la logopédiste ?

Oui, on a déjà écrit des textes, raconté une petite histoire, mais les deux [la logopédiste et moi]. C'est un petit peu autre chose, mais on a déjà écrit.

Ah, ensemble ?

Oui, ensemble.

S'il perçoit la similitude des activités, il ne prend pas garde à cela dans « le feu de l'action », alors que certaines stratégies d'écriture développées en logopédie pourraient lui être utiles en classe. La logopédiste procède, par exemple, souvent à des relectures ciblées ou lui propose également de réfléchir aux différentes réalisations graphiques des mots qu'il ne sait pas écrire, avant de tout de suite chercher dans le dictionnaire. **Je postule que l'absence de mise en lien immédiate des situations d'apprentissage par Loïck est due à la séparation très nette entre les contextes : sur les plans institutionnel, géographique, de l'épistémologie des professionnels, mais aussi et surtout au niveau des attentes de chaque professionnel, poussant Loïck dans une direction opposée.** Ce dernier élément n'avait pas été pris en compte dans l'hypothèse H2 (cf. p. 57). Pour l'enseignant, il s'agit de **l'application de règles** ; pour la logopédiste, il s'agit du **détachement des règles** pour laisser cours à sa réflexion, sur la base de ses capacités langagières orales. Se dessinent alors les horizons de chacun, scolaire pour le premier, et davantage centré sur la réflexion du fonctionnement du langage pour le second. Chacune de ces directions est fondamentale dans l'apprentissage. **Les démarches se complètent, font sens mais elles sont aussi clairement dépendantes de chaque contexte, imperméables à une autre procédure.** L'absence d'articulation par Loïck entre les deux contextes est également relevée par l'enfant lui-même :

Et est-ce que tu utilises à l'école ce que tu fais parfois chez la logopédiste ? Ça t'arrive parfois de te dire à l'école : « ah bah ça, j'ai fait avec la logopédiste, alors elle m'a dit de faire ça comme ça ».
Ou bien tu n'y penses pas trop ?

Non, je pense plutôt qu'à l'école, je suis dans mon truc. Je ne pense pas tellement à la logopédiste.
(2EpostLkL1/3, lignes 134-138)

Si je ne remets pas en question l'apport incontestable de la prise en charge logopédique, je suis d'avis qu'il est nécessaire pour les professionnels de réfléchir ensemble à la façon dont les apprentissages et les acquisitions de stratégies réalisés dans ce contexte de soins peuvent « s'immiscer » dans la scolarité de l'élève. **Il n'est, en effet, pas évident pour un élève « en difficulté » de porter seul cette articulation, comme le cas de Loïck le prouve.**

Il pourrait s'agir, par exemple, d'aménager des moments en lien, durant lesquels l'enseignant ferait expliciter à l'élève ce qu'il a appris en logopédie, tel que d'éventuelles stratégies, et réfléchirait avec lui à la façon dont il pourrait en faire usage dans les activités en classe. **Cela implique indubitablement un échange entre les professionnels quant à leurs démarches, au type d'activités réalisé et à l'objet d'apprentissage, car il n'est pas toujours évident pour l'enfant de faire état du contenu des séances.** Cela a été constaté plus haut, lorsque la chercheuse a dû « rafraîchir » la mémoire de Loïck sur le contenu des séances en logopédie, afin qu'il puisse établir un lien entre les apprentissages. La logopédiste de Loïck a expliqué à la chercheuse qu'elle construisait parfois des grilles de révision de l'écriture de textes, pour faciliter les relectures ciblées au niveau métalexical, métaphrastique et métadiscursif. Il s'agit d'un moyen de vérification de la planification du texte, des accords sujet-verbe, etc. (2EexL, lignes 1149-1152). Cet outil clairement didactique n'est alors utilisé qu'en logopédie, voire à la maison, mais la logopédiste constate qu'il n'est

manifestement pas utilisé (2EexL, lignes 1159-1160). Je suis d'avis qu'il serait très pertinent qu'une telle grille puisse être utilisée également en classe, si l'élève n'en dispose pas. Dès lors, un simple outil ferait incontestablement le lien entre les deux contextes, pouvant aider l'enfant à remobiliser ce qu'il a développé en logopédie – outils, réflexion, stratégies, savoirs – dans ses apprentissages scolaires.

Si la démarche de la logopédiste diverge fondamentalement de celle de l'enseignant, comme cela a été relevé au point 2.2 de ce même chapitre, **la professionnelle est tout à fait favorable à l'articulation des savoirs**. C'est d'ailleurs ce qu'elle essaie déjà de faire puisque, lorsqu'elle contacte les enseignants, elle leur demande les contenus « du moment » : « parfois, [les enfants] sont perdus, ils vont apprendre le passé composé et ils sont piégés là-dedans. Il faut juste que je le sache et voilà, pour un peu tourner autour » (2EexL, lignes 1242-1243). Elle essaie également parfois d'anticiper les objectifs des séquences didactiques que l'enseignant a l'intention d'aborder, lorsque l'enfant n'a vraiment pas de représentation claire des différents genres de textes (2EexL, lignes 1185-1186, 1200-1204). De plus, la logopédiste a montré un réel intérêt d'avoir davantage connaissance de ce qu'il fait à l'école :

Je pense qu'il serait intéressant qu'il m'amène des épreuves de français afin qu'on en discute ensemble car il n'est pas évident qu'il en discute avec l'enseignant ou les parents, je ne sais pas. Et à moi, cela me donne un indice sur ce que le maître demande et ce que Loïck a réussi ou non. Donc, pour moi c'est intéressant et puis, éventuellement aussi pour que je sache. Enfin, j'ai envie de savoir. S'il produit un texte, j'ai envie de le voir. (2EexL, lignes 1194-1198)

Par contre, elle précise également qu'il ne s'agirait pas de travailler directement sur les textes que Loïck a écrits à l'école, le lien étant trop direct (2EexL, lignes 1240-1241). **Cela rejoint mon propos privilégiant une démarche complémentaire et non similaire**. Un travail en logopédie, centré sur les difficultés rencontrées dans une production réalisée en classe, pourrait renforcer le « blocage » de certains enfants découragés par l'école, qui seraient à nouveau confrontés à leurs échecs. En me référant au cours de Pelgrims, suivi en 2009, un tel procédé réenclencherait les émotions négatives vécues en situation d'écriture du texte, émotions qui pourraient alors provoquer chez l'enfant des stratégies de désengagement de la situation d'apprentissage dans laquelle la logopédiste l'aurait entraîné. La tension émotionnelle risquerait fortement d'accaparer toutes ses ressources attentionnelles, l'empêchant ainsi d'activer des connaissances, métaconnaissances, processus cognitifs et processus de régulation métacognitive (*Ibid.*, 2008). Une telle démarche irait à l'encontre de la perspective de soins rattachée à ce contexte. **La logopédiste s'attache, en effet, à pointer les compétences et réussites de l'enfant-patient, passant même parfois l'erreur sous silence** (cf. point 2.4, pp. 189-191). **Elle agit ainsi, dans le but de le remobiliser dans ses apprentissages et de lui apporter des stratégies de compensation en fonction de ses compétences**, pour qu'il ait un certain contrôle sur la situation. C'est, en effet, en fonction des expériences et feedbacks que le sentiment de compétence scolaire va se réorienter. De plus, le fait que la logopédiste tende réellement à ce que l'enfant s'intéresse au savoir est un facteur pouvant contribuer également à l'émergence d'émotions positives et donc à l'activation des connaissances et processus cognitifs ainsi qu'aux processus métacognitifs (*Ibid.*, 2008). Dans ces conditions, il ne paraît effectivement pas s'avérer judicieux que la logopédiste intervienne directement sur les exercices ou production réalisées à l'école, ayant posé problème à l'enfant.

D'ailleurs, si la logopédiste est ouverte à une collaboration plus centrée sur l'articulation des contenus, elle souligne qu'il est important que l'enseignant soit conscient qu'elle n'est pas répétitrice (2EexL, lignes 1247-1248).

Ainsi, tant l'enseignant que la logopédiste sont partants pour collaborer davantage, à condition, pour cette dernière, que leurs échanges soient structurés et bien définis.

Outre la possibilité d'articuler les contenus, **les échanges peuvent également être un moyen de découvrir de nouveaux outils didactiques ou pédagogiques.** Par exemple, il aurait tout à fait été possible que le logiciel informatique proposé par l'enseignant à Loïck pour produire un conte (4^{ème} séance d'observation) intéresse la logopédiste, non pas pour reproduire la même activité en logopédie avec Loïck mais pour la proposer à d'autres enfants-patients qui se représenteraient moins bien que lui les genres textuels. La logopédiste a d'ailleurs affirmé recourir à beaucoup d'activités pédagogiques ludiques à l'ordinateur (2EexL, lignes 494-497, 542-543, 1126-1127). Un tel enrichissement des pratiques n'est actuellement pas possible au vu des représentations des professionnels. Par sa vision « stéréotypée » de l'enseignant comme faisant faire constamment des fiches à l'école, elle n'est pas en position de s'ouvrir aux démarches « innovantes » ou originales pouvant être pensées par les enseignants. J'espère sincèrement qu'à la lecture de cette recherche, sa représentation de la profession enseignante sera plus nuancée et qu'elle souhaitera davantage aux pratiques des enseignants. Quant à l'enseignant, il pourrait découvrir certaines stratégies intéressantes, peu utilisées dans le contexte scolaire, permettant de trouver l'orthographe d'un mot. Au lieu proposer d'emblée à l'enfant de chercher, dans le dictionnaire, le mot qu'il ne sait pas orthographier, la logopédiste le fait réfléchir préalablement aux différentes manières de réalisation des sons qui pourraient correspondre à la forme graphique conventionnelle du mot. Cela facilite ensuite la recherche dans le dictionnaire. C'est une stratégie susceptible d'intéresser l'enseignant qui a relevé, lors de l'entretien d'explicitation, que Loïck était très lent pour chercher dans le dictionnaire et qu'il finissait parfois par chercher le mot lui-même, à la place de l'élève (2EexE, lignes 306-311).

Par ailleurs, l'échange peut également faire prendre conscience, d'une part, de certains travers dans lesquels les professionnels peuvent tomber, d'autre part, des régulations possibles à entreprendre pour réajuster leur action. Pour l'enseignant, s'il doit immanquablement apprendre à ses élèves des règles, il doit également veiller, lorsque la situation le permet, à **privilégier d'autres entrées et à proposer à ses élèves d'autres stratégies possibles.** L'accord de l'adjectif *gris* au féminin singulier, par exemple, aurait pu être déterminé à partir d'un raisonnement sur les conversions phonogrammiques. Ceci aurait permis, par la même occasion, à l'enseignant d'engager la réflexion des élèves quant au caractère muet du graphème *s* lorsque celui-ci n'est pas suivi de la voyelle d'appui *e*, difficulté que Loïck avait précisément rencontrée ; quant à la logopédiste, la connaissance d'une séance-type menée par l'enseignant aurait pu lui permettre de réaliser l'ampleur de ses attentes envers Loïck et la trop grande richesse des contenus abordés au cours d'une même séance, ce qui a vraisemblablement été la cause chez Loïck d'une représentation floue de l'objet de savoir travaillé. Si une institutionnalisation en fin de séance paraît un peu « scolaire » et à l'encontre du rapport d'égal à égal entre les acteurs, tant mis en avant en logopédie, cette phase pourrait néanmoins stabiliser l'apprentissage réalisé. Pour Loïck, qui entre sans résistance dans les apprentissages scolaires, une telle approche ne serait pas gênante et ne pourrait que favoriser la remobilisation de ses apprentissages en classe.

Si chaque professionnel occupe un rôle distinct, l'aire d'intervention comprend également une *zone floue*, pouvant « empiéter » sur le champ de compétences d'autres représentants institutionnels (Grossen *et al.*, 1998).

La manière dont les acteurs négocient leurs actions respectives au sein de cette zone floue peut, dans certains cas, constituer une menace pour l'identité professionnelle de chacun et entraver la collaboration entre divers groupes de représentants institutionnels. (*Ibid.*, p. 16)

De plus, il est important de veiller, dans ce type d'échanges, à ce qu'aucun des professionnels n'impose à l'autre une démarche ou une activité. Cela est nécessaire pour qu'il n'y ait pas de risque de confusion quant à la spécificité de chaque professionnel et pour qu'ils puissent ainsi intervenir librement selon ce qu'ils estiment pertinent pour l'enfant. Les catégorisations et la mise en mots des difficultés de l'enfant-élève sont différentes selon le rôle des professionnels le prenant en charge, ce qui implique une intervention spécifique. Si ces catégorisations étaient strictement identiques, l'intervention perdrait de sa spécificité puisque « les différences de rôles propres aux équipes pluridisciplinaires seraient effacées » (Grossen *et al.*, 1998, p. 17). Cette sauvegarde de la spécificité de chacun est indispensable également pour que l'enfant attribue à chaque contexte la représentation que le professionnel souhaite lui donner.

Cependant, ne pas imposer une méthode ne signifie pas pour autant s'interdire de la faire partager. Cela permettrait simplement que les professionnels aient connaissance de la pratique de l'autre. Pour la logopédiste, elle pourrait découvrir si l'enseignant a l'intention de mettre sur pied un projet avec ses élèves qui pourrait être une source d'activités variées et originales à réaliser en logopédie, au niveau des pratiques de lecture/écriture. Par exemple, dans le cadre d'un projet interculturel où il s'agit pour les élèves de communiquer avec des écoliers d'autres pays ou continents, la logopédiste pourrait également exploiter cette source, si elle s'avère motivante pour l'enfant, afin de réaliser des productions ou autres activités langagières qu'elle jugerait pertinentes. Pour l'enseignant, la connaissance des stratégies langagières suggérées par la logopédiste à l'enfant lui permettrait de laisser une place à celles-ci dans sa classe, dans le but d'en favoriser la remobilisation par l'enfant.

La collaboration actuelle liant l'enseignant et la logopédiste de Loïck ne permet pas d'échanger en toute confiance, dans une optique de réciprocité, par crainte de blesser l'autre dans son identité professionnelle. Pour exemple, la logopédiste a affirmé que l'enfant lui avait confié qu'il n'avait pas la possibilité de procéder à des relectures en classe, notamment vu la lenteur de sa réalisation du travail. L'activité de relecture est vraisemblablement une conduite qu'il peut réaliser en logopédie, mais qu'il ne peut pas effectuer à l'école, durant les leçons de français. Cependant, elle a précisé, au cours de l'entretien d'explicitation, que ce n'était pas son rôle de « donner des conseils à l'enseignant qui est expérimenté » (2EexL, lignes 588-589). En parlant de ces relectures, elle ajoute à propos de l'enseignant : « s'il le fait, il a raison de le faire, mais s'il ne le fait pas, il a certainement aussi ses raisons. [...] je n'ai pas envie d'intervenir par rapport à cela » (2EexL, lignes 595-597). **Cette impression d'interférer dans la pratique de l'enseignant n'existerait pas si un contrat de collaboration était clairement établi et que les tenants de celle-ci étaient explicitement définis.** Il paraît évident qu'il serait indispensable que l'enseignant ait connaissance de ce besoin, afin qu'il aménage des temps de relecture pour Loïck. L'enseignant de cet élève est une personne ouverte, tout à fait à l'écoute des conseils de la logopédiste qu'il considère précieux. Ainsi, il ne s'agit pas de lui faire part de cet aspect comme une critique quant à sa pratique mais comme une **possibilité**

d'amélioration des dispositifs en place pour l'enfant. L'enseignant a à gérer une classe entière et il est possible que certaines choses lui échappent. D'ailleurs, cet enseignant est particulièrement ravi que d'autres personnes, comme les psychologues, soient à son écoute pour le conforter dans ses choix (2EexL, lignes 815-821). Il attend d'ailleurs de la logopédiste que, lors des réunions, elle puisse répondre aux difficultés qu'il rencontre au sujet de Loïck, puisqu'il lui en fait part (2EexL, ligne 535). **Dès lors, il est important de ne pas perdre de vue que de tels échanges visent avant tout l'intérêt de l'enfant.**

Pour aboutir à un tel stade de collaboration, basé sur l'échange des modes d'intervention, il est nécessaire de ne pas voir ces interactions comme une menace de son identité professionnelle mais plutôt comme une force.

Un contrat de collaboration pourrait alors être explicitement mis en place, sur la base des souhaits des professionnels de ma recherche. Il s'agirait donc, avant toute chose, pour la logopédiste d'expliquer à l'enseignant sa démarche, afin qu'il se rende compte de la place que prennent les contenus langagiers dans son intervention. De plus, des rencontres régulières devraient être prévues pour permettre :

- aux professionnels de discuter des contenus traités en classe, de sorte à diriger les objectifs de traitement de la logopédiste en fonction des besoins ;
- à la logopédiste de se procurer des évaluations ou des productions réalisées par Loïck, l'enfant n'étant pas un « passeur » adéquat ;
- à l'enseignant de faire part de ses doutes, questions, etc. (et vice-versa) ;
- aux professionnels de découvrir leurs pratiques et démarches respectives, pouvant les rendre attentifs à certaines dérives quant à leur propre démarche, comme vu ci-dessus, ou pouvant leur faire connaître de nouveaux outils intéressants à utiliser dans leur pratique ;

En ce qui concerne ce point, la logopédiste a affirmé à la chercheuse qu'elle manquait réellement de matériel centré sur les aspects techniques de la langue et qu'elle était preneuse d'activités intéressantes (2EexL, ligne 929). L'explicitation des démarches de l'enseignant pourrait peut-être l'amener à découvrir quelques méthodes intéressantes qui seraient employées par celui-ci ou dont il aurait connaissance ;

- à la logopédiste d'exploiter des entrées intéressantes auxquelles l'enseignant aurait pensé (telle la réalisation de projets) dans les activités langagières de lecture/écriture ;
- à l'enseignant de rendre le contexte classe **perméable à l'incursion de stratégies de lecture/écriture acquises par l'enfant en logopédie.**

En ayant connaissance de ces stratégies, l'enseignant pourrait aider à leur remobilisation puisque la mise en lien des apprentissages d'un contexte à l'autre n'est pas toujours évidente pour l'enfant (comme tel est le cas de Loïck qui ne s'est rendu compte de la proximité des situations d'apprentissage entre la classe et la logopédie que lorsque la chercheuse a stimulé sa réflexion à ce sujet) (2EpostLkC2/4, lignes 261-283 ; 2EpostLkC3/4, lignes 73-91).

Une telle démarche prend du temps, d'autant plus si plusieurs des élèves de l'enseignant sont suivis par un logopédiste. Quant aux enfants-patients, ils ont généralement chacun un enseignant différent... Les échanges sont alors multipliés, ainsi que le temps à y consacrer. Il est utopique d'imaginer des entretiens réguliers pour échanger sur les contenus, les démarches ou les activités.

L'une des solutions serait le rattachement des deux contextes, par l'exercice du logopédiste dans l'école. La présence des logopédistes dans les écoles favoriseraient les échanges informels souhaités par l'enseignant de ma recherche, grâce à la proximité géographique. Cet avantage a également été relevé par Reveret et Lacert (2001) ou encore Joliat (1999), dans le cadre d'une permanence à l'école. Cependant, la logopédiste de Loïck ainsi que d'autres orthophonistes (*Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école*, 2010) revendiquent l'intérêt d'être détachés de l'école : les parents considèrent, en effet, la logopédie comme un lieu de confiance, où les informations divulguées sont gardées confidentielles et ne pourront ainsi avoir de répercussion sur la scolarité de leur enfant. Si les logopédistes étaient rattachés aux écoles, cette confiance risquerait de s'estomper à cause de la connotation scolaire qu'on pourrait leur attribuer, ainsi que l'a précisé la logopédiste de ma recherche (2EexL, lignes 436-440, 1815). Pour Loïck aussi, la reconnaissance de la spécificité des contextes se fait également à partir du critère géographique. Il a expliqué que la prise en charge logopédique, « c'est aller prendre un bon petit coup d'air, et puis partir de l'école un petit moment » (2EpostLkL1/3, ligne 202). Par cette phrase, on peut constater que l'éloignement géographique lui permet de réaliser qu'il sort du cadre scolaire. On sent qu'il apprécie cette distance, vécue un peu comme un moment de « liberté ».

Dès lors, cette distance paraît indispensable pour sauvegarder l'identité professionnelle des logopédistes et pour maintenir un cadre propice à la démarche de soins. Si la distance entre les contextes réduit indubitablement les échanges, la logopédiste de Loïck a souligné que la proximité des contextes ne favorise pas forcément la mise en place d'une collaboration pertinente, comme elle a pu l'expérimenter lorsqu'elle travaillait dans les écoles (2EexL, lignes 1817-1819). **L'instauration d'une collaboration pertinente n'est donc pas nécessairement fonction de l'éloignement ou de la proximité des contextes.**

La logopédiste de ma recherche **craint de perdre du temps par des entretiens non structurés** n'amenant finalement pas grand-chose de plus qu'un entretien téléphonique (2EexL, lignes 1351-1354). Cependant, elle a précisé :

Je ne suis pas contre de collaborer davantage. Ce serait à réfléchir. Je pense que c'est une vraie problématique. Ça dépend aussi de comment travaille l'enseignant. Ça me plairait de collaborer avec quelqu'un qui se pose un peu des questions sur sa manière d'enseigner. (2EexL, lignes 1789-1792)

C'est tout à fait le cas de l'enseignant de Loïck qui a exprimé, lors de l'entretien d'explicitation, certaines interrogations qui restent pour lui mystérieuses, tel que le fait que Loïck comprenne mieux un texte par le biais de la lecture mentale que par le biais de la lecture à voix haute (2EexE, lignes 147-150). À cette question, la logopédiste a donné la réponse à la chercheuse, lui précisant que cela était normal étant donné la dimension supplémentaire rattachée à la lecture à voix haute, à savoir celle de lire pour quelqu'un – souvent dans un but de contrôle – et non pour soi (2EexL, lignes 1639-1643). **Compte tenu de ces informations, l'échange entre ces deux professionnels pourrait véritablement s'avérer intéressant.**

La recherche semble avoir fait naître une réflexion chez la logopédiste au sujet de la collaboration avec l'enseignant, puisqu'elle a affirmé :

[...] c'est vrai que vous posez là des questions d'articulation des contenus langagiers. Peut-être, je ne sais pas, oui, peut-être que cela pourrait être plus facile pour l'enfant si on aborde les mêmes contenus un peu simultanément. (2EexL, lignes 1799-1802)

Au cours de sa réflexion, elle a cependant précisé qu'elle ne souhaiterait pas non plus que la collaboration soit trop intense et a pointé le temps considérable que cette démarche engage :

Je ne souhaite pas trop de collaboration et je ne voudrais pas non plus que ce soit une obligation. Je ne sais pas, je veux dire, si l'enseignant se pose des questions sur sa manière d'enseigner, sur la manière dont l'enfant apprend, ça peut toujours être intéressant, mais en même temps c'est vrai que de discuter avec tout le monde, cela prend un temps fou, je ne sais pas. (2EexL, lignes 1805-1809)

Si Nédelec-Trohel (2009) a proposé une **ingénierie didactique visant à instaurer une collaboration entre les professionnels pour permettre l'articulation des systèmes classe et soutien pédagogique, j'ai imaginé, quant à moi, un dispositif qui pourrait également favoriser la collaboration, et donc l'articulation des systèmes, au niveau de la classe et de la logopédie.**

Je vais, à présent, faire l'esquisse de ce dispositif visant à répondre, le mieux possible, aux attentes formulées par les deux professionnels de ma recherche. Il s'agirait de développer une plateforme informatique simple d'utilisation, facilitant l'instauration de la collaboration, tout en la rendant particulièrement efficace et pertinente. Cette plateforme serait bien sûr sécurisée, de manière à préserver la confidentialité des données transmises. Elle permettrait à l'enseignant et à la logopédiste d'échanger régulièrement des informations sur leurs pratiques et sur l'enfant pris en charge. De plus, le dispositif imaginé répondrait également à l'attente de la logopédiste qui souhaiterait voir se dessiner une collaboration réfléchie et cadrée (2EexL, ligne 1820), puisqu'un canevas structurerait ces échanges. Cela éviterait donc, le plus possible, toute dispersion des professionnels et toute perte de temps. En effet, les utilisateurs disposeraient de **rubriques prédéfinies et ciblées**, telles que « objets de savoir abordés en français I ». Ces rubriques seraient subdivisées en sous-rubriques guidant les professionnels dans leur démarche d'explicitation. Par exemple, dans la rubrique précitée figureraient les différentes activités langagières. Les professionnels n'auraient alors qu'à cocher l'activité langagière concernée, ce qui ferait apparaître diverses propositions de genres et la catégorie « autre ». D'autres sous-rubriques seraient indiquées telles que « durée approximative d'étude », « matériel utilisé », etc. Outre les contenus langagiers, les rubriques concerneraient également la pratique des professionnels et l'enfant-élève, au niveau, entre autres, de son comportement, ses compétences, ses difficultés, les progrès réalisés, etc. De plus, un espace pour les questions et remarques seraient à leur disposition. Il ne s'agit évidemment ici que d'indications non exhaustives, les rubriques et sous-rubriques devant faire l'objet d'une réflexion approfondie. Préalablement à l'élaboration de ce logiciel, il serait pertinent de réaliser des entretiens auprès de divers enseignants et logopédistes pour définir leur degré d'intérêt pour un tel projet et les rubriques qu'ils souhaiteraient y voir figurer. Cet outil pourrait véritablement s'inscrire en complémentarité aux réunions généralement trimestrielles. Il ne viserait, en aucun cas, à remplacer cette forme de collaboration qui est évidemment préférable pour créer un lien professionnel. Elle serait même recommandée avant l'utilisation de la plateforme, dans le but d'établir explicitement le contrat de collaboration. Il s'agirait alors de clarifier ensemble les objectifs

du dispositif et les modalités de son utilisation, tels que la fréquence des échanges. **De cette manière, l'outil ne serait pas contraignant pour les professionnels qui seraient maîtres de son utilisation.** Cela va dans le sens des souhaits énoncés par la logopédiste de ma recherche. Cependant, il serait évidemment préférable que les informations soient mises à jour une à deux fois par mois, voire plus si cela est utile.

L'avantage d'un tel dispositif est multiple :

- il résout le problème de la rareté des échanges due à la distance géographique séparant les deux contextes ;
- il permet de garder cette distance, visiblement nécessaire au maintien de la spécificité thérapeutique et confidentielle de la logopédie dans les représentations des parents et des enfants ;
- il ne nécessite pas davantage de rencontres que d'ordinaire et évite ainsi le temps de déplacements ;
- il ne contraint pas les professionnels à être disponibles simultanément comme l'obligent une rencontre ou un contact téléphonique ;
- il structure les informations, évitant aux professionnels de réfléchir longuement aux contenus dont ils pourraient faire part, contrairement au mail où aucun cadre d'échanges n'est donné ;
- il permet de prendre régulièrement connaissance des contenus traités dans chaque contexte et éventuellement des démarches ou méthodes utilisées, en vue, par exemple, de coordonner les actions et les rendre complémentaires ;
- il permet d'être régulièrement tenu au courant des progrès de l'enfant et d'autres informations à son sujet ;
- il peut favoriser l'échange de documents (productions écrites, évaluations, activités, notes personnelles du professionnel, etc.) ;
- il peut éventuellement inciter les professionnels à entreprendre des projets communs s'ils constatent, au fil des interactions, que cela pourrait être possible en fonction de leur approche et bénéfique pour l'enfant. Il s'agirait alors de spécifier les objectifs visés par chacun, en fonction de leur rôle et champ de compétences propre ;
- il permet également de gagner un temps considérable dans les échanges puisque ce que la description de l'enseignant quant aux contenus langagiers abordés, par exemple, serait envoyée aux divers logopédistes prenant en charge les élèves de sa classe.

Le dispositif ainsi décrit traduit l'aboutissement de la réflexion que j'ai menée tout au long de cette recherche, au travers des observations des pratiques « telles qu'elles sont ». **L'approche clinique/expérimentale, impliquant une démarche explicative/compréhensive, a donc été à l'origine de l'émergence de cette idée.**

Enfin, en ce qui concerne les apports de cette recherche, ils sont nombreux. Tout d'abord, cette étude m'a permis de me perfectionner dans des objets de savoir importants puisque traités tout au long de la scolarité des élèves, tels la numération de position et les morphogrammes lexicaux et grammaticaux. L'analyse des difficultés rencontrées par Kevin et Loïck m'a fait prendre réellement conscience des compétences sous-jacentes nécessaires pour l'apprentissage de ces contenus. De plus, j'ai été très intéressée par l'analyse du fonctionnement cognitif des élèves et des stratégies

prises en œuvre par ceux-ci. J'ai pu également m'exercer à l'élaboration d'une typologie des erreurs orthographiques, ce qui a été pour moi très enrichissant et me sera certainement utile pour ma future pratique.

De plus, j'ai pu réellement découvrir le fonctionnement de prises en charge dont les élèves bénéficient fréquemment, à savoir le soutien pédagogique et le traitement logopédique. Suite à cette recherche, **j'ai pu véritablement me forger une idée plus juste des rôles et champs de compétences des représentants institutionnels de l'arène professionnelle intervenant auprès des enfants de ma recherche.** C'est pourquoi, je ne peux que recommander aux professionnels cette démarche de découverte sans nul doute enrichissante. **C'est principalement pour cette raison que j'ai accordé une grande importance, dans cette conclusion, au processus de collaboration entre les acteurs et aux éventuelles améliorations susceptibles d'avoir une incidence sur la progression des élèves « en difficulté ».**

Par les résultats d'analyse relatifs aux deux études de cas de ma recherche, je ressors, de ce travail, convaincue de **l'apport d'un travail pluridisciplinaire, basé sur des représentations claires des objectifs de chaque intervenant et sur une ouverture quant à la pratique et aux démarches des autres professionnels.** Ainsi que le soulignent Grossen et al. (1998), « [...] dans les pratiques professionnelles quotidiennes, une collaboration satisfaisante et efficace n'est possible que si les représentants institutionnels sont dans une certaine mesure capables d'entrer dans la perspective les uns des autres, ou prêts à le faire » (p. 17).

En ce qui me concerne, souhaitant devenir enseignante spécialisée, j'ai trouvé extrêmement intéressant de découvrir l'approche de la logopédiste, bien différente de celle acquise par le biais de la didactique, car portant un regard particulier sur l'intervention auprès d'enfants « bloqués » dans les apprentissages. Sans m'improviser thérapeute, je suis d'avis qu'il pourra également être enrichissant pour moi d'avoir ouvert mon esprit à d'autres sciences que la didactique, comme la psychanalyse, dont j'ai décrit certains aspects au point 2.2 du Chapitre VIII. J'ai pu, par ce biais, prendre conscience des **effets positifs d'un investissement plus personnel du langage, prenant en compte la subjectivité de l'enfant.** S'il est évidemment impossible d'enseigner en fonction des goûts de chacun, certaines activités peuvent, néanmoins, aller dans ce sens. C'est donc une démarche que je retiendrai et que j'essaierai parfois de mobiliser, en me concertant, dans la mesure du possible, avec des professionnels spécialisés dans ce domaine. Je pense qu'une telle démarche peut véritablement favoriser l'entrée de tous les élèves, et non uniquement de ceux « en difficulté » dans la démarche de lecture/écriture.

Enfin, j'espère que ce travail pourra enrichir les représentations des professionnels, tout en gardant à l'esprit que les pratiques peuvent considérablement varier d'un intervenant à l'autre. Il ne s'agit donc pas de généraliser les pratiques décrites dans ce mémoire à tous les professionnels. Cependant, j'ose croire que ce travail pourra, d'une part, donner des idées d'intervention auprès des élèves et des pistes d'analyse de sa propre pratique, d'autre part, ouvrir les esprits des professionnels et leur donner l'envie de s'intéresser aux pratiques de leurs collègues travaillant dans l'intérêt commun de l'enfant. La considération que sa pratique n'est pas acquise mais peut s'enrichir par la confrontation de points de vue divers et variés est indispensable à la réussite d'une collaboration efficace et pertinente, visant, entre autres, la remobilisation en classe des apprentissages ou stratégies acquis dans les divers contextes de prise en charge. C'est à ce prix que l'on rendra service aux élèves « en difficulté », par une articulation entre les systèmes, bien portée par les professionnels eux-mêmes et non par les élèves !

X. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angoujard, A., Jaffré, J.-P., Rilliard, J. & Sandon, J.-M. (avec une contribution de Catach, N.). (1994). Comprendre l'orthographe et son acquisition. In A. Angoujard (Ed.), J.-P. Jaffré, J. Rilliard, J.-M. Sandon & N. Catach, *Savoir orthographier à l'école primaire* (pp. 91-116). Paris : Hachette Éducation/INRP, Institut national de recherche pédagogique.
- Attributions du corps enseignant* (Loi sur le « Règlement de l'enseignement primaire (REP) C1 10.21 » de la République et canton de Genève, Art. 11, 7 juillet 1993) [version électronique]. Consulté le 23 février 2011 dans http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10p21.html
- Bange, P. (1992). Symboles de retranscription. In P. Bange, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. (Chapitre, p. 206). Paris : Crédif/Hatier.
- Bergeron, J. & Herscovics, N. (1989). Un modèle de la compréhension pour décrire la construction de schèmes conceptuels mathématiques. *Actes de la 41^{ème} rencontre de la Commission Internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement de mathématiques* (pp. 139-147), Bruxelles. (cité par DeBlois, 1996, p. 77).
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, Bordas.
- Bosch, M. & Gascon, J. (2002). Organiser l'étude. 2. Théorie & empirie. In J.-L., Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot & R. Floris (Ed.), *Actes de la 11^{ème} École d'Été de didactique des mathématiques – Corps 21-30 août 2001* (pp. 23-40). Grenoble : La Pensée Sauvage. (cité par Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 417).
- Boujon, C., Gaux, C., Greff, E., Iralde, L., Lainé, A., Pagoni-Andreani, M., Perraudeau, M., Pulido, L. & Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Rosny sous Bois : Bréal.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénumériques et numériques : étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénumérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 219-234). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13^e année, 8-26.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 101 (3-4), 107-131.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-115.

- Brousseau, G. (1998) (dernière mise à jour le 28 septembre 2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques [version électronique]. Consulté le 22 octobre 2010 dans http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Brousseau, G. (1999). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau G. (2006). Epistemologia e formazione degli insegnanti. In S. Sbaragli (Ed.) (2006). *La matematica e la sua didattica, venti anni di impegno*. Actes du colloque international du même nom. Castel San Pietro Terme, 23 septembre 2006. Bologna: Pitagora. 54-58. Publié également dans: B. D'Amore (Ed.) (2006). *Matematica: l'emergenza della didattica nella formazione*. Numéro spécial monothématique de *Rassegna*. 29, 29-33.
- Brousseau, G. & Warfield, V. (2002). Le cas de Gaël. *Les cahiers du laboratoire Leibnitz*, 55, 1-46.
- Calvet, L.-J. (2009). *La sociolinguistique* (Collection Que sais-je ?, 6^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe : les exemples de la phrase et du texte*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Catach, N. (avec la collaboration de Gruaz, C. & Duprez, D.). (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Catach, N. (1988). *L'orthographe* (Collection Que sais-je ? No. 686). Paris : Presses universitaires de France.
- Cèbe, S. (2008). *Enseignement et apprentissage en contextes scolaires spécialisés : Mode de traitement et modes de fonctionnement des élèves à besoins éducatifs particuliers* [Documents de cours]. Université de Genève, Section des Sciences de l'éducation.
- CFTMEA R 2000 (2002). *Nouvelle version de la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent*, établie par R. Misès, N. Quemada. Paris : éditions du CTNERHI.
- Chevallard, Y. (1980). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (Cours donné à la Première École d'Été de Didactique des Mathématiques, 7-13 juillet. Note interne). Aix-Marseille : IREM, Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques d'Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. rev. et aug.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CIM 10 (1994). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes, dixième révision : Chapitre V (F) : Troubles Mentaux et Troubles du Comportement*. Genève : Organisation Mondiale de la Santé.

- Chivet, M. (2007). École et orthophonie : deux mondes à part ? Regards croisés d'enfants et de professionnels. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* [A.N.A.E.], 94-95, 228-232.
- Cifali, M. (1991). L'accès au savoir et ses vicissitudes. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media (SSP)*, 7, 5-24.
- Cogis, D. (2004). Une approche active de la morphographie : l'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif. In C. Brissaud & C. Totereau (Ed.), *Acquisition et enseignement de la morphographie* (Revue de linguistique et de didactique des langues N°30) (pp. 73-86). Grenoble : ELLUG.
- Cordeiro, G. S. (2009). *Didactique du Français II* [Documents de cours]. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Cordeiro, G. S., Ronveaux, Ch. & équipe Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) (2009). Recueil et traitement des données. In B. Schneuwly & J. Dolz (avec la collaboration de S. Aeby Daghé, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. S. Cordeiro, R. Gagnon, M. Jacques, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (Ed.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 81-100). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Danalet, C., Dumas, J.P., Studer, C., Villars-Kneubühler, F. (1999a). *Mathématiques 4, fichier de l'élève*. Neuchâtel : COROME Commission romande des moyens d'enseignement.
- Danalet, C., Dumas, J.P., Studer, C., Villars-Kneubühler, F. (1999b). *Mathématiques 4, livre du maître*. Neuchâtel : COROME Commission romande des moyens d'enseignement.
- David, J. (2004). Apprendre à écrire en explicitant les procédures. *Québec français*, 135, 68-70.
- DeBlois, L. (1996). Une analyse conceptuelle de la numération de position au primaire. *Recherches en didactique de mathématiques*, 16/1 (46), 71-128.
- Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap (Décret publié par le *Journal Officiel de la République française* N°304, le 31 décembre 2005) [version électronique]. Consulté le 1^{er} mars 2011 dans le site web du Gouvernement français, intitulé « Legifrance », service public de la diffusion du droit : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000456016&fastPos=2&fastReqId=86816480&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>
- De La Monneraye, Y. (2004). Des enfants réfugiés dans la difficulté d'apprendre. *Langage et pratiques*, 34, 26-34.
- Département de l'instruction publique [DIP] (2009). *Aménagements scolaires pour les élèves souffrant de DYS* [version électronique]. Genève, Secrétariat à la Formation Scolaire Spéciale. Consulté le 3 novembre 2009 dans http://www.geneve.ch/aides_financieres/formations/doc/mesures_dys.pdf

- De Weck, G. (1999). La logopédie / orthophonie : quelles relations avec la didactique ? *Lettre de DFLM*, 24, 15-18.
- De Weck, G., Fayol, M., Chalard, M., Collay, S., Krugel Vuilleumier, S. & Siegrist, S. (2002). *Is the effect of writing task identical in normal children and children with spelling difficulties ?* Poster at the 9th International Congress for the Study of Child Language (IASCL), Madison, USA.
- De Weck, G. (2003). *Les erreurs et les variations d'écriture dans la dysorthographe de l'enfant*. Leçon inaugurale du 31 janvier 2003.
- Direction générale de l'enseignement primaire [DGEP]. (Directive D-DGEP-02A-07, 2008). *Suivi des élèves enseignant-e chargé-e du soutien pédagogique*. Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, Service de la scolarité. Consulté le 15 octobre 2008 dans http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/d-dgep-02a-07-_enseignant-e_charge-e_du_soutien_pedagogique_2010.pdf
- Dolz, J. (2009). *Didactique du Français II* [Documents de cours]. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- DSM IV (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, quatrième édition établie par l'American Psychiatric Association (trad. française sous la direction de J.D. Guelfi). Paris : Masson.
- Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. Paris : Masson.
- Dubois, J. (1965, 1967, 1969). *Grammaire structurale du français : I. Nom et pronom ; II. Le verbe ; III. La phrase et ses transformations*. Paris : Larousse. (cité par Catach, 1980, p. 227)
- Fayol, M. & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique, In M.-L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique : concepts de base* (pp. 170-176). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Gerace, C. (2006). *Les représentations sociales de différents professionnels de Suisse Romande concernant la logopédie/orthophonie*. Mémoire de diplôme en logopédie, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Section de psychologie, Université de Genève.
- Ginzburg, C. (2001). *À distance* (P.-A. Fabre, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié en 1988).

- Grossen, M., Jovanovic Franciosi, J., Kaiser, C., Martinez, M., Oppizzi, L. & Hippenmeyer, L.-H. (avec la collaboration de Leutenegger, F., Del Notaro, L., Minoggio, W., Schubauer-Leoni, M.-L., Vanetta, F. & Wohlgemuth, A.) (1998, mars). *Représentations des difficultés d'apprentissage, collaboration et gestion des rôles dans les équipes pluridisciplinaires* (Rapport de recherche N°2). Lausanne : Université de Lausanne.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. In J. Fijalkow (Ed.), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale* (Les Dossiers des Sciences de l'éducation N°9, pp. 55-66). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 79-97.
- Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Joliat, F. (1999). Enseignants logopédistes : construction d'une parole et d'une action communes. *Langage & pratiques*, 24, 49-57.
- Larousse en ligne. *Encyclopédie contributive*. [version électronique]. Consulté le 10 juillet 2011 dans <http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/chronique>
- Leloup, G. (2001). Les relations entre l'école et l'orthophonie : les troubles de l'apprentissage du langage écrit. *Entretiens d'orthophonie* (Tables rondes du vendredi 21 septembre 2001), 9-12.
- Lenoble, E. (2004). Apprendre : un risque pour le sujet ? *Langage et pratiques*, 34, 44-55.
- Leutenegger, F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique : trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique : une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Leutenegger, F. (2003). Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de psychologie*, 56(4)/466, 95-107.
- Leutenegger, F. (2004a). Le discours des élèves comme révélateur de leurs rapports au temps et au contrat didactiques. In E. Nonnon, M.-J. Perrin-Glorian & D. Tissoires (Éd.). *Actes du colloque international « Faut-il parler pour apprendre? »* (Arras, mars 2004) [CD-ROM].
- Leutenegger, F. (2004b). Le point de vue de la didactique comparée. *Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Québec, 26 au 28 août 2004.

- Leutenegger, F. (2008). *Didactique comparée et difficultés scolaires* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : pour une approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire*. Berne : Peter Lang. Coll. Exploration.
- Leutenegger, F. & Mottier Lopez, L. (2008). *Approche compréhensive et analyses en contexte scolaire* [Documents de cours]. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique: une perspective de didactique comparée. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes* (Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, N°8, pp. 73-86). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Leutenegger, F., Schubauer-Leoni & M.-L., Ligozat, F. (2009). Didactique comparée: champ de recherche à part entière ou approche méthodologique en didactique des disciplines (Conférence d'introduction à trois voix). 1^{er} Colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage » (Genève, 15-16 janvier) [CD-ROM]. Genève : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Ligozat, F. (2008). *Un point de vue de Didactique Comparée sur la classe de mathématiques. Étude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement / apprentissage de la mesure de grandeurs dans des classes françaises et suisses romandes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève & U.F.R. Psychologie et sciences de l'éducation, Université de Provence.
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi publiée par le *Journal Officiel de la République française* N°36, le 12 février 2005) [version électronique]. Consulté le 1^{er} mars 2011 dans le site web du Gouvernement français, intitulé « Legifrance », service public de la diffusion du droit : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&fastPos=1&fastReqId=291426553&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte>
- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 343-360.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Lang.
- McCulloch, P. (1999). Le modèle systémique dans le contexte scolaire : troubles de comportement « individuel » en classe. *L'Éducateur Magazine*, 5/99, pp. 34-35.
- Mercier, A. (1997). La relation didactique et ses effets. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (pp. 259-312). Paris : L'Harmattan.

Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 135-171.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. & Sensevy, G. (Ed.) (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.

Moffet, J.-D. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, 6 (2).

Morais, J. (2004). L'enfant apprenti lecteur. In C. Billard & M. Touzin (Ed.) (2008). *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances. Livret 4 : le langage écrit* (pp. 21-27). Paris : Signes Éditions.

Nédelec-Trohel, I. (2009). Une recherche exploratoire à l'école élémentaire : vers un nouveau type d'ingénierie didactique concernant un chercheur et deux professeurs dans le cadre de l'aide à des élèves peu performants en mathématiques. *1^{er} Colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »* (Genève, 15-16 janvier) [CD-ROM]. Genève : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.

Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise (2000, août). Genève : Département de l'instruction publique [DIP], Direction de l'enseignement primaire, Service de l'enseignement.

Office médico-pédagogique. (s.d.). [version électronique]. Consulté le 15 avril 2011 dans le site Web de la République et canton de Genève : <http://www.geneve.ch/omp/>

Le partenariat au quotidien : le témoignage d'une ou deux orthophonistes (2009, 22 novembre) [version électronique]. Consulté le 18 mai 2010 dans le site web de l'Association *Intégration Scolaire & Partenariat*, dirigé par P. Baligand, Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves en situation de Handicap (IEN-ASH) : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page46.htm>

Pelgrims, G. (2009). *Classes spécialisées et intégration : apprentissage et enseignement* (Module « Apprentissages et pratiques d'enseignement en classes ordinaires et spécialisées ») [Documents de cours]. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.

PER (Plan d'étude romand), CIIP, [version électronique], 2010.

Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV.3, 487-514.

Perrenoud, Ph. (2000). Compétences, langage et communication (Texte d'une conférence au Colloque « Le développement des compétences en didactique des langues romanes »), Louvain-la-Neuve, 27-23 janvier 2000. Consulté le 22 juin 2011 dans http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html

- Perrin-Glorian, M.J. (1998). Les mathématiques en ZEP, un moyen de réussir à l'école et par l'école. *X.Y. ZEP*, 3, pp. 3-6.
- Plan d'études de l'enseignement primaire, 1E-6P.* (2007, août). (Français I, Français II : pp. 5-20). Genève : Département de l'instruction publique [DIP], Direction de l'enseignement primaire, Service de l'enseignement.
- Reveret, S. & Lacert, Ph. (2001). L'orthophonie à l'école : une expérience avec les dysphasiques. *Entretiens d'orthophonie* (Tables rondes du vendredi 21 septembre 2001), 5-8.
- Rigault, A. (1971). *La Grammaire du français parlé*. Paris : Hachette (cité par Catach, 1980, p. 218).
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique*, 122, 7-10.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118 (Note de synthèse).
- Schmutz, I. (2010). Pour une articulation entre traitement logopédique et enseignement du français. *Langage et pratiques*, 45, 71-79.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris : Nathan.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986a). Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en Mathématiques. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1 (2), 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986b). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat, FAPSE, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Didactique comparée et Représentations sociales. In G. Sensevy & J.-C. Sallabery (Ed.), *L'Année de la Recherche des sciences de l'Éducation* (pp.127-149) [Numéro spécial].
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Social Interactions and Mathematics Learning. In T. Nunes & P. Bryant (Ed.), *Learning and teaching mathematics: an International Perspective* (pp. 265-283). Hove: Psychology Press.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Les formes de l'explication en sciences de l'éducation* (Coll. Raisons Éducatives). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 407-429.

- Séguin, H. (1973). Le genre des adjectifs en français. Analyse quantitative et correspondances phonographiques des règles. *Langue Française*, 20, 52-74.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Service de l'enseignement (2006, septembre). *Planification de l'enseignement : Cycle moyen I-II : Secteur des langues : Français* (pp. 1-22). Genève : Département de l'instruction publique [DIP], Direction de l'enseignement primaire.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques* (pp. 276-294). Québec/Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) : Les Éditions Saint-Martin.
- Statut des orthophonistes et intégration scolaire : les orthophonistes à l'école* (2010, 5 avril). [version électronique]. Consulté le 18 mai 2010 dans le site web de l'Association *Intégration Scolaire & Partenariat*, dirigé par P. Baligand, Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves en situation de Handicap (IEN-ASH) : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page47.htm>
- Tambone, J. & Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 195-213) (Collection Raisons Éducatives) Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Tessaro, W. (2009). *Différences entre élèves et différenciation* (Module « Apprentissages et pratiques d'enseignement en classes ordinaires et spécialisées ») [Documents de cours]. Université de Genève, Section des Sciences de l'éducation.
- Toullec-Théry, M. (2009). Les pratiques effectives des enseignants spécialisés auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage : constat d'un évanouissement des savoirs. 1^{er} Colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage » (Genève, 15-16 janvier) [CD-ROM]. Genève : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Touzin, M. (2004) La rééducation des troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit. In Rousseau, Th. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, Tome 2 (pp. 67-87). Isbergues : Ortho édition.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2-3), 133-170.
- Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 35 (3), 227-235.

- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. (Thèse d'état, Université de Paris V). Paris : Librairie Honoré Champion.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions* [chapitre « Conventions de transcriptions » p. 265]. Paris : Hachette Supérieur.
- Vygotski, L. (1934/1937). *Pensée et langage* (3^{ème} édition de la traduction française). Paris : La Dispute.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Don Jakson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Wolf, D. (1995). *Aux portes de l'école... Les mesures spéciales en réponse aux besoins des élèves de Suisse romande*. Lucerne : Ed. SZH.
- Wolf, M., Bowers, P.G., Biddle, K. (2000). Naming-Speed Processes, Timing and Reading: A conceptual review. *Journal of Learning disabilities*, 33 (4), 387-407.
- Weisser, M. (2009). Extension du domaine de l'apprentissage ou Étude des processus topogénétiques dans les Milieux à géométrie variable [version électronique]. *Penser l'Éducation*, 26, 133-154. Consulté le 10 janvier 2011 dans http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/31/32/PDF/Extension_Weisser.pdf

XI. TABLE DES ANNEXES (FIGURANT SOUS DOSSIER SÉPARÉ)

TABLEAUX SYNOPTIQUES DES OBSERVATIONS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS CONTEXTES CHOISIS POUR LES DEUX ÉTUDES DE CAS (CLASSÉS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)	6
ANNEXE 1 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 18.12.2008 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS).....	7
ANNEXE 2 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS).....	13
ANNEXE 3 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	17
ANNEXE 4 : SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS).....	18
ANNEXE 5 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	19
ANNEXE 6 : SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	20
ANNEXE 7 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	21
ANNEXE 8 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010 (4 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	22
ANNEXE 9 : SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	23
CHRONIQUES DES OBSERVATIONS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS CONTEXTES CHOISIS POUR LA SECONDE ÉTUDE DE CAS (CLASSÉES PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE) (PAGES 32 À 115 INDISPONIBLES)	25
ANNEXE 10 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION) (APERÇU)	26
ANNEXE 11 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION) (APERÇU)	29
ANNEXE 12 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 13 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 14 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009 (3 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 15 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010 (4 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 16 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010 (3 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31

ANALYSES A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS CONTEXTES DES DEUX ÉTUDES DE CAS (CLASSÉES PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)	116
ANNEXE 17 : ANALYSE A PRIORI DES TROIS FICHES « À LA LOUPE » RÉALISÉES PAR KEVIN EN CLASSE, LE 18.12.2008 ET LE 21.04.2009 (ÉVALUATION) (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	117
ANNEXE 18 : ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS PRÉVUES POUR LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	123
ANNEXE 19 : ANALYSE A PRIORI DES EXERCICES 2 ET 3 DE L'ÉVALUATION, RÉALISÉS LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE, LE 21.04.2009 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	129
ANNEXE 20 : ANALYSE A PRIORI DE LA FICHE D'EXERCICES SUR LES ACCORDS (MORPHOGRAMMES GRAMMATICAUX : DÉSINENCES ET FLEXIONS VERBALES) EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	133
ANNEXE 21 : ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	139
ANNEXE 22 : ANALYSE A PRIORI DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	144
ANNEXE 23 : ANALYSE A PRIORI DE L'ACTIVITÉ RELATIVE AUX MORPHOGRAMMES LEXICAUX EFFECTUÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	149
ANNEXE 24 : ANALYSE A PRIORI DE LA PRODUCTION TEXTUELLE EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	153
ANNEXE 25 : ANALYSE A PRIORI DE L'ACTIVITÉ RELATIVE AU GENRE TEXTUEL « CONTE » EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010 (4 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	157
ANNEXE 26 : ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	161
TABLEAUX SYNOPTIQUES « MACRO » ET « SEMI-MACRO » DES SÉQUENCES DES DEUX ÉTUDES DE CAS, CENTRÉS SUR LES CONTENUS	166
ANNEXE 27 : TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS	167
ANNEXE 28 : TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS	169
ANNEXE 29 : TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA SECONDE ÉTUDE DE CAS	172
ANNEXE 30 : TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA SECONDE ÉTUDE DE CAS	174

FICHES « À LA LOUPE » NON COMPLÉTÉES ET TABLEAU COMPARATIF DES DIFFICULTÉS POSÉES.....	183
ANNEXE 31 : FICHE « À LA LOUPE » DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT COROME (NON COMPLÉTÉE)	184
ANNEXE 32 : FICHE « À LA LOUPE » DONT LES NOMBRES-REPÈRES ONT ÉTÉ CHOISIS EN COLLECTIF, EFFECTUÉE PAR TOUTE LA CLASSE, LORS DE L'OBSERVATION DU 18.12.2008 (NON COMPLÉTÉE)	185
ANNEXE 33 : FICHE « À LA LOUPE » PRÉPARÉE PAR L'ENSEIGNANTE UNIQUEMENT À L'INTENTION DE KEVIN, LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE, LE 18.12.2008 (NON COMPLÉTÉE).....	186
ANNEXE 34 : EXERCICE « À LA LOUPE » TIRÉ DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 21.04.2009 (NON COMPLÉTÉ)	187
ANNEXE 35 : ANALYSE <i>A PRIORI</i> DES DIFFICULTÉS POSÉES PAR LES DIVERSES FICHES « À LA LOUPE » (TABLEAU COMPARATIF)	188
TRACES DES PRODUCTIONS DE KEVIN ET TABLEAU ANALYTIQUE DES ERREURS PRODUITES PAR LES ÉLÈVES, LORS DE LA RÉALISATION DE LA FICHE « À LA LOUPE », LE 18.12.2008	191
ANNEXE 36 : FICHE « À LA LOUPE » DONT LES NOMBRES-REPÈRES ONT ÉTÉ CHOISIS EN COLLECTIF, EFFECTUÉE PAR TOUTE LA CLASSE, LORS DE L'OBSERVATION DU 18.12.2008 (FICHE RÉALISÉE PAR KEVIN)	192
ANNEXE 37 : TABLEAU DES ERREURS PRODUITES PAR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE, LORS DE LA RÉALISATION DE LA FICHE « À LA LOUPE », LE 18.12.2008	194
ANNEXE 38 : FICHE « À LA LOUPE » PRÉPARÉE PAR L'ENSEIGNANTE UNIQUEMENT À L'INTENTION DE KEVIN, LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE, LE 18.12.2008 (FICHE RÉALISÉE PAR KEVIN)	196
ANNEXE 39 : ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE PAR KEVIN, LE 21.04.2009	197
ANNEXE 40 : ACTIVITÉ RÉALISÉE PAR KEVIN LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008	199
ANNEXE 41 : STENCIL COMPOSÉ DE TROIS EXERCICES, « À PEU PRÈS », « GRADUATION » ET « DE SAUT EN SAUT », EFFECTUÉ ENVIRON DEUX SEMAINES APRÈS L'OBSERVATION AU SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DU 18.12.2008 (NON COMPLÉTÉ)	200
TRACES DES PRODUCTIONS DE LOÏCK RÉALISÉES AU COURS DES OBSERVATIONS EN CLASSE.....	202
ANNEXE 42 : EXERCICES SUR L'ACCORD DES VERBES ET DES ADJECTIFS, EFFECTUÉS EN CLASSE PAR LOÏCK, LE 27.10.2009	203
ANNEXE 43 : ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE PAR LOÏCK, LE 05.11.2009.....	205
ANNEXE 44 : PRODUCTION ÉCRITE DE LOÏCK RÉALISÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009	208
ANNEXE 45 : PRODUCTION D'UN CONTE À L'ORDINATEUR, AU MOYEN D'UN LOGICIEL PRÉVU À CET EFFET, RÉALISÉE EN CLASSE PAR LOÏCK, LE 15.02.2010	209

ENTRETIENS NE FIGURANT PAS EN ANNEXE:

**ENTRETIENS RÉALISÉS AUPRÈS DE L'ENSEIGNANT, DE LA LOGOPÉDISTE ET DE LOŮCK
(SECONDE ÉTUDE DE CAS)**

ENTRETIENS D'EXPLICITATION AVEC L'ENSEIGNANT ET LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK

- ENTRETIEN D'EXPLICITATION AVEC L'ENSEIGNANT TITULAIRE DE LOŮCK (2EexE), RÉALISÉ LE 20.10.2009
- ENTRETIEN D'EXPLICITATION AVEC LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK (2EexL), RÉALISÉ LE 22.10.2009

ENTRETIENS GÉNÉRAUX AVEC L'ENSEIGNANT ET LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK

- ENTRETIEN GÉNÉRAL AVEC L'ENSEIGNANT DONNANT DES INDICATIONS SUR LES ÉVALUATIONS DE LOŮCK (2EgénéE), RÉALISÉ LE 05.11.2009
- ENTRETIEN GÉNÉRAL AVEC LA LOGOPÉDISTE SUR LE CLASSEUR DE LOŮCK (2EgénéL), RÉALISÉ LE 10.11.2009

ENTRETIENS A PRIORI ET A POSTERIORI AVEC L'ENSEIGNANT ET LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK

(CLASSÉS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

- ENTRETIEN PRÉALABLE À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN CLASSE (2Epréc1/4), RÉALISÉ LE 27.10.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN CLASSE (2EpostC1/4), RÉALISÉ LE 27.10.2009
- ENTRETIEN PRÉALABLE À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2Eprél1/3), RÉALISÉ LE 03.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostL1/3),
RÉALISÉ LE 03.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA TROISIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostC3/4), RÉALISÉ LE 10.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA QUATRIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostC4/4),
RÉALISÉ LE 15.02.2010
- ENTRETIEN PRÉALABLE À LA TROISIÈME OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2Eprél3/3),
RÉALISÉ LE 16.02.2010
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA TROISIÈME OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostL3/3),
RÉALISÉ LE 16.02.2010

ENTRETIENS A POSTERIORI AVEC LOŮCK (CLASSÉS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostLkL1/3),
RÉALISÉ LE 03.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA DEUXIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostLkC2/4),
RÉALISÉ LE 05.11.2009 (ÉVALUATION)
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA DEUXIÈME OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostLkL2/3),
RÉALISÉ LE 10.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA TROISIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostLkC3/4),
RÉALISÉ LE 10.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA QUATRIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostLkC4/4),
RÉALISÉ LE 15.02.2010

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Section des Sciences de l'Éducation

Licence Mention Enseignement

MÉMOIRE DE LICENCE

ANNEXES

LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LA CLASSE ORDINAIRE ET LE CABINET DE LOGOPÉDIE/ORTHOPHONIE : QUELLE INTERDÉPENDANCE ?



*Analyse didactique de pratiques professionnelles auprès
d'élèves dits « en difficulté » en mathématiques/en français*

Travail effectué par
Isabelle Schmutz

Commission :

Directrice de mémoire :

Madame Francia LEUTENEGGER

Jury :

Madame Gláís SALES CORDEIRO

Madame Greta PELGRIMS

Session d'août 2011

TABLE DES ANNEXES

TABLEAUX SYNOPTIQUES DES OBSERVATIONS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS CONTEXTES CHOISIS POUR LES DEUX ÉTUDES DE CAS (CLASSÉS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)	6
ANNEXE 1 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 18.12.2008 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	7
ANNEXE 2 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	13
ANNEXE 3 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	17
ANNEXE 4 : SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	18
ANNEXE 5 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	19
ANNEXE 6 : SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	20
ANNEXE 7 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	21
ANNEXE 8 : SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010 (4 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	22
ANNEXE 9 : SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	23
CHRONIQUES DES OBSERVATIONS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS CONTEXTES CHOISIS POUR LA SECONDE ÉTUDE DE CAS (CLASSÉES PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE) (PAGES 32 À 115 INDISPONIBLES)	25
ANNEXE 10 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION) (APERÇU)	26
ANNEXE 11 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION) (APERÇU)	29
ANNEXE 12 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 13 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 14 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009 (3 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 15 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010 (4 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31
ANNEXE 16 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010 (3 ^{ÈME} OBSERVATION) (NON JOINTE)	31

ANALYSES A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS CONTEXTES DES DEUX ÉTUDES DE CAS (CLASSÉES PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)	116
ANNEXE 17 : ANALYSE A PRIORI DES TROIS FICHES « À LA LOUPE » RÉALISÉES PAR KEVIN EN CLASSE, LE 18.12.2008 ET LE 21.04.2009 (ÉVALUATION) (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	117
ANNEXE 18 : ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS PRÉVUES POUR LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	123
ANNEXE 19 : ANALYSE A PRIORI DES EXERCICES 2 ET 3 DE L'ÉVALUATION, RÉALISÉS LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE, LE 21.04.2009 (1 ^{ÈRE} ÉTUDE DE CAS)	129
ANNEXE 20 : ANALYSE A PRIORI DE LA FICHE D'EXERCICES SUR LES ACCORDS (MORPHOGRAMMES GRAMMATICAUX : DÉSINENCES ET FLEXIONS VERBALES) EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	133
ANNEXE 21 : ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009 (1 ^{ÈRE} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	139
ANNEXE 22 : ANALYSE A PRIORI DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	144
ANNEXE 23 : ANALYSE A PRIORI DE L'ACTIVITÉ RELATIVE AUX MORPHOGRAMMES LEXICAUX EFFECTUÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009 (2 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	149
ANNEXE 24 : ANALYSE A PRIORI DE LA PRODUCTION TEXTUELLE EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	153
ANNEXE 25 : ANALYSE A PRIORI DE L'ACTIVITÉ RELATIVE AU GENRE TEXTUEL « CONTE » EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010 (4 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	157
ANNEXE 26 : ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010 (3 ^{ÈME} OBSERVATION / 2 ^{ÈME} ÉTUDE DE CAS)	161
TABLEAUX SYNOPTIQUES « MACRO » ET « SEMI-MACRO » DES SÉQUENCES DES DEUX ÉTUDES DE CAS, CENTRÉS SUR LES CONTENUS	166
ANNEXE 27 : TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS	167
ANNEXE 28 : TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS	169
ANNEXE 29 : TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA SECONDE ÉTUDE DE CAS	172
ANNEXE 30 : TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA SECONDE ÉTUDE DE CAS	174

FICHES « À LA LOUPE » NON COMPLÉTÉES ET TABLEAU COMPARATIF DES DIFFICULTÉS POSÉES.....	183
ANNEXE 31 : FICHE « À LA LOUPE » DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT COROME (NON COMPLÉTÉE)	184
ANNEXE 32 : FICHE « À LA LOUPE » DONT LES NOMBRES-REPÈRES ONT ÉTÉ CHOISIS EN COLLECTIF, EFFECTUÉE PAR TOUTE LA CLASSE, LORS DE L'OBSERVATION DU 18.12.2008 (NON COMPLÉTÉE)	185
ANNEXE 33 : FICHE « À LA LOUPE » PRÉPARÉE PAR L'ENSEIGNANTE UNIQUEMENT À L'INTENTION DE KEVIN, LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE, LE 18.12.2008 (NON COMPLÉTÉE).....	186
ANNEXE 34 : EXERCICE « À LA LOUPE » TIRÉ DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 21.04.2009 (NON COMPLÉTÉ)	187
ANNEXE 35 : ANALYSE A PRIORI DES DIFFICULTÉS POSÉES PAR LES DIVERSES FICHES « À LA LOUPE » (TABLEAU COMPARATIF)	188
TRACES DES PRODUCTIONS DE KEVIN ET TABLEAU ANALYTIQUE DES ERREURS PRODUITES PAR LES ÉLÈVES, LORS DE LA RÉALISATION DE LA FICHE « À LA LOUPE », LE 18.12.2008	191
ANNEXE 36 : FICHE « À LA LOUPE » DONT LES NOMBRES-REPÈRES ONT ÉTÉ CHOISIS EN COLLECTIF, EFFECTUÉE PAR TOUTE LA CLASSE, LORS DE L'OBSERVATION DU 18.12.2008 (FICHE RÉALISÉE PAR KEVIN)	192
ANNEXE 37 : TABLEAU DES ERREURS PRODUITES PAR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE, LORS DE LA RÉALISATION DE LA FICHE « À LA LOUPE », LE 18.12.2008	194
ANNEXE 38 : FICHE « À LA LOUPE » PRÉPARÉE PAR L'ENSEIGNANTE UNIQUEMENT À L'INTENTION DE KEVIN, LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE, LE 18.12.2008 (FICHE RÉALISÉE PAR KEVIN)	196
ANNEXE 39 : ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE PAR KEVIN, LE 21.04.2009	197
ANNEXE 40 : ACTIVITÉ RÉALISÉE PAR KEVIN LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008	199
ANNEXE 41 : STENCIL COMPOSÉ DE TROIS EXERCICES, « À PEU PRÈS », « GRADUATION » ET « DE SAUT EN SAUT », EFFECTUÉ ENVIRON DEUX SEMAINES APRÈS L'OBSERVATION AU SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DU 18.12.2008 (NON COMPLÉTÉ)	200
TRACES DES PRODUCTIONS DE LOÏCK RÉALISÉS AU COURS DES OBSERVATIONS EN CLASSE.....	202
ANNEXE 42 : EXERCICES SUR L'ACCORD DES VERBES ET DES ADJECTIFS, EFFECTUÉS EN CLASSE PAR LOÏCK, LE 27.10.2009	203
ANNEXE 43 : ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE PAR LOÏCK, LE 05.11.2009.....	205
ANNEXE 44 : PRODUCTION ÉCRITE DE LOÏCK RÉALISÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009	208
ANNEXE 45 : PRODUCTION D'UN CONTE À L'ORDINATEUR, AU MOYEN D'UN LOGICIEL PRÉVU À CET EFFET, RÉALISÉE EN CLASSE PAR LOÏCK, LE 15.02.2010	209

ENTRETIENS NE FIGURANT PAS EN ANNEXE:

**ENTRETIENS RÉALISÉS AUPRÈS DE L'ENSEIGNANT, DE LA LOGOPÉDISTE ET DE LOŮCK
(SECONDE ÉTUDE DE CAS)**

ENTRETIENS D'EXPLICITATION AVEC L'ENSEIGNANT ET LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK

- ENTRETIEN D'EXPLICITATION AVEC L'ENSEIGNANT TITULAIRE DE LOŮCK (2EexE), RÉALISÉ LE 20.10.2009
- ENTRETIEN D'EXPLICITATION AVEC LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK (2EexL), RÉALISÉ LE 22.10.2009

ENTRETIENS GÉNÉRAUX AVEC L'ENSEIGNANT ET LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK

- ENTRETIEN GÉNÉRAL AVEC L'ENSEIGNANT DONNANT DES INDICATIONS SUR LES ÉVALUATIONS DE LOŮCK (2EgénéE), RÉALISÉ LE 05.11.2009
- ENTRETIEN GÉNÉRAL AVEC LA LOGOPÉDISTE SUR LE CLASSEUR DE LOŮCK (2EgénéL), RÉALISÉ LE 10.11.2009

ENTRETIENS A PRIORI ET A POSTERIORI AVEC L'ENSEIGNANT ET LA LOGOPÉDISTE DE LOŮCK

(CLASSÉS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

- ENTRETIEN PRÉALABLE À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN CLASSE (2Epréc1/4), RÉALISÉ LE 27.10.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN CLASSE (2EpostC1/4), RÉALISÉ LE 27.10.2009
- ENTRETIEN PRÉALABLE À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2Eprél1/3), RÉALISÉ LE 03.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostL1/3),
RÉALISÉ LE 03.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA TROISIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostC3/4), RÉALISÉ LE 10.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA QUATRIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostC4/4),
RÉALISÉ LE 15.02.2010
- ENTRETIEN PRÉALABLE À LA TROISIÈME OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2Eprél3/3),
RÉALISÉ LE 16.02.2010
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA TROISIÈME OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostL3/3),
RÉALISÉ LE 16.02.2010

ENTRETIENS A POSTERIORI AVEC LOŮCK (CLASSÉS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA PREMIÈRE OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostLkL1/3),
RÉALISÉ LE 03.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA DEUXIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostLkC2/4),
RÉALISÉ LE 05.11.2009 (ÉVALUATION)
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA DEUXIÈME OBSERVATION EN LOGOPÉDIE (2EpostLkL2/3),
RÉALISÉ LE 10.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA TROISIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostLkC3/4),
RÉALISÉ LE 10.11.2009
- ENTRETIEN A POSTERIORI À LA QUATRIÈME OBSERVATION EN CLASSE (2EpostLkC4/4),
RÉALISÉ LE 15.02.2010

**TABLEAUX SYNOPTIQUES DES OBSERVATIONS EFFECTUÉES DANS
LES DIVERS CONTEXTES CHOISIS POUR LES DEUX ÉTUDES DE CAS**
(CLASSÉS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

ANNEXE 1 :

SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 18.12.2008 (1^{ère} étude de cas)

DURÉE	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE	ORGANISATION SOCIALE, SPATIALE ET MATÉRIELLE
Phase 1 : Introduction et préparation à la tâche		
0'01" – 0'02" min	Énonciation de l'objectif de la tâche : Voir l'évolution des élèves dans la fiche « À la loupe »	Les élèves sont à leur pupitre.
0'03" – 1'30" min	Énonciation des modalités de réalisation de la fiche conformément aux indications de la chercheuse	
1'31" – 2'26" min	Distribution de la fiche vierge « À la loupe »	
Phase 2 : Lancement de la tâche		
2'27" – 2'50" Min	Consignes données aux élèves E : « Comme vous avez pu le voir, elle est vide. Donc, c'est vous qui allez me donner des chiffres à mettre dans cette activité. On va commencer du plus petit au plus grand, d'accord ? »	
2'51" – 6'18" Min	Élaboration collective de la fiche : propositions de nombres de la part des élèves L'enseignante donne les nombres-repères des trois derniers tronçons : 5988, 7898 et 10998.	L'enseignante copie la présentation de la fiche au tableau noir. Pour ce faire, elle dessine grossièrement sept ronds en tenant compte de leur emplacement afin de respecter les modalités de présentation de l'activité. L'enseignante valide les nombres proposés par les élèves. Les élèves notent sur leur fiche les nombres validés.
6'19" – 8'12" min	Discussion suite à une question chronogénétique relative aux calculs à effectuer pour établir la suite de nombres (-2, -1, nombre-repère, +1, +2)	

	Mise en commun relative à la lecture de la frise – Indications quant au sens et à la place d'écriture des nombres inférieurs et supérieurs aux nombres préalablement inscrits (7'15'' – 8'12'')	L'enseignante indique par une flèche le sens de la frise numérique, de façon à savoir dans quel ordre effectuer les calculs dans chaque tronçon.
Phase 3 : Réalisation de la fiche « A la loupe », complétée collectivement en fonction des propositions des élèves		
08'13''– 16'53'' Min	Conseils donnés par l'enseignante pour faciliter la réalisation de la fiche L'enseignante demande à Kevin de placer des flèches à l'arrivée de chaque nouveau tronçon, ce qu'il effectue.	Travail individuel L'enseignante passe auprès des élèves pour observer leur travail et intervient de temps en temps de manière individuelle.
Phase 4 : Réalisation de la fiche « A la loupe », complétée par l'enseignante		
16'54''– 37'05'' Min	Réalisation de la fiche par Kevin	L'enseignante a préparé une seconde fiche dont elle a pris soin de choisir les nombres-repères, conçue exclusivement à l'intention de Kevin. Les autres élèves continuent leur contrat.
21'30'' min EVENEMENT REMARQUABLE	L'enseignante s'accroupit à côté de Kevin et l'interrompt à la minute 21'38'' et dit : « 8 mille 7 cents (↑) nonante-neuf. Après 799, y a quoi ? » K : <i>(fait un sursaut en ouvrant grand la bouche avec un sourire comme s'il venait de comprendre là où l'enseignante voulait en venir en faisant une inspiration courte et sèche)</i> « euh... 8799 <i>(en chuchotant – il se le répète à lui-même)</i> » E : « Non, juste après 799, y a quoi ? Tu comptes dans ta tête. 799. Un chiffre après ? » Kevin sourit, regarde devant lui et se gratte l'oreille. E : « Après 99, y a quoi ? » Kevin regarde instantanément l'enseignante et lui répond « 100 ».	Le nombre-repère du troisième tronçon de la fiche est 8'799. Avant l'intervention de l'enseignante, Kevin avait inscrit 9'000 comme nombre lui succédant.

23'33
min

EVENEMENT REMARQUABLE

E (*acquiesce de la tête*) et dit : « après sept cents (↑) nonante-neuf, y a quoi ? »

Kevin : « 799... ». *Il sourit en se grattant l'oreille.*

E : (*Elle tourne la feuille*) « Fais-là $799 + 1$ ».

Il écrit en ligne « $7199 + 1 =$ ». Puis, il note 71, réfléchit un moment et écrit 00. Suite à cela, il lève immédiatement la main.

A la minute 23'03'', l'enseignante s'accroupit à nouveau près de lui. Elle réécrit le calcul en le mettant en colonne. Kevin effectue le calcul et trouve ainsi 800 comme résultat.

E : « Ça fait combien ? » (*elle pointe du doigt le 8 du nombre 800*). « Ca c'est quoi ? »

K : « 8 »

E : « Tout ça, c'est quoi ? »

K : « 800 »

E : « 800. D'accord ? Après 799, y a quoi ? »

K : « 800 ». *Il sourit*

E *retourne la feuille et montre du doigt* « Après 8799, y a quoi ? »

K : « Ah mais là, j'ai... »

E : « Après 8799, y a quoi ? »

K : « Ah mais là j'ai faux » (*Il montre du doigt le nombre 6000 qu'il a écrit juste au-dessus de 5799*).

E : « Ça c'est pas grave pour le moment »

E : « Après 8799, y a quoi ? »

Kevin ne répond pas.

E : (*elle cache avec son doigt le 8 de 8799*) « Après 799, on a dit qu'y avait quoi ? ». (*6 secondes s'écoulent*). « Tu l'as dit juste avant, après 799, y a combien ? ». (*Elle lui laisse 5 secondes pour répondre. Puisqu'il ne dit rien, elle retourne la feuille pour revenir à l'algorithme effectué précédemment*). « Là, après 799 (*elle pointe 799 inscrit dans le calcul en colonne*), y a combien ? (*elle pointe 800, soit le résultat*) ».

L'enseignante s'éloigne de Kevin.

Kevin écrit sur sa feuille : $7199 + 1 = 7100$

L'enseignante écrit à côté du calcul effectué par Kevin :

$$\begin{array}{r} 799 \\ + 1 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 11 \\ 799 \\ + 1 \\ \hline 800 \end{array}$$

En noir : inscription de l'E.

En bleu : inscriptions de Kevin

24'36'' min EVENEMENT REMARQUABLE	K : « sept... cent nonante-neuf » E : « Non, là, oublie ça <i>(elle barre le calcul que Kevin avait effectué (7199 + 1 = 7100)).</i> « Après 799 <i>(elle pointe 799 inscrit dans le calcul en colonne),</i> y a combien <i>(elle pointe 800, soit le résultat) ?</i> K : « sept cents... » E : « Non, là, ça c'est quoi ? » <i>(elle montre le résultat du doigt en pointant le 8 de 800.</i> K : « C'est un 8 ». E : « Non, ça c'est pas 8 ». K : « Ahh ». E : « huit zéro zéro, c'est quoi ? » Kevin ne répond pas. E : « Ça c'est quoi ? <i>(elle écrit 100)</i> » K : « 100 » E : « Ça c'est quoi ? <i>(elle écrit 200)</i> » K : « 200 » E : « Ça c'est quoi ? <i>(elle écrit 300)</i> » K : « 300 » E : « Ça c'est quoi ? <i>(elle écrit 500)</i> » K : « 800 ↑ » E : « Ça c'est 800 ? D'accord. <i>(Kevin et l'E. regardent à nouveau le résultat de l'algorithme).</i> Après 799, y a combien ? » K : « 800 » E : « Après 5799, y a quoi ? » <i>(elle écrit sur la feuille 5799)</i> K : « Après... Y a six cents... » E : « Non. Après 799, y a quoi ? » <i>(elle cache avec son doigt le chiffre 5 de 5799)</i>	Elle écrit 100. Elle écrit 200. Elle écrit 300. Elle écrit 500.
25'20'' min		

EVENEMENT REMARQUABLE	K : « 799, y a... <i>(3 secondes s'écoulent pendant lesquelles il regarde dans le vague comme pour rechercher dans sa mémoire la réponse) huit cents...</i> » E : « J'écris 800 <i>(elle écrit 800 juste au-dessous de 799 contenu dans le nombre 5799)</i>. Et est-ce que ce chiffre là il va changer ? <i>(elle pointe du doigt le chiffre 5 du nombre 5799)</i> ». K : « Non » E : « Donc qu'est-ce que je dois mettre ? » K : « Un cinq ». E : « Voilà. Alors là <i>(elle retourne rapidement la feuille pour voir le nombre indiqué dans la feuille d'exercice)</i> : huit – sept cents nonante-neuf, après 799, y a quoi ? <i>(elle cache avec son doigt le 8 du nombre 8799 qu'elle vient d'écrire sur la feuille)</i> ». K : « Huit... mille... <i>(sa voix tremble un peu, il regarde l'enseignante)</i>... huit cents ». E : <i>(elle écrit 800 sous le nombre 8799 qu'elle a inscrit au verso de la feuille)</i>. « Est-ce que celui-là, il change ? » K : « Non » (il sourit et écrit à la plume 8 à côté de 800 inscrit par l'enseignante). E : « Là <i>(elle retourne la feuille pour revenir au tronçon dans lequel le nombre du milieu était 8799)</i>, ça je trace proprement (elle trace 9000 inscrit par Kevin auparavant juste au-dessus de 8799), ça je trace proprement (elle trace 9001 inscrit par Kevin juste au-dessus de 9000). Écris à côté les deux ». Au-dessus de 8799, Kevin écrit un huit, puis un deuxième huit hésitant et enfin deux zéros (8800). Au-dessus, il inscrit un huit, puis commence à tracer le forme d'un neuf, qu'il modifie en huit, et enfin il note zéro et un (8801) (26'33").	5 7 9 9 8 0 0 Elle complète le nombre en ajoutant un 5 (au stylo noir) devant le nombre 800 : 5 7 9 9 5 8 0 0 8 7 9 9 8 0 0 ***** 8 7 9 9 8 8 0 0
26'33" min	27'02" min Il regarde sa feuille et revient au deuxième tronçon sur lequel l'enseignante avait inscrit au stylo rouge 5799. Au-dessus, rappelons qu'il avait noté 6000, 6001 et 6002. Il fait une croix alors sur le dernier zéro de 6000, trace complètement ce nombre et écrit en vis-à-vis 5600.	

EVENEMENT DECOULANT DE L'EVENEMENT REMARQUABLE 30'04'' min	Il barre ensuite 6001 et 6002 et, sur la base de cette nouvelle erreur, il inscrit en vis-à-vis 5601 et 5602 et retrace une seconde fois 6002. 28'00'' : Kevin passe désormais au quatrième tronçon dans lequel est inscrit, dans la troisième case, le nombre 8999. Il hésite pendant 35 secondes et ne note aucune proposition. L'enseignante intervient et lui dit : « Fais le calcul derrière » (<i>elle tourne la feuille</i>). E : « Fais ça (<i>elle écrit 8999</i>). Fais « + 1 » ». <i>Kevin écrit « + » à côté du nombre 8999.</i> E : « Non, pas comme ça, en colonne. Si tu fais comme ça, tu vas pas y arriver ». Kevin écrit 1 sous le 9 (chiffre des unités) de 8999 et le signe + sur la gauche. Il trouve 9000. Il retourne la feuille et écrit dans la case au-dessus de 8999, 9000, puis il écrit 9001 au-dessus de 9000. Il retourne ensuite sa feuille au verso et observe l'algorithme qu'il vient d'effectuer. Il revient ensuite à la case située au-dessus de 9001 et inscrit 9002 (30'03''). Il fait pivoter sa fiche pour revenir au troisième tronçon où était inscrit le nombre 8799. Il pointe du doigt 8800 pendant 7 secondes, revient au tronçon où il avait inscrit 9000 après 8999 et écrit un 9 par-dessus le zéro (chiffre des centaines) du nombre 9000, afin de former 9900 à la place de 9000. <i>Il écrit 900 après l'ordre des milliers car il voit le nombre 899 au lieu de 8999. Il a donc fait le lien entre l'explication préalable de l'enseignante mais n'a visiblement pas compris la numération de position.</i> Il corrige alors de même les nombres 9001 et 9002 en remplaçant le zéro des centaines par un neuf. Il obtient ainsi 9901 et 9902 (30'27'').	$ \begin{array}{r} 111 \\ 8999 \\ + \quad 1 \\ \hline 9000 \end{array} $
36'21'' min	Kevin termine sa fiche	Travail individuel

ANNEXE 2 :

SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008 (1^{ère} étude de cas)

DURÉE	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE	ORGANISATION SOCIALE, SPATIALE ET MATÉRIELLE
Phase 1 : Introduction et préparation à la tâche		
0'01'' – 1'46'' Min	Explication du déroulement général de la leçon La leçon sera découpée en 3 activités.	Les 4 élèves et l'enseignante chargée du soutien pédagogique sont assis autour d'une table
Phase 2 : Lancement de la première partie de la leçon		
0'47'' – 1'30'' Min	Consigne pour la première partie de la leçon : Former un nombre à l'aide de 4 dés, dans un premier temps, de 5 dés, dans un deuxième temps, et désigner oralement le nombre créé.	Consigne donnée en collectif
2.1 Utilisation de 4 dés		
1'31'' – 2'16'' Min	Réalisation de l'activité à l'aide de 4 dés	Tour à tour, les élèves lancent les dés. Pendant ce temps, les autres vérifient si la lecture du nombre effectuée par leur camarade est correcte.
2'17'' – 3'28'' min	Remarque chronogénétique de Maalik : discussion sur les ordres du nombre (unité, dizaine, centaine, millier) qui ne changent pas quelle que soit l'orientation de celui-ci	
3'29'' – 5'56'' Min	Suite de l'activité à l'aide de 4 dés	Les élèves lancent les dés tour à tour et lisent le nombre formé.
5'57'' – 6'36'' Min	Discussion sur la différence d'utiliser 4 ou 5 dés : passage d'un nombre de l'ordre des milliers à un nombre de l'ordre de la dizaine de milliers	Les élèves répondent spontanément aux questions de l'enseignante chargée du soutien pédagogique.
2.2 Utilisation de 5 dés		
6'37'' – 12'02'' Min	Même type de tâche que la précédente mais à l'aide de 5 dés	Ajout d'un dé supplémentaire (5 dés au lieu de 4)

Phase 3 : lancement de la deuxième partie de la leçon		
3.1 Nombres choisis par les élèves (12'03" – 23'22")		
12'03" – 12'49" Min	Consigne pour la seconde partie de la leçon : Former un nombre à l'aide de 4 dés, le lire, puis l'inscrire dans une colonne et trouver le nombre qui le précède et celui qui lui succède	Les élèves sont toujours autour de la table. Ils disposent désormais d'une feuille de papier pour inscrire la suite de nombres.
12'50" – 23'22" min	Réalisation de l'activité	Les élèves recopient ce que l'enseignante écrit au tableau.
3.2 Nombres choisis par l'enseignante elle-même (23'23" – 33'15")		
23'23" – 25'06" Min	Prolongement par les élèves du tableau dessiné pour inscrire les nombres (23'23" – 24'44") et énonciation de la consigne : Continuer l'exercice en faisant « + 1 » par la droite, « - 1 » vers la gauche » avec les nombres donnés par l'enseignante.	Les élèves prolongent leur tableau
25'07" – 29'06" min EVENEMENT REMARQUABLE	E : « je vais vous les écrire, je ne vais pas seulement vous les dire à l'oral, comme ça vous avez un support écrit, d'accord ? C'est une difficulté supplémentaire de juste vous le dire à l'oral ». E. note au tableau le nombre 2050, dans la colonne centrale. Kevin note pour le nombre précédant 2050 le chiffre 1. Puis, il se corrige en inscrivant par-dessus le « 1 » le chiffre « 2 » et continue en notant 049. Il forme ainsi le nombre 2049. Puis, il inscrit 2051 dans la colonne de droite. 26'23" E : « alors à droite qu'est-ce qu'on va avoir ? » Kevin : « Moi, je suis pas très sûr ». E : « Pas très sûr. Alors vas-y puisque t'es pas très sûr. Qu'est-ce que je vais mettre dans cette colonne-là, "- 1" ? Kevin : « « -1 » ? deux c... deux c... deux, deux mille quatre... rante... neuf (<i>chuchote en disant le neuf</i>). » E : « Tu le redis de façon un peu plus sûre ». Kevin : « deux mille quarante-neuf ». E : « D'accord. Tout le monde avait fait juste ? »	

27'20" EVENEMENT REMARQUABLE	Tous : « oui ». Enseignante note dans la colonne de gauche le nombre 2049. E : « Et qu'est-ce que j'ai ici ? » (<i>montre la colonne de droite</i>). Kevin : « deux mille cinquante et un ». E : « Très bien ». Enseignante note dans la colonne de droite 2051. Nombre central : 4000 (donné par l'enseignante) F : « Eh, c'est facile ». Kevin : « C'est pas très facile, hein ». F : « C'est faciille ». Après avoir écrit 4000 dans la case centrale, Kevin s'empresse de lever la main et s'écrie : « Je peux dire ? ». Flora fait de même. E : « D'abord vous écrivez, vous vous taisez ». Kevin : « J'ai, j'ai écrit ». E : « Non, Kevin, tu n'as pas écrit juste avant 4000, tu n'as pas encore rempli tes autres cases » (<i>hausse le ton</i>). Kevin note 3999 dans la case précédant 4000 et 4001 dans la case succédant à ce nombre. En écrivant chacun des chiffres, il les chuchote : « 3 », « 9 », « 9 », « 9 » ; « 4 », « 0 », « 0 », « 1 ». Suite à cela, il s'écrie : « C'est bon. Je suis pas sûr, je suis pas très sûr, moi » (<i>il sourit</i>). F : « euhh... tu dis ça juste pour euh... répondre ». Kevin : (<i>arrête de sourire</i>) « Non, je te jure, j'suis pas sûr ». 28'06" Lorsque l'enseignante demande aux élèves quelle est la colonne qui pose le plus problème, Flora et Maalik répondent qu'il s'agit de la colonne de gauche, alors que Kevin répond qu'il s'agit de la colonne de droite. L'enseignante demande à Flora de commencer par dire le nombre obtenu dans la colonne de droite (+ 1) Après que Flora ait donné la réponse, l'enseignante note au tableau 4001.

EVENEMENT REMARQUABLE 29'06"	E : « Maalik, on a encore des mi... des quatre mille ici ? <i>(elle montre la colonne de gauche)</i>. On est encore resté dans le quatre ou il faut aller passer à la... au millier du dessous ? » Kevin : « il faut y aller au 3 » En même temps : Maalik : « au millier du dessous » E : « Y a plus que 3 mille. Par contre, on a le plus grand nombre dans les centaines, ça fait 999 ». Enseignante note dans la colonne de gauche le nombre 3999. Kevin : <i>(lève la main)</i> « Parce que moi j'ai fait, j'ai fait deux exercices de « A la loupe » et puis y avait ce nombre » <i>(montre du doigt le nombre 3999)</i>.	
29'07" – 33'15" min	Suite de l'activité	
Phase 4 : Lancement de la troisième partie de la leçon		
33'16" – 40'12" min	Consigne pour la troisième partie de la leçon : Former le nombre le plus petit et le nombre le plus grand à l'aide de 4 dés. Réalisation de l'activité	Matériel : 4 dés Tour à tour les élèves lancent les dés

ANNEXE 3 :

SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009

(1^{ère} observation / 2^{ème} étude de cas)

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU
Phase 1 : Activité sur les accords du verbe	
0 – 38	Accorder des verbes du premier groupe au présent, après avoir repéré le sujet de la phrase
Phase 2 : Activité sur les accords des adjectifs	
39 - 58	Accord au féminin et/ou au pluriel d'adjectifs qualifiant des groupes nominaux (déterminant + nom)
Événement significatif	<i>Loïck tente d'accorder l'adjectif "gris" avec le groupe nominal "des blouses" (min. 41'28" à 43'43")</i>

ANNEXE 4 :

SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009

(1^{ère} observation / 2^{ème} étude de cas)

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU
Phase 1 : Discussion préalable à l'activité (Mise en route)	
0 – 2	Tentative par la logopédiste de réactivation chez Loïck du savoir travaillé lors de l'observation filmée en classe Énonciation par la logopédiste du but de la recherche
Phase 2 : Réflexion sur la conjugaison	
3 – 8	Définir l'acte de conjuguer – Écriture par la logopédiste de l'infinitif « chanter » énoncé par Loïck Écrire une forme verbale connue de Loïck : l'enfant écrit « je ai chanté » puis « j'ai chanté »
9 – 12	Réfléchir à l'utilité de conjuguer
Phase 3 : Activité sur la temporalité	
14 – 36	Lire trois textes à des temps différents (imparfait, présent, futur) et insérer des compléments de phrase pour les textes à l'imparfait et au futur
Événements en lien avec l'événement significatif	Lecture erronée des verbes du texte à l'imparfait bien que Loïck ait placé un complément circonstanciel de temps correct ("Il y a six mois")
	Énoncer les différences et similitudes des trois textes Repérer les moments de l'action des trois textes et les temps correspondants
	Loïck dit que c'est le futur qui caractérise l'action passée (min. 28'25")
	Discussion sur l'avantage d'utiliser ses capacités orales pour conjuguer : Conjuguer oralement le verbe <i>chanter</i> à la 1^{ère} pers. de l'imparfait (conjugaison induite par l'adverbe temporel <i>hier</i>) Écrire la forme verbale de l'imparfait du verbe <i>chanter</i> à la première personne du singulier Conjuguer oralement le verbe <i>chanter</i> à l'imparfait à toutes les personnes (conjugaison induite par l'adverbe temporel <i>hier</i>) --> Lecture correcte du texte à l'imparfait (min. 29'05" à 36'06")
Phase 4 : Activité sur la grammaire et la conjugaison à différents temps	
37 - 61	Entourer les verbes et encadrer les sujets Réfléchir à la fonction du sujet dans la phrase Réfléchir à la nature des mots composant le groupe nominal sujet écrit Transformer le groupe nominal sujet "mes copains" : - en gardant la même personne (3 ^{ème} personne du pluriel) – Écriture par la logopédiste des propositions de Loïck - en changeant la personne et le temps – Écriture par la logopédiste des propositions de Loïck Transformer à l'oral le temps de la phrase (à l'imparfait et au futur)
Phase 5 : Retour sur la leçon	
62 - 63	La logopédiste demande à Loïck si c'était dur et si, selon lui, il a travaillé comme d'habitude ou différemment. Loïck répond que c'était "un peu comme d'habitude" bien que certaines choses différaient. Cependant, il n'est pas parvenu à dire ce qui, selon lui, différait.

ANNEXE 5 :

SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009

(2^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU
Phase 1 : Consignes pour l'évaluation	
0 - 6	<i>Lecture collective de la consigne de l'exercice 1: entoure en jaune les groupes sujets</i>
7 - 9	<i>Lecture collective de la consigne de l'exercice 2: entoure en gris les groupes verbaux</i>
10 - 11	<i>Lecture collective de la consigne de l'exercice 3: situe chaque phrase dans le temps; P pour le passé, F pour le futur et M pour maintenant</i>
Événement en lien avec l'événement significatif	12 - 15 <i>Lecture collective de la consigne de l'exercice 4: Lis attentivement ce texte; réécris ce texte en remplaçant LE LOIR par LES... Fais les changements nécessaires dans le texte; n'oublie pas d'accorder tous les mots qui doivent être mis au pluriel</i>
	<i>L'enseignant demande aux élèves les changements qui vont avoir lieu puis fait une synthèse en disant qu'il va falloir ajouter un -s aux noms, soit accorder les noms, les verbes et les adjectifs (min. 13'20" à 13'55")</i>
16	<i>L'enseignant ordonne à ses élèves de procéder à une phase de relecture après avoir terminé leur évaluation</i>
Phase 2 : Réalisation individuelle de l'évaluation par les élèves	
17 - 23	Réalisation de l'exercice 1 pour Loïck
24 - 28	Réalisation de l'exercice 2 pour Loïck
29 - 31	Réalisation de l'exercice 3 pour Loïck
Événement significatif	32 - 52 <i>Réalisation de l'exercice 4 pour Loïck</i> <i>L'enseignant donne quelques précisions à ses élèves en les informant que les mots tels que environ, après et au-dessus ne se transforment pas au pluriel.</i> <i>Il conseille à nouveau aux élèves de relire leur évaluation.</i>
	<i>Loïck tente de transformer au pluriel la phrase "En automne, ce petit animal [...]" (min. 45'35" à 47'28")</i>

ANNEXE 6 :

SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009

(2^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU
Phase 1 : Mise en route	
0	<i>La logopédiste demande à Loïck comment il a trouvé la séance de la semaine passée</i>
Phase 2 : Mise en situation - activité de repérage des mots sur lesquels va porter la séance	
1 - 11	Lire un texte descriptif et repérer les éléments de description Nommer la nature des mots permettant d'avoir des renseignements descriptifs et expliquer la fonction des adjectifs
Phase 3 : Lancement d'une activité sur les adjectifs (morphogrammes grammaticaux/lexicaux)	
13 - 43	Associer des groupes nominaux (dét. + nom + adj.), écrits sur des étiquettes, à deux personnages Classer ces groupes nominaux selon leur genre Classer ces groupes nominaux selon le critère "adjectifs qui changent à l'oral au masculin et au féminin (adj. de genre oral) / adjectifs qui ne changent pas à l'oral qui ne changent pas au masculin et au féminin (adj. de genre écrit)" Observer la transformation lors du passage du masculin au féminin pour les adjectifs de genre écrit → repérer l'ajout du morphogramme grammatical e au féminin; <i>Lien avec l'école: la logopédiste lui demande s'il a déjà vu cela à l'école</i> Former le féminin des adjectifs de genre oral, en ajoutant le morphogramme grammatical à la forme du masculin Former le masculin des adjectifs de genre oral, en supprimant les morphogrammes grammaticaux des adjectifs féminins - repérer le maintien d'une lettre finale muette au masculin (morphogramme lexical) (min. 39'00" - 43'17") <i>Lien avec l'école:</i> <i>La logopédiste lui demande s'il travaille cela à l'école</i> <i>Loïck répond que l'enseignant donne de petits textes qu'il faut savoir écrire</i> <i>Elle lui dit alors qu'il doit savoir accorder les adjectifs pour écrire ces petits textes</i>
Phase 4 : Production écrite d'un portrait (remobilisation des apprentissages)	
44 - 61	Écrire cinq caractéristiques propre à l'un des cinq portraits, de façon à faire ensuite deviner à la logopédiste le portrait qu'il a choisi de décrire → former des groupes nominaux comportant des adjectifs <i>Il écrit, entre autres, "un gros nez" et "il a des gros sourcil"</i> → discussion méta-graphique et institutionnalisation sur la stratégie à adopter pour trouver le morphogramme lexical muet au masculin (min. 54'39" - 61'00")

ANNEXE 7 :

SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009

(3^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU
Phase 1 : Activité de production d'un récit fantastique	
0 - 3	Consignes de production
	Attentes explicites de l'enseignant: accords grammaticaux Attentes implicites: imagination et structuration du récit
4 - 34	Produire un récit fantastique (individuel)
Événement significatif	<i>Production de Loïck</i> <i>(événement significatif: typologie des erreurs orthographiques commises dans sa production)</i>
	<i>Lecture par l'enseignant de quelques productions d'élèves</i>
	<i>Proposition de l'enseignant aux élèves de se rendre prochainement dans une classe de 3ème primaire pour leur lire les récits de chacun.</i>
	<i>L'enseignant précise à nouveau ses attentes au niveau de l'orthographe grammaticale</i>

ANNEXE 8 :

SYNOPSIS DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010

(4^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU
Phase 1 : Production d'un conte sur ordinateur au moyen d'un logiciel prévu à cet effet	
1 - 35	Construire un conte en sélectionnant les propositions du logiciel ou en indiquant ses propres idées <i>Cet outil guide l'élève aux travers des diverses étapes du conte en imposant une structure globale mais en lui laissant le choix de la structure interne par diverses propositions quant aux personnages et aux événements. Il est également possible à l'élève d'écrire lui-même sa propre proposition.</i>
Événement significatif	Loïck souhaite écrire le mot "loup-garou" pour compléter la phrase "L'arbre était gardé par". Il tente diverses écritures du mot (la 2ème étant l'orthographe correcte) mais le logiciel refuse ses propositions (à cause de l'absence de déterminant) (min. 17'45" - 22'11")
Phase 2 : Entraînement à la lecture du conte produit au moyen du logiciel prévu à cet effet	
36-53	Lire plusieurs fois le texte produit afin de fluidifier sa lecture (aide de la chercheuse)

ANNEXE 9 :

SYNOPSIS DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010

(3^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

Temps MIN	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU
Phase 1 : Discussion préalable à l'activité (Mise en route)	
0	<i>La logopédiste demande à Loïck s'il a des nouvelles</i>
1 - 7	<i>Repérage temporel:</i> Énoncer la date du jour Énoncer le mois Pointer sur un calendrier le premier jour des vacances de février Énoncer la durée des vacances Indiquer sur le calendrier la période des vacances (<i>la logopédiste demande à l'enfant s'il a d'autres événements à indiquer</i>) Réciter les mois de l'année
Phase 2 : Activité sur la nature des mots	
8 - 9	Déterminer à l'oral la nature de mots (déterminants masculins/féminins; noms masculins/féminins; adjectifs; verbes; pronoms)
Phase 3 : Travail sur le groupe nominal (Déterminant + (adjectif) + nom)	
10 - 22	Écrire un groupe nominal (déterminant + nom) Déterminer qu'il s'agit d'un groupe nominal <i>Lien avec l'école: la logopédiste demande à Loïck s'il a déjà entendu parler du groupe nominal</i>
Événement significatif	Réflexion métagraphique sur l'orthographe de l'adjectif "gros" qu'il écrit tout d'abord "gro" - réfléchir au niveau de la morphologie de l'adjectif "gros" qui peut se transformer en "grosse" Trouver quelle est la nature de "gros" en regardant dans le dictionnaire - Loïck énonce [gros] lorsqu'il lit l'adjectif "gros" dans le dictionnaire (min. 16'54" à 22'54")
Phase 4 : Travail sur la phrase	
23 - 41	Écrire une phrase à partir du groupe nominal écrit : <i>Loïck écrit « Je vais dans un gros château »</i> Énoncer l'infinitif de la forme verbale « je vais » qu'il a écrite Énoncer le temps de la forme verbale « je vais » qu'il avait écrite - <i>discussion sur les différentes temporalités (lien entre temps verbal et moment de l'action)</i> Transformation orale de la forme verbale écrite à d'autres temps (au moyen de compléments de temps) <i>Discussion sur le terme "futur": la logopédiste demande à Loïck s'il peut connaître son futur</i>

	Énoncer les « types » de verbes dont la terminaison à la 1ère personne du singulier est e (verbes du 1er groupe) Écrire l'infinitif de la forme verbale « je chante » qu'il a proposée: <i>la logopédiste montre le lien entre la terminaison en -er de l'infinitif et en -e du présent</i> <i>Elle présente les terminaisons des verbes du deuxième groupe: s - s- t et celles du premier groupe : e - es - e qu'elle met en lien avec le verbe "aller" choisi par Loïck dans sa phrase « je vais dans un gros château ». Elle lui explique la particularité de ce verbe (infinitif en -er mais terminaisons du 3ème groupe)</i>
Phase 5 : Travail sur la relation entre groupe nominal et fonction dans la phrase	
42 - 48	Préciser, au moyen de couleurs, les différentes fonctions dans la phrase « Je vais dans un gros château » : sujet, verbe, complément de verbe Énoncer ces différentes fonctions (<i>il ne parvient pas à le faire</i>) Former une phrase avec « un gros château » comme groupe nominal sujet et y ajouter un verbe (<i>la logopédiste écrit « un gros château » et Loïck complète le groupe nominal par « fait du bruit »</i>) Rappeler le groupe formé par un déterminant, un adjectif et un nom - <i>Mise en évidence par la logopédiste de la distinction entre groupe de mots et fonction: un GN peut occuper des fonctions différentes</i> Énoncer le nom du groupe « du bruit »
	<i>Synthèse du déroulement de la séance</i> <i>La logopédiste reconnaît qu'elle l'a fait travailler dur, autour d'une même activité, mais affirme que la chercheuse verra ainsi ce qu'il sait.</i>
Phase 6 : Jeu de devinettes	
49 - 53	Lire des devinettes (la logopédiste essaie de trouver la réponse) Tenter de trouver les réponses aux devinettes que la logopédiste lui lit

CHRONIQUES DES OBSERVATIONS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS
CONTEXTES CHOISIS POUR LA SECONDE ÉTUDE DE CAS
(CLASSÉES PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

ANNEXE 10 :

CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1^{ère} observation)

TEMPS	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU (morphogrammes grammaticaux)	MODALITÉS DE TRAVAIL	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNANT ET DES AUTRES ÉLÈVES	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE LOÏCK
Phase 1 : Activité sur les accords du verbe				
0'01'' min	Accorder correctement des verbes du premier groupe (excepté « ouvrir », verbe du 3 ^{ème} groupe qui se conjugue comme un verbe du premier groupe) en repérant le sujet de la phrase <i>Item 1</i>	Organisation sociale de la classe : groupes de 4 ou 5 pupitres Travail en collectif (phrases 1 à 7)	L'enseignant précise les exercices de la leçon : accord du verbe et accord des adjectifs. Il énonce les modalités de travail (phases collectives et phases individuelles suivies d'une correction) Consigne : accorder des verbes en « er » comme chanter et trouver le sujet pour les accorder correctement. An. fait le 1 ^{er} item. Elle pense que la terminaison est <i>-ent</i> et Lu. pense qu'il s'agit de <i>-e</i> . L'enseignant demande alors comment on peut savoir la bonne réponse. Il demande « qui est-ce qui rapporte ? ». Da. explique que le sujet <i>les chiens</i> est mis à la place de <i>ils rapportent</i> . L'enseignant valide la réponse.	Loïck écrit le premier verbe après validation.

4'15''	<i>Explicitation de la procédure pour accorder correctement un verbe</i>		Item 2 : l'enseignant interroge Loïck. Il lui demande la terminaison et, devant le silence de l'élève, demande ce qu'on doit d'abord trouver avant d'accorder le verbe. Les élèves répondent « le sujet », réponse qui a été induite par l'enseignant qui a commencé en disant : « <i>le s...</i> ». Il demande ensuite quel est « <i>le petit truc</i> » pour trouver le sujet. L'enseignant l'interroge.	Loïck répond le pronom de conjugaison. Loïck lève la main. Il répond qu'il faut se poser la question « <i>qui est-ce qui ?</i> » pour trouver le sujet.
	<i>Retour sur l'item 2 de l'exercice</i>		L'enseignant demande alors à Loïck de qui il s'agit dans la phrase 2. Il lui demande comment on écrit « écoutes » à la fin. L'enseignant lui demande si c'est seulement s.	L'élève dit alors : « <i>Qui est-ce qui ne m'écoute jamais ?</i> » et répond que c'est <i>tu</i>. Il répond avec un s. Loïck complète sa réponse en disant que c'est <i>-es</i>.
6'01''	<i>Réalisation des items 3 à 7</i>		L'enseignant demande aux élèves de se poser à chaque fois la question qui permet de trouver le sujet.	

9'30''			Am. fait l'item 3. Lu. fait l'item 4. Ni. fait l'item 5. Il pose la question « <i>qui est-ce qui aperçoit un oiseau blessé ?</i> ». L'enseignant lui fait remarquer que ce n'est pas tout à fait la bonne question. Ni. dit alors « <i>qui est-ce qui l'aperçoit ?</i> » et finit par se corriger : « <i>qui est-ce qui le ramasse ?</i> ». Il trouve alors le sujet et la terminaison du verbe correspondante. Ch. fait l'item 7.	Loïck fait l'item 6 à la demande de l'enseignant. Il pose la question « <i>qui est-ce qui les aime ?</i> », trouve que le sujet est <i>je</i> et donne la bonne terminaison.

Suite indisponible (14 pages manquantes)

ANNEXE 11 :

CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009 (1^{ère} observation)

TEMPS	DÉCOUPAGE PAR RAPPORT À LA TÂCHE ET AUX SAVOIRS EN JEU (conjugaison)	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE LA LOGOPÉDISTE	OBSERVABLES DU CÔTÉ DE LOÏCK
Phase 1 : Discussion préalable à l'activité (Mise en route)			
0'01'' min	/	Elle demande à Loïck s'il a des nouvelles.	Il n'a pas de nouvelles à lui annoncer.
		Tentative de réactivation du savoir travaillé lors de l'observation filmée en classe ordinaire le 27.10.09. Demande induite par la présence de la chercheuse : « <i>Est-ce que tu te souviens de ce que tu faisais pendant qu'elle [la chercheuse] était là ?</i> »	Il parvient à indiquer le domaine de savoir traité (français II, verbes) sans pouvoir préciser, suite à la demande de la logopédiste, la tâche à accomplir (accorder des verbes du 1 ^{er} groupe en repérant le sujet de la phrase). Il ne parle pas de l'exercice sur l'accord des adjectifs.
1'16''		Discussion sur la recherche : lien école – logopédie	
		Énonciation du but de la recherche : « <i>Justement, elle, elle nous fait réfléchir au lien qu'il y a entre l'école, ce que tu fais à l'école et ce que tu fais ici</i> ».	Loïck affirme qu'il va essayer d'y penser.
		Elle annonce à Loïck qu'elle va un peu s'informer auprès de son enseignant pour savoir ce qu'ils font en classe et demande à l'enfant d'apporter ses cahiers ou ses devoirs de français pour en discuter avec lui.	
Phase 2 : Réflexion sur la conjugaison			
3'29''	Définir ce que signifie « conjuguer »	Énonciation du déroulement de la séance : « <i>[...] on va parler un petit peu des conjugaisons. D'accord, on va faire un peu, pas la même chose qu'à l'école, mais parler un peu, aussi, du même genre de choses</i> ».	

		Elle demande à Loïck en quoi consiste l'activité de conjuguer. Elle lui demande de choisir un verbe qu'il sait bien conjuguer. <i>Elle écrit « chanter », encadre le -er et met une flèche pour changer la terminaison.</i>	Loïck donne cette définition : <i>« conjuguer c'est rajouter des trucs, c'est, on enlève la terminaison et puis on rajoute des trucs à la place, des... des ouais... ouais... terminaisons ».</i> Il choisit le verbe « chanter » et dit que pour le conjuguer, il faut enlever -er et le remplacer par une terminaison.
6'06''	Repérer les transformations apportées lors de la conjugaison d'un verbe	Loïck parvient à se corriger suite à la lecture par la logopédiste de « <i>je ai chanté</i> ». Explication de l'élision (2 voyelles qui se suivent)	Il choisit de conjuguer le verbe « chanter » au passé composé, à la première personne du singulier et écrit : « je ai chanté ». Il énonce les transformations qu'il a faites à partir de l'infinitif.

Suite indisponible (9 pages manquantes : jusqu'à la page 53)

CHRONIQUES NON DISPONIBLES (ANNEXES 12 à 16 : pp. 54-115)

ANNEXE 12 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009
(2^{ème} observation) (pp. 54-65)

ANNEXE 13 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009
(2^{ème} observation) (pp. 66-78)

ANNEXE 14 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009
(3^{ème} observation) (pp. 79-86)

ANNEXE 15 : CHRONIQUE DE LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010
(4^{ème} observation) (pp. 87-101)

ANNEXE 16 : CHRONIQUE DE LA SÉANCE OBSERVÉE EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010
(3^{ème} observation) (pp. 102-115)

Les annexes 12 à 16 ne figurent pas dans ce dossier. Elles s'étendent de la page 54 à la page 115. C'est pourquoi, la suite des annexes reprend à la page 116.

ANALYSES A *PRIORI* DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES DANS LES DIVERS
CONTEXTES DES DEUX ÉTUDES DE CAS
(CLASSÉES PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

ANNEXE 17 :

ANALYSE A PRIORI DES TROIS FICHES « À LA LOUPE » RÉALISÉES PAR KEVIN EN CLASSE, LE 18.12.2008 ET LE 21.04.2009 (ÉVALUATION)

1.1 Organisation mathématique – Travail du savoir

Domaine d'étude / Thème mathématique étudié : nombres entiers naturels

Module 2 : « Des problèmes pour approcher le nombre et lui donner du sens »

Champ A : « Étendre la suite orale et écrite des nombres »

Savoir en jeu : exercisation, consolidation / évaluation (3^{ème} observation) de l'algorithme de construction du système décimal de numération

Compétence : écrire une suite de nombres en utilisant les règles de construction du système décimal et comprendre ainsi le caractère répétitif des échanges

Activité : compléter par écrit des tronçons de bande numérique.

1.2 Décisions didactiques

Pour la première séance, l'enseignante a prévu l'activité « À la loupe » tirée des moyens d'enseignement COROME (Danalet *et al.*, 1999a, page 87). Cependant, elle a choisi de donner aux élèves la fiche vierge (p. 88 du livre du maître) sur laquelle il est possible de déterminer soi-même les nombres-repères¹ de chaque tronçon.

Au cours de l'activité, l'enseignante a élaboré une seconde fiche à l'intention de l'élève en difficulté faisant l'objet de mon observation.

Les nombres-repères inscrits sont de l'ordre des centaines, des milliers et des dizaines de milliers.

Pour la première fiche réalisée par l'ensemble de la classe, des changements devaient être opérés à tous les rangs des nombres, soit au niveau de l'unité, de la dizaine, de la centaine et du millier. L'analyse *a priori* détaillée de chaque tronçon de la fiche se trouve en annexe (cf. annexe 35).

Quant à la deuxième fiche réalisée par l'élève observé, l'enseignante a veillé à ce qu'il y ait des changements essentiellement au niveau de la centaine et du millier. L'analyse détaillée figure également en annexe (cf. annexe 35).

¹J'ai choisi le terme de « nombres-repères » pour désigner, dans ce travail, les nombres **à partir desquels les élèves établissent la suite numérique**. Dans le cas de la fiche « À la loupe », ils sont préalablement déterminés par les moyens d'enseignement COROME (Danalet *et al.*, 1999a). Cependant, en se procurant la fiche vierge de l'exercice, les « nombres-repères » peuvent être choisis par l'enseignant, ou parfois par les élèves.

En ce qui concerne les nombres-repères de la fiche d'évaluation se rapportant à l'activité « À la loupe », **ils ont été inscrits par l'enseignante. Ces nombres regroupent l'ensemble des difficultés relatives à la numération de position pour ce degré.** Celles-ci correspondent d'ailleurs aux difficultés présentes dans la fiche élaborée par les moyens COROME (Danalet *et al.*, 1999a, p. 87). L'analyse de la nature de la tâche ainsi que celle de la fiche prévue par les moyens se trouvent en annexe (cf. annexe 35).

1.3 Éléments d'analyse a priori

a) Registre des variables didactiques

Les variables de la fiche sont **le choix des nombres-repères**. En effet, si le nombre-repère est 9'999, le nombre lui succédant peut revêtir une certaine difficulté pour les élèves puisqu'il s'agit de passer à la dizaine de milliers (10'000).

De plus, **la position du nombre-repère dans le tronçon** mis en évidence par la loupe est également une variable importante. En effet, si, sur la fiche vierge de « À la loupe », l'enseignante inscrivait le nombre 9999 dans la dernière case du tronçon, l'élève n'aurait qu'à indiquer les nombres qui le précèdent, alors que si ce nombre était placé au centre du tronçon, **la difficulté de la tâche serait accrue** puisque l'élève devrait alors passer à la dizaine de milliers.

En fonction des deux variables précitées, l'enseignante peut procéder à de la différenciation pédagogique en créant des fiches adaptées aux besoins spécifiques des élèves. Pour cela, elle choisira des nombres pertinents et les placera dans la case du tronçon adéquate.

La correction de l'exercice peut se faire par les élèves eux-mêmes au moyen de leur calculatrice, par un tableau de nombres ou par l'enseignante.

b) Registre des difficultés posées par la fiche (forme et contenu), procédures attendues des élèves et erreurs susceptibles d'être commises

Le choix de représenter l'exercice « À la loupe » au moyen d'un long ruban peut éventuellement résulter du désir des concepteurs de faire constater aux élèves qu'entre deux tronçons se situe une quantité plus ou moins grande de nombres. Ainsi, la longueur du segment de ruban se situant entre deux loupes **témoigne approximativement de l'écart entre les nombres de chaque loupe**. Ainsi, on constatera, pour la fiche construite par les moyens d'enseignement, qu'entre les deux loupes mettant en évidence les nombres-repères 700 et 998 le ruban les séparant est très court, alors qu'il est très long entre les nombres-repères 5199 et 9998.

Malgré le souci de représenter plus ou moins proportionnellement la quantité de nombres comprise entre chaque loupe, l'enchevêtrement du ruban ainsi que l'orientation des nombres sur celui-ci posent des difficultés majeures aux élèves. En effet, il s'agit déjà d'orienter face à soi chacune des loupes pour compléter correctement le tronçon lacunaire. Puis, les élèves doivent se demander dans quelle partie du tronçon ils doivent noter les nombres inférieurs et supérieurs au nombre-repère.

Deux procédures non attendues par l'enseignante pourraient être mobilisées par les élèves. La première consiste à se dire que les nombres supérieurs au nombre-repère sont à indiquer dans les cases situées au-dessus du nombre car lorsque l'on mesure un objet ou une personne, on va, en général, du bas vers le haut. A l'inverse, un élève pourrait décider de noter les nombres supérieurs au nombre-repère au-dessous du nombre car lorsque l'on établit une liste numérotée, on procède du haut vers le bas. **Or, la procédure attendue est que l'élève observe l'ensemble de la frise numérique et se rende compte qu'il s'agit réellement d'une suite de nombres croissants** (allant du nombre-repère 700 au nombre-repère 9998). Si l'élève ne perçoit pas la frise numérique dans sa globalité mais qu'il complète chaque tronçon de manière indépendante, il risquera de se tromper quant au sens exigé par la suite numérique.

Les difficultés pouvant survenir lors de la réalisation de la fiche découlent bien sûr de la compréhension du système de numération. Ainsi, pour consolider les apprentissages, il est nécessaire de confronter les élèves à des nombres se terminant par les chiffres 9 ou 0.

De ce fait, il est possible de prévoir certaines erreurs de la part des élèves se rapportant aux échanges à effectuer. Par exemple, il est probable que certains d'entre eux notent 5100 comme nombre succédant à 5199. Cela dénoterait une automatisation de la règle consistant à transformer les chiffres 9 en zéros mais cela prouverait également qu'ils n'ont pas réellement intégré la règle des échanges. L'ajout d'une unité a ici pour conséquence de faire passer le nombre à la centaine supérieure (5200). Il y a désormais 52 centaines dans le nombre et non plus 51.

Certains passages peuvent être aussi facilement trouvés par les élèves grâce à la comptine numérique. C'est le cas, par exemple, du nombre succédant à 1'309 (1'310) ou de ceux succédant aux nombres 629 ou 1529.

Les difficultés rattachées aux nombres choisis dans les fiches « À la loupe » de la leçon 1 et de l'évaluation de la leçon 3 sont analysées en détail dans l'annexe 35.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation des fiches « À la loupe » durant l'observation du 18 décembre 2008 et celle du 21 avril 2009 (évaluation), en classe ordinaire : indices généraux portant sur les tâches réalisées en fonction des décisions prises par l'enseignante

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation des fiches « À la loupe » (mésogénèse) :

◆ Objets matériels :

Aucun matériel n'était à la disposition des élèves, hormis leur fiche d'exercice et leur crayon. Bien que les moyens d'enseignement proposent que les élèves valident leurs résultats à l'aide d'un

tableau de nombres ou d'une calculatrice, l'enseignante a préféré corriger elle-même les copies des élèves.

◆ Objets symboliques :

Il s'agit de l'écriture numérique. Les symboles se rapportent, dans le cas présent, à la valeur et à la signification des chiffres d'un nombre **en fonction de leur position**. En effet, **la valeur attribuée à un chiffre dépend de son rang dans l'écriture du nombre**. Dans les moyens d'enseignement COROME, il est indiqué que « pour chaque ordre, le chiffre représente le nombre des groupements de dix éléments de l'ordre précédent, le premier ordre, à droite, étant celui des unités » (Danalet *et al.*, 1999b, p. 78). Ainsi, si l'on écrit, par exemple, 900, il s'agit du symbole de 9 centaines alors que si ce même signe est positionné au deuxième rang, il signifiera alors 9 dizaines.

Les élèves pouvaient s'aider, lors de la réalisation de la fiche, des indications que l'enseignante avait notées au tableau noir. Celle-ci avait, en effet, relié par des flèches chacun des tronçons dessinés au tableau pour faciliter le sens de lecture de la frise.

Au cours de l'activité, l'enseignante aidait parfois les élèves en inscrivant des calculs au dos de leur fiche (par exemple, elle notait en colonne $999 + 1$ pour aider l'élève à trouver le nombre qui suit 999).

Sur l'exercice d'évaluation « À la loupe » était indiquée la consigne suivante : « Complète ces tronçons de bande numérique ». Les nombres-repères avaient été choisis par l'enseignante et notés préalablement sur la fiche distribuée aux élèves. De plus, l'enseignante avait complété l'un des tronçons à titre d'exemple. Elle avait également dessiné, à côté de chaque tronçon de bande numérique, une flèche permettant aux élèves de déterminer immédiatement le sens à prendre pour étendre la suite écrite des nombres. S'agissant d'une évaluation, l'enseignante n'a donné aucune indication complémentaire au tableau noir ni sur les feuilles des élèves.

◆ Objets langagiers :

L'enseignante n'a pas eu besoin d'expliquer la consigne de l'exercice car les élèves avaient déjà eu l'occasion de réaliser la fiche des moyens lors d'une leçon précédente.

Les élèves avaient pour tâche de proposer collectivement un nombre-repère à inscrire dans chacun des tronçons. Les trois nombres-repères des trois derniers tronçons ont par contre été déterminés par l'enseignante.

Suite à cela, celle-ci a procédé à une régulation interactive. Après avoir dessiné une flèche à l'entrée de chaque tronçon, elle a questionné les élèves pour déterminer avec eux où s'inscriraient les nombres inférieurs et supérieurs au nombre-repère.

Tout au long de l'activité, l'enseignante intervenait oralement pour donner des indications aux élèves qui commettaient des erreurs ou ne parvenaient pas à continuer la suite numérique.

En ce qui concerne l'exercice « À la loupe » de l'évaluation, aucune indication orale n'a, par contre, été fournie.

b) Topogenèse :

Les élèves devaient, au début de l'activité, proposer des nombres censés poser des difficultés lors de l'établissement de la suite numérique. **Ainsi, ils devaient décoder les attentes de l'enseignante qui ne validait leurs propositions que lorsqu'elles correspondaient au temps didactique de la classe.** Par conséquent, 125 était considéré comme « trop facile » alors que le nombre 999 correspondait aux exigences du moment puisqu'en ajoutant une unité à ce nombre, on atteint le millier.

Charger les élèves d'écrire les nombres-repères sur la frise numérique implique de leur part quelques précautions. En effet, beaucoup d'entre eux se sont trompés de sens d'écriture probablement à cause de l'enchevêtrement de la frise dont les risques sont explicités au point 2.3, sous la lettre b (Chapitre V). Cette erreur d'orientation risque d'influencer les élèves à étendre la suite numérique non conformément à l'évolution de la frise numérique. Cette hypothèse énoncée dans l'analyse *a priori* se vérifie au regard des fiches de plusieurs élèves (cf. productions d'Antoine, Léa, Lucien, Isaline et Mario dans Projet Indépendant). Cette difficulté a néanmoins pu être maîtrisée par quelques élèves, sans doute grâce à l'indication de flèches montrant le sens de la frise numérique et, par conséquent, le sens à suivre dans chacun des tronçons. Bien que Kevin ait orienté les nombres-repères 999 et 1529 dans le mauvais sens, il est tout de même parvenu à écrire correctement la suite des nombres, sans doute grâce à la flèche qu'il avait indiquée à l'entrée de la loupe ou de sa compréhension quant à l'évolution croissante de la frise numérique (cf. annexe 36).

Lors de l'évaluation, les élèves avaient l'entière responsabilité de résolution de l'exercice. Ils étaient donc seuls face à leurs propres stratégies.

c) Chronogenèse :

En ce qui concerne la fiche « À la loupe » effectuée individuellement par l'ensemble des élèves, la difficulté n'évolue pas progressivement d'un tronçon à l'autre. **Elle dépend essentiellement des nombres choisis par les élèves et validés par l'enseignante.** Il faut également relever que la difficulté n'est pas fonction de l'ordre de grandeur des nombres mais plutôt de la position des chiffres (principalement 0 et 9) dans le nombre. Pour preuve, la suite numérique du nombre-repère 999 est complexe puisqu'elle exige un **passage au millier** (999 – 1000). Ici, le changement interviendra à tous les rangs du nombre. En revanche, le nombre-repère **5'988**, pourtant de

l'ordre des milliers, posera moins de difficultés car il ne fera intervenir qu'un changement au niveau de l'unité (5'986 – 5'987 – **5'988** – 5'989).

Cependant, le nombre-repère 10'000 peut être source de difficultés pour les élèves car, même si sa suite n'implique qu'un changement au niveau du chiffre des unités, son écriture est complexe en raison de la présence de multiples zéros (10'000 – **10'001** – **10'002**, etc.).

En ce qui concerne la fiche complémentaire remise par l'enseignante à l'élève faisant l'objet de mon observation, il est possible de constater que son niveau de difficulté est plus complexe. Il y a donc une progression chronogénétique qui s'est produite (cf. tableau comparatif, annexe 35 ; fiche « À la loupe », annexe 38). De plus, l'intervention de l'enseignante auprès des élèves a pu également favoriser l'avancée des savoirs.

Il est probable qu'au fil de l'exercisation, l'apprentissage des structures numériques se mette progressivement en place chez l'élève, amenant à la compréhension de la valeur positionnelle des chiffres.

Suite à cet exercice, l'enseignante n'a pas procédé à une mise en commun favorisant une éventuelle progression au niveau de la chronogénèse. Elle a abordé une autre discipline scolaire. Cependant, les interactions qu'elle a eues au fil de la leçon avec les élèves auprès desquels elle est passée pouvaient être source de production de savoirs et d'avancées chronogénétiques pour ces derniers.

ANNEXE 18 :

ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS PRÉVUES POUR LA LEÇON OBSERVÉE EN CLASSE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE, LE 18.12.2008

1.1 Organisation mathématique – Travail du savoir

Domaine d'étude / Thème mathématique étudié : nombres entiers naturels

Module 2 : « Des problèmes pour approcher le nombre et lui donner du sens »

Champ A : « Étendre la suite orale et écrite des nombres »

Savoir en jeu : exercisation / consolidation de la connaissance des principes organisateurs de notre système de numération relatifs à la **valeur attribuée aux chiffres en fonction de leur ordre dans l'écriture du nombre** dans le but de parvenir à lire et écrire des nombres.

Compétence : lire des nombres au-delà des milliers (1^{ère} activité) ; écrire une suite de nombres en utilisant les règles de construction du système décimal et comprendre ainsi le caractère répétitif des échanges (2^{ème} activité) ; comprendre que la valeur attribuée à un chiffre dépend de son rang dans l'écriture du nombre (3^{ème} activité).

Activité : former des nombres à l'aide de 4 dés puis de 5 dés à 10 faces et les désigner oralement (1^{ère} activité) ; former un nombre à l'aide de 4 dés à 10 faces, écrire ce nombre, ainsi que les nombres le précédant et lui succédant (2^{ème} activité) ; former, en fonction des chiffres obtenus au lancer de 4 dés à 10 faces, le nombre le plus petit puis le nombre le plus grand (3^{ème} activité).

1.2 Décisions didactiques

L'enseignante a choisi de construire sa leçon autour de petites activités de dés permettant de travailler la numération de position.

La deuxième activité se rapproche de très près de la fiche « À la loupe » puisqu'il s'agit de construire une suite numérique. Cependant, l'enseignante chargée du soutien pédagogique a choisi de ne demander aux élèves d'indiquer que le nombre précédant et succédant directement au nombre formé au moyen de dés.

1.3 Éléments d'analyse a priori

a) Registre des variables didactiques

Le nombre de dés utilisés pour chaque activité est une variable importante puisqu'elle détermine avec quel ordre de grandeur les élèves travailleront. Ici, l'emploi de 4 et parfois 5 dés indique que la leçon portera sur des nombres de l'ordre des milliers et des dizaines de milliers.

La difficulté de lire un nombre et/ou d'établir sa suite numérique variera sensiblement en fonction du nombre formé par l'élève à partir des chiffres obtenus au lancer de dés. Les différents cas de figures possibles sont énoncés dans la rubrique ci-dessous.

b) Registre des difficultés posées par la fiche (forme et contenu), procédures attendues des élèves et erreurs susceptibles d'être commises

◆ 1^{ère} activité de la leçon :

La lecture des nombres est plus ou moins complexe en fonction des nombres formés par les élèves mais aussi de leur compréhension de la valeur attribuée à chacun des chiffres dans le nombre. Cette valeur se traduit la plupart du temps à l'oral (8721 – huit **mille sept cent vingt et un**). La présence de zéros rend la lecture plus complexe puisqu'il faudra malgré tout en tenir compte car ils contribuent à déterminer l'ordre de grandeur du nombre (11'032 – **onze mille trente deux** (absence de centaines) ≠ 1'132 : **mille cent trente deux**).

Ainsi, si les élèves ont bien compris la fonction de la position des chiffres dans le nombre, ils pourront « se simplifier » la tâche, lors du lancer de dés, en plaçant les zéros éventuellement obtenus au début du nombre. La lecture en sera alors facilitée (par exemple, si au lancer de dés, l'élève obtient 0, 8, 0, 2, 0, il pourra former le nombre 00028 et n'aura ainsi qu'à lire vingt-huit). En revanche, la lecture sera beaucoup plus complexe si les élèves placent les zéros à l'intérieur du nombre (par exemple, 80'002 ou 20'008). Par conséquent, une procédure efficace facilitant la lecture pourrait consister à séparer le nombre de milliers du nombre des centaines (80 / 002 ou 20 / 008). D'ailleurs, cela est généralement représenté à l'écrit par une apostrophe.

◆ 2^{ème} activité de la leçon :

Comme pour la première activité, la difficulté dépendra des nombres formés par les élèves. En effet, selon le chiffre attribué aux unités, il sera plus ou moins aisé de trouver le nombre précédant le nombre-repère ou lui succédant.

Si le chiffre des unités est neuf, un échange s'effectuera sur **l'ordre suivant** du nombre succédant au nombre-repère. Par exemple, le nombre succédant à 9009 est 9010 puisque l'échange se produit sur le deuxième ordre à partir de la droite (ordre des dizaines) ; le nombre succédant à 9099 est 9100 car l'échange se produit sur le troisième ordre à partir de la droite (ordre des centaines), et le nombre succédant à 9999 est 10'000 car l'échange se produit sur le cinquième ordre à partir de la droite (ordre des dizaines de milliers).

Si le chiffre des unités est zéro, le nombre le précédant devra subir des modifications puisque l'ordre précédant le(s) zéro(s) diminue de 1 et les ordres représentés par des zéros sont remplacés par des 9. Ceci correspond à notre système de numération en base 10. En effet, une centaine, par exemple, est composée de 10 « paquets » de 10 unités (10×10). Ainsi, en soustrayant 1 à 100, il restera 9 « paquets » entiers (= 9 dizaines = 90) et 1 « paquet » entamé ne contenant plus que 9 unités. Ainsi, 9 dizaines + 9 unités donnent le nombre 99 ($90 + 9$). Les blocs de base 10 sont un matériel utile pour atteindre cette compréhension. D'ailleurs, il est précisé dans les moyens que « pour représenter les échanges, il est important que les enfants continuent à utiliser des matériels variés jusqu'au millier, afin d'en tirer leur structure mathématique et de bien percevoir les relations entre les différents chiffres d'un nombre ».

Étant donné le caractère imprévisible de la difficulté de la tâche, l'enseignante a prévu de donner trois nombres contenant comme unités les chiffres 0 ou 9, de telle manière à ce que les élèves puissent mener une réflexion sur la règle de construction du système de numération décimale.

◆ 3^{ème} activité de la leçon :

La troisième activité, consistant à former le plus petit nombre et ensuite le plus grand nombre au moyen de 4 dés, implique de prendre conscience de la valeur positionnelle de chaque chiffre dans le nombre. En effet, il s'agit de comprendre que le chiffre des milliers a une plus grande valeur que le chiffre des centaines qui est plus grand que celui des dizaines, lui-même plus grand que le chiffre des unités. Cette tâche exerce donc l'ordre de grandeur de nombres à quatre chiffres. Ainsi, à partir des chiffres obtenus au lancer de dés, les élèves devront déterminer les combinaisons formant le plus petit nombre et le plus grand nombre possible. Les stratégies à adopter pour former le plus petit nombre est bien sûr de placer les chiffres de manière croissante et, à l'inverse, par ordre décroissant pour former le plus grand nombre. La complexité de la tâche ne s'accroît pas en fonction du nombre de chiffres utilisés pour former les nombres. En effet, l'attention est portée sur l'ordre attribué aux chiffres et non sur le nombre lui-même. Une seule élève a eu le temps de faire l'exercice avec cinq chiffres.

Cependant, les élèves avaient également pour tâche de lire les nombres formés. Les difficultés liées à la lecture des nombres ont été expliquées au début de la rubrique concernant la première tâche de la leçon.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation des trois activités durant l'observation en classe de soutien (18 décembre 2008) : indices généraux portant sur les tâches réalisées en fonction des décisions prises par l'enseignante

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la leçon en classe de soutien (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

Les élèves disposaient, pour la première et la troisième activités, tout d'abord de 4 dés, puis de 5 dés.

Pour effectuer la seconde activité, les élèves avaient à leur disposition 4 dés et ont dû se munir d'une feuille et d'un crayon.

◆ Objets symboliques :

Il s'agissait de l'écriture de nombres en lien avec le lancer des dés. Les symboles se rapportent à la valeur et à la signification des chiffres d'un nombre **en fonction de leur position**. En effet, **la valeur attribuée à un chiffre dépend de son rang dans l'écriture du nombre**. Ainsi, si l'on écrit 900, il s'agit du symbole de 9 centaines alors que si le même signe est positionné au deuxième rang, il signifiera 9 dizaines.

Pour la première et la troisième activités, il n'y a eu aucune trace écrite, ni du côté de l'enseignante, ni du côté des élèves.

Lors de la seconde activité, l'enseignante a dessiné un tableau de trois colonnes et a écrit, dans la colonne du milieu, les nombres-repères formés par les élèves. Elle a ensuite indiqué au-dessus de la colonne de droite la transformation qu'il fallait produire en notant « +1 ». Au-dessus de celle de gauche, elle a inscrit « -1 ». Au fur et à mesure des résultats trouvés par les élèves, l'enseignante les reportait dans le tableau.

◆ Objets langagiers :

La désignation orale des nombres formés par les élèves était au cœur des trois activités de la leçon. Il est important de souligner que l'expression orale des nombres, en langue française, permet la représentation du nombre. Dans les moyens officiels d'enseignement COROME, il est indiqué que « c'est un outil de communication qui, en quatrième, doit être maîtrisé au cours des nombreuses activités où il est mis en œuvre » (Danalet *et al.*, 1999b, p. 85).

L'enseignante chargée du soutien pédagogique a réellement, au cours de la leçon, mené avec les élèves une réflexion sur les mots utilisés pour désigner un nombre.

De plus, elle expliquait oralement la consigne de chaque exercice et répondait aux questions des élèves. Ceux-ci indiquaient leur réponse à haute voix, dès que l'enseignante les appelait. Ainsi, les corrections s'effectuaient de manière collective, à l'oral. La première et la troisième activités ont été réalisées collectivement à l'oral, sans aucune trace écrite.

b) Topogénèse :

L'enseignante prenait soin d'expliquer les consignes de chaque activité. Elle jouait essentiellement le rôle de « correctrice » puisqu'elle validait les réponses correctes des élèves ou les refusait si elles étaient erronées. Dans ce dernier cas, elle entreprenait une régulation interactive et donnait, si nécessaire, des indications complémentaires pertinentes pour permettre une avancée chronogénétique.

Les élèves avaient la possibilité de conduire une partie de leurs apprentissages puisqu'ils pouvaient choisir le nombre qu'ils voulaient former à partir des chiffres obtenus au lancer de dés.

c) Chronogénèse :

Au cours de la première activité, l'enseignante a complexifié la tâche en introduisant un cinquième dé, dans le but de demander aux élèves de former des nombres de l'ordre des dizaines de milliers et non plus de l'ordre des milliers. Les moyens d'enseignement COROME stipulent d'ailleurs qu'en quatrième année, la consolidation de l'algorithme de construction du système décimal doit se faire au travers, entre autres, d'un travail consistant à « étendre les désignations écrites et orales des nombres au-delà des milliers » (Danalet *et al.*, 1999b, p. 78).

La complexité de la première activité dépendait essentiellement du nombre formé par les élèves au moyen des dés. L'introduction du cinquième dé rend la tâche plus difficile puisque la lecture de nombres de l'ordre des dizaines de milliers est une notion récente dans l'apprentissage des élèves.

Lors de la seconde activité consistant à indiquer le nombre précédant et succédant au nombre-repère, c'est lorsque l'enseignante a choisi les trois derniers nombres que l'activité s'est complexifiée. En effet, l'enseignante a volontairement donné des nombres se terminant pas les chiffres 9 ou 0. Les nombres en question étaient 2050, 4000 et 9100. Par la même occasion, elle a traité avec les élèves le nombre 9999 qui ajoute un ordre supplémentaire, celui de la dizaine de milliers, au moment du passage à l'unité supérieure ($9999 \rightarrow 10'000$).

La troisième activité permet une chronogénèse au niveau de l'élaboration des stratégies à mobiliser. En effet, pour passer du plus petit au plus grand nombre, les élèves ont appliqué de plus en plus facilement la stratégie consistant à ne pas déplacer le chiffre des unités et à permuter les chiffres qui le précèdent (chiffre des dizaines, puis des centaines et enfin des milliers) de l'autre côté du chiffre qui n'a pas été déplacé (par exemple, pour former le plus grand nombre à

partir du nombre 1234, on déplace le chiffre 3 de l'autre côté du 4, puis l'on fait de même avec les chiffres 2 et 1. Ainsi, le nombre obtenu est 4321).

Au cours de la leçon, il y a eu une réelle progression au niveau des tâches, puisque la première ne consistait qu'à lire les nombres formés (nombres de l'ordre des milliers et des dizaines de milliers), alors que les suivantes allaient au-delà de la lecture des nombres. En effet, il s'agissait de consolider l'application des règles d'écriture du système de numération.

ANNEXE 19 :

ANALYSE A PRIORI DES EXERCICES 2 ET 3 DE L'ÉVALUATION, RÉALISÉS LORS DE L'OBSERVATION EN CLASSE, LE 21.04.2009

1.1 Organisation mathématique – Travail du savoir

Domaine d'étude / Thème mathématique étudié : nombres entiers naturels

Module 2 : « Des problèmes pour approcher le nombre et lui donner du sens »

Champ A : « Étendre la suite orale et écrite des nombres »

Savoir en jeu : évaluation sur le système décimal de numération consistant à percevoir les relations arithmétiques entre les nombres et les chiffres qui les composent dans notre base décimale de numération

Compétence : retrouver des lois ou régularités de la suite des nombres naturels (exercice 2) ; comprendre que la valeur attribuée à un chiffre dépend de son rang dans l'écriture du nombre et effectuer les échanges éventuels nécessaires (exercice 3).

Activité : compléter une bande numérique à trous après avoir repéré le saut effectué entre chaque nombre naturel, afin d'établir des suites régulières de nombres (exercice 2) ; ajouter ou enlever une unité, une dizaine, une centaine ou un millier à des nombres pouvant aller jusqu'à la dizaine de milliers (exercice 3).

1.2 Décisions didactiques

L'exercice 2 se rapproche sensiblement de l'activité « De saut en saut » (page 90 du livre du maître). Les situations choisies par l'enseignante sont assez complexes.

En prévoyant **6 cases** pour chaque suite numérique à compléter, un échange intervient inévitablement dans la ligne lorsque l'on fait un saut de deux unités ou plus ou de deux dizaines ou plus (par exemple, pour un saut de 2 unités : 1120 – 1122 – 1124 – 1126 – 1128 – 1130 ; pour un saut de 2 dizaines : 1700 – 1720 – 1740 – 1760 – 1780 – 1800)

Tous les nombres présentés sont de l'ordre des milliers.

En ce qui concerne l'exercice 3, on peut constater que les décisions didactiques consistent à faire opérer des transformations de nombres entraînant des changements **au niveau de plusieurs ordres** (par exemple, si l'on ajoute 1 unité à 10'899, on obtient 10'900, soit un changement de trois ordres). Uniquement dans un cas, le retrait d'une centaine au nombre 1'876, ne produit pas d'autre changement que celui de la centaine (1'776).

1.3 Éléments d'analyse a priori

a) Registre des variables didactiques

Pour l'exercice 2, l'enseignante aurait pu prévoir des suites numériques dont le saut serait de l'ordre des centaines. Si ce saut est de deux centaines ou plus, un échange aurait eu obligatoirement lieu au niveau des milliers, puisque la ligne comporte six cases (par exemple : 1120 – 1320 – 1520 – 1720 – 1920 – 2120).

Pour l'exercice 3, les nombres choisis sont une variable importante car il est possible de décider du nombre de changements sur les différents ordres du nombre que l'on veut produire. Par exemple, s'il faut ajouter une unité au nombre 10'828, la transformation n'aura lieu que sur le rang de l'unité (10'829), alors que s'il s'agissait du nombre 10'899, trois rangs seraient touchés par la transformation (10'900).

b) Registre des difficultés posées par la fiche (forme et contenu), procédures attendues des élèves et erreurs susceptibles d'être commises

Les difficultés se rapportant à l'exercice 2 sont multiples :

En ce qui concerne la première ligne, le saut constant de 5 unités a pour conséquence de modifier la dizaine du nombre (1548 à 1553). La valeur du saut peut être facilement déterminée puisqu'il suffit à l'élève de faire la différence entre les deux premiers nombres donnés ou de recourir à une procédure de comptage, consistant à partir du plus petit nombre pour aller vers le plus grand.

En ce qui concerne la deuxième ligne, l'ajout constant d'une dizaine provoque le changement au niveau des centaines (5690 à 5700). De plus, on peut y déceler une difficulté supplémentaire car il faut trouver la valeur du saut effectué entre deux nombres-repères qui ne se suivent pas, puisque deux nombres-repères ne se suivent pas consécutivement. Ainsi, les élèves peuvent rechercher la différence entre les nombres de la première et de la troisième cases, puis diviser l'écart trouvé par deux, soit déterminer la moitié. Sinon, une procédure moins experte consisterait à procéder par tâtonnements et à calculer si l'écart entre la première et la deuxième cases est le même que celui entre la deuxième et la troisième cases.

La troisième ligne est plus complexe encore car le saut se produit « à reculons » (retrait d'une dizaine). Il est difficile de trouver la valeur du saut produit puisque les cases ne se trouvent pas côte à côte. De plus, soustraire une dizaine au nombre 1118 peut être source d'erreur car il ne faut pas oublier d'indiquer la présence du zéro. Ainsi, il est possible que certains élèves l'oublient et notent 118 au lieu de 1108.

Enfin, pour la quatrième ligne, il faut faire un saut « à reculons » de 2 unités, facilement repérable puisque les nombres-repères se suivent. Un changement de la dizaine se produira (3'680 – 3'678). Il est probable que certains élèves ne changent pas la dizaine et écrivent ainsi 3'688 au lieu de 3'678.

L'exercice 3 est très difficile pour les élèves car il exige des changements au niveau de plusieurs ordres du nombre. En effet, lors de la transformation de plusieurs nombres, des échanges devront se produire. D'ailleurs, par l'ajout d'un millier au nombre 9'542, celui-ci passe à la dizaine de milliers. (10'942). Pour le nombre 10'600, enlever une dizaine implique de « casser » une centaine (10'600 devient 10'590). La procédure est la même pour le nombre 1'200.

Les élèves pourraient ne se centrer que sur l'ordre du nombre à changer sans tenir compte des incidences éventuelles sur d'autres ordres du nombre. Ainsi, en devant ajouter une unité au nombre 10'899, les élèves pourraient ne modifier que le chiffre des unités en notant 10'890 (au lieu de 10'900).

Comme procédure de vérification de leurs résultats, les élèves peuvent s'aider de petits « théorèmes ». Ainsi, pour un saut de 5 unités, ils pourront constater s'il y a bien des « séquences » de deux nombres dont le dernier chiffre réapparaît périodiquement. Quant à un saut de 10 en 10, le dernier chiffre doit toujours être le même. Finalement, un saut de 2 unités implique une « séquence » soit de chiffres pairs à la fin de nombres (par exemple, 1'112 – 1'114 – 1'116 – 1'118 – 1'120 – 1'122 ou 1'122 – 1'120 – 1'118 – 1'116 – 1'114 – 1'112 ; 1'111 – 1'113 – 1'115 – 1'117 – 1'119 – 1'121), soit de chiffres impairs (par exemple 1'113 – 1'115 – 1'117, etc.).

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation des exercices 2 et 3 de l'évaluation en classe ordinaire (21 avril 2009) : indices généraux portant sur les tâches réalisées en fonction des décisions prises par l'enseignante

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation des exercices 2 et 3 (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

Aucun matériel n'était à la disposition des élèves, hormis leur fiche d'exercice et leur crayon.

◆ Objets symboliques :

L'enseignante n'a donné aucune indication complémentaire à ce qui était noté sur la feuille d'évaluation. Sur l'exercice 2 était indiquée la consigne suivante : « Complète ces suites numériques ». Pour l'exercice 3, la consigne était : « Fais les changements demandés, comme dans l'exemple ». Seul cet exercice comportait un exemple. Les nombres avaient été choisis par l'enseignante et notés préalablement sur la fiche distribuée aux élèves.

◆ Objets langagiers :

Aucune indication orale n'a été fournie, hormis la lecture des consignes en collectif.

b) Topogenèse :

Lors de l'évaluation, les élèves avaient l'entière responsabilité de résolution de l'exercice. Ils étaient donc seuls face à leurs propres stratégies.

c) Chronogenèse :

S'agissant d'une évaluation, aucune chronogenèse n'a été observée puisque les élèves sont face à eux-mêmes et les savoirs sont la restitution des apprentissages effectués jusque-là. Il n'y a donc pas, au niveau des savoirs, une progression particulière.

ANNEXE 20 :

ANALYSE A PRIORI DE LA FICHE D'EXERCICES SUR LES ACCORDS (MORPHOGRAMMES GRAMMATICAUX : DÉSINENCES ET FLEXIONS VERBALES) EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 27.10.2009 (1^{ère} observation / 2^{ème} étude de cas)

1.1 Organisation – Travail du savoir

Discipline : Français II

Objectif-noyau : Observer le fonctionnement de la langue

Composantes/Sous-disciplines :

- Explorer le code orthographique (**orthographe**) pour les deux exercices
- Explorer la structure des phrases (**grammaire**) et explorer le système des temps du verbe (**conjugaison**) pour l'exercice 1 uniquement

Objectifs spécifiques :

- Connaître les fonctions grammaticales pour y repérer le sujet (grammaire)
- **Orthographe grammaticale (morphogrammes grammaticaux) :**
Exercice 1 : Accorder le verbe avec le sujet (cas simples, sujet inversé) ou avec plusieurs sujets
Exercice 2 : Accorder l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte
- Identifier les régularités des terminaisons et distinguer les radicaux de l'indicatif présent (conjugaison)

Savoir en jeu : Exercitation (temps de construction et de consolidation) des morphogrammes grammaticaux (accord du verbe et accord des adjectifs)

Compétences :

Exercice 1 : Rechercher le sujet pour appliquer les terminaisons adéquates de l'indicatif présent à des verbes du premier groupe

Exercice 2 : Accorder en genre et en nombre des adjectifs de genres oral et écrit avec le nom qui les accompagne

Activité : accorder correctement les verbes des phrases et les adjectifs de simples groupes nominaux (exercices à trous)

1.2 Décisions didactiques

Pour la première séance, l'enseignant a prévu une activité concernant les morphogrammes grammaticaux, comme convenu au cours du contrat de recherche.

Les modalités d'organisation de la tâche font alterner travail collectif et travail individuel. Une correction collective a été prévue après chaque phase individuelle.

Les verbes de l'exercice sont tous du premier groupe, excepté le verbe « ouvrir » qui est du 3^{ème} mais dont les terminaisons sont les mêmes que celles des verbes du 1^{er} groupe. Ce verbe est censé faire l'objet d'un temps de construction, de structuration et de consolidation dès la 5^{ème} primaire, selon le *Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P* de 2007 (p. 19). Dans l'exercice, un verbe est pronominal (se trouver).

La fréquence du pronom « tu » (5 items sur 20) et de la 3^{ème} personne du pluriel (6 items sur 20), représentant ainsi plus de la moitié des items (11 sur 20), laisse supposer la volonté de l'enseignant de faire automatiser les terminaisons spécifiques de l'indicatif présent à ces personnes (en -es pour la 2^{ème} personne du singulier et en -nt pour la 3^{ème} personne du pluriel). Il s'agit alors d'orthographe grammaticale. Les 1^{ère} et la 2^{ème} personnes du pluriel n'ont par contre pas été testées.

Lorsqu'un pronom est intercalé entre le sujet et le verbe, la recherche du sujet est davantage complexe et le risque de confusion de sujet est plus grand.

Quant à l'exercice relatif à l'accord des adjectifs, huit sont de genre oral et douze de genre écrit. Parmi les adjectifs subissant des transformations orales, tous, à l'exception d'un seul, contiennent des morphogrammes lexicaux (gris, bas, étranger, laid, content, haut, chaud). Seul l'un d'entre eux est également soumis à une variation vocalique lors du passage du masculin au féminin (étranger - étrangère). L'adjectif *brun* se caractérise, quant à lui, par une voyelle nasale sans consonne double au masculin. En ce qui concerne les adjectifs avec transformation écrite, sans distinction orale selon le genre, trois comportent le morphogramme *e* au féminin sans consonne double (pur, inexact, dur), trois correspondent à l'ajout du morphogramme *e* au féminin après une voyelle (argenté, vrai, rusé) et six se terminent par un *e* diacritique car ils sont invariables au masculin et au féminin (humide, tranquille, jaune, magnifique, lisse, rude).

Ainsi, une grande variété d'adjectifs ont été traités, hormis ceux de genre animé (par ex. formateur/formatrice (substitution de suffixe) et ceux de genre oral sans variation vocalique (par ex. vif/vive, sec/sèche) et avec variation vocalique (par ex. trompeur/trompeuse : [œr] / [øz]). Ces adjectifs doivent être abordés en premier, selon les indications de Nina Catach (1980). Il se peut qu'ils aient été travaillés antérieurement à ma recherche. Les adjectifs avec le morphogramme -x au masculin (par ex. heureux/heureuse) et ceux se terminant par des voyelles nasales avec consonne double au féminin (par ex. canadien/canadienne, sot/sotte) ne sont pas présents dans cet exercice. Or, selon Catach (1980), il est préconisé de les travailler avant les adjectifs de genre oral.

Il est important de préciser que les adjectifs sont à accorder dans des groupes nominaux décontextualisés. Les formes au masculin étant notées entre parenthèses, il s'agit uniquement de repérer le genre et le nombre du nom pour déterminer s'il suffit de recopier la forme masculine ou de produire les transformations au féminin ou/et au pluriel. **La forme orthographique du masculin n'est donc ici pas travaillée.**

1.3 Éléments d'analyse a priori

a) Registre des variables didactiques

Les variables de la fiche sont **la nature des verbes demandés**, car selon leur appartenance au premier, second ou troisième groupe, les terminaisons ne seront pas les mêmes. Plusieurs verbes ont dû être abordés durant les années précédentes, tels que les verbes « être », « avoir », « aller » dès la 2P, et les verbes « finir », « dire », « faire », « entendre », « savoir », « vouloir », « venir », « croire », « mettre », « sortir » et « voir » dès la 3P.

Le temps des verbes constitue également une variable importante pour exercer l'objectif spécifique « identifier les régularités des terminaisons et distinguer les radicaux ». L'imparfait et le futur ont déjà été abordés en 3P et le passé composé est en cours de construction.

Ces deux variables n'ayant pas été exploitées, on peut supposer que l'accent a davantage été mis sur les sous-disciplines « grammaire » et « orthographe » que celle concernant la « conjugaison ». En effet, la complexité réside ici principalement dans la recherche du sujet, comme l'enseignant l'a précisé lors de l'entretien *a priori* (2EpréC1/4).

b) Registre des difficultés posées par la fiche, procédures attendues des élèves et erreurs susceptibles d'être commises

L'exercice sur les accords des verbes comporte sept groupes nominaux sujets dont cinq à la 3^{ème} personne du pluriel et deux seulement à la 3^{ème} personne du singulier. L'élève doit donc tout d'abord passer par un processus de transformation du groupe nominal en pronom pour déterminer la terminaison à appliquer.

Si 18 phrases sur 20 contiennent un pronom-objet intercalé entre le sujet et le verbe, les deux phrases restantes contiennent une autre sorte de difficulté, à savoir l'emplacement du sujet après le verbe (phrases 8 et 15). Le risque est que les élèves prennent comme sujet le groupe nominal qui précède le verbe (par ex : « Sur le peuplier se trouve deux nids »).

L'intercalation d'un ou de plusieurs pronoms personnels compléments d'objet direct ou/et indirect entre le sujet et le verbe rend ainsi la tâche de recherche du sujet plus complexe qu'une structure sujet-verbe. Il en va de même lorsque le sujet est inversé ou qu'il y a deux sujets dans une phrase coordonnée. De ce fait, des erreurs peuvent se produire au niveau de l'accord. Par exemple, un élève peut considérer le pronom COD ou COI comme sujet, en l'assimilant à un pronom de conjugaison lorsqu'il précède le verbe. Ainsi, l'élève pourrait confondre le pronom *te* avec le pronom de conjugaison *tu* dans la phrase « Écoute quand on te cause [...] », et ajouter la terminaison -s caractérisant la deuxième personne du singulier. Dans l'exemple « Ces fleurs, je les aime », l'une des erreurs possibles pourrait être d'interpréter le verbe comme un nom à cause du pronom « les » qui pourrait être considéré par l'élève comme un déterminant. Il est donc nécessaire de procéder à une analyse grammaticale de la phrase. En effet, si *les* est considéré comme un déterminant (article défini pluriel), l'élève pourrait être tenté d'ajouter un *s* à « aime » marquant le pluriel des noms. Si *les* est rapproché à la troisième personne du pluriel par sa

proximité avec le verbe, l'élève pourrait indiquer, de manière erronée, le morphogramme *-nt*. Puisque dans le plus grand nombre des cas, le pronom n'est pas au même nombre que le sujet de la phrase, l'erreur est alors facilement repérable. Dans le cas contraire, il n'est pas possible de déterminer si la réponse correcte de l'élève correspond à une bonne compréhension de la notion par l'élève ou s'il a considéré la forme verbale « *donnes* » comme un nom au pluriel précédé de « *les* ».

De manière générale, les terminaisons spécifiques à la conjugaison de la 2^{ème} personne du singulier et de la 3^{ème} personne du pluriel sont fréquemment sources d'erreurs chez les élèves comme le prouve la recherche de Guyon (2003) indiquée dans le cadre théorique. En effet, outre ce qui vient d'être dit, la difficulté réside dans le fait que le *-s* ajouté à la deuxième personne du singulier et le *-ent* sont des terminaisons muettes. De plus, il peut s'avérer déstabilisant grammaticalement d'ajouter un *s* malgré le nombre singulier du sujet et de ne pas en mettre un au verbe lorsque le sujet est à la 3^{ème} personne du pluriel, puisque ce procédé est appliqué pour la majorité des noms pluriels. **Il est donc essentiel de déterminer la nature des mots de la phrase** pour savoir s'il faut ajouter un morphogramme grammatical verbal ou nominal.

Lorsque le sujet est inversé, l'élève pourrait considérer comme sujet le nom qui précède le verbe. Ainsi, dans la phrase « *Sur le peuplier se trouvent deux nids* », il serait erroné d'accorder le verbe avec *le peuplier*.

Une dernière erreur pourrait être l'oubli du *-s* lorsque le sujet est la deuxième personne du singulier.

Quant à l'exercice sur l'accord des adjectifs, le bagage linguistique en français des élèves facilite leur accord en genre, comme l'enseignant l'a précisé au cours de l'entretien *a priori* en donnant l'exemple de l'adjectif *gris/grise* (2EpréC1/4, lignes 44 à 47). Il se peut que certains élèves n'inscrivent pas le morphogramme *-e* du féminin pour les adjectifs de genre écrit se terminant par la voyelle *é* (par ex. *argenté*), considérant que le morphogramme grammatical est déjà présent. À l'inverse, plusieurs élèves risquent d'ajouter, de manière systématique, le morphogramme *-s* du pluriel aux adjectifs au masculin singulier se terminant déjà par un *s* (par ex. à l'adjectif *bas*) ou le morphogramme *-e* du féminin à ceux se terminant déjà par un *e* diacritique au masculin (par ex. à l'adjectif *tranquille*).

Le changement de genre implique quelques transformations autres que l'ajout des morphogrammes *-e* au féminin et *-es* au féminin pluriel ou le maintien du *e* diacritique aux adjectifs invariables. Ainsi, certains élèves risqueront, par exemple, d'oublier la variation vocalique finale lors du passage de l'adjectif masculin *étranger* à l'adjectif féminin *étrangère*. Ils pourraient également omettre le second *s* dans l'adjectif féminin pluriel *basses*, en se contentant d'ajouter à la forme masculine *bas* la marque *-es* caractéristique du féminin pluriel. Cette erreur modifie même la prononciation de l'adjectif qui se prononcerait [baz], au lieu de [bas] due à la présence des deux *s*. La connaissance de la combinatoire est donc indispensable.

L'oubli du morphogramme *-s* au pluriel nécessaire à l'accord en nombre peut se produire, comme le soulève l'enseignant dans l'entretien *a priori* (2EpréC1/4, ligne 51).

Les morphogrammes lexicaux muets, présents dans plusieurs adjectifs au masculin singulier, ne sont pas travaillés dans cet exercice. En effet, à aucun moment les élèves sont amenés à écrire la forme de l'adjectif au masculin singulier puisque celui-ci figure entre parenthèse. Ceci réduit la difficulté de l'exercice qui est centrée, ici, uniquement sur les morphogrammes grammaticaux.

1.2 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation de la fiche relative à l'accord des verbes et des adjectifs durant l'observation en classe du 27.10.09 : indices généraux portant sur les exercices réalisés en fonction des décisions prises par l'enseignant

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation de la fiche (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

Aucun matériel n'était à la disposition des élèves, hormis leur fiche d'exercice et leur crayon.

◆ Objets langagiers :

L'enseignant a tout d'abord expliqué l'objectif de la fiche (accorder les verbes pour l'exercice 1 et accorder les adjectifs pour l'exercice 2).

Tout au long de l'activité, il intervenait oralement pour donner des indications quant à la procédure à appliquer, pour valider les réponses données par les élèves lors de la correction collective, pour expliquer certaines incompréhensions de la part des élèves, etc.

Les connaissances linguistiques des élèves en français constituent une aide précieuse à l'accord des verbes et des adjectifs, complémentaires aux connaissances sur les morphogrammes grammaticaux.

b) Topogenèse :

Les élèves étaient soumis aux consignes de l'enseignant. La procédure pour trouver le sujet était imposée par celui-ci qui leur a demandé de se poser, pour chaque phrase, la question « Qui est-ce qui ? ».

Si les élèves proposaient les réponses des exercices lors de la correction collective, la validation ultime revenait à l'enseignant. Lorsqu'un élève commettait une erreur, il lui expliquait la démarche métacognitive à adopter pour trouver la réponse correcte. À quelques rares occasions, il a suscité un conflit sociocognitif pour faire émerger la réponse correcte.

c) Chronogenèse :

Au sein de ces deux exercices, il n'y a pas une progression évidente entre les items. En effet, l'exercice sur l'accord des verbes ne propose que des verbes du premier groupe, hormis le verbe « ouvrir » qui est du 3^{ème} groupe mais qui se conjugue comme un verbe du 1^{er} groupe. En revanche, plusieurs difficultés différentes sont rencontrées, telles que le sujet inversé et la présence de plusieurs sujets. L'intercalation d'un pronom COD ou/et COI apparaît dans tous les items.

Pour l'exercice sur l'accord des adjectifs, l'enseignant a fait le choix d'arrêter l'activité à l'item 8, après une heure de travail sur les deux exercices, estimant que les élèves avaient suffisamment compris cette notion. Par cette décision, ils n'ont ainsi pas traité les **adjectifs de genre oral avec une voyelle nasale sans consonne double au féminin** (*brun/brune*) et les **adjectifs de genre écrit prenant le morphogramme -e au féminin sans consonne double** (*pur, inexact, dur*).

ANNEXE 21 :

ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES EN LOGOPÉDIE, LE 03.11.2009

(1^{ère} observation¹ / 2^{ème} étude de cas)

1.1 Organisation – Travail du savoir

Discipline : Français II

Objectif-noyau : Observer le fonctionnement de la langue

Composantes/Sous-disciplines :

- Explorer le système des temps et des verbes (**conjugaison**)
- Explorer la structure des phrases (**grammaire**)
- Explorer le code orthographique (**orthographe**)

Objectifs spécifiques :

- **Situer des événements sur la ligne du temps (temps chronologique : passé, présent, futur) en tenant compte des temps des verbes proposés (conjugaison)²**
- Identifier les radicaux et les régularités des terminaisons de l'indicatif présent, de l'indicatif imparfait et de l'indicatif futur (verbes du 1^{er} groupe) (conjugaison)
- Conjuguer oralement un verbe du 1^{er} groupe à l'indicatif imparfait et le verbe « aller » à l'indicatif futur (conjugaison)
- Remplacer les GN par les pronoms de conjugaison correspondants (conjugaison)
- **Orthographe grammaticale (morphogrammes verbaux) : accorder le verbe avec le sujet (cas simples) à des temps différents (dont le passé composé choisi par Loïck)**
- Repérer les verbes (catégorie grammaticale) et les sujets (fonction grammaticale) (grammaire)
- Repérer le GN représenté par les pronoms de conjugaison
- Connaître les catégories grammaticales (déterminant et nom) et déterminer le nom du groupe formé par l'ensemble de ces catégories grammaticales (groupe nominal) (grammaire)

Savoir en jeu : Exercisation (temps de construction et de consolidation) de la temporalité (temps chronologique : passé, présent, futur) et travail sur les formes verbales (personnes, temps et terminaisons (morphogrammes grammaticaux))

Compétences :

- Connaître la combinatoire (pour lire correctement les textes et les verbes)
- Distinguer les temps des verbes et déterminer, ainsi, le moment de l'action
- Savoir conjuguer oralement un verbe du 1^{er} groupe à l'imparfait et le verbe « aller » au futur

¹ L'analyse *a priori* de l'activité est effectuée sous l'angle de la didactique du français. Ceci permet de faciliter la comparaison avec les activités réalisées en classe.

² Les objectifs spécifiques indiqués en gras représentent les objectifs principaux de la séance. Les autres découlent de ceux-ci ou ont émergé au cours de la séance, en fonction de la chronogenèse.

- Connaître les morphogrammes verbaux de différents temps pour pouvoir accorder le verbe avec le sujet
- Connaître les notions de grammaire (sujet, GN et le nom des différentes catégories grammaticales)

Activités :

- **Insérer des compléments de phrase dans trois textes comportant des temps de verbes différents (un texte à l'imparfait, un texte au présent et un texte au futur)¹**
- Conjuguer un verbe à choix à l'indicatif imparfait (découlant de la 1^{ère} activité)
- Entourer les verbes et encadrer les sujets (étape 1)
- Modifier le sujet sans modifier la forme verbale du texte (présent, 3^{ème} personne du pluriel) (étape 2)
- **Modifier par écrit la personne et le temps du verbe (autre que le présent et la 3^{ème} personne du pluriel) (étape 3 → activité principale)**
- **Produire les formes verbales demandées du verbe « aller » au temps désigné**

1.2 Décisions

La logopédiste a choisi de travailler la notion de temporalité en donnant à Loïck trois textes à lire. Par l'activité consistant à ajouter des compléments de phrase, l'enfant a dû lire les textes, repérer le temps des verbes utilisés ainsi que le moment de l'action qu'il traduit.

Suite à la prise de connaissance du premier texte, la lecture en est facilitée puisque les deux autres textes sont similaires, excepté bien sûr le temps des verbes. Ainsi, le décodage laisse place à la réflexion sur le fonctionnement de la langue.

En revanche, les compléments de phrase « À Noël », « Cet hiver » et « Pendant les vacances de février », proposés par la logopédiste ont contraint Loïck à se situer dans le temps, objectif à part entière faisant partie intégrante du traitement logopédique, pour pouvoir déterminer si l'action est passée, présente, ou si elle ne s'est pas encore produite.

Afin de produire des transformations de personnes et/ou de temps aux verbes utilisés dans le texte au présent, la logopédiste a choisi de lui demander préalablement d'entourer les verbes et d'encadrer les sujets du texte au présent. En entourant tous les verbes, Loïck a pu en conclure qu'ils possédaient les mêmes terminaisons car il s'agissait du même temps et de la même personne.

Plusieurs sous-activités « régulatrices » sont engagées suite à l'observation des difficultés rencontrées par Loïck. Par exemple, lorsqu'il a eu de la peine à savoir s'il fallait encadrer « copains » ou uniquement « mes », **la logopédiste a engagé un travail sur la fonction grammaticale du sujet** et sa place dans la phrase, puis sur ce que remplace l'anaphore « ils ». Après avoir répondu, avec un peu d'hésitation, « mes copains », elle lui a demandé de **désigner**

¹ Les activités indiquées en gras représentent les activités principales. Les autres découlent de celles-ci ou ont émergé au cours de la séance, en fonction de la chronogénèse.

les catégories grammaticales de chacun de ces mots et de définir ce que formait cette structure grammaticale (un groupe nominal). Ainsi, avant de lui demander de modifier la personne du sujet pour travailler l'accord des verbes, elle lui a donné pour consigne de changer le groupe nominal, tout en gardant la même personne (3^{ème} personne du pluriel). Cela contribue, d'une part à renforcer la notion de groupe nominal et de sujet, d'autre part, à percevoir les régularités du radical et de la terminaison.

Une autre régulation s'est produite en début de séance, lorsqu'elle lui a demandé de conjuguer le verbe « chanter » à l'imparfait en introduisant l'indication temporelle « Hier ». Il s'agissait de lui faire remarquer qu'il pouvait s'aider de ses capacités linguistiques, qui sont très bonnes, pour conjuguer.

1.3 Éléments d'analyse a priori

a) Registre des variables

Pour travailler davantage les morphogrammes verbaux, il aurait été possible que ce soit à l'enfant de conjuguer des verbes dans le texte sur la base des indications temporelles données (compléments de phrase inscrits). On peut supposer que la logopédiste a privilégié l'activité inverse pour favoriser, dans un premier temps, l'observation des radicaux et des terminaisons des verbes propres à chaque texte. Dans les trois textes, il s'agit du même sujet (« mes copains » ou « ils »).

Une variable possible aurait été d'introduire dans le texte plusieurs personnes, afin d'observer les divers morphogrammes verbaux d'un même temps. Cependant, l'accent a davantage été mis, ici, sur la comparaison des transformations produites sur le morphogramme verbal de la 3^{ème} personne du pluriel lors du changement de temps. Ainsi, l'utilisation d'une seule personne (3^{ème} personne du pluriel) facilite cette comparaison. La comparaison des morphogrammes a donc été ciblée sur le critère du temps verbal, plutôt que sur le critère de la personne employée dans le sujet. Ainsi, après avoir entouré tous les verbes du présent, Loïck a pu faire le constat qu'ils possédaient la même terminaison car il s'agissait du même temps et de la même personne. Cette réflexion n'aurait pu avoir lieu si dans le même texte, les sujets avaient différé.

b) Registre des difficultés posées par l'activité, procédures attendues de l'enfant et erreurs susceptibles d'être commises

La difficulté posée par la tâche est la présence de certains compléments de phrase demandant un repérage temporel à l'enfant, comme expliqué plus haut.

De plus, à l'examen des questions posées par la logopédiste, il s'agit pour l'enfant de distinguer « temps verbal » et « moment de l'action », ainsi que le fait que l'imparfait exprime le passé. Cette terminologie (imparfait/futur) est encore fragile chez Loïck.

Lorsque la logopédiste lui demande de conjuguer le verbe « chanter » à l'imparfait en donnant comme indication « Hier » et comme sujets des groupes nominaux, l'enfant procède à un double

raisonnement, d'une part, en associant le pronom (à toutes les personnes) correspondant aux groupes nominaux énoncés, d'autre part, en énonçant la forme verbale correcte de l'imparfait.

À la fin de la séance, avant son retour à l'école, la logopédiste a souhaité qu'il énonce la phrase « Je vais à l'école » au futur. Pour cela, elle lui a précisé qu'il s'agissait du verbe « aller » introduit par l'adverbe temporel « Maintenant ». Par rapport à ce qui a été abordé durant la séance, cet adverbe temporel peut prêter à confusion car il exprime le présent. Il peut donc s'avérer difficile pour Loïck d'énoncer : « Maintenant, j'irai à l'école ». La conjugaison de ce verbe est également une source de difficulté puisqu'il s'agit d'un verbe irrégulier.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation de l'activité durant l'observation du 03.11.09 en logopédie : indices généraux portant sur les tâches réalisées en fonction des décisions prises par la logopédiste

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la séance en logopédie (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

L'observation des textes qu'il avait écrits et rangés dans son classeur a permis à Loïck de prendre conscience de l'utilité d'apprendre les « techniques » de la langue.

Pour la première activité, Loïck dispose de 3 textes (l'un au présent, l'un à l'imparfait et l'un au futur). Les terminaisons *-ent* pour le texte au présent, *-aient* pour le texte à l'imparfait et *-eront* pour le futur sont indiquées en rouge. Devant l'enfant figurent huit étiquettes, à savoir « À Noël », « Hier », « Il y a trois jours », « La semaine passée », « Cet hiver » et « Il y a 6 mois », « Pendant les vacances de février » et « La semaine prochaine », parmi lesquelles il doit en choisir une pour chaque texte.

◆ Objets langagiers :

Dans l'entretien *a priori*, la logopédiste explique qu'il s'agira, tout d'abord, de recueillir les représentations de Loïck quant à la conjugaison et, plus généralement, aux « techniques » de la langue (2EpréL1/3). Le langage joue donc ici un rôle essentiel puisque c'est par ce biais qu'elle pourra accéder à ses représentations.

Si le langage est très présent au cours de cette séance, elle laisse également place à la lecture mentale qu'elle estime fondamentale (2EexL, lignes 1639-1640) en lui laissant le temps de lire les trois textes dans sa tête pour y associer, par la suite, les compléments de phrase adéquats. Elle a d'ailleurs affirmé, lors de l'entretien *a posteriori*, que « la lecture mentale lui permettait de façon évidente, un meilleur accès au sens, s'il ne fait pas d'erreurs de décodage » (2EpostL1/3).

À plusieurs reprises, elle passe par ses capacités orales pour lui prouver qu'il peut les utiliser lors du travail sur les « techniques », en lui demandant, par exemple, de conjuguer le verbe « chanter » en énonçant « Hier », sans lui préciser pour autant quel temps il doit utiliser.

b) Topogenèse :

L'enfant occupe une place à part entière dans la relation logopédiste-enfant.

Ses capacités sont la source des apprentissages. En effet, elle commence la séance par lui demander d'écrire une forme verbale du verbe qu'il connaît le mieux au temps et à la personne qu'il désire. Ce verbe (« chanter ») sera également repris lorsqu'elle lui demandera de le conjuguer avec l'adverbe temporel introducteur « Hier ».

La logopédiste suit le fil conducteur qu'elle s'était fixé avant la séance, tout en adaptant sa planification aux difficultés rencontrées par l'enfant. Ainsi, plusieurs sous-activités émergent au cours de la séance, pour lui permettre de comprendre certaines notions, comme lorsqu'il doit repérer le groupe désigné par le pronom « ils », énoncer les catégories grammaticales de « mes copains » et le groupe formé par ces catégories (groupe nominal) pour éclaircir la notion de sujet.

À la fin de la séance, elle lui laisse à nouveau le choix du temps et de la personne, autre que la 3^{ème} personne du pluriel au présent, pour écrire une forme verbale du verbe « cuisiner ».

Malgré ces exemples, la logopédiste a affirmé, au cours de l'entretien *a posteriori*, que cette séance était plus « scolaire » que de coutume, « laissant moins d'espace d'intervention à l'enfant » (2EpostL1/3, lignes 29-30).

c) Chronogenèse :

L'interaction est ici l'élément central faisant progresser la chronogenèse. En effet, le savoir avance en fonction de la compréhension de l'enfant. Ainsi, la logopédiste a renoncé à faire une seconde activité consistant à placer des compléments de phrase dans des textes contenant des verbes irréguliers, tels que « être », « avoir » et « aller », comme elle l'avait indiqué dans l'entretien *a priori* (2EpréL1/3). Cependant, elle a tenté, en fin de séance, d'étudier le verbe « aller » lorsqu'elle a énoncé la phrase « Je vais à l'école » qu'elle lui a demandé de transformer au futur. Cependant, c'est elle qui lui a fait remarquer qu'il s'agissait du verbe « aller » et qui lui a énoncé la forme verbale au futur, probablement par manque de temps.

Elle a aussi renoncé au jeu de devinettes qu'elle avait imaginé (2EpréL1/3), certainement par manque de temps également. Quant au travail sur l'écriture d'une phrase et sur ses transformations, activité qu'elle avait prévue pour la fin de séance (2EpréL1/3), elle l'a effectuée lorsqu'elle lui a demandé de modifier le sujet « mes copains » en maintenant le verbe « cuisinent », puis lorsqu'elle l'a sollicité à former une nouvelle phrase en changeant le sujet et le temps du verbe.

ANNEXE 22 :

ANALYSE A PRIORI DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 05.11.2009

(2^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

1.1 Organisation – Travail du savoir

Discipline : Français II

Objectif-noyau : Observer le fonctionnement de la langue

Composantes/Sous-disciplines :

- Explorer la structure des phrases (**grammaire**)
- Explorer le système des temps du verbe (**conjugaison**)
- Explorer le code orthographique (**orthographe**)

Objectifs spécifiques :

- Connaître les fonctions grammaticales pour y repérer le sujet et le groupe verbal (grammaire)
- Situer des événements sur la ligne du temps (temps chronologique : passé, présent, futur) en tenant compte des temps des verbes proposés (conjugaison)
- **Orthographe grammaticale (morphogrammes grammaticaux) :**
 - Accorder le déterminant et l'adjectif avec le nom auquel ils se rapportent
 - Accorder le verbe avec le sujet (cas simples)
 - Accorder l'attribut du sujet

Savoir en jeu : Évaluation de la reconnaissance des fonctions grammaticales que sont le sujet et le groupe verbal, de la notion de temporalité et des accords en nombre du déterminant, du nom et de l'attribut du sujet

Compétences :

- Connaître les structures grammaticales possibles de la fonction sujet (ici GN)
- Connaître les structures grammaticales possibles d'un GN (ici : Dét. + Nom ; Dét. + Nom + Adjectifs ; Dét. + Nom + (Adj.) + GPrép. (Prép. + Nom) ; Dét. + Nom + Adj. + GPrép. + Gprép.)
- Connaître les structures grammaticales possibles de la fonction GV (ici : Verbe ; Verbe + GN ; Verbe + GPrép. ; Verbe + GN + GPrép)
- Comprendre la chronologie d'événements en s'aidant des temps des verbes
- Déterminer les mots auxquels il faut ajouter des morphogrammes grammaticaux (GN, adjectifs, verbes, attributs du sujet) et ceux qui ne subiront pas de transformation (Prép., GPrép., adverbes)

Activités :

- Entourer les groupes sujets en jaune
- Entourer les groupes verbaux en gris
- Situer des phrases dans le temps en indiquant P pour le passé, F pour le futur et M pour maintenant (présent)

- Réécrire au pluriel un texte après l'avoir lu, en remplaçant LE LOIR par LES... en faisant les changements nécessaires, par l'accord des mots qui doivent être mis au pluriel dans le texte

1.2 *Décisions didactiques*

Pour l'exercice 1, l'enseignant a fait le choix d'écrire des sujets complexes où 4 groupes nominaux sur 6 (6 items au total) contiennent des groupes prépositionnels. Les sujets de deux phrases ne sont composés que d'un groupe nominal, l'un avec deux adjectifs, l'autre sans.

Quant au deuxième exercice, il a également varié les possibilités de structures grammaticales du groupe verbal en y indiquant soit un verbe sans suite, soit un verbe et un groupe nominal, soit un verbe et un groupe prépositionnel, soit un verbe, un groupe nominal et un groupe prépositionnel.

Les notions travaillées dans l'exercice 3 ont principalement été abordées oralement comme le précise l'enseignant au cours de l'entretien général sur les évaluations de Loïck réalisées en cours d'année (2EgénéE). Ainsi, on peut supposer que c'est la raison pour laquelle il ne demande pas aux élèves de conjuguer les verbes mais qu'il s'agit uniquement d'indiquer si l'action s'est passée, est présente ou va se produire (passé – maintenant – futur).

Enfin, l'exercice 4 se rapproche de la fiche travaillée lors de la séance d'observation du 27.10.09 puisqu'il s'agit d'accorder les adjectifs qui accompagnent les noms en modifiant le nombre (du singulier au pluriel) et d'accorder les verbes en conséquence (terminaison de la 3^{ème} personne du singulier à la 3^{ème} personne du pluriel de l'indicatif présent).

1.3 *Éléments d'analyse a priori*

a) Registre des variables didactiques

Les structures grammaticales des sujets et des groupes verbaux sont une variable didactique pour les deux premiers exercices.

En effet, pour les sujets, il aurait pu s'agir également d'un pronom, d'un nom propre, d'un verbe à l'infinitif, ou d'une phrase.

Les structures grammaticales du groupe verbal représentées par le verbe suivi de 2 groupes prépositionnels, d'un verbe à l'infinitif ou d'une phrase subordonnée ne figurent pas dans l'évaluation. Ce dernier cas n'est abordé qu'en phase de sensibilisation en 4P. Cette variable didactique dépend bien entendu de ce qui a été travaillé en classe et de ce que souhaite évaluer l'enseignant.

L'une des variables didactiques de l'exercice 3 peut être les modalités de réalisation de l'exercice. Au lieu de préciser les lettres P pour passé, M pour maintenant et F pour futur, les élèves auraient pu avoir pour tâche d'écrire les verbes en fonction d'indices temporels. Cependant, les modalités choisies par l'enseignant sont tout à fait justifiées au regard des indications données lors de

l'entretien général concernant diverses évaluations réalisées par Loïck en cours d'année. Il avait alors précisé que la notion de temporalité n'avait été traitée jusque-là qu'oralement (2Egéné).

- b) Registre des difficultés posées par l'évaluation, procédures attendues des élèves et erreurs susceptibles d'être commises

La difficulté du premier exercice est la complexité des structures grammaticales des sujets. Ainsi, l'une des erreurs susceptibles d'être produites est la prise en compte du groupe nominal Dét. + Nom uniquement, oubliant le ou les groupes prépositionnels qui y sont associés.

Le déterminant « De » dans la phrase « De grands panneaux de signalisation en couleurs sont placés aux différentes entrées. » (phrase B) peut, pour les élèves, prêter à confusion avec la préposition.

Les compléments de phrases placés au début des phrases E) et F) peuvent être considérés comme le sujet par certains élèves, par la présence d'un groupe nominal ou d'un nom et par leur positionnement dans la phrase.

Pour l'exercice 2, la difficulté réside dans le fait qu'il ne faut entourer que le groupe verbal et non toute sa suite. de ne pas entourer le verbe et toute sa suite. Il faut pouvoir, en effet, repérer les compléments de phrase qui, eux, ne sont pas inclus dans le groupe verbal (phrase A) et repérer les groupes qui le sont, tels qu'un groupe prépositionnel engendré par le verbe (phrase E : échanger qqch à qqn).

En ce qui concerne l'exercice 3, les phrases B et D sont les plus complexes car il faut vraiment se référer au verbe pour en conclure le moment de l'action. Pour les autres phrases, il est possible de s'aider des compléments de temps tels que « en ce moment » ou « ce soir » ou ceux indiquant, parfois même, l'heure de l'événement (phrases A et E). Ainsi, dans ce cas, il suffit de regarder si l'heure indiquée correspond à un moment situé avant 4h, à 4h ou après 4h.

La difficulté de l'exercice 4 consiste à déterminer quels mots doivent être modifiés et ceux ne subissant pas de transformation, soit parce qu'ils sont déjà au pluriel, soit parce qu'il s'agit d'adverbes ou de groupes prépositionnels (« 40 centimètres **de long** »). On peut alors supposer que certains élèves commettront l'erreur d'accorder les adverbes ou l'adjectif « long » du groupe prépositionnel ou le nom du groupe prépositionnel « En automne ». De plus, une difficulté supplémentaire réside dans l'accord des verbes puisqu'il s'agit de verbes irréguliers pour lesquels il faut passer de la 3^{ème} personne du singulier à la 3^{ème} personne du pluriel (verbes « être » et « aller »). Parmi les trois verbes du 1^{er} groupe, il faut que l'élève repère la catégorie grammaticale attribuée à « niche », à savoir un verbe et non un nom. Ce critère modifie radicalement le morphogramme grammatical d'accord.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation de l'évaluation durant l'observation du 05.11.09 en classe : indices généraux portant sur les exercices réalisés en fonction des décisions prises par l'enseignant

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation de l'évaluation (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

Aucun matériel n'était à la disposition des élèves, hormis leur évaluation et leur crayon.

◆ Objets langagiers :

L'enseignant a procédé tout d'abord à la lecture des consignes de tous les exercices. De plus, il a donné certaines indications quant à la stratégie à adopter pour trouver le sujet facilement (en posant, selon lui, la question « Qui est-ce qui [...] ? »). Il a posé explicitement la question complète avec les phrases A et D, et partiellement avec la phrase B. Il a également clarifié, pour l'exercice 2, la notion de « groupe verbal » et a rappelé sa structure grammaticale parfois sans suite de verbe, en donnant l'exemple « Les enfants chantent » et en indiquant que le groupe gris est représenté ici uniquement par le verbe.

Quant à l'exercice 3, il a explicité la démarche à adopter en demandant si l'événement de la phrase A s'était produit avant 4h, après 4h ou à 4h. Ainsi, il montre qu'il faut à chaque fois se référer à la phrase initiale « Il est 4h de l'après-midi » pour déterminer si l'action des phrases A à F a eu lieu, est en train de se produire, ou va se passer.

Enfin, pour le 4^{ème} exercice, l'enseignant a fait énoncer aux élèves les diverses catégories de mots sujets aux transformations grammaticales, par l'accord en nombre. Il a énoncé qu'il fallait ajouter le morphogramme grammatical -s aux noms, entre autres. Il a demandé à un élève de transformer la première phrase du texte au pluriel et de l'énoncer à la classe.

Les élèves pouvaient poser des questions durant ce moment collectif de lecture des consignes et également au cours de l'évaluation.

Pendant l'évaluation, l'enseignant a fait remarquer à la classe, après avoir constaté une erreur chez un élève, que certains mots comme « environ », « après », « au-dessus » ne se transforment pas au pluriel.

b) Topogenèse :

Pour l'évaluation, les élèves n'étaient pas seuls face à leurs propres stratégies puisque l'enseignant a donné, lors de la lecture des consignes, de nombreuses indications à ce sujet pour chaque exercice.

c) Chronogenèse :

Les indications données par l'enseignant lors de la lecture des consignes ont pu produire une avancée chronogénétique pour certains élèves qui ne se seraient plus rappelés, par exemple, de ce qu'est un groupe verbal.

Chaque exercice contenait des difficultés diverses allant du cas « simple » au cas « complexe ».

ANNEXE 23 :

ANALYSE A PRIORI DE L'ACTIVITÉ RELATIVE AUX MORPHOGRAMMES LEXICAUX EFFECTUÉE EN LOGOPÉDIE, LE 10.11.2009 (2^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

1.1 Organisation – Travail du savoir

Discipline : Français II

Objectif-noyau : Observer le fonctionnement de la langue

Composantes/Sous-disciplines :

- Explorer le code orthographique (**orthographe**)
- Explorer les règles du mode écrit et du mode oral (**codes oral et écrit**)

Objectifs spécifiques :

- **Orthographe lexicale :**
 - Maîtriser l'orthographe des mots-outils : grand, petit
 - Prendre en compte la valeur zéro des lettres (le graphème n'est pas prononcé et n'influence pas la prononciation du graphème qui le précède (par ex. *gris*)) → morphogrammes lexicaux
- **Orthographe grammaticale :**
 - Accorder en genre un adjectif avec un groupe nominal
- **Conceptualisation de la langue à l'oral et à l'écrit :**
 - Localiser un phonème (ici, à la fin d'un mot) (oral)
 - Connaître la combinatoire (écrit)

Savoir en jeu : Exercisation (temps de construction et de consolidation) des morphogrammes lexicaux des adjectifs (lettres muettes au masculin)

Compétences :

- Connaître la catégorie grammaticale des mots descriptifs (→ adjectifs) et comprendre ainsi leur fonction (ils qualifient un nom)
- Savoir déterminer le genre de groupes nominaux (singulier/pluriel)
- Énoncer à l'oral les adjectifs dans les deux genres (en formant des groupes nominaux) pour parvenir à déterminer s'il s'agit d'adjectifs de genre oral ou de genre écrit
- Posséder une conscience phonologique
- Savoir qu'il faut ajouter le morphogramme grammatical -e aux adjectifs féminins
- Orthographier le masculin des adjectifs de genre oral avec un morphogramme lexical en finale, à partir du féminin écrit
- Écrire des groupes nominaux en orthographiant correctement l'adjectif (présence éventuelle du morphogramme lexical muet à la fin des adjectifs masculins et accord grammatical)

Activités :

- Repérer les termes descriptifs d'un texte et indiquer leur catégorie grammaticale
- Associer à deux images de personnages des groupes nominaux contenant des adjectifs
- Classer les groupes nominaux selon le critère du genre (masculin/féminin)
- Classer les adjectifs de ces groupes nominaux selon le critère de catégorisation « adjectifs qui changent au masculin et au féminin/adjectifs qui ne changent pas »
- Énoncer à l'oral les phonèmes des adjectifs dans les deux genres et localiser éventuellement le phonème final supplémentaire du féminin ([pəti] et [pəti̯])
- Observer la transformation écrite entre le masculin et le féminin pour les adjectifs de genre écrit
- Orthographier le féminin des adjectifs de genre oral à partir des adjectifs écrits au masculin (par l'ajout du morphogramme grammatical -e)
- Biffer les graphèmes finaux marquant le féminin des adjectifs de genre oral, afin d'orthographier le masculin (contenant un morphogramme lexical en finale).
- Écrire 5 groupes nominaux représentatifs d'un des 5 portraits proposés, afin de permettre à la logopédiste de trouver de quel personnage il s'agit

1.2 Décisions

La logopédiste a centré cette séance exclusivement sur les morphogrammes lexicaux des adjectifs.

Pour cela, elle a d'abord entrepris une réflexion sur la fonction même des adjectifs et leur repérage. C'est par l'observation de l'ajout systématique du morphogramme grammatical -e au féminin des adjectifs de genre écrit qu'elle a pu amener l'enfant à comprendre le procédé inverse pour former le masculin, consistant à supprimer le -e final. Ainsi, elle a décidé de partir du féminin des adjectifs de genre oral pour permettre à l'enfant d'en déterminer la forme au masculin. Ce procédé est préconisé par Catach (1980). Par la connaissance de la combinatoire, l'enfant a vite pu percevoir que la simple suppression du morphogramme grammatical -e n'est parfois pas suffisante pour former le masculin (par ex. à l'adjectif *épaisse*, il y a lieu d'enlever -se pour former le masculin). C'est ainsi qu'il a pu, par la comparaison du nombre de phonèmes et de lettres, repérer la présence des lettres finales muettes découlant directement du féminin. C'est par ce biais que les morphogrammes lexicaux ont été approchés.

Finalement, la logopédiste a souhaité mettre en pratique cette notion en lui demandant d'écrire 5 groupes nominaux propres à l'un des 5 portraits à disposition. L'enfant a clairement perçu qu'il fallait qu'il utilise des adjectifs pour établir une description précise.

1.3 Éléments d'analyse a priori

a) Registre des variables

Les catégories d'adjectifs sont une variable qui va dépendre de l'objectif visé. La logopédiste aurait pu ne proposer que des adjectifs de genre oral avec un morphogramme lexical muet au

masculin afin de ne se centrer que sur cette particularité. Cependant, elle a choisi d'insérer également des adjectifs de genre écrit, afin d'élargir l'apprentissage sur l'accord en genre.

Le nombre de groupes nominaux (Dét. + Nom + Adj.) proposés est également une variable. En effet, lorsqu'elle a demandé à l'enfant de catégoriser les adjectifs selon leur genre (masculin/féminin) puis de les classer en fonction du genre oral ou du genre écrit, elle aurait pu en réduire le nombre pour alléger la tâche.

b) Registre des difficultés posées par l'activité, procédures attendues de l'enfant et erreurs susceptibles d'être commises

Le classement des adjectifs en fonction du genre oral et du genre écrit constitue une difficulté car il faut pouvoir comparer la forme du masculin et celle du féminin pour constater s'ils changent à l'oral ou non, selon le genre. Or, pour la majorité des adjectifs proposés, une seule forme figurait (groupe nominal soit féminin, soit masculin). Ainsi, l'enfant devait inventer un groupe nominal de genre opposé en accordant oralement l'adjectif en conséquence. Puis, il s'agissait de distinguer les phonèmes des adjectifs au masculin et au féminin pour déterminer s'il y avait une différence à l'oral ou non, et, si oui, quel est le phonème supplémentaire du féminin.

En formant le masculin des adjectifs de genre oral en biffant les lettres supplémentaires du féminin, plusieurs erreurs peuvent être commises par l'enfant. Il pourrait, par exemple, ne supprimer que le morphogramme grammatical -e sans tenir compte des autres graphèmes. Ainsi, en enlevant uniquement le -e à l'adjectif *épaisse*, il reste *épaiss*, se prononçant [epɛs], au lieu de [epɛ]. À l'inverse, il pourrait biffer toutes les lettres ne laissant que celles nécessaires à la correspondance graphophonémique (par ex. *longue*).

Enfin, une autre difficulté présente lors de l'écriture de groupes nominaux est de pouvoir mobiliser les morphogrammes lexicaux en situation de production écrite. En écrivant un adjectif au masculin, l'enfant doit pouvoir penser à la forme du féminin afin de déterminer le morphogramme lexical à ajouter. Ce procédé n'a pas été entraîné au cours de la séance puisque le féminin était déjà inscrit et qu'il s'agissait, par conséquent, simplement d'observer les lettres muettes des adjectifs au masculin.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation de l'activité durant l'observation du 10.11.09 en logopédie : indices généraux portant sur les tâches réalisées en fonction des décisions prises par la logopédiste

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation de l'activité (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

En début de séance, Loïck avait à disposition dix étiquettes (« Une chevelure noire et bouclée », « Une petite bouche rouge », « Un gros nez », « Des bijoux dorés », « Un visage rond », « Une moustache fine et longue », « Des lèvres épaisses », « Un petit nez », « Une tête carrée », « Des cheveux noirs et lisses ») et deux portraits de personnages auxquels il devait rattacher ces groupes nominaux.

En fin de séance, cinq nouveaux portraits sont présentés à l'enfant, afin qu'il écrive des groupes nominaux se rapportant à l'un de ceux-ci.

◆ Objets langagiers :

Le langage est le fil conducteur de la séance puisqu'en fonction des réponses ou des remarques de Loïck, la logopédiste engage un échange sur le contenu langagier en question.

b) Topogenèse :

L'enfant réalise les activités prévues par la logopédiste. Uniquement en début de séance, Loïck a pu choisir laquelle de deux descriptions d'animaux il souhaitait lire. En constatant sa fatigue, la logopédiste lui a demandé, au milieu de la séance, s'il désirait changer d'activité.

c) Chronogenèse :

L'interaction entre la logopédiste et l'enfant a favorisé l'avancement des savoirs de Loïck. Pourtant, si cet avancement paraît visible en cours d'activité, il lui a été nettement plus difficile de remobiliser la notion du morphogramme lexical en situation de production écrite.

L'entretien *a posteriori* avec Loïck est révélateur de sa difficulté à cerner les objets d'apprentissage travaillés en cours de séance, puisqu'il n'est parvenu qu'à indiquer la discipline travaillée en précisant qu'il s'agissait d'activités écrites (2EpostLkL2/3).

ANNEXE 24 :

ANALYSE A PRIORI DE LA PRODUCTION TEXTUELLE EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 10.11.2009

(3^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

1.1 *Organisation – Travail du savoir*

Discipline : Français (Français I et Français II)

Objectif-noyau :

- Produire à l'écrit un texte de genre « récit fantastique »
- Observer le fonctionnement de la langue

Composantes/Sous-disciplines :

- S'adapter aux situations de communication (contexte)
- Élaborer le thème et les idées (contenu)
- Dégager l'organisation du texte (planification)
- Utiliser les ressources de la langue (textualisation)

- Explorer les règles du mode écrit (code écrit)
- Explorer la structure des phrases (grammaire)
- Explorer le code orthographique (orthographe)
- Explorer le système des temps du verbe (conjugaison)

Objectifs spécifiques :

- Connaître la combinatoire (**connaître le code écrit**)
- Délimiter le début et la fin d'une phrase (majuscule, point) (**grammaire**)
- **Orthographe lexicale :**
- Maîtriser l'orthographe des mots-outils
- Connaître les relations phonèmes-graphèmes et les graphies fondamentales
- Prendre en compte la valeur des lettres : base, position, auxiliaire, zéro
- **Orthographe grammaticale (morphogrammes grammaticaux) :**
- Accorder le déterminant (et l'adjectif) avec le nom
- Accorder le verbe avec le sujet
- Orthographier correctement les verbes (**conjugaison**)

Savoir en jeu : Mobilisation en situation de toutes les connaissances et compétences acquises

Compétences :

- Faire preuve d'imagination pour écrire un récit fantastique
- Savoir organiser ses idées (contenu et planification)
- Mobiliser ses compétences en grammaire, en orthographe, en conjugaison et ses connaissances du code (correspondances phonogrammiques)

Activités : Produire un récit fantastique, soit sur le thème « J’ai reçu un Nimbus 2000¹ », soit sur « Je sors promener ma girafe »

1.2 Décisions didactiques

L’enseignant a précisé, lors de l’entretien *a posteriori* de la leçon observée, que c’était la première fois qu’il avait fait une telle activité d’écriture. En effet, les exercices textuels effectués jusque-là concernaient des textes très courts de deux ou trois phrases, donnés en devoirs (2EpostC3/4).

Le contenu de la leçon a peut-être été un peu influencé par la remarque de la chercheuse lors de l’entretien *a posteriori* de la première séance d’observation en classe ordinaire, le 27.10.09. En effet, celle-ci avait soulevé le fait qu’il pourrait être intéressant de constater si Loïck parvenait à mobiliser les connaissances d’accords grammaticaux dans une activité autre qu’un exercice de drill, telle que la production écrite (2EpostC1/4). Si l’enseignant a peut-être choisi ce contenu afin de varier les situations d’observation pour la recherche, il apparaît également que ce type d’activité s’inscrit parfaitement dans ses objectifs d’enseignement à venir. En effet, il affirme que les courtes productions précédentes étaient centrées sur l’orthographe, grammaticale en particulier, et qu’il allait « commencer maintenant quelque chose de plus conséquent, mais là, ce sont les premiers essais » (2EpostC3/4).

Lors de l’explication des consignes, l’enseignant a davantage mis l’accent sur le Français II plutôt que sur le Français I. En effet, il a demandé aux élèves d’être particulièrement attentifs à l’écriture des mots (orthographe lexicale), aux accords (orthographe grammaticale), aux verbes (conjugaison), de même qu’aux majuscules et aux points (grammaire).

Il a précisé seulement à un élève qu’il devait veiller à ce que son texte soit cohérent (remarque se rapportant principalement au Français I). La composante « textualisation » a été mise en avant lors de la lecture du texte d’un élève en fin de leçon, puisque l’enseignant a fait répertorier aux élèves les différents indices temporels pouvant remplacer « Après », mot utilisé constamment par l’auteur du texte.

1.3 Éléments d’analyse *a priori*

a) Registre des variables didactiques

L’une des variables didactiques serait le texte libre. En effet, l’enseignant aurait pu ne pas proposer de titre et demander aux élèves d’écrire un récit fantastique. Dans cette situation, la tâche aurait été davantage centrée sur le Français I puisque les élèves auraient dû se rappeler des caractéristiques de ce genre et trouver un titre adéquat (Gestion discursive). Or, la proposition de titres engage directement les élèves dans un récit fantastique. Ceci peut se justifier par le fait que l’enseignant a davantage ciblé le Français II, au regard des consignes données aux élèves en début d’activité.

¹ Balai d’Harry Potter

L'enseignant aurait pu également créer d'emblée une situation de communication (création d'une base d'orientation) pour motiver l'écriture du texte. Ce contexte n'a été introduit qu'en fin de leçon lors de la proposition de l'enseignant aux élèves de lire quelques textes aux élèves de la classe de 3P. C'est suite à la lecture à voix haute de textes d'élèves que cette idée a émergé.

- b) Registre des difficultés posées par la production textuelle, procédures attendues des élèves et erreurs susceptibles d'être commises

La difficulté posée par la tâche de production écrite est de mobiliser simultanément chez l'élève ses compétences textuelles et linguistiques (Français I et Français II).

Les procédures possibles sont la centration sur une seule rubrique du français, à savoir, soit sur le contenu et l'organisation des idées du texte (Français I), soit sur les sous-disciplines du Français II. Cette procédure a été constatée par l'enseignant au fil de sa pratique. Celui-ci a affirmé, au cours de l'entretien *a posteriori* de cette leçon, que

si on insiste sur l'orthographe et l'orthographe grammaticale, il n'y a que cela qui compte pour les élèves et le reste passe aux oubliettes. Par contre, si vous leur dites : « Allez-y, écrivez, l'orthographe, je n'en ai rien à faire », alors là, vous vous retrouvez avec des textes de deux pages qui sont géniaux aussi. On les lâche, vous voyez. Et cela, ils adorent. (2EpostC3/4)

Les erreurs possibles concernent principalement les aspects du Français II, particulièrement l'orthographe lexicale et grammaticale.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation de la production textuelle durant l'observation du 10.11.09 en classe : indices généraux portant sur la tâche réalisée en fonction des décisions prises par l'enseignant

- a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation de la production textuelle (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

Une feuille lignée a été distribuée à chaque élève qui pouvait disposer de tout le matériel nécessaire (dictionnaire, livre de conjugaison, cahier de français, etc.).

Cependant, la demande d'un élève de se référer au livre d'Harry Potter a été refusée par l'enseignant qui souhaitait que les idées viennent de l'imagination des élèves.

◆ Objets langagiers :

Les consignes données par l'enseignant en début de leçon ont sensibilisé les élèves aux aspects à prendre principalement en compte lors de l'écriture du texte. Il s'agissait essentiellement du Français II.

b) Topogenèse :

L'enseignant a précisé à la classe qu'il se tenait à la disposition des élèves si ceux-ci ne parvenaient pas à trouver l'orthographe d'un mot. Il leur indiquerait alors la bonne orthographe par écrit sur un papier de brouillon. Hormis cela, les élèves étaient seuls face à la tâche.

c) Chronogenèse :

Seule l'intervention de l'enseignant vers la fin de la leçon a pu produire une avancée chronogénétique. En effet, une discussion collective sur les répétitions a eu lieu et les élèves ont ainsi dû énoncer à l'oral divers connecteurs textuels, autres que « après », pour varier le lexique dans la production.

ANNEXE 25 :

ANALYSE A PRIORI DE L'ACTIVITÉ RELATIVE AU GENRE TEXTUEL « CONTE » EFFECTUÉE EN CLASSE, LE 15.02.2010 (4^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

1.1 Organisation – Travail du savoir

Discipline : Français I

Objectif-noyau : Produire et comprendre des textes de genres différents à l'écrit et à l'oral

Composantes/Sous-disciplines :

- Élaborer le thème et les idées (contenu)
- Dégager l'organisation du texte (planification)
- Utiliser les ressources de la langue (textualisation)
- Revenir sur son texte (révision)

Objectifs spécifiques :

- Se familiariser avec le genre textuel « conte » en observant l'organisation du texte ainsi que le thème et les idées proposées par le logiciel (**contenu**)
- Donner un titre qui donne envie de lire le texte (**planification**)
- Observer les différentes dénominations pour désigner les personnages principaux (**textualisation**)
- Prendre conscience de la mise en page du texte (Identifier les paragraphes correspondant aux différentes catégories narratives) (**textualisation**)
- Utiliser un lexique propre au genre et au thème (**textualisation**)¹

Savoir en jeu : Sensibilisation aux caractéristiques générales du conte (Introduction à la séquence didactique)

Compétences : Dégager les caractéristiques principales d'un conte

Activités :

- Créer un conte au moyen d'un logiciel prévu à cet effet
- S'exercer à sa lecture afin de le lire à la classe

1.2 Décisions didactiques

Cette leçon a servi de mise en situation de la séquence didactique sur le conte, ce n'était pas à l'élève de créer d'emblée un univers fictionnel, comme cela sera un objectif spécifique par la suite. Il s'agissait, au contraire, de s'en imprégner par l'élaboration d'un conte au moyen d'un logiciel proposant la trame du texte ainsi que les idées thématiques. L'élève avait, dès lors, la

¹ Cet objectif spécifique entre en compte uniquement lorsque l'élève décide d'inscrire sa propre proposition, les suggestions du logiciel ne l'ayant pas convaincu. Il reste, malgré tout, implicite et non nécessaire puisque le logiciel ne vérifie pas si l'idée saisie est en adéquation avec le genre et le thème du conte.

possibilité de choisir le déroulement de son conte en sélectionnant les idées qui retenaient son attention parmi celles proposées à chaque étape du conte.

La trame imposée par le logiciel est censée permettre à l'élève de se représenter les différentes catégories narratives, à savoir la présentation de la situation initiale (temps, lieu, personnages, leur(s) situation(s)), l'introduction d'une ou plusieurs complication(s) (un ou deux épisodes), les actions réalisées, la résolution de la ou des complication(s) introduite(s), et enfin la présentation d'une situation finale (introduction d'une coda).

La combinatoire n'est pas travaillée durant cette leçon puisque, même quand Loïck prend la décision d'écrire un mot ou un groupe de mots au lieu de sélectionner l'une des propositions du logiciel, l'outil informatique ne corrige pas les erreurs se rapportant à l'orthographe lexicale et grammaticale commises par l'élève.

La deuxième activité consistant à préparer la lecture de son conte en exerçant la fluidité permet un retour sur son texte et ainsi une meilleure intégration des catégories narratives y relatives.

Ainsi, cette leçon a été centrée sur le Français I. Cette leçon révèle des éléments très intéressants au niveau de mon objet de recherche. Ceux-ci seront traités dans l'analyse, au Chapitre VII.

Lors de l'entretien *a posteriori* de la leçon, l'enseignant a confié qu'il ne s'agissait que d'une activité préalable à la séquence didactique qui allait être entreprise au sein de l'école. Ce texte n'avait donc pas d'autre visée didactique particulière. L'enseignant a seulement imaginé de faire lire à Loïck son conte à la classe et de lui donner la possibilité de le dessiner (annexe 66, 2EpostC4/4). Cependant, lorsque la chercheuse a informé l'enseignant que Loïck avait parfois écrit ses propres idées et qu'elle lui a demandé s'il avait prévu de faire un travail sur l'orthographe des mots écrits par l'élève dans le texte, le maître a alors émis l'idée de lui faire rechercher les mots erronés dans le dictionnaire et a envisagé l'hypothèse de lui faire une dictée préparée sur un passage du conte écrit (annexe 66, 2EpostC4/4).

1.3 Éléments d'analyse *a priori*

a) Registre des variables didactiques

L'utilisation d'un logiciel informatique est une variable didactique. En effet, la mise en situation peut être réalisée sous diverses formes. Cependant, l'enseignant a jugé ce moyen attrayant et motivant pour faire découvrir à l'élève les caractéristiques principales du conte. Grâce à ce logiciel, l'élève entre directement dans la production en étant le co-auteur.

Par la possibilité de saisie de ses propres idées, l'une des variables possibles aurait pu être de mettre l'accent sur le Français II, orthographe, par l'utilisation de moyens de référence.

- b) Registre des difficultés et des dysfonctionnements propres au logiciel, procédures attendues de l'élève et erreurs susceptibles d'être commises

Aucune difficulté particulière n'apparaît puisque c'est le logiciel qui prend en charge non seulement l'écriture du conte mais aussi son contenu. L'élève n'a qu'à choisir l'une des suggestions proposées par l'outil.

En revanche, le logiciel présente quelques lacunes, non négligeables. S'il tient compte de la structure grammaticale des mots proposés par l'élève, il ne vérifie pas leur orthographe. Ainsi, lorsque Loïck tente d'écrire le mot « loup-garou » de trois manières différentes, le logiciel le refuse parce qu'il manque le déterminant (même si l'orthographe est correcte), alors que l'un des essais proposés par l'élève était orthographié correctement.

Un dysfonctionnement apparaît lorsque Loïck écrit « il » et que l'ordinateur ne fait pas apparaître le *i* dans le texte, malgré les multiples essais de l'élève.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation de la production d'un conte au moyen d'un logiciel informatique durant l'observation du 15.02.10 en classe : indices généraux portant sur l'activité réalisée en fonction des décisions prises par l'enseignant

- a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation de la production d'un conte au moyen d'un logiciel informatique (mésogenèse) :

◆ Objets matériels :

L'élève a travaillé, pour cette activité, uniquement avec le logiciel et aucun autre matériel, hormis l'imprimante servant à imprimer son conte au fur et à mesure de l'écriture.

◆ Objets langagiers :

Aucune indication orale n'a été fournie. L'enseignant a dû donner les consignes et expliquer le fonctionnement du logiciel certainement lors d'une leçon précédente puisque Loïck avait déjà écrit le début de son conte au commencement de l'activité réalisée durant la séance d'observation. L'enseignant n'est intervenu, à plusieurs reprises, que pour aider l'élève à imprimer son texte.

- b) Topogenèse :

L'élève avait l'entière responsabilité de réalisation de l'activité.

c) Chronogenèse :

La chronogenèse réside dans l'avancement progressif du conte, avec toujours l'indication de la catégorie narrative concernée. Ainsi, l'élève pouvait prendre conscience, au fil de l'écriture, de la construction de la narration pour le conte.

À chaque étape-clé du conte, le logiciel permettait à l'élève d'avoir une vue d'ensemble sur le texte écrit jusque-là. Il avait alors la possibilité de revenir sur son texte pour le garder en tête le fil de l'histoire. Cependant, il ne pouvait plus corriger le contenu s'il souhaitait le modifier.

L'entraînement à lire le conte de manière fluide est une manière de revenir sur le texte et d'intégrer plus facilement les catégories narratives relatives à ce genre de texte, puisque l'élève prend dès lors connaissance de l'intégralité de son texte.

ANNEXE 26 :

ANALYSE A PRIORI DES ACTIVITÉS EFFECTUÉES EN LOGOPÉDIE, LE 16.02.2010

(3^{ème} observation / 2^{ème} étude de cas)

1.1 Organisation – Travail du savoir

Disciplines : - Temps – Histoire¹
- Français II

Objectifs-noyaux : - Se comprendre dans l'évolution des sociétés humaines (Temps-Histoire)
- Observer le fonctionnement de la langue (Français II)

Composantes/Sous-disciplines :

- Se représenter le temps qui passe (Temps - Histoire)
- Explorer la structure des phrases (grammaire)
- Explorer le système des temps du verbe (conjugaison)
- Explorer le code orthographique (orthographe)

Objectifs spécifiques :

- Se situer dans le temps : repérer la date du jour et représenter un événement (les vacances de février) sur l'échelle temporelle qu'est le calendrier (Temps - Histoire)
- Connaître les mois de l'année
- Connaître les catégories grammaticales (déterminants masculins/féminins, noms masculins/féminins, adjectifs, verbes (à l'infinitif et conjugués), pronoms) (**grammaire**)
- Connaître les structures grammaticales du groupe nominal (Dét. + Nom + Adj.) et du groupe prépositionnel (Prép. + GN) (**grammaire**)
- **Orthographe lexicale : accord des adjectifs (morphogrammes lexicaux)**
- Situer des événements sur la ligne du temps (temps chronologique : Passé - Présent - Futur) (**grammaire**)
- Orthographier le verbe « aller » à l'indicatif présent et le conjuguer oralement à l'imparfait, au futur et au passé composé (**conjugaison**)
- Repérer le temps d'une forme verbale (**conjugaison**)
- À l'écrit, identifier les régularités des terminaisons des groupes de verbes à l'indicatif présent (**conjugaison**)
- **Orthographe grammaticale (morphogrammes grammaticaux) :**
- Accorder le verbe « aller » avec le sujet (morphogramme verbal de l'indicatif présent)

¹ Loïck éprouvant des difficultés de repérage temporel, la logopédiste aide l'enfant à acquérir cette notion. En didactique, ce travail s'insère dans la discipline « histoire » (le temps qui passe), ce qui n'est évidemment pas le cas dans le domaine de la logopédie. Cependant, les critères utilisés pour répertorier ce travail sur le repérage ne sont indiqués que par souci de catégorisation des apports de la logopédiste.

Savoirs en jeu :

- Repérage dans le temps
- Construction des différentes unités de la langue (mot, groupes de mots, phrase) et analyse grammaticale (fonctions grammaticales, structures grammaticales des fonctions, structures grammaticales des groupes, catégories grammaticales) ;
- Sensibilisation à la distinction entre fonction grammaticale et groupe ;
- Construction de la temporalité (correspondance entre temps des verbes et moment de l'action)
- Construction de la formation des verbes (régularité des terminaisons en fonction des groupes de verbes, terminaisons du verbe irrégulier « aller » → morphogrammes grammaticaux)

Compétences :

- Connaître la date du jour, la date et de certains événements
- Connaître les 12 mois de l'année dans l'ordre
- Connaître les catégories grammaticales des mots
- Reconnaître le nom du groupe en fonction des catégories grammaticales en présence (déterminant + nom = groupe nominal)
- Connaître les structures grammaticales du groupe nominal
- Prendre en compte le morphogramme lexical des adjectifs
- Connaître les constituants minimaux obligatoires à la formation d'une phrase
- Distinguer les temps des verbes et déterminer, ainsi, le moment de l'action
- Savoir conjuguer oralement le verbe « aller » à l'indicatif présent, à l'indicatif imparfait, à l'indicatif futur, et au passé composé
- Savoir repérer les diverses fonctions grammaticales d'une phrase (en les distinguant par les couleurs) et les énoncer (ici, le sujet et le complément de verbe)
- Distinguer fonctions grammaticales et structures grammaticales des fonctions
- Connaître le nom du groupe introduit par une préposition (groupe prépositionnel)

Activités :

- Se familiariser avec le calendrier en vue de déterminer quelle est la date du jour
- Tracer les jours du calendrier durant lesquels se déroulent les vacances
- Réciter les 12 mois de l'année dans l'ordre
- Déterminer les catégories grammaticales des mots
- Écrire un groupe nominal
- Déterminer le groupe formé par un déterminant et un nom (Groupe nominal)
- Travailler sur la structure grammaticale du groupe nominal (ajout de l'adjectif)
- Trouver un mot dans un ouvrage de référence pour déterminer sa catégorie grammaticale (adjectif)
- Écrire une phrase
- Conjuguer oralement le verbe « aller » à la 1^{ère} personne du singulier de l'indicatif présent, imparfait, futur et passé composé
- Parvenir à attribuer le moment traduit par les temps verbaux (imparfait → passé ; présent ; futur)

- Énoncer les terminaisons des trois groupes de verbes (1^{er} groupe → e - es - e ; 2^{ème} groupe et pour la plupart des verbes du 3^{ème} groupe : s - s - t) pour constater l'irrégularité des terminaisons du verbe « aller »
- Repérer toutes les fonctions grammaticales d'une phrase (en mettant les couleurs)
- Déterminer le nom des fonctions grammaticales (sujet et complément de verbe)
- Manipuler les fonctions grammaticales (former une nouvelle phrase avec, comme sujet, le complément de verbe de la phrase déjà inscrite) pour comprendre qu'un groupe nominal peut avoir diverses fonctions

1.2 Décisions

La première partie de la séance est consacrée au repérage temporel qui pose particulièrement problème à Loïck.

Par un travail sur les différentes unités de la langue (mot, groupe de mots, phrase), la logopédiste a pu aborder tous les objets de savoir définis dans le contrat de recherche. En effet, lorsque l'enfant a ajouté un adjectif au groupe nominal qu'il avait formé, il s'agissait pour lui de prendre en compte le morphogramme lexical de l'adjectif « gros » qu'il avait choisi.

À l'écriture d'une phrase, une réflexion a eu lieu sur les terminaisons du verbe irrégulier « aller » qui ne se conjugue pas comme un verbe du premier groupe malgré sa terminaison en *-er*. Les morphogrammes verbaux des trois premières personnes de l'indicatif présent ont alors été analysés pour les verbes des 1^{er} et du 2^{ème} groupe.

Cette séance englobe ainsi tout ce qui a été travaillé au cours des deux premières séances. Cependant, un accent particulier a été mis, cette fois, sur l'analyse grammaticale et sa terminologie.

1.3 Éléments d'analyse a priori

a) Registre des variables

Il est difficile de répertorier les variables car, dans cette séance, tout se construit dans l'interaction, en fonction des propositions ou réponses données par l'enfant.

b) Registre des difficultés posées par les activités, procédures attendues de l'enfant et erreurs susceptibles d'être commises

La difficulté réside dans la grande variété des questions posées par la logopédiste puisqu'elle a abordé tous les niveaux grammaticaux (fonctions, structures grammaticales des fonctions, structures grammaticales des groupes et catégories grammaticales), la conjugaison, ainsi que l'orthographe tant lexicale que grammaticale. L'enfant doit donc faire appel à toutes ses connaissances en français Il pour réaliser toutes les tâches que la logopédiste lui demande.

Les erreurs susceptibles d'être commises sont donc multiples, telles que l'oubli de la terminologie rattachée à ces sous-disciplines. Par exemple, l'enfant ne s'est plus rappelé le nom des fonctions « sujet » et « complément de verbe » qu'il avait pourtant réussi à repérer en les représentant respectivement en jaune et en bleu.

La conjugaison du verbe « aller » à la première personne du singulier des temps présent, imparfait, futur et passé composé est particulièrement ardue. L'enfant pourrait également rencontrer des difficultés à retrouver les terminaisons de l'indicatif présent pour les verbes du 1^{er} et du 2^{ème} souvent 3^{ème} groupes.

1.4 Éléments d'analyse mésogénétique, topogénétique et chronogénétique observés dans les conditions effectives de réalisation des activités durant l'observation du 16.02.10 en logopédie : indices généraux portant sur les tâches réalisées en fonction des décisions prises par la logopédiste

a) Objets convoqués dans les différentes étapes de la réalisation des activités (mésogénèse) :

◆ Objets matériels :

Afin de déterminer les différentes catégories grammaticales, la logopédiste a utilisé un tas de cartes sur lesquelles étaient inscrits des mots (déterminants masculins/féminins ; noms masculins/féminins ; pronoms de conjugaison ; verbes).

Puis, seuls une feuille et un crayon ont été mis à disposition pour écrire un groupe nominal (ici, Dét. + Nom + Adj.), et diverses phrases à partir de ce groupe nominal.

◆ Objets langagiers :

Le langage est le fil conducteur de la séance puisqu'en fonction des réponses ou des remarques de Loïck, la logopédiste a engagé un échange sur le contenu langagier en question.

b) Topogénèse :

L'enfant a été constamment sollicité par la logopédiste. Durant cette séance, elle lui a moins laissé le choix des activités qu'au cours des séances précédentes. En effet, ceci apparaît clairement lorsqu'elle lui a demandé s'il a envie d'écrire une phrase à partir du groupe nominal. L'enfant a réfléchi longuement et a fini par décliner sa proposition. Cependant, la logopédiste l'a tout de même invité à essayer.

c) Chronogenèse :

L'interaction entre la logopédiste et l'enfant ont favorisé l'avancement des savoirs de Loïck.

Cependant, en fin de séance, la logopédiste a demandé à l'enfant le nom des fonctions encadrées en jaune et en bleu. Loïck n'est pas parvenu à répondre. Un travail de déplacement du groupe nominal dans la phrase a alors été entrepris, de manière à ce que l'enfant réalise qu'un même groupe nominal peut occuper diverses fonctions.

TABLEAUX SYNOPTIQUES « MACRO » ET « SEMI-MACRO » DES
SÉQUENCES DES DEUX ÉTUDES DE CAS,
CENTRÉS SUR LES CONTENUS

ANNEXE 27 :

TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS

Explications relatives aux tableaux synoptiques « macro » des séquences des deux études de cas, centrés sur les contenus

Un tableau synoptique « macro » de la séquence a été construit pour chaque étude de cas.

Le tableau de la présente annexe ainsi que celui de l'annexe 29 donnent une **vision globale des contenus abordés** au cours de toutes les séances observées tant en classe qu'en soutien pédagogique et en logopédie, séances classées chronologiquement aux observations. Ces tableaux présentent donc le découpage des contenus en unités séquentielles.

La première colonne indique les minutes, ce qui permet de se représenter la durée totale de chaque séance d'observation ainsi que le temps consacré à chaque objet d'étude.

Cf. *tableau synoptique « macro » de la séquence relative à la première étude de cas* à la page suivante.

TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE (centré sur les contenus)

Temps		Classe 1 18 décembre 2008	Classe de soutien 1 18 décembre 2008	Classe 2 - Évaluation (non filmée : pas de mesure temporelle) 21 avril 2009
1	Mise en route	Élaboration de la fiche (propositions de nombres-repères par les élèves) et explications relatives au sens d'écriture des nombres	Compréhension des règles de construction du système décimal de numération : travail sur la désignation orale de nombres de l'ordre des milliers et des dizaines de milliers	Compréhension des règles de construction du système décimal de numération et du caractère répétitif des échanges : Écriture d'une suite de nombres entiers naturels
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10	Compréhension des règles de construction du système décimal de numération et du caractère répétitif des échanges Écriture d'une suite de nombres entiers naturels dans des tronçons de bande numérique		Compréhension des règles de construction du système décimal de numération et du caractère répétitif des échanges : Constitution d'une suite de nombres (nombre précédant et succédant aux nombres-repères)	Compréhension des règles de construction du système décimal de numération et du caractère répétitif des échanges : Écriture d'une suite de nombres en fonction des lois ou régularités auxquelles est soumise la suite (De saut en saut)
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37	Compréhension des règles de construction du système décimal de numération : Formation du plus petit et du plus grand nombre à partir de 4 chiffres		Compréhension des règles de construction du système décimal de numération et du caractère répétitif des échanges : Ajout ou retrait d'une unité, dizaine, centaine, ou d'un millier à des nombres de l'ordre des dizaines de milliers	
38				/
39				/
40	/			

ANNEXE 28 :

TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS

Explications relatives aux tableaux synoptiques « semi-macro » des séquences des deux études de cas, centrés sur les contenus

Un tableau synoptique « semi-macro » de la séquence a été construit pour chaque étude de cas.

Le tableau de la présente annexe ainsi que celui de l'annexe 30 donnent une vision plus détaillée que les tableaux « macro » car, **outre l'étiquetage des divers contenus abordés tant en classe qu'en logopédie**, au cours des séances classées dans l'ordre chronologique des observations, **ils « reconstruisent » également la structure hiérarchique inhérente à chaque séance**, en mettant en exergue les objets d'étude visés (unités dites *englobantes*) et les composants de ces objets, représentés par des niveaux hiérarchiquement supérieurs et inférieurs (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009). Cela vise à déceler la **logique sous-jacente de l'action didactique** des professionnels. L'établissement de la structure hiérarchique, telle que pensée préalablement par ces derniers, relève d'un travail d'interprétation.

L'organisation hiérarchique des contenus ne coïncide donc pas avec un découpage temporel de l'organisation des séances. C'est pourquoi, ces tableaux ne présentent pas de colonne du temps.

La visée du synopsis n'est pas de faire entrer les contenus dans des catégories élaborées en dehors du texte observé, mais de suivre la logique de l'action didactique du point de vue de l'objet enseigné. (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009, p. 91)

Le passage d'un élément à l'autre ou d'une unité *englobante* à l'autre peut dépendre de plusieurs facteurs, tels que le changement d'objectif, d'objet ou de composant de cet objet, ou encore de la perspective adoptée pour le traitement d'un même contenu, d'un changement quant à son traitement ou du type d'activités réalisées (*Ibid.*, 2009). Les niveaux de hiérarchie inférieurs peuvent également ici représenter les compétences sous-jacentes ou actions successives que l'enfant-élève doit mobiliser pour la réalisation des activités demandées par les professionnels et l'atteinte des objectifs visés.

Le changement de niveaux hiérarchiques (1. → 1.1 → 1.1.1 etc.) est représenté visuellement dans les tableaux par le passage à la case du tableau inférieure et également par la dégradation des couleurs.

La teinte la plus foncée correspond au premier niveau de hiérarchie et se rapporte aux objets d'étude choisis comme objectifs d'apprentissage de la leçon/séance. Les couleurs choisies pour chaque objet d'étude sont conformes à celles utilisées dans les tableaux qui précèdent, à savoir les tableaux synoptiques « macro » des séquences. Chaque niveau hiérarchique contribue à réaliser le niveau hiérarchie supérieur.

Cf. tableau synoptique « macro » de la séquence relative à la seconde étude de cas à la page suivante.

TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE (ciblé sur les contenus)

Classe 1 18 décembre 2008	Classe de soutien pédagogique 1 18 décembre 2008	Classe 2 – Évaluation (non filmée : pas de mesure temporelle) 21 avril 2009
1. Compréhension des règles de construction du système décimal de numération et du caractère répétitif des échanges	1. Compréhension des règles de construction du système décimal de numération	1. Compréhension des règles de construction du système décimal de numération et du caractère répétitif des échanges
1.1 Écriture d'une suite de nombres entiers naturels dans des tronçons de bande numérique	1.1 Travail sur la désignation orale et la suite écrite de nombres entiers naturels	1.1 Écriture d'une suite de nombres entiers naturels dans des tronçons de bande numérique
1.1.1 Compréhension du sens du déroulement de la frise et, par conséquent, du sens d'écriture des nombres inférieurs et supérieurs aux nombres-repères	1.1.1 Désignation orale de nombres de l'ordre des milliers et des dizaines de milliers formés à l'aide de 4 et 5 dés	1.1.1 Compréhension du sens du déroulement de la frise et, par conséquent, du sens d'écriture des nombres inférieurs et supérieurs aux nombres-repères
1.1.2 Changements au niveau des dizaines, centaines ou milliers par l'ajout d'une unité	1.1.1.1 Stratégie de séparation des milliers (chiffre des dizaines de milliers et des milliers) du reste du nombre pour faciliter sa lecture	1.1.2 Changements au niveau de l'ordre des centaines suite au retrait d'une unité et des dizaines, milliers et dizaines de milliers suite à l'ajout d'une unité
	1.1.2 Constitution d'une suite de nombres (nombre précédant et succédant au nombre-repère)	1.2 Écriture d'une suite de nombres entiers naturels en fonction des lois ou régularités auxquelles est soumise la suite
	1.1.2.1 Changements au niveau de l'ordre des dizaines, centaines et milliers par le retrait d'une unité et des dizaines de milliers par l'ajout d'une unité	1.2.1 Perception des relations arithmétiques entre les nombres et les chiffres qui les composent dans notre base décimale de numération
	1.1.2.1.1 Compréhension du caractère répétitif des échanges	1.2.2 Calculs et réalisation des échanges nécessaires (changement au niveau de l'ordre des dizaines par l'ajout constant de 5 unités ou du retrait régulier de 2 unités, des centaines par l'ajout constant d'une dizaine ; présence du zéro lors du retrait d'une dizaine)

	1.1.2.2 Énonciation orale de la suite de nombres écrite	1.3 Ajout ou retrait d'une unité, dizaine, centaine ou d'un millier à des nombres de l'ordre des dizaines de milliers
	1.1.3 Formation du plus petit nombre puis du plus grand nombre à partir des chiffres obtenus suite au lancer de 4 dés	1.3.1 Compréhension de la valeur attribuée aux chiffres en fonction de leur rang dans l'écriture du nombre
	1.1.3.1 Compréhension de la valeur attribuée aux chiffres en fonction de leur rang dans l'écriture du nombre	1.3.2 Réalisation des échanges nécessaires (passage de l'ordre des milliers à celui des dizaines de milliers, changements au niveau de l'ordre des centaines lors du retrait d'une dizaine, changements au niveau de l'ordre des dizaines et centaines lors de l'ajout d'une unité)
	1.1.3.1.1 Stratégie d'inversion des chiffres pour former le plus petit nombre à partir du plus grand nombre	
	1.1.3.2 Désignation orale des nombres produits	
	1.1.3.2.1 Mobilisation de la stratégie de séparation des milliers (chiffre des dizaines de milliers et des milliers) du reste du nombre pour faciliter sa lecture	

ANNEXE 29 :

TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA SECONDE ÉTUDE DE CAS

Explications relatives aux tableaux synoptiques « macro » des séquences des deux études de cas, centrés sur les contenus

Un tableau synoptique « macro » de la séquence a été construit pour chaque étude de cas.

Les tableaux qui suivent donnent une **vision globale des contenus abordés** au cours de toutes les séances observées tant en classe qu'en soutien pédagogique et en logopédie, séances classées chronologiquement aux observations. Ces tableaux présentent donc le découpage des contenus en unités séquentielles.

La première colonne indique les minutes, ce qui permet de se représenter la durée totale de chaque séance d'observation ainsi que le temps consacré à chaque objet d'étude.

Chaque objet d'étude est spécifié par une couleur différente.

On peut remarquer que pour la seconde étude de cas, le travail sur les verbes est représenté par deux couleurs différentes. Si leurs tonalités sont très proches, c'est pour indiquer l'articulation et la complémentarité des contenus abordés :

- la couleur grenat fait référence à l'accord des verbes (morphogrammes grammaticaux)
- la couleur fuchsia-mauve fait référence à l'étude de la temporalité (passé, présent, futur) en lien avec des compléments circonstanciels de temps
- la couleur bleu foncé fait référence à l'accord des adjectifs dans les groupes nominaux (morphogrammes grammaticaux) (en classe)
- la couleur bleu roi fait référence au travail sur les morphogrammes lexicaux des adjectifs (en logopédie)

On s'aperçoit donc que, dans les deux contextes, un travail sur les adjectifs a été entrepris, mais à des niveaux orthographiques différents.

La couleur verte réunit les objets relatifs aux accords des verbes (représentés par la couleur grenat) et aux accords des adjectifs (représentés par la couleur bleu foncé)

La couleur rouge fait référence aux objets de grammaire

La couleur grise concerne les activités réalisées en Français I

La couleur brune fait référence aux activités de lecture

La couleur jaune fait référence aux activités de repérage temporel

La couleur orange fait référence aux activités ludiques (jeu de devinettes)

TABLEAU SYNOPTIQUE « MACRO » DE LA SÉQUENCE (centré sur les contenus)

Temps MIN	Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10	
1	Accord du verbe : Recherche du sujet et terminaisons du <u>présent</u> (flexions verbales)	Travail sur le verbe Définition du but de la conjugaison	Grammaire Consignes (exercices 1 et 2)	Travail sur les adjectifs Réflexion sur la fonction des adjectifs	Mise en route : Consignes de production	Prise de connaissance des caractéristiques générales du genre « conte » (mise en situation)	Repérage temporel	
2					Production d'un récit fantastique		Grammaire Travail au niveau de la nature des mots	
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								Travail sur le verbe La temporalité (passé, présent, futur) en lien avec des compléments de temps
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25	Accord des adjectifs dans les groupes nominaux	Travail sur le verbe La temporalité (passé, présent, futur) en lien avec des compléments de temps	Grammaire (exercices 1 et 2 : travail sur la fonction des groupes dans la phrase)	Morphogrammes lexicaux des adjectifs Travail sur la transformation orale et écrite des adjectifs selon leur genre et réflexion sur la présence à l'écrit des morphogrammes lexicaux muets au masc.	Production d'un récit fantastique	Grammaire Travail au niveau de la phrase (conjugaison et temporalité, terminaisons selon les groupes des verbes, rapport entre la nature des mots et leur fonction dans la phrase)		
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37							Accord du verbe Travail sur les temps des verbes et terminaisons (flexions verbales)	Accords (groupes nominaux avec adjectifs et verbes) exercice 4
38								
39								
40								
41								
42								
43								
44								
45								
46								
47								
48								
49	Accord des adjectifs dans les groupes nominaux	Accord du verbe Travail sur les temps des verbes et terminaisons (flexions verbales)	Accords (groupes nominaux avec adjectifs et verbes) exercice 4	Morphogrammes lexicaux des adjectifs Travail sur la transformation orale et écrite des adjectifs selon leur genre et réflexion sur la présence à l'écrit des morphogrammes lexicaux muets au masc.	Production d'un récit fantastique	Exercice de la lecture du conte		
50								
51								
52								
53								
54								
55								
56								
57								
58								
59								
60								
61								
62								
63								

ANNEXE 30 :

TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE RELATIVE À LA SECONDE ÉTUDE DE CAS

Explications relatives aux tableaux synoptiques « semi-macro » des séquences, centrés sur les contenus

Un tableau synoptique « semi-macro » de la séquence a été construit pour chaque étude de cas.

Le tableau de la présente annexe ainsi que celui de l'annexe 30 donnent une vision plus détaillée que les tableaux « macro » car, **outre l'étiquetage des divers contenus abordés tant en classe qu'en logopédie**, au cours des séances classées dans l'ordre chronologique des observations, **ils « reconstruisent » également la structure hiérarchique inhérente à chaque séance**, en mettant en exergue les objets d'étude visés (unités dites *englobantes*) et les composants de ces objets, représentés par des niveaux hiérarchiquement supérieurs et inférieurs (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009). Cela vise à déceler la **logique sous-jacente de l'action didactique** des professionnels. L'établissement de la structure hiérarchique, telle que pensée préalablement par ces derniers, relève d'un travail d'interprétation.

L'organisation hiérarchique des contenus ne coïncide donc pas avec un découpage temporel de l'organisation des séances. C'est pourquoi, ces tableaux ne présentent pas de colonne du temps.

La visée du synopsis n'est pas de faire entrer les contenus dans des catégories élaborées en dehors du texte observé, mais de suivre la logique de l'action didactique du point de vue de l'objet enseigné. (Cordeiro, Ronveaux *et al.*, 2009, p. 91)

Le passage d'un élément à l'autre ou d'une unité *englobante* à l'autre peut dépendre de plusieurs facteurs, tels que le changement d'objectif, d'objet ou de composant de cet objet, ou encore de la perspective adoptée pour le traitement d'un même contenu, d'un changement quant à son traitement ou du type d'activités réalisées (*Ibid.*, 2009). Les niveaux de hiérarchie inférieurs peuvent également ici représenter les compétences sous-jacentes ou actions successives que l'enfant-élève doit mobiliser pour la réalisation des activités demandées par les professionnels et l'atteinte des objectifs visés.

Le changement de niveaux hiérarchiques (1. → 1.1 → 1.1.1 etc.) est représenté visuellement dans les tableaux par le passage à la case du tableau inférieure et également par la dégradation des couleurs.

La teinte la plus foncée correspond au premier niveau de hiérarchie et se rapporte aux objets d'étude choisis comme objectifs d'apprentissage de la leçon/séance. Les couleurs choisies pour chaque objet d'étude sont conformes à celles utilisées dans les tableaux qui précèdent, à savoir les tableaux synoptiques « macro » des séquences. Chaque niveau hiérarchique contribue à réaliser le niveau hiérarchie supérieur. Je vais donner quelques exemples, illustrant la lecture de ce tableau.

En ce qui concerne la 1^{ère} séance d'observation en classe, l'objet d'étude visé est l'accord des verbes du 1^{er} groupe au présent en fonction des phrases données (point 1.). Pour cela, deux actions sont à

mobiliser : la recherche du sujet dans la phrase (point 1.1) et l'application des terminaisons du présent (point 1.2). Cependant, la réalisation de telles actions nécessite la mobilisation de diverses compétences. Pour la recherche du sujet, l'élève a été incité par l'enseignant à utiliser la stratégie consistant à poser la question « Qui est-ce qui ? ». Cela constitue donc le point 1.1.1, compétence sous-jacente, dans cette situation, au repérage du sujet (point 1.1). Quant à l'application des terminaisons verbales (point 1.2), l'élève doit obligatoirement connaître les terminaisons du présent en fonction des pronoms personnels (point 1.2.1). De plus, il doit procéder à l'analyse des notions de personne et de nombre, particulièrement si le sujet donné est un groupe nominal (point 1.2.2). Ainsi, si le sujet est « les deux nids », il est indispensable de repérer qu'il s'agit de la 3^{ème} personne du pluriel et que la terminaison du verbe sera donc *-nt*.

Au cours de cette leçon, l'enseignant a abordé un deuxième objet d'étude, l'accord en genre et en nombre des adjectifs (point 2.). Pour ce faire, les compétences sous-jacentes devant être mobilisées sont également hiérarchisées à la suite de ce point 2.

L'explication détaillée des différentes étapes de la deuxième séance observée en logopédie est intégralement développée à la page 145 du mémoire (Dossier principal). Cette explication peut être visualisée simultanément par le biais du tableau ci-dessous qui synthétise les étapes en les hiérarchisant.

Afin de comprendre la lecture du tableau, prenons un deuxième exemple, celui de la 2^{ème} observation en classe du 5 novembre 2009 relative à une évaluation.

Le point 1 indique l'objet d'étude visé (grammaire : fonction des groupes dans la phrase). On pourra s'apercevoir par la suite que d'autres objets d'étude ont été ciblés pour l'évaluation. Ils figurent aux points 2 (temporalité) et 3 (mise au pluriel d'un texte). Le second niveau de hiérarchisation (hiérarchie à deux chiffres) représente les étapes sous-jacentes à l'accès au premier niveau de hiérarchisation (hiérarchie à un chiffre). Ainsi, dans le cadre de cette séance, **les points 1.1 et 1.2 constituent les étapes directes par lesquelles Loïck doit passer pour accéder à l'objet d'étude attendu (point 1).** Le troisième niveau de hiérarchie (hiérarchie à trois chiffres) vise à préciser les étapes pour le niveau de hiérarchie inférieur, et ainsi de suite. Dès lors, la réalisation du point 1.1.1 est nécessaire à la réalisation du point 1.1, lui-même indispensable pour aboutir au point 1. Le point 1.2 est également indispensable, en complémentarité avec le point 1.1 pour accéder au point 1. Le point 1.2 est régi par les deux étapes 1.2.1 et 1.2.2. Il en va de même pour l'objet d'étude du point 2, qui est sous-tendu par la réalisation du point 2.1, lui-même dépendant du point 2.1.1. Pour l'accès au troisième objet d'étude (point 3), quatre étapes de même niveau (2^{ème} niveau de hiérarchie : 3.1 ; 3.2 ; 3.3 ; 3.4) sont à réaliser.

TABLEAU SYNOPTIQUE « SEMI-MACRO » DE LA SÉQUENCE (ciblé sur les contenus)

Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10
1. Travail sur le verbe dans la phrase : accord des verbes du 1er groupe au présent	1. Travail sur le verbe dans la phrase : la temporalité et les temps des verbes	1. Grammaire : travail sur la fonction des groupes dans la phrase	1. Travail sur les adjectifs : Compréhension de la fonction des adjectifs par un travail sur la description	1. Production d'un récit fantastique	1. Prise de connaissance des caractéristiques générales du genre « conte » (mise en situation) au moyen d'un logiciel d'écriture de contes	1. Repérage temporel (date du jour, marquage d'événements dans un calendrier)
1.1 Recherche du sujet dans la phrase	1.1 Définition du but de l'apprentissage de la conjugaison : écrire des textes	1.1 Recherche du sujet dans la phrase (GNs)	1.1 Repérage des éléments descriptifs par la lecture d'un texte descriptif	1.1 Traitement des trois niveaux inhérents à la production d'un texte :	1.1 Imprégnation du contenu thématique (Niveau I : Création d'une base d'orientation)	1.1 Utilisation du calendrier comme outil de référence
1.1.1 Technique de recherche (« stratégie » de l'enseignant : question « Qui est-ce qui ? »)	1.1.1 Définition de l'activité de conjuguer	1.1.1 Technique de recherche (« stratégie » de l'enseignant : question « Qui est-ce qui ? »)	1.2 Dénomination de la nature de ces éléments descriptifs (= adjectifs)	A. <u>Création d'une base d'orientation (contexte communicatif)</u> : - Paramètres du contexte ; - Contenu thématique (ici, déjà donné par les titres à choix)	1.1.1 Création du contenu thématique du conte par le choix de l'une des propositions suggérées par le logiciel	1.2 Récitation des mois de l'année
1.2 Application des terminaisons du présent (flexions verbales)	1.1.1.1 Repérage des transformations opérées lors de la conjugaison d'un verbe au choix	1.2 Recherche du groupe verbal dans la phrase	1.2.1 Énonciation des différentes catégories de mots en grammaire	B. <u>Gestion discursive</u> : - Organisation du récit, planification globale ; - Structuration du contenu	1.2 Imprégnation de l'organisation et de la structuration du conte (Niveau II : Gestion discursive → niveau géré intégralement par le logiciel)	2. Grammaire

Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10
1.2.1 Connaissance des terminaisons du présent en fonction des pronoms personnels	1.1.2 Réflexion sur la fonction des techniques apprises en français II (structuration)	1.2.1 Définition du groupe verbal	1.2.2 Dénomination de la nature des mots pouvant composer un groupe nominal	C. <u>Textualisation</u> : - Mécanismes de connexion ; - Mécanismes de cohésion (temporelle et nominale)	1.3 Imprégnation/ sensibilisation à la cohésion temporelle du conte (Niveau III : Textualisaion)	2.1 Travail au niveau des mots
1.2.2 Prise en compte des notions de personne et de nombre (surtout si le sujet est un GN)	1.3 Travail sur la notion de temporalité (confrontation des différentes temporalités de 3 textes à l'imparfait, au présent et au futur, en relation avec des compléments de temps)	1.2.2 Recherche du verbe et du complément de verbe	1.2.2.1 Invention d'un groupe nominal (« un grand château »)	1.1.1 Connaissances des caractéristiques du genre « récit fantastique » inclus dans l'activité langagière « narrer »	1.4 Participation active à l'écriture du contenu thématique du conte (en proposant un élément autre que ceux proposés par le logiciel)	2.1.1 Énonciation de la nature des mots (ici : déterminants masc./fém. ; noms masc./fém. ; pronoms ; adjectifs ; verbes)
2. Travail sur les adjectifs : accord des adjectifs						
2.1 Accord en genre	1.2.1 Recherche de la cohérence entre temps des verbes et compléments circonstanciels de temps	2. Temporalité (repérage de la temporalité en fonction d'indices temporels)	1.3. Association de groupes nominaux avec deux visages de personnages (pour prendre conscience que les adjectifs apportent des caractéristiques distinctives)	1.2 Traitement de l'orthographe : A. Phonogrammes B. Morphogrammes (grammaticaux et lexicaux)	1.4.1 Prise en compte de la syntaxe (constituants de la phrase) → vérifié par le logiciel	2.2 Travail au niveau des groupes de mots : rappel de la notion de groupe nominal (GN)
2.1.1 Repérage du genre du groupe nominal qualifié par l'adjectif	1.2.1.1 Lecture et repérage des temps des verbes et du moment de l'action	2.1 Repérage de la temporalité (moment de l'action)		C. Logogrammes (lexicaux et grammaticaux)	1.4.2 Prise en compte de la cohésion temporelle (passé simple) → non vérifié par le logiciel	2.2.1 Écriture d'un groupe nominal (ici constitué du déterminant + nom)

Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10
2.1.2 Transformations grammaticales (ici : transf. seulement du masculin vers le féminin) Transformations d'adjectifs de genre oral (gris, bas, étranger (avec variation vocalique)) et de genre écrit (argenté, vrai, rusé) Règle de l'ajout du -e	Dérive : Énonciation du conditionnel présent	2.1.1 Recherche d'indices permettant de se situer dans le temps (heures, complément de phrase, temps des verbes)	2. Travail technique sur les adjectifs : compréhension de la provenance des morphogrammes lexicaux muets terminant le masculin des adjectifs de genre oral (adj. contenus dans les groupes nominaux décrivant les deux personnages)	D. Idéogrammes (majuscules, ponctuation, etc.) E. Lettres hors système (lettres étymologiques; consonnes simples ou doubles non fonctionnelles)	2. Exercitation à la lecture du conte	2.2.1.1 Association de natures de mots (Déterminant + Nom)
	1.2.2 Utilisation des capacités orales à conjuguer pour se rendre compte de la temporalité (conjugaison à l'imparfait introduit par « hier »)				2.1 Connaissance du code (combinatoire)	2.2.2 Complétion du groupe nominal formé : ajout d'un élément descriptif (= adjectif)
2.1.3 Repérage de l'absence de transformations écrites au féminin (pour les adjectifs invariables se terminant par un e diacritique : humide et tranquille)	1.2.2.1 Transformation des GNs en pronoms (à toutes les personnes)	3. Transformation d'un texte au pluriel (transformation des groupes nominaux avec adjectifs et des verbes)	2.1 Tri selon le genre des groupes nominaux figurant sur des étiquettes 2.2 Travail sur l'oral des adjectifs : tri des adjectifs avec et sans variation phonétique selon le genre			2.2.2.1 Réflexion sur l'écriture de l'adjectif (ici : morphogramme lexical muet au masculin)

Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10
2.3 Accord en nombre	1.3 Travail sur les formes verbales (personnes, temps des verbes et terminaisons)	3.1 Transformation au pluriel des sujets du texte Accord des pronoms sujets et groupes nominaux sujets (accord des déterminants, noms et adjectifs) Ajout des morphogrammes grammaticaux -s ou -x (-al/-aux)	2.2.1 Transformation orale des adjectifs dans le genre opposé en y associant un groupe nominal			2.2.2.2 Dénomination de la nature du mot ajouté au nom
2.2.1 Repérage du nombre du groupe nominal qualifié par l'adjectif	1.3.1 Analyse de la notion de sujet		2.2.1.1 Transformation des GN avec adjectifs selon le genre			2.2.2.2.1 Utilisation de l'outil dictionnaire pour trouver la nature du mot ajouté (= adjectif)
2.2.2 Transformations écrites Règle de l'ajout du -s	1.3.1.1 Définition de sa fonction	3.2. Transformation au pluriel des verbes du texte Ici : ajout des morphogr. verbaux 3 ^{ème} pers. pl. -nt	2.2.2 Calcul du nombre de phonèmes au masculin et au féminin			2.3 Travail au niveau de la phrase
2.3.3 Repérage de l'absence de transformations écrites si masc. sg possède déjà un -s	1.3.1.2 Définition de sa place dans la phrase	3.3. Transformation au pluriel des attributs du sujet ou compléments de verbe Ajout des morphogrammes grammaticaux -s ou -x (-al/-aux)	2.2.3 Énonciation du phonème supplémentaire éventuel entendu au féminin des adjectifs (morphogramme lexical « qui chante » grâce à l'ajout du -e)			2.3.1 Écriture d'une phrase sur la base du GN écrit et repérage de l'ajout obligatoire du verbe

Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10
	1.3.1.3 Définition de sa nature (ici : groupe nominal)	3.4 Repérage des mots invariables (adverbes) ou mots ne devant pas subir de transformations au pluriel (<i>en automne</i>)	2.2.4 Repérage du morphogramme lexical qui ne se prononce pas au masculin (étape réalisée uniquement pour les adjectifs <i>petit/petite</i>)			2.3.2 Travail sur la conjugaison
	1.3.2 Transformations du sujet et des temps du verbe (lien entre temporalité et terminaisons)		2.3 Travail sur l'écriture des adjectifs de genre oral : prise de conscience des morphogrammes lexicaux muets en finale des adjectifs masculins (<i>petit/petite</i>)			2.3.2.1 Repérage de l'infinitif
			2.3.1 Formation du féminin à partir du masculin des adjectifs (sans puis avec variation phonétique selon le genre)			2.3.2.2 Repérage du temps du verbe choisi et conjugaison à d'autres temps
			2.3.1.1 Constat de l'ajout du morphogramme grammatical -e au féminin			2.3.2.2.1 Travail sur la temporalité (compléments de temps déterminant le temps du verbe)

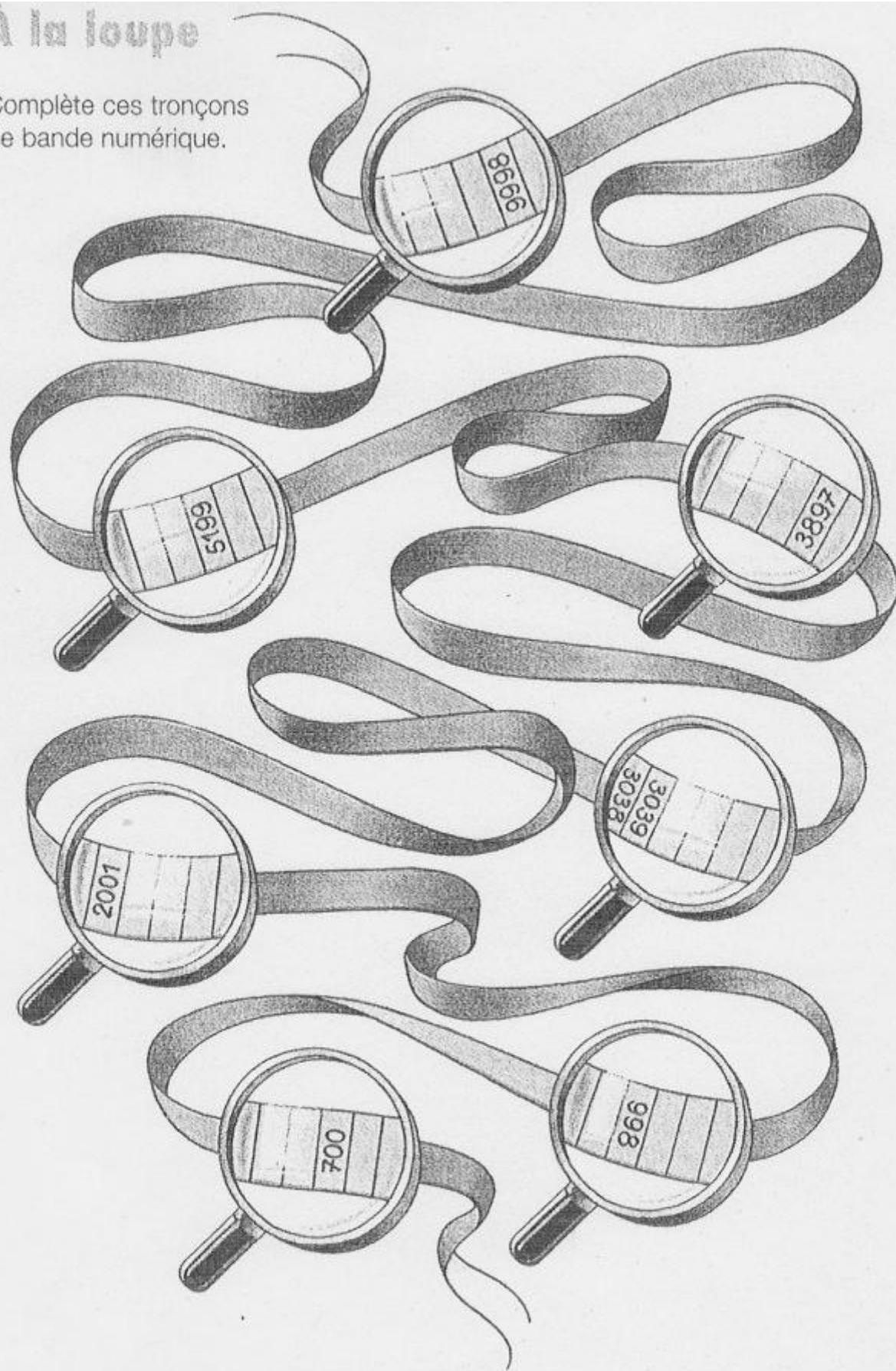
Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10
			2.3.2 Formation du masculin à partir des adjectifs féminins de genre oral			2.3.2.3 Analyse des terminaisons du présent selon les groupes de verbes
			2.3.2.1 Déduction de la suppression du morphogramme grammatical -e du féminin pour former le masculin des adjectifs			2.3.2.3.1 Analyse du cas particulier du verbe « aller »
			2.3.2.2 Suppression éventuelle des autres lettres du féminin qui modifieraient également la valeur phonique de l'adjectif masculin (ex. suppression du <i>e</i> et du <i>s</i> finals à <i>épaisse</i>)			2.3.3 Travail sur les fonctions des groupes dans la phrase (sans énoncer le nom de ces fonctions)
			2.3.2.2.1 Connaissances des correspondances phonogrammiques permettant l'écriture correcte de l'adjectif au masculin			2.3.3.1 Formation des groupes de la phrase au moyen de couleurs

Classe 1 27.10.09	Logopédie 1 3.11.09	Classe 2 05.11.09	Logopédie 2 10.11.09	Classe 3 10.11.09	Classe 4 15.02.10	Logopédie 3 16.02.10
			2.3.2.3 Repérage du maintien d'une lettre muette au masculin			2.3.3.2 Analyse du rapport entre nature des mots et leur fonction dans la phrase (un même GN peut occuper des fonctions différentes)
			2.3.2.3.1 Comparaison du nombre de phonèmes et de graphèmes (gros : 3 phonèmes mais 4 graphèmes)			2.3.3.2.1 Transformation de la phrase en modifiant la place (soit la fonction) du GN
			2.4 Écriture d'un texte descriptif (portrait)			3. Jeu : Devinettes
			2.4.1 Production de groupes nominaux contenant des adjectifs correctement orthographiés			
			2.4.1.1 Remobilisation des savoirs travaillés durant la séance			

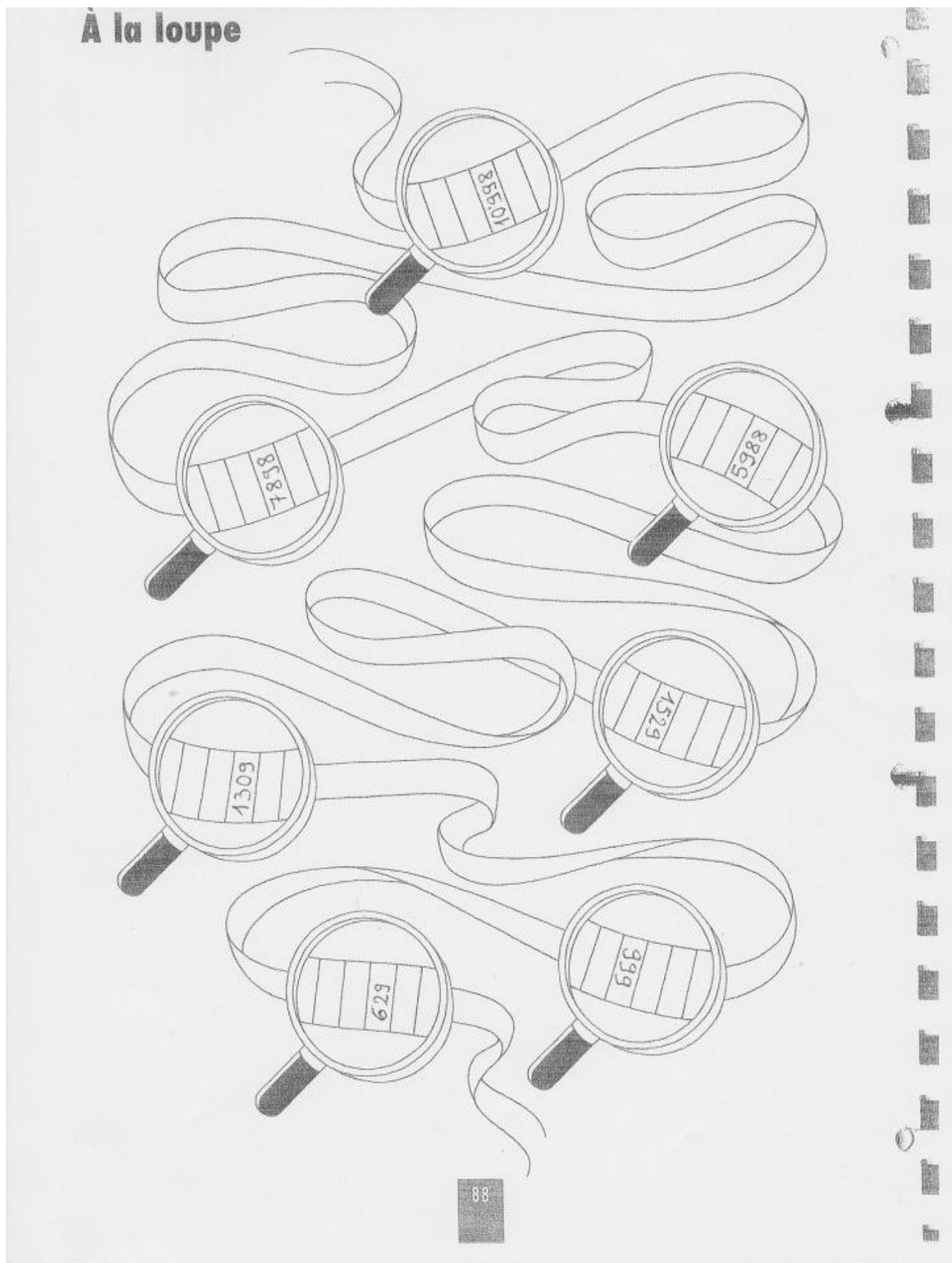
**FICHES « À LA LOUPE » NON COMPLÉTÉES ET TABLEAU
COMPARATIF DES DIFFICULTÉS POSÉES**

À la loupe

Complète ces tronçons
de bande numérique.



ANNEXE 32 : FICHE « À LA LOUPE » DONT LES NOMBRES-REPÈRES ONT ÉTÉ CHOISIS EN COLLECTIF, EFFECTUÉE PAR TOUTE LA CLASSE, LORS DE L'OBSERVATION DU 18.12.2008
(non complétée)

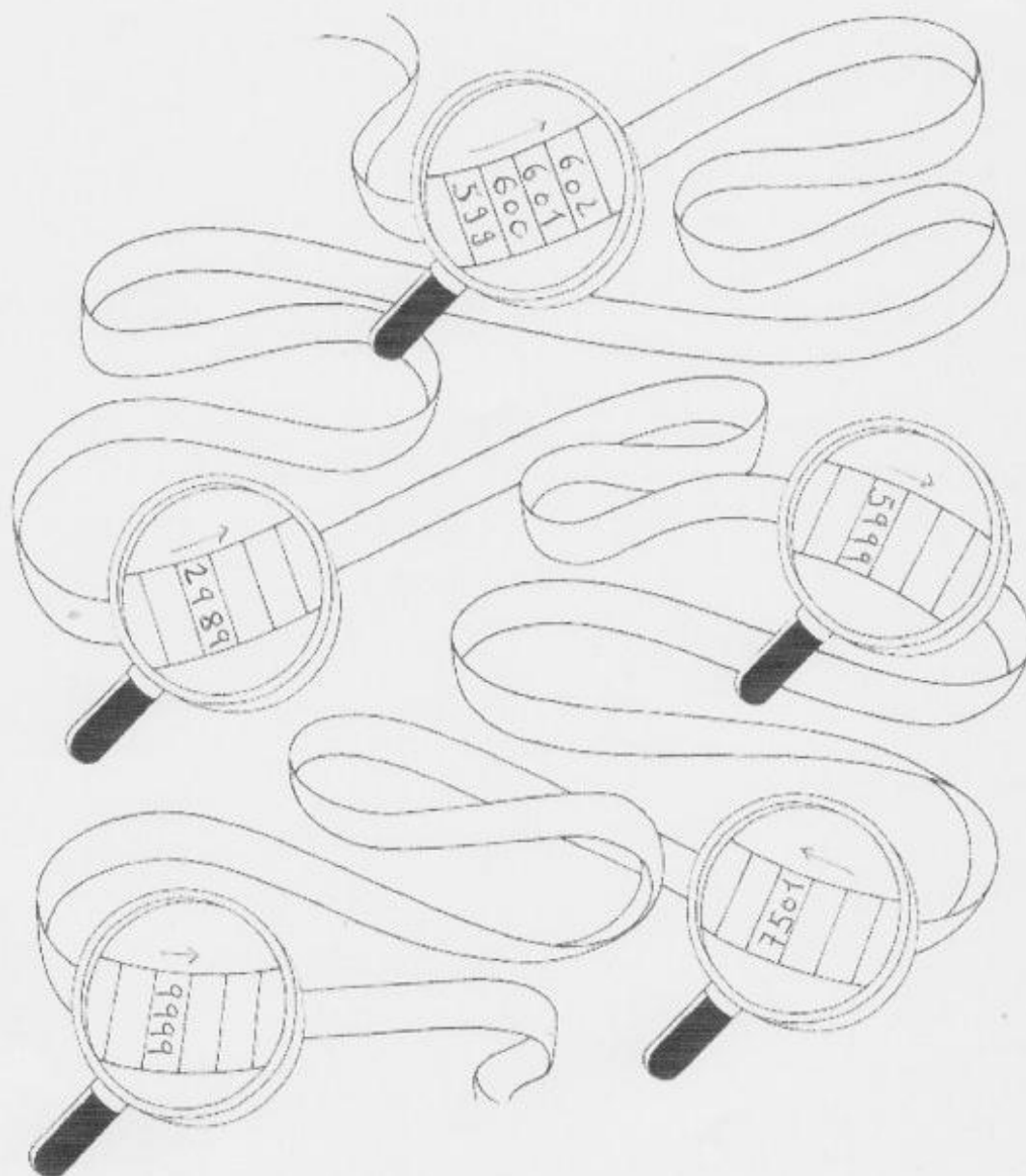




Thème 2 : le système de numération

Exercice 1 :

Complète ces tronçons de bande numérique.



/8

ANNEXE 35 :

ANALYSE A PRIORI DES DIFFICULTÉS POSÉES PAR LES DIVERSES FICHES « À LA LOUPE » (TABLEAU COMPARATIF)

Les nombres pouvant être rencontrés dans les divers tronçons vont de l'ordre de la centaine à l'ordre de la dizaine de milliers.

	Fiche « À la loupe » tirée des moyens d'enseignement COROME	Fiche « À la loupe » élaborée en classe par tous les élèves (observation 1)	Fiche « À la loupe » réalisée par Kevin (observation 1)	Fiche « À la loupe » figurant dans l'évaluation (observation 3)
Tronçon 1	Changement au niveau de la centaine suite au retrait d'une unité (700 – 699)	Changement au niveau de la dizaine suite à l'ajout d'une unité (629 – 630). Possibilité de se référer à la comptine numérique (29 – 30)	Changement au niveau de la centaine suite à l'ajout d'une unité (899 – 900)	Exemple donné par l'enseignante
Tronçon 2	Passage de la centaine au millier suite à l'ajout d'une unité (999 – 1'000) Difficulté liée au nombre de zéros (1'000 – 1'001)	Passage de la centaine au millier suite à l'ajout d'une unité (999 – 1'000). Difficulté liée au nombre de zéros (1'000 – 1'001 – 1'002)	Changement au niveau de la centaine suite à l'ajout d'une unité (5'799 – 5'800)	Changement au niveau de la dizaine suite à l'ajout d'une unité (2'989 – 2'990) Possibilité de se référer à la comptine numérique (89 – 90)
Tronçon 3	Changement au niveau du millier suite au retrait d'une unité (2'000 – 1'999)	Passage de l'unité à la dizaine suite à l'ajout d'une unité (1'309 – 1'310) Possibilité de se référer à la comptine numérique (9 – 10)	Changement au niveau de la centaine suite à l'ajout d'une unité (8'799 – 8'800)	Changement au niveau du millier suite à l'ajout d'une unité (5'999 – 6'000) Difficulté liée au nombre de zéros (6'000 – 6'001)

	Fiche « À la loupe » tirée des moyens d'enseignement COROME	Fiche « À la loupe » élaborée en classe par tous les élèves (observation 1)	Fiche « À la loupe » réalisée par Kevin (observation 1)	Fiche « À la loupe » figurant dans l'évaluation (observation 3)
Tronçon 4	Changement au niveau de la dizaine suite à l'ajout d'une unité (3039 – 3040). Possibilité de se référer à la comptine numérique (39 – 40)	Changement au niveau de la dizaine suite à l'ajout d'une unité (1'529 – 1'5230) Possibilité de se référer à la comptine numérique (29 – 30)	Changement au niveau du millier suite à l'ajout d'une unité (8'999 – 9'000) Difficulté liée au nombre de zéros (9'000 – 9'001 – 9'002)	Changement au niveau de la centaine suite au retrait d'une unité (7'500 – 7'499)
Tronçon 5	Changement au niveau de la centaine suite à l'ajout d'une unité (3'899 – 3'900)	Changement au niveau de la dizaine suite à l'ajout d'une unité (5'989 – 5'990) Possibilité de se référer à la comptine numérique (89 – 90)	Passage de l'unité à la dizaine suite à l'ajout d'une unité (10'009 – 10'010). Possibilité de se référer à la comptine numérique (9 – 10) Difficulté liée au nombre de zéros ([...] – 10'008 – 10'009 – 10'010 – 10'011)	Passage des milliers à la dizaine de milliers suite à l'ajout d'une unité (9'999 – 10'000) Difficulté liée au nombre de zéros (10'000 – 10'001)
Tronçon 6	Changement au niveau de la centaine suite à l'ajout d'une unité (5'199 – 5'200)	Changement au niveau de la centaine suite à l'ajout d'une unité (7'899 – 7'900)	Changement au niveau du millier suite à l'ajout d'une unité (11'999 – 12'000) Difficulté liée au nombre de zéros (12'000 – 12'001)	
Tronçon 7	Passage des milliers à la dizaine de milliers suite à l'ajout d'une unité (9'999 – 10'000). Difficulté liée au nombre de zéros (10'000 – 10'001)	Changement au niveau du millier suite à l'ajout d'une unité (10'999 – 11'000) Difficulté liée au nombre de zéros (11'000 – 11'001)	Changement au niveau des milliers suite à l'ajout d'une unité (12'999 – 13'000) Difficulté liée au nombre de zéros (13'000 – 13'001)	

LEGENDE :

-  Niveau de difficulté bas (changement au niveau de la dizaine, sans difficulté liée aux zéros contenus dans le nombre)
-  Niveau de difficulté moyen (changement au niveau de la centaine ou de la dizaine avec plusieurs zéros dans le nombre)
-  Niveau de difficulté élevé (changement au niveau du millier ou changement, **suite au retrait d'une unité**, de la centaine ou du millier)
-  Niveau de difficulté très élevé (passage des milliers à la dizaine de milliers)

TRACES DES PRODUCTIONS DE KEVIN ET
TABLEAU ANALYTIQUE DES ERREURS PRODUITES PAR LES ÉLÈVES,
LORS DE LA RÉALISATION DE LA FICHE « À LA LOUPE »,
LE 18.12.2008

À la loupe

Kevin

Nombres-repères :

- 629
- 999
- 1309
- 1529
- 5988
- 7898
- 10'938



Kevin

$$\begin{array}{r} 719 \\ + 1 \\ \hline 800 \end{array}$$

$$\cancel{7199} + 1 = 7100$$

5799

5800

500

300

200

100

8799

8800

$$\begin{array}{r} 8999 \\ + 1 \\ \hline 9000 \end{array}$$

ANNEXE 37 :

TABLEAU DES ERREURS PRODUITES PAR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE, LORS DE LA RÉALISATION DE LA FICHE « À LA LOUPE », LE 18.12.2008

Légende :

Prénoms en noir : élèves n'ayant commis aucune erreur

Prénoms en orange : élèves n'ayant pas réalisé les passages difficiles entre les nombres

Prénoms en rouge : élèves ayant commis des erreurs

Nombres en gras : erreurs commises

Nombres en bleu : erreurs découlant de l'erreur principale

ÉLÈVES	ERREURS
Léa ¹	Aucune erreur
Fabien	Aucune erreur
Serge	Aucune erreur
Charlotte	Aucune erreur
Elisabeth	Aucune erreur
Ivan	Aucune erreur
Mario	Aucune erreur
Lucien	1528 – 157 – 156 : erreur d'inattention ?
Isaline	Pas de passage 7'899 – 7'900
Antoine	Tronçon pas rempli L'élève n'a pas réalisé les passages difficiles : Pas de passage 999 – 1'000 Pas de passage 5'989 – 5'990 Pas de passage 7'899 – 7'900 Pas de passage 9'999 – 10'000
Marco	10'999 – 19'000 – 19'001
Pierre	1'309 – 1'400 10'999 – 11'990
Marianne	1'309 – 1'400 5'988 – 5'999 – 6'000 Pas de passage 10'999 – 11'000

¹ Les prénoms des élèves sont fictifs.

Kevin (soutien pédagogique)	7899 – 7800 Pas de passage 10'999 – 11'000
Maalik (soutien pédagogique)	1309 – 1310 – 1320 – 1330 → saut de 10 dans la suite numérique
Flora (soutien pédagogique)	Probablement erreur d'inattention : 1528 – 1527 – 1528 10'999 – 11'999 – 12'000
Klaus	10'999 – 1100

Cinq élèves absents

P.S. Les erreurs produites quant au sens à suivre en fonction de l'évolution numérique de la frise n'ont pas été prises en compte dans ce tableau. Seules les erreurs relatives à la suite de nombres ont fait l'objet de l'analyse.

A la loupe



Thème 2 : le système de numération

Kevin

Exercice 1 :

Complète ces tronçons de bande numérique.



/8

Exercice 2 :

Complète ces suites numériques.

1543	1548	1553	1558	1563	1568
5690	5700	5710	5720	5730	5740
1158	1148	1138	1128	1118	1108
3686	3684	3682	3670	3678	3676

/7

Exercice 3 :

Fais les changements demandés, comme dans l'exemple.

Exemple : 5'763	Enlève une centaine	→	5'663
10'899	Rajoute une unité	→	10'8910
1'876	Enlève une centaine	→	1'776
10'600	Enlève une dizaine	→	10'590
9'542	Rajoute un millier	→	10'542
1'200	Enlève une unité	→	1'199

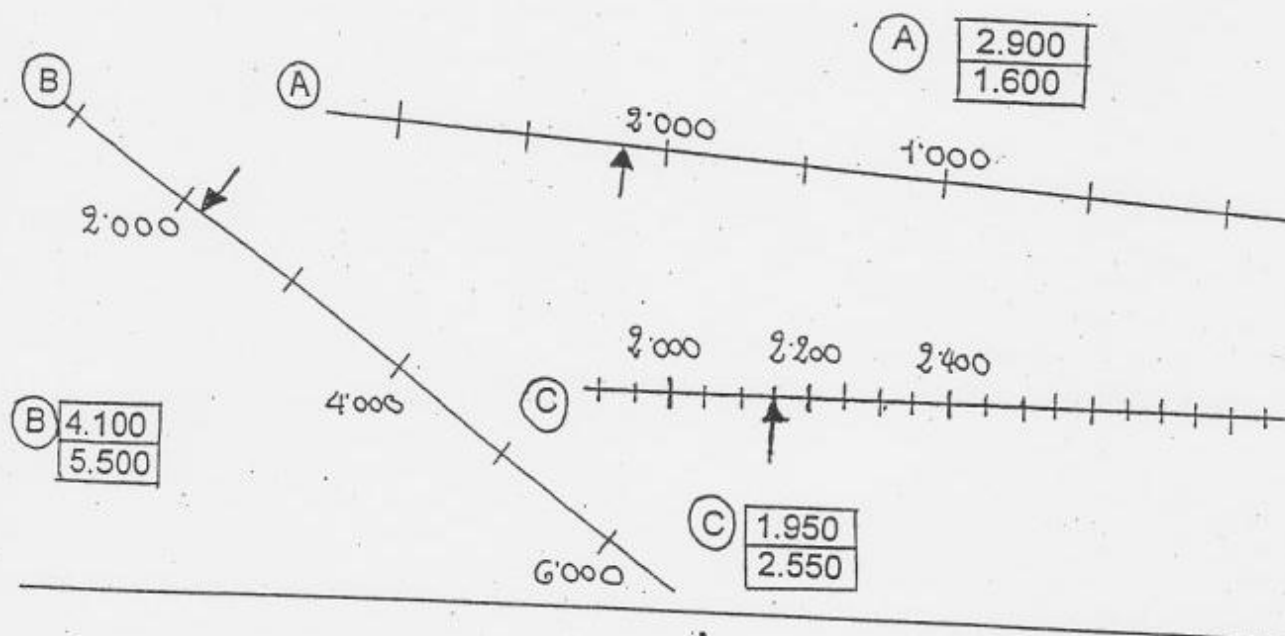
/5

Kevin		
⑦ Δ 6055	6056	Δ ⑦ 6057
9455	9456	9457
1901	1902	1903
8594	8595	8596
2049	2050	2051
3999	4000	4001
9099	9100	9101
9999	10'000	10'001

ANNEXE 41 : STENCIL COMPOSÉ DE TROIS EXERCICES, « À PEU PRÈS », « GRADUATION » ET « DE SAUT EN SAUT », EFFECTUÉ ENVIRON DEUX SEMAINES APRÈS L'OBSERVATION AU SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DU 18.12.2008 (non complété)

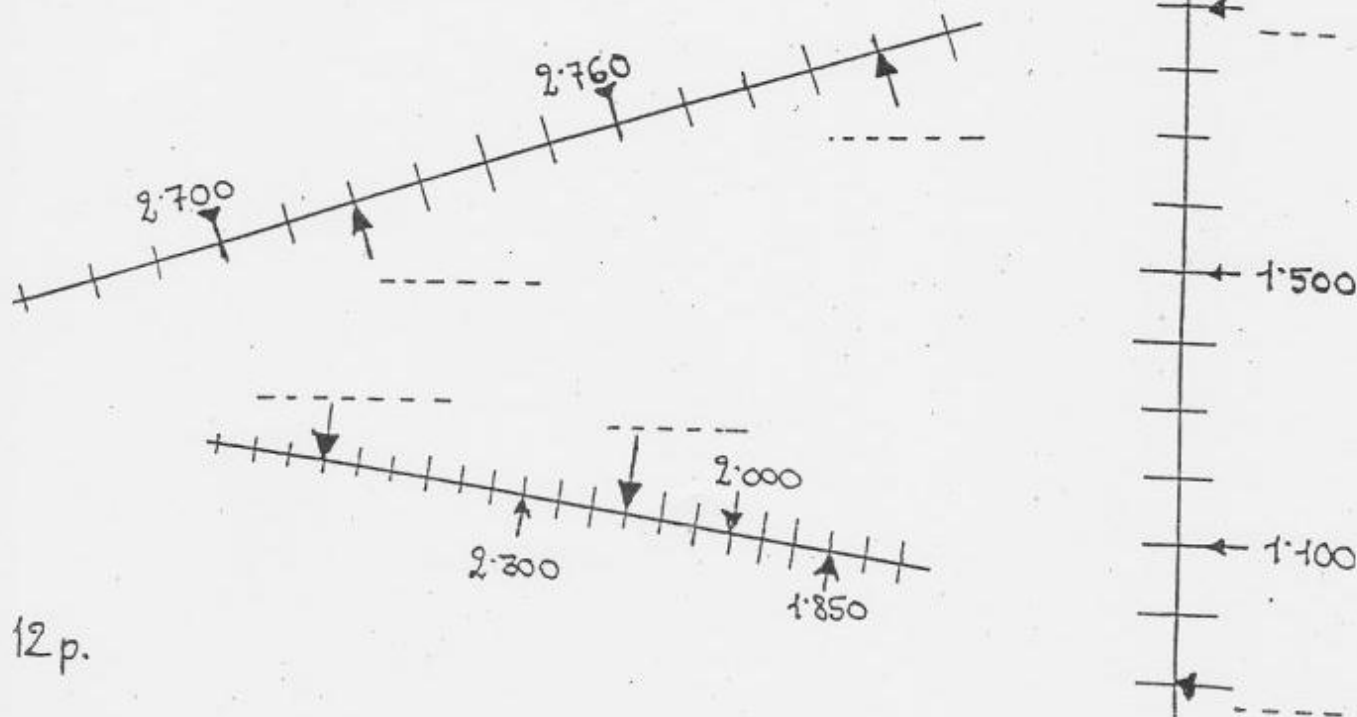
1. A peu près

Sur chaque droite graduée, on a indiqué où se situe, à peu près, le nombre 2.150.
Fais de même avec les 2 nombres encadrés, chaque fois.



2. Graduation

Chacune de ces lignes est graduée régulièrement.
Ecris le nombre désigné par chaque flèche.



12 p.

3. De saut en saut

Complète ces suites.

25	50								

1215	1230								

2400	2600								

3000	3250								

1500		2000		2500		3000			

200			350						

3030	3060								

**TRACES DES PRODUCTIONS DE LOÏCK RÉALISÉES AU COURS DES
OBSERVATIONS EN CLASSE**

Fiche No 1

ACCORD DU VERBE (1)

Souligne les sujets des verbes placés entre parenthèses
 puis accorde ces verbes au présent.



- 1) Le chasseur tue une perdrix et ses chiens la (rapporter) rapportent
- 2) Tu ne m'(écouter) écoutes jamais.
- 3) Tu me les (donner) donnes ces images?
- 4) Le chocolat, tous les enfants l'(adorer) adorent.
- 5) Tu aperçois un oiseau blessé et tu le (ramasser) ramasses.
- 6) Ces fleurs, je les (aimer) aime.
- 7) Cette fille a de beaux cheveux et elle les (soigner) soigne.
- 8) Dans la cuisine (se trouver) se trouvent Jeanne et Marc.
- 9) Je te coupe un morceau de pain et tu le (manger) manges.
- 10) Elles ne la (raccompagner) raccompagnent pas à la gare.
- 11) Tu reçois un colis et tu l'(ouvrir) ouvres immédiatement.
- 12) Je prends ce vase et je le (placer) place sur le guéridon.
- 13) Cet arbre leur (donner) donne de l'ombre.
- 14) Pascal a de la peine et ses parents le (consoler) consolent.
- 15) Sur le peuplier (se trouver) trouvent deux nids.
- 16) Des travaux aussi mal faits, on ne les (accepter) acceptent pas.
- 17) Ecoute quand on te (causer) cause.
- 18) Ces pommes de terre, je les (acheter) achète au marché.
- 19) Je te (présenter) présente Alain, c'est un ami.
- 20) Papa leur (demander) demande un service.

(C)Louis MONTAVON 1994-2007----- Droit d'utilisation accordé à : Alexandre DREWNIAK, Genève

Solutions de la fiche No 1

ACCORD DU VERBE (1)

1) ses chiens - rapportent	8) Jeanne et Marc - se trouvent	15) deux nids - se trouvent
2) Tu - écoutes	9) tu - manges	16) on - accepte
3) Tu - donnes	10) Elles - raccompagnent	17) on - cause
4) tous les enfants - adorent	11) tu - ouvres	18) je - achète
5) tu - ramasses	12) je - place	19) Je - présente
6) je - aime	13) Cet arbre - donne	20) Papa - demande
7) elle - soigne	14) ses parents - consolent	



Accorde les adjectifs.

1. (gris)	une veste <u>grise</u>	des blouses <u>grises</u>
2. (bas)	des souliers <u>bas</u>	des marées <u>basses</u>
3. (humide)	des terrains <u>humides</u>	des sols <u>humides</u>
4. (argenté)	des reflets <u>argentés</u>	des bagues <u>argentées</u>
5. (tranquille)	une région <u>tranquille</u>	des enfants <u>tranquilles</u>
6. (vrai)	une histoire <u>vraie</u>	des histoires <u>vraies</u>
7. (étranger)	un timbre <u>étranger</u>	des langues <u>étrangères</u>
8. (rusé)	des renards <u>rusés</u>	des renardes <u>rusées</u>
9. (jaune)	une robe _____	des fleurs _____
10. (laid)	un visage _____	des tableaux _____
11. (content)	une fille _____	des commerçants _____
12. (haut)	un mur très _____	une herbe _____
13. (magnifique)	un paysage _____	des paysages _____
14. (brun)	une robe _____	des tuiles _____
15. (lisse)	un bois _____	une surface _____
16. (chaud)	du pain _____	des croissants _____
17. (pur)	un air _____	des couleurs _____
18. (inexact)	un renseignement _____	des résultats _____
19. (rude)	un hiver _____	des saisons _____
20. (dur)	du pain _____	des travaux _____

(C)Louis MONTAVON 1994-2007----- Droit d'utilisation accordé à : Alexandre DREWNIAK, Genève

Solutions de la fiche No 1

- 1) grise - grises
- 2) bas - basses
- 3) humides - humides
- 4) argentés - argentées
- 5) tranquille - tranquilles
- 6) vraie - vraies
- 7) étranger - étrangères
- 8) rusés - rusées
- 9) jaune - jaunes
- 10) laid - laids

ACCORD DES ADJECTIFS (1)

- 11) contente - contents
- 12) haut - haute
- 13) magnifique - magnifiques
- 14) brune - brunes
- 15) lisse - lisse
- 16) chaud - chauds
- 17) pur - pures
- 18) inexact - inexact
- 19) rude - rudes
- 20) dur - durs

Kevin

Français 2 / 4P

Prénom:

Date: 5 novembre 2009

Objectifs:

- Reconnaître le sujet
- Reconnaître le groupe verbal
- Reconnaître le temps d'une phrase
- Accord du verbe, du nom et de l'adjectif

Points obtenus: 20... / 30

Note: 4

Commentaires éventuels:

6:	28 - 30	3:	15 - 18
5:	22 - 27	2:	4 - 14
4:	20 - 21	1:	0 - 3

Signature:

1. Entoure en jaune les groupes sujets.

- A) Le Parc national suisse se situe en Engadine dans le canton des Grisons.
- B) De grands panneaux de signalisation en couleurs sont placés aux différentes entrées.
- C) L'accès du parc est libre.
- D) Les visiteurs ne doivent pas s'écarter des chemins balisés.
- E) Les jours de beaux temps, des centaines de touristes se rendent dans les différentes vallées du parc.
- F) En hiver, une épaisse couche de neige rend les promenades pratiquement impossibles.

4/6

2. Entoure en gris les groupes verbaux.

- A) Un groupe d'enfants joue aux pogs à la récréation.
- B) Beaucoup de magasins vendent des pogs.
- C) Les gosses adorent !
- D) Là-bas, une fille commence une partie.
- E) Un garçon échange un pog à un copain.
- F) Il jette son "slammer".

5/6

3. Situe chaque phrase dans le temps; P pour le passé, F pour le futur et M pour maintenant.

IL EST 4 HEURES DE L'APRES-MIDI...

- A) ^P... Cécile a eu le cours de gym à 3 heures.
B) ^P... Elle a joué au "ballon prisonnier".
C) ^M... En ce moment, elle rentre chez elle.
D) ~~P~~... Elle croise plusieurs copains en chemin.
E) ^F... A 5 heures, elle ira à son cours de judo.
F) ^F... Ce soir elle pourra se coucher un peu plus tard car demain c'est mercredi.

5/6

4) Lis attentivement ce texte

Le loir est un mammifère sauvage et très agile. Il mesure environ 40 centimètres de long.

Cette bête farouche niche dans des trous mais elle va souvent se promener sur les arbres.

En automne, ce petit animal mange beaucoup.

Récris ce texte en remplaçant LE LOIR par LES ...

Fais les changements nécessaires dans le texte; n'oublie pas d'accorder tous les mots qui doivent être mis au pluriel!!!

Les loirs sont ^{des} mammifères sauvages et très agiles...
Ils mesurent environ 40 centimètres de long...
Ces bêtes farouches nichent dans des trous mais elles ~~va~~ souvent se promener sur les arbres. En automne ~~ce~~ petits animaux mangent beaucoup...

6/12

1^{ère} version

J'ai reçu un Nimbus 2000
j'ai reçu un Nimbus 2000 et je vais faire
la course avec mon copain.
Je suis promener ma girafe
Elle se gène dans l'escalier. Elle
se gars la pat en traverser la rue et sa crain
un leuchon.

2^{ème} version : production finale

Je suis promener ma girafe
Elle se gêne dans l'escalier. Elle se casse la pat
en traverser la rue et sa crain un embouteillage.
Je l'emmène chez le vétérinaire mais ça coûte
très cher. Elle a fait un trot pour ce faire
ai des bandages. Un martin a détruit la
bas et elle s'est retrouvée au chaumage.
A la place d'un bandage j'ai pris du gatch.

Tom le marin

Dans un pays lointain, vivait un jeune navigateur, de petite taille, aux cheveux blonds appelé Tom. Il était fort ainsi qu'astucieux. Son caractère était vif. Il avait une qualité : il était intrépide, et un défaut : il était brutal.

Tom voulait aller à la recherche d'un arbre d'argent qui se trouvait dans une mer hantée. Le chemin lui avait été indiqué par une mouette borgne dont il avait fait connaissance pendant un voyage.

Il partit à l'aurore en emportant sa barque. Après avoir traversé des mers inconnues, il rencontra par une journée au temps brumeux un elfe mourant de faim. Tom donna à manger. L'elfe le remercia en sensui.

Au bout de 2 années d'aventures, Tom arriva enfin à la mer où l'arbre était gardé par un dragon à l'air dangereux.

Il plongea mais fut attaqué par son adversaire qui voulut s'emparer de lui pour le dévorer. Il fut aidé par un nain venu à son secours trouier et finalement l'emporta. Tom enchaîna le dragon puis il emporta l'arbre.

Il quitta la mer et retourna dans son pays où il alla se coucher puis il vécut sagement le reste de ses jours.

15.02.2010

**TRACES DES PRODUCTIONS DE LOÏCK RÉALISÉES AU COURS DES
OBSERVATIONS EN LOGOPÉDIE**

un gros nez

une tête ronde

il est siu brin

x il a l'air

et il regard le plafond

x il a des sourcil



des

gros

sourcil



[Il y a 10 minutes]
ma mère a appelé un taxi.
un gros château
je regarde un gros château
fait du bruit

quel
un château

Det. + Nom
 }
 Groupe
 GN

~~DA~~

je visitais un gros château

allait

-je	-tu	-il
-s	-s	-t

chanter
je chantais

- e es e

ÉVALUATIONS DE LOÏCK REMISES PAR L'ENSEIGNANT
POUR LA RECHERCHE

EVALUATION DE FRANÇAIS I

Lecture silencieuse « Mission dangereuse » p. 119 (Lue à la maison)

Prénom :

Date : 2/11

Objectifs : Répondre à des questions portant sur une phrase du texte (partie A)
Répondre à des questions de compréhension sur l'ensemble du texte (B)
Être capable de repérer des mots précis dans un texte (C)
Exprimer son opinion, prendre position (D)

Signature des parents:

S

6	5	4	3	2	1
21-20 / 19-18	17-16	15-14 -13-12 /	11-10 -9-8 /	7-6-5 /	4-3-2-1

A) Réponds aux questions suivantes (les questions sont dans l'ordre du texte)

1. Que doit faire XOO7? *de le ramener devant ramener la photo d'un homme.* 1
2. Quel véhicule XOO7 utilise-t-il? *XOO7 prend son sous-croque volant.* 1
3. A quel endroit atterrit-il? *XOO7 se pose sur une champ / prairie.* 1
4. Le premier être vivant qu'il rencontre n'est pas un homme, c'est *une vache.* 1
5. D'après la vache, comment peut-on reconnaître l'homme ?
 - a) C'est petit.
 - b) *Il marche sur deux pattes.*
 - c) *Il ne parle pas.*
 - d) *Il est bête.* 1
6. La vache dit également que l'homme n'arrive pas *à manger du foin.* 1
7. Dans la ferme, XOO7 rencontre tout d'abord une chose « petite ». C'est *une fille.* 1
8. « J'y suis » dit le Martien tout content. Que pense-t-il avoir trouvé? *il pense avoir trouvé un homme.*
9. Pourquoi ce troisième personnage rencontré par XOO7 n'est-il pas un homme ?
Parce qu'il n'a pas l'air. 1
10. En voyant enfin un homme, que sort XOO7? *il sort son appareil photo.* 1

11. A la fin, qu'est-ce qui manque toujours dans le musée des Martiens ?

Dans le musée il manque une photo 1

12. (Complète avec un adjectif) : Pour les Martiens, l'homme est un animal dangereux 1

B) Réponds aux questions suivantes.

13. Combien XOO7 a-t-il fait de rencontres sur terre avant de trouver un homme ? 3 1

14. La vache a-t-elle l'air d'aimer les humains ? Non 1

15. Que veut faire XOO7 quand il rencontre cet homme ?

Le Martien veut le prendre en photo. 1

16. Pourquoi l'homme prend-il son fusil ?

L'homme a peur de se qu'il ne connaît pas et ça le rend dangereux 1

C) Même consigne.

17. Combien de fois trouves-tu le nom « XOO7 » dans ce texte ? 6 7 0

18. Qui a écrit ce texte ? française - - - - - Lecoate 0

D) Même consigne.

19. Que penses-tu de l'attitude de l'homme ? (Réponse détaillée !!!)

L'homme a peur de se qu'il ne connaît pas et ça le rend dangereux. Il a peur qu'il soit petit et que le Martien veut le tuer. 2/3

43. Mission dangereuse

« Allez sur la planète Terre, ordonna le roi des Martiens à X007, et ramenez-moi la photo d'un homme pour notre musée. Personne jusqu'ici n'est encore arrivé à s'en procurer. Si vous réussissez, vous serez décoré. »

X007 prit sa soucoupe volante la plus rapide, et atterrit sur la Terre, dans un pré.

Il vit une chose à quatre pattes, avec deux cornes et une queue, qui broutait. Poliment, il demanda :

— Êtes-vous un homme, s'il vous plaît ?

— Grâce à Dieu non, répondit la chose, je suis une vache. Vous voyez bien.

— C'est que je ne connais pas les habitants de cette planète, dit le Martien.

Pouvez-vous m'aider ? Je cherche un homme. Savez-vous comment c'est fait ?

— Voyons, voyons, répondit la vache : c'est petit, ça marche sur les pattes de derrière, ça n'a pas de cornes, et c'est bête, mais bête !

— Ah, tiens... je croyais, au contraire...

— Mon pauvre ami, pensez donc ! Ils ne sont même pas capables de manger du foin ! Mais allez donc jusqu'à cette ferme, vous en trouverez.

— Merci, dit le Martien, j'y vais. Et il fit ce qu'il avait dit.

Dans la ferme, il vit une chose petite, sans cornes, posée sur les pattes de derrière et qui portait une robe rose.

— Bonjour, dit le Martien. Êtes-vous un homme ?

— Un homme ! Avec cette belle robe ! Vous faites erreur, dit la petite fille. Je suis une femme, évidemment ! Les hommes ont des pantalons, voyons !

119

— Excusez-moi, dit le Martien, on m'avait mal renseigné. Savez-vous où je pourrais en trouver ?

— Voyez mon frère, dit la petite fille. C'est la porte à côté.

— Merci, dit le Martien. J'y vais. Et il fit ce qu'il avait dit.

À côté, il vit un petit garçon, sans cornes, posé sur ses pattes de derrière, et qui portait un pantalon.

— J'y suis, dit le Martien tout content. Et il lui posa sa question :

— Êtes-vous un homme, s'il vous plaît ?

— Pas encore, répondit le petit garçon. Je n'ai que dix ans ! Je serai un homme quand je serai grand.

Mon Dieu, se dit X007 ! quel casse-tête !

Mais il lui demanda quand même, en pensant à la décoration :

— S'il vous plaît, pouvez-vous me dire où je peux trouver un homme, un vrai ?

— Voyez mon père, lui dit l'enfant. C'est la porte à côté. Vous le trouverez.

C'est mon dernier essai, se dit X007. Si celui-là n'en est pas un, je retourne chez moi !

À la porte à côté, il frappa trois fois.

« Entrez », lui cria une voix.

Et X007 entra. L'homme, le vrai, était bien là, on ne pouvait pas s'y tromper. À moi la décoration, se dit X007, tout ravi ! Et vite, il sortit son appareil photo et le braqua sur l'homme en demandant très gentiment :

— Vous êtes un homme ? Alors, ne bougez plus, voulez-vous... ?

Mais l'homme ne répondit pas. Il ouvrit de grands yeux, puis une grande bouche, leva les bras en l'air, poussa un grand cri et bondit vers son fusil.

120

— A moi ! Un Martien ! Il est armé, il veut me tuer !
Ah ! Ah !

Et puis, cela se passa très vite.

Bing, bang, ... X007 sentit les plombs lui frôler les antennes. Il comprit. Il n'essaya même pas de prendre la photo. Broum ! il passa par la fenêtre, zoum ! il traversa le pré et hop ! il bondit dans sa soucoupe, sain et sauf, mais sans espoir d'être décoré, hélas !

Dans le musée des Martiens, il manque toujours la photo d'un homme.

On a simplement écrit sous-la : face vide :

« Homme : animal dangereux.

N'a jamais pu être photographié.

Belle décoration à qui rapportera le premier cliché. »

Françoise LECOMTE

BILANS LOGOPÉDIQUES DE LOÏCK, REMIS PAR LA LOGOPÉDISTE
POUR LA RECHERCHE

ANNEXE 50 : RAPPORT D'ÉVALUATION DE LOGOPÉDIE POUR LOÏCK RÉALISÉ EN NOVEMBRE 2007, SOIT AVANT LA PRISE EN CHARGE LOGOPÉDIQUE

 REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE Département de l'Instruction Publique Secrétariat à la Formation Scolaire Spéciale Rue David Dufour 1 Case postale 107 1211 Genève 8	V/Ref.080204 COPIE

- ☐ Prière de remplir ce formulaire en caractère d'imprimerie et de l'envoyer dans les 30 jours au Secrétariat à la Formation Scolaire Spéciale (SFSS) en y joignant les factures et les pièces éventuellement nécessaires.
- ☐ Cette demande est remise au SFSS sous pli fermé confidentiel.
- ☐ Elle sera jointe à l'ensemble du dossier destiné au SFSS qui l'étudiera.

Numéro AVS/AI de l'enfant

RAPPORT D'EVALUATION DE LOGOPEDIE POUR LES MINEURS

Enfant (nom, prénom, adresse exacte, NPA, ville) Loïck	Centre d'examen (nom, adresse, téléphone) Service médico-pédagogique,
Date de naissance (jour, mois, année) 30.04.2000	
☒ Nouvelle demande ou ☐ Renouvellement	

Rapport médical pour apprécier le droit aux prestations suivantes (ne pas remplir, à compléter par le SFSS)

- ☐ Formation scolaire spéciale
- ☐ Éducation précoce spécialisée
- ☒ Logopédie
- ☐ Psychomotricité

Domaines à compléter (ne pas remplir, à compléter par le SFSS)

- ☐ Données médicales
- ☐ Données logopédiques
- ☐ Données de psychomotricité
- ☐ Données scolaires / préscolaires / préprofessionnelles
- ☐ Données cognitives

Rapport médical

1. Évaluation du _____ au _____

2. Dernier examen le _____

3. Anamnèse

_____ est un enfant qui s'est développé sp. Il a marché et parlé normalement. Il est en bonne santé, hormis des problèmes dentaires héréditaires (caries et malposition des dents supérieures).

_____ C'est un enfant qui a beaucoup d'imagination et qui aime bricoler et dessiner.

_____ au cours de ses débuts de scolarité a fréquenté quatre écoles successives en lien avec les tribulations de la famille, hors Europe, puis à Genève.

Il a des difficultés pour apprendre à lire et à écrire.

4. Status clinique

5. Diagnostic(s) CIM-10 : Axe I (syndromes cliniques psychiatriques)

Axe II (troubles spécifiques du développement psychologique)

F81.0 Trouble spécifique de lecture

F81.0 Trouble spécifique de l'orthographe

Axe III (niveau intellectuel)

Axe IV (affections somatiques)

Chiffre OIC 237

Date du diagnostic (joindre les rapports des spécialistes)

6. Examens médicaux (nom du spécialiste et sa spécialité, date, résultats)

7. Traitement(s) médicamenteux

8. L'état de santé du patient l'empêche-t-il de fréquenter l'école ou de suivre une formation professionnelle? ☐ oui ☒ non

9. Remarque(s)



Rapport logopédique

1. Évaluation du 32.11.2007 au 29.2.2008

2. Dernier examen le

3. Résultats (forces, faiblesses et compétences)

A l'examen logopédique, on constate:

En lecture:

Une lecture-déchiffrage rudimentaire (1 réussite sur 10 mots d'animaux).

Une possibilité de reconnaissance globale de mots avec un modèle donné (5 réussites sur 5) sans que la lecture en soit possible pour autant.

Une ébauche de reconnaissance de mots basés sur le seul premier indice de celui-ci (première lettre du mot).

Une mauvaise discrimination des formes des lettres par rapport à des non-lettres.

Les lettres sont presque entièrement connues s'il y a modèles donnés et l'écriture est possible.

En écriture:

- ☐ Une confusion des caractères lié et script aussi bien en copie qu'en spontané.
- ☐ Une correspondance son/lettre rudimentaire ne permettant pas l'écriture complète d'un mot sans aide (Test Médial CE1 avec une réussite de 3 items sur 13).
- ☐ Une connaissance rudimentaire des graphies complexes (« ou » est seul connu).

En langage oral:

- ☐ Les niveaux phonologique, syntaxique et discursif sont normaux.
- ☐ L'analyse phonologique est présente peut trouver plusieurs mots commençant par un phonème donné, par ex., ou encore repérer la présence d'un phonème donné à l'intérieur d'un mot dit oralement.
- ☐ Le niveau de la communication est bien investi.

- ☐ Du point de vue orthodontique, le port d'un appareil a déjà été indiqué par un dentiste au vu de la prognathie supérieure.

4. Observations cliniques

Il montre d'abord peu concerné par les exercices, probablement quand ils sont hors de sa portée, puis attentif quand il voit qu'il peut arriver.

Il souhaite de l'aide « surtout pour écrire ».

Code d'évaluation logopédique (selon circulaire des graves difficultés d'élocution)

2	3	7

5. Choix des épreuves (cocher les épreuves retenues dans cette liste)

☐ ECSP (0 à 5 ans)	☐ ELO (3 à 8 ans)	☐ KOCHER (3 à 8 ans)	☒ MEDIAL (5 à 8 ans)
☐ MEDIAL (7-8 ans)	☐ LMC-R (8 à 14 ans)	☐ L2MA oral (8 à 12 ans)	☐ L2MA écrit (8 à 12 ans)
☐ Test d'orthographe	☐ Autre(s) : Evaluation clinique		

6. Résumé et commentaires des épreuves

7. Traitement logopédique proposé

Genre : Traitement logopédique ambulatoire individuel

Durée : 2 ans dès le 17.3.2008

Intensité : 2 fois par semaine, séances de 60'

8. Personne ou institution reconnue choisie pour le traitement

Remarque(s)

Sans aide logopédique, l'avenir scolaire de cet enfant risque d'être fortement compromis.

MÉDECIN RESPONSABLE	Logopédiste
Nom, prénom	Nom, prénom
Adresse	Adresse
Téléphone	Téléphone
Service	Service
Date, lieu	Date, lieu
Signature et	Signature et
Timbre	Timbre

Debut à : mars 08 - 2P

N-EEL - 4 - GON

Fatigable

5. CONSCIENCE PHONOLOGIQUE**A. Sensibilité phonologique****Grande Section, et CP jusqu'à février inclus****A.1 Epreuve de rimes**

Consigne : Je vais te dire chaque fois des paires de mots (deux mots). Certaines paires riment et certaines ne riment pas. Tu vas les répéter après moi, dire lesquelles riment, lesquelles ne riment pas.

Démonstration : COI-BOL /kɔi-bɔl/ ; NOUS SOUS /nu-su/ ; CHOU-CHAT /ʃu-ʃa/ ; VENT-SON /vɑ-sɔ̃/.
(Si l'enfant ne comprend pas la notion de rime, lui expliquer à l'aide des exemples qu'elle s'applique au son final des mots. On corrige les erreurs au cours de la démonstration).

Mots	Transcription phonétique	Réponse correcte attendue	Réponse de l'enfant	1 ou 0
1. PRIS-FRIT	/pri-frɪ/	Oui	+	
2. BAL-MAL	/bal-mal/	Oui	+	
3. RAT-DENT	/ra-dɑ̃/	Non	+	
4. CAMP-DANS	/kɑ-dɑ̃/	Oui	-	
5. SOIN-COIN	/swɑ̃-kwɑ̃/	Oui	+	
6. TROIS-POIS	/tʁwa-pwa/	Oui	+	
7. FIL-POING	/fil-pwɑ̃/	Non	+	
8. CLOU-MOU	/klu-mu/	Oui	-	
9. CRU-CUIT	/kʁy-ki/	Non	-	
10. MER-THYM	/mɛʁ-tɛ/	Non	+	
11. TROT-BOT	/tʁo-bɔ/	Oui	+	
12. FIN-PUR	/fɑ̃-pyʁ/	Non	+	
13. GOND-BOND	/gɔ̃-bɔ̃/	Oui	-	
14. PAIN-MIE	/pɑ̃-mi/	Non	+	
15. CRAIE-BAIE	/kʁɑ̃-bɑ̃/	Oui		
16. FAIM-FUT	/fɑ̃-fy/	Non		
17. VIN-REIN	/vɑ̃-ʁɑ̃/	Oui		
18. BOUT-BOL	/bu-bɔl/	Non		
19. RUE-DUE	/ʁy-dy/	Oui		
20. CHAT-CHUT	/ʃa-ʃy/	Non		

Total /20 _____

A.2 Identification du phonème initial

Consigne: Je vais te dire des mots qui ne veulent rien dire. Tu vas les répéter après moi, et me dire par quel son cela commence.

Démonstration: = ARMAL /aʁmal/ ça commence par le son A /a/ ; ONTAR /ɔ̃tar/ ça commence par le son ON /ɔ̃/. Bien expliquer que ARMAL commence par le son A, /a/, et non par la syllabe AR /aʁ/.

Mot	Transcription phonétique	Son à produire	Réponse de l'enfant	1 ou 0
1. aslu	/asly/	a /a/	+	
2. émi	/emi/	e /e/	+	
3. oïlu	/waïly/	oi /wa/	+	
4. èsplo	/ɛsplo/	è /ɛ/	+	
5. uscla	/yskla/	u /y/	+	
6. izmir	/izmir/	i /i/	+	
7. amoc	/amɔk/	a /a/	+	
8. ankvar	/ɔ̃kvar/	an /ɑ̃/	+	
9. ondin	/ɔ̃dɛ̃/	on /ɔ̃/	+	
10. utri	/ytri/	u /y/		
11. oudo	/udo/	ou /u/		
12. icrou	/ikrou/	i /i/		

Total /12 _____

A.3 Inversion syllabique

Consigne: Je vais te dire des mots qui ne veulent rien dire, composés de deux syllabes (de deux morceaux). Tu les répètes après moi, puis tu dis les syllabes (morceaux) à l'envers; tu dis le deuxième morceau avant le premier.

Démonstration: DIRA devient RADI /dira radi/ ; PILU devient LUPI /pily lypil/.

Mot	Transcription phonétique	Mot à produire	Réponse de l'enfant	1 ou 0
1. pati	/pati/	tipa /tipa/	+	
2. coru	/kɔry/	rucɔ /rykɔ/*	+	
3. moko	/mɔko/	komɔ /kɔmo/*	+	
4. puri	/pɔri/	ripɔ /rɔpy/	+	
5. lovi	/lovi/	vilo /vilo/*	+	
6. rodu	/rody/	duro /dyrɔ/*	+	
7. bika	/bika/	kabi /kabi/	+	
8. vuli	/vɔli/	livu /livy/		
9. zami	/zami/	miza /miza/		
10. travi	/travi/	vitra /vitra/		

Total /10 _____

* Deux formes sont admises indifféremment pour la voyelle /ɔ/ et /o/. L'enfant rétablit en général la fermeture de la voyelle en finale et l'ouverture en position interconsonantique, mais il peut aussi déplacer la syllabe sans ajuster le paramètre * ouverture-fermeture *.

5. CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

B. Traitements métaphonologiques

CP à partir de mars, CE1, CE2

B.1 Élision du phonème initial

Consigne : Je vais te dire des mots qui ne veulent rien dire. Tu vas les répéter après moi, et me dire quel mot cela fait si j'enlève le premier son (ou la première lettre).

Démonstration : ZAR /zar/ moins le Z /zæ/ devient AR /aʁ/ ; PATOK /patɔk/ moins le P /pe/ devient ATOK /atɔk/ (Z = zèd, P = pé, comme dans l'alphabet - et non le son).

Mot	Transcription phonétique	Mot à produire	Réponse de l'enfant	1 ou 0
1. pouk	/puk/	ouk /uk/	+	
2. zil	/zil/	il /il/	+	
3. icré	/ikre/	cré /kre/	+	
4. bona	/bona/	ona /ɔna/	na e	
5. foil	/fwal/	oil /wal/	+	
6. daji	/daji/	aji /aji/	zi e	
7. lup	/lyp/	up /yp/	pye	
8. omug	/ɔmyg/	mug /myg/		
9. colu	/kɔly/	olu /ɔly/		
10. sat	/sat/	at /at/		
11. olan	/ɔlɑ/	lan /lɑ/		
12. jom	/jom/	om /ɔm/		

Total /12 _____

B.2 Inversion de phonèmes

Consigne : Je vais te dire des petits mots de deux lettres à l'endroit, tu vas les répéter et me les dire ensuite à l'envers.

Démonstration : « RO devient OR (/ʁo-ɔʁ/); MA devient AM (/ma-am/) ».

Mot	Transcription phonétique	Mot à produire	Réponse de l'enfant	1 ou 0
1. AL	/al/	la /la/	+	
2. IM	/im/	mi /mi/	+	
3. CO	/kɔ/	oc /ɔk/ *	+	
4. MU	/my/	um /ym/	+	
5. TI	/ti/	it /it/	+	
6. AR	/aʁ/	ra /ra/		
7. IK	/ik/	ki /ki/		
8. VO	/vo/	ov /ɔv/ **		
9. SA	/sa/	as /as/		
10. IN	/in/	ni /ni/		

* on admet /ok/ ** on admet /ov/

Total /10 _____

A. Bana

Parole: répétition orale

3 SYLLABES-A	1 ou 0	3 SYLLABES-B	1 ou 0
• girandole /ʒiʁɑ̃dɔl/	+	• exégèse /ɛʒɛzɛz/	+
• arimeur /aʁimœʁ/	+	• insomniaque /ɛsɔmjak/	+
• pélagique /pelaʒik/	+	• obstruction /ɔbstryksjɔ/	+
4 SYLLABES-A	1 ou 0	4 SYLLABES-B	1 ou 0
• antécédent /ɑ̃tesedɑ̃/	+	• pulvérulent /pylvɛrylɑ̃/	+
• comminatoire /kɔminatwaʁ/	+	• imprescriptible /ɛprɛskriptibl/	+
• pathologie /patɔlɔʒi/	+	• désenchantement /dezɑ̃fɑ̃tmɑ̃/	+
5 SYLLABES-A	1 ou 0	5 SYLLABES-B	1 ou 0
• délibératif /delibɛratif/	+	• cosmopolitisme /kɔsmɔpolitism/	+
• habilitation /abilitasjɔ/	+	• tergiversation /tɛʁʒivɛrsasjɔ/	+
• dilapidateur /dilapidatœʁ/	+	• perspicacité /pɛrspikasite/	+
6 SYLLABES-A	1 ou 0	6 SYLLABES-B	1 ou 0
• anathématiser /anatematize/	+	• conductibilité /kɔdyktibilite/	
• pusillanimité <i>pylémité</i> /pyzilanimite/	+	• prestidigitateur /prestidigitatœʁ/	
• identification /idɔtifikasjɔ/	+	• simultanéité /simyltaneite/	

Empan - Total /12

Phonologie - Total /12

Cabinet logopédique

Constat de langage intermédiaire concernant

bénéficie d'un traitement logopédique depuis mars 2008, étant donné des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Actuellement, en 4^{ème} primaire, il a fait d'importants progrès, mais sa maîtrise du code écrit reste encore à améliorer.

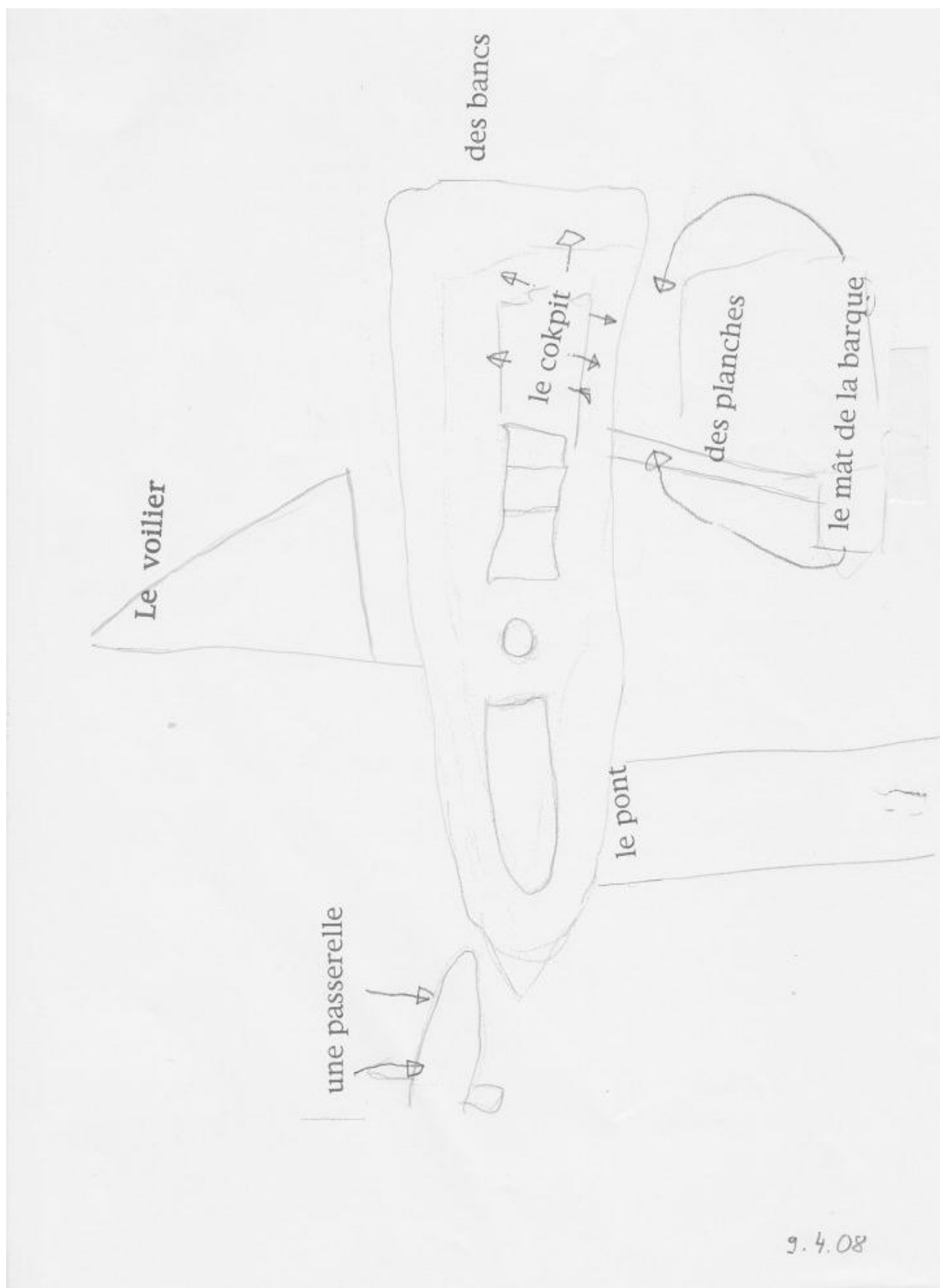
Au cours du traitement, a largement gagné en autonomie, grâce notamment à sa construction progressive de repères temporels qui lui ont permis de mieux se situer dans le temps, de développer des capacités d'anticipation et d'améliorer l'organisation de son travail. Peu à peu, il a pu cerner l'important décalage entre d'une part sa curiosité pour les livres, ses représentations adéquates des finalités des pratiques de lecture et d'écriture et ses capacités de productions textuelles orales, et d'autre part, ses difficultés de traitement du code écrit. Il a pu se mettre à comprendre et à écrire des textes de plus en plus longs.

Lors d'un récent constat de langage intermédiaire, la compréhension d'un texte narratif est possible, de même que celle d'énoncés isolés (LMC R), les erreurs de décodage devenant occasionnelles. Si le décodage de mots et de logatomes est globalement maîtrisé, celui des mots reste meilleur que celui des logatomes (cf. Belec). La lecture oralisée reste hésitante, saccadée. Les activités de métaphonologie (N-EEL) sont maîtrisées. Enfin, la reproduction orale de logatomes de 5-6 syllabes est possible (N-EEL).

En ce qui concerne les productions écrites, on relève un important contraste entre d'une part les capacités de à dicter des textes narratifs longs et organisés et sa capacité à en écrire de plus courts, et d'autre part des difficultés à en maîtriser l'orthographe (cf. Belec). Si se met à accepter d'entrer dans des activités de relecture de ses textes, il ne maîtrise pas les outils d'analyse nécessaires au repérage de ses erreurs d'orthographe, qu'elles relèvent des correspondances grapho-phonémiques, des morphogrammes lexicaux et/ou grammaticaux.

Etant donné l'intérêt de pour la culture écrite et les capacités d'apprentissage qu'il manifeste, il paraît particulièrement important qu'il puisse développer une maîtrise du code orthographique adaptée aux exigences scolaires. Ainsi, il semble souhaitable qu'il puisse bénéficier d'une prolongation d'un an du traitement logopédique, à raison d'une séance par semaine.

TRACES DES ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LOÏCK EN LOGOPÉDIE,
REMISES PAR LA LOGOPÉDISTE POUR LA RECHERCHE



Dicte à l'adulte
à vérifier

L'ATTAQUE DU CHATEAU DE LA CROIX

Des seigneurs sont dans une salle de discussion et veulent attaquer le chateau de la Croix qui est sur une colline à côté d'une forêt.

D'autres seigneurs savent que le chateau va être attaqué. | Un homme va dire au seigneur du chateau que le chateau va être attaqué.

Mais il y a une embuscade. | Les soldats qui font l'embuscade peuvent voir le cavalier, mais il ne peut pas les voir, car ils sont cachés dans un buisson. | Ces archers tirent sur le messenger qui transporte le message et le tuent. | Le message ne va pas pouvoir parvenir au chateau.

Le lendemain, à l'aube, tout le chateau est endormi
sauf quelques gardes qui font la ronde. Les soldats
ennemis font un petit pont pour passer le fossé, puis
mettent des échelles sur les remparts pour pouvoir
grimper sur les murailles. Ils vont attaquer avec un
bélier pour défoncer les portes.

Mais le bruit du bélier réveille tout le château. Les
attaquants arrivent quand même à rentrer à
l'intérieur et les soldats du château les mettent
dehors à coup de massue. Les attaquants s'enfuient
par la porte. Alors les attaquants font une brèche
dans le mur avec une catapulte et arrivent à rentrer
dans le château.

Mais les soldats du château tirent avec des
catapultes placées sur les remparts sur le camp

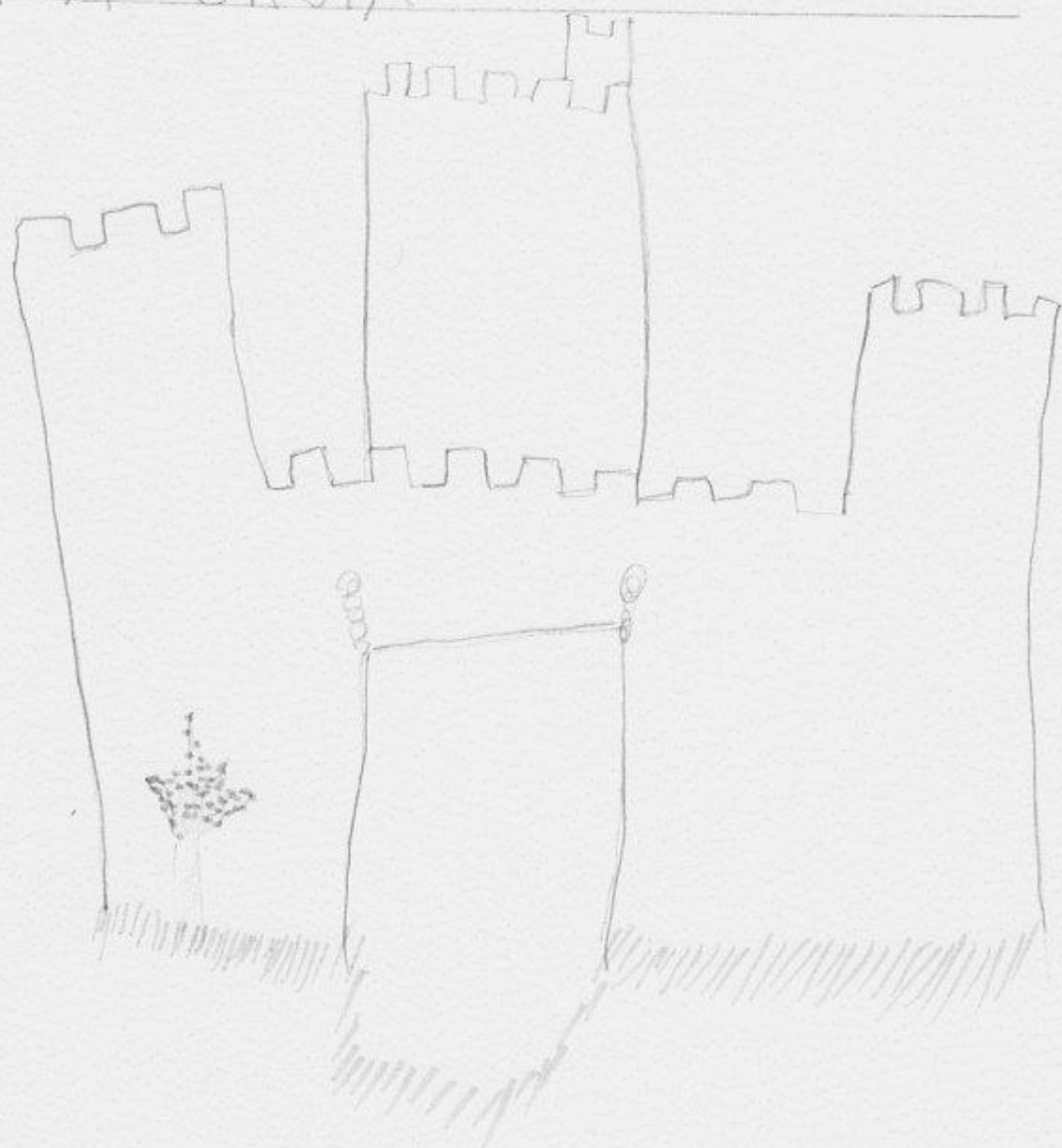
ennemi. Les attaquants se retournent et voient leur camp entrain de bruler. Ils retournent au campement pour éteindre le feu. Mais les soldats du château leur tirent dessus avec des flèches. Certains sont morts, d'autres se sont enfuis dans les bois.

Le lendemain, les soldats ennemis attaquent de nouveau le château. Ils repassent par le petit pont qu'ils ont fait pour remettre les échelles contre les remparts. Et ils réussissent à passer les remparts. Les habitants du château font tomber, avec des fourches, les échelles. Les attaquants qui sont rentrés par la brèche vont essayer d'ouvrir la porte pour faire rentrer tous les soldats ennemis. Comme les soldats du château les attendaient, ils leur courent après et les renvoient au campement. Et ils vont fermer le pont-levis et la grille.

Deux mois plus tard, les seigneurs du campement ont décidé de quitter la région et les habitants du château ont continué de vivre détendus, sans soucis.

, le 16 septembre 2008

L'ATTAQUE DU CHATEAU DE LA CROIX





le commencement de l'attaque



Dictée à l'adulte

LE BATEAU

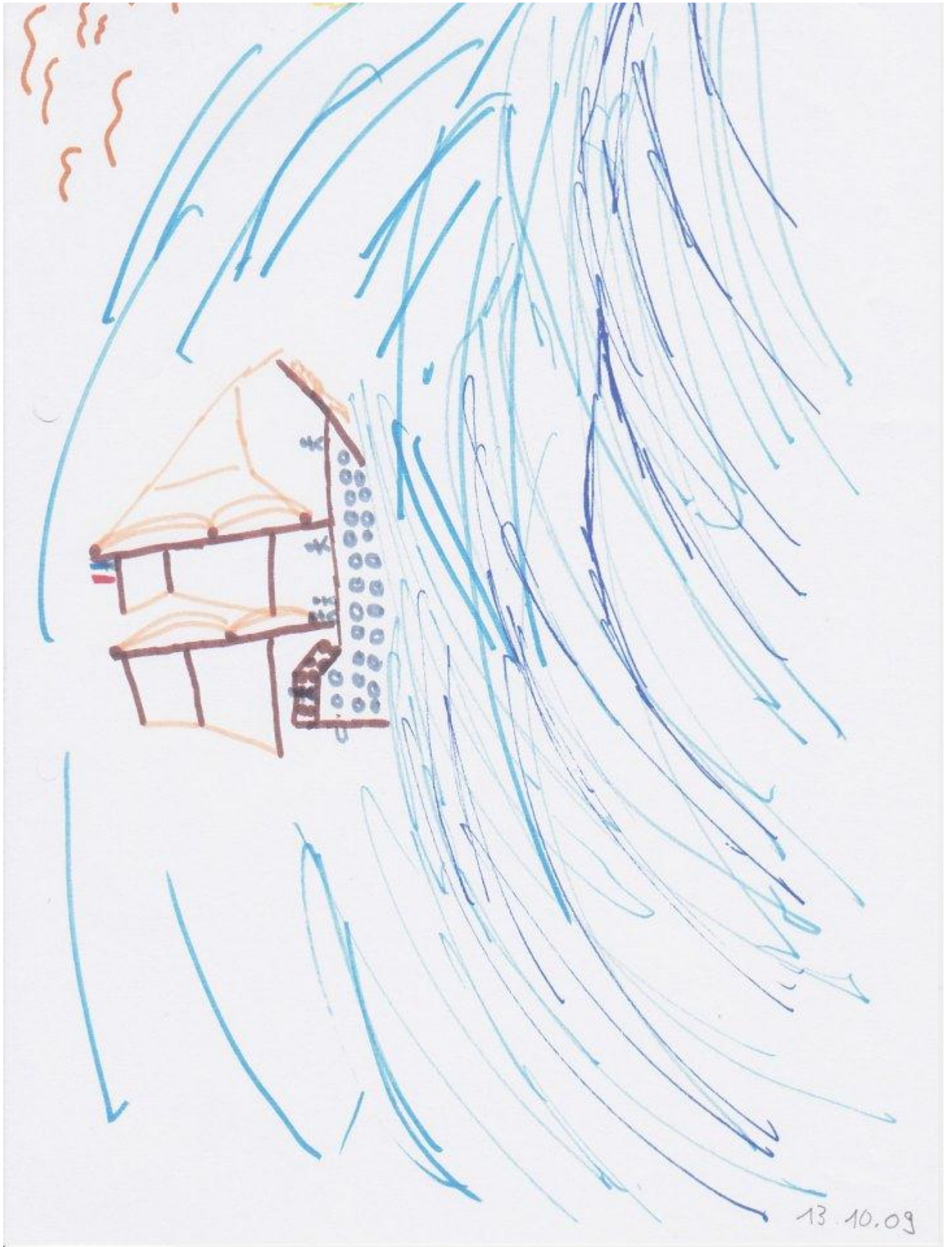
Un vaisseau militaire français navigue sous la tempête. Il va sur une île prendre des réserves d'eau douce.

Comme il y a longtemps, la France ne s'entendait pas bien avec l'Angleterre, il va bombarder l'Angleterre avec ses canons. Les généraux et les capitaines sont installés dans les cabines sur les ponts pour ne pas passer par-dessus bord. Tout le monde croyait que c'étaient les capitaines qui étaient à la barre du bateau, mais c'étaient les marins sur le pont qui manoeuvraient les voiles. Le bateau peut aller n'importe où et sombrer si les marins ne le manoeuvrent pas !

En Angleterre, les marins feront un peu les canonniers, les généraux et les soldats auront beaucoup de travail. Ils vont essayer de bombarder l'Angleterre. L'Angleterre peut encore riposter. Elle a assez de soldats, de bateaux et de canons pour riposter.

S'il y a une révolte dans l'équipage, les soldats sont là pour détruire la révolte. Ils se battent au mousquet. En cas d'attaque, ils sont là pour défendre le navire.

, le 13 octobre 2009



Je cherche

Comment écrire

un mot:

spequtaculs

spequtaculs

spequtacule

Spectacle

Spectacle

